

VOLUME 1

ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A UNIVERSIDADE

SABERES EM CONSTRUÇÃO

Flávia Rosa
Maria Thereza Ávila Dantas Coelho
Sônia Sampaio
Viviana Mancovsky
Organizadoras



**ESTUDOS
INTERDISCIPLINARES
SOBRE A UNIVERSIDADE**
SABERES EM CONSTRUÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Vice-reitor

Penildon Silva Filho



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Susane Santos Barros

Conselho Editorial

Titulares

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

George Mascarenhas de Oliveira

Mônica de Oliveira Nunes de Torrenté

Monica Neves Aguiar da Silva

Suplentes

José Amarante Santos Sobrinho

Paola Berenstein Jacques

Rafael Moreira Siqueira

Lorene Pinto

Lúcia Matos

Lynn Alves

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001



Flávia Rosa
Maria Thereza Ávila Dantas Coelho
Sônia Sampaio
Viviana Mancovsky
Organizadoras

**ESTUDOS
INTERDISCIPLINARES
SOBRE A UNIVERSIDADE**
SABERES EM CONSTRUÇÃO
V. 1

Salvador
EDUFBA
2024

2024, autores.

Direitos para esta edição cedidos à Edufba.

Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Coordenação Editorial
Cristovão Mascarenhas

Capa e projeto gráfico
Cecylle Cavalcante do Amaral

Coordenação Gráfica
Edson Nascimento Sales

Revisão
Ruth Neves Santos

Coordenação de Produção
Gabriela Nascimento

Normalização
Lívia Souza de Jesus

Assistente editorial
Bianca Rodrigues de Oliveira

Foto da capa
Manuel Sá

Sistema Universitário de Bibliotecas – SIBI/UFBA

Estudos interdisciplinares sobre a universidade : saberes em construção /
Flávia Rosa... [et al], organizadoras. - Salvador : EDUFBA, 2024.
332 p. (v.1)

Contém biografia
ISBN: 978-65-5630-628-5

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Ensino superior. 3. Universidades e
faculdades. 4. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação.
I. Rosa, Flávia.

CDD - 378

Elaborada por Elaborada por Jamilli Quaresma CRB-5: BA-001608/O

Editora afiliada à



Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo s/n – Campus de Ondina

40170-115 – Salvador – Bahia

Tel.: +55 71 3283-6164 | www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br

SUMÁRIO

9 **Prefácio**

Jorge M. Gorostiaga

13 **Apresentação**

Flávia Rosa

Maria Thereza Ávila Dantas Coelho

Sônia Sampaio

Viviana Mancovsky

PARTE I

Sujeitos e práticas

17 **Capítulo 1**

Novos sujeitos epistêmicos: a justiça social como uma abordagem de enfrentamento ao racismo nas universidades brasileiras

Rafael Anunciação Oliveira

Maria Beatriz Barreto do Carmo

Renata Meira Veras

41 **Capítulo 2**

Práticas decoloniais de ensino na educação superior: uma revisão da literatura

Camila Rodrigues Pinto

Gabriel Ribeiro

Naomar de Almeida Filho

- 65 **Capítulo 3**
Ensinar na “radicalidade do impossível”: bricolagem como ferramenta conceitual para o componente curricular Estudos das Subjetividades
Vitailma Conceição Santos
Sônia Maria Rocha Sampaio
Georgina Gonçalves dos Santos
- 85 **Capítulo 4**
A falácia da dupla incidência de reserva de vagas no processo de progressão linear: da perpetuação das desigualdades com chancela do judiciário
Emanuelly Matos Andrade
Sônia André
Ivan Claudio Pereira Siqueira
- 105 **Capítulo 5**
Masificación, heterogeneidad y sistemas de evaluación en la educación superior: interpelaciones al dispositivo “universidad”
Soledad Vercellino

PARTE II

Saúde na educação superior

- 129 **Capítulo 6**
O ensino das práticas integrativas e complementares na Universidade Federal da Bahia: um estudo documental
Vinicius Pereira de Carvalho
Maria Thereza Ávila Dantas Coelho
- 157 **Capítulo 7**
A criação do curso de Medicina do Instituto Multidisciplinar de Saúde (IMS-UFBA) de Vitória da Conquista-Bahia: análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP)
Odonilton Lima Lemos
Carmen Fontes Teixeira

- 185 **Capítulo 8**
**A Atenção Primária em Saúde na formação superior:
uma revisão integrativa da literatura**
Milena Amorim dos Santos
Maria Beatriz Barreto do Carmo
Carmen Fontes Teixeira

PARTE III

Processos formativos na pandemia da covid-19

- 213 **Capítulo 9**
**Ensino remoto durante a pandemia de covid-19:
uma revisão integrativa de literatura**
Louyze Maria dos Santos Lopes Silva
Maria Thereza Ávila Dantas Coelho
Maria Constantina Caputo
- 235 **Capítulo 10**
**Pédagogie institutionnelle en ligne à l'université
pendant la crise covid**
Arnaud Dubois
Patrick Geffard
- 253 **Capítulo 11**
**A comunicação científica em acesso aberto: o período
pandêmico da covid-19 e a continuidade das pesquisas**
Davilene Souza Santos
Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

PARTE IV

Universidade e sociedade

- 279 **Capítulo 12**
Ressignificação e concepções de extensão universitária
Jamile Rocha Sahade
Gillian Leandro de Queiroga Lima
Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

299 Capítulo 13

Museu universitário e comunidade local

Priscila Batista Rabelo

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

321 **Sobre os(as) autores(as)**

PREFÁCIO

Este libro nos propone un acercamiento a investigaciones que indagaran sobre distintos aspectos de la universidad actual en los contextos latinoamericano y francés, desde debates conceptuales en torno a la extensión al abordaje de problemas de enseñanza o de cuestiones curriculares, entre otros. A nivel mundial, la educación superior en general y la universidad en particular experimentan desafíos de gran envergadura vinculados a sus funciones, a su gobierno y a su organización. Hace ya tiempo que el proceso de fuerte expansión del nivel superior asociado a la masificación del acceso cuestiona los modelos tradicionales de universidad, institución que permaneció desde su origen y por varios siglos fiel a la selectividad social y a una pretensión de universalismo. En este marco, la creciente heterogeneidad institucional – quizás acentuada para el caso latinoamericano, como argumentara Brunner (2012) – diluye la identidad de la universidad y convoca debates que se nutren también de renovadas demandas y modos de relacionarse con el Estado, la sociedad civil y el mercado en tiempos de acelerado cambio social.

En América Latina, la idea tradicional de universidad (Arocena, 2004) es desde el decenio de 1990 objeto de una necesaria discu-

sión en términos de su actualización y reformulación. A la heterogeneidad institucional ya señalada, se le suman fenómenos como la transformación de las subjetividades estudiantiles y docentes, los continuos cambios tecnológicos que interpelan al curriculum y a la didáctica, la reivindicación de las epistemologías del sur global, y la consolidación de viejas y nuevas formas de segregación que perpetúan la desigualdad. Una tensión central, vinculada de manera más o menos directa con varios de los capítulos de este volumen, es la que se verifica – con diferentes manifestaciones en los países de la región – entre el cumplimiento del derecho a la educación superior y las tendencias de privatización de la oferta y de mercantilización del conocimiento.

Los efectos de la pandemia del covid-19 sobre la vida universitaria – otro de los temas que nuclea a los trabajos incluidos en el libro – actualizó dichos debates y (re)abrió interrogantes respecto tanto a sus propósitos pedagógicos y sociales como a las formas de organizar sus acciones, en un contexto que visibilizó y agudizó desigualdades existentes y que favoreció el posicionamiento de las grandes corporaciones tecnológicas en el campo educativo. En este escenario el futuro de la universidad parece dirimirse entre su improbable desaparición, su reducción a un dispositivo de control social absorbido por la lógica empresarial, y la construcción de un modelo alternativo basado en la apertura a múltiples tipos de saberes, a la interdisciplinariedad y a una democratización radical (Cambours de Donini, en prensa).

Investigar y escribir sobre la universidad sigue siendo, entonces, una tarea ineludible y urgente. La apuesta de esta obra es por un proyecto en el que confluyen distintos marcos disciplinares y variados enfoques epistemológicos y teóricos. Hablar de “saberes en construcción”, como reza el subtítulo del libro, puede ser interpretado como el reconocimiento de esa diversidad epistémica que la propia universidad alberga, refractaria a dogmatismos y absolutismos. Implica, a la vez – al explicitar el carácter provisorio e incompleto de todo conocimiento –, la necesidad de promover el diálogo entre diferentes perspectivas y la elaboración colectiva de esos saberes. El carácter

internacional de este libro favorece, sin duda, esta disposición. La colaboración entre académicas(os) de Brasil, Argentina y Francia en la compilación y en la contribución de distintos capítulos resulta en una obra que atiende a las particularidades de contextos institucionales, locales y nacionales específicos, pero que permite acercarnos a preguntas y a hallazgos que trascienden tales contextos. Como se pone de manifiesto a lo largo del libro, estos saberes en construcción son también saberes disputados, objeto de luchas en los que se juega el sentido de la redefinición de la universidad y las posibilidades de su democratización.

Jorge M. Gorostiaga
Universidade Nacional de San Martín.
Laboratorio de Investigación em Ciências Humanas e
Centro de Estudos Interdisciplinares em Educacional,
Cultura y Sociedad (LICH/CEIECS)

REFERENCIAS

AROCENA, R. Las reformas de la educación superior y los problemas del desarrollo en América Latina. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 915-936, 2004. (Especial).

BRUNNER, J. J. La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista iberoamericana de educación superior*, México, v. 3, n. 7, p. 130-145, 2012.

CAMBOURS DE DONINI, A. Universidad. Kozel, A., Grinberg, S. y Farinetti, M. (ed.), *Léxico crítico del futuro*. UNSAM Edita. En prensa.

APRESENTAÇÃO

No âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES), a comunicação científica tem lugar central no processo de disseminação e divulgação dos resultados das pesquisas e exige promoção, sistematização e difusão. É necessário socializar o saber resultante dessas pesquisas e dispor de canais que articulem a comunicação entre a universidade – que produz a informação, a ciência, a tecnologia, a arte – e a sociedade.

O Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU), para cumprir sua missão de compartilhar a produção acadêmica e científica de seus discentes, egressos e docentes, selecionou, através de edital, os textos que compõem o primeiro volume da coletânea *Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade*, que tem como subtítulo *saberes em construção*, reunindo 13 textos, sendo dois de autores estrangeiros e 11 de pesquisadores vinculados ao programa. Todos os capítulos desta obra estão ligados às linhas de pesquisa do PPGEISU: políticas públicas, cultura, gestão e bases históricas e conceituais da universidade, e formação acadêmica, saúde e qualidade de vida na universidade.

A seleção cumpriu o fluxo da comunicação científica, ou seja, considerou que o conhecimento, para ser científico, deve ser aprovado pelos pares. Desse modo, tanto as pesquisas em andamento como os resultados destas precisam ser avaliados de acordo com as normas da ciência e publicados em veículos aceitos como legítimos pela área, para serem considerados, então, como conhecimento científico.

O processo seletivo dos textos resultou na organização desta coletânea em quatro eixos temáticos, nos quais os textos foram distribuídos a partir das suas abordagens, a saber:

Sujeitos e práticas
Saúde na educação superior
Processos formativos na pandemia da covid-19
Universidade e sociedade.

A publicação acontece pela Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba), que faz parte da estrutura desta universidade e cuja missão social está relacionada ao saber, que se traduz em ensino, investigação e difusão. Publicar constitui uma parte necessária e primordial da atividade acadêmica. É, pois, através da publicização, que o saber científico é socializado, seja no suporte impresso ou na mídia eletrônica.

O PPGEISU, no momento de implantação do seu doutorado, inicia esta etapa celebrando com aqueles que são a razão de ser de suas atividades: discentes, docentes, egressos e todos aqueles do suporte técnico e administrativo que contribuem e contribuíram para chegarmos até aqui e ampliarmos a visibilidade da Universidade Federal da Bahia (UFBA) através da nossa produção. Que este seja o primeiro de muitos outros frutos desta coleção que colabore para o desenvolvimento de novos estudos e práticas profissionais no campo da educação superior.

Flávia Rosa
Maria Thereza Ávila Dantas Coelho
Sônia Sampaio
Viviana Mancovsky
Organizadoras

PARTE 1

Sujeitos e práticas

**NOVOS SUJEITOS EPISTÊMICOS:
A JUSTIÇA SOCIAL COMO UMA ABORDAGEM
DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO NAS
UNIVERSIDADES BRASILEIRAS**

Rafael Anuniação Oliveira
Maria Beatriz Barreto do Carmo
Renata Meira Veras

INTRODUÇÃO

O contexto universitário consiste em um lugar no qual muitos conhecimentos variados se encontram, composto por pessoas de origens plurais, com experiências únicas e culturas diversas (David *et al.*, 2015). Nesse espaço, a compreensão das matrizes das diferenças e das desigualdades no mundo constituem um desafio, pois há múltiplos fatores envolvidos (Gomes, 2012c).

Assim sendo, este capítulo parte do desafio, consoante com Santos (2006), de que não é possível uma justiça social sem justiça cognitiva e de que a universidade desempenha um papel importante na efetivação dos programas e políticas de ações afirmativas para acesso e permanência no ensino superior de indivíduos de grupos sociais historicamente marginalizados, tal como se encontra a população negra no Brasil.

Isso posto, o conceito de justiça social tem raízes históricas profundas e está relacionado aos movimentos e a teorias como o socialismo, o liberalismo igualitário, o feminismo, o antirracismo e outros movimentos sociais que lutam contra a opressão e a marginalização. Embora diferentes teorias e abordagens possam divergir em relação às estratégias específicas para alcançar a justiça social, o objetivo principal é o mesmo: criar uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva (Ribeiro, 1997).

Logo, a justiça social, segundo Carvalho Santos (2020), compreende-se por ser um conceito complexo e multifacetado, e a sua interpretação pode variar de acordo com as perspectivas teóricas adotadas. No entanto, há um consenso de que a justiça social é um princípio ético e político que requer a eliminação das desigualdades sociais e econômicas injustas, a promoção da inclusão e da participação cidadã, a distribuição equitativa de recursos, bem como o respeito à dignidade e aos direitos humanos (Pereira, 1990).

Portanto, a busca pela justiça social envolve um conjunto de ações, estratégias e políticas que visam superar as disparidades sociais e promover a inclusão. Isso inclui o acesso igualitário a recursos básicos, como educação, saúde, moradia, emprego e justiça, independentemente da origem étnica, gênero, orientação sexual, religião, classe social ou qualquer outra característica individual (Silva; Sarriera, 2015; Pizzio, 2016).

Conforme aponta a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), o Brasil figura como o país com maior percentual de pessoas negras fora da África, tendo sua população composta por 56,10% de pessoas identificadas com esta raça. No entanto, de acordo com Melo (2020), a população negra no Brasil, mesmo após a criação de políticas públicas, como a exemplo da Lei nº 12.711/2012 – também conhecida como a Lei de Cotas –, que instituiu a reserva de 50% das cotas para pessoas negras, pardas e povos originários em universidades e institutos federais, ainda enfrenta grandes dificuldades para conseguir ser contemplada de forma equitativa no que se refere, principalmente, à educação.

Em face desse cenário, os processos socioculturais que permeiam a trajetória e os enfrentamentos inerentes à vida da população negra às voltas com a educação, e as repercussões do racismo e as suas nuances no ensino superior, têm sido objeto de estudo em pesquisas desenvolvidas no Brasil, como é possível constatar nos estudos de Rosemberg (2001), Cordeiro (2013), Narvaz e demais autores (2013), Teixeira e Dazzani (2019), Costa e demais autores (2020), Nogueira (2021), Silva e Dias (2021), entre outros.

Diante desse contexto, é considerável destacar as noções de raça, racismo estrutural e das discriminações raciais utilizadas neste capítulo. Consoante com Munanga (2010), a raça é um conceito global construído através de discursos e experiências sociais de grupos usados para classificação e/ou diferenciação de seres humanos com base nas características da cor de pele, traços físicos e ancestralidade.

Diante do exposto, segundo Jesus (2021), quando se aborda o racismo, é basilar apontar seu caráter estrutural e estruturante das relações sociais que integra aspectos ideológicos, culturais, econômicos e políticos, é um mecanismo que se sofisticou para atender as necessidades da dominação do tempo histórico que está inserido. Silvio de Almeida (2018) destaca que:

A tese central é a de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea (Almeida, 2018, p. 15).

Consoante com Almeida (2018), o racismo se faz presente na sociedade por meio de diversas nuances, gerando uma categorização racial e hierarquizada dos indivíduos. Ele manifesta-se de modo individual, através de atos racistas explícitos, ou de modo estrutural,

norteando relações sociais pautadas na desigualdade e na negação de direitos às pessoas negras.

Nessa direção, aponta-se aqui ainda as diferenças entre preconceito e discriminação racial, a partir das concepções de Almeida (2018). Consoante com o autor, o preconceito racial é definido pelo julgamento em relação a algo ou alguém baseado em estereótipos racializados, podendo ou não resultar em práticas discriminatórias, já a discriminação racial é a aplicabilidade de um modo de ver, agir e tratar diferenciadamente membros de um grupo racializado, tendo por nasal a relação de poder, gerando vantagens e desvantagens através da raça que terão como consequências aspectos pessoais à estratificação social.

Assim sendo, o racismo estrutural, por embasar uma problemática dinâmica da sociedade, também se reverbera de modo institucional, já que afeta a conformação e as relações de diversas instituições, entre elas as instituições de ensino (Almeida, 2018; Souza, 2018). Ademais, de acordo com Bruno (2018), a partir do monopólio do conhecimento regulador, dos homens ocidentais, legitimado através da inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta, constroem-se estruturas e instituições que produzem o racismo epistêmico.

Nesse sentido, este capítulo possui por intuito apresentar as ações de justiça social no enfrentamento à discriminação racial desenvolvidas nas universidades brasileiras e pistas que contribuam para descentrar as narrativas eurocêntricas dominantes, a apostar em uma visão do contexto universitário enquanto espaço polissêmico e composto de narrativas interligadas, a fornecer subsídios para a ampliação da produção do conhecimento e efetivação dos programas de ações afirmativas para acesso e permanência no ensino superior.

Logo, para atingir tais objetivos, utilizou-se o método do Estado do Conhecimento, a usar como procedimento a pesquisa bibliográfica qualitativa, de caráter descritivo, em bases eletrônicas de dados – SciELO e Periódicos Capes. A partir do material levantado, efetuou-se uma análise das ações de enfrentamento à discriminação racial

nas universidades brasileiras, das propostas teóricas avançadas por Boaventura de Sousa Santos, a partir das Epistemologias do Sul, da noção de sujeitos epistêmicos da Nilma Lino Gomes e das Leis Federais nº 12.711/2012 e nº 10.639/2003.

EPISTEMOLOGIAS DOMINANTES E O FENÔMENO DO RACISMO EPISTÊMICO NO ENSINO SUPERIOR

O racismo epistêmico, segundo Grosfoguel (2011), é um conceito que descreve o fenômeno em que o conhecimento e a produção do conhecimento são influenciados por noções de superioridade racial ou por preconceitos raciais enraizados na sociedade. Ele destaca como o racismo pode permear as estruturas e práticas acadêmicas, a resultar na marginalização, subestimação ou desvalorização dos conhecimentos e perspectivas de grupos raciais minoritários.

Esse conceito foi desenvolvido e discutido por uma variedade de acadêmicos e ativistas, como Charles W. Mills (1997), Miranda Fricker (2007) e Lovell (2017), que exploraram como os sistemas de conhecimento são moldados por relações de poder e desigualdades raciais. Conforme apontado por Medina (2013), o racismo epistêmico é parte de um conjunto de conceitos que buscam destacar a relação entre conhecimento, poder e opressão. Além disso, pode-se observar o racismo epistêmico em práticas de exclusão e marginalização nas instituições acadêmicas, na falta de representatividade nos currículos e na escassez de diversidade entre pesquisadores e docentes.

Portanto, a colonização social foi responsável por produzir uma histórica tradição de dominação política e cultural, que submeteu à sua visão etnocêntrica o conhecimento do mundo, o sentido da vida e das práticas sociais (Bruno, 2018; Kilomba, 2019a). De acordo com Grosfoguel (2016, p. 25), o privilégio epistêmico conferido aos “homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, se não que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo”.

Salienta-se que, desde o início da década de 1950, Frantz Fanon já problematizava o caráter racial da epistemologia eurocêntrica, que constrói o sujeito negro como não-ser, desprovido de humanidade (Fanon, 1967, 2008).

Nesse sentido, ao mencionar Meneses (2016) e Santos, Araújo e Baumgarten (2016), apesar da emergência de um projeto político e epistemicamente alternativo, o Sul Global permanece refém da natureza hierárquica das relações Norte-Sul, relações assentes numa racionalidade moderna eurocêntrica, promotora de uma lógica capitalista, impessoal e devastadora, apoiada numa ordem política e econômica desigual e assumidamente monocultural. Ademais, segundo Guattari (2004), do ponto de vista dos saberes minoritários, as epistemologias majoritárias coloniais podem ser pensadas como uma máquina do poder instalado na experiência do pensamento que separa os saberes que importam daqueles que não importam segundo determinados conjuntos de valores. É essa lógica que torna quase impossível reconhecer como iguais as vidas e as vozes dos grupos que são concebidos como não existentes (Kilomba, 2019b), subalternos (Spivak, 2010), outsider *within*¹ (Collins, 2016) ou novos sujeitos epistêmicos² (Gomes, 2012c; Meneses, 2016).

Tradicionalmente, o conhecimento científico e acadêmico tem sido dominado por uma perspectiva eurocêntrica, masculina e branca, o que resultou em lacunas e vieses significativos. No entanto, nos últimos tempos, houve uma maior conscientização sobre a importância de incluir e valorizar as vozes e perspectivas dos grupos margi-

1 O termo “outsider within” não tem uma correspondência inquestionável em português, por isso opta-se por manter o termo original. Possíveis traduções do termo poderiam ser “forasteiras de dentro”, “estrangeiras de dentro” e, de acordo com Collins (2016), refere-se acerca de como as mulheres negras têm ocupado posições marginais em ambientes acadêmicos.

2 A noção de novos sujeitos epistêmicos aqui é empregada tal como propõe Gomes (2012) e Bruno (2019). Para estes autores, tal noção surge inicialmente no bojo das lutas pelas cotas para negros, indígenas, comunidade LGBTQPIA+, povos de comunidades tradicionais e pessoas com deficiência nas universidades brasileiras, e faz parte das estratégias em ações afirmativas como uma provocação ética, intelectual e política.

nalizados, que são os chamados “novos sujeitos epistêmicos” (Smith, 2018). Os novos sujeitos epistêmicos são os grupos e indivíduos que historicamente foram marginalizados no processo de produção do conhecimento, mas que agora estão emergindo como agentes ativos, trazendo perspectivas valiosas e desafiando as estruturas de poder existentes. Sua inclusão é fundamental para uma ciência e uma academia mais justas, inclusivas e abrangentes (Santos, 1995, 2016).

A inclusão dos novos sujeitos epistêmicos não apenas amplia a diversidade de perspectivas, mas também promove uma maior legitimidade e relevância do conhecimento produzido. Ao incorporar diferentes formas de conhecimento e experiências, é possível abordar questões complexas de maneira mais abrangente e fornecer soluções mais efetivas para os desafios enfrentados pela sociedade (Alcoff; Potter, 2013).

Diferenciar epistemologias, paradigmas e metodologias pode ser útil para entender o significado de epistemologias divergentes e sujeitos epistêmicos. Em contraste com epistemologias, paradigmas abrangem abordagens interpretativas como a interseccionalidade, que são utilizadas para explicar fenômenos sociais (Akotirene, 2018). Metodologia refere-se aos princípios amplos de como conduzir uma pesquisa e como aplicar os paradigmas interpretativos. O nível epistemológico é importante porque determina quais questões são dignas de serem investigadas, quais vozes são ouvidas, quais abordagens interpretativas serão utilizadas para analisar evidências e qual será a finalidade do conhecimento daí derivado (Collins, 2019). Por isso, como afirma Santos (2007), o conhecimento científico não se encontra distribuído de forma justa, uma vez que a conversão promovida pelo colonialismo produziu, de um lado, sujeitos do conhecimento e, do outro lado, objetos do conhecimento.

As universidades localizadas nos países colonizados não se mantiveram isentas dessa realidade, são oriundas da razão moderna e não se constituem como instituições plenamente autônomas. Dentro desse contexto, as mudanças ocorridas no século XX marcaram grandes transformações culturais, sociais, epistêmicas, econômicas

e tecnológicas, influenciando nos hábitos, costumes, valores, crenças e principalmente no comportamento dos indivíduos e impactando, com o auxílio das políticas de ações afirmativas, na reestruturação do ensino superior brasileiro (Bruno, 2019). Ademais, ressalta-se que a universidade brasileira da década de 1920 traz, em seus fundamentos, uma tradição de conhecimento acadêmico que culmina em uma falsa ideologia de relação de horizontalidade entre os diferentes grupos sociais que, na prática, consoante com Kunz, Araújo, Castioni (2017), contribui para reforçar a epistemologia branco-europeia e propagar a história dos indivíduos pertencentes às minorias sub-representadas sob um olhar dos colonizadores.

Observa-se, em Sousa e Portes (2011), a ideia da Universidade construída a partir de marcos civilizatórios e organizada para propor uma disputa epistemológica, social e material na vida das pessoas e de suas famílias. Dessa maneira, tratar de racismo epistêmico neste contexto requer a observação da universidade não como uma instituição apenas, mas como corpo político incluso numa realidade social-geográfica-racial.

Destaca-se também que os sinais do racismo epistêmico aparecem não apenas nas limitações ao acesso de grupos considerados subalternos nas universidades, mas também quando o conhecimento produzido por eles é desconsiderado (Matheus, 2019). Assim, o estigma negativo se faz presente, o que gera um sentimento de não pertencimento. Além disso, outro problema é o fato de que diversas práticas racistas que ocorrem em ambientes universitários são normalizadas e, muitas vezes, ignoradas (Araújo, 2019; Bujato; Souza, 2020; Machado; Barcelos, 2001).

Portanto, de acordo com Gomes (2012b), os debates e as indagações sobre a diversidade epistemológica que ocorrem no mundo possuem também repercussões e tensionamentos nos campos da teoria e práxis pedagógica dentro e fora do ambiente universitário, a exigir mudanças de representação, de práticas, conceitos e de questionamentos dos lugares de poder.

Isto posto, ao abordar a temática do racismo epistêmico, o acesso destes novos grupos considerados minoritários desafiam a comunidade acadêmica na defesa de uma universidade transepistêmica ao acolher e transitar pela heterogeneidade de horizontes de conhecimentos: indígenas, africanos, afro-brasileiros, transviados, lésbicos, travestis, dos corpos protéticos, das culturas populares e dos demais grupos minoritários (tradicionais ou não) que convivem dentro e fora dos *campi* universitários (Rodrigues; Soares; Caetano, 2020).

Para tanto, além de uma epistemologia decolonial em perspectiva afrodiaspórica (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019; Fanon, 1968, 2008; Gomes, 2017; Kilomba, 2019a) e contra-colonial (Santos, 2019), faz-se necessário também apropriar-se das Epistemologias do Sul como um instrumento de luta em prol do empoderamento de grupos sociais subalternizados numa perspectiva decolonial. Diante do descrito, Santos (2010) propõe uma perspectiva nomeada por Epistemologias do Sul as quais apresentam-se como um conjunto de procedimentos que objetivam reconhecer e validar o conhecimento produzido ou reproduzido por aqueles que têm sofrido sistematicamente as injustiças, exclusões e dominações causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado.

As Epistemologias do Sul emergem com o objetivo de combater a soberania epistêmica da ciência moderna e sua declarada lógica dicotômica e excludente. A superação dessa soberania epistêmica torna-se possível a partir de uma ecologia de saberes que parte do reconhecimento e do diálogo entre as diversas epistemologias existentes no mundo. “A ecologia de saberes é uma epistemologia desestabilizadora no sentido em que se empenha numa crítica radical da política do possível, sem ceder a uma política impossível” (Santos, 2010, p. 64).

Nesse aspecto, de acordo com Gomes (2012a), as Epistemologias do Sul visam constituir-se enquanto via alternativa a um modelo epistemológico que esteve sempre a serviço dos interesses colonialistas e capitalistas. Portanto, as Epistemologias do Sul representam uma perspectiva crítica e transformadora do conhecimento, valori-

zando as vozes e os saberes das comunidades marginalizadas e buscando uma produção de conhecimento mais inclusiva, justa e contextualizada. Elas desafiam as hierarquias epistêmicas existentes e promovem a diversidade e a pluralidade de perspectivas na construção do conhecimento.

AS AÇÕES DE ENFRENTAMENTO À DISCRIMINAÇÃO RACIAL NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

O ingresso na universidade representa uma conquista e uma experiência repleta de desafios, pelas quais as características individuais exercem um efeito significativo nas vivências e na aprendizagem do estudante universitário. Para tanto, exige do aluno o uso de distintas estratégias no enfrentamento das situações do contexto universitário, para garantir a adaptação e o sucesso acadêmico (Porto; Soares, 2017). Dessa maneira, tornar-se estudante implica o sujeito em um aprendizado constante dos códigos que organizam o espaço universitário, tanto em termos de instituição quanto de relação; em responsabilização frente à suas demandas; e em uma assunção de protagonismo (Coulon, 2008).

Para além de todas as mudanças inerentes ao próprio processo de tornar-se estudante, à vida universitária dos novos sujeitos epistêmicos – estudantes pobres, negros(as), Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero/Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexual, Não-binário e mais (LGBTQIAPN+), ciganos(as), dentre outras populações com pouco poder político –, acrescentam-se “[...] constrangimentos culturais, econômicos, pedagógicos e psicológicos produzidos no interior da Universidade” (Sousa; Portes, 2011, p. 520).

Não seria um equívoco, portanto, apreender dessas mudanças a nível exploratório, no que diz respeito aos mecanismos de acesso, e suas evidentes contradições: embora as universidades públicas tenham passado a adotar a política de cotas como forma de inclusão dos grupos historicamente excluídos, consequência das pautas históricas dos movimentos negro e indígena, percebe-se que um

fenômeno ocorre em países pluriétnicos como o Brasil, “[...] quando estudantes de grupos minoritários (étnicos ou outros) entram na Universidade e verificam que sua inclusão é uma forma de exclusão: confrontam-se com a tábua rasa que é feita das suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades donde se sentem originários” (Santos, 2011, p. 43).

Algumas leis e decretos decorrentes de movimentos sociais, especialmente o negro, foram criadas por meio de políticas de ações afirmativas no intuito de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos os grupos étnico-raciais (Gomes, 2012c). Entre estas, a Lei Federal nº 12.711/2012 (Brasil, 2012) e os programas de assistência estudantil, que permitiram o ingresso e permanência da população autodeclarada negra em espaços ocupados pela elite dominante, contribuindo para a democratização no acesso do ensino superior.

Isso posto, não obstante a luta antirracista dos movimentos negros e da criação das políticas públicas pelo Estado, verifica-se na pesquisa elaborada por Picanço (2015) que grupos economicamente menos favorecidos e negros têm acessado em maior quantidade o ensino superior. Picanço (2015) destaca em seu trabalho os programas públicos de inclusão social nas universidades que estimulam ou favorecem o ingresso de grupos sociais que estão em desvantagens socioeconômicas no ensino superior: o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies); programas de reserva de vagas ou bônus para grupos de cor, etnia ou renda; o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa Diversidade na Universidade (PDU).

No entanto, em seu estudo, Picanço (2015) conclui que historicamente existe uma parcela de grupos sociais compostos majoritariamente pela participação de pessoas negras e pobres que ainda se mantém fora da aposta no ensino superior a despeito de conjunturas mais ou menos favoráveis. Um dos fatores importantes a ser considerado para essa exclusão é o racismo enfrentado nesses espaços, mesmo entre os estudantes com maior poder econômico.

É no contexto da luta antirracista que Monfredini (2016) e Azevedo (2020) indicam que o processo de adoção de tais programas de inclusão pelas universidades brasileiras desencadeou uma série de transformações nos campos políticos, estéticos e epistemológicos nestes espaços, visto que, histórica e tradicionalmente, o ambiente universitário no Brasil é branco, elitista e racista. Por sua vez, sabe-se que mesmo quando estudantes de grupos minoritários e com representatividade política inexpressiva conseguem transpor a primeira barreira, que é a de ingressar no ambiente universitário, práticas discriminatórias continuam presentes nas relações diárias, seja nos processos metodológicos de ensino, no processo de afiliação estudantil ou nos currículos dos cursos (Dias, 2017b).

É nesse contexto acadêmico que o estudo realizado por Maciel (2012) analisa as políticas públicas de ações afirmativas e a criação das referidas comissões que têm suscitado inúmeros debates, e a modalidade denominada cotas raciais que têm questionado discursos e práticas dentro e fora das universidades brasileiras, no que tange aos indicadores e às formas de participação da população negra nessas instituições. Aponta-se também o importante trabalho realizado por Sito (2014), no qual é realizada a análise discursiva de dois manifestos levados ao Congresso Nacional em 2006: um favorável à política de cotas (Manifesto em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial) e outro contrário (Todos têm Direitos Iguais na República Democrática).

Embora as políticas públicas de ações afirmativas para ingresso no ensino superior tenham se desenvolvido e sofrido alterações nos últimos anos, e apesar da proliferação do multiculturalismo na contemporaneidade do século XXI, ainda hoje, dialogar sobre a diversidade nos variados níveis de ensino tem sido um desafio para a sociedade brasileira como um todo, a nível de compreensão, de manejo e até mesmo por falta de recursos e alinhamento das características pessoais dos indivíduos, seus valores e sua forma de interagir que, conseqüentemente, são transportados para o contexto do ambiente universitário (Haas; Linhares, 2012; Moehlecke, 2002).

Apesar de sua importância fundamental, as cotas restritas à reserva de vagas podem passar a mensagem de que agora, finalmente, esses corpos estrangeiros terão a oportunidade de aprender o saber que importa. Desvincular a luta pelas cotas da luta pelas cotas epistêmicas reafirma o paradigma da pretensa superioridade de um conjunto de saberes (Martins *et al.*, 2018; Silva, 2020). As cotas epistêmicas são ações afirmativas que nos orientam no sentido de nos desvincularmos do mandato institucional de reproduzir a violência epistêmica fundadora das instituições de ensino no Brasil (Carvalho; Kidoiale; Carvalho; Costa, 2020).

Apesar da importância dessas ações afirmativas, a opinião dos brasileiros e dos estudantes diretamente afetados por tal política é pouco estudada e, segundo estudo realizado por Burle e Turgeon (2020), grande parte da literatura brasileira que trata de opinião pública investiga a matéria de forma que as respostas podem ser enviesadas pelo efeito de desejabilidade social.

Consoante com Gonçalves (2020), os avanços e desafios que envolvem a implementação de uma educação fundamentada em princípios antirracistas estão relacionados ao avanço incontestável da alteração ocorrida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a Lei nº 10.639/2003 que obriga a inclusão de conteúdos referentes à história da África e à cultura afro-brasileira (Brasil, 2003; Coelho; Coelho, 2018; Gomes, 2012a). Essa lei fez com que houvesse a exigência em todas as redes para o ensino da cultura, a incluir todo o trabalho e toda a permanência da construção da população negra e afrodescendente (Ballestrin, 2013; Castro-Gómez, 2020; Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Lander, 2000).

A universidade está diretamente implicada nessa lei ao se entender que ela é um espaço de formação de conhecimento e de valores. Portanto, reconhece-se seu poder de interferir negativamente ou positivamente na afirmação de identidades raciais (Bujato; Souza, 2020). No entanto, um dos grandes entraves para o enfrentamento à discriminação racial no ensino superior é a ausência de ou ínfima

inclusão desses conteúdos nos currículos, mesmo na formação de profissionais que irão atuar na educação básica (Veras *et al.*, 2021).

De acordo com Baldi, Gallas e Machado (2013), a introdução do estudo da história afro, afro-brasileira e indígena deve também pausar estas formas de conhecimento, de manejo da biodiversidade, de “descolonização da memória” que vem sendo praticadas. Sem uma verdadeira justiça cognitiva, não há como se implantar justiça social, como salienta Boaventura de Sousa Santos. De outra forma, continua a se insistir em um verdadeiro “*apartheid* epistêmico”. Ainda segundo Galla e demais autores (2013),

Para questionar processos de injustiça cognitiva, é importante realizar ‘extensões ao contrário’, trazendo os movimentos sociais e seus pensadores para dentro da universidade, questionando a ‘democracia racial’, o ‘multiculturalismo’ apartado e a distribuição desigual de conhecimento. Da mesma forma, de pouca valia é a introdução de história africana e indígena se não vier acompanhada da alteração de currículos e de metodologias, bem como descolonização dos saberes.

A inserção das temáticas acerca do racismo e da história afro-brasileira e africana nos componentes curriculares vem encontrando dificuldades em se efetivar em boa parte das instituições de ensino do Brasil e essa é uma das questões centrais na temática da colonialidade e pós-colonialismo que se situa no âmbito da produção e circulação de conhecimentos (Santos; Araújo; Baumgarten, 2016).

Salienta-se que grandes pesquisadores já demonstraram em seus trabalhos que tais instituições norteiam suas práticas e produção científica por um aparato, e tal padrão está ancorado no pensamento do Norte global que legitima apenas um tipo “certo” de vivenciar as diferentes perspectivas das epistemes (Santos; Meneses, 2010).

Ressalta-se, diante dos estudos de Guerch (2019), que a percepção do ambiente das universidades é também de um espaço de descobertas, novas experiências e de construção de identidades. Ademais, a autora afirma que há um grande e longo desafio dos educadores

diante das demandas sociais e dos temas que urgem debate em nossa sociedade, reforçando a necessidade de que os cursos de licenciatura promovam discussões e formação para a diversidade. Além disso, Matos, Bispo e Lima (2017) apontam ainda a necessidade, sobretudo, de estabelecer uma pedagogia antirracista que valorize e preserve a histórica herança da cultura afro-brasileira, demonstrando possibilidades em se incorporar a proposta da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano das instituições de ensino superior.

Assim, apesar de Flores e colaboradores (2016) constatarem que estudantes negros e indígenas estão a ocupar cada vez mais o espaço universitário, os conteúdos curriculares não acompanharam esse avanço, já que não expressam a diversidade sociocultural existente no Brasil. Tal fato demonstra um enorme déficit no enfrentamento do racismo curricular/epistêmico, devido à ausência de referências sobre a história e cultura africanas e afro-brasileira. Nesse sentido, é impossível continuar ignorando a inclusão das discussões dos temas supracitados na área da educação já que a exclusão destas temáticas gera em nossa sociedade ainda mais opressões e discriminações, mantendo tais indivíduos na abjeção.

Além disso, Rodrigues e demais autores (2015) evidenciam que promover a capacitação de docentes em relações étnico-raciais bem como em metodologias de intervenção social e fomentar o ativismo em rede de profissionais da educação e/ou militantes políticos são estratégias fundamentais de mobilização e esclarecimento no enfrentamento a práticas discriminatórias no ambiente universitário.

Portanto, por meio das discussões suscitadas, observa-se que a inclusão de componentes curriculares que abordem o multiculturalismo, a história afro-brasileira e africana, aliada à formação docente contínua, configuram-se como ações de justiça social e de promoção da igualdade dentro do ambiente acadêmico, estruturando-se tal inserção destas como um espaço histórico na iminência da luta contra o racismo, o racismo epistêmico e as desigualdades advindas das discriminações étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo buscou conhecer e apresentar as ações de justiça social no enfrentamento à discriminação racial desenvolvidas nas universidades brasileiras. Constatou-se, através da articulação entre os dados e as perspectivas teóricas e conceituais descritas, que apesar dos avanços obtidos por meio da Lei nº 12.711/2012 e Lei nº 10.639/2003, o racismo e as suas nuances ainda persistem nas instituições de ensino superior, seja através de ações, ideias ou da própria estrutura curricular e organizativa.

A promoção da diversidade e da inclusão nas instituições de ensino superior, através da justiça social, pode ser alcançada por meio de políticas públicas que incentivam a diversidade, bem como através de programas de igualdade econômica, assistência estudantil e campanhas educativas que promovem a tolerância e o respeito pelas diferenças. Contudo, tal criação dessas políticas não é suficiente para sanar as problemáticas que ainda persistem. Sendo assim, urge a necessidade de uma agenda antirracista sedimentada em uma epistemologia decolonial em perspectiva afrodiaspórica e contracolonial com enfoque na noção das Epistemologias do Sul e da ecologia de saberes.

Nesse contexto, a reformulação curricular faz-se de extrema importância, já que, mesmo após a implementação da Lei nº 10.639/2003, destacou-se nesse estudo que a inclusão de referências sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos originários é ínfima. Igualmente, os diversificados movimentos de lutas sociais no ensino superior são instrumentos fundamentais de respeito e de validação da pluriversidade, bem como de tomada de consciência do processo de luta antirracista. Portanto, é necessário maior abertura para esses movimentos.

Percebe-se, em vista disso, que ainda existem diversos desafios no enfrentamento ao racismo no âmbito universitário, seja no acesso, na permanência ou na inserção de conteúdos e debates que validem uma consciência identitária antirracista no ambiente acadê-

mico. Este cenário afeta tanto os estudantes quanto os profissionais das instituições de ensino. Assim, é fundamental difundir práticas de combate ao racismo que vêm sendo desenvolvidas nos espaços universitários. Em suma, a universidade está diretamente implicada nesse processo ao compreender que ela é um espaço de formação de conhecimento e de valores. Portanto, reconhece-se o seu poder de interferir negativamente ou positivamente na afirmação de identidades raciais. Nota-se que avanços foram obtidos, contudo, o caminho de enfrentamento às discriminações raciais na sociedade e, conseqüentemente, no ensino superior ainda é longo e necessita da atuação de instâncias governamentais, institucionais e sociais.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, C. *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, S. L. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALCOFF, L.; POTTER, E. *Feminist Epistemologies*. New York: Routledge, 2013.
- ARAÚJO, D. P. “Inclusão com mérito” e as facetas do racismo institucional nas universidades estaduais de São Paulo. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 2182-2213, 2019.
- AZEVEDO, S. L. Racismo institucionalizado e antirracismo na Universidade Federal do Espírito Santo. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL, 8.; ENCONTRO NACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL, 15., 2020, Vitória. *Anais [...]*. Vitória: UFES, 2020.
- BALDI, C. A. Para reinventar a imaginação jurídica. [Entrevistado por] Luciano Gallas, Ricardo Machado. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, 4 nov. 2013. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5252-cesar-agosto-baldi>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- BALLESTRIN, L. Decolonial turn and Latin America. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, DF, n. 11, p. 89-117, ago. 2013.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 169, 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, 10 jan. 2003.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R.; CARVALHO, J. J. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 79-106.

BRUNO, J. S. (Inter)ações afirmativas: racismo epistêmico e decolonização epistemológica na formação docente. CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE CULTURAS: memórias e sensibilidade, 4., 2018, Cachoeira. *Anais [...]*. Cachoeira: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2018.

BRUNO, J. S. Racismo epistêmico, tensionamentos e desafios à universidade. *Revista Nós: cultura, estética e linguagens*, Anápolis, v. 4, n. 2, p. 35-61, 2019.

BUJATO, I. A.; SOUZA, E. M. O contexto universitário enquanto mundo do trabalho segundo docentes negros: diferentes expressões de racismo e como elas acontecem. *Revista Eletrônica de Administração*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 210-237, jan./abr. 2020.

BURLE, F. R.; TURGEON, M. Ação afirmativa e deseabilidade social. *Opinião Pública*, Campinas, v. 26, n. 2, p. 283-322, maio/ago. 2020.

CARVALHO, J. J.; KIDOIALE, M.; CARVALHO, E. N.; COSTA, S. L. Sofrimento psíquico na universidade, psicossociologia e encontro de saberes. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 35, n. 1, p. 135-162, jan./abr. 2020.

CARVALHO SANTOS, L. A. *Globalização e neoliberalismo: uma análise dos seus impactos sobre a justiça fiscal*. California Dental Association journal, Califórnia, n. 13, p. 442-456, 2020.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-91. (Encuentros).

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. (Encuentros).

- COELHO, M. C.; COELHO, W. N. B. As Licenciaturas em História e a Lei nº 10.639/03: Percursos de Formação para o Trato com a diferença. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-39, 2018.
- COLLINS, P. H. *Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro*. Revista Sociedade e Estado, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 99-127, jan./abr. 2016.
- COLLINS, P. H. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CORDEIRO, A. L. A. Ações afirmativas na educação superior: mulheres negras cotistas e mobilidade social. *Revista Pedagógica: Unochapecó, Chapecó*, v. 1, n. 30, p. 297-314, janeiro/junho 2013.
- COSTA, A. P. da; MARTINS, C. H. S.; SILVA, H. da C. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, 2020.
- COULON, A. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Tradução: Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: Edufba, 2008.
- DAVID, C. M., SILVA, H. M. G. da., RIBEIRO, R., LEMES, S. de S. (org.). *Desafios contemporâneos da educação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.
- DIAS, L. O. Pluralidade e interseccionalidade de saberes: ações de combate ao racismo epistêmico na pós-graduação stricto sensu no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL FOMERCO, 16., 2017, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: UFBA 2017a.
- DIAS, S. M. B. *Desafios para a permanência no ensino superior: um estudo a partir da experiência da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017b.
- FANON, F. *Black Skin, White Masks*. New York: Grove Press, 1967.
- FANON, F. *Os condenados da Terra*. Tradução: José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. (Política; 42).
- FANON, F. O negro e a linguagem. In: FENON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: Edufba, 2008. p. 33-51.
- FLORES, E. C.; TELLA, M. A. P.; ROCHA, S.; MATOS, C. Da teoria ao ato: refletindo sobre educação, reconhecimento e antirracismo. Política e Trabalho: *Revista de Ciências Sociais*, João Pessoa, v. 1, n. 44, p. 165-187, jan./jun. 2016.

FRICKER, M. *Injustice Epistemic: Power and Ethics of Knowing*. New York: Oxford University Press, 2007.

GOMES, F. de M. As Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos: por um resgate do sul global. *Revista Páginas de Filosofia*, São Bernardo do Campo, v. 4, n. 2, p. 39-54, jul./dez. 2012a.

GOMES, N. L. Desigualdades e diversidade na educação. Educação e Sociedade: *Revista de Ciências da Educação*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul./set. 2012b.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012c.

GOMES, N. L. (org.). *Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 223-246. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

GONÇALVES, E. Quais os avanços e desafios para uma educação antirracista? *Nexo Jornal*: Políticas Públicas, São Paulo, 4 nov. 2020.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016.

GROSGOUEL, R. La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. In: TRAINING SEMINAR DE JÓVENES INVESTIGADORES EN DINÁMICAS INTERCULTURALES, 4., 2011, Barcelona. *Atas [...]*. Barcelona: CIDOB Edicions, 2011. p. 97-108.

GUATTARI, F. *Psicanálise e transversalidade: ensaios sobre Análise Institucional*. São Paulo: Ideia e Letras, 2004.

GUERCH, C. A. Formação docente para a diversidade: um saber plural. *HOLOS*, Natal, v. 6, p. 1-17, 2019.

HAAS, C. M.; LINHARES, M. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio Contínua*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Indicadores IBGE*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

JESUS, D. E. B. de. *Vivência acadêmica das estudantes negras do Serviço Social na UFBA: uma reflexão a partir do racismo estrutural e sofrimento psíquico*. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019a.

KILOMBA, G. Quem pode falar? Falando no Centro, Descolonizando o Conhecimento. In: KILOMBA, G. *Memórias de Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019b. p. 47-69.

KUNZ, S. A. S.; ARAÚJO, G. C. C.; CASTIONI, R. Epistemologia e a pesquisa em política educacional: vetores que orientam os pesquisadores do campo educacional. *Revista de Ensino de Geografia*, Uberlândia, v. 8, n. 15, p. 17-47, jul./dez. 2017.

LANDER, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LUVELL, A. Injustice Epistemic and Race of Philosophy. In.: *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice*. New York: Routledge, 2017. p. 139-148.

MACIEL, R. O. Ações afirmativas na Universidade Federal do Maranhão. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 93, n. 233, p. 189-214, jan./abr. 2012.

MACHADO, E. A.; BARCELOS, L. C. Relações Raciais entre Universitários no Rio de Janeiro. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 1-36, 2001.

MARTINS, Z.; JULIE, R.; BASTHI, A.; MOURA, A.; AZEVEDO, L. M. Do racismo epistêmico às cotas raciais: A demanda por abertura na universidade. *Revista ECO-Pós*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 122-146, 2018.

MATOS, M. S.; BISPO, A. M. C.; LIMA, E. A. C. Educação antirracista e a Lei 10.639/03: uma proposta de implementação a partir do novembro negro do IFBA. *HOLOS*, Natal, v. 2, p. 349-359, 2017.

- MATHEUS, F. Racismo no mundo acadêmico: um tema para se discutir na universidade. *Jornal da Unicamp*, Campinas, 19 nov. 2019.
- MEDINA, J. *The epistemology of resistance: Gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- MELO, R. Quais são os desafios de meninas e mulheres negras na educação? *Gênero e Educação*, 2020. Disponível em: <https://generoeeducacao.org.br/desafios-mulheres-negras-educacao/>.
- MENESES, M. P. A questão negra entre continentes: possibilidades de tradução intercultural a partir das práticas de luta? *Sociologias*, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 176-206, set./dez. 2016.
- MILLS, C. W. *The Racial Contract*. New York: Cornell University Press, 1997.
- MOEHLECKE, S. *Ação afirmativa: história e debates no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 117, p. 197-217, nov. 2002.
- MONFREDINI, I. *A Universidade como espaço de formação de sujeitos*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.
- MOURA, C. *Dialética radical do Brasil negro*. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- MUNANGA, K. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. *Cadernos Penesb*, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010.
- NARVAZ, M. G.; SANT'ANNA, S. M. L.; TESSELER, F. A. Gênero e educação de jovens e adultos: A histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. *Diálogo*, Canoas, n. 23, p. 93-104, ago. 2013.
- NOGUEIRA, F. *A produção de conhecimento negra na psicologia da UFRGS: vozes negras que questionam a colonialidade do ser e do saber no contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais-ERER*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.
- PEREIRA, J. Justiça social no domínio da saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p. 400-421, out./dez. 1990.
- PICANÇO, F. Juventude por cor e renda no acesso ao ensino superior: somando desvantagens, multiplicando desigualdades? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 30, n. 88, p. 145-181, junho 2015.
- PIZZIO, A. Embates acerca da ideia de justiça social em relação a conflitos sociais e desigualdades. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 50, n. 3, p. 355-375, maio/jun. 2016.

- PORTO, A. M. S.; SOARES, A. B. Diferenças entre expectativas e adaptação acadêmica de universitários de diversas áreas do conhecimento. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 35, n. 1, p. 13-24, 2017.
- RIBEIRO, J. M. Em Busca da Justiça Social. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1-2, p. 178-182, 1997.
- RODRIGUES, A.; SOARES, M. C. S.; CAETANO, M. *Queer(i)zando currículos e educação: narrativas do encontro*. Salvador: Devires, 2020.
- RODRIGUES, A. M. C.; SILVA, G. F. da; ALMEIDA, C. R. Democracia e Relações Raciais no Vale São Francisco: estratégias de mobilização e esclarecimento no combate ao racismo. *Extramuros*, Juazeiro, v. 3, n. 1, p. 135-139, jun. 2015.
- ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001.
- SANTOS, A. B. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília: Editora Ayô, 2019.
- SANTOS, B. de S. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, B. de S.; ARAÚJO, S.; BAUMGARTEN, M. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 14-23, set./dez. 2016.
- SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*, São Paulo, v. 79, p. 71-94, nov. 2007.
- SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, B. de S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, B. de S. *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge, 1995.
- SANTOS, B. de S. *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. New York: Routledge, 2016.
- SILVA, R. B. N. S. Ailton Krenak na política de cotas sociais e epistêmicas do Diversitas/FFLCH-USP. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 11., 2020, Ponta Grossa. *Anais [...]*. Ponta Grossa: Abeh, 2020.
- SILVA, C. L.; SARRIERA, J. C. Promover a justiça social: compromisso ético para relações comunitárias. *Psicologia & Sociedade*, Recife, v. 28, n. 2, p. 380-386, 2015.

SILVA, I. P. da., DIAS, A. F. Desigualdades de Gênero e Raça na Pesquisa em Educação: quem são e o que pesquisam as mulheres negras bolsistas de produtividade do CNPq. *Interfaces da educação*, Paranaíba, v. 12, n. 35, p. 960-990, 2021.

SITO, L. Disputas e diálogos em torno do conceito de “ações afirmativas” para o ensino superior no Brasil. *Universitas Humanística*, Bogotá, v. 77, p. 251-273, jan./jun. 2014.

SMITH, L. T. *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Tradução: Roberto G. Barbosa. Curitiba: Editora UFPR, 2018. (Pesquisa; n. 337).

SOUSA, L. P.; PORTES, É. A. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011.

SOUZA, E. M. de. Processos de Racialização: inteligibilidade, hibridade e identidade racial em evidência. *Revista Economia e Gestão*, Belo Horizonte, v. 17, n. 48, p. 23-42, set./dez. 2018.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Tradução: Sandra Almeida, Marcos Feitosa, André Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TEIXEIRA, A. de M. B.; DAZZANI, M. V. M. Tornando-se Negro: Tensões Subjetivas e Culturais na Experiência Identitária de ser um Estudante Universitário Negro. *Revista de Psicologia da IMED*, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 83-102, jan./jun. 2019.

VERAS, R. M.; CHAVES, E.; SILVA, D.; PRATES, M.; FERNANDES, S. A inserção da educação para as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura da UFBA. *New Trends in Qualitative Research*, Aveiro, v. 7, p. 200-210, 2021.

**PRÁTICAS DECOLONIAIS DE ENSINO
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
UMA REVISÃO DA LITERATURA**

Camila Rodrigues Pinto
Gabriel Ribeiro
Naomar de Almeida Filho

INTRODUÇÃO

O pensamento decolonial se desenvolveu a partir do final do século XX em resposta à estrutura de dominação exercida pelos europeus e projetada sobre outros continentes, especialmente a América Latina. Seu objetivo é desvelar e desconstruir a colonialidade, a fim de descolonizar o pensamento, as práticas sociais e as estruturas de poder, a partir do questionamento das formas de conhecimento e de poder impostas pelos colonizadores, além de valorizar as epistemologias e culturas dos povos historicamente subalternizados.

No âmbito da instituição universidade, os caminhos para a descolonialização atravessam aspectos administrativos, políticas sociais, currículos, produção científica e práticas de ensino. Quanto a este último aspecto, descolonizar práticas educacionais exige a busca por alternativas que promovam não apenas o reconhecimento e a

valorização da pluriculturalidade e da transepistemicidade, mediante uma formação crítica e emancipadora dos(as) discentes, contribuindo, assim, para a produção de conhecimentos a partir de suas próprias perspectivas e experiências e daqueles(as) historicamente subalternizados(as).

Consideramos práticas decoloniais de ensino como práticas insurgentes, críticas e anticolonialistas, que consideram a pluralidade existente em sala de aula, bem como a epistêmica. Trata-se de um conjunto de ações, docentes ou discentes, que despertam a criticidade nos modos de conceber e interpretar conhecimentos, questionam as parciaisidades coloniais e valorizam o indivíduo como sujeito epistemológico e os diferentes saberes e experiências que constituem o global e o local, especialmente a sala de aula.

Atualmente contamos com uma literatura acadêmica acerca da colonialidade que contribui, fundamentalmente, para a construção de uma base epistêmica necessária a práxis decolonial (Mignolo, 2017). Apesar desse desenvolvimento teórico, a discussão sobre práticas decoloniais de ensino é ainda um terreno em construção, principalmente no âmbito do ensino superior (Carter, 2017; Walsh, 2009). Ademais, estudos sobre a subalternidade são minoria nos diferentes níveis de ensino do país, característica que reforça a importância de pesquisas que colaborem para o desenvolvimento das práticas decoloniais (Mangueira, 2019). Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é identificar práticas decoloniais de ensino desenvolvidas na educação superior, a partir de uma revisão integrativa da literatura.

Além desta seção introdutória, apresentamos uma contextualização sobre colonialidade, decolonialidade e práticas decoloniais de ensino, seguida pela caracterização dos caminhos percorridos na revisão de literatura. Posteriormente, apresentamos e discutimos as práticas decoloniais de ensino desenvolvidas na educação superior contidas na literatura e identificadas por meio da revisão realizada, seguindo os critérios de busca previamente definidos, e, por fim, tecemos as considerações finais sobre o trabalho.

DA COLONIALIDADE ÀS PRÁTICAS DECOLONIAIS DE ENSINO

A colonialidade, como parte da modernidade, abrangeu, para além da dominação do campo territorial – expressa pelo colonialismo –, a incorporação de racionalidades europeias nas regiões colonizadas, especialmente nas esferas econômica, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e das subjetividades (Grosfoguel, 2019; Mignolo, 2017; Quijano, 1992). O conhecimento institucionalmente legitimado e, dessa maneira, tornado oficial serviu para justificar a estrutura colonial, notadamente práticas racistas e patriarcais e a consequente subalternização de povos não ocidentais, considerados como não humanos.

Apesar da superação política do colonialismo, o meio vital em que esse regime de dominação foi gerado permanece ativo e a “matriz colonial de poder” (Mignolo, 2017, p. 2), expressa pelo padrão eurocidental, encontra-se enraizada e faz parte do imaginário e das formas de pensar ainda hegemônicas. Portanto, a colonialidade se mantém como uma eficaz e duradoura estrutura de administração e controle social, cultural, epistemológico e das subjetividades, tão longa que continua a se reproduzir na contemporaneidade, por meio dos paradigmas da modernidade.

As consequências dessa estrutura de dominação foram sofridas por povos com características representativas, relacionadas a cor, ascendência, crenças, etnias e nações específicas, entre os quais Sodré (2017) aponta os africanos e os povos originários. O autor relata que, mesmo com o término do regime escravagista, a sociedade brasileira preserva relações sociais dessa natureza, por meio de um jogo de posições, sustentado em dualismos como a ideia de inferioridade-superioridade, que pr -determina o local social que deve ser ocupado por descendentes de escravizados.

Nesse cenário, as concepções de raça e racismo são pensadas historicamente para justificar os processos de dominação colonial e inferiorização de não europeus, elementos refletidos nas divisões de

trabalho e salários, na produção cultural e de conhecimentos (Grosfoguel, 2019; Rufino, 2019), isto é, nas colonialidades do poder, do ser e do saber (Quijano, 1992).

Mais especificamente, a colonialidade do poder refere-se à manutenção das estruturas de dominação pelas quais os colonizadores impuseram sua autoridade e controle sobre as nações colonizadas, hoje refletidas nas estruturas políticas, sociais e econômicas, por intermédio da supremacia das classes dominantes. A colonialidade do ser, por sua vez, refere-se à construção de identidades hierarquizadas e imposições que ainda hoje resultam em processos de auto-negação identitária nas sociedades subalternizadas, vez que sempre se viram e tinham como referência a ótica europeia. Sobre esse aspecto, Frantz Fanon (1961), em seu livro *Os condenados da Terra*, nos convida insistentemente a uma mudança de rumo, sob o qual é necessário deixar de olhar a Europa como parâmetro para subsidiar nossas vidas, em todas as dimensões. Por fim, a colonialidade do saber diz respeito à imposição do conhecimento eurocêntrico como o único legítimo e verdadeiro. A lógica colonial ignora epistemologias e formas de conhecimentos produzidas nas culturas não ocidentais, configurando o chamado altericídio (Mbembe, 2013), caracterizado pelo processo de apropriação e destruição cultural e epistêmica – conhecimentos, saberes, línguas – e modos de vida ora não valorizados ou não reconhecidos pelos ocidentais. Essas três dimensões atingem comumente a subjetividade do indivíduo e se interconectam, perpetuando relações assimétricas de poder que se manifestam nas esferas políticas, sociais, econômicas e culturais, bem como no âmbito universitário, por meio das relações hierárquicas ou nas epistemologias perpetuadas, por exemplo (Silva, 2018).

Assim, a descolonialização emerge como um caminho ou conjunto de estratégias destinadas a superar as diversas formas gerais da colonialidade e dar espaço, legitimar e valorizar as diversas culturas, experiências e significados que constituem a totalidade existente no mundo, sendo então concebida como a própria luta contra essa colonialidade e seus impactos (Maldonato-Torres, 2019). Por meio da

descolonialização, é possível dar espaço a novos pensadores, que consideram a comunicação pluri e intercultural das experiências e conhecimentos dos diferentes povos, especialmente ao dar lugar a vozes subalternizadas (Venâncio; Nakashima, 2020).

Vale ressaltar que, para além da luta contra as estruturas externas da colonialidade, a descolonialização representa uma luta interna a partir da ruptura com raízes ocidentais que carregamos internamente (Grosfoguel, 2019). Nesse sentido, a descolonialização deve ser assumida para além da dimensão conceitual, mas como uma prática social constante e transformadora em busca da invenção de novos seres e de um novo mundo (Rufino, 2019).

Isso posto, sublinhamos que não se trata, apenas, de considerar os saberes e as experiências dos povos subalternizados, mas também reconhecer os diversos saberes produzidos por esses povos como conhecimentos científicos, os quais muitas vezes foram/são basilares para o desenvolvimento da ciência europeia (Pinheiro; Oliveira, 2019). Assim, faz-se necessário buscar referências alternativas àquelas disseminadas pela ciência hegemônica, por meio da escuta de outros sujeitos e por meio de outras pedagogias, como as encontradas em coletivos e movimentos sociais (Arroyo, 2012), bem como buscar vocabulários outros que revelem novas perspectivas, com vias a desconstruir a hegemonia do vocabulário ocidental (Sodré, 2017). Nessa perspectiva, Arroyo (2012) questiona a reduzida ou limitada inclusão desses sujeitos no contexto educacional – incluindo o ensino superior – e se existem pedagogias que acolhem, reconhecem e valorizam os conhecimentos e saberes que eles trazem consigo.

No que tange ao papel da universidade, podemos afirmar que esta instituição se tornou um espaço privilegiado de produção do conhecimento colonial destinada a formação de uma elite intelectual e política, e para a reprodução de formas de dominação ocidental. Dessa maneira, foi fundamental para a expansão da colonialidade e segue sendo instrumental para sua reprodução nos planos de formação da cultura dominante, uma vez que serve como mantenedora da ciência moderna ocidental. No livro *Ensinando a transgredir*, bell hooks

(2013) reverbera a noção da universidade como um local no qual se deve obedecer a uma autoridade, fato que reforça a dominação enraizada e o exercício injusto de poder em ambientes educacionais. Por outro lado, a autora aponta as salas de aulas como espaços que oferecem possibilidades transgressoras mais radicais na academia, isto é, espaços propícios a reflexões, indagações e confrontamentos às parcialidades imbricadas na colonialidade.

Desse modo, um caminho para a descolonialização são as pedagogias decoloniais (Venâncio; Nakashima, 2020; Walsh, 2009), configuradas como metodologias produzidas em contextos de lutas e resistência, como práticas insurgentes que rompem a lógica da modernidade/colonialidade, questionam e analisam criticamente essa lógica, tornando possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com. Propostas comuns a essa pedagogia decolonial são vistas na pedagogia das encruzilhadas de Rufino (2019), além da pedagogia engajada de hooks (2013). Trata-se de uma mirada (um olhar), e um movimento (uma ginga) que promove e transcende a inclusão de temas/conhecimentos subalternizados e que carrega uma mudança de atitude em prol de novas formas de pensar e agir, num giro epistêmico capaz de produzir conhecimentos e compreensões de mundo a partir de uma perspectiva crítica sócio-histórica, considerando as formas de dominação exercidas e buscando a denúncia, e desmontagem das práticas que perpetuam essa lógica.

Portanto, práticas decoloniais de ensino envolvem um diálogo horizontal entre diferentes conhecimentos e perspectivas, buscando estabelecer uma relação de troca e aprendizado mútuo, para desenvolver uma educação mais inclusiva e justa (Freire, 1987, 2007; Walsh, 2009). Em outra dimensão, envolve também a articulação entre o conhecimento científico e as práticas sociais dos indivíduos que fazem parte do processo educacional, sejam os docentes ou os discentes (Hooks, 2013).

CAMINHOS PERCORRIDOS

Conduzimos uma pesquisa bibliográfica por intermédio de uma revisão integrativa da literatura, a qual permite realizar uma compilação e levantamento de materiais existentes na literatura da área, considerando o rigor científico e métodos previamente delineados, além de permitir generalizações sobre o objeto pesquisado (Souza; Silva; Carvalho, 2010). Com isso, é possível ainda identificar lacunas existentes, tendências e convergências entre os estudos, além de contribuir na incorporação da aplicabilidade dos resultados na realização de intervenções.

Para o processo de revisão integrativa, amparamo-nos nas seis fases essenciais descritas por Souza, Silva e Carvalho (2010), sendo elas: 1) a elaboração da pergunta orientadora; 2) a busca ou amostragem na literatura; 3) a coleta de dados; 4) a análise crítica dos estudos incluídos; 5) a discussão dos resultados; e, por fim, 6) a apresentação da revisão integrativa. Fomos mobilizados pela seguinte questão orientadora: *como a colonialidade tem atravessado as práticas de ensino na educação superior e como a descolonização tem se dado em atos e processos que buscam sua superação?*

Na etapa de busca ou amostragem na literatura, realizamos o levantamento bibliográfico na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO)¹, selecionada devido ao seu reconhecimento no contexto latino-americano. Para a busca na referida base de dados, utilizamos uma série de descritores previamente definidos, mobilizados em pares: “Decolonial” AND “Universidade”; “Decolonial” AND “Ensino Superior”; “Decolonial” AND “Educação Superior”, considerando também a utilização do prefixo “des-”, além do “de-”. Ademais, realizamos buscas a partir das traduções dos descritores mencionados nos idiomas espanhol e inglês, sem recorte temporal, em razão da quantidade de trabalhos disponíveis.

Após o primeiro levantamento, encontramos 189 trabalhos. Em seguida, realizamos a exclusão dos materiais repetidos e prossegui-

1 Disponível em: <https://www.scielo.br/>.

mos com o emprego de uma série de filtros utilizados para selecionar os artigos considerados pertinentes a pesquisa. Na primeira filtragem, a partir da identificação dos descritores no título, resumo ou palavras-chave, selecionamos 82 trabalhos. Em seguida, partimos para a segunda filtragem, na qual buscamos identificar nos resumos, ou por meio da leitura dos artigos, aqueles que apresentavam ou relatavam práticas decoloniais de ensino no âmbito da educação superior. Após o emprego deste último filtro restaram dez artigos, que compuseram o *corpus* de análise da pesquisa.

Com esse corpo de análise definido, passamos para a fase de coleta de dados. Neste momento, Souza, Silva e Carvalho (2010) sugerem a utilização de uma planilha para garantir a extração da totalidade dos dados relevantes. Nesta pesquisa, utilizamos uma planilha de metadados gerada pelo *software* livre Zotero – um gerenciador de referências que permite compor uma biblioteca virtual – preenchida automaticamente com as informações identificadas nos trabalhos, tais como título, autores, data de publicação, número de identificação do documento, resumo, palavras-chave, entre outras.

Com o corpo de pesquisa definido, iniciamos a quarta fase, correspondente a análise crítica dos estudos incluídos. Para tanto, consideramos como categorias definidas *a priori*: 1) os contextos das práticas decoloniais de ensino, isto é, o curso em que ocorreu; 2) a prática desenvolvida, ou seja, a abordagem; 3) as possibilidades abertas e os desafios encontrados. Na fase seguinte, discutimos os resultados a luz das concepções teóricas e, por fim, a sexta fase consistiu na apresentação da revisão integrativa.

PRÁTICAS INSURGENTES NO ENSINO SUPERIOR

Apesar da colonialidade na universidade engendrar toda a estrutura da instituição – desde aspectos administrativos, curriculares, práticas de pesquisa, de produção de conhecimento e educacionais –, é necessário repensar, sob a perspectiva descolonial, as práticas institucionais que reverberam e endossam as estruturas coloniais

que constituíram a universidade desde sua criação (Mignolo, 2017), vislumbrando para além de questionamentos, a transgressão dos limites impostos e mudanças práticas permanentes de transformação social (Hooks, 2013; Rufino, 2019).

Dessa forma, considerando os critérios de seleção descritos na subseção discutida anteriormente, o corpus de análise da pesquisa, com indicadores de práticas insurgentes no âmbito do ensino superior, foi constituído por dez artigos descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – Trabalhos que compõe o *corpus* de análise da pesquisa

Código	Autores	Título	Ano de Publicação
01	Somoza, Nuria Rey	Experiencia y propuesta didáctica para abordar la práctica decolonial desde las artes visuales contemporáneas	2018
02	Nespral, Fernando Luis Martínez	¿Misteriosas? ¿Para quién? Hacia una decolonización de la enseñanza-aprendizaje de Historia de la Arquitectura	2019
03	Anctil Avoine, Priscyll	Transitando lo cotidiano: método autobiográfico en estudios de género en Bucaramanga, Colombia	2019
04	Dollie, Ammaarah et al.	Decolonial History teachers' charter: A praxis guide	2020
05	Nascimento, Ana Karina de Oliveira; Fonseca, Ana Lúcia Simões Borges	English Pibid and the Big Screen: Expanding Pre-Service Teacher Education Spaces	2020
06	Borelli, Julma Dalva Vilarinho Pereira et al.	English Pibid and the Big Screen: Expanding Pre-Service Teacher Education Spaces	2020
07	Albernaz, Renata Ovenhausen; Azevedo, Ariston; Faé, Rogério	Pedagogia decolonial psicodramática	2021
08	Furtado, Bárbara Taciana et al.	Autoetnografia colaborativa em tempos de pandemia: uma experiência de ensino aprendizagem terapêutica e decolonial	2022
09	Lopes, Juliana Crespo; Stará, Jana	Diários reflexivos de aprendizagem como práticas pedagógicas decoloniais	2022

Código	Autores	Título	Ano de Publicação
10	Brandão, Elaine Reis	Gênero, ciência e Saúde Coletiva: desconstruindo paradigmas na formação interdisciplinar universitária	2022

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

A análise do Quadro 1 indica que o número de publicações aumenta a partir do ano de 2018. No entanto, desde 2008 havia publicações na área, sendo estas direcionadas a discussões epistemológicas sobre o pensamento decolonial na universidade (Mignolo, 2008), a articulação dessa perspectiva com os contextos territoriais e acadêmicos (Walsh, 2010), além de interpretações acerca do gênero e relações homoafetivas (Muelle, 2014), por exemplo.

Considerando o intervalo de tempo de dez anos e a breve caracterização dos trabalhos realizados durante esse período, pode-se considerar a contribuição desses estudos iniciais, bem como de outros precedentes para a realização de pesquisas posteriores. A respeito destes últimos, situam-se trabalhos que abordam questões relacionadas ao eurocentrismo, a opressão racial e discriminações enfrentadas pelos indivíduos colonizados (Fanon, 1961), além das formas de dominação manifestadas pelas colonialidades do poder, do saber e do ser, e da perspectiva decolonial (Quijano, 1992, 2005), discussões presentes nos referenciais encontrados para subsidiar propostas e práticas educacionais.

As práticas decoloniais de ensino apontadas nos trabalhos analisados foram desenvolvidas ou planejadas nos mais diferentes contextos do ensino superior. Estas foram desenvolvidas no âmbito de componentes de graduação em cursos de licenciatura (04, 06 e 09), Desenho gráfico (01) e Arquitetura (02); componentes da pós-graduação de Farmácia (08) e de Saúde Coletiva (10); em cursos sobre gênero (03), projeto de extensão (07) e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) (05). Além disso, é possível realizarmos uma distinção entre trabalhos que abordam relatos de experiências docente, com métodos e práticas que consideram po-

tenciais para a ação educativa decolonial, e aqueles que apresentam experiências discentes.

Na proposição descrita no artigo 01, desenvolvida em um curso de Desenho Gráfico, da Pontifícia Universidad Católica de Ecuador Sede Esmeraldas, Somoza (2018) descreve uma ação educativa por meio da inserção de micronarrativas nas artes visuais. Para tanto, em um primeiro momento foi realizada uma exposição e revisão de manifestações artísticas antigas utilizadas pelas comunidades do Equador, seguida de discussões sobre a influência das estéticas tradicionais.

Nesse caso, Somoza (2018) utiliza trabalhos de artistas plásticos que questionam e confrontam as influências das vanguardas europeias – e culturas ocidentais – com as realidades indígenas. Por fim, em um terceiro momento, é proposta uma busca por trabalhos contemporâneos a partir do pensamento decolonial para posterior produção de trabalhos plásticos e/ou gráficos, seguindo a mesma tendência. Nesta última etapa, foram utilizadas citações de autores que contribuíram para a luta decolonial, projeções cartográficas para reflexões acerca das hierarquias de poder e representações de figuras históricas e populares culturais da América Latina.

Nessa proposta, a inserção das micronarrativas compreendeu discussões direcionadas às experiências e modos de produção locais – do Equador –, o que, de certo modo, contribuiu para a aproximação e identificação dos(as) discentes envolvidos(as) com o tema abordado, visto que se tratava da realidade de todos(as). Nesse sentido, espera-se um avanço que vá além da inclusão de temas/conhecimentos subalternizados, com uma mudança de atitude em prol de novas formas de pensar e agir, por meio de um giro epistêmico capaz de produzir conhecimentos e compreensões de mundo a partir de uma perspectiva crítica e sócio-histórica (Venâncio; Nakashima, 2020; Walsh, 2009).

A perspectiva decolonial, ao contrário da ciência ocidental, não pretende ser única, nem possuir um local de hierarquização, ela concebe a pluralidade existente e reitera a fundamental valorização e reconhecimento da diversidade (Pinheiro; Oliveira, 2019), ainda mais

no que tange ao campo epistemológico. A produção de conhecimento pode acontecer a partir da articulação das diferentes epistemes e experiências socioculturais. Um exemplo disso é visto no artigo 02, que descreve uma proposta voltada à:

[...] enseñar y aprender la historia arquitectónica, no basados en categorías estilísticas sino a partir de ejes temáticos de nidos en base a estos procesos interculturales. Desde este enfoque, en cada uno de los cursos nos centramos semestralmente en un tema-problema-marco diferente, los cuales vamos rotando y seleccionando, priorizando su versatilidad para abarcar distintos períodos y culturas y, fundamentalmente, las interrelaciones entre las mismas. Ejemplos de estos temas pueden ser: Arquitectura e Hibridación, Arquitectura e Identidad, Arquitectura y Migración, Arquitectura y Habitar, Arquitectura y Sitio, etc. A partir de un foco de investigación propio (inscripto en el tema general) y de determinada obra canónica que el profesor designa, los alumnos proponen una serie de obras a estudiar en paralelo, las cuales deben pertenecer a culturas no europeas (asiáticas, africanas, latinoamericanas, etc) [...] (Nespral, 2019, p. 78-79)².

Nessa proposta, apesar do docente disponibilizar referências de obras canônicas e coloniais, é também solicitado que os(as) discentes estudem sobre elas e busquem referências de outras culturas historicamente subalternizadas para estabelecer inter-relações e

2 “[...] ensinar e aprender a história da arquitetura, não com base em categorias estilísticas, mas a partir de eixos temáticos aninhados com base nesses processos interculturais. A partir desta abordagem, em cada um dos cursos focamos semestralmente em um tema-problema-enquadramento diferente, os quais rotacionamos e selecionamos, priorizando a sua versatilidade para abranger diferentes períodos e culturas e, fundamentalmente, as inter-relações entre eles. Exemplos destes temas podem ser: Arquitetura e Hibridização, Arquitetura e Identidade, Arquitetura e Migração, Arquitetura e Habitação, Arquitetura e Sítio, etc. Partindo do seu próprio foco de investigação (inscrito no tópico geral) e de uma determinada obra canônica que o professor designa, os alunos propõem uma série de trabalhos para estudar em paralelo, que devem pertencer a culturas não europeias (asiáticas, africanas, latino-americanas, etc.) [...]”.

construção de percepções críticas entendendo a diversidade e “[...] la riqueza y complejidad de los procesos interculturales que los vinculan” (Nespral, 2019, p. 19). Essa ação se aproxima das ideias de Walsh (2009) e Freire (1987, 2007) ao considerarem que a pedagogia e as práticas decoloniais envolvem um diálogo horizontal entre diferentes conhecimentos e perspectivas, buscando estabelecer uma relação de troca e aprendizado mútuo.

Destacamos, de modo geral, o uso de metodologias e atividades que valorizam o “eu/sujeito” com e no coletivo. Estas envolvem, por exemplo, a autobiografia (03), utilização de filmes e dramaturgias (05 e 07), autoetnografia (08 e 10), elaboração de diários de campo reflexivos sobre experiências discentes em consonância a experiências pessoais e coletivas (09), discussões em sala de aula (03, 05, 07, 08), entre outros.

Ao trabalhar com o método autobiográfico em cursos sobre estudos de gênero e estudos feministas, em duas universidades colombianas, com aportes teóricos feministas decoloniais, Avoine (2019), no artigo 03, considera as experiências da vida cotidiana dos(as) discentes para questionar as relações sociais de gênero. Assim, foi necessária a autorreflexão – aspecto que gerou dificuldades por partes dos(as) discentes – e a conversão dessas experiências em questionamentos.

Os(as) discentes devem então ser vistos(as) como seres epistêmicos e se entenderem como tal (Lopes; Stará, 2022). As autoras do artigo 09 relataram a experiência com diários reflexivos, partindo da teoria da Educação centrada em estudantes. Segundo elas, os diários reflexivos contribuem tanto na autoavaliação e autorreflexão crítica sobre o processo de aprendizagem discente a partir de suas experiências, como no modo de conceber e pensar a avaliação sob uma perspectiva decolonial, sem a impressão colonial expressa na dicotomia de “certo x errado”, e da relação hierárquica “superior x inferior” entre docente e discente (Hooks, 2013; Rocha, 2022). A partir dessa perspectiva, considerar as experiências e saberes dos(as) discentes são elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma prá-

tica decolonial no contexto educacional, sobretudo por modificar o paradigma de produção de conhecimento que invisibiliza a existência de outros sujeitos e de outras culturas (Maldonato-Torres, 2019; Quijano, 1992).

Na proposta do artigo 10, Brandão (2022) relata uma experiência docente em um curso de pós-graduação em Saúde Coletiva, em que solicita aos(às) discentes uma autoetnografia sobre a experiência de participação em um congresso. No entanto, percebe dificuldades relacionadas a execução dessa atividade em razão do modelo biomédico em que os cursos da área de saúde – e de formação da discente – estão estritamente pautados. Menciona que necessitaria “migrar desse universo da ciência ‘dos ensaios clínicos’ [...] para uma ciência que a indaga, a provoca a se colocar também como objeto em revista, situada no contexto em que (auto)observa” (Brandão, 2022, p. 7).

Para além disso, aborda ainda reflexões sobre a intersecção do conhecimento científico com as marcas sociais de gênero, raça e geracional. Toma-se, então, como necessário o exercício de se colocar no lugar do outro, da autopercepção, isto é, perceber o próprio ponto de vista e avançar a partir dele, bem como articular as diversas perspectivas. Sobre este último, Brandão (2022) cita a ajuda da ciência feminista negra decolonial como aquela que possibilita a voz de outras gerações. De acordo com essa visão, referências alternativas àquelas disseminadas pela ciência hegemônica são essenciais para desconstruir a hegemonia do vocabulário ocidental e conceber outras perspectivas (Arroyo, 2012; Hooks, 2013; Sodré, 2017).

A autoetnografia   também uma metodologia adotada na proposta descrita no artigo 08, associado aos trabalhos realizados no componente Autoetnografia, do Programa de Pós-Gradua o da Faculdade de Farmácia, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sob a mesma perspectiva da proposta 10, acerca da auto-observa o e autorreflexão, a autoetnografia foi proposta para que as discentes compartilhassem suas vivências no período de pandemia. Buscou-se viabilizar a expressão das discentes e o estabelecimento de inter-rela oes com as ciências convencionais, por meio da arte e da cultura

– isso porque as formas de expressão das discentes foram variadas, com produções e interpretações artísticas visuais ou textuais –, dando lugar a falas marginalizadas.

Com a temática gênero, o artigo 05 discorre acerca da análise de uma experiência docente desenvolvida no âmbito do Pibid da Universidade Federal de Sergipe (UFS), com a utilização de filme local e a confecção de diários de campo. Ressaltamos três aspectos desta proposição: o uso de referenciais locais; a discussão sobre os aspectos da dominação e exploração de gênero, temática do filme, o emprego de diários de campo como método avaliativo que considera a reflexão e a autopercepção, assim como trabalhado em propostas similares (09 e 10, por exemplo).

Outra prática que traz a arte como caminho para a ação decolonial no ensino superior é apresentada no artigo 07, que descreve um projeto de extensão universitária intitulado Psicodrama e Consciência Decolonial, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com discentes de graduação, pós-graduação e docentes. O psicodrama permite “uma profunda busca de libertação humana às opressões, como o desafio de afirmar a dramatização espontânea das relações que oprimem ou libertam e a assunção dos vários papéis a elas relacionadas como um modo de desencobri-las” (Albernaz; Azevedo; Faé, 2021, p. 215). Para tanto, os autores descrevem as seguintes etapas metodológicas da proposta:

1. Aquecimento inespecífico de aproximação e interação;
2. Discussão livre sobre relações coloniais e subalternizantes em textos pré-definidos;
3. Aquecimento inespecífico para soltar o corpo e específico da expressão dramática decolonial – o racismo e o eu nas personagens da peça anjo negro;
4. Construção do drama sobre relações de domínio-subalternização vivenciadas ou presenciadas;
5. Apresentação do drama ao demais participantes, para fins de catarse;
6. Discussões, relatos, debates sobre a experiência do psicodrama e de seu uso na educação (Albernaz; Azevedo; Faé, 2021, p. 216).

O documento 04 é uma carta prática elaborada por discentes do curso de Pedagogia, da Universidade de Witwatersrand, Joanesburgo, África do Sul, sob orientação docente (Dollie *et al.*, 2020). A carta é um convite para a descolonização, especialmente do ensino de história. Nessa proposta é possível visualizar a emancipação discente a partir das discussões em sala de aula que vieram a promover reflexões críticas sobre o ensino de história e a entendê-lo como um espaço para transformação social, por meio do questionamento dos padrões e opressões coloniais. Freire (1987) destaca a importância de uma educação que permita aos estudantes compreender a realidade social, identificar as estruturas de dominação e participar ativamente na transformação dessas estruturas, tal transformação foi materialmente explícita por meio da carta e das discussões e práticas sugeridas nesta ação.

No artigo 06, as autoras relatam três práxis decoloniais que buscam desenvolver em suas práticas docentes, em contextos de formação de professores de línguas/inglês, como meio de subverter a colonialidade do conhecimento na universidade. Nesse sentido, uma primeira práxis relaciona-se a problematizar o estágio de ensino. As autoras analisam as relações existentes neste contexto – docente universitário-aluno/professor e docente primário-aluno/professor e docente universitário-docente primário –, com as quais percebem que, para atingir um ensino outro, é necessário o trabalho colaborativo entre as partes, bem como construir relações que superem qualquer forma de hierarquização, seja dentro da escola (docente primário-aluno/docente) ou na universidade (docente universitário-aluno/docente e docente universitário-docente primário).

A segunda ação consiste na configuração de espaços de fala em uma linguagem colaborativa, chamado de “sessões reflexivas”, a partir das quais ocorreram diálogos no âmbito do Pibid entre alunos/docente, docente primária e docente universitária, objetivando questionar e refletir sobre as próprias práticas e perspectivas – e, assim, com as dos(as) outros(as) envolvidos(as) –, para reconstrução dessas práticas e das próprias subjetividades. Esse fato, de acordo com as

autoras, possibilitou a ressignificação das relações nesses âmbitos, além dos saberes diversos, muitas vezes distanciados pela colonialidade (Borelli *et al.*, 2020).

Por fim, a última práxis, descrita no artigo 06, problematiza discursos de opressão e promove outros que privilegiam a pluralidade global e local. A respeito disso, foi proposta a análise de livros didáticos que foram moldados seguindo padrões coloniais, especialmente pelas representações imagéticas relacionadas à família padrão, ao desenvolvimento financeiro e intelectual dos personagens ou histórias ilustradas que, por exemplo, influenciam e moldam a construção das subjetividades (Maldonado-Torres, 2019).

Nesta última práxis, as autoras relatam a utilização de textos e filmes sobre identidade em suas aulas de formação docente em inglês, e sugerem, como atividade avaliativa de um dos componentes ministrados, uma apresentação oral e pessoal a partir do entendimento da sua própria identidade. Essa perspectiva vai de encontro a ideia de Walsh (2013, p. 33), quando a autora diz que para “enfrentar a hegemonia e a colonialidade do pensamento ocidental, é necessário confrontar e tornar visíveis nossas próprias subjetividades e práticas, incluindo nossas práticas pedagógicas”. Em consonância, Fanon (1961) chama a atenção para a necessidade de romper com os estereótipos e preconceitos eurocêntricos, por meio do reconhecimento de suas identidades e valores próprios, e, nesse caminho, afirmar suas culturas e histórias na academia.

Dois aspectos que sobressaíram nas diferentes proposições, independentemente do método utilizado, relacionam-se ao desenvolvimento da reflexão crítica e do diálogo. Esses foram apontados como umas das potencialidades educacionais da descolonialidade e como caminhos para tal. Dessa forma, seja por meio da escrita da autobiografia (artigo 08) ou por meio das discussões sobre filmes (artigo 05) e dramaturgia (artigo 07), os(as) discentes necessitaram realizar análises críticas e incorporações de suas realidades a um conhecimento majoritariamente hegemônico.

No artigo 09, ação desenvolvida em um projeto de extensão, houve a participação de discentes de graduação, pós-graduação e docentes. Como um dos desafios apontados, destaca-se a presença de docentes, no sentido de que esta gerou intimidações dos(as) discentes para expressão ou mesmo participação ativa nas atividades. Essa intimidação, gerada pela estrutura de hierarquização institucional, na qual o(a) docente seria o(a) detentor(a) do conhecimento e detentor(a) de certo poder, provém da ideologia ocidental que sustenta a ideia de superior e inferior, e a relação de “sujeito” e “objeto” entre o Ocidente e os povos subalternizados, a qual impedia qualquer relação de troca e comunicação de conhecimento e das formas de produzir conhecimento entre as diferentes regiões/territórios (Quijano, 1992).

No entanto, os autores mencionam que o modo como a atividade foi desenvolvida – com um primeiro momento de “Aquecimento inespecífico de aproximação e interação”, além da requisição periódica de exposições referentes às experiências pessoais e coletivas dos envolvidos – fez com que fossem estabelecidas interrelações entre os participantes – discentes e docentes – e rompidas algumas percepções resultantes da atmosfera de hierarquização institucional, ainda que em parte.

Quanto as potencialidades da prática decolonial no contexto do ensino superior, identificamos aspectos positivos como desenvolvimento da reflexão crítica, reconhecimento e valorização da riqueza cultural e epistêmica dos diversos contextos globais e superação da “matriz colonial de poder” (Mignolo, 2017). Estes movimentos passam por galgar preconceitos e formas opressoras, por meio do questionamento do padrão eurocêntrico, em contextos associados a discussão sobre gênero (03), mas, também, pela autopercepção de discentes sobre seus protagonismos, seus papéis na produção de conhecimento e sua liberdade de expressão e de elaborar interconexão entre as ciências tradicionais e as culturas e as artes (07), entre outros.

Por outro lado, os desafios encontrados se relacionam a resistências curriculares que sustentam um modelo tradicional/colo-

nial, pouco infraestrutura local/regional, desconfortos ao lidar com o pensar e olhar para si, estando em um sistema que sempre subalternizou o outro lado (Grosfoguel, 2019) e compreensão da perspectiva decolonial. Este último desafio, por exemplo, foi levantado no artigo 09, a qual apresentou o psicodrama como um caminho para abordar a descolonialidade. A dificuldade de compreensão justifica-se, possivelmente, pelo fato da decolonialidade ser um paradigma emergente (Mignolo, 2017) e um terreno em desenvolvimento, especialmente no cenário das práticas educacionais.

No artigo 02, que propôs um novo olhar para a história da arquitetura a partir da incorporação de abordagens locais, um dos desafios apontados diz respeito a pouca disponibilidade de bibliografia de produções locais sobre o tema, visto que a concentração dos estudos está em volta dos casos europeus, canônicos (Nespral, 2019). Tal aspecto prende-se ao altericídio (Mbembe, 2013). Ademais, a autora aponta que a falta de bibliografias acaba por dificultar o interesse e a tomada de atitudes que caminhem para o “giro decolonial” (Balles-trin, 2013; Maldonato-Torres, 2019) no âmbito educacional, servindo como justificativa para a subsistência das concepções coloniais (Nespral, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos a análise das práticas decoloniais de ensino na educação superior presentes na literatura e enquadradas nos critérios do presente trabalho, percebemos que estas vêm sendo propostas em diferentes contextos, seja de formação inicial, continuada, em cursos de extensão ou de programas de iniciação científica, sobretudo em licenciaturas. Por meio destas proposições, pretende-se fomentar uma reflexão crítica por parte dos(as) discentes acerca da descolonialidade e da pluralidade existente no mundo, a qual é fundamental para que reconheçam suas potencialidades e, ao reconhecer, levem-nas para suas práticas profissionais.

Além dos diferentes contextos nos quais as proposições estão inseridas, percebemos também uma diversidade em suas concepções, as quais configuram-se em discussões em sala de aula, a partir de reflexões críticas, valorização do “eu/sujeito” como parte do coletivo, por meio das autoetnografias e autobiografias, análises bibliográficas que visam questionar o modelo colonial hegemônico, elaboração de manifestos, uso da psicodramaturgia para análises críticas e incorporações das realidades pessoais e locais, além de estratégias como os diários, tanto como meio reflexivo sobre práticas discente e docente ou como estratégia avaliativa.

Também identificamos algumas possibilidades e desafios das práticas decoloniais de ensino e aprendizagem. Dentre as possibilidades, sobressaem o desenvolvimento da reflexão crítica, a dialogicidade, o reconhecimento e valorização da riqueza cultural e epistêmica dos diversos contextos globais, a superação da estrutura colonial que permeia os modos de ser, pensar e produzir e de preconceitos e formas opressoras, a valorização das experiências pessoais e coletivas, a liberdade de expressão e de interconexão entre as ciências e os saberes existentes. Por outro lado, alguns desafios relacionam-se a resistências curriculares, pouca bibliografia sobre contextos locais, desconfortos ao perceber o domínio colonial sobre as formas de ser, pensar e produzir, além de dificuldades de compreensão sobre a perspectiva decolonial e para realizações de autorreflexões, vez que historicamente há uma tendência de análise a partir de outro ponto referencial padrão, que não o nosso.

“Só a exposição a uma prática nos faz ver nossos próprios limites em levá-la a cabo” (Albernaz; Azevedo; Faé, 2021, p. 222). Dessa forma, ainda que existam possíveis obstáculos quanto à realização de uma prática decolonial no âmbito do ensino superior, todo modelo educacional proposto está sujeito a acontecimentos e experiências do contexto ao qual é submetido, os quais supostamente demandarão adaptações e aperfeiçoamentos constantes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus orientadores e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb) pelo incentivo, pela oportunidade e pela colaboração.

REFERÊNCIAS

- ALBERNAZ, R. O.; AZEVEDO, A.; FAÉ, R. Pedagogia decolonial psicodramática. *Revista Brasileira de Psicodrama*, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 214-224, set./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15329/2318-0498.22127>. Acesso em: 25 jan. 2023.
- ARROYO, M. G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- AVOINE, P. A. Transitando lo cotidiano: método autobiográfico en estudios de género en Bucaramanga, Colombia. *Sinéctica*, Tlaquepaque, n. 52, p. 1-19, 2019. Disponível em: [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-006](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-006). Acesso em: 25 jan. 2023.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, DF, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em: 1 jun. 2023.
- BORELLI, J. D. V. P.; SILVESTRE, V. P. V.; PESSOA, R. R. Towards a Decolonial Language Teacher Education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 301-324, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202015468>. Acesso em: 25 jan. 2023.
- BRANDÃO, E. R. Gênero, ciência e Saúde Coletiva: desconstruindo paradigmas na formação interdisciplinar universitária. *Interface: comunicação, saúde, educação*. Botucatu, v. 26, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.210334>. Acesso em: 25 jan. 2023.
- BRITO, L. M. de; SANTOS, G. G. dos. Colonialidade do saber e universidade no Brasil: a necessária promoção da justiça cognitiva. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EPISTEMOLOGIAS DO SUL, 2., 2017, Foz do Iguaçu. *Anais* [...]. Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2018. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/aeces/article/view/859/836>. Acesso em: 22 nov. 2022.
- CARTER, L. A Decolonial Moment in Science Education: Using a Socioscientific Issue to Explore the Coloniality of Power. *Revista Brasileira de Pesquisa em*

Educação em Ciências, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, 1061-1085, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4663/3009>. Acesso em: 30 maio 2023.

DOLLIE, A. *et al.* Carta do professor de História decolonial: um guia de práxis. *Yesterday and Today*, Vanderbijlpark, n. 24, p. 274-288, 2020. Disponível em: http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-03862020000200019&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 jan. 2023.

FANON, F. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FURTADO, B. T.; CIMBLERIS-ALKMIM, A.; LIMA, F. A. dos S. O.; OLIVEIRA, D. R. de. Autoetnografia colaborativa em tempos de pandemia: uma experiência de ensino-aprendizagem terapêutica e decolonial. *Interface: comunicação, saúde, educação*, Botucatu, v. 26, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.210140>. Acesso em: 25 jan. 2023.

GOMES, N. L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. *Revista de Filosofia Aurora*, Curitiba, v. 33, n. 59, 435-454, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.7213/1980-5934.33.059.DS06>. Acesso em: 30 maio 2023.

GROSGOUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 62-88.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LOPES, J. C.; STARÁ, J. Diários reflexivos de aprendizagem como práticas pedagógicas decoloniais. *Educar em revista*, Curitiba, v. 38, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.85774-T>. Acesso em: 25 jan. 2023. DOSSIÊ - Sujeito e conhecimento: articulações em contextos de formação e atuação docente.

MALDONATO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 31-61.

MANGUEIRA, A. B. da C. A contribuição do pensamento decolonial para o ensino básico e o acadêmico brasileiro: desafios e perspectivas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DO FOMERCO, 17., 2019, Foz do Iguaçu. *Anais [...]*. Foz do Iguaçu: Unila, 2019. Disponível em: https://www.congresso2019.fomerco.com.br/resources/anais/9/fomerco2019/1570034253_ARQUIVO_e1bfb831ab506982de342d0b73fb4af5.pdf. Acesso em: 30 maio 2023.

MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2013.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, [s. l.], v. 32, n. 94, jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 24 mar. 2023.

MIGNOLO, W. D. Revisando las reglas del juego: conversación con Pablo Iglesias Turrión, Jesús Espasadín López e Iñigo Errejón Galván. *Tabula Rasa*, Bogotá, v. 8, p. 321-324, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.25058/20112742.333>. Acesso em: 25 jan. 2023.

MUELLE, C. E. Dislocación y borderland: Una mirada oblicua desde el feminismo descolonial al entramado migración, régimen heterossexual, (pos) colonialidad y globalización. *Universitas humanística*, Bogotá, n. 78, p. 137-161, 2014. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/6528>. Acesso em: 25 abr. 2023.

NASCIMENTO, A. K. de O.; FONSECA, A. L. S. B. English Pibid and the Big Screen: Expanding Pre-Service Teacher Education Spaces. *Revista Brasileira Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 499-518, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202017355>. Acesso em: 25 jan. 2023.

NESPRAL, F. L. M. ¿Misteriosas? ¿Para quién? Hacia una decolonización de la enseñanza-aprendizaje de Historia de la Arquitectura. *Arquitecturas del Sur*, Chile, v. 38, n. 56, p. 70-83, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22320/07196466.2019.37.056.05>. Acesso em: 25 jan. 2023.

PINHEIRO, B. C. S.; OLIVEIRA, R. D. V. L. de. Divulgação... de qual ciência? Diálogos com epistemologias emergentes. In: ROCHA, M. B.; OLIVEIRA, R. D. V. L. *Divulgação Científica: textos e contextos*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/razionalidad. *Revista Peru Indígena*, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

ROCHA, D. M. *Educação ambiental decolonial: perspectiva para construção decolonial em território paradigmático de hegemonia colonial*. Dissertação – (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2022.

RUFINO, L. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SILVA, N. M. C. da. Universidade no Brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 233-257, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29814>. Acesso em: 26 maio 2023.

SODRÉ, M. *Pensar Nagô*. Petrópolis: Vozes, 2017.

SOMOZA, N. R. Experiencia y propuesta didáctica para abordar la práctica decolonial desde las artes visuales contemporáneas. *Index: revista de arte contemporáneo*, Quito, n. 5, p. 20-29, 2018. Disponível em: <https://www.revistaindex.net/index.php/cav/article/view/143>. Acesso em: 25 jan. 2023.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. *Revisão integrativa: o que é e como fazer*. Einstein, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2023.

VENÂNCIO, S. O. C.; NAKASHIMA, R. H. R. Práticas pedagógicas decoloniais: uma construção possível. In: MOUJÁN, I. F.; CARVALHO, E. S. S.; RAMOS JÚNIOR, D. V. (org.). *Pedagogias de(s)coloniais: saberes e fazeres*. Goiânia: Econuvem, 2020. p. 84-100.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. In: CANDAU, V. M. (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-43. Disponível em: <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>. Acesso: 24 maio 2023.

WALSH, C. Estudios (Inter) Culturales en clave de-colonial. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 12, p. 209-227, 2010.

WALSH, C. Lo pedagógico y ló decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (org.) *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir*. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23-68. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-i.pdf>. Acesso em: 30 jun 2023.

**ENSINAR NA “RADICALIDADE
DO IMPOSSÍVEL”:
BRICOLAGEM COMO FERRAMENTA
CONCEITUAL PARA O COMPONENTE
CURRICULAR ESTUDOS DAS SUBJETIVIDADES**

*Vitailma Conceição Santos
Sônia Maria Rocha Sampaio
Georgina Gonçalves dos Santos*

INTRODUÇÃO

Este capítulo foi escrito de forma colaborativa por docentes em diferentes fases de suas carreiras acadêmicas: uma estudante de doutorado em estágio docente e duas professoras universitárias com carreira consolidada. O fio condutor do artigo é a abertura oriunda dos estudos interacionistas¹, etnográficos e dos estudos sobre relações raciais na educação e na psicologia, para refletir sobre a docência, aqui compreendida como processo de mediação para construir

1 Estudos que se inserem na tradição do interacionismo simbólico, tais como Leite (2023), Neri e Sampaio (2023), Fernandes Filho e Santos (2023) e outros estudos interacionistas que se voltam para a vida estudantil, realizados nos últimos anos pelo Observatório da Vida Estudantil e que podem ser encontrados em Sampaio, Santos e Borja (2023).

símbolos-significantes na sala de aula. Essa construção simbólica tem como um dos meios de realização a textualidade (Neira; Lippi, 2012), proposta em componentes curriculares, que são continentes das dinâmicas de poder quanto a raça, classe, gênero e regionalidade presentes tanto na universidade quanto na sociedade.

Em nossa experiência com o componente Estudos das Subjetividades², a cada semestre, a leitura crítica e os debates com estudantes sobre o tema “subjetividades” exigiram de nós um trabalho de bricolagem epistemológica. Isso consiste em fazer algo novo, usando como matéria as teorias hegemônicas, que recebemos de “segunda mão”, os saberes periféricos, considerados de menor valor e os saberes que os estudantes trazem para a sala de aula. Ensinar, nessa perspectiva, seria um tipo de bricolagem (Lévi-Strauss, 1989), um ato hermenêutico, iniciado pela descrição densa³ dos fenômenos sociais, e que se estende às pontes que nos esforçamos para construir entre estudantes e o texto do programa, numa espécie de mitopoética de integração entre textos e subjetividades. Essa bricolagem se dá na radicalidade do impossível, como traz Jota Mombaça (2021). Ou seja, ao repensar e transformar o currículo desde essa perspectiva radical, valorizamos o passeio pela “didática clandestina da experiência”⁴, le-

2 A ementa do componente curricular Estudos das Subjetividades, sob o código de disciplina HACA77, está disponível em Universidade Federal da Bahia (2010, p. 28).

3 Verbete tomado de empréstimo de Clifford Geertz (2008), que define a descrição densa como o objeto da etnografia. Consiste em descrever, não apenas atividades objetivas das práticas cotidianas, mas também os significados que são produzidos, percebidos e interpretados pelos sujeitos que se envolvem nas interações. De acordo com o autor, uma piscadela não é apenas uma atividade motora, podendo ser desde um tique nervoso, quanto uma conspiração em andamento. Para Geertz (2008, p. 5), piscar é “[...] tudo que há a respeito: uma partícula de comportamento, um sinal de cultura e – voilà! - um gesto”.

4 A didática clandestina da experiência, conforme Santos (2021), é a aprendizagem que se dá além da aprendizagem formal de um curso de graduação. Nesse sentido, a interação dos atores com outrem, assim como a maneira que estes percebem e significam a sua própria história e as demandas sociais e profissionais contemporâneas vão compor o contexto mais amplo da aprendizagem na universidade (Santos, 2021). Essa aprendizagem é clandestina no sentido de que não é contemplada no currículo, e é, por vezes, rechaçada no campo acadêmico.

vando as narrativas estudantis da margem para o centro da situação educacional (Santos, 2021, p. 132).

O programa do componente curricular Estudos das Subjetividades tem como espinha dorsal introduzir estudantes dos Bacharelados Interdisciplinares (BIs) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) a conhecimentos do campo da Psicologia, especificamente à discussão sobre o lugar do sujeito nas ciências humanas. Situado no período da Formação Geral do BI, esse item do currículo aborda conceitos como subjetividade, identidade, modernidade, individualidade, processos contemporâneos de subjetivação e suas conexões, entre outros conteúdos⁵. Seguindo a proposta da ementa, repensamos a bibliografia e os temas sugeridos inicialmente, considerando a abertura atual das discussões sobre o sujeito, com atenção especial aos movimentos sociais e mais porosa às transformações sociais contemporâneas⁶, que envolvem o contato com o acelerado avanço tecnológico, novos riscos à saúde e movimentações geopolíticas tanto amplas quanto profundas.

Neste texto, portanto, utilizamos dois fios condutores. No primeiro, compartilharemos a construção das aulas iniciais do curso, que percorre três compreensões para a subjetividade, a saber: do sujeito cartesiano, do sujeito para a filosofia de Orunmilá e do sujeito freudiano. No segundo fio, apresentamos a experiência do relato de aula como atividade avaliativa, que consiste em solicitar aos estudantes que discorram sobre os seminários desenvolvidos por colegas, acrescentando novas leituras e perspectivas, num esforço de aprendizagem situada (Freeman, 2007).

5 O projeto político pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades explicita que o curso tem como objetivo aprofundar, no campo das humanidades, a formação humanística, científica e artística dos estudantes, desenvolvendo competências e habilidades que favoreçam a inserção do indivíduo na sociedade e mundo do trabalho (Universidade Federal da Bahia, 2010). O curso “tem também como objetivo possibilitar ao estudante a aquisição de competências e habilidades gerais e específicas para o aprendizado de fundamentos conceituais e metodológicos para uma posterior formação profissional e/ou pós-graduação” (Universidade Federal da Bahia, 2010, p. 8).

6 Consolidação dos valores democráticos na sociedade contemporânea.

A PROPOSTA BRICOLEUSE PARA UM COMPONENTE CURRICULAR: A CAIXA DE FERRAMENTAS

Em francês, o verbo *bricoler* remete tanto ao trabalho de fazer coisas novas com os materiais disponíveis, inventando realidades a partir de quase nada, como a situação em que uma pessoa leiga realiza tarefas sem formação prévia, brincando com o inesperado⁷ (Sampaio, 2023a). Lévi-Strauss (1989) define o verbo como ligado a um movimento que burla qualquer planejamento, e o *bricoleur* como aquele que trabalha usando as mãos, desenvolvendo seu trabalho a partir de fragmentos (Lévi-Strauss, 1989).

A bricolagem, entretanto, é, muitas vezes, tomada como uma espécie de não método, ou um “fazer de gambiarra”, que remete a uma práxis improvisada a fim de se obter uma solução imediata para um problema ou necessidade que se impõe. Por exemplo, utilizar fita isolante para prolongar a vida útil de um eletroeletrônico. Não raro, o termo “gambiarra” é tomado como uma atribuição pejorativa, utilizada para descrever arranjos precários de elementos da realidade, no entanto, enxergamos que a bricolagem é um modo de produzir conhecimento que resulta da utilização da complexidade e da multilogicidade no campo educacional.

Kincheloe e Kathleen Berry (2004) explicitaram a utilização do conceito de bricolagem no campo da pesquisa, afirmando que ele ajuda a expandir e dar mais rigor às investigações em educação (Kincheloe, 2004b). De acordo com Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2018, p. 45, tradução nossa), o *bricoleur* é aquele que faz um arranjo a partir de um “conjunto de representações que se adaptam às especificidades de uma situação complexa”⁸. Essas compreensões

7 Mensagem de texto enviada por Sônia Sampaio no aplicativo de mensagens WhatsApp em 28 abr. 2023.

8 “The interpretive bricoleur produces a bricolage, that is, a pieced-together set of representations that are fitted to the specifics of a complex situation” (Denzin; Lincoln, 2018, p. 45).

de pesquisadores importantes ajudam a afastar da *bricolagem* o seu suposto caráter de inconsistência ou a-cientificidade.

Mango (2017), em um manual sob o título *Como cravar um prego* (Mango, 2017, tradução nossa)⁹, discorre sobre ferramentas e procedimentos necessários para fazer *bricolage* em trabalhos do tipo *faça você mesmo* e é dessa maneira que elaboramos este texto: longe de ser um manual, nós o vemos como um caminho de reflexão para construir e transformar programas de componentes curriculares, entre outros usos. Assim como Jota Mombaça (2021), vemos este texto como pistas mais-do-que-críticas, que podem servir – ou não servir. As críticas e apontamentos tecidos neste texto “não são receitas, fórmulas, chaves para abrir grandes portões; são, antes, o rascunho de notas provisórias [...]” (Mombaça, 2021, p. 18) que podem auxiliar na reflexão sobre propostas de ensino-aprendizagem e inovação na construção de programas e ementas de componentes curriculares.

A necessidade da revisão periódica de programas curriculares se dá porque, assim como Hatton (1989), consideramos o ensino como ação humana artesanal que compartilha muitas características com o trabalho manual, na medida em que contém, em grande parte, aquilo que “se faz com as mãos” (Dollis, 2018). Vemos a docência como uma atividade que exige meios e técnicas para manejar textos, atividades, e fragmentos epistemológicos, tendo como *point of entry text*¹⁰ a vida estudantil e também os dados interseccionais de contexto e que dizem respeito à universidade/instituição, região, país, continente.

O *point of entry text* é, para Kathleen Berry (2004), qualquer coisa que possa gerar significado, e, também, o pivô para desencadear a bricolagem. Para Paulo Freire, citado por um aluno de Berry (2004), o mundo é um ponto de largada na bricolagem¹¹. Segundo Berry

9 *Comment planter un clou* (Mango, 2017).

10 Texto ponto de largada (Berry, 2004, tradução nossa). A autora desenvolve o neologismo “POET” para o Point of Entry Text, que inicia a bricolagem, por isso o utilizamos em inglês, mas optamos pela sua escrita por extenso.

11 Asserção bastante parecida com a de Lévi-Strauss (1989) sobre construção do conhecimento dito objetivo: para o autor, seja no conhecimento tradicional, seja

(2004), o *point of entry text* não tem começo, meio ou fim específico, e compreende a possibilidade de mudança através da sobreposição das lâminas¹² que se seguem às ações educativas, quais sejam, discursos, forças hegemônicas, dinâmicas interacionais. Embora haja sobreposição, no entanto, as lâminas já cobertas continuam à mão para serem recuperadas, não sendo descartadas, numa abordagem construtivista e não substitutiva do conhecimento (Berry, 2004).

Nos últimos anos, acompanhando e nos inquietando com alguns dos resultados de estudos do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil, percebemos o potencial de reprodução de opressões interseccionais presentes nos currículos dos cursos de graduação, que continuam a excluir, de forma sistemática, saberes plurais, como uma roupagem do epistemicídio (Lima *et al.*, 2021). Essas inquietações permitiram a reconstrução do programa e das referências de estudo indicadas nesse programa específico, bem como sugerir mudanças na dinâmica da circulação de poder em sala de aula. Nessa tarefa, o currículo é visto como uma textualidade e a atuação docente como ponto essencial para garantir que o aprendizado se torne uma experiência incorporada, que resulta da prática em sala de aula (Santos, 2017).

Brincando com a literalidade, nesta seção, propomos uma caixa de ferramentas utilizada no campo dos trabalhos manuais para organizar, preservar, e facilitar o acesso a ferramentas e utensílios (Caixa [...], 2023). A montagem dessa caixa de ferramentas, ou seja, aquilo que nos deu suporte para a bricolagem começou com a admissão de uma teoria do conhecimento, ou melhor, uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem. Isso significa que, implícita ou explicitamente, a docente faz uma escolha orientadora para a construção

no conhecimento científico, o universo é objeto de pensamento, “pelo menos como meio de satisfazer as necessidades (Lévi-Strauss, 1989, p. 17).

12 Berry (2004) utiliza o termo “transparência”, referindo-se ao dispositivo de projeção utilizado antes da popularização do datashow. Neste, os dados a serem expostos eram impressos em lâminas transparentes, daí o termo “transparência”. Para melhor contextualização, utilizamos o termo “lâminas”, mais adequado para a sua compreensão atual.

da aprendizagem; e pensar o currículo a partir desse marco é fundamental para nos afastarmos da organização precária de propostas de ensino, conforme Bartelmebs (2014) destaca.

Tendo adotado, de início, uma posição construtivista para a produção do conhecimento, seguimos com os pontos indispensáveis que precisamos para definir um programa, conforme indica Sampaio (2023b): primeiro a proposta curricular na qual aquele componente se insere e, depois, um convencimento de que sem mobilização subjetiva dos sujeitos/atores do currículo, nada ou quase nada será obtido de modo consistente e duradouro. Dessa maneira, a proposta teórica – conteúdo a ser apresentado – precisa se articular com a realidade mais imediata dos estudantes, o que convoca uma reflexão sobre qual pedagogia utilizar e que avaliação propor. Por isso, o trabalho narrativo é tão importante em experiências pedagógicas, e isso deve partir do professor. É ele quem primeiro compartilha suas experiências, inquietudes, desejos, para fazer um “chão-para-pisar-pedagógico” de interlocução entre humanos, propício à entrega, à disponibilidade, à comoção – do verbo “comover”, mover junto.¹³

EPISTEMOLOGIAS: FERRAMENTAS INCONTORNÁVEIS

Observar o programa do componente curricular em uma ótica construtivista implica, necessariamente, que as ferramentas sejam revistas, a depender das mudanças do *point of entry text*, no nosso caso, a vida estudantil. Os BIs nasceram num contexto de expansão da oferta de vagas nas universidades federais, uma proposta do Reuni¹⁴ e da consolidação, via Lei de Cotas, das políticas de ação afir-

13 Mensagem de texto enviada por Sônia Sampaio no aplicativo de mensagens WhatsApp em 24 ago. 2023.

14 O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) é a principal política para o aumento de vagas, o crescimento e a interiorização da rede universitária brasileira, notadamente o ensino superior federal (Lima; Borja; Sampaio, 2023).

mativa¹⁵, que proporcionaram uma grande mudança no público e no contexto universitário. Nelson Lima, Eunice Borja e Sônia Sampaio (2023) discorrem sobre as mudanças ocorridas nos últimos 15 anos nas universidades brasileiras, e sobre a diversidade que implicou novos desafios para implementar o ensino, a pesquisa e a extensão. As autoras destacaram o lugar da UFBA no cenário mais amplo do ensino superior: trata-se de uma universidade inclusiva, diversa, jovem, feminina e predominantemente negra (Lima; Borja; Sampaio, 2023). Esse é o retrato das turmas que geralmente ingressam nos BIs, e, portanto, das nossas turmas, compostas, em sua maioria, por jovens mulheres negras (Lima; Borja; Sampaio, 2023).

Conforme as críticas propostas por teóricos da decolonialidade¹⁶, e pela discussão ampliada sobre ações afirmativas e permanência, apenas garantir o ingresso desse público não contempla um aspecto fundamental, que é a democratização tomada aqui em uma acepção radical. Assim, é necessário refletir sobre o currículo a partir da noção de justiça cognitiva, que é a inclusão epistemológica de saberes hierarquizados e subalternizados no processo de produção do conhecimento (Lima; Borja; Sampaio, 2023). Em suma, para descolonizar o currículo, é preciso descolonizar o saber e a lógica da colonialidade, que promove a invisibilização e o epistemicídio de autoras e autores do Sul Global. Mas como fazer essa descolonização trabalhando com um conceito caro justamente para a filosofia ocidental, e amparada na produção de autores brancos e europeus, uma tradição que inclui

15 A Lei nº 12.711/2012, a popularmente chamada Lei de Cotas, é o segundo marco na expansão e popularização do ensino superior. A Lei de Cotas reserva 50% das vagas para estudantes de origem popular, e tem sido responsável, desde sua implantação, pela mudança gradativa do público estudantil, e, mais recentemente, do corpo docente.

16 A decolonialidade, segundo Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel (2020), consiste tanto em um esforço acadêmico de sistematização de aspectos coloniais que persistem na contemporaneidade – a dita colonialidade, inclusive no campo epistêmico, quanto a luta de movimentos sociais organizados e populações subalternizadas, para resistir e reexistir em contextos de violência ligados à perpetuação da colonialidade.

Descartes, Freud, Foucault e outros autores, mais ou menos cartesianos, mas, inequivocamente, todos brancos?

Os aportes desses autores, principalmente Descartes, com a inscrição do sujeito da razão, eram os nossos materiais iniciais, o nosso “quase nada”. Desprezá-los não era uma alternativa, rivalizar com estes, muito menos. Fizemos, então, uma escolha de colocá-los em contato com a perspectiva africana e afrodiaspórica, e, também, a freudiana, a fim de enriquecer de possibilidades o processo de conhecimento das¹⁷ estudantes. A título de demonstração da bricolagem conceitual que precisamos realizar, vamos trazer aqui os três textos introdutórios do curso, que são relativos a diferentes noções de sujeito, que as estudantes podem utilizar para produzir as rodas de conversa, que versam sempre sobre temas mais amplos da sociedade¹⁸.

Como material introdutório, apresentamos às estudantes a noção cartesiana de sujeito. Descartes inaugurou, na modernidade, a filosofia do sujeito, de acordo com Bene Sales (2010). Nesse momento, o homem passa a ser representado pelo *cogito*, e adentramos o terreno da subjetividade – consciência de si e do objeto – como fundamento da metafísica (Sales, 2010). Na filosofia aristotélica, o sujeito, ou *subjectum*, remete à noção de substrato, ou fundamento, compreensão que perdura até a Idade Moderna, passando pela escolástica. Descartes também se utilizou da perspectiva aristotélico-tomista, mas, através da aplicação do método da dúvida sistemática, ele inscreve o homem como substância pensante, o *res cogitans*, para o qual a existência é autotransparente¹⁹.

17 Conforme apontado por Lima, Borja e Sampaio (2023), as turmas de Estudo das Subjetividades são majoritariamente femininas, por esse motivo, optamos por preservar o pronome feminino nas menções ao grupo de estudantes.

18 Os temas são subjetividade e suas interfaces com a exclusão; democracia; família; educação; trabalho; gênero; raça; mídia; arte e corpo. Para desenvolver essas temáticas, os estudantes podem optar por quaisquer recortes e abordagens, mais ou menos tradicionais, contando com a orientação das docentes.

19 Essa é a afirmação primordial contida no *Cogito ergo sun*. Ao demarcar que *pense, logo, existo*, o sujeito pode, por si mesmo, chegar à verdade primordial de todas as que são possíveis de atestar: sua própria existência.

Para colocar em movimento a saída cartesiana de compreensão do sujeito, seguimos em uma via não cartesiana de abordagem ao sujeito, que é a do inconsciente freudiano. Freud, desde seus textos seminiais²⁰, questionava a ideia de uma identificação concreta entre o psíquico e a consciência, o que gerava uma lacuna – e um problema para a psicologia – na compreensão dos fenômenos mentais (Caropreso, 2018). Daí advém o conceito de inconsciente, que é parte constitutiva do psiquismo, uma instância primária e maior do que a parte do psiquismo que está apta a se tornar consciente (Caropreso, 2018). Ao formular o inconsciente em seu sentido dinâmico, Freud coloca em xeque a noção de autotransparência, apresentando sua tese sobre fenômenos mentais que não são conscientes, portanto, não poderiam passar pela inspeção da dúvida sistemática. Em suma, há sujeito onde não é possível haver consciência do pensamento.

Em seguida, deslocando-nos do paradigma ocidental de compreensão do sujeito, vamos ao encontro da filosofia de Orunmilá. Não podemos aqui afirmar que essa é uma visão não cartesiana sobre subjetividade, mas uma visão outra sobre filosofia, cujo produto seria o próprio autoconhecimento. Renato Noguera (2018) nos mostra, por meio da devoção de Sócrates a Asclépio, que os elementos mítico-religiosos faziam parte do legado socrático-platônico, portanto, a cisão entre mito e filosofia é errônea. Assim, a partir de narrativas da cosmologia iorubá, a filosofia é vista como “a arte de viver na produção de sentido” (Noguera, 2018, p. 31). Resgata, assim, a multipolaridade entre a ciência da cabeça – *ori* – e a cartografia dos caminhos – encruzilhadas – e se serve da linguagem como uma práxis que conecta a realidade e os modos de vida (Noguera, 2018). Nessa perspectiva, o devir do sujeito é um arranjo entre milhares de possibilidades de

20 Desde o seu *Sobre a concepção das afasias*, Freud (2020) deslocava-se da concepção localizacionista em voga na compreensão das afasias, para defender que o campo deveria voltar-se para a investigação do funcionamento do aparelho de linguagem, visto que lesões situadas no mesmo lugar do córtex cerebral produziam transtornos diferentes. A metapsicologia freudiana, que dá atenção aos aspectos funcionais de maneira independente dos anatômicos ganhou corpo em *A interpretação dos sonhos* (Freud, 2019).

combinação entre cabeça e caminhos, estes que se conectam com a história familiar e ancestral, da cultura e das relações sociais (Nogueira, 2018).

Essas aulas introdutórias, que são mais explanatórias que a abordagem posterior do conceito de subjetividade e as produções de sentido na ordem social, são para os estudantes, o *point of entry* para o estudo das subjetividades. Isso implica, de saída, o reconhecimento do sujeito como um conceito construído ao longo do tempo, que acompanha tradições filosóficas específicas, e que se faz presente no campo epistêmico de maneira diversa e não linear.

Os conceitos de subjetividades apresentados nessas três frentes diversas possibilitam novas construções do conhecimento em sala de aula. Assim como Lima, Borja e Sampaio (2023), consideramos que a sala de aula só pode ser vista como um ambiente pleno para a aprendizagem quando representa uma experiência de abertura para a alteridade. Algumas questões levantadas por Lima, Borja e Sampaio (2023) ajudam a situar o estudo das subjetividades como uma proposta que se estende para além das inscrições de autores hegemônicos.

Conforme Santiago Silva, Paulo Fossati e Dirléia Sarmiento (2011) discorrem, na abordagem construtivista da educação, o conhecimento é uma construção pessoal, e, portanto, as informações não são tomadas de forma bancária: são expostas para que as estudantes interpretem e construam sentidos a partir destas. Essa escolha de suportar a complexidade, de propor uma encruzilhada epistemológica, ao invés de apenas um caminho, se deve a uma aposta na descolonização do saber em sala de aula. Há uma senda que nos conduz, sempre ao ponto inicial, à vida estudantil, senda que pode ser explicitada através da pergunta “quem são essas pessoas e que percursos fizeram antes de chegar à universidade e a este curso?” (Lima; Borja; Sampaio, 2023, p. 259). Acreditamos que as escolhas relativas ao método avaliativo, que se seguem à escolha da caixa de ferramentas e das ferramentas, e, em seguida, a concepção pedagógica e as concepções

epistemológicas, ressaltam a importância de estimular processos de autoria, agência e criatividade na experiência de aprendizagem.

MÉTODO AVALIATIVO: VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA “RADICALIDADE DO IMPOSSÍVEL”

Outra ferramenta que possibilita que não apenas o docente seja o *bricoleur* em sala de aula é o formato de avaliação adotado. É nas conexões possíveis entre a verificação da aprendizagem, os métodos de ensino e as epistemologias abordadas em sala de aula, que nos posicionamos como *bricoleuses* em sala, incentivando a mesma postura entre as estudantes. Adotamos, no percurso do estudo das subjetividades, um modelo de avaliação processual, que prevê a autoria das estudantes. A avaliação se dá em rodas de conversa organizadas por grupos, relatos das rodas de conversa – quando os demais grupos interagem com a temática proposta pelo grupo que coordena a roda naquele dia –, um relato autobiográfico elaborado ao longo do semestre, além da autoavaliação ao final do componente.

Vemos a avaliação, a partir de Egon Guba e Yvonna Lincoln (1989), como um processo não científico, pois tentar aproximar métodos de avaliação de aprendizagem do sistema de representação científico implicaria perder de vista seu caráter orientado para os valores, bem como os aspectos sociais e políticos do contexto avaliativo (Guba; Lincoln, 1989). Ao propor a chamada *avaliação de quarta geração*, cuja chave é a negociação, Guba e Lincoln (1989) vão na contramão das tradições anteriores de avaliação, que nomeiam como a) orientada para a medição; b) orientada para a descrição; e, c) orientada para o julgamento. Os autores propõem, então, um modelo que não se prende à descrição de como as coisas realmente são, como estas funcionam, ou mesmo de verdades estanques sobre a realidade, mas explicitar como os autores e os grupos significam as situações em que se encontram (Guba; Lincoln, 1989).

Na aula que se segue à roda de conversa de cada grupo, um outro grupo, escolhido por sorteio, faz um relato, em abordagem livre, da

experiência proporcionada pelos colegas. A recapitulação de conteúdos, bastante utilizada em sala de aula para a fixação de temas, e que geralmente é realizada pelo professor em esquemas de revisão, passa a ser significada pelos estudantes e mediada pelo docente. Tencionamos que seja possível que as estudantes percebam e reflitam sobre a polissemia das conexões entre subjetividades e os temas e problemas da sociedade, e como ela se apresenta a partir do olhar de quem interpreta e interage com estes temas. A título de exemplo, ao tratarmos sobre Subjetividade e Família, várias estudantes trouxeram narrativas das suas próprias famílias, que incluíam tanto dinâmicas de cuidado, como de violência e abandono, intersectadas com raça, gênero e classe. Esses dados dão pistas de como estes sujeitos vivem – e como podem viver – a universidade, aspectos importantes para uma pedagogia de proximidade, porta para todos os movimentos futuros que farão com os integrantes desse novo mundo. Aqui nos inspiramos na experiência preconizada por Édouard Glissant (2021) ao descrever o processo de pensamento como um saber em devir, pois “não se pode interrompê-lo para avaliá-lo, nem o isolar para difundir-lo. Ele é partilha, da qual ninguém pode se separar e da qual ninguém pode, parando, tirar proveito” (Glissant, 2021, p. 25).

A complexidade do tecido experiencial das estudantes coloca a sala de aula por um fio. Tentamos observar e valorizar esse aspecto não como uma impossibilidade para o ensino, mas como um desafio que se conecta justamente com o acesso e permanência no ensino superior, e com a abertura à alteridade. Nesse sentido, estendemos a compreensão de subjetividades para a produção destas no próprio contexto de sala de aula, através da mediação nas dinâmicas de grupo, mantendo-nos atentas, não panopticamente, mas, de uma maneira radical, aos ideais de gênero, sujeito e coletividade que Mombaça (2021) destaca. Essa perspectiva não global é o que permite que vivamos o componente para além do ideal de universalidade, na radicalidade do impossível.

A radicalidade do impossível é trazida por Mombaça (2021) como uma proposta de existência para vidas “negativadas”. É à revelia do

mundo que ela convoca estas vidas negativadas para viver, apesar de tudo. É à revelia da educação bancária que convidamos as estudantes a transformar o si mesmo de cada uma em soma, adição, para incluir outras perspectivas e subjetividades na sala de aula, desenvolvendo também um trabalho de identidade, conforme defendem Klaasjan Visscher, Stefan Heusinkveld e Joe O'Mahoney (2017). Concordamos com Jota Mombaça quando ela diz que “é preciso ter de si um sentido muito quebrado para sair dessa maneira no mundo [...]”, pois, “não é na plenitude ontológica, mas na multidão de estilhaços que se produz a possibilidade de um outro modo de existência em conjunto [...]” (Mombaça, 2021, p. 21-22).

Como podemos ver, a bricolagem não é apenas uma práxis de aplicação da inventividade para a resolução de problemas ou reinvenção da experiência em contextos penosos ou incertos, mas um processo de afirmação da identidade (Visscher; Heusinkveld; O'mahoney, 2017). Resgatando o legado de Lévi-Strauss (1989), devemos ressaltar, como o fazem Visscher; Heusinkveld; O'mahoney (2017), que muito além de uma ferramenta, que se pode escolher para utilizar na última hora, a bricolagem é um regime de ação “que implica uma maneira específica de ver, coletar recursos e desenvolver intimidade com eles por um longo período de tempo”²¹ (Visscher; Heusinkveld; O'mahoney, 2017, p. 1, tradução nossa). Acolhendo esta tese, o objetivo das atividades autorais que propomos é viabilizar a abertura de caminhos para que outras bricoleuses surjam na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos anteriormente, a construção deste componente curricular favorece a circulação e compreensão acerca das subjetividades presentes no espaço da sala de aula. Esse percurso parte da alteridade das sínteses interpretativas sobre o sujeito, tanto as que

21 “Rather, it is a ‘regime of action’, which implies a specific way of viewing and collecting resources, and developing intimacy with them over a long period of time” (Visscher; Heusinkveld; O'mahoney, 2017, p. 1).

estão postas, como as epistemologias hegemônicas, mas também aquelas invisibilizadas, que não estão “à mão”, e que dizem respeito a saberes tradicionais e populares e à experiência estudantil. Tal abordagem deve ser tomada como um método de construção e de reflexão sobre o programa do componente, e não como um arranjo emergencial para sanar problemas. Ou seja, é necessário considerar que a concepção pedagógica, epistemológica e avaliativa aqui desenhada proporciona o trânsito e o contato genuíno desses saberes no ambiente educativo.

A contínua bricolagem ocorre a partir dos saberes construídos por estudantes na confecção de oficinas e rodas de conversa realizadas a partir de temas sugeridos. O método de avaliação utilizado proporciona que a inventividade seja valorizada, sobretudo através dos relatos de aula e autorrelatos sobre subjetividades. Estes autorrelatos vêm enriquecidos com a própria história dessas estudantes, dando o “algo a mais” da turma para a revisão e atualização da abordagem dos conceitos que utilizamos. A experiência tem se mostrado profícuca em possibilitar que essas mulheres negras e jovens construam saberes próprios sobre subjetividades, e que nós, docentes, também possamos agregar algo importante à nossa formação: a porção infinita de vida que acontece entre uma aula e outra.

Na verdade, o que aqui sugerimos é arriscar e arriscar-se. Arriscar mudar rotinas e coisas estabelecidas como certas e usuais; de certa forma, desconhecer a sala de aula embutida em nossa experiência impedindo que o que sabemos dela atue “no automático” nos impelindo ao mesmo, ao de sempre. Arriscar-se porque é preciso suportar a instabilidade que acessar o novo, o diferente, o outro, provoca; aceitar ser uma professora em desalinho, tateando uma terra que parecia, mas só parecia conhecida e se torna estranha, instigante. E, sobretudo, assumir como docente uma espécie de atitude diletante, própria aos amadores, recuperando o sentido desta palavra deixada ao abandono em seu uso primeiro: o de quem ama o que faz, recusando sua proximidade com aquilo que é realizado sem consistência, de forma eventual ou acidental. Em suma, não profissional. O docente-

-amador é dedicado, implicado em tudo o que diz respeito ao seu objeto, e, justamente por ser um amador, é crítico e zela por seu ofício.

REFERÊNCIAS

- BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- BARTELMEBS, R. C. Psicogênese e história das ciências: elementos para uma epistemologia construtivista. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 147-165, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172014160208>. Acesso em: 23 ago. 2023.
- BERRY, K. S. Structures of bricolage and complexity. *In*: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. *Rigour and complexity in educational research: conceptualizing the bricolage*. New York: Open University Press, 2004. p. 103-127.
- CAIXA DE FERRAMENTAS. *Casa do soldador: soluções inteligentes*. Paraná, 2023. Disponível em: <https://casadosoldador.com.br/caixas-662#:~:text=A%20caixa%20de%20ferramentas>. Acesso em: 25 ago. 2023.
- CAROPRESO, F. A natureza do psíquico para Freud. *In*: Vasconcelos, C. (org.). *Ontologia e psicanálise: diálogos possíveis*. São Paulo: DWWe, 2018. (Coleção Filosofia e Ciências Humanas).
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. L. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 5 ed. California: SAGE, 2018.
- DOLLIS, N. B. D. Noke mevi revôsho shovima awe: “o que é transformado pelas pontas das nossas mãos”. *Campos*, Curitiba, v. 19, n. 1, p. 23-36, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/cra.v19i1.61162>. Acesso em: 27 abr. 2023.
- FERNANDES-FILHO, R. R.; SANTOS, G. G. Estudante nu espelho. *In*: SAMPAIO, S. M. R.; SANTOS, G. G.; BORJA, M. E. L. (org.). *Observatório da vida estudantil: compreensões e trilhas metodológicas*. Salvador: Edufba, 2023. p. 309-326.
- FREEMAN, R. Epistemological Bricolage: How Practitioners Make Sense of Learning. *Administration and Society*, [s. l.], v. 39, n. 4, p. 476-496, 2007.
- FREUD, S. *Sobre a concepção das afasias: um estudo crítico*. Tradução: Emiliano de Brito Rossi. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. Publicado originalmente em 1891.

FREUD, S. *A interpretação dos sonhos*. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. (Obras completas, v. 4). Publicado originalmente em 1900.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GLISSANT, E. *Poética da relação*. Tradução: Marcela Vieira e Eduardo Jorge de Oliveira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021. (Poética, 3).

GUBA, E.; LINCOLN, Y. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage Publications, 1989.

HATTON, E; LÉVI-STRAUSS, S Bricolage and Theorizing Teachers' Work. *Anthropology and Education Quarterly*, [Estados Unidos], v. 20, n. 2, p. 74-96, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.1525/aeq.1989.20.2.05x0841i>. Acesso em: 27 abr. 2023.

KINCHELOE, J. L. Preface. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. *Rigour and complexity in educational research: conceptualizing the bricolage*. New York: Open University Press, 2004a. p. 9-12.

KINCHELOE, J. L. Introduction: the power of the bricolage: expanding research methods. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. *Rigour and complexity in educational research: conceptualizing the bricolage*. New York: Open University Press, 2004b. p. 1-22.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. *Rigour and complexity in educational research: conceptualizing the bricolage*. New York: Open University Press, 2004c.

KINCHELOE, J. L. *Key Works in Critical Pedagogy*. New York: Brill, 2011. (Bold Visions in Educational Research, v. 32).

LEITE, R. C. N. A formação de si do estudante universitário à luz do interacionismo simbólico. In: SAMPAIO, S. M. R.; SANTOS, G. G.; BORJA, M. E. L. (org.). *Observatório da vida estudantil: compreensões e trilhas metodológicas*. Salvador: Edefba, 2023. p. 63-80.

LÉVI-STRAUSS, C. *Pensamento selvagem*. Tradução: Tânia Pellegrini. Campinas: Papirus, 1989.

LIMA, N.; BITTENCOURT, A.; SANTOS, V.; GONÇALVES, G. Estudos sobre a universidade por um olhar decolonial: a justiça cognitiva como rasura discursiva. Salvador: Congresso Virtual UFBA, 2021. 1 vídeo (95min) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qFN3uOYcZQI>. Acesso em: 29 abr. 2023.

LIMA, N. R.; BORJA, M. E. L.; SAMPAIO, S. M. R. Educação decolonial e justiça cognitiva: desafiando a colonialidade em sala de aula. In: SAMPAIO, S. M.

- R; SANTOS, G. G.; BORJA, M. E. L. (org.). *Observatório da Vida Estudantil: compreensões e trilhas teórico-metodológicas*. Salvador: Edufba, 2023. p. 253-269. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37209>. Acesso em: 25 ago. 2023.
- MANGO. *Comment planter un clou: le manuel de survie pour nul(le)s en bricolage!* Paris: Mango, 2017.
- MOMBAÇA, J. *Não vão nos matar agora*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- NEIRA, M. G.; LIPPI, B. G. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/pHCFjV8GgSqnGsFqxp7Rtf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2023.
- NERI, M. N.; SAMPAIO, S. M. R. Interacionismo simbólico em pesquisa: a construção social de uma pesquisadora em gênero. In: SAMPAIO, S. M. R.; SANTOS, G. G.; BORJA, M. E. L. (org.). *Observatório da vida estudantil: compreensões e trilhas metodológicas*. Salvador: Edufba, 2023. p. 139-154.
- NOGUERA, R. A questão do autoconhecimento na filosofia de Orunmilá. *Odeere*, Jequié, v. 3, n. 6, p. 29-42, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/4328>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- PONTES, C. A. A.; MENEZES FILHO, A.; COSTA, A. M. O processo criativo e a tessitura de projetos acadêmicos de pesquisa. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 9, n. 17, p. 439-450, mar./ago. 2005.
- SALES, B. A. A polissemia do sujeito cartesiano. Princípios: *Revista de Filosofia (UFRN)*, Natal, v. 14, n. 22, p. 79-92, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/472>. Acesso em: 27 ago. 2023.
- SAMPAIO, S. [O que é bricolage?]. [Conversa com Sônia Sampaio]. 28 abr. 2023a. 20:08 (hora). 1 mensagem de WhatsApp.
- SAMPAIO, S. [O que é indispensável para definir um programa?]. [Conversa com Sônia Sampaio]. 24 ago. 2023b. 10:14 (hora). 1 mensagem de WhatsApp.
- SANTOS, V. S. Bricolagem metodológica na compreensão de performances interativas no espaço público. *Revista Aspás*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 78-96, 2017.
- SANTOS, V. C. *Virgínia Bicudo e o curso de Psicologia da UFBA: significações de uma intelectual negra em uma formação “sem cor”*. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a universidade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, Salvador, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34769/9/Vitailma%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20Santos_2021_FINAL.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

SILVA, S. A.; FOSSATTI, P.; SARMENTO, D. F. Teorias implícitas sobre o ensino e a aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 291-299, jul./dez. 2011.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades*. Salvador, 2010. Disponível em: https://ihac.ufba.br/download/ensino/graduacao/bacharelados_interdisciplinares/projetos_pedagogicos/projeto-pedagogico-bih.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

VISSCHER, K.; HEUSINKVELD, S.; O'MAHONEY, J. Bricolage and Identity Work. *British Journal of Management*, Malden, v. 29, n. 2, p. 356-372, 2017.

**A FALÁCIA DA DUPLA INCIDÊNCIA DE
RESERVA DE VAGAS NO PROCESSO
DE PROGRESSÃO LINEAR:
DA PERPERTUAÇÃO DAS DESIGUALDADES
COM CHANCELA DO JUDICIÁRIO**

*Emanuely Matos Andrade
Sônia André
Ivan Claudio Pereira Siqueira*

INTRODUÇÃO

A adoção de ações afirmativas, de forma nacional e obrigatória, através de reserva de vagas, nas universidades e institutos federais, apenas foi implementada no Brasil em 29 de agosto de 2012, com a edição da Lei nº 12.711/2012. As ações afirmativas previstas no diploma legal se prestam a assegurar o direito social à educação, previsto no artigo 6º da Constituição Federal (CF) de 1988. Além disto, servem também para concretizar o aspecto material da igualdade, no sentido de erradicar as desigualdades étnico-raciais, socioeconômicas, e, ainda, aquelas decorrentes de capacitismo, no âmbito do ingresso nas instituições públicas federais de ensino superior, ou seja, o propósito da lei é garantir a efetividade do princípio da isonomia, promovendo discriminação positiva entre os candidatos.

Apesar da obrigatoriedade de reserva de vagas nas universidades federais ter como fato gerador a edição da Lei nº 12.711/2012, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), desde o longínquo ano de 2002 – ou seja, muito antes de tal marco –, já havia previsto esta ação afirmativa por meio da Resolução nº 01/2002 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), que regulamenta a política de reserva de vagas para ingresso de estudantes egressos de escolas públicas em seus cursos de graduação.

A partir dessa compreensão, o presente escrito foi elaborado com vistas a analisar as políticas afirmativas adotadas pela UFBA no âmbito do processo seletivo de progressão linear dos Bacharelados Interdisciplinares (BIs), propondo reflexões sobre jurisprudência do Tribunal Regional da 1ª Região da Seção Judiciária do Estado da Bahia, enquanto fonte do Direito, na controvérsia sobre a incidência dupla de reserva de vagas em tal processo seletivo interno da UFBA.

É nessa composição descrita que devemos entender o contexto histórico das exclusões na universidade e suas repercussões, além de questionar o próprio ensino enquanto forma de perpetuação das desigualdades.

O presente estudo se desenvolve com recurso de técnicas qualitativas de pesquisa. Ademais, o estudo propõe-se a ser descritivo e envolverá os seguintes tipos de procedimentos: a) revisão de literatura sobre a implementação e expansão do ensino superior no Brasil; b) coleta de dados e análise de documentos nos sites oficiais da UFBA; e, c) análise da jurisprudência do Tribunal Regional Federal (TRF) da Seção Judiciária da Bahia no que diz respeito à reserva de vagas no processo de progressão linear para alunos egressos dos bacharelados interdisciplinares.

PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico adotado neste estudo consiste em uma abordagem qualitativa de pesquisa descritiva. Os procedimentos incluem uma revisão abrangente da literatura existente sobre a im-

plementação e expansão do ensino superior no Brasil, com foco nas políticas afirmativas e nas reservas de vagas nas universidades. Essa revisão permitirá uma compreensão aprofundada do contexto histórico das exclusões na universidade e suas repercussões.

Além disso, será feita a coleta de dados por meio da análise de documentos disponíveis nos sites oficiais da UFBA. Serão examinadas as políticas afirmativas adotadas pela UFBA, especificamente no que se refere ao processo seletivo de progressão linear dos Bacharelados Interdisciplinares (BIs). Serão analisados documentos como resoluções, normativas e comunicados que tratam das reservas de vagas e critérios de ingresso.

Outro aspecto importante é a análise da jurisprudência do TRF da 1ª Região da Seção Judiciária do Estado da Bahia. Serão examinadas as decisões judiciais relacionadas à reserva de vagas para alunos egressos dos BIs, buscando entender os posicionamentos adotados pelo tribunal nessa questão.

Ao seguir esse percurso, busca-se obter uma compreensão mais aprofundada das políticas afirmativas adotadas pela UFBA no processo seletivo de progressão linear dos BIs. A utilização de técnicas qualitativas de pesquisa, como revisão de literatura, análise de documentos e jurisprudência, contribuirá para a análise crítica do tema e para a geração de reflexões sobre a efetividade das políticas afirmativas na promoção da igualdade de acesso ao ensino superior.

A LEI DO BOI E AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE IGUALDADE DE ACESSO E INCLUSÃO SOCIAL

Não é nossa intenção trazer discussões exaustivas sobre as políticas afirmativas, mas apontarmos alguns percursos das ações afirmativas no Brasil até a atualidade. Para isso, recuemos para o ano de 1985, no qual foi introduzida a Lei do Boi, com objetivo de efetivar a reserva de vagas em estabelecimentos de ensino médio agrícola e

superiores de Agricultura e Veterinária para aqueles que sejam estudantes provenientes do meio agrícola, ou os filhos destes.

A Lei do Boi foi a primeira legislação brasileira a prever reservas de vagas, concedia benesses aos agricultores ou seus filhos. A lei estabeleceu, em seus quatro artigos, que escolas de ensino médio agrícola e escolas superiores de agricultura e veterinária mantidos pelo governo federal deveriam reservar uma porcentagem de suas vagas para candidatos de áreas rurais.

Como resultado, 50% das vagas deveriam ser reservadas para candidatos agricultores ou filhos de agricultores, independentemente de terem terras ou não, e que residam na área rural com suas famílias. Além disso, 30% das vagas devem ser reservadas para agricultores ou filhos de agricultores, independentemente de terem terras ou não.

As questões fundamentais de acesso desigual à propriedade agrária e concentração de terras foram claramente ignoradas pela legislação. Em vez disso, a Lei do Boi ajudou a desenvolver o país estabelecendo um sistema de cotas que beneficiou os agricultores e seus filhos.

Sem uma base sólida e clara, essa abordagem simplista do legislador priorizou alguns grupos em detrimento de outros. Em vez de garantir que todos tivessem as mesmas oportunidades, a lei criou uma situação em que certas pessoas e famílias tinham acesso exclusivo ao ensino agrícola, independentemente de suas reais necessidades ou capacidades.

Assim, a ideia por trás dos privilégios da Lei do Boi foi baseada na apreciação dos agricultores e na busca pela qualificação da mão de obra no setor agrícola, sob o pretexto de seu papel importante no crescimento econômico do país. Nesses termos, visualiza-se a positividade da consolidação dos interesses ruralistas, especialmente voltados para a manutenção da estrutura fundiária altamente concentrada.

No entanto, a Lei do Boi foi revogada em 1985. A partir daí, o debate sobre a igualdade de acesso à educação na esfera pública ganhou mais importância. Os conceitos de democracia social e racial estão

sendo questionados, e os paradigmas históricos estão diminuindo (Pinheiro; Soares, 2020).

As demandas cada vez mais fortes para que o governo tomasse medidas efetivas surgiram nesse contexto. As políticas afirmativas ganharam voz e espaço nessa época. A discussão sobre a necessidade de tomar medidas para garantir que grupos historicamente marginalizados tenham oportunidades iguais se intensificou (Pinheiro; Soares, 2020).

Nesse sentido, importa destacar que a revogação da Lei do Boi em 1985 marcou um ponto importante no debate sobre a igualdade de acesso à educação no Brasil. Isso levou a uma reflexão sobre as noções de democracia social e racial, o que levou a uma demanda por ações governamentais eficazes. As políticas afirmativas, que visam corrigir as desigualdades e promover a inclusão de grupos marginalizados, ganharam destaque. Para construir uma sociedade mais justa, é necessário continuar discutindo a igualdade de oportunidades educacionais, o que diz respeito ao acesso, permanência e pós-permanência.

DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: SUAS BASES, ORIGEM E EXCLUSÕES

A implementação do ensino superior no Brasil se deu de forma tardia, em decorrência da política colonial portuguesa, no sentido de coibir a formação da independência cultural brasileira. O ponto inicial da constituição das universidades brasileiras costuma ser marcado com a vinda da Coroa para o Brasil em 1808, pela necessidade de reprodução da cultura portuguesa enquanto forma de manutenção das estruturas de poder e dominação. Neste contexto, mesmo o Brasil como sede da monarquia a partir de então, o que tem neste período é a criação de escolas superiores de caráter profissionalizante, e não da universidade em si, uma vez que esta apenas foi instituída em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro (Fávero, 2000).

Para Silva (2018), a universidade no Brasil que surge em 1920 incorpora a tradição do conhecimento acadêmico, a partir de uma relação de escrita com a exacerbação do conhecimento europeu e silenciamento negro e indígena e, nesta relação, as populações negras e indígenas são encaradas apenas como objeto de conhecimento e estudo das elites brancas, operando-se, nesta composição, a ciência do racismo científico, e efetivando-se, desta forma, os epistemicídios.

Retomando-se ao contexto histórico social, enquanto o período da Primeira República caracterizou-se pela descentralização política, esta lógica foi subvertida a partir de 1930, com a centralização política com ênfase na formação das elites econômicas e com a capacitação para o trabalho (Fávero, 2000).

Por outro lado, entres as décadas de 1950 e 1960, durante a expansão econômica pelo processo de industrialização, são elaborados planos de reformulação estrutural das universidades, decorrentes das reivindicações pela autonomia universitária e pelo combate ao caráter elitista sob o qual as universidades foram criadas – e que se perpetuavam com o passar das décadas (Fávero, 2000).

A concretização da reformulação das universidades, no entanto, foi frustrada pela ocorrência do golpe militar de 1964, uma vez que havia claro interesse político em conter as manifestações de pensamento contrárias ao governo militar instituído, inclusive com a instituição dos princípios de autoridade e disciplina (Fávero, 2000).

Ao final da década de 1970, com a promulgação da Lei de Anistia e a reorganização dos movimentos sociais, tornou-se latente a necessidade do restabelecimento da democracia e da participação popular neste processo de retomada das liberdades democráticas (Mazzilli, 2011). Neste contexto, objetivando instituir o Estado democrático de direito, fora promulgada a Constituição Federal de 1988 que trouxe diversos avanços em relação às garantias constitucionais, direitos fundamentais, sociais e difusos.

O contexto histórico revela que a universidade brasileira sempre serviu aos interesses intelectuais, operacionais e ideológicos das classes socioeconomicamente favorecidas, e apenas após as diversas

reivindicações sociais, especialmente do movimento negro, que a partir da redemocratização iniciou-se a promoção de políticas públicas com vias a promover a democratização do ensino superior (Vieira *et al.*, 2023).

Com a intensificação da globalização no final do século XX e o dinamismo das relações sociais, torna-se ainda mais evidente a ausência de isonomia entre os sujeitos sociais, e a premente necessidade de adoção de estratégias políticas e jurídicas aptas a arrefecer as desigualdades socialmente postas (Braz, 2022).

Nesse diapasão, importa destacar que a Constituição Federal de 1988 elenca como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, dentre outros, a constituição da sociedade como livre, justa e solidária, bem como propõe a redução das desigualdades sociais. Especificamente, quanto às universidades, o diploma legal estabeleceu, enfim, a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

Nesse espeque, a crise institucional da universidade já estava posta, ocasionada pela ausência de recursos financeiros que tornou diminuta a oferta de vagas para os cursos de nível superior e acentuou as desigualdades já existentes na sociedade. Como mencionado, no contexto da redemocratização da república, foram retomadas as reivindicações de isonomia e igualdade de oportunidades para ingresso nas universidades, enquanto forma de promoção da justiça.

A redemocratização brasileira traz consigo um grande desafio, como dirimir o ostracismo social, promovendo a isonomia entre os cidadãos, em uma sociedade marcada de forma secular pelas desigualdades.

A Constituição Federal de 1988 incorpora o espírito dos tratados internacionais forjados no contexto da pós-guerra de 1948, os quais o Brasil já era signatário e legislador, traçando em linhas gerais o seu conteúdo normativo quanto a respeito da diversidade dos povos, igualdade e aos direitos humanos (Braz, 2022). Vale lembrar que os acordos internacionais, nessa época, eram com os países da Europa e

os Estados Unidos da América, deixando de lado os países africanos, pois, para o Brasil, África não inspirava confiança.

Destaca-se que os próprios processos seletivos, através dos chamados “vestibulares”, se constituem uma verdadeira barreira de acesso e de seletividade social. Isso ocorre porque esses processos não contemplam a realidade das escolas públicas brasileiras e as vivências dos estudantes que tiveram negado, durante séculos, o acesso ao ensino superior, privilegiando o acesso dos estudantes provenientes do ensino privado e das classes socialmente favorecidas (Vieira *et al.*, 2023).

No início do século XXI, com a ascensão política dos governos de centro-esquerda, diversas políticas estatais foram implementadas para dirimir a ausência igualitária e equânime no que diz respeito ao acesso e à permanência nas universidades.

No contexto das universidades, apesar da positivação da igualdade formal na Constituição Federal de 1988, inexistiu até o ano de 2012 a implementação legal de qualquer política pública que objetivava inserir os estudantes que historicamente sempre estiveram à margem do alcance do ensino superior.

Em face da ausência de regulamentação pelo legislador infraconstitucional, as universidades públicas, valendo-se de sua autonomia e auto-organização constitucionalmente previstas, passaram a prever em seus processos seletivos a reserva de vagas para estudantes que eram provenientes do ensino público, bem como aqueles que se declaravam pretos, pardos ou indígenas, a fim de concretizar o aspecto material do princípio da equidade.

A promulgação da Lei nº 12.711/2012, em 29 de agosto de 2012, marcou a implementação das ações afirmativas em âmbito nacional, estabelecendo a obrigatoriedade de reserva de vagas nas universidades e institutos federais no Brasil. Contudo, é relevante notar que a UFBA antecipou-se a esse marco regulatório ao adotar medidas de reserva de vagas em seus cursos de graduação em 2002. A Resolução nº 01/2002 do Consepe da UFBA foi a precursora ao prever a política de reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas.

Neste sentido, inclusive, considerando a necessidade de reestruturação e expansão das universidades federais, com vias à adoção de medidas propositivas no sentido de garantir o crescimento do ensino superior público, a permanência e conclusão de curso, o governo federal, entre os anos de 2003 e 2012, instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)¹.

Para além do acesso à universidade, a própria arquitetura curricular voltada exclusivamente para as necessidades de profissionalização que o mercado exigia passou a ser questionada.

Nesse contexto, foi proposta a implantação dos BIs como alternativa ao tradicional modelo de formação das universidades europeias. A proposta se constituiu como uma reestruturação da própria arquitetura curricular dos cursos de graduação, opondo-se ao ensino com ênfase apenas na profissionalização dos estudantes.

A proposta de adesão a Reuni foi aprovada pelos Conselhos Superiores e Câmara de Graduação da UFBA e, partir de 2009, a universidade passou a ofertar a graduação em regime de ciclos, os BIs, em quatro grandes áreas de conhecimentos, quais sejam, artes, ciência e tecnologia, humanidades e saúde.

DA REFORMULAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PELO REGIME DE CICLOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Os BIs se constituem como uma nova estruturação dos cursos de graduação e emergem a partir da implantação do Reuni, sendo uma alternativa à ausência de formação ampla e geral do conhecimento dos cursos de graduação.

No âmbito da UFBA, a implantação dos cursos de BI ocorreu no ano de 2009. Conforme descrevem os programas pedagógicos dos BIs (2010), o BI é uma graduação universitária interdisciplinar, que tem como duração mínima o prazo de seis semestres, e se constitui

1 O que é o reuni. Vide referências.

com etapa não profissionalizante do processo de formação superior. Nessa senda, a formação acadêmica e profissional, neste modelo de ensino, se daria de forma continuada, sendo o BI o primeiro dos ciclos de formação (ciclo acadêmico).

Nesse diapasão, a formação profissionalizante do egresso do BI prescinde o ingresso nos cursos de graduação profissionalizante, o que pode ser realizado pela aprovação em vestibular, diretamente em cursos de licenciatura, bacharelado, ou através do processo seletivo interno para ingresso nos cursos de graduação, na modalidade Curso de Progressão Linear (CPL).

O segundo ciclo ou progressão linear compreende a etapa de formação profissional em áreas específicas de conhecimento e utiliza a metodologia de avaliação processual considerando os indicadores de desempenho obtidos no primeiro ciclo.

Considerando a formação continuada pelo sistema de ciclos, o artigo 6º da Resolução nº 08/2008 do Consepe estipula que:

Art. 6º Os projetos políticos-pedagógicos dos cursos referidos no caput do artigo anterior determinarão o número de vagas regulares a serem anualmente/semestralmente oferecidas.

§ 1º Haverá vestibular específico para o curso organizado em regime de progressão linear e seu projeto político-pedagógico destinará, a partir de 2012, para os alunos que concluíram o Bacharelado Interdisciplinar da área em que se insere o curso, um percentual, não inferior a 20% das vagas regulares oferecidas

§ 2º As vagas oferecidas para o curso organizado em regime de dois ciclos, mencionado no artigo anterior, serão destinadas a diplomados nos cursos de Bacharelado Interdisciplinar, preferencialmente naquele incorporado pelo primeiro ciclo do curso, cabendo ao seu projeto político-pedagógico o detalhamento dos requisitos a serem exigidos aos candidatos a essas vagas.

§ 3º As vagas destinadas pelos cursos a alunos egressos de Bacharelado Interdisciplinar, mencionadas nos dois parágrafos anteriores, serão preenchidas

I - automaticamente pelos postulantes, caso estes sejam em número não superior de vagas oferecidas;

II - mediante processo seletivo específico, cujos critérios serão definidos pela Câmara de Ensino de Graduação.

§ 4º No caso de cursos em regime de progressão linear, não sendo preenchidas por egressos do Bacharelado Interdisciplinar as vagas referidas no parágrafo anterior, serão convocados os classificados no processo seletivo externo, até a integralização do número de vagas.

§5º No preenchimento das vagas será mantida a política de reserva de vagas para grupos sociais específicos (cotas), prevista no processo seletivo externo.

Ou seja, disciplina, entre outras matérias, sobre a reserva de no mínimo 20% das vagas dos cursos de graduação profissionalizante para os egressos dos bacharelados interdisciplinares e, ainda, estabelece que o preenchimento das aludidas vagas respeitará a reserva de vagas previstas nos processos seletivos externos.

Dentro no número de vagas reservadas para os egressos do BI, a UFBA também adota a reserva de 50% de suas vagas para estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo *per capita*, bem como para estudantes pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência.

DA RESERVA DE VAGAS NO SEGUNDO CICLO DE FORMAÇÃO E DA JURISPRUDÊNCIA DO TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL DA 1ª REGIÃO DA SEÇÃO JUDICIÁRIA DA BAHIA

Em razão da adoção de cotas no processo seletivo de transição do BI para CPL e, principalmente, pela grande concorrência pelas vagas do curso de saúde – notadamente a graduação em medicina –, o poder judiciário tem sido constantemente provocado para se manifestar acerca da legalidade de tal procedimento, bem como sobre a suposta incidência dúplice e irrazoável da política de reserva de vagas.

A jurisprudência pacífica do TRF da 1ª Região, por meio de sua quinta² e sexta turma³, considerando a competência material ins-

-
- 2 ADMINISTRATIVO. AÇÃO ORDINÁRIA. ENSINO SUPERIOR. ALUNOS EGRES-
SOS DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR. PROCESSO SELETIVO INTER-
NO PARA O CURSO DE PROGRESSÃO LINEAR DE ARQUITETURA E URBANIS-
MO. RESERVA DE VAGAS DESTINADAS AOS COTISTAS. DUPLA INCIDÊNCIA
DA POLÍTICA DE COTAS. IMPOSSIBILIDADE. ISONOMIA. RAZOABILIDADE.
SENTENÇA MANTIDA. 1. *Ao ingressar em instituição de ensino superior pelo sis-
tema de cotas, o aluno passa a gozar de igualdade de condições com os demais,
não se mostrando razoável que sejam beneficiados, novamente, com a política
de reserva de vagas. Precedentes desta Corte.* 2. Restou provado nos autos que a
autora obteve nota suficiente para aprovação no Curso de Progressão Linear de
Arquitetura e Urbanismo, ministrado pela UFBA, em vaga destinada aos egres-
sos do Bacharelado Interdisciplinar, com nota superior à dos cotistas, tendo sua
desclassificação decorrido da incidência dupla da política de reserva de vagas.
Dessa forma deve ser mantida a sentença que assegurou a matrícula da aluna.
3. Os honorários advocatícios fixados na sentença em favor do autor deverão ser
majorados em 20% (vinte por cento), na forma do art. 85, §§ 1º, 2º e 11, do Código
de Processo Civil de 2015. 4. Apelação e remessa oficial desprovidas. Acórdão
nº 1000976-52.2019.4.01.3300, APELAÇÃO EM MANDADO DE SEGURANÇA
(AMS), Relator(a) DESEMBARGADOR FEDERAL SOUZA PRUDENTE, Origem
TRF - PRIMEIRA REGIÃO, Órgão julgador: QUINTA TURMA, Data 06/07/2022,
Data da publicação: 07/07/2022, Fonte da publicação: PJe 07/07/2022 PAG. (grifos
nossos).
- 3 CONSTITUCIONAL E ADMINISTRATIVO. PROCEDIMENTO COMUM. PRO-
CESSO SELETIVO INTERNO PARA INGRESSO NO CURSO DE PROGRESSÃO
LINEAR. ALUNOS EGRESOS DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR. PO-
LÍTICA DE COTAS. INEXISTÊNCIA DE DESIGUALDADE A SER AMPARADA.
COTISTAS JÁ BENEFICIADOS NO MOMENTO DO VESTIBULAR. 1. Cuida-se de
apelação interposta pela Fundação Universidade Federal da Bahia UFBA contra
a sentença que determinou que a ré mantenha a matrícula da autora no curso de
Medicina em Vitória da Conquista/BA. 2. Trata-se a controvérsia acerca da legiti-
midade, ou não, de adoção dos critérios de cotas em processo seletivo interno, os
quais já foram anteriormente utilizados para a admissão inicial dos candidatos
no ensino superior, quando participaram de processo seletivo externo constituído
pelo exame vestibular, oportunidade em que concorreram com cotistas e não
cotistas. 3. *A Lei n. 12.711/2012 instituiu o sistema de cotas para estudantes que
tenham cursado o ensino médio em escolas públicas, bem como para os pretos/par-
dos/indígenas/deficientes. Conforme entendimento firmado nesta Corte, respeita-
da a política de cotas quando do ingresso na IES, não há razões que justifiquem
novas ações afirmativas em processo seletivo interno, sob pena de indevidamente
impor tratamento desigual a alunos que estudaram em condições de igualdade.
Isso porque, após o ingresso na graduação, tanto os alunos cotistas, como os não
cotistas, receberam, em situação de igualdade acadêmica, o mesmo conteúdo dis-*

tituída através de seu Regimento Interno, fixou o entendimento de que o artigo 6º da Resolução nº 08/2008 do Consepe repercute em dupla incidência da política de cotas, uma vez que considera que os cotistas e não cotistas detêm as mesmas condições para ingressar no CPL, razão pela qual vem, reiteradamente, declarando a ilegitimidade da adoção dos critérios de cotas em processo seletivo interno, em face da afronta ao princípio da isonomia entre os concorrentes.

Neste exato momento, é oportuno realizar uma minuciosa enumeração das premissas incorretas que constituem a fundamentação das decisões coletivas tomadas pelo TRF da 1ª Região.

O primeiro ponto de equívoco a ser salientado é que a não reserva de vagas no processo seletivo de progressão linear implica em necessária afronta ao quanto disposto no parágrafo único do artigo 1º da Lei nº 12.711/20124, uma vez que as vagas totais dos cursos de graduação inseridos na seletiva progressão linear não obedeceriam à reserva mínima de 50% de suas vagas.

A segunda premissa de ordem equivocada é que o BI, para os estudantes que optam pela formação profissionalizante, se constitui como primeiro ciclo da formação, ou seja, o TRF-1 deixa de considerar a atipicidade da formação continuada do BI para o CPL. Ora, se a formação é de ordem linear, não há razão lógica para que seja afastado o critério de ingresso para o BI, visto que o CPL apenas é a conti-

ciplinar, foram submetidos aos mesmos métodos de aprendizagem, de avaliações e de conteúdo. Precedentes. (...) Acórdão nº 1003304-86.2018.4.01.3300, APELAÇÃO CÍVEL (AC), Relator(a) DESEMBARGADOR FEDERAL JAMIL ROSA DE JESUS OLIVEIRA, Origem TRF - PRIMEIRA REGIÃO, Órgão julgador SEXTA TURMA, Data 18/04/2022, Data da publicação, 20/04/2022, Fonte da publicação, PJE 20/04/2022 PAG. (grifos nossos).

- 4 Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita*.

nuidade do primeiro ciclo, considerando que, neste caso específico, o BI não se constituiria como um fim em si mesmo, mas repercutiria em uma etapa para a formação profissionalizante.

Outra premissa equivocada dos órgãos julgadores é de que o simples ingresso dos estudantes no BI, independente da modalidade de concorrência, tornaria iguais as oportunidades de acesso aos cursos de progressão linear. Nesse ponto, os julgadores manifestaram o entendimento de que os seis semestres seriam suficientes para arrefecer as desigualdades acumuladas entre os egressos. No entanto, o último censo da educação superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do ano de 2021, demonstra que, no processo de aprendizagem, há uma relação proporcional entre a renda e o número médio de anos de estudo entre a população de 18 a 29 anos de idade no Brasil. Os dados expõem que os detentores de maior renda e a população branca são os que mais dedicam anos ao estudo.

Ainda, o referido censo demonstra que os cursos de saúde (medicina, medicina veterinária e odontologia) têm a maior taxa de ocupação entre as instituições de ensino superior públicas e privadas no país (Brasil, 2021).

Nessa perspectiva, o curso de Medicina, especialmente, passa a ser objeto de desejo dos estudantes, enquanto instrumento de manutenção de privilégio social para a população branca e de maior renda e, por outro lado, como instrumento de ascensão social daqueles que detêm menor renda e que integram a população preta ou parda.

E é nessa composição que o BI deixa de ser um curso que propõe uma formação ampla e com o cunho de fomentar a investigação crítica e passa a ser apenas uma etapa para ingresso nos cursos de desejo e objeto de alta concorrência na universidade.

Nesta proposição, é importante se ter em mente que a lógica da formação continuada pelo sistema de ciclos surge no ápice da globalização neoliberal e na instrumentalização do ensino superior enquanto mecanismo de massificação do conhecimento para qualificar a mão de obra para o mercado de trabalho.

Portanto, não há como acolher a propositiva dos julgadores do TRF-1, de que o mero ingresso no BI é suficiente para afastar todas as desigualdades historicamente acumuladas, sob pena de se reduzir o ensino por ciclos a um mero instrumento de ingresso em cursos tradicionais de graduação e forma de perpetuação das desigualdades no acesso no ensino superior.

Insta sublinhar, neste ponto, a insegurança jurídica causada pelas decisões retro, uma vez que o Supremo Tribunal Federal (STF), quando do julgamento da Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC) nº 41 do Distrito Federal, em caso similar, fixou entendimento de que a reserva de vagas para negros em concursos públicos de nível superior é constitucional, mesmo quando o concorrente tenha ingressado em curso de ensino superior por meio de cotas, considerando a existência de outros fatores que impedem os negros de competir de forma isonômica nos concursos públicos. Por meio desta decisão, então, conclui-se que o STF reconhece que o simples acesso ao ensino superior e aos cursos profissionalizantes não é suficiente para transcender as desigualdades de acesso entre brancos e negros no serviço público, ao revés do entendimento adotado pelo TRF-1.

Além disso, é importante considerar que ao se admitir que o mero ingresso do estudante pelas políticas afirmativas seria suficiente para eliminar todas as desigualdades que levaram à implementação dessas políticas, isto sem qualquer estudo científico e aprofundando sobre a temática, implicaria, inclusive, em questionamentos sobre, por simetria, a política de reserva de vagas nos cursos de pós-graduação.

Assim sendo, ao exarar uma decisão que impossibilita o exercício de auto-organização e repercute em verdadeira ingerência judicial nas políticas adotadas pela universidade, o TRF-1 viola o preceito constitucional de autonomia, que garante a discricionariedade dos atos administrativos praticados por estas instituições de ensino, conforme expressa previsão no artigo 207 da CF⁵.

5 Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissol-

Ademais, ainda sobre a via do erigido da legalidade, a legislação constitucional estabelece que é princípio da educação, a igualdade de condições para o acesso e permanência e, assim sendo, compete ao Estado, seja por sua administração pública direta ou indireta, garantir o acesso e a permanência assegurando a igualdade formal e material dos estudantes.

Importa destacar que a autonomia da universidade promove a investigação científica no desenvolvimento do conhecimento e desenvolve soluções para os desafios postos na sociedade. A liberdade acadêmica conferida pela autonomia universitária, especialmente nas instituições de ensino superior públicas, permite que professores, estudantes e pesquisadores realizem pesquisas sem restrições políticas e vinculadas exclusivamente aos lucros obtidos enquanto produto final desta construção, o que acaba por estimular a produção de conhecimento de qualidade em especial das demandas que transcendem a mera lógica do ensino e pesquisa voltados ao interesse de demandas que repercutem em gerar lucro. Além disso, a autonomia universitária desempenha um papel central na proteção da liberdade de expressão e do pensamento crítico, enquanto espaços de debate público de discordância e confronto de diferentes pontos de vista.

Ainda, há que se ressaltar que as políticas afirmativas são medidas democratizantes que não se restringem exclusivamente à reserva de vagas, tendo em vista que as primeiras se tratam de ações que se direcionam para contrapor as abstrações generalistas de perpetuação de desigualdades. Nesse sentido, pode-se dizer que a reserva de vagas é uma espécie da qual as políticas de ação afirmativa são gênero (Vieira *et al.*, 2023).

Nessa senda, ressaltamos que as decisões do TRF-1 se fundamentam em premissas simplistas, e que não possuem qualquer embasamento teórico e científico de que as políticas afirmativas que beneficiariam os estudantes no primeiro ciclo de ensino foram suficientes para eliminar efetivamente todas as vulnerabilidades sociais, raciais

ciabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

e de outras formas de discriminação, garantindo o acesso isonômico aos serviços básicos, distribuição de renda, oportunidades de emprego e acesso à saúde.

Assim sendo, há que se guardar certa desconfiança com o discurso de democratização do ensino nas universidades, considerando o histórico de formação das mesmas e seu propósito de servir às elites, para que não seja engendrada a expansão do ensino de forma simplista, sem a proposição de condições de permanência e conclusão de curso, sob pena de perpetuação da prática de elitização do ensino, e a promoção de inclusão marginal (Ferrari; Sekkel, 2007, p. 644-645).

Forte nessas razões, vislumbra-se que o entendimento já consolidado pelo TRF-1 conflita com os próprios preceitos constitucionais, violando a literalidade do quanto disposto na CF. Ademais, o quanto disposto nas decisões não se presta a analisar o contexto de exclusões que ocorreu de forma sistêmica na sociedade brasileira.

CONCLUSÃO

Ao longo do presente capítulo, foi possível examinar a implantação do ensino superior no Brasil, levando em consideração o contexto histórico e social em que está inserido, e sua natureza inerentemente elitista em relação às oportunidades de acesso desde a sua origem. Além disso, analisou-se a transformação do ensino superior desde a chegada da família real portuguesa ao Brasil, até os esforços enviados para ampliar o acesso à universidade, por meio da adoção de políticas de reserva de vagas voltadas à redução das desigualdades sociais.

Além disso, foi possível analisar a reforma do ensino superior por meio do regime de ciclos implementado pela UFBA refletindo sobre como a lógica neoliberal perpetua o equívoco de que o primeiro ciclo do BI é apenas um passo para a formação exclusivamente profissional, o que inevitavelmente conduz à instrumentalização do sistema de ciclos de formação.

Em outro momento, também foi proposta uma reflexão sobre a posição adotada pelo TRF da 1ª Região em seus julgados que já se constituem como jurisprudência dominante, no sentido de que a reserva de vagas no segundo ciclo de formação resultaria em uma dupla incidência da política de reserva de vagas, uma vez que o estudante já foi beneficiado por esta política ao ingressar no primeiro ciclo.

No desenvolver do presente texto, reconhecemos que o acesso à universidade por meio de políticas de admissão é um passo importante para reduzir as desigualdades sociais e promover a democratização do ensino superior. Contudo, destacamos que há que se tomar cuidado com a falácia e com o discurso simplista de que o mero ingresso do estudante no ensino superior, especialmente, nos BIs é suficiente para aniquilar os problemas estruturais originários dessa desigualdade.

Assim, ao longo deste capítulo, pôde-se perceber de que forma ocorreu a implementação do ensino superior no Brasil, compreendendo o contexto histórico e social que o envolve, bem como o seu caráter elitista no acesso. Também foram analisadas as mudanças ocorridas no ensino superior ao longo do tempo, desde a chegada da Coroa portuguesa até as medidas adotadas para promover a democratização do acesso às universidades, como as políticas de reserva de vagas, e as reformas recentes ocorridas no século XXI. Além disso, foram apresentadas reflexões sobre a reformulação do ensino superior pela UFBA, através do regime de ciclos, destacando a influência da lógica neoliberal na instrumentalização do primeiro ciclo de formação. Por fim, foi abordada a discussão acerca da reserva de vagas no segundo ciclo e a possível duplicidade de benefícios aos estudantes que já foram contemplados por essa política no primeiro ciclo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Tribunal Regional Federal (6. Turma; 1. Região). Apelação cível. *Processo nº 1003304-86.2018.4.01.3300*. Brasília, DF: Tribunal Regional Federal, 20 abr.

2022. Disponível em: <https://www.google.com/url?q=https://pje1g.trf1.jus.br/consultapublica/ConsultaPublica/DetalheProcessoConsultaPublica/listView.seam?ca%3Da60b75e1964074701a8d116e67cdd8b01d73898e1b105dbc&sa=D&source=docs&ust=1710426750139853&usg=AOvVaw3iglYVVvs8a83z--RER-Se9>. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. Tribunal Regional Federal (5. Turma;1. Região). Apelação em mandado de segurança. *Processo nº 1000976-52.2019.4.01.3300*. Brasília, DF: Tribunal Regional Federal, 7 jul. 2022. Disponível em: <https://www.google.com/url?q=https://pje1g.trf1.jus.br/consultapublica/ConsultaPublica/DetalheProcessoConsultaPublica/listView.seam?ca%3De006432e3d767ac61a8d116e67cdd8b01d73898e1b105dbc&sa=D&source=docs&ust=1710426750139924&usg=AOvVaw0FMd1-7RDOQuWmkpmAS5l3>. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação declaratória de Constitucionalidade 41 Distrito Federal. Brasília, DF, 8 jun. 2017. Relator: Ministro Roberto Barroso.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 169, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho de ensino, pesquisa e extensão. *Resolução nº 01/2002*. Salvador: UFBA, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 08/2008. Cria o Instituto de Psicologia e dá outras providências. Salvador: UFBA, 2008.

BRAZ, M. M. A. Políticas afirmativas no Brasil: Análise do percurso de dez anos da lei 12.711/2012 (lei de cotas), 5 julho 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4369>. Acesso em: 4 abr. 2023.

FÁVERO, M. de L. A. *Universidade no Brasil: da origem à construção*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Inep, 2000. (v. 1).

FERRARI, M.; SEKKEL, M. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Censo da Educação Superior 2021*. Brasília, DF: Inep, 4 de novembro de 2022.

MAGALHÃES, W. L. Reforma agrária se faz com os homens, não com a terra: A “Lei do Boi” e a qualificação da força de trabalho. *Veredas da História*, Salvador, v. 8,

n. 1, p. 102-120, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rvh/article/view/48276/26236>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MAZZILLI, S. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, DF, v. 27, n. 2, p. 205-221, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/24770/14361>. Acesso em: 1 abr. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *O que é o REUNI*. Brasília, DF, 25 mar. 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 31 mar. 2023.

PINHEIRO, C. L. F.; SOARES, M. de L. A lei de cotas por um fio: o retrocesso social atual. *Em Pauta*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 45, p. 196-210, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/47228/31988>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SILVA, N. M. C. da. Universidade no Brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 233-257, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29814/23115>. Acesso em: 3 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Conselho de ensino, pesquisa e extensão. *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde*. Salvador: UFBA, 2010.

VIEIRA, E. F.; VIEIRA, P. L.; CUSTODIO, E. S. A Lei n. 12.711/2012 e ações afirmativas de acesso ao ensino superior de negros e não-negros. *Revista Direito Público*, Brasília, DF, v. 20, n. 105, p. 374-401, janeiro/março 2023. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/6896>. Acesso em: 1 abr. 2023.

MASIFICACIÓN, HETEROGENEIDAD Y SISTEMAS DE EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: INTERPELACIONES AL DISPOSITIVO "UNIVERSIDAD"

*Soledad Vercellino*¹

INTRODUCCIÓN

La matrícula de la educación superior se ha expandido en Argentina a un ritmo elevado a partir de la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI. Esto ha resultado en una de las tasas brutas de educación universitaria más altas de América Latina. Esta tendencia implica el tránsito de una universidad de élite a un modelo de masificación, tránsito que por otra parte ha promovido la democratización de la universidad, pues facilitó la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos. Pero al mismo tiempo, este crecimiento en el acceso a la educación superior no necesariamente se traduce en inclusión, ya que los indicadores de ingreso y egreso así lo demuestran. Y la alta deserción en el primer año de carreras universitarias,

1 Centro Interdisciplinario de Estudios Sobre Derechos, Inclusión y Sociedad, Instituto de Investigaciones en Políticas Públicas y Gobierno. Universidad Nacional de Río Negro.

el bajo índice de graduación y el alargamiento de la duración de las carreras, denuncian que el acceso directo y el no arancelamiento – sellos de acceso característicos de la universidad pública argentina – por sí solos no son suficientes para asegurar el derecho a la educación superior.

Abundante literatura refiere al fracaso en los estudios universitarios. Si bien las perspectivas de análisis son variadas y dan cuenta de la diversidad de factores (epocales, sociales, político-institucionales, didácticos y subjetivos) que confluyen en el éxito o fracaso en los estudios universitarios, un argumento que insiste parte de una lectura deficitaria de los(as) estudiantes. Desde hace unos años, en diferentes proyectos de investigación, intentamos comprender cómo se construye la situación del novel estudiante universitario, y no “qué es lo que falta” para ser un estudiante exitoso en este período inicial. Partiendo de una opción teórica que recupera los aportes de los estudios sobre la relación con el saber y la tradición metodológica hermenéutica interpretativa y la investigación narrativa, en diferentes proyectos de investigación analizamos el conjunto de significados que el nuevo estudiante construye en torno a la universidad y al saber universitario.

En ese marco, nos hemos encontrado que muchos(as) de los(as) estudiantes que hemos entrevistado insisten como clave explicativa de la continuidad de los estudios universitarios el aprender a “sobrellevar el fracaso”, íntimamente vinculado a las formas de evaluación y acreditación propias de la universidad (“desaprobar cursadas”, “perder materias”). El dispositivo ‘examen’, sortearlo, superarlo, evitarlo (mediante lo que en Argentina se denomina “promoción”, que significa acreditar la asignatura sin examen final, por ejemplo), aparece como uno de los eventos críticos del primer año.

Esta comunicación se propone profundizar en el análisis del problema de la evaluación en nuestras universidades. A tal fin, en primer lugar, contextualizamos las transformaciones profundas que ha tenido la universidad argentina en su pasaje de una universidad de élite a una universidad de masas (Trow, 1970) y de las deudas o lími-

tes de ese proceso de expansión y ampliación de derechos. Luego, a partir de recuperar algunas claves explicativas propuestas por estudiantes que han participado en nuestros proyectos de investigación, problematizaremos las convenciones normalizadas (Vercellino, 2020) en torno a las mismas, tomando como ejemplo tres universidades argentinas. Sostendremos la conjetura de que las mismas se mantienen incólumes en el tiempo pues expresan un arreglo estructural o componente duro del dispositivo “universidad”.

UNIVERSIDAD ARGENTINA EN EL SIGLO XXI

El sistema universitario argentino tiene antecedentes anteriores a la constitución del estado nacional (1853): la Universidad Nacional de Córdoba fue creada en 1612 por el Reino de España y la Universidad de Buenos Aires en 1821 por el gobierno de la provincia del mismo nombre. Para los años 2020/21 la matrícula de las Universidades argentinas ascendía a poco más de dos millones y medio de estudiantes, según se distribuye en la Tabla 1.

Tabla 1 – Matrícula universidad argentina (2021)

Estudiantes de pregrado/grado	Estudiantes	%
Universidades estatales	2.065.115	80,99%
Universidades Privadas	484.674	19,01%
Total	2.549.789	100%

Fuente: elaboración propia en base a estadísticas del Ministerio de Educación (Argentina, 2022).

La cobertura de la educación superior es una de las más altas de América Latina, así mientras que para el subcontinente ronda el 44%, en Argentina alcanza el 57,8% (Chiroleu, 2018).

Si bien el sistema universitario está compuesto por un número similar de instituciones estatales y privadas, el sector estatal concentra el 81% de la matrícula estudiantil. Asimismo, las universidades nacionales están distribuidas a lo largo del territorio argentino

(2.800.000.000 kilómetros cuadrados continentales), de manera que en cada provincia hay al menos una universidad nacional. En el caso de la provincia de Córdoba son tres y unas 20 en la provincia de Buenos Aires. Las universidades e institutos privados, por su parte, concentran su oferta en las grandes ciudades: Buenos Aires, Córdoba, Rosario y Mendoza.

La matrícula de estudiantes de grado y pregrado también se concentra en sólo seis universidades nacionales (Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Rosario, Tecnológica Nacional y Tucumán) donde, en 2015 había estudiado el 49% de ellos (García de Fanelli; Adrogué 2019). Esto aun cuando desde la década del '60 los diferentes gobiernos han desarrollado políticas de descentralización del sistema con la creación de nuevas universidades. Así, desde la década de 1990 hasta 2015, el número creció de unas 80 a 125 instituciones de educación superior. Las nuevas universidades se han creado en provincias y en el conurbano bonaerense (áreas geográficas colindantes a la ciudad de Buenos Aires, con alta concentración de población).

La Ley de Educación Superior n° 27.204 establece que “todas las personas que hayan concluido la Educación Secundaria podrán ingresar al Nivel Superior de Educación de manera libre y sin restricciones”. Por ley no debería haber mecanismos de selección. En general, no se suele establecer un número de postulantes a ingresar mediante el establecimiento de vacantes o cupos máximos por carrera, ni se implementan pruebas de aptitudes o saberes al finalizar el bachillerato para el acceso a la universidad. En pocas carreras hay exámenes selectivos, con cupos, se tratan de las carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado porque su ejercicio compromete el interés público, poniendo en riesgo la salud, seguridad, derechos, bienes o formación de los habitantes, tal es el caso de las carreras de medicina, arquitectura e ingeniería, entre otras. Sin perjuicio de ello, un gran número de universidades implementan una serie de actividades de enseñanza-aprendizaje en el momento del ingreso, las cuales se transforman en sistemas de ingreso universitario.

Las instituciones universitarias estatales no cobran matrícula por las carreras de grado. El Estado Nacional financia a las universidades asignando un presupuesto global anual a cada una. En 2018 la inversión realizada por el Estado Nacional en las UUNN fue del 0,76% del PBI (Iec Conadu, 2018).

Siguiendo la clasificación de Trow (1970) o la adaptación a la misma que propone Rama (2009)², Argentina ya se ubica en la etapa de universalización, con tasas brutas de educación superior por encima del 50%. Según la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación (SPU), la Tasa de escolarización del Sistema de Educación Superior Argentino (población de 18 a 24 años) alcanzó en el 2021 el 67,3% para la Educación Superior y el 48,03% para la educación universitaria (Argentina, 2022). Siguiendo a la UNESCO IESALC (Ezcurra, 2018) y considerando el intervalo comprendido entre los años 2000 y 2018, la tasa bruta de matriculación para los sectores de ingresos bajos creció en nuestro país un 133% mientras que los sectores de ingresos medio lo hicieron en un 65%. Esto significa un achicamiento de las desigualdades entre sectores medios y bajos.

Tabla 2 – Tasa bruta de matriculación en ES

Año	Global	Nivel de ingreso inferior	Nivel de ingreso medio
2000	57%	20,7%	52,2%

- 2 Claudio Rama (2009, p. 176) señala: “Trow ha sostenido que el desarrollo de la educación superior puede organizarse en tres etapas: élite, masas y universal, cuyos parámetros los establece en términos de la tasa bruta de matriculación en la universidad. Este autor consideró que la educación superior de un país está en la etapa de educación de elites si la tasa bruta de matriculación es menor al 15%; que se encuentra en la etapa de educación superior de masas si la tasa bruta de matriculación está entre 15% y 50%, y, por último, el país se halla en la fase de universalización si esa tasa es mayor al 50% [...] hemos preferido un esquema más diferenciado buscando referir mayores peldaños que permitan distinguir más claramente los sistemas de educación superior en los actuales contextos, sugiriendo un acceso de elites hasta el 15%, un acceso de minorías del 15 al 30%, de masas hasta el 50%, universal hasta el 85% y un acceso absoluto quedaría indicado con porcentaje superior a este último”.

Año	Global	Nivel de ingreso inferior	Nivel de ingreso medio
2028	78,2%	48,4%	85,9%

Fuente: Vercellino (2021c, p. 240).

Esta tendencia implica el tránsito de una universidad de élites a un modelo de acceso de masas, tránsito que por otra parte tuvo impacto en materia de democratización, ya que facilitó la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos (Chiroleu, 1998). Pero al mismo tiempo, este crecimiento positivo del acceso a la educación superior no redonda necesariamente en inclusión, los indicadores de ingreso y egreso así lo demuestran. La cantidad de egresados es significativamente menor a la de quienes ingresan.

Es decir, la masificación en el acceso que supondría mayores niveles de democratización encuentra un tope en las características que adquieren las trayectorias educativas en el nivel, signadas por fuertes procesos de discontinuidad. Estudios realizados a escala regional muestran que: casi un 30% del estudiantado ha discontinuado su actividad académica luego del primer año y el 50% a los tres años (Fernández, 2022). Las estadísticas oficiales sostienen que “de las/os nuevas/os inscriptas/os a carreras de pregrado y grado en 2020, el 62,4% continúan sus estudios en 2021” (Argentina, 2022, p. 11).

Vincent Tinto (Vercellino, 2021a) advierte que el problema de la retención de los(as) estudiantes universitarios es una preocupación nacional también en Estados Unidos por su impacto en el mundo del trabajo y el primer año de la universidad es considerado clave para su logro. Alrededor del 40% de los estudiantes que no se gradúan “[...] se van antes del inicio del segundo año, y algunos de los que se van en el segundo año son resultado de lo que sucedió o no sucedió en el primer año” (Tinto en Vercellino, 2021a, p. 3).

Como señalan García de Fanelli y Adrogué (2019), “[...] la gratuidad, y el supuesto de homogeneidad institucional que impera en las universidades estatales argentinas, contribuyen a la percepción social de la igualdad de oportunidades” (p. 22). No obstante, ello, los guarismos presentados muestran que el acceso directo y no arance-

lado, por sí solos, no son suficientes. Como se han hecho eco organismos supranacionales como la UNESCO, las universidades estamos conminadas a “tratar de alcanzar simultáneamente los objetivos de equidad, pertinencia y calidad. La equidad no es sólo una cuestión de acceso, el objetivo debe ser la participación y conclusión exitosa de los estudios, asegurando el bienestar del estudiante” (Unesco, 2009, p. 3).

EL PROBLEMA DEL “FRACASO” EN LA UNIVERSIDAD

Estos indicadores han instalado el problema de los inicios universitarios en la agenda política y académica de la última década y, más recientemente, se ha comenzado a interpelar la duración real de las carreras, pues sólo 27,7% de las(os) egresadas(os) de grado lo hace en el tiempo teórico esperado para una determinada carrera, que es la duración establecida en los planes de estudio (Argentina, 2022).

Como ya hemos sostenido en otros lugares (Vercellino, 2021b, 2021c), para que el ingreso, la permanencia o continuidad de los estudios universitarios y la postergación de la graduación o el alargamiento de las carreras, se constituyan en un problema empírico, de investigación y de las políticas educativas, se han tenido que suscitar al menos tres eventos: la masificación de la Educación Superior (ES) que ya hemos descrito en los párrafos previos, la discontinuidad de las trayectorias de un número importante de esa masa de estudiantes que acceden a la ES que también hemos mostrado, pero también un cambio en el encuadre cultural desde el cual se leen esas discontinuidades.

Este tercer componente que genera condiciones de visibilidad y enunciabilidad al interior de los sistemas universitarios para que la discontinuidad de los estudios devenga un “problema”, es lo que denominamos cambios en el encuadre cultural (Canguilhem, 2009) de la Educación Superior. Tal cambio tiene como forma de expresión la generación, avanzada la primera década del siglo XXI, de una serie de textos prescriptos, es decir, textos escritos para volverse prácticas,

que comienzan a instalar una nueva manera de concebir a la educación superior (Rinesi, 2020). Por ejemplo, la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior organizada por el IE-SALC de la UNESCO (2009) y reunida en Cartagena de Indias en el año 2008 establece por primera vez en nuestra historia que la ES es un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados.

Coincido con Rinesi (2020, p. 25) quien afirma que con esa definición:

Educación Superior como bien público y social, DDHH universal y responsabilidad de los Estados se establece un cambio decisivo en los modos de representación y de auto-representación de las instituciones de educación superior (en particular las universidades), que siempre se pensaron a sí mismas, y que siempre fueron pensadas, como lo que siempre fueron: eficaces máquinas de fabricar élites, y a las que ahora se les reclama repensarse como instituciones encargadas de garantizar lo que por primera vez puede pensarse como un derecho que es o que tiene que ser de todo el mundo.

Este nuevo encuadre cultural, ese conjunto de sentidos y compromisos compartidos en torno a la Educación Superior permite ampliar el campo de visión, las posibilidades de visibilidad y de enunciación de las instituciones. Ahora vemos y nominamos grandes sectores sociales que históricamente estaban, pero no veíamos, no los considerábamos como sujetos de la educación superior, pues la gramática de la universidad nos lo impedía. Los llamados ‘nuevos estudiantes’: primera generación, mujeres, trabajadores, personas con discapacidad, pertenecientes a pueblos indígenas, negros, gitanos, jóvenes rurales, migrantes, personas con cargas de cuidado, personas LGBTI+, personas sin la edad teórica para ingresar a la universidad, personas sin secundario completo y un largo etc. de reificaciones de la diversidad de aspirantes, cruzados generalmente por la condición de pobreza, que quedaban en las puertas de la universidad.

La literatura coincide en que las condiciones existenciales y materiales de vida interjuegan de manera más o menos determinante, según la corriente teórica de la que se trate, en las posibilidades de persistir en los estudios universitarios. Asimismo, coinciden en que, en la última década, dichas condiciones se caracterizan, a nivel global, por la profundización de la desigualdad social (Ezcurra, 2018).

El rol de las desigualdades en el campo educativo ha sido y es objeto de fuertes debates y discusiones (Bourdieu; Passerón, 2009; Charlot, 2008; Dubet, 2012), principalmente a partir de las décadas del 60 y 70 de la mano de procesos de masificación de los niveles secundario y superior. Bourdieu y Passeron (2009) y Dubet (2012) asumen la existencia de una posición objetiva en la estructura social (dada por la acumulación de capitales en el caso de los primeros, y por ingresos y condiciones de vida en el segundo) que condiciona el éxito o el fracaso educativo, dado que vinculan a las posiciones objetivas desfavorables (pobreza, subalternidad, etc.) con una serie de carencias y ausencias culturales que son expresión de la desigualdad.

Nuestras indagaciones analizan el problema de la discontinuidad en los estudios universitarios desde la óptica de los estudios sobre relación con el saber, los cuales, en su vertiente antropológica y sociológica, se abren paso en las últimas décadas, en debate con esas perspectivas (Charlot, 2021). Es preciso destacar que esa perspectiva teórica no ignora ni niega las desigualdades ni su impacto en el ámbito educativo, sino que postula una lectura en “positivo” de este fenómeno, en tanto “busca comprender cómo se construye una situación de alumno que fracasa en un aprendizaje y no “lo que le falta” a esta situación para ser una situación de alumno que alcanza el éxito” (Charlot, 2006, p. 51).

Asumimos que los procesos de ampliación de oportunidades de acceso a la universidad argentina que se han desarrollado a partir del retorno de la democracia han incrementado no solo la cantidad sino también la heterogeneidad social, cultural, racial, de género, de los nuevos estudiantes universitarios.

Esa heterogeneidad se expresa en heterogéneas formas de aprendizajes, en multiplicidad de modalidades de relación con los saberes. Esto ha generado la incorporación:

de debates pedagógicos que tienen como premisa la heterogeneidad social que condiciona los procesos de aprendizaje. Se ha hecho legítimo sostener que no existe 'una única y mejor manera de cursar la universidad'; los nuevos 'estudiantes no tradicionales' y también los 'tradicionales' tienen procesos y tiempos de aprendizaje singulares (Fernández; Kunrath; Trevignani, 2022, p. 44).

Nuestras investigaciones de los últimos años, como lo han sido los Proyectos de Investigación UNRN 40-C-581 y 40-C-796 en los que se ha analizado la problemática del primer año en carreras de ciencias aplicadas y ciencias humanas de la Universidad Nacional de Río Negro, pero también, investigaciones desarrolladas por colegas en ese marco, entre las que caben citarse a Gertosio (2023), Chironi y Vercellino (2022), Rizzo (2021), nos muestran en el análisis de las experiencias de discontinuidad de los estudios universitarios los procesos de evaluación y acreditación de los conocimientos constituyen un núcleo problemático.

Como bien desarrollamos en Vercellino y Mischia (2021a, 2021b), una clave explicativa que insiste en el discurso de los propios estudiantes en relación con la continuidad de los estudios es aprender a “sobrellevar el fracaso”, íntimamente vinculado a las formas de evaluación y acreditación propias de la universidad - “desaprobar cursadas”, “perder materias”-.

Varios de los(as) estudiantes que han participado de nuestras investigaciones enfatizan en experiencias de decepción, fundamentalmente vinculadas a la novedad de “perder cursadas”, desaprobar finales, recurrir materias.

La problematización sobre la evaluación que realiza uno de los estudiantes participantes de nuestras investigaciones es por demás

interesante, plantea la necesidad de pensar pautas de evaluación específicas para el primer año:

vos a un ingresante no le podés pedir que se maneje en la universidad de entrada como vos pretendes que se tiene que manejar todo, entonces ¿qué hace P.? ella te toma siete recuperatorios si es necesario que vos apruebes, porque no te desalienta, te permite continuar, si no vas te busca, le busca la vuelta. [...] Pero si hay que destacar yo destacaría eso [...] tratar de regalarle las materias, aunque sea con baja nota, pero fomentar que continúen, porque primer año es un año de nivelación y muchas materias se comparten en primer año y las específicas empiezan más adelante y vos no podés arrancar con la específica, [...], no podés conocer la carrera que estás haciendo sin pasar primer año que es de nivelación. Entonces vos no podés saber si sos bueno en algo si ni siquiera llegaste, por estas trabas que te digo por ahí que son los egos de los profesores, que son de que mi clase la tengo que dar así (relato de estudiante, disponible en Vercellino; Misischia, 2021b, p. 20-21).

El dispositivo “examen” aparece como uno de los eventos críticos de los primeros años en la universidad. La evaluación aparece como una situación traumática. Los(as) estudiantes destacan, además, aspectos asociados y derivados de los sistemas y procesos de evaluación y acreditación, como son, el impacto en lo que Tinto (2021) denomina percepción de la autoeficiencia, es decir, en su propia percepción como sujetos capaces de afrontar los desafíos cognitivos que le impone la universidad. Como bien advierte Pierella (2016, p. 13):

Si bien en estas últimas décadas ha tenido lugar un amplio desarrollo teórico sobre la importancia de la evaluación como medio de seguimiento y apuntalamiento de los estudiantes [...], en la práctica esta corre el riesgo de consolidarse como un elemento clave en la interrupción de los estudios universitarios.

A continuación, procuraré proponer algunas líneas de problematización en torno a la evaluación y la acreditación en la universidad.

EL PROBLEMA DE LA EVALUACIÓN

‘¿quién hará la historia más general, más imprecisa, más determinante también del ‘examen’, de sus rituales, de sus métodos, de sus personajes y de su papel, de sus juegos de preguntas y respuestas, de sus sistemas de notación y de clasificación? Porque en esta pobre técnica se encuentran implicados todo un dominio de saber, todo un tipo de poder’ (Foucault, 1976, p. 189-190).

La problemática de la evaluación y acreditación de saberes insiste en la investigación sobre los inicios de la vida universitaria (De Gatica; Bort; De Gatica, 2020; Mancovsky; Rocha, 2019; Pierella, 2016; Pogré; De Gatica; García; Krichesky, 2018). De Gatica, Bort y De Gatica (2020, p. 23-24) señalan:

Si entramos en las aulas para observar [...] las formas de evaluación y los conocimientos que se demuestran en esas evaluaciones, ¿es mucho lo que ha cambiado o continuamos con las mismas formas de enseñanza y aprendizaje tradicionales de la universidad? [...] lo conquistado en términos de ampliación del acceso a educación universitaria ¿se traduce en las prácticas académicas que se ven interpeladas por los desafíos que implica enseñar en un nuevo contexto sociocultural?.

Hemos realizado un breve ejercicio de comparación de las regulaciones³ académicas de tres universidades creadas en momentos históricos diferentes, es decir, que responden a proyectos políticos

3 Se toman esos documentos como marcos ideacionales y enunciados que ofrecen directrices y lineamientos para la acción y “se constituyen ante todo como intervenciones textuales en la práctica” (Palacios Díaz; Hidalgo Kawada; Cornejo Chávez; Suárez Monzón, 2019, p. 5). Esos textos tienen como patrón (criterio de

disímiles; que se encuentran ubicadas en regiones también distintas, por lo que atienden a poblaciones que se conjeturan diferentes entre sí. Se trata de las Universidades que se consignan en la Tabla 3.

Tabla 3 – Universidades analizadas

Universidad	Universidad de Buenos Aires	Universidad Nacional del Comahue	Universidad Nacional de Río Negro
Año de fundación/ creación	1821	1972	2007
Localización	Ciudad de Buenos Aires/ área metropolitana	Provincias de Río Negro y Neuquén	Provincia de Río Negro
Normas que regulan la evaluación	Resoluciones (CS) Nº 2056/95 Resolución (CS) N 1648/91	Ordenanza 273/2018 (replica lo establecido sobre la materia en la Ordenanzas 640/1996, 486/1991)	Resolución Rectoral 09/2008

Fuente: elaboración propia.

Este ejercicio, inicial, nos ha mostrado que:

a) La evaluación, acreditación y certificación de conocimientos constituye, desde el origen de la universidad argentina, el núcleo duro de la enseñanza.

Esta afirmación queda probada pues si se analiza el Estatuto de la Universidad de Buenos Aires del año 1886, en su capítulo XII en el que refiere a la Enseñanza, se desarrollan seis artículos, todos los cuales se expresan exclusivamente sobre la examinación y sus regulaciones, como se aprecia a continuación

CAPÍTULO XII De la enseñanza

Art. 72º – Las Facultades admitirán a exámenes de los remos de su enseñanza teórica en las épocas que fijen las ordenanzas de la Universidad a todo el que se presente a darlos, sin más requisitos que la comprobación de haber rendido los exámenes de Estudios Preparatorios en un Colegio Nacional o de presentar certificados que acrediten esos mismos exámenes en institutos de Enseñanza Secundaria, establecidos por autoridad de los Gobiernos de Provincia. En este úl-

homogeneidad) el provenir de algún nivel de oficialidad y aludir a la evaluación de los aprendizajes.

timo caso los certificados deberán presentarse con la comprobación oficial de que el instituto de que preceden se encuentra en las condiciones exigidas por el artículo 5º de la Ley de 30 de Setiembre de 1878, cuya comprobación deberá hacerse ante el Rector del Colegio Nacional de la Capital.

Art. 73º – Las Facultades no admitirán a examen de materias prácticas sino a aquellos alumnos que las hayan cursado en las mismas Facultades.

Art. 74º – Los estudiantes libres deben sujetarse en los exámenes al orden que para estos y para los estudios establezcan los reglamentos Universitarios; deben sujetarse también a las condiciones, pruebas y demás requisitos que establezcan los mismos reglamentos.

Art. 75º – Ninguna Facultad admitirá a examen de una materia al estudiante que en ella haya sido aplazado o reprobado por otra Universidad Nacional, sin que haya transcurrido por lo menos el término de un año, desde el aplazamiento o reprobación; los certificados de aprobación expedidos en contravención a este artículo serán de ningún valor.

Art. 76º – La Universidad no expedirá diploma sin que, previamente, el que lo solicite haya rendido examen de todas las materias requeridas por los reglamentos universitarios para obtenerlo.

Art. 77º – Los certificados de la Universidad Nacional de Córdoba serán válidos en esta.

Art. 78º – Para que el diploma universitario o profesional pueda ser conferido por esta Universidad se requiere que el alumno haya rendido ante ella, por lo menos, los exámenes de último año, los generales y el de tesis (Estatuto de la Universidad Nacional de Buenos Aires, 1886, en Mignone, 1998, p. 316).

b) Las normativas en torno a la evaluación casi no han variado a lo largo de los años. En las universidades más antiguas persisten decisiones sobre la evaluación que se remontan a la década del 60, por ejemplo, la escala de calificación de exámenes de la Universidad de Buenos Aires vigente fue aprobada por Resolución (CS) N° 2823/65

y recuperada en las Resoluciones (CS) N° 4994/93 y N° 2056/95. En las Universidades de creación más reciente, como la Universidad Nacional del Comahue rastreamos el origen de las formas actuales de regular la evaluación en normas de inicios de la década del 90. En el caso de la Universidad de Río Negro, el reglamento de estudios es una norma primigenia en esa institución, pues fue aprobada en el tiempo de la organización o normalización de la institución y no ha sido revisada (Resolución Rectoral 09/2008).

c) El examen como dispositivo de evaluación y acreditación de conocimientos se ha impuesto en las universidades argentinas y ha permanecido incólume más allá de las radicales transformaciones en el camino de la democratización y la inclusión educativa que éstas han afrontado desde el retorno de la democracia hasta nuestros días y de las interpelaciones que ese instrumento ha sufrido en el campo de la investigación educativa contemporánea.

d) No existen diferencias significativas entre las regulaciones de la evaluación en las tres universidades analizadas, aun cuando sus normas hayan sido generadas en un rango de 50 años y en instituciones que responden a proyectos políticos bien diferenciados. Las preocupaciones en torno a la evaluación giran en las tres universidades alrededor de una serie de cuestiones comunes, a saber:

- Condición de alumno: requisitos, causales que justifican su no cumplimiento.
- Calificaciones posibles para los cursados: aprobado, desaprobado, ausente y promoción.
- Modalidad de aprobación de los cursos: sin examen final (promoción), con examen final, examen libre.
- Turnos ordinarios y extraordinarios de exámenes.
- Conformación de tribunales examinadores.
- Escala de calificación.
- Nota mínima para la aprobación sin examen final por promoción.

- Cálculo del promedio final con el que egresa cada alumno.
- Forma de expresar, en número entero, en la calificación.
- Instancias de recuperación para el caso de las evaluaciones parciales.
- Comunicación de los resultados del examen a los estudiantes (mostrar examen)

La persistencia de esta gramática de la evaluación más allá de las diferencias entre instituciones y de las transformaciones generadas en las últimas décadas por los procesos de ampliación de derechos, podría ser un indicio de la resistencia del dispositivo universidad, una manifestación de su persistente condición máquina eficaz de fabricar élites (Rinesi, 2020).

El análisis de las situaciones que las normativas insisten en regular en torno a la evaluación, y que hemos punteado en los párrafos previos, ponen en evidencia que no se pueden analizar los procesos de evaluación y acreditación de conocimientos independientemente de los restantes elementos que conforman el dispositivo escolar: formas de organizar las personas (conformación de los cursos universitarios, responsables de los mismos etc.), organización del tiempo y del espacio, selección, organización y secuenciación de saberes, entre otras cuestiones.

CONCLUSIONES

En un país cuya universidad estatal tiene la característica distintiva de asegurar el ingreso directo a todas aquellas personas que hayan finalizado la escuela secundaria y que cuenta con un sistema distribuido por todo el país de instituciones estatales no aranceladas, esas condiciones de acceso inigualables en la región, no se traducen en inclusión educativa, en el sentido de cabal acceso al derecho a la educación. Por el contrario, nuestro sistema universitario se caracteriza también por altas tasas de discontinuidad de los estudios y de una prolongación alarmante en la duración de las carreras universitarias.

En este capítulo, además de profundizar en estas características del sistema universitario argentino, hemos avanzado en la problematización de una de las dimensiones que permiten ampliar la comprensión sobre los problemas de la continuidad de los estudios universitarios. Los(as) estudiantes que participan de nuestros estudios nos han hecho focalizar en el problema de la evaluación y acreditación de conocimientos.

El análisis de las convenciones normalizadas y expresadas en normativas sobre la evaluación de tres universidades estatales que se caracterizan por enmarcarse en proyectos histórico políticos diferentes debido a su momento fundacional y de atender poblaciones diferentes debido a su ubicación geográfica, nos ha mostrado ciertas invariantes en relación a la evaluación.

Advertimos que la evaluación y acreditación de conocimientos constituye, desde el origen de la universidad argentina, el núcleo duro de la enseñanza, que las normativas en torno a la evaluación casi no han variado a lo largo de los años, siendo el examen el instrumento de evaluación y acreditación que se ha impuesto y ha permanecido incólume más allá de las radicales transformaciones sociales, pedagógicas y tecnológicas que la universidad ha experimentado durante los siglos XX y XXI.

Las preocupaciones en torno a la evaluación giran en las tres universidades alrededor de una serie de cuestiones que aluden a diferentes componentes de lo que podríamos denominar el dispositivo “universidad”.

Con esto aludimos a un conjunto de prácticas discursivas, de fuerte raigambre histórica, que generan ciertas condiciones de posibilidad, ciertas reglas de juego o formas de racionalidad que organizan las formas de hacer universidad. Se trata de ciertos arreglos estratégicos generados para resolver el problema de cumplir con los objetivos de la universidad en un contexto de progresiva ampliación de la población a la que la misma atiende. Esa serie de arreglos (calendarios, planes de estudios, regímenes de correlatividades, exigencias de asistencia y verificación de aprendizajes etc.) atienden el pro-

blema de la educación universitaria en contextos de masividad. Esto supone cierta sincronización de la enseñanza y el aprendizaje, con la complicación que tal sincronización apareja en el caso de sujetos tan heterogéneos en relación con sus condiciones materiales de vida como son los(as) estudiantes universitarios.

Aunque más flexible que en otros niveles educativos, las normas vinculadas a la evaluación y acreditación nos muestran la persistencia de un tiempo estandarizado, que configura “pautas normalizadas de referencia” (Norbert, 1989, p. 19) tanto para la enseñanza como para el aprendizaje: se prevé un mínimo de aprendizajes para mantener la condición de estudiante regular y un itinerario ideal que marcan los planes de estudios y los calendarios académicos.

¿Existen alternativas a esas modalidades de evaluación? Por tratarse de arreglos contingentes, asumimos como premisa que otras formas de evaluación, y más ampliamente, que otras formas de hacer universidad son posibles. La frondosa producción intelectual sobre el problema educativo de la evaluación, las reformas que en la última década se han dado en otros niveles educativos en los regímenes académicos, en particular, en las formas de evaluación y acreditación y la tradición que en ese tipo de prácticas tiene, por ejemplo, el nivel de posgrado alimenta nuestra ilusión de que otra forma es posible.

Para ello es necesario profundizar la investigación académica y ensayar imaginativamente alternativas prácticas. Ese es el compromiso y nuestra invitación.

BIBLIOGRAFÍA

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. *Secretaría de Políticas Universitarias. Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2021-2022*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2022. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2021-2022_sistema_universitario_argentino_1.pdf. Acceso en: 1 oct. 2023.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2009.

CHARLOT, B. *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2006.

CHARLOT, B. *La relación con el saber: Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008

CHARLOT, B. Les Fondements Anthropologiques d'une Théorie du Rapport au Savoir. *Revista Internacional Educon*, Sergipe, v. 2, n. 1, jan./mar. 2021. Disponible en: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1727/1374>. Acceso en: 1 oct. 2023.

CHIROLEU, A. Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-21, 2018.

CHIRONI, J. M.; VERCELLINO, S. Desigualdad y educación superior: historias de éxitos académicos paradójales. *Debates em Educação*, Maceió, v. 14, n. 35, p. 93-113, 2022

DE GATICA, A.; BORT, L.; DE GATICA, N. Reflexividad y transformación en las prácticas docentes universitarias. In: POGRÉ, A.; DE GATICA; KRICHESKY, G. *Los inicios de la vida universitaria II: aportes de la investigación*. Estados Unidos: Editorial Teseo, 2020. p. 19-50.

DUBET, F. *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2012

EZCURRA, A. M. Derecho a la Educación: expansión y desigualdad. Tendencias y políticas en Argentina y América Latina. *UNTREF*, Argentina, 2018.

FERNÁNDEZ, T. (et al.). *Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiliación en el ingreso a la universidad: un estudio de caso comparado en tres universidades de Argentina, Brasil y Uruguay*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2022.

FOUCAULT, M. *Historia de la locura en la época clásica I*. México: Fondo de Cultura Económica, 1976.

GARCÍA DE FANELLI, A; ADROGUÉ, C. Equidad en el acceso y la graduación en la Educación Superior: Reflexiones desde el Cono Sur. *Education Policy Analysis Archives*, Tempe, v. 27, n. 96, p. 1-38, 2019.

GERTOSIO, E. A. M. *Perspectiva estudiantil sobre el Ingreso a la Carrera de Abogacía en la Universidad Nacional de Río Negro (Sede Atlántica, Cohorte 2020 y 2021) en clave de inclusión social y académica*. 2023. Tesis (Doctoral Docencia Universitaria) – Universidad Nacional de Río Negro, Río Negro, 2023. Disponible en: <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/10134> Acceso en: 2 oct. 2023.

- IEC CONADU. Ajuste y oscuridad en el presupuesto Universitario. Análisis del proyecto de ley de presupuesto 2019. Buenos Aires, 2018.
- MANCOVSKY, V.; ROCHA, S. M. M. *Por una pedagogía de “los inicios”*: más allá del ingreso a la vida universitaria. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2019.
- MIGNONE, E. *Ordenamiento legal universitario*. Buenos Aires: Buenos Aires Ediciones, 1998. Disponible en: <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-rosario/curriculum-y-didactica/mignone-legislacion-universitaria-argentina-pasado-y-presente/9052331> Acceso en: 25 feb. 2024.
- NORBERT, E. *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.
- PALACIOS DÍAZ, D.; HIDALGO KAWADA, F.; CORNEJO CHÁVEZ, R.; SUÁREZ MONZÓN, N. Análisis Político de Discurso: Herramientas Conceptuales y Analíticas para el Estudio Crítico de Políticas Educativas en Tiempos de Reforma Global. *Education Policy Analysis Archives*, Argentina, v. 27, n. 47, p. 1-34, 2019.
- PIERELLA, M. P. Los exámenes en el primer año de la universidad. ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social? *Trayectorias Universitarias*, Buenos Aires, v. 2, n. 2, p. 11-19, 2016.
- POGRÉ, P.; DE GATICA, A.; GARCÍA, A. L.; KRICHESKY, G. *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. Estados Unidos: Editorial Teseo, 2018.
- RAMA, C. La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*, Madrid, n. 50, p. 173-195, 2009.
- RINESI, E. *Universidad y democracia*. Buenos Aires: Clacso, 2020.
- RIZZO, A. C. *Vicisitudes que atraviesan en sus procesos de aprendizaje los estudiantes que ingresan a las carreras de Licenciatura en Sistemas de la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro*. 2020. Tesis (Licenciatura en Psicopedagogía) – Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Universidad Nacional del Comahue, Buenos Aires, 2021. Disponible en: <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncoma/16514>. Acceso en: 3 oct. 2023.
- TINTO, V. Ingresos e Ingresantes a la Universidad. Conferencia de Vicent Tinto. *Pensamiento Universitario*, [Colombia], p. 1-13, 2021. Disponible en: <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/8107>. Acceso en: 3 oct. 2023.
- TROW, M. Reflections on the transition from mass to universal higher education. *Daedalus*, [s. l.], p. 1-42, 1970.

UNESCO. Comunicado de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Paris, 5-8 jul. 2009. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa. Acceso en: 4 oct. 2023.

VERCELLINO, S. El ingreso a la universidad: una ocasión para mirarnos. I Congreso Internacional "Ingreso e Ingresantes a la Universidad". Universidad Nacional de Río Negro, Río Negro, 2021c. Disponible en: <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/6765>. Acceso en: 1 oct. 2023.

VERCELLINO, S. El primer año de la universidad como analizador institucional. *Revista de Educación Inclusiva*, Chile, v. 5, n. 2, p. 236-254, ago./dic. 2021b. Disponible en: <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/8747>. Acceso en: 1 oct. 2023.

VERCELLINO, S. Ingresos e Ingresantes a la Universidad. Conferencia de Vicent Tinto. *Revista Pensamiento Universitario*, [s. l.], n. 20, 2021a. Disponible en: <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/8107>. Acceso en: 29 sept. 2023.

VERCELLINO, S. *La performatividad del dispositivo escolar de la relación del-la alumno-a con el saber*. 2020. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación) – Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2019. Disponible en: <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/6029>. Acceso en: 2 oct. 2023.

PARTE 2

Saúde na educação superior

O ENSINO DAS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: UM ESTUDO DOCUMENTAL

*Vinicius Pereira de Carvalho
Maria Thereza Ávila Dantas Coelho*

INTRODUÇÃO

Práticas Integrativas e Complementares (PICs) é uma expressão utilizada pelo Ministério da Saúde para abranger sistemas médicos e terapias que compartilham, entre outras características, uma abordagem ampliada do ser humano. Elas foram institucionalizadas no Sistema Único de Saúde (SUS) por meio da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC), em 2006. Na ocasião da publicação dessa política, incorporou-se no escopo de práticas do sistema de saúde a fitoterapia, homeopatia, medicina antroposófica, medicina tradicional chinesa e termalismo social/crenoterapia (Brasil, 2006). Posteriormente, com a ampliação das experiências com as PICs, abrangeu-se também a arteterapia, ayurveda, biodança, dança circular, meditação, musicoterapia, naturopatia, osteopatia, quiropraxia, reflexoterapia, reiki, shantala, terapia comunitária integrativa e yoga, em 2017 (Brasil, 2017), e a apiterapia, aromatera-

pia, bioenergética, constelação familiar, cromoterapia, geoterapia, hipnoterapia, imposição de mãos, ozonioterapia e terapia de florais, em 2018 (Brasil, 2018).

Muitas dessas práticas estão presentes na cultura brasileira, mas enfrentam dificuldades de inserção na formação universitária, o que repercute na baixa oferta e uso das mesmas nos serviços de saúde (Tesser; Sousa; Nascimento, 2018). Um dos obstáculos mais pronunciados para isso é a dominância da medicina ocidental contemporânea (ou racionalidade biomédica) no campo da saúde. A biomedicina é caracterizada por um caráter generalizante, mecanicista e analítico, concentra-se no objeto doença e está pautada num discurso de cientificidade, através do qual constrói sua legitimação social (Camargo Jr., 2005). Essa racionalidade constitui o paradigma biomecânico (da normalidade-patologia), que “ênfatiza concepções materialistas, mecanicistas, centradas na doença e no controle do corpo biológico e social”, em oposição ao paradigma vitalista (da vitalidade-energia), focalizado “na saúde e na busca de harmonia da pessoa com seu meio ambiente natural e social”, e que “valoriza a subjetividade individual, a prevenção e a promoção da saúde e a integralidade do cuidado” (Nascimento *et al.*, 2013, p. 3598). Esse segundo paradigma transcultural em saúde compreende as racionalidades das PICs.

A Universidade Federal da Bahia (UFBA) é uma das principais instituições públicas brasileiras de ensino superior. Em 2021, apresentava um contingente de 44.014 matrículas de estudantes em graduações presenciais e 2.876 docentes do quadro permanente, distribuídos em 110 cursos, demonstrando uma escala volumosa de atividades de ensino, pesquisa e extensão (UFBA, 2022). Considerando que na formação superior existe uma tendência de baixa inserção das PICs nos currículos (Albuquerque *et al.*, 2019; Medeiros *et al.*, 2021; Peltzer; Pengpid, 2019), torna-se importante investigar a conformação das disciplinas que tratam sobre esse tema, como é o caso das oferecidas na UFBA.

Diante disso, objetivamos, neste estudo, analisar a oferta de componentes curriculares sobre as PICs na UFBA.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa documental. Foi gestada a partir de uma série de trabalhos em que se analisaram as experiências de estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFBA com as PICs (Carvalho; Coelho; Carmo, 2023a), refletindo um esforço investigativo em estender o objeto de estudo para a universidade. Em vista disso, com base no desejo de compreender o cenário de inserção das PICs nos currículos e itinerários formativos desenvolvidos na UFBA, propomo-nos a examinar os componentes curriculares desta universidade sobre o tema.

Nosso referencial abrangeu as contribuições teóricas produzidas na linha de estudos derivada das racionalidades médicas (Luz, 2012; Nascimento *et al.*, 2013), tendo em vista a ampliação da abordagem da saúde e da diversidade cultural em saúde; as teorias pós-críticas do currículo (Silva, 1999), atentando para a caracterização dos saberes não hegemônicos na formação e o exame do currículo enquanto um espaço de disputas, onde se apresentam e são questionadas diferentes formas de produção do conhecimento e construção de verdades; e as epistemologias do Sul (Santos, 2018), considerando seu tratamento e agenda decolonial no campo dos saberes e práticas não hegemônicos, sistematicamente excluídos, invisibilizados e desqualificados pela monocultura do conhecimento científico.

Na coleta de dados, escolhemos duas coleções de documentos que veiculam, com uma periodicidade semestral, os componentes curriculares de todos os cursos presenciais de graduação da UFBA. O recorte temporal definido para essa coleta foi de cinco anos (2017-2021), abrangendo nove semestres de atividades letivas, conforme a organização acadêmica no período¹ (Quadro 1).

1 Destacamos que, em 2020, as condições de isolamento social geradas pela pandemia de Covid-19 provocaram a suspensão dos semestres regulares previstos

Quadro 1 – Documentos institucionais incluídos na pesquisa – Universidade Federal da Bahia (Salvador, Bahia, Brasil)

Guias de matrícula semestral (armazenados na Superintendência de Administração Acadêmica - Supac) ²
Guias de matrícula das unidades acadêmicas da Área I - Ciências Físicas, Matemática e Tecnologia Unidades acadêmicas: Escola Politécnica, Faculdade de Arquitetura, Instituto de Física, Instituto de Geociências, Instituto de Matemática e Estatística e Instituto de Química
Guias de matrícula das unidades acadêmicas da Área II - Ciências Biológicas e Profissões da Saúde Unidades acadêmicas: Escola de Enfermagem, Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia, Escola de Nutrição, Faculdade de Farmácia, Faculdade de Medicina da Bahia, Faculdade de Odontologia, Instituto de Biologia, Instituto de Ciências da Saúde, Instituto Multidisciplinar em Saúde e Instituto de Saúde Coletiva
Guias de matrícula das unidades acadêmicas da Área III - Filosofia e Ciências Humanas Unidades acadêmicas: Escola de Administração, Faculdade de Comunicação, Faculdade de Ciências Contábeis, Faculdade de Ciências Econômicas, Faculdade de Direito, Faculdade de Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Instituto de Ciência da Informação e Instituto de Psicologia
Guias de matrícula da unidade acadêmica da Área IV - Letras Unidade acadêmica: Instituto de Letras
Guias de matrícula das unidades acadêmicas da Área V - Artes Unidades acadêmicas: Escola de Belas Artes, Escola de Dança, Escola de Música e Escola de Teatro
Guias de matrícula das unidades acadêmicas dos Bacharelados Interdisciplinares Unidades acadêmicas: Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação ³ e Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos
Listas de Ações Curriculares em Comunidade e em Sociedade - ACCS⁴ (Pró-Reitoria de Extensão - Proext)
Em cada semestre é publicada uma lista que reúne a oferta das ACCS (com ou sem apoio financeiro da Proext) de todas as unidades acadêmicas da universidade

no calendário universitário. Por conta disso, nesse ano as atividades acadêmicas organizaram-se apenas em um semestre letivo de caráter especial, denominado como semestre letivo suplementar (UFBA, 2022). Em cada um dos outros anos incluídos no recorte temporal da pesquisa (2017, 2018, 2019, 2021) foram executados dois semestres letivos.

- 2 Na UFBA, as unidades acadêmicas são organizadas internamente conforme a área do conhecimento que abrangem. Em cada semestre letivo, cada unidade acadêmica publica um guia de matrícula com os componentes curriculares oferecidos pelos colegiados dos seus cursos de graduação.
- 3 Os guias de matrícula do Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação foram adicionados na pesquisa somente a partir do segundo semestre letivo de 2018, visto que essa unidade universitária foi criada em agosto de 2018 (UFBA, 2022). Durante nossa coleta, o instituto era formado pelo Bacharelado Interdisciplinar em Ciência, Tecnologia e Inovação.
- 4 As ACCS são componentes curriculares da UFBA vinculados a atividades de extensão. Incluímos as listas de ACCS na pesquisa porque verificamos que algumas vezes determinadas ACCS não eram citadas nos guias de matrícula, ainda que houvesse previsão de oferta semestral por meio dos documentos da Pró-Reitoria de Extensão.

Fonte: produzido pelos autores.

Para localizar os componentes curriculares que tratam das PICs nesses documentos, adotamos como recurso a leitura do nome de cada componente e a seleção daqueles que possuíam um ou mais termos que se referissem explicitamente a essas práticas. O componente Racionalidades em Saúde: Sistema Médicos e Práticas Alternativas, por exemplo, foi incluído por conter a expressão “práticas alternativas”. Dessa forma, listamos um componente curricular em uma unidade acadêmica da área do conhecimento I (Ciências Físicas, Matemática e Tecnologia), 12 componentes das unidades da área II (Ciências Biológicas e Profissões da Saúde), dois componentes de uma unidade da área III (Filosofia e Ciências Humanas) e dois componentes de uma unidade dos bacharelados interdisciplinares. As unidades acadêmicas das áreas do conhecimento IV (Letras) e V (Artes) não registraram oferta de componentes sobre o tema.

Após o levantamento dos componentes curriculares, coletamos seus respectivos programas. Esses documentos são disponibilizados através do Sistema Acadêmico eletrônico da universidade e/ou dos arquivos das unidades universitárias e contêm as informações sobre cada componente, como os objetivos e a bibliografia adotada. Utilizando-os, realizamos uma leitura flutuante de seus conteúdos⁵ e extraímos a ementa de cada um dos componentes curriculares. No Quadro 2, encontra-se um resumo dos procedimentos de coleta de dados adotados na pesquisa.

5 Como uma das etapas da pré-análise, a leitura flutuante “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2016, p. 126).

Quadro 2 – Resumo dos procedimentos de coleta de dados adotados na pesquisa

Passo 1	Passo 2	Passo 3	Passo 4
Coleta dos guias de matrícula e listas de Ações Curriculares em Comunidade e em Sociedade do período de 2017 a 2021	Leitura dos documentos e seleção dos componentes curriculares sobre Práticas Integrativas e Complementares	Coleta dos programas dos componentes curriculares selecionados e leitura flutuante dos seus conteúdos	Extração das ementas dos componentes curriculares dos seus respectivos programas institucionais

Fonte: produzido pelos autores.

Quadro 3 – Categorias da pesquisa e seus respectivos componentes curriculares – Universidade Federal da Bahia (Salvador, Bahia, Brasil)

Categoria 1 - Componente curricular de uma unidade acadêmica da área I - Ciências Físicas, Matemática e Tecnologia
ACCS: A Terra como cura: geologia e os saberes tradicionais
Categoria 2 - Componentes curriculares das unidades acadêmicas da área II - Ciências Biológicas e Profissões da Saúde
ACCS: Busca racional de novos fármacos de origem vegetal
ACCS: Cuidado transdisciplinar do corpo como consciência e as Práticas Integrativas e Complementares
ACCS: Pranaterapia aplicada ao cuidado
Curso livre de farmácia homeopática
Etnobotânica e plantas medicinais
Farmacotécnica homeopática
Fitofármacos e fitoterapia
Fitoterapia na atenção básica
Grupos de Estudos Acadêmicos - Práticas Integrativas e Complementares no SUS
Introdução à prática da meditação
Introdução à medicina veterinária integrativa
Tópicos em saúde integrativa na odontologia
Categoria 3 - Componentes curriculares de uma unidade acadêmica da área III - Filosofia e Ciências Humanas
Tópicos Especiais em Educação - Yoga na educação
Yoga
Categoria 4 - Componentes curriculares de uma unidade acadêmica dos Bacharelados Interdisciplinares
ACCS: Ações interdisciplinares em Práticas Integrativas e Complementares
Racionalidades em saúde: sistemas médicos e práticas alternativas

Fonte: produzido pelos autores.

Para a sistematização do processamento e a análise dos dados, empregamos a análise de conteúdo (Bardin, 2016) e o processamento dos dados foi feito com o apoio do IRaMuTeQ (Sousa, 2021), sendo cada conjunto de componentes por área de conhecimento definido como uma categoria analítica: “Componente curricular de uma unidade acadêmica da área I – Ciências Físicas, Matemática e Tecnologia”, “Componentes curriculares das unidades acadêmicas da área II – Ciências Biológicas e Profissões da Saúde”, “Componentes curriculares de uma unidade acadêmica da área III – Filosofia e Ciências Humanas” e “Componentes curriculares de uma unidade acadêmica dos Bacharelados Interdisciplinares” (Quadro 3).

Com o estabelecimento das categorias, reunimos as ementas dos componentes curriculares em um *corpus* textual, lançado para lematização no IRaMuTeQ⁶. Nesse processo, empregamos como formas ativas os substantivos, verbos e adjetivos, excluindo artigos, advérbios, pronomes, numerais e outras formas gramaticais, visto a extensão do conteúdo textual presente nas ementas dos componentes curriculares. Depois da lematização executada no *software*, o *corpus* foi ajustado por meio de uma nova lematização manual, de modo a corrigir as imprecisões não detectadas no seu dicionário padrão.

Ao fim da preparação do *corpus* textual, lançamos os dados para o tratamento da análise de especificidades no IRaMuTeQ. Considerando a categorização previamente estabelecida, a análise foi realizada utilizando as categorias citadas anteriormente como variável. Os termos do corpus foram classificados a partir do método de distribuição hipergeométrica, segundo o qual se calcula a probabilidade de distribuição dos termos nas categorias. Como resultado da análise de especificidades, é produzido um indicador de especificidade, no qual os valores mais próximos de zero indicam menor relação de especificidade do termo com a categoria selecionada (Sousa, 2021, p. 1549-1550):

6 A lematização é uma intervenção no corpus recomendada para o uso das técnicas lexicométricas do IRaMuTeQ, considerando que ela produz maior homogeneidade no conteúdo do material processado (Sousa, 2021).

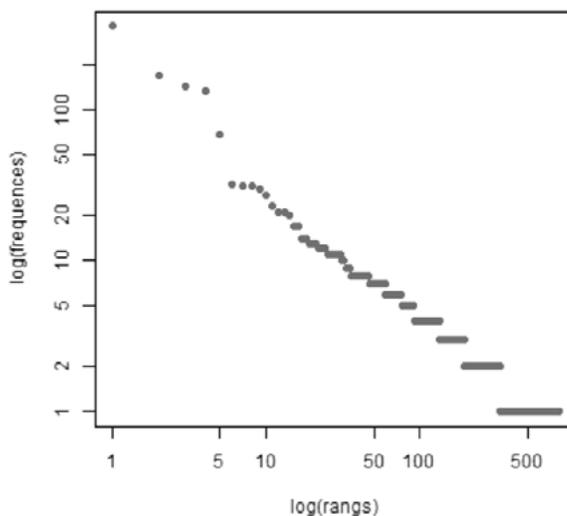
Tecnicamente, o indicador de especificidade do Iramuteq representa o logaritmo decimal de uma probabilidade. [...] Para efeitos práticos, isso significa que qualquer resultado maior do que 2 possui um valor-p menor ou igual a 0,01, o que favorece a hipótese de que há tendências na distribuição da forma lexical em função da variável categórica considerada. Além disso, indicadores positivos denotam a sobre-representação da forma, ao passo que valores negativos expressam a sua sub-representação na partição.

A interpretação dos resultados desses indicadores de especificidade fundamentou-se na sua correlação com as categorias de análise, discutidas com o apoio dos estudos teóricos e empíricos reunidos ao longo da revisão de literatura da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A reunião das ementas dos componentes curriculares da pesquisa produziu um *corpus* com 2798 ocorrências de 794 termos, com uma média de ocorrência de 164,59 termos em cada ementa. Entre esses termos, 461 (16,48% das ocorrências e 58,06% dos termos) apareceram somente uma vez no *corpus* (Figura 1).

Figura 1 – Distribuição frequencial dos termos no corpus textual de análise, produzido a partir das ementas dos componentes curriculares sobre Práticas Integrativas e Complementares da Universidade Federal



Fonte: produzida pelos autores com o auxílio do IRaMuTeQ.

Legenda: os marcadores em vermelho indicam os termos presentes no corpus textual, apresentados segundo o número de ocorrências de cada termo (eixo vertical) e o número total de termos (eixo horizontal).

Na Tabela 1, apresentamos os principais termos associados com as categorias desta pesquisa, consoante a análise de especificidades.

Tabela 1 – Distribuição dos termos presentes nas ementas dos componentes curriculares sobre Práticas Integrativas e Complementares da Universidade Federal da Bahia de acordo com as categorias da pesquisa (análise de especificidades) - Salvador, Bahia, Brasil

Categorias	Termos	Área I	Área II	Área III	Bacharelados Interdisciplinares
Componente curricular de uma unidade acadêmica da área I - Ciências Físicas, Matemática e Tecnologia	Colonização	6,9277	-3,9616	-0,0351	-0,2387
	Étnico	2,2715	-1,1492	-0,021	-0,1431
	Produção de conhecimento	1,9825	-0,8968	-0,028	-0,1909
	Saber Tradicional	1,6086	-1,2336	-0,0421	0,3159
	Produção	1,4744	-0,0491	-0,0491	-0,3347
	Reconhecer	1,4744	-0,0491	-0,0491	-0,3347
	Científico	1,1038	-0,2531	-0,0774	-0,5272
	Acolhimento	0,9041	-0,3824	-0,021	-0,1431
	Entender	0,9041	-0,3824	-0,021	-0,1431
	Olhar	0,9041	-0,3824	-0,021	-0,1431
	Percepção	0,9041	-0,3824	-0,021	-0,1431
	Relação	0,9041	-0,3824	-0,021	-0,1431
Componentes curriculares das unidades acadêmicas da área II - Ciências Biológicas e Profissões da Saúde	Conhecimento	-0,2522	1,0138	-0,0916	-0,6238
	Plantas medicinais	-0,4093	0,9291	-0,1487	-0,4688
	Profissional de saúde	-0,2131	0,8568	-0,0774	-0,5272
	Uso	-0,6078	0,6444	-0,2207	-0,2255
	Vegetal	-0,1547	0,6219	-0,0562	-0,3827
	Doença	-0,1547	0,6219	-0,0562	-0,3827
	Energético	-0,1547	0,6219	-0,0562	-0,3827
	Busca	-0,1547	0,6219	-0,0562	-0,3827
	Físico	-0,1547	0,6219	-0,0562	-0,3827
Componentes curriculares de uma unidade acadêmica da área III - Filosofia e Ciências Humanas	Técnica	-0,1547	-0,4147	2,2012	-0,3827
	Prático	-0,2131	-0,2531	1,92	-0,5272
	Formação	-0,0578	-0,3824	1,3257	-0,1431
	Docente	-0,0578	-0,3824	1,3257	-0,1431
	Teórico	-0,0578	-0,3824	1,3257	-0,1431

Categorias	Termos	Área I	Área II	Área III	Bacharelados Interdisciplinares
Componentes curriculares de uma unidade acadêmica dos Bacharelados Interdisciplinares	Ambulatório	-0,0772	-1,8228	-0,028	2,3954
	Acupuntura	-0,0772	-1,8228	-0,028	2,3954
	Racionalidade médica	-0,0772	-1,8228	-0,028	2,3954
	Debate	-0,1159	-2,1061	1,0344	1,7643
	Brasil	-0,1159	-1,2336	-0,0421	1,7643
	Práticas integrativas e complementares	-0,4488	-0,8018	-0,163	1,6019
	Instituição	-0,0578	-2,3692	1,3257	1,5246
	Perspectiva	-0,0578	-1,1492	-0,021	1,5246
	Contemporaneidade	-0,0578	-1,1492	-0,021	1,5246
	Alternativo	-0,0578	-1,1492	-0,021	1,5246
	Ação	-0,0578	-1,1492	-0,021	1,5246
	Não convencional	0,9041	-2,3692	-0,021	1,5246

Fonte: produzida pelos autores com o auxílio do IRaMuTeQ.

A categoria “Componente curricular de uma unidade acadêmica da área I – Ciências Físicas, Matemática e Tecnologia” abrangeu o componente curricular ACCS: A Terra como cura: geologia e os saberes tradicionais, oferecido pelo Instituto de Geociências, cujos termos mais específicos foram “Colonização” (escore de especificidade de 6,9277), “Étnico” (2,2715), “Produção de conhecimento” (1,9825) e “Saber tradicional” (1,6086). “Colonização” produziu o maior indicador de especificidade da pesquisa, apontando para um elevado grau de sobre-representação nessa categoria. A grande intensidade do indicador de especificidade produzido por esse termo, em comparação aos demais (único com indicador maior que 3), pode ter sido fruto de a categoria ter apresentado somente um componente curricular, o que garantiu para ela uma maior homogeneidade nos seus conteúdos.

A ênfase nesses termos, com o destaque para “Colonização”, sugere que o componente dessa categoria prioriza uma discussão a respeito da descolonização e dos saberes tradicionais. Nele, busca-se compreender os saberes e fazeres voltados para a promoção da saúde em comunidades tradicionais, com ênfase no uso de minerais e ro-

chas. Em vista disso, é estabelecida uma discussão sobre a produção hegemônica do conhecimento, em razão de estar centrada nas bases ocidentais da ciência e universalizar os resultados advindos de seus exames sobre a realidade, sendo preciso diversificá-la, conforme o excerto a seguir:

[...] não reconhece as interpretações e percepções sobre a Terra e suas implicações por outros grupos étnicos, alimentando um caráter colonizador. Há, então, uma necessidade insurgente de 'descolonizar' a produção científica, e ampliá-la de modo a acolher outras culturas, e resgatar os saberes pré-colombianos dos povos nativos. A esse movimento de ressignificação do olhar para a produção de conhecimento e reconhecimento de outras vozes não hegemônicas, ou os saberes tradicionais, têm-se atribuído o termo decolonialismo [...] (Ementa de A Terra como cura: geologia e os saberes tradicionais) (Universidade Federal da Bahia, 2019a, p. 7).

Como afirmam os estudos das epistemologias do Sul, a ciência moderna definiu-se como o único caminho rigoroso e adequado para validar as experiências de mundo, suprimindo a potência dos conhecimentos artesanais que não foram constituídos a partir de seus procedimentos ou que não podem ser medidos segundo seus princípios, parâmetros e instrumentos (Santos, 2018). Dessa forma, invalidou as práticas de saúde concebidas desde os povos e comunidades tradicionais (Guimarães *et al.*, 2020; Nunes; Louvison, 2020), como é o caso do uso dos recursos provenientes da terra, objeto de trabalho do componente curricular em questão.

A grande associação do componente com termos relacionados com a descolonização de saberes e práticas indica a disseminação dessa abordagem no processo de ensino-aprendizagem ligado às práticas integrativas. Em currículos disputados por diferentes perspectivas epistemológicas (Silva, 1999), em função da manutenção ou contestação da monocultura do conhecimento científico, esse é um achado que chama a atenção para a possibilidade de transformação dos saberes acadêmicos junto à emergência de práticas não

hegemônicas, já que as PICs estão numa condição de subalternidade determinada pela monocultura da biomedicina no campo da saúde (Guimarães *et al.*, 2020).

Nesse sentido, a adoção das ideias relacionadas à descolonização para referenciar o trabalho com as PICs, com destaque para as práticas tradicionais em saúde, potencializa o reconhecimento dessas práticas por uma via contra-hegemônica. Uma vez que a biomedicina tende a ser utilizada como régua para (in)validar os saberes e práticas do campo da saúde (Guimarães *et al.*, 2020; Nunes; Louvison, 2020), essa é uma forma de apoiar as produções e maneiras de lidar com a vida que não são sustentadas na cultura ocidental, imposta por diferentes formas de opressão, como o colonialismo, capitalismo e patriarcalismo. Trata-se de garantir o reconhecimento social desses saberes a partir das suas próprias ferramentas e ideias de validação, tendo em vista os contextos e espaços onde foram criados e compartilhados.

A segunda categoria (“Componentes curriculares das unidades acadêmicas da área II – Ciências Biológicas e Profissões da Saúde”) aglutinou 12 componentes e nela os termos mais específicos foram “Conhecimento” (1,0138), “Plantas medicinais” (0,9291) e “Profissional de saúde” (0,8568). Nesta pesquisa, essa foi a categoria que apresentou os menores indicadores de especificidade entre os termos mais correlacionados, o que indica que esses termos também aparecem nas ementas dos componentes curriculares presentes em outras categorias, aproximando-se de uma distribuição comum no corpus.

O termo mais conectado com essa categoria, “Conhecimento”, localizou nas ementas a citação das informações e entendimentos associados às PICs que são trabalhados no decorrer das aulas e encontros previstos nos conteúdos programáticos. Sobre a origem desses conhecimentos elencados nos componentes curriculares das unidades acadêmicas da área das Ciências Biológicas e Profissões da Saúde, aparecem, em menor ou maior grau, vinculações diversas: os estudos e debates (bio)científicos, as aproximações com as noções que integram o arcabouço de saberes originários, populares e cultu-

ras vitalistas em saúde, os documentos do SUS e as regulamentações brasileiras sobre a manipulação e o manejo dessas práticas:

Conhecimento dos princípios da homeopatia e, principalmente, as bases da farmacotécnica homeopática: diluições e dinamizações, formas farmacêuticas fundamentais e derivadas de uso interno e externo, controle de qualidade de insumos e medicamentos homeopáticos, legislação homeopática e avaliação de prescrições homeopáticas [...] (Universidade Federal da Bahia, 2020a, p. 1).

O objetivo da disciplina é proporcionar conhecimento sobre as diretrizes da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares [...] (Universidade Federal da Bahia, 2021, p. 2).

[...] As principais terapias integrativas utilizadas na medicina veterinária associando aos mais recentes conhecimentos científicos sobre o assunto, possibilitando ao estudante a aquisição de conhecimentos sólidos embasado por artigos científicos e também de acordo com a experiência adquirida pelos professores através da apresentação de relatos de casos clínicos atendidos [...] (Universidade Federal da Bahia, 2020b, p. 26).

Entre os componentes curriculares que se dedicam especificamente a uma prática integrativa, houve a preponderância da fitoterapia como tema central de quatro componentes (ACCS: Busca racional de novos fármacos de origem vegetal, Etnobotânica e plantas medicinais, Fitofármacos e fitoterapia e Fitoterapia na atenção básica), seguida da homeopatia em dois componentes (Curso livre de farmácia homeopática e Farmacotécnica homeopática). Essa ênfase na abordagem da fitoterapia colaborou para que “Plantas medicinais” fosse o segundo termo mais associado com a categoria, aparecendo nas ementas vinculado aos conhecimentos tradicionais, populares e (bio)científicos.

Exposição do aluno à situações práticas e cotidianas envolvendo conteúdos sobre os diversos aspectos do uso de plantas medicinais, dentre estes: contato com a infor-

mação de fontes científicas e interpretação das mesmas; contato com o trabalho de campo visando a pesquisa dentro da temática plantas medicinais e herança cultural em medicina popular; conceitos de doença e saúde, certificação científica através de bibliografia especializada dos bioativos vegetais. [...] serão abordadas as questões sobre religiosidade e saúde, o comércio de plantas medicinais nas feiras de Salvador, o cultivo de plantas medicinais e o preparo de remédios caseiros [...] (Universidade Federal da Bahia, 2004a).

A reunião dos conhecimentos tradicionais, populares e (bio)científicos sobre as PICs nas ementas dos componentes curriculares das unidades acadêmicas da área II pode refletir os jogos de interesses e as negociações que têm se estabelecido no campo da saúde em torno dessas práticas. Por um lado, na cultura contemporânea existem diferentes formas de estudar e empregar as práticas integrativas, aproximadas ou apartadas das suas racionalidades de origem (Nascimento *et al.*, 2013) e que podem se complementar ou não no processo de validação social dessas práticas. Por outro lado, as diferentes perspectivas sobre as PICs podem executar relações de dominação de umas sobre as outras, observando a distribuição desigual de poder entre elas e as ocasiões de aplicação e exercício dessas práticas. No Brasil, podemos ilustrar parte da contenda por capital social por meio das disputas políticas que mediaram a construção da PNPIC, mencionando o exemplo do Conselho Federal de Medicina, que imprimiu um privilégio para o conhecimento científico no reconhecimento das PICs (Silva *et al.*, 2020), tendenciando os interesses de sua categoria profissional.

Em nosso estudo, embora tenhamos verificado uma adesão à (bio)ciência nos componentes curriculares das profissões da saúde, que pode assinalar uma vantagem dessa modalidade do conhecimento sobre as demais, não parece ter se consolidado um domínio no que corresponde ao conjunto de concepções estabelecidas neles ou a todos componentes constituintes da categoria. Ao examinar o termo “Científico” na análise de especificidade, essa inferência é

corroborada, em virtude de ter sido mais ligado com o componente curricular supracitado da área I, que expressou uma visão crítica sobre a hegemonia do conhecimento científico. O indicador de especificidade desse termo na área II foi de -0,2531. Ademais, explorando outros termos sobrerrepresentados na área II que poderiam ratificar ou combater essa proposição, vemos que “Energético” está vinculado às cosmologias das racionalidades vitalistas (Luz, 2012), ainda que tenha aparecido somente em um componente curricular (ACCS: Pranaterapia aplicada ao cuidado)⁷, indicando que a associação com essa categoria refletiu a sua concentração nesse componente. O termo “Doença”, por sua vez, que poderia apontar para um vínculo maior dos componentes com a biomedicina (Camargo Jr., 2005), foi também empregado nas ementas junto a uma abordagem sobre o processo saúde-doença a partir do uso das PICs.

O terceiro termo mais relacionado com os componentes curriculares das Ciências Biológicas e Profissões da Saúde, “Profissional de Saúde”, indica que esses componentes enfatizam o papel da área da saúde e da formação profissional em saúde no âmbito do ensino das PICs, como em “[...] apresentar as práticas integrativas e complementares (PICs), com foco nas possibilidades de utilização destas pelo profissional médico, nos diferentes níveis de atenção à saúde, dentro do Sistema Único de Saúde (SUS)” (Universidade Federal da Bahia, 2015a). Atentando que em uma pesquisa que analisou a reflexão crítica sobre a relação mente-corpo nos percursos formativos produzidos através do currículo do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, enfatizou-se o papel da interdisciplinaridade para contrapor a dominância da biomedicina no campo saúde (Barreto do Carmo; Silva; Coelho, 2023), esse é um achado que nos adverte para a possibilidade de subvalorização do contato com as contribuições das diferentes disciplinas no que se refere às PICs. Centralizar as experiências de sensibilização, experimentação e capacitação em algumas PICs na

7 “Conceito de energia vital ou prana. Exploração do corpo energético dos seres humanos. [...] O funcionamento dos principais chakras do corpo energético e suas alterações [...]” (Universidade Federal da Bahia, 2020c, p. 1).

lógica interna de desenvolvimento de ações em saúde da categoria profissional à qual se vincula cada componente curricular pode contribuir para a reprodução da atenção focalizada nas atividades individuais e dirigida para a figura do profissional da saúde, sustentando uma das faces do modelo biomédico.

Na terceira categoria (Componentes curriculares de uma unidade acadêmica da área III – Filosofia e Ciências Humanas), foram incluídos dois componentes curriculares oferecidos pelo Departamento de Educação Física da Faculdade de Educação e os termos mais fortemente correlacionados foram “Técnica” (2,2012), “Prático” (1,92), “Teórico” (1,3257), “Docente” (1,3257) e “Formação” (1,3257). O desenho desses dois componentes visa a veiculação, o debate e o preparo de estudantes de licenciatura para a prática de yoga, destacando o aspecto formativo e pedagógico:

Apresentação, discussão e prática de técnicas yogues de Respiração, Relaxamento e Concentração (Universidade Federal da Bahia, 2004b).

Abordagens teórico-práticas de técnicas yogues de respiração e relaxamento visando a formação de docentes para atuarem nas escolas e instituições da área da educação básica (Universidade Federal da Bahia, 2015b).

Ambos os componentes estão dispostos na lista de disciplinas operativas do curso de Educação Física, marcando que se trata de uma das práticas de saúde adotadas no exercício dessa profissão. A regulamentação profissional relacionada ao *yoga* está em discussão no Brasil, despontando as investidas do Conselho Federal de Educação Física em se apoderar dessa prática integrativa (Siegel; Bastos, 2020). A presença ou ausência de um saber no currículo relaciona-se com as identidades que se busca formar a partir dele, reforçando ou contrapondo os interesses mediados pelo meio social (Silva, 1999). Logo, em adição à possibilidade de ter sido feita uma inserção contra-he-

gemônica às práticas corporais dominantes⁸, o *yoga* nesse currículo pode refletir a necessidade de assegurar a formação/apropriação dos estudantes, futuros educadores físicos, mesmo que ainda em caráter optativo.

Para além do exemplo da Educação Física, a disputa pelo controle de procedimentos e ações em saúde entre as profissões ocorre largamente no campo da saúde, como tem sido as tentativas da Medicina de garantir exclusividade na prática da acupuntura (Contatore; Tesser; Barros, 2022). Todavia, diferentemente do curso de Educação Física, em que encontramos componentes curriculares sobre o *yoga*, nos dois cursos de Medicina da UFBA, a acupuntura não é citada explicitamente. Isso pode revelar que, mesmo que se pleiteie o monopólio, o uso da acupuntura segue em posição subalterna para a categoria profissional.

Uma outra questão que surge da análise desses componentes curriculares que versam sobre o *yoga* reflete a globalização e as propostas de formação no âmbito de uma prática tradicional, em razão da sua padronização no processo de ensino, que potencialmente produz distanciamento das tradições originais. Não obstante que o *yoga* tenha propiciado zonas de contato entre diferentes culturas (Siegel; Bastos, 2020) ou sincretismo no cuidado em saúde (Nascimento *et al.*, 2013), tem se desenhado um mercado que pode reeditar a comercialização de práticas terapêuticas biomédicas, tendo em vista a chance de desenvolvimento de um consumo hegemônico, em larga escala, massificado, plastificado e destituído das visões de mundo e princípios filosóficas dessa prática. Essa configuração de mercado tende a se associar ao capitalismo e rerepresentar os sistemas de violência e opressão nele apoiados.

Como vimos, na UFBA, a Educação Física está situada na área da Filosofia e Ciências Humanas, o que possivelmente fomentou

8 Consoante o debate apresentado por Siegel e Bastos (2020), o *yoga* é assumido como uma prática mente-corpo. Reconhecemos que as práticas de saúde mental e abordagens críticas da relação mente-corpo são contra-hegemônicas, visto que refletem as perspectivas não-biomédicas (Barreto do Carmo; Silva; Coelho, 2023).

um recorte formativo na esfera da educação nos componentes. Assim como as descrições das experiências e estudos de aplicação do *yoga* na escola (Siegel; Bastos, 2020), em Tópicos Especiais em Educação – *Yoga* na educação, a utilização dessa prática é direcionada para o ambiente da educação básica. Salientamos que, no Brasil, essa profissão é também credenciada no campo da saúde. Nesse sentido, se na universidade o curso integrasse a área II, possivelmente não haveria componentes curriculares da área III nesta pesquisa e nas ementas poderia não estar presente um enfoque para a educação em relação ao *yoga*.

A categoria “Componentes curriculares de uma unidade acadêmica dos Bacharelados Interdisciplinares” englobou dois componentes oferecidos pelo Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos e elencou, como mais específicos, os termos “Racionalidade médica” (2,3954), “Acupuntura” (2,3954), “Ambulatório” (2,3954), “Brasil” (1,7643), “Debate” (1,7643) e “Práticas Integrativas e Complementares” (1,6019). Nessa categoria, destacamos, através das expressões “Racionalidade médica” e “Práticas Integrativas e Complementares”, a vinculação maior dos componentes aos estudos brasileiros em ciências sociais em saúde sobre o tema e ao arcabouço conceitual introduzido com a PNPIC, como um provável reflexo do desenvolvimento desse alinhamento no contexto de criação do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde⁹, curso de onde são provenientes os dois componentes.

9 De acordo com Franco e demais autores (2017, p. 139), em relação à Racionalidades em saúde: sistemas médicos e práticas alternativas (HACA50): “O projeto pedagógico dos BI [Bacharelados Interdisciplinares] foi construído a partir de 2008 e estava em curso a implementação da PNPIC, criada em 2006. A professora Carmen Teixeira, coordenadora do Colegiado do BI em Saúde, orientou a dissertação de mestrado da Dr.a Carmen de Simoni, que coordenou a construção e implantação da PNPIC [...]. Sendo assim, esse componente foi inspirado por esse encontro de propostas inovadoras. A inovação teórico-conceitual que guia a formulação dos BI da UFBA e a originalidade da PNPIC, para muito além das demais políticas, reconhecem outros paradigmas em saúde até então marginalizados no sistema de saúde brasileiro. [...] O componente HACA50 encontra-se claramente alinhado aos autores das ciências sociais brasileira, fortemente associados à saúde coletiva, como Madel Teresinha Luz e Nelson Filice de Barros [...]”.

[...] O debate contemporâneo sobre a racionalidade médica no mundo ocidental: limites e perspectivas. Estudo de racionalidades em saúde e sistemas terapêuticos alternativos. Análise de práticas de saúde realizadas em espaços não convencionais, bem como práticas institucionais e técnicas complementares em desenvolvimento em instituições médicas ou não médicas (Universidade Federal da Bahia, 2019b, p. 1).

[...] o debate contemporâneo de racionalidades e práticas integrativas e fundamentos das práticas desenvolvidas no Ambulatório de Práticas Integrativas (UFBA). Para fomentar o uso seguro racional das práticas integrativas e complementares no Brasil foi estabelecida a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC, Decreto nº 971 de 03/05/2006) no Sistema Único de Saúde (SUS) [...] (Universidade Federal da Bahia, 2019c, p. 1).

Racionalidade médica é uma categoria analítica criada como um tipo ideal, consoante Max Weber, que pode ser utilizada para denominar, descrever e comparar sistemas médicos constituídos por seis dimensões fundamentais: 1) morfologia, conjunto de noções sobre o corpo humano; 2) dinâmica vital, estabelece o movimento da vitalidade humana; 3) doutrina médica, abrange as ideias sobre o processo de saúde-adoecimento-cuidado; 4) sistema diagnóstico, contém os saberes e as práticas adotados para investigar o adoecimento; 5) sistema terapêutico, onde estão as práticas terapêuticas em saúde; 6) cosmologia, compõe-se do quadro teórico e simbólico que fundamenta as outras dimensões. Ao longo dos anos, desde a criação dessa categoria, foram estudadas a homeopatia, medicina tradicional chinesa, medicina ayurvédica, medicina antroposófica e biomedicina como racionalidades médicas. Nesse sentido, a escolha pelos estudos das racionalidades médicas representa a abertura acadêmica para diferentes olhares sobre a saúde, ultrapassando a ideia de que somente a biomedicina é credível e possui uma “racionalidade” en-

tre os diversos saberes e fazeres em saúde (Luz, 2012; Nascimento *et al.*, 2013).

A expressão “Práticas Integrativas e Complementares” foi concebida por meio da PNPIC, como resultado das negociações e propostas veiculadas na construção dessa política (Silva *et al.*, 2020). Na definição incluída para as PICs no corpo do texto da PNPIC¹⁰, o termo “sistema médico complexo” alude diretamente aos estudos sobre racionalidades médicas, o que demonstra a influência das pesquisas sobre essa categoria analítica no cenário de institucionalização dessas práticas. Desse modo, tendo em vista que cada palavra utilizada para denominar as PICs pode fazer referência a diferentes modelos em saúde, movimentos e orientações epistemológicas (Carvalho; Coelho; Carmo, 2023b), a escolha pela adoção dessa expressão no currículo pode representar a reprodução ou afiliação ao definido no Ministério da Saúde, através da PNPIC.

Chama a atenção que, em “Racionalidades em saúde: sistemas médicos e práticas alternativas”, a expressão usada como sinônimo das práticas terapêuticas das PICs é “prática alternativa”. Em um estudo realizado no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (Carvalho; Coelho; Carmo, 2023b), observou-se que o significado mais atribuído às PICs por estudantes do curso foi relacionado com a concepção de prática alternativa. Desse modo, a aplicação dessa expressão no componente pode indicar algum tipo de vinculação à proposta contracultural da medicina alternativa ou ser um reflexo no currículo desse termo estar mais difundido no senso comum como um modo de denominação dessas práticas (Carvalho; Coelho; Carmo, 2023b). Se “Práticas Integrativas e Complementares” é uma expressão ainda pouco conhecida, o seu uso no currículo oportuniza um avanço no sentido de sua visibilização.

Em relação ao aparecimento dos termos “Acupuntura” e “Ambulatório” na categoria, efetuou-se porque a acupuntura é uma das

10 “O campo da PNPIC contempla sistemas médicos complexos e recursos terapêuticos, os quais são também denominados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) de medicina tradicional e complementar/alternativa (MT/MCA)” (Brasil, 2006, p. 10).

práticas empregadas no Ambulatório de Práticas Integrativas do Hospital Universitário Edgard Santos (UFBA), ambiente em que se desenvolvem as atividades da ACCS: Ações interdisciplinares em Práticas Integrativas e Complementares.

O Ambulatório de Práticas Integrativas do Ambulatório Magalhães Neto do Complexo do Hospital Universitário Edgard Santos, oferta 14 práticas complementares, quais sejam: Cromoterapia e Reflexologia, [...] Medicina Chinesa (Qi Gong e Acupuntura) [...] (Universidade Federal da Bahia, 2019c, p. 1).

Noutra pesquisa feita no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (Barreto do Carmo; Silva; Coelho, 2023), sobre a formação em saúde numa perspectiva não biomédico-hegemônica, predominaram os componentes curriculares oferecidos pelo Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, entre eles os dois componentes que apareceram em nosso estudo (Racionalidades em saúde: sistemas médicos e práticas alternativas e Ações interdisciplinares em Práticas Integrativas e Complementares). Desse modo, acreditamos que o debate crítico sobre o campo da saúde, produzido nessa unidade universitária, pode ser capaz de mobilizar modificações na formação em saúde, de modo a imprimir esforços para a inclusão das perspectivas contra-hegemônicas no currículo.

Nesta pesquisa, evidenciamos as PICs como parte de um movimento de enfrentamento da forma como se desenham os referenciais hegemônicos dos currículos e percursos de formação e atuação no campo da saúde. No âmbito da formação em saúde, estudos nacionais e internacionais identificaram um cenário de baixa oferta de disciplinas de ensino e treinamento em Práticas Integrativas (Albuquerque *et al.*, 2019; Medeiros *et al.*, 2021; Peltzer; Pengpid, 2019), o que pode indicar que os resultados deste estudo ainda estão conformados no interior de um cenário de emergência dessas práticas no ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo revelam o cenário de inclusão das PICs na UFBA, mostrando que essas práticas se apresentam de forma variada conforme os componentes curriculares das unidades acadêmicas e áreas de conhecimento que compõem o quadro institucional da universidade. Ainda que de forma tímida, seja quantitativamente pelo número de componentes curriculares ou qualitativamente pelos conteúdos abordados nesses componentes, em alguns casos as PICs são ensinadas com base em referenciais críticos e não parecem exibir uma sujeição à racionalidade biomédica.

De um modo geral, os componentes curriculares traduzem algumas tensões que coexistem junto às PICs na cultura ocidental contemporânea – entre o tradicional/popular e o (bio)científico, entre uma visão ampliada da saúde e a biomecanização da vida, entre a produção local e a padronização mercadológica –, indicando que se reproduzem na formação acadêmica dos cursos vinculados aos componentes. Para aprofundar a compreensão e garantir um direcionamento crítico para a dinâmica de inserção das PICs nos currículos da UFBA, acreditamos no protagonismo dos atores curriculantes¹¹. Torna-se preciso encaminhar um esforço reflexivo sobre as questões vinculadas às PICs, construindo um debate em conjunto com as pessoas que participam do currículo e são afetadas pelos itinerários formativos produzidos a partir dele, de modo a desvelar nessas práticas uma possibilidade de enriquecimento da vida universitária para um intercâmbio solidário entre diferentes saberes e fazeres culturais em saúde.

11 Consoante Macedo (2013), todas as pessoas envolvidas com as questões do currículo são atores curriculantes, tendo em vista os seus atos do currículo.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, L. V. C. *et al.* Complementary and Alternative Medicine teaching: evaluation of the teaching-learning process of Integrative Practices in Brazilian medical schools. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, DF, v. 43, n. 4, p. 109-116, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022019000400109&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 23 jun. 2020.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETO DO CARMO, M. B.; SILVA, P. A. R.; COELHO, M. T. Á. D. A formação em saúde numa perspectiva não biomédico-hegemônica: uma análise de experiências curriculares no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. In: SAMPAIO, S. M. R.; SANTOS, G. G.; BORJA, M. E. L. (org.). *Observatório da vida estudantil: compreensões e trilhas teórico-metodológicas*. Salvador: Edufba, 2023. p. 403-425.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria no 849, de 27 de março de 2017. Inclui a Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa e Yoga à Política Nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 68, 28 mar. 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria no 702, de 21 de março de 2018. Altera a Portaria de Consolidação no 2/GM/MS, de 28 de setembro de 2017, para incluir novas práticas na Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares - PNPIC. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 mar. 2018.
- CAMARGO JR., K. R. A biomedicina. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, p. 177-201, 2005. Supl.
- CARVALHO, V. P.; COELHO, M. T. Á. D.; CARMO, M. B. B. Entre ciência(s) e Práticas Integrativas e Complementares: contribuições teórico-metodológicas de uma investigação no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. In: SAMPAIO, S. M. R.; SANTOS, G. G.; BORJA, M. E. L. (org.). *Observatório da vida estudantil: compreensões e trilhas teórico-metodológicas*. Salvador: Edufba, 2023a. p. 427-444.
- CARVALHO, V. P.; COELHO, M. T. Á. D.; CARMO, M. B. B. *Práticas integrativas e complementares na universidade: usos e significados atribuídos por estudantes da área de saúde*. Salvador: Edufba, 2023b.

CONTATORE, O. A.; TESSER, C. D.; BARROS, N. F. Acupuntura na Atenção Primária à Saúde: referenciais tradicional e médico-científico na prática cotidiana. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 26, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.210654>. Acesso em: 28 dez. 2022.

FRANCO, A. L. S. *et al.* Racionalidades em saúde: sistemas médicos e práticas alternativas – considerações sobre o papel desse componente curricular na formação dos estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. *In: COELHO, M. T. Á. D.; TEIXEIRA, C. F. (org.). Problematizando o campo da saúde: concepções e práticas no Bacharelado Interdisciplinar*. Salvador: Edufba, 2017. p. 135-148.

GUIMARÃES, M. B. *et al.* As Práticas Integrativas e Complementares no campo da saúde: para uma descolonização dos saberes e práticas. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 29, n. 1, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902020000100314&script=sci_arttext. Acesso em: 2 ago. 2020.

LUZ, M. T. Estudo comparativo de racionalidades médicas: medicina ocidental contemporânea, homeopática, chinesa e ayurvédica. *In: LUZ, M. T.; BARROS, N. F. (org.). Racionalidades médicas e práticas integrativas em saúde: estudos teóricos e empíricos*. Rio de Janeiro: UERJ, 2012. p. 25-47.

MACEDO, R. S. Atos de Currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 427-435, setembro/dezembro 2013.

MEDEIROS, N. T. *et al.* Complementary and Integrative Medicine in academic health education. *Complementary Therapies in Medicine*, Estados Unidos, v. 63, 2021. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0965229921001266>. Acesso em: 2 nov. 2021.

NASCIMENTO, M. C. *et al.* A categoria racionalidade médica e uma nova epistemologia em saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 12, p. 3595-3604, 2013.

NUNES, J. A.; LOUVISON, M. Epistemologias do Sul e descolonização da saúde: por uma ecologia de cuidados na saúde coletiva. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 29, n. 3, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902020000300205&tlng=pt. Acesso em: 19 maio 2021.

PELTZER, K.; PENGPID, S. A survey of the training of traditional, complementary, and alternative medicine in universities in Thailand. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, Reino Unido, v. 12, p. 119-124, 2019. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6366357/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

SANTOS, B. S. *Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016*. São Paulo: Cortez, 2018.

- SIEGEL, P.; BASTOS, C. L. G. B. Yoga: um objeto de fronteira? *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.200180>. Acesso em: 3 ago. 2023.
- SILVA, G. K. F. *et al.* Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares: trajetória e desafios em 30 anos do SUS. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312020000100607&tlng=pt. Acesso em: 2 ago. 2020.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOUSA, Y. S. O. O Uso do Software Iramuteq: Fundamentos de Lexicometria para Pesquisas Qualitativas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 21, n. especial, p. 1541-1560, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/64034/40275>. Acesso em: 23 fev. 2022.
- TESSER, C. D.; SOUSA, I. M. C.; NASCIMENTO, M. C. Práticas Integrativas e Complementares na Atenção Primária à Saúde brasileira. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 42, n. especial 1, p. 174-188, set. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Sistema Acadêmico. *Componente curricular: FAR454 - ACC/*: busca racional de novos fármacos de origem vegetal. Salvador: UFBA, 2004a.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Sistema Acadêmico. *Componente curricular: EDC242 - YOGA*. Salvador: UFBA, 2004b.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Sistema Acadêmico. *Componente curricular: IMSD55 - GEAC - Práticas Integrativas e Complementares no SUS*. Salvador: UFBA, 2015a.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Sistema Acadêmico. *Componente curricular: EDC242 - EDCC95 - TEE - YOGA NA EDUCAÇÃO*. Salvador: UFBA, 2015b.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Extensão. *Divulgação das ACCS – 2019.I*. Salvador: UFBA, 2019a.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Programa de componentes curriculares: HACA50 - Racionalidades em Saúde: Sistemas Médicos e Práticas Alternativas*. Salvador: UFBA, 2019b.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Programa de componentes curriculares: HACD26 - ACCS: Ações Interdisciplinares em práticas integrativas e complementares*. Salvador: UFBA, 2019c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Faculdade de Farmácia. Departamento do Medicamento. *FARAXX - Farmacotécnica Homeopática*. Salvador: UFBA, 2020a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia. Colegiado de Graduação em Medicina Veterinária. *PROPOSTA DE COMPONENTE SEMESTRE LETIVO SUPLEMENTAR*. Salvador: UFBA, 2020b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. *Plano de ensino-aprendizagem do componente curricular: ENFC-69 - Pranic Healing aplicada ao cuidado*. Salvador: UFBA, 2020c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. *Formulário para criação ou alteração de componente curricular: FOFD 08 - Tópicos em Saúde Integrativa na Odontologia*. Salvador: UFBA, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. *Relatório ilustrado: 2018-2021*. Salvador: UFBA, 2022.

**A CRIAÇÃO DO CURSO DE MEDICINA
DO INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
DE SAÚDE (IMS-UFBA) DE VITÓRIA
DA CONQUISTA-BAHIA:
ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)**

Odonilton Lima Lemos
Carmen Fontes Teixeira

INTRODUÇÃO

A formação médica tem sido considerada um nó crítico no processo de implementação do Sistema Único de Saúde (SUS), na medida em que o modelo de formação hegemônico (Almeida Filho, 2011) tem se apresentado insuficiente para formar profissionais capazes de prestar uma assistência de qualidade à população, nos diversos níveis organizacionais do sistema de saúde, isto é, tanto no âmbito da atenção primária quanto na atenção especializada e hospitalar. Nesta perspectiva, tem-se intensificado o debate sobre a necessidade de mudanças na universidade, na política de educação superior, no modelo de ensino e nos processos pedagógicos (Almeida Filho, 2007; Santos; Almeida Filho, 2008).

Com isso, a educação médica brasileira vem passando por inúmeras reformas a fim de acompanhar as mudanças que vêm ocorren-

do no perfil epidemiológico da população e no mercado de trabalho médico, em função da reorganização do sistema público, com a implementação do SUS, e também as mudanças no setor privado, a partir da expansão do Sistema de Assistência Médica Supletiva (SAMS) vinculado a planos e seguros de saúde (Bahia, 2009; Nogueira, 2009; Souza; Zeferino; Da Ros, 2010; Teixeira *et al.* 2022).

De fato, após a Constituição Federal de 1988 e a implantação do SUS, várias políticas, programas e estratégias têm sido implementadas visando garantir a expansão de cobertura e o acesso da população aos serviços tendo em vista os princípios da universalidade, integralidade e equidade (Teixeira *et al.*, 2023). Neste sentido, destaca-se a criação do programa Saúde da Família, em 1994, transformado posteriormente em Estratégia de Saúde da Família, cujos objetivos contemplam a ampliação da rede de unidades básicas, operada por uma equipe multiprofissional de saúde, composta por médicos, enfermeiras, odontólogos e agentes comunitários de saúde, responsável por prestar uma atenção integral à população situada nos territórios de abrangência, garantindo o encaminhamento, quando necessário, aos níveis de maior complexidade (Aquino *et al.* 2023 Pinto; Giovannella, 2018).

A expansão da atenção básica, a partir da segunda metade dos anos 1990, estimulou o debate acerca da necessidade de se adequar a formação dos profissionais da saúde às necessidades do sistema, os quais passaram a ser mais amplamente debatidos pelo Ministério da Educação e Ministério da Saúde a partir dos anos 2000, quando, em 2001, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos da saúde (Brasil, 2001). No que se refere ao curso médico, estas diretrizes propõem a formação de um profissional “generalista” e “humanista”, ou seja, um profissional qualificado a exercer uma clínica geral no âmbito da atenção primária, capacitado, portanto, a diagnosticar e tratar os problemas de saúde mais comuns que afetam a população nos diversos ciclos de vida – crianças, adultos, idosos – e preparado para prestar uma atenção humanizada,

atento às peculiaridades econômicas, sociais e culturais dos diversos grupos da população (Machado; Wuo; Heinzle, 2018).

Pouco mais de dez anos após a criação das DCNs de 2001, o ano de 2013 foi marcado por intensas manifestações sociais, conhecidas como as Jornadas de Junho, que reivindicavam melhorias em diversos setores, entre as quais a assistência à saúde, que, a essa altura, já apresentava sérios problemas em função do subfinanciamento, da privatização da gestão e das dificuldades de reorganização da prestação de serviços no âmbito do SUS (Teixeira *et al.*, 2023). Como resposta a essas manifestações, e aos debates que vinham acontecendo no governo federal acerca da má distribuição de médicos e do baixo número destes profissionais em pequenos municípios situados em áreas remotas e periferias das grandes cidades, a então presidente Dilma Rousseff criou o Programa Mais Médicos (PMM), em julho de 2013 através de Medida Provisória posteriormente convertida na Lei nº 12.871/2013 (Brasil, 2013), sendo a maior iniciativa realizada no país para resolver problemas no que diz respeito à formação de profissionais e expansão da assistência médica. Tal programa era estruturado em três pilares, (provimento emergencial de médicos, educação médica e melhoria da infraestrutura dos serviços básicos), e sua implantação, além de ampliar a disponibilidade de profissionais médicos nos pequenos e médios municípios, em áreas remotas do país, promoveu a expansão e interiorização dos cursos médicos e estimulou a atualização das DCNs para o curso de Medicina, aprovadas no ano de 2014 (Brasil, 2014, 2015b; Rios; Teixeira, 2018).

Um estudo realizado por Nassar, Passador e Pereira Junior (2022) identificou 68 novos cursos de Medicina em 21 estados, criados a partir do PMM, sendo São Paulo o estado com a maior quantidade de cursos (16), seguida da Bahia (11) e Paraná (9). A região com maior número de novos cursos médicos foi o Sudeste (24) seguida do Nordeste (23). Os autores destacam que a maioria destes cursos (79%) são ofertados por instituições privadas de ensino superior. Na região Nordeste, especificamente, dos 23 cursos criados, 18 foram em instituições privadas e cinco em instituições federais, sendo distribuídos

nos estados da Bahia (11), Pernambuco (4), Ceará (3), Maranhão (2) e Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe, cada estado com um curso. Outro estudo, realizado por Oliveira e colaboradores (2019), destaca que, entre 2014 e 2018, ocorreu a mais acelerada criação de novos cursos médicos, 96 cursos dos 323 existentes no Brasil até 2018.

Nesse contexto, foi criado o curso médico do Instituto Multidisciplinar em Saúde (IMS), extensão da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na cidade de Vitória da Conquista, sendo a única universidade federal da região sudoeste da Bahia, que engloba os territórios de identidade de Vitória da Conquista, Sertão Produtivo, Bacia do Parimirim, Itapetinga, Chapada Diamantina, Vale do Jequiriçá e Médio Rio de Contas (Universidade Federal da Bahia, 2015). Cabe destacar que o instituto surgiu do projeto de interiorização da UFBA, sendo criado em julho de 2005, visando a ampliação do número de municípios atendidos pelo ensino público federal no estado da Bahia, aproximando as unidades de ensino das populações mais distantes dos grandes centros, tendo recebido o nome de *Campus* Anísio Teixeira em homenagem ao grande intelectual baiano (Universidade Federal da Bahia, 2015). Os primeiros cursos implantados foram Enfermagem, Nutrição e Farmácia, sendo o curso médico criado dez anos depois da implantação do IMS, no contexto favorável desencadeado após o lançamento e implementação do PMM (Universidade Federal da Bahia, 2015).

Segundo o documento base do novo curso (Universidade Federal da Bahia, 2015), a discussão e a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) deste curso de medicina partiram de uma análise dos currículos vigentes, em cotejo com o movimento de mudança da formação médica que ocorria em todo o país, tomando-se como ponto de partida o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2014. Uma apreciação preliminar do curso evidencia o caráter inovador do PPP, que busca superar problemas históricos do curso de Medicina, enfatizando a implantação de um *currículo integrado* (Lemos; Teixeira; Veras, 2023), com ênfase na utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem (Universidade Federal da Bahia, 2015).

Considerando a importância de estudos que analisem experiências desse tipo, foi desenvolvida uma investigação sobre o processo de criação e implementação do curso de medicina do IMS-UFBA, com os seguintes objetivos: a) caracterizar o contexto institucional de criação do curso de medicina do IMS-UFBA; b) descrever o processo de elaboração do PPP; c) identificar as características gerais do curso de Medicina proposto; d) analisar as bases conceituais do desenho curricular e a proposta metodológica que orienta o processo de ensino-aprendizagem no curso de Medicina do IMS-UFBA.

Trata-se de um estudo de caso único que toma como objeto o processo de criação e a elaboração do PPP do curso de Medicina do IMS-UFBA. A produção de dados foi desenvolvida através de análise documental e das entrevistas a informantes-chave. O documento analisado, qual seja o PPP, foi capturado no site do IMS¹. Os sujeitos do estudo foram cinco docentes que participaram da Comissão de Elaboração deste PPP. As entrevistas foram realizadas por meio de roteiro semiestruturado, validado a partir da aplicação piloto (Pereira *et al.*, 2019), com objetivo de avaliar possíveis incongruências e equívocos, e possibilitar a preparação do autor para a realização das entrevistas, que foram efetuadas mediante autorização pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O projeto de pesquisa foi desenvolvido consoante com critérios éticos tomando como base a Resolução nº 466/2012 e nº 510/2016, tendo sido aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, sob parecer nº 5.714.109.

A análise foi realizada de forma combinada com a análise das respostas às entrevistas. Assim, as informações extraídas do PPP, bem como das entrevistas, foram utilizadas para preencher uma matriz de análise que contém as seguintes categorias/dimensões: a) contexto de criação do curso de Medicina do IMS-UFBA; b) Processo de elaboração do PPP do curso de Medicina do IMS; c) PPP do curso de Medicina do IMS: características gerais, perfil do egresso, bases conceituais e metodológicas e desenho curricular do curso. Este capítulo

1 Ver em: ims.ufba.br.

contém a apresentação dos resultados, contemplando a descrição do contexto e do processo de elaboração do PPP, e detalha, na sequência, a análise do PPP do curso, levando em conta as dimensões definidas na pesquisa.

CONTEXTO INSTITUCIONAL DE CRIAÇÃO DO CURSO DE MEDICINA DO IMS-UFBA

Vitória da Conquista é um município brasileiro no interior e sudoeste do estado da Bahia, a capital regional de uma área que abrange aproximadamente 80 municípios baianos e representa 21,8% do território do estado. Sua população, segundo o Censo 2022 do IBGE, é de 370.868 habitantes, o que faz dela a terceira maior cidade do estado, atrás de Salvador e Feira de Santana, e a quinta do interior do Nordeste. Possui um dos maiores PIBs e que mais cresce no interior da região Nordeste, sendo o sexto maior PIB baiano, com mais de 7 bilhões em 2018 (Vitória da Conquista, 2023).

Solla e Teixeira (2006) destacam a segunda metade dos anos 1990 como um período de grandes transformações no cenário político de Vitória da Conquista, com a eleição do médico Guilherme Menezes do Partido dos Trabalhadores para a prefeitura do município. Nesse período ocorreram importantes mudanças na área da saúde, mais precisamente com a implantação do programa de Saúde da Família, na gestão do secretário municipal de saúde, David Capistrano Filho, o que tornou o município um Polo Regional de Saúde, sendo referência nacional no processo de implementação do SUS.

Na época, a Secretaria Municipal de Saúde (SMS) firmou parceria com a Universidade Estadual do Sudoeste (UESB), com o Instituto de Saúde Coletiva da UFBA, bem como outras instituições acadêmicas, transformando o sistema de saúde local em campo de prática e estágio de estudantes de graduação e pós-graduação, o que contribuiu para a consolidação de Vitória da Conquista enquanto polo regional de educação e saúde (Teixeira; Solla, 2006).

Segundo os entrevistados A3 e A5, já no final dos anos 1990, criou-se em Vitória da Conquista um grupo, liderado pelo prefeito Guilherme Menezes, que pretendia criar uma extensão da UFBA na cidade, consideravam que o “carro chefe” seria o curso de Medicina. Porém, neste momento, o município ainda lutava pela plena municipalização do PSF, que só conquistou em 1999, o que, somado ao fato do afastamento do prefeito em 2002, para concorrer ao cargo de deputado federal, pode ter contribuído para adiar a implantação da extensão da UFBA na cidade (Teixeira; Solla, 2006).

De todo modo, as discussões perduraram até o ano de 2005, período que na UFBA foi marcado por importantes mudanças decorrentes do projeto de expansão e interiorização desenvolvido durante a gestão do professor Naomar Monteiro de Almeida Filho, reitor da UFBA de 2002 a 2010 (Almeida Filho *et al.*, 2010). Cabe ressaltar que esta política de expansão e interiorização da UFBA partiu, especialmente, da ideia de redução da pressão do contingente de estudantes do interior que tinham que se deslocar para a capital do estado, visando, ademais, reduzir os custos sociais gerados pelo deslocamento mencionado (Almeida Filho *et al.*, 2010).

Com este projeto, várias lideranças sociais e políticas manifestaram interesse em implantar campi avançados no interior do estado, e com isso, a UFBA participou de eventos e visitas para debater formas de interiorização do ensino superior tendo sido avaliadas seis propostas de campi avançados nas cidades de Vitória da Conquista, Irecê, Paulo Afonso, Barreiras, Simões Filho e região sul (Teixeira de Freitas e Porto Seguro). Em função do contexto político e social específico de cada cidade, somente duas dessas propostas foram implantadas: o *Campus* Anísio Teixeira (CAT) em Vitória da Conquista, e o *Campus* Reitor Edgard Santos em Barreiras.

Apesar das discussões sobre a configuração do CAT, à época, considerarem Medicina como o “carro chefe” do *campus*, as atividades acadêmicas se iniciaram em 2006 com a implantação dos cursos de Nutrição, Enfermagem e Farmácia. Cabe destacar que, na mesma época foi criado o curso de Medicina da UESB, assim, a criação de

outro curso médico na região foi considerada inadequada (Universidade Federal da Bahia, 2015).

O entrevistado D3 complementa que, além da criação do curso na UESB, houve resistência de algumas lideranças da Faculdade de Medicina da Bahia (Fameb-UFBA) para a criação de outro curso médico na UFBA. Essa resistência pode ter tido, inclusive, como motivação, o fato de que, segundo o entrevistado A1, o curso de medicina da Fameb-UFBA, em Salvador, vinha sendo bastante criticado em decorrência de reproduzir um modelo fragmentado que não agradava aos membros do grupo encarregado de elaborar o projeto do curso de Medicina do IMS. Assim, a ideia de que fossem utilizados os desenhos dos cursos de saúde que já existiam na UFBA, em Salvador, foi rechaçada, conforme explicita o mesmo entrevistado:

[...] aprovamos na congregação, que a gente não ia levar esse curso que a gente estava criticando, apenas transportar esse curso para o campus de Conquista, a gente queria aproveitar a oportunidade para fazer uma coisa mais inovadora (A1).

Apesar dessas discussões terem sido interrompidas neste período, voltaram a acontecer em 2013, quando foi criado o Programa Mais Médicos que, a partir do pilar da Educação Médica, visou a criação e interiorização deste curso no ensino federal. O PMM propiciou um contexto político favorável, garantindo os subsídios necessários para a criação desses novos cursos. De fato, antes do PMM, a autorização de novos cursos de medicina partia de pedidos feitos pelas próprias Instituições de Ensino Superior (IES), contudo, após o PMM, a seleção passou a ser feita por meio de editais que priorizavam as regiões e municípios com base em algumas características, que eram: menor oferta de cursos, relevância e necessidade social da oferta de curso de medicina, disponibilidade de uma rede de atenção à saúde do SUS e infraestrutura suficiente e de qualidade.

Vitória da Conquista se enquadrava nesses aspectos, porquanto contava com um sistema público de saúde local que vinha sendo re-

conhecido nacionalmente (Solla, 2009; Teixeira; Solla, 2006), além do fato de que o campus Anísio Teixeira ser a única universidade federal da região sudoeste da Bahia, sendo o IMS o núcleo propício para a implantação do curso médico tão “*desejada e esperada pela comunidade universitária e regional*” (Universidade Federal da Bahia, 2015, p. 17). Assim, segundo o entrevistado A3, em 2013, o MEC enviou uma proposta de criação do curso diretamente para a reitoria da UFBA, porém, essa proposta não chegou ao corpo diretivo do IMS e foi negada nas instâncias superiores da universidade. No mesmo ano, entretanto, foi encaminhada uma segunda proposta que desta vez chegou ao diretor do IMS, Orlando Silva Caires Neves, que prontamente demonstrou interesse junto à Reitoria, de modo que a proposta foi aceita e iniciou-se o processo de elaboração do projeto pedagógico do curso (Neves, 2022).

PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE MEDICINA DO IMS

A reitoria instituiu uma comissão para a elaboração do PPP (Portaria nº 176/2013 e 189/2013 - Reitoria UFBA), que contava com a participação de docentes do IMS, diretores, pró-reitor e uma consultora convidada. Os entrevistados A1, A3 e A4 relatam que existiram duas comissões, sendo que a primeira elaborou um projeto híbrido, que se adequasse às DCNs (2014), mas que não destoasse muito do que já havia na Fameb, da UFBA, contudo, este projeto acabou sendo rejeitado pelo Ministério da Educação (MEC) por se apresentar muito próximo de projetos conservadores e fragmentados. Entretanto, o MEC permitiu ao instituto reestruturar a proposta para nova tentativa e, diante disso, a própria comissão foi reformulada. A partir da Portaria nº 23/2015 (IMS/CAT - UFBA), o então diretor do IMS nomeou os novos membros da comissão, incluindo a professora pedagoga Edilene Maioli². Os entrevistados destacam a importância da pedagoga

2 Pedagoga, mestre e doutora em Educação e Currículo. Tem experiência na educação com ênfase em ensino-aprendizagem e currículo.

na comissão, uma vez que ela já tinha experiência com metodologias ativas e propostas pedagógicas inovadoras, aspecto considerado essencial para o desenvolvimento do trabalho da comissão.

O entrevistado A4 relata intensos debates e embates acerca de propostas que eram apresentadas nas reuniões da comissão, destacando o fato das discussões se concentrarem em determinadas pessoas, que por vezes elaboravam propostas “*pouco palpáveis*”, que geravam conflitos quando questionadas. Afirma, ainda, que essa centralização prejudicava o bom desenvolvimento do projeto e também refere a pouca participação do único médico que integrava a comissão:

[...] me chamava a atenção, é que tinha a presença só de um médico nessa comissão [...] nas reuniões ele falava muito pouco, assim, quase nada, [...] uma pessoa para poder falar, ela tinha que ter uma personalidade forte [...] então quem não queria entrar em conflito, ficava muito calado e eu achava isso [...] um pouco complicado, porque era um profissional que tinha que fazer a diferença ali (A4).

Os entrevistados A1, A2 e A3 acrescentam que houve uma certa resistência de alguns membros da comissão para pensar um modelo que superasse problemas históricos do curso de medicina. “[...] a gente percebia o receio de alguns professores que já estavam aí nos outros cursos: ‘ah, mas isso não dá certo, é muito diferente’” (A1). A4 traz que um dos gargalos nas reuniões ocorriam quando se questionava a presidente da comissão – Edilene – de que forma as propostas iriam ser operacionalizadas. Segundo o entrevistado, tais questionamentos surgiam talvez pelo “*tradicionalismo*” de alguns membros, ou realmente por serem propostas interessantes, mas difíceis de serem postas em prática.

Após alguns meses desde a rejeição da proposta anterior, foi concluída a nova proposta que continha um desenho inovador, buscando superar os problemas de fragmentação apontados pelo MEC quando da rejeição da primeira versão. Encaminhada às instâncias superiores da UFBA, essa proposta, segundo A1, não enfrentou resistência, sendo aprovado no conselho acadêmico:

[...] no conselho acadêmico não teve dificuldade, pelo contrário, foi muito elogiado em outras escolas [...] o modelo inovador foi muito bem-visto pela própria comissão de especialistas que visitou o curso.

Assim, o projeto foi encaminhado ao MEC, sendo aprovado, sob Portaria nº 934 de 02/12/2015 (Brasil, 2015), que autoriza a criação do curso de Medicina da Universidade Federal da Bahia no Campus Anísio Teixeira (CAT).

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE MEDICINA DO INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR DE SAÚDE

O PPP do curso de Medicina do IMS situa o contexto de criação do curso, apresentando informações sobre vários aspectos relativos à situação da educação médica na Bahia. Além disso, descreve a infraestrutura existente e a projetada no instituto, bem como a estrutura da rede de serviços de saúde do município de Vitória da Conquista, com a qual espera-se que deva ocorrer articulação para viabilizar os campos de prática. Define também o número de vagas, mecanismos e periodicidade de ingresso, carga horária total do curso, perfil do egresso do curso, desenho curricular e características e obrigações do corpo docente.

Características gerais do curso

O curso de Medicina do IMS, da UFBA, possui uma carga horária total de 7.714h, distribuídas entre componentes obrigatórios (3.196h), componentes optativos (680h), estágio obrigatório (2.960h), carga horária complementar (300h) e componentes livres (578h), ultrapassando o que preconiza as DCNs (2014) que exigem a carga horária mínima de 7.200 horas. O tempo de duração do curso está estimado em um mínimo de seis anos, e máximo de nove anos (IMS, 2015).

O projeto previa a oferta anual de 45 vagas destinadas a candidatos aprovados e classificados no Exame Nacional do Ensino Médio por meio do Sistema de Seleção Unificado e nove vagas anuais para egressos do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, por meio de processo seletivo interno da UFBA (Universidade Federal da Bahia, 2015).

Quanto ao corpo docente, por se tratar de um curso ofertado por um instituto multidisciplinar, o projeto não especifica um número exato de docentes específicos do curso de Medicina, contudo, à época da criação desse curso, o instituto possuía um quadro com 89 docentes, alocados nos cursos de graduação e pós-graduação ofertados no instituto, sendo que o documento base afirma que inicialmente o Ministério da Educação havia se comprometido a liberar 40 vagas docentes e posteriormente outras 40 para viabilizar a implantação plena do curso de Medicina (Universidade Federal da Bahia, 2015).

A infraestrutura física do instituto incluía, em 2015, um prédio com 32 laboratórios de ensino e pesquisa, um pavilhão de aulas com quatro alas totalizando 28 salas de aula, um prédio com espaço para estrutura acadêmica e administrativa com gabinete para 180 professores, dois auditórios, dois laboratórios de informática, e um acervo bibliográfico em construção. Segundo o documento, o programa Mais Médicos forneceria um aporte financeiro para que o prédio de laboratórios fosse ampliado, e fosse construído um prédio para a biblioteca, considerando-se que para o funcionamento das demais atividades do curso, a estrutura era suficiente (Universidade Federal da Bahia, 2015).

No que diz respeito ao sistema de saúde de Vitória da Conquista, o documento aponta que, na época de criação do curso de Medicina, o município dispunha de uma ampla rede de atenção primária e especializada (média e alta complexidade) composta por 45 equipes de saúde da família distribuídas em 33 unidades de saúde (rurais e urbanas), 36 equipes de saúde bucal, quatro Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF), uma equipe do programa de atendimento municipal domiciliar ao idoso com limitação, uma unidade especializada

em odontologia, seis unidades básicas tradicionais, um laboratório municipal, além de contar com um centro de atenção especializada com 37 especialidades, um centro de atenção e apoio à vida, um polo de educação permanente com residência médica em pediatria, anestesiologia, ginecologia e obstetrícia, um centro de referência em pneumologia e dermatologia sanitária, três centros de atenção psicossocial (I, II e IA), uma equipe do SAMU 192 e uma agência transfusional, uma rede hospitalar (própria e conveniada) com 839 leitos, um hospital municipal de referência para gestação de alto risco com Unidade de Terapia Intensiva (UTI) neonatal e pronto socorro pediátrico e um banco de leite humano (Universidade Federal da Bahia, 2015).

Com isso, constata-se que havia condições favoráveis à implantação do curso, tanto do ponto de vista da disponibilidade de recursos físicos e materiais, por parte do IMS, com previsão de aporte financeiro e de ampliação do corpo docente, quanto pela articulação do Instituto com a SMS na perspectiva de utilização de uma ampla rede de serviços para inserção dos estudantes em atividades práticas e estágios.

Perfil do egresso: competências esperadas

O PPP, *a priori*, reconhece a insuficiência dos currículos tradicionais para promover uma formação adequada para o médico no mundo atual, apontando a necessidade de mudanças no processo de ensino de modo a se graduar médicos capazes de “[...] *tomar decisões considerando não somente a situação clínica individual, mas o contexto social em que vivem os pacientes, os recursos disponíveis e as medidas mais eficazes*” (Universidade Federal da Bahia, 2015, p. 62). Ou seja, uma formação voltada para a apropriação de conhecimentos acerca das necessidades de saúde da população e o desenvolvimento de habilidades que capacitem o egresso do curso a prestar “[...] *atenção integral e humanizada aos indivíduos [...] de modo que os profissionais deverão estar preparados para lidar com diferenças culturais,*

sociais, de gênero, de etnia, de valores e de representações sobre saúde e doença” (Universidade Federal da Bahia, 2015, p. 62).

No Quadro 1, encontram-se as competências, habilidades e valores, os quais são considerados indispensáveis pelo PPP do curso:

Quadro 1 – Competências, habilidades e valores do egresso

Competências e habilidades gerais	Compreender a interface entre as ciências humanas e a saúde; Demonstrar atitude de pesquisa na relação com o conhecimento acadêmico-científico e outros saberes produzidos no campo da saúde; Atuar numa perspectiva interdisciplinar e multiprofissional; Assumir posições de liderança sempre que se fizer necessário Administrar e gerenciar recursos físicos, materiais e humanos; Avaliar criticamente novos conhecimentos e tecnologias; Atualizar-se permanentemente na sua vida profissional; Promover a própria saúde física e mental, buscando o seu bem-estar como cidadão e como médico e respeitar seus próprios limites; Interferir reflexivamente nas políticas de saúde; Atuar na construção e desenvolvimento do sistema público de saúde.
Competências e habilidades específicas da área médica	Dominar conhecimentos referentes à atuação nas principais áreas médicas; Atuar nos diversos níveis de atenção à saúde através da promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde; Prestar atendimento resolutivo aos problemas de saúde mais prevalentes; Compreender o paciente como um sujeito integral, inserido num contexto biopsicossocial; Avaliar a relação custo-benefício nas decisões sobre os procedimentos da assistência médica, desde que não tenha prejuízo à saúde do paciente; Valorizar o exame clínico e seus recursos propedêuticos; Lidar com técnicas, recursos, situações e estrutura física disponíveis, com versatilidade e excelência.
Competências valorativas e compromissos éticos	Apresentar postura ética, compreendendo e respeitando o código de Ética Médica; Conhecer e situar-se nos debates da Bioética tomando este como campo de reflexão transdisciplinar; Construir uma boa relação médico-paciente que contemple acolhimento e comunicação oral e escrita, claras e acessíveis; Exercer sua prática com responsabilidade e respeito ao paciente, à família e à comunidade; Lidar adequadamente com a morte e o sofrimento; Participar democraticamente nas transformações da sociedade, visando a melhoria das condições de vida da população; Assumir compromissos com a cidadania, nos planos individual e coletivo.

Fonte: Universidade Federal da Bahia, 2015 (adaptado).

Bases conceituais e metodológicas do PPP do curso de Medicina do IMS-UFBA

O PPP do curso de Medicina enfatiza que *“no cerne das críticas à forma de organizar currículos de cursos de medicina, [...] está a*

necessidade de superar as práticas do “ensinar/aprender” antinômicas, fragmentadas e fragmentárias [...]” (Universidade Federal da Bahia, 2015, p. 22) e, assim, adota como pressuposto a necessidade de se desenvolver uma formação fluida e continuada, oposta à formação hegemônica tradicional com currículos engessados e não maleáveis, propondo, ademais, que o curso de Medicina do IMS tenha um currículo “vivo”, que seja revisado e atualizado conforme as necessidades que surgirem.

Nesse sentido, adota a proposta de organização de um Currículo Integrado (CI)³ visando *“a convivência de estratégias, fazeres e saberes [...] que possuem como meta convergente a formação integral do indivíduo pautada numa aprendizagem significativa e problematizadora [...]”*, tudo isso calcado em metodologias e dispositivos ativos de ensinar e aprender (Universidade Federal da Bahia, 2015 p. 22).

Segundo a concepção explicitada no documento, o CI *“aumenta as motivações e intensifica a tomada de decisões pelos estudantes, uma vez que esses terão os conhecimentos do ciclo profissionalizante articulados com o ciclo básico, tendo uma aprendizagem mais aplicada e significativa”*. Nesse sentido, acrescenta que o ensino integrado implica o desenvolvimento de ferramentas pedagógicas que promovem maior colaboração entre professores e estudantes, bem como entre professores, indo contra a memorização do conhecimento, motivo para fortes críticas ao ensino tradicional, permitindo ao corpo docente ter uma visão global do curso, não somente do componente curricular sob sua responsabilidade (Universidade Federal da Bahia, 2015, p. 25).

3 Depreende-se da análise do documento que o referencial utilizado parte dos trabalhos de Harden e demais autores (1984) que entendem o CI como um meio para reduzir a fragmentação à medida que busca uma inter-relação entre as disciplinas para que os estudantes tenham uma visão mais integral, tanto dos conteúdos, quanto dos pacientes e do próprio sistema de saúde. Além disso, o PPP cita os estudos de March e demais autores (2005), assumindo que o CI potencializa a participação ativa dos estudantes nos diversos espaços da universidade, assim, aumenta as possibilidades de vivência em equipes multidisciplinares e os desafios aos estudantes, para que esses possam desenvolver produtos que são úteis aos serviços e/ou comunidades (Universidade Federal da Bahia, 2015, p. 22).

O entrevistado D1 rememorou o debate conceitual ocorrido no âmbito da comissão que elaborou o PPP, citando a revisão da obra de grandes pensadores da área de educação médica como Júlio Frenk⁴ e Juan César Garcia⁵, comentando que a partir dessas discussões desenvolveram as análises de outros projetos pedagógicos, bem como consultaram outras referências propostas pela professora Edilene. Com base nessas leituras e discussões, ficou claro aos participantes da comissão a importância da integração de conteúdos e práticas no processo de formação dos médicos, porém, o entrevistado ressalta que essa abordagem integral se apresenta como uma dificuldade no cotidiano da profissão, ou seja, na própria prática médica, o que demanda que se comece a exercitar a possibilidade de integração durante o processo de formação profissional:

[...] se você recebe um paciente com diabetes ou hipertensão, a gente vai buscar saberes das várias áreas para abordar desde a questão da nutrição, do estilo de vida, não só a coisa técnica da hipertensão [...]. Então a gente pensou, se a gente tem que fazer isso na prática, no cotidiano [...] porque que a gente não começa a fazer isso já na formação? [...](D1).

Nessa perspectiva, o currículo integrado adotado no PPP do curso de Medicina do IMS é entendido como uma forma de criar conexões entre as diversas disciplinas, promovendo uma visão mais integral e significativa do conhecimento a ser apreendido e das práticas a se-

4 Médico, presidente da Universidade de Miami e ex-reitor da Escola de Saúde Pública de Harvard. Tem diversos estudos na área da saúde, das quais destacam-se os relacionados aos problemas da formação acadêmica na sociedade contemporânea.

5 Médico e sociólogo, do campo da medicina social latino-americana. Foi professor da Universidade de Harvard e integrou a Organização Panamericana de Saúde, onde contribuiu para importantes discussões, destacando-se a pesquisa sobre educação médica na América Latina (Garcia, 1972). Este livro, um marco no debate latino-americano sobre o tema, foi recentemente publicado em português (Garcia, 2022).

rem desenvolvidas, de modo a tornar o aprendizado mais coerente e articulado com a realidade de saúde da população brasileira. Para isso, o documento base enfatiza que é necessário ampliar o leque de referências utilizadas no processo de formação médica, incorporando conceitos e ferramentas da saúde coletiva, saúde mental, ciências sociais e outros, que vão corroborar para a melhor compreensão do processo saúde-doença, uma vez que neste processo atuam determinantes socioeconômicos, culturais, de gênero, etnia, valores e representações, que precisam ser levados em conta para na produção do cuidado e na garantia do direito à saúde (IMS, 2015).

Desenho curricular do curso de Medicina do Instituto Multidisciplinar de Saúde

O currículo do curso (Imagem 1) foi estruturado em pilares verticais, coerentemente com o que foi definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (2014): Atenção à Saúde, Educação em Saúde e Gestão em Saúde, que se articulam em eixos longitudinais (Quadro 3) que sistematizam os componentes curriculares dentro de quatro aspectos da formação: Saberes/Fazeres do Cuidado Médico na Produção da Saúde; Aspectos Biopsicossociais Envolvidos na Construção do Saber Médico; Habilidades em Investigação Científica, e; Humanidades, Ética Médica e Produção da Saúde. Esses componentes curriculares são organizados, ainda, segundo Núcleos Temáticos em Saúde (NTS), organizados em torno de um tema gerador e classificados temporalmente com o avanço dos semestres.

Imagem 1 – Desenho curricular



Fonte: Universidade Federal da Bahia, 2015 (adaptado).

Segundo o documento do PPP, a busca pela organização do currículo integrado por meio de núcleos pretende promover a interdisciplinaridade na formação, visando superar a compartimentação do conhecimento. Os entrevistados destacam que, além das DCNs, utilizaram outras referências, o que fez com que o PPP do curso se tornasse mais inovador do que os que existiam em outros cursos médicos. A3 exemplifica que nos currículos mais inovadores, até então, o curso era organizado pela abordagem de sistemas morfofuncionais, contudo, o curso de medicina do IMS avança ao organizar os semestres em ciclos da vida – infância e adolescência, adulto, geriatria, ginecologia e obstetrícia, tanatologia e morte, e entre outros –, nos NTS. Tais núcleos utilizam temas (Quadro 2) e subtemas geradores da organização do conhecimento, propondo-se que em cada núcleo temático ocorra a integração de disciplinas (como anatomia, fisiologia, histologia...) necessárias à compreensão do tema gerador em questão. Vale destacar que o subtema é a menor unidade do currículo, sendo viabilizado pelos componentes curriculares, devendo refletir o conteúdo que será abordado nestes.

Quadro 2 – Núcleos Temáticos em Saúde e respectivos temas

Semestre	CH	NTS	Temas
1º	476h	Universidade, ciência e medicinas possíveis	"Interculturalidade, produção da saúde e desenvolvimento social como condição de igualdade"
2º	510h	Concepção e Nascimento	"Territorialização, integralidade da assistência e promoção da saúde da gestação ao nascimento"
3º	510h	Saúde na Infância e na Adolescência	"O corpo existe porque foi inventado"
4º	510h	Saúde da Pessoa na Idade Adulta	"Desencadeadores do trauma e do cuidado na idade adulta"
5º	442h	Tanatologia e Morte	"Do conceito ao diagnóstico de morte: controvérsias e dilemas éticos"
6º	510h	Cuidado e Atenção Integral a Pessoas vivendo com doenças prevalentes e específicas	"O pulso ainda pulsa e o corpo ainda é pouco"
7º	442h	Saúde da Pessoa Idosa	"Tempo, saúde e envelhecimento"
8º	476h	Coletivos da Saúde e Equidade do Cuidado	"A arquitetura social do ensino médico articulada às práticas profissionais em Saúde no SUS"

Fonte: Universidade Federal da Bahia, 2015.

No que diz respeito aos eixos longitudinais, esses não possuem um pilar específico ao qual estarão inseridos, mudando conforme o semestre e componentes ofertados. Para o PPP, (Universidade Federal da Bahia, 2015) os eixos constituem-se elementos que vão nortear o processo formativo e integração de saberes. Tais eixos surgem como tentativa de possibilitar a aprendizagem a qualquer tempo do curso, sendo um fio condutor longitudinal que une os componentes curriculares ao longo do curso, tendo a interdisciplinaridade como princípio. O PPP apresenta uma descrição de cada eixo, bem como as áreas contempladas que são exigidas nas DCNs (2014).

Quadro 3 – Eixos Longitudinais

Eixo e Áreas	Descrição/Objetivos
Eixo: Saberes/fazeres do cuidado médico na produção da saúde Área: Clínica Médica, Cirurgia, Ginecologia e Obstetrícia, Pediatria, Saúde Coletiva e Saúde Mental	Facilitar a mobilização de questões acerca de competências gerais e específicas do médico, privilegiando aspectos da medicina e transversalidades que caracterizam a saúde mental e saúde coletiva.

Eixo e Áreas	Descrição/Objetivos
Eixo: Aspectos biopsicossociais envolvidos na construção do saber médico Área: Pediatria, Clínica Médica, Tocoginecologia, Cirurgia, Saúde Mental e Saúde Coletiva	Pretende-se com este eixo a utilização de diferentes saberes para construção de objeto teórico comum como a resolução de projetos, problemas e estudos do meio. Resultando em aprendizagem significativa e produtos reais.
Eixo: Habilidades Em Investigação Científica Área: Pediatria, Clínica Médica, Ginecologia e Obstetrícia, Cirurgia, Saúde Mental e Saúde Coletiva	Pretende-se uma formação em pesquisa que irá desenvolver habilidades de investigação, tanto na área da pesquisa propriamente dita, quanto em pautas referenciais como Medicina Baseada em Evidências, Epidemiologia e Pesquisa Ação.
Eixo: Humanidades, ética médica e produção da saúde Área: Pediatria, Clínica Médica, Ginecologia e Obstetrícia, Cirurgia, Saúde Mental e Saúde Coletiva	Este eixo busca prevenir, solucionar e manejar os conflitos interprofissionais, interinstitucionais, de gestão, de conduta e limites da resolução ética dos conflitos. Envolvendo aspectos relativos às ciências sociais.

Fonte: Universidade Federal da Bahia, 2015 (adaptado).

Devido ao desenho curricular não ser confluyente com currículos tradicionais, o próprio papel do docente também foge à lógica posta nos currículos hegemônicos. Apesar de não descrever o perfil docente, o documento base indica algumas atividades a serem desenvolvidas pelos docentes das quais podemos destacar: Articulador do NTS, cuja responsabilidade é organizar aspectos relativos ao núcleo em que está imerso; Mobilizador do Componente: como cada componente envolve mais de um docente, cabe ao mobilizador organizar o trabalho pedagógico no componente sob sua responsabilidade. Vale destacar que cada NTS possui um articulador, e cada componente possui um mobilizador, que são escolhidos pelos pares e permanecem na função pelo período (semestre) corrente (Universidade Federal da Bahia, 2015).

Segundo os entrevistados, parte das dificuldades em se trabalhar neste desenho curricular reside no fato de cada componente envolver vários docentes. *“É muito mais fácil para o docente estar sozinho numa disciplina, numa estrutura disciplinar [...] do que ter que se reunir toda semana para planejar com os pares [...]”* (A5). Outro desafio é apontado por A1 que destaca que o currículo foi pensado para ser trabalhado por uma equipe multiprofissional e não somente por profissionais médicos, o que implica na delimitação da contribuição de

cada docente para se alcançar uma formação geral e integrada, que leve em conta outras áreas do saber e das práticas em saúde.

[...] compreender que ele não está ali para imprimir o tom específico dele, mas contribuir com aquele caso, área de conhecimento, se ele é médico, se ele é psicólogo, se ele é antropólogo [...] no curso isso deve servir de suporte para interpretar os processos de saúde e doença, [...] esse é o desafio, como que a gente faz isso na prática (A1).

No que concerne às metodologias de ensino-aprendizagem, o PPP preconiza o uso de metodologias ativas. Um dos entrevistados (A1) afirma que, inicialmente, nas discussões da comissão, existia uma tendência em reproduzir o *Problem-Based Learning* (PBL)⁶, que é o método mais utilizado para substituir os métodos tradicionais, inclusive nos outros cursos do IMS, segundo o próprio PPP (Universidade Federal da Bahia, 2015). Contudo, de acordo com A1, a professora Edilene argumentou que essa metodologia “ensaiava” uma integração, mas que não avança neste sentido.

Assim, o PPP preconiza metodologias “híbridas” que “se organize em torno da aquisição de competências, valores e habilidades necessárias para a atuação médica nas áreas do ensino, da pesquisa e da clínica.” (Universidade Federal da Bahia, 2015, p. 18), entretanto, o PPP não delimita quais metodologias devem ser utilizadas, o que pode abrir margem para a não utilização de tais ferramentas, apesar de incentivar a utilização de metodologias problematizadoras: Assim, “Cada componente curricular pode eleger sua própria estratégia pedagógica, priorizando a problematização como princípio fundamental” (Universidade Federal da Bahia, 2015, p. 40).

6 Borochovícius e Tortella (2014, p. 287) definem o PBL como “um método de ensino-aprendizagem cooperativo e colaborativo, que insere o aluno em uma realidade próxima ao que enfrentará no mundo profissional, permitindo o desenvolvimento dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais por meio de situações-problema”. Assim, utiliza-se de questões reais para se construir o conhecimento, estimulando também o pensamento crítico.

Por fim, cabe ressaltar o desenho do internato que corresponde aos dois últimos anos de curso (9º ao 12º semestre) sendo um período de estágio e treinamento com supervisão dos docentes do curso. Este período compreende uma carga horária total de 2.960h, estabelecida conforme determinações das DCN de 2014, sendo 80% da CH destinada a treinamento, e 20% de atividades teórico-práticas como sessões clínicas, anátomo-clínicas, sessões de óbito, estudo de caso e revisão de artigos.

No curso de Medicina do IMS, o enfoque do Internato é dado às principais áreas médicas: Clínica Médica, Cirurgia, Ginecologia e Obstetrícia, Pediatria, Saúde Coletiva e Saúde Mental, priorizando a atenção básica (Quadro 4). Cabe destacar que a vivência em Saúde Mental e Saúde Coletiva ocorrem de forma transversal durante todo o curso, iniciando-se no primeiro NTS, e sendo mais evidente no Internato I na Atenção Básica. Ademais, em todos os serviços e unidades que se configuram como campo de prática do internato deverá ter um docente responsável.

Quadro 4 – Campos de prática do Internato I e II do curso de Medicina do IMS

Internato	Semestre	CH	Campo de Prática
Internato I	9º e 10º	1.600h	Serviço de atenção Básica - 1260h Serviços de Urgência e Emergência - 340h
Internato II	11º e 12º	1.360h	Clínica Médica - 340h Cirurgia - 340h Ginecologia - 340h Pediatria - 340h

Fonte: Universidade Federal da Bahia, 2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos resultados evidencia que a criação do curso de medicina em Vitória da Conquista foi possível devido ao contexto político favorável, pela confluência de processos ao nível nacional, com a implantação do programa Mais Médicos, dos avanços alcançados no sistema de saúde municipal, e a vontade política dos dirigentes da

UFBA em promover a interiorização dos cursos. Estes fatores, somaram-se ao desejo do corpo diretivo do IMS em implantar um curso de Medicina, objetivo que fazia parte do projeto do instituto desde a sua criação, de modo que se criou uma “janela de oportunidade” para a efetivação da proposta, elaboração do projeto e implantação e desenvolvimento do curso. Assim, mesmo enfrentando relativa escassez de docentes e algumas resistências, a criação e implantação do curso ocorreu, demonstrando a disposição dos agentes envolvidos em investir nesse projeto, articulando a ampliação da oferta acadêmica do IMS ao fortalecimento do sistema de saúde municipal.

Chama a atenção, especialmente, na análise do processo de elaboração do projeto, o esforço em se adotar um desenho curricular inovador, em que pesem as dificuldades que isso acarretaria na gestão acadêmica e na organização do processo de ensino-aprendizagem durante o curso. O desejo de promover uma ruptura com a educação médica tradicional, pautada na disciplinarização do conhecimento e na supervalorização do saber biomédico em detrimento de outras áreas, resultou na definição de um perfil de egresso que valoriza a interdisciplinaridade, o aprendizado em equipes multiprofissionais, a valorização do território e a compreensão dos determinantes sociais do processo saúde-doença, bem como enfatiza valores necessários para a promoção de uma relação médico-paciente pautada no acolhimento e no cuidado integral e humanizado. Tendo este perfil como imagem-objetivo do profissional a ser formado, o currículo do curso foi construído a partir da definição de núcleos temáticos e eixos longitudinais com os quais se busca favorecer um processo de integração de conteúdos e práticas, em cada semestre e ao longo do curso, exigindo uma reorientação da prática docente que se constitui, como exposto anteriormente, no maior desafio enfrentado no processo de implantação da proposta.

Assim, é importante questionar de que forma este curso vem sendo implementado, se de fato as inovações propostas vêm sendo efetivadas, e quais desafios têm sido enfrentados pelos docentes e pelos estudantes, ao longo do processo de implementação do desenho cur-

ricular proposto. Nesse sentido, é importante frisar que os desdobramentos deste estudo incluem a investigação do processo de implantação do curso de medicina do IMS, tomando como objeto o percurso da primeira turma de 2016 a 2022, tendo como pressuposto que, por se tratar de um currículo “vivo”, é possível que o desenho curricular proposto pode ter sido alterado durante o processo de implementação, em função de fatores relacionados à mudança na composição do corpo docente, características dos alunos e mesmo as dificuldades enfrentadas pela universidade e pelo sistema de saúde nesse período, em função de cortes orçamentários, e, mais recentemente, da pandemia da covid-19. Com isso, reafirmamos a necessidade e relevância da continuidade da investigação em curso, da qual este capítulo é um produto parcial.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, N. *Universidade Nova: textos críticos e esperançosos*. Brasília, DF: Ed. UnB, 2007. (Em questão).
- ALMEIDA FILHO, N. Ensino superior e serviços de saúde no Brasil. *The Lancet*, Londres, v. 377, p. 6-7, 4 jun. 2011.
- ALMEIDA FILHO, N. *et al. Memorial da Universidade Nova UFBA 2002-2010*. Salvador: UFBA, 2010.
- AQUINO, R.; MEDINA, M. G. VILASBÔAS, A. L.; NUNES, C. A. PRADO, N. M. B. L. Estratégia de Saúde da Família - evolução do modelo de organização da atenção primária à saúde no Brasil. In: PAIM, J. S.; ALMEIDA FILHO, N. (org.). *Saúde Coletiva: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Medbook, 2023. p. 317- 340.
- BAHIA, L. O sistema de saúde brasileiro entre normas e fatos: universalização mitigada e estratificação subsidiada. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 753-762, 2009.
- BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem baseada em problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 3 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 1.133, de 7 de agosto de 2001. Estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de ciências biológicas. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 out. 2001.

BRASIL. Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013. Institui o Programa Mais Médicos, altera as Leis nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, e nº 6.932, de 7 de julho de 1981, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 206, 23 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Atos autorizativos publicados no exercício 2015, mês de dezembro*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=34691-atos-seres-dezembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Programa Mais Médicos: 2 anos*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2015b.

FRENK, J.; MOON, S. Governance Challenges in Global Health. *New England Journal Of Medicine*, Massachusetts, v. 368, n. 10, p. 936-942, 2013. Disponível em: <https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/nejmra1109339>. Acesso em: 28 jul. 2023.

FRENK, J. *et al.* Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *The Lancet*, Londres, v. 376, n. 9756, p. 1923-1958, 2010. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(10\)61854-5/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(10)61854-5/fulltext). Acesso em: 28 jul. 2023.

GARCIA, J. C. *Educação médica na América Latina*. Salvador: Edufba, 2022.

LEMOS, O. L.; VERAS, R. M.; TEIXEIRA, C. F. Currículo integrado e a formação em saúde no Brasil: uma revisão integrativa. *EISU*, Salvador, 2023. No prelo.

MACHADO, C. D. B; WUO, A.; HEINZLE, M. Educação médica no Brasil: uma análise histórica sobre a formação acadêmica e pedagógica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, DF, v. 42, n. 4, p. 66-73, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/kj4F6KSJnvPfjJLGHkPKqL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2023.

NASSAR, L. M.; PASSADOR, J. L.; PEREIRA JÚNIOR, G. A. Programa Mais Médicos: identificação e análise dos cursos de medicina abertos. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 1-15, 2022.

NEVES, O. S. C. *Memórias Instituto Multidisciplinar em Saúde: 2011 a 2019*. Vitória da Conquista: UFBA, 2022.

NOGUEIRA, M. I. As mudanças na educação médica brasileira em perspectiva: reflexões sobre a emergência de um novo estilo de pensamento. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, DF, v. 33, n. 2, p. 262-270, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/y38PYJS6XhKYBrng5jL8ZGc/?lang=pt>. Acesso em: 5 jun. 2023.

OLIVEIRA, B. L. C. A. de; LIMA, S. F.; PEREIRA, M. U. L.; PEREIRA JÚNIOR, G. A. Evolução, distribuição e expansão dos cursos de medicina no Brasil (1808-2018). *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 1-20, 2019.

PEREIRA, W. J. G.; RIBAS, C. G.; CIT JUNIOR, E.; DOMINGOS, S. C. P.; ALMEIDA, S. A. de. Validação de instrumento qualitativo de pesquisa para avaliação das percepções de Fisioterapeutas Oncológicos e estudantes de Graduação em Fisioterapia em relação aos Cuidados Paliativos aplicados em crianças com câncer. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, [Minas Gerais], v. 11, n. 13, p. 1-11, 2019.

PINTO, L. F.; GIOVANELLA, L. Do programa à estratégia saúde da família: expansão do acesso e redução das internações por condições sensíveis à atenção básica (ICCSAB). *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 6, p. 1903-1914, 2018.

RIOS, D. R. S.; TEIXEIRA, C. Mapeamento da produção científica sobre o Programa Mais Médicos. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 794-808, 2018.

SOLLA, J. P. Avaliação da Implantação do Sistema Municipal de Saúde em Vitória da Conquista (Bahia), 1997 - 2008. 2009. Tese (Doutorado em Medicina) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. *A universidade no século XXI: por uma universidade nova*. Coimbra: Almedina, 2008.

SOUZA, P. A.; ZEFERINO, A. M. B.; DA ROS, M. A. Currículo integrado: entre o discurso e a prática. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, DF, v. 35, n. 1, p. 20-25, 2011. Disponível em: <https://www.escolasmedicas.com.br/news-detalle.php?blog=2355>. Acesso em: 5 jun. 2023.

TEIXEIRA, C. F.; SANTOS, L.; ROCHA, M. D. Desafios da formação profissional em saúde. *In: FARIA, L. et al. (org.). Educação em saúde na Atenção primária: história e memória.* São Paulo: Hucitec, 2022. p. 19-40.

TEIXEIRA, C. F.; SOLLA, J. P. Gestão do processo de implantação do programa de saúde da família no município de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, 1998-2002. *In: TEIXEIRA, C. F.; SOLLA, J. P. Modelo de atenção à saúde: vigilância e saúde da família.* Salvador: Edufba, 2006. p. 169-207. (Sala de aula, 3).

TEIXEIRA, C. F.; SANTOS, J. S.; SOUZA, L. E. P. F.; PAIM, J. S. Sistema Único de Saúde: a difícil construção de um sistema universal na sociedade brasileira. *In: PAIM, J. S.; ALMEIDA FILHO, N. Saúde Coletiva: teoria e prática.* Rio de Janeiro: Medbook, 2023. p. 124-142.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Instituto Multidisciplinar de Saúde. *Projeto Político Pedagógico: Graduação em Medicina.* Vitória da Conquista: UFBA, 2015.

VITÓRIA DA CONQUISTA. *In: Wikipédia: a enciclopédia livre.* [Flórida: Wikimedia Foundation, 2023]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Vit%C3%B3ria_da_Conquista&oldid=66185742. Acesso em: 3 jul. 2023.

A ATENÇÃO PRIMÁRIA EM SAÚDE NA FORMAÇÃO SUPERIOR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

*Milena Amorim dos Santos
Maria Beatriz Barreto do Carmo
Carmen Fontes Teixeira*

INTRODUÇÃO

A Atenção Primária à Saúde (APS) constitui-se como um importante nível de atenção dentro do Sistema Único de Saúde (SUS). No contexto dos princípios e diretrizes do SUS, a Atenção Primária, regulamentada pela Política Nacional de Atenção Básica (PNAB), representa o primeiro nível de atenção e, portanto, é a porta de entrada dos indivíduos no sistema de saúde. Ademais, possui os seguintes atributos: atenção no primeiro contato, longitudinalidade, integralidade e coordenação. Existem também os atributos derivados, que são a orientação familiar/comunitária e a competência cultural (Oliveira; Pereira, 2013).

A atenção no primeiro contato diz respeito à APS como porta de entrada nos serviços do SUS. Para isso, é importante que haja acessibilidade, possibilitando que as pessoas consigam chegar ao serviço de saúde, o que implica em aspectos geográficos, organizacionais,

socioculturais e econômicos. A longitudinalidade se refere a um cuidado regular, ou seja, o acompanhamento do usuário. Tal regularidade não necessariamente ocorre de modo temporal, já que nem sempre um cuidado cronologicamente contínuo é viável, contudo, esse processo deve ser embasado sempre na construção de vínculo e confiança. A integralidade diz respeito a um cuidado ampliado que perpassa a integração entre os níveis de atenção, as ações de prevenção de doenças, promoção da saúde e recuperação, bem como a validação dos sujeitos e famílias no seu contexto biopsicossocial. A coordenação enfatiza a APS como coordenadora do cuidado, já que orienta os fluxos dentro da rede de saúde e promove uma articulação entre os serviços de modo sincronizado (Lavras, 2011; Oliveira; Pereira, 2013). Por fim, a orientação familiar/comunitária e a competência cultural se referem ao reconhecimento das necessidades familiares também como produto de um contexto físico, econômico e cultural. Sendo assim, é importante que a cultura dos usuários e das famílias não seja apenas reconhecida e respeitada, mas também validada (Lavras, 2011; Oliveira; Pereira, 2013).

Para que os atributos supracitados sejam colocados em prática, é importante que os profissionais de saúde tenham conhecimento e aproximação teórico-prática no que se refere à APS durante o seu processo de formação. Para tal, uma graduação que abarque os pressupostos da saúde pública em seus currículos de forma consistente é imprescindível, o que pressupõe a introdução de mudanças nos currículos dos cursos, tal como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação profissional em saúde, definidas pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Saúde em 2001 e regulamentadas pela Lei nº 10.172 (Brasil, 2014; Lavras, 2011; Oliveira; Pereira, 2013).

Essas diretrizes constituem um padrão geral de orientação de formulação dos projetos político pedagógicos e dos currículos nas instituições de ensino superior do Brasil. A primeira versão das diretrizes apresentou elementos acerca do perfil, das competências e habilidades dos egressos, dos conteúdos curriculares, estágios e atividades

complementares, organização do curso, acompanhamento e avaliação das demandas do SUS. O documento destacou a importância da construção coletiva e interdisciplinar do projeto político-pedagógico e a seleção de conteúdos referentes às necessidades sociais também foi frisada (Brasil, 2014; Costa *et al.*, 2018).

Tais documentos passaram a ser renovados nos anos posteriores. Um deles, a exemplo das diretrizes para o curso de Medicina, atualizadas em 2014, abordava a necessidade de promoção de estilos de vida saudáveis, atuação nos diferentes níveis de atenção à saúde – com ênfase nos níveis primário e secundário –, bem como a inserção de componentes curriculares que abarcassem a promoção da saúde e a informação e educação dos pacientes (Brasil, 2014; Costa *et al.*, 2018).

No contexto dos currículos na formação em saúde, refletir até que ponto o esforço para expansão dos processos de qualificação, que muitas vezes é resultado apenas de um processo reducionista de adequação dos trabalhadores às necessidades do mercado, como velocidade de produção e inovação tecnológica, está em consonância com os referenciais teóricos relativos aos estudos do currículo no contexto educacional de formação em saúde (Silva, 1999).

Silva (1999) enfoca uma ideia ativa de currículo, o qual, ao contrário da teoria, está em construção e não denota uma perspectiva de verdade absoluta, já que pode ser modificado a partir de uma construção conjunta e dialogada. Nesse sentido, um dos enfoques do autor são as Teorias Críticas, de base marxista e com ênfase na caracterização do campo curricular como um espaço de poder, isto é, de disputa por validação ideológica e hegemônica no que se refere aos projetos de escolarização, com base nas dicotomias domínio/oposição; imposição/resistência. Esse grupo de teorias evoca o questionamento à normalização de conteúdos e conhecimentos que estruturam o currículo e as práticas educacionais (Silva, 1999).

Nesse sentido, enquanto as teorias tradicionais, pautadas nos pressupostos tayloristas, enfocavam a técnica e manutenção ideológica no contexto curricular, as Teorias Críticas questionavam os

processos sociais de dominação nos contextos curriculares e educacionais – como a discriminação escolar em relação às classes trabalhadoras –, por meio da relação entre saber e poder. Atualmente, muitos currículos são embasados na Teoria Crítica, sobretudo a partir das contribuições de Paulo Freire para este debate. Já as Teorias Pós-Críticas retiraram o foco da luta de classes e deram vazão à produção de subjetividade, com base nas construções do discurso com fins de análise social, a exemplo da pós-colonialista e multiculturalista (Silva, 1999).

No Brasil, o debate curricular, em se tratando das diversas áreas e fases do conhecimento, foi influenciado por perspectivas técnicas e críticas. Na década de 1980, os temas estabeleciam relações entre conhecimento científico, escolar, popular e senso comum. Havia também preocupação com aspectos relacionados à seleção e distribuição de conteúdo e à superação da dicotomia entre teoria e prática. A teoria curricular, então, tinha grande relação com a construção social do conhecimento. As abordagens técnicas surgiam como algo a se contrapor, contudo, continuava orientando as políticas educacionais. Nesse contexto, as DCNs acoplam algumas teorias, oriundas de lutas para significação do currículo. Portanto, as DCNs apresentam um compromisso com um projeto educacional e social ampliado para além do ensino (Macedo, 2012).

Entretanto, muitos pressupostos das diretrizes acabam não sendo considerados, o que culmina em uma formação distanciada dos princípios do SUS e dos atributos da APS, seja pela falta de abordagem das necessidades sociais no processo de conformação curricular, o que gera um afastamento dos estudantes em relação às demandas em saúde, ou pela fragmentação e especialização dos currículos (Silva; Santana, 2015).

Nesse sentido, a realização do presente trabalho justifica-se, inicialmente, pela relevância do tema, considerando-se o reconhecimento dos problemas relativos à formação em saúde no que tange ao distanciamento desta dos princípios e diretrizes do SUS, buscando-se, assim, aprofundar as análises desta temática, de modo a auxiliar

a elaboração de propostas e estratégias de mudança nos currículos e no processo de ensino-aprendizagem, visando a inclusão mais efetiva destes elementos nos cursos. Ademais, os resultados obtidos poderão ser capazes de gerar benefícios no âmbito científico, no que diz respeito ao preenchimento de lacunas referentes ao conhecimento sobre o ensino da APS nos cursos de graduação da área de saúde de diversas universidades. Ainda, apontamos possíveis benefícios deste estudo também no âmbito social, considerando-se os importantes avanços obtidos por meio da Atenção Primária no Brasil – especialmente pela Estratégia de Saúde da Família, principal modelo da APS adotado no país – e a necessidade de ampliação de suas ações.

Nesse viés, este estudo teve como objetivo analisar de que maneira os cursos da área da saúde de diversas universidades e faculdades brasileiras contemplam a APS em seus projetos pedagógicos, por meio da identificação dos conteúdos teóricos e atividades práticas de APS propostas nos projetos pedagógicos dos cursos, bem como através das impressões de estudantes, professores e gestores acerca desta temática.

ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Foi realizada uma revisão integrativa da literatura, que consiste num tipo de revisão que permite uma síntese do conhecimento numa determinada área, contribuindo para direcionar a pesquisadora e aproximá-la do tema de interesse, inclusive possibilitando que se identifique de que modo os estudos sobre o tema vêm ocorrendo no período histórico bem como possíveis lacunas. Nesse sentido, o termo “integrativa” diz respeito a um compilado de ideias, opiniões, que analisam processos e temas práticos e teóricos. Tal método é de extrema importância no contexto da Prática Baseada em Evidências, que possibilita análises fundamentadas no conhecimento e em evidências com respaldo metodológico (Botelho *et al.*, 2011 ; Souza *et al.*, 2010).

Para a busca, foi utilizada a base de dados SciELO e o seguinte descritor: “Graduação e Atenção Primária à Saúde”. Como critérios de inclusão dos artigos analisados, buscou-se estudos que abarcassem, preferencialmente, análises sobre os currículos de cursos de saúde no contexto da APS. Estudos que explicitavam percepções de estudantes acerca da sua formação em APS também foram incluídos. No total, foram selecionados 16 artigos publicados no período de 2013 a 2020.

Figura 1 – Processo de seleção dos artigos analisados

Data de Busca	30/05/2023
Base de Dados	<i>Scielo</i>
Encontrados	105
Selecionados	16

Fonte: acervo pessoal.

Os resumos foram lidos no intuito de que fossem identificados os seguintes parâmetros: ano de publicação, método e local do estudo. A partir dessa etapa, houve a divisão dos artigos selecionados em três grupos:

1. APS e análise documental: inclui trabalhos que analisaram a inserção da APS apenas no contexto dos currículos dos cursos de saúde;
2. APS e entrevistas: abarca os estudos que realizaram entrevistas com discentes, docentes e técnicos, no intuito de identificar suas impressões acerca da abordagem da APS nos cursos;

3. APS, análise documental e entrevistas: contempla as pesquisas que analisaram a APS nos cursos de graduação em saúde tanto por meio dos currículos quanto por meio de entrevistas.

Foram lidos os 16 trabalhos dos três referidos grupos, para uma posterior análise de conteúdo temático, no intuito de que o modo como a Atenção Primária aparece nos currículos fosse compreendida. Tal análise possibilita reflexões acerca da adequação (ou não) da abordagem da APS no contexto das DCNs.

RESULTADOS

Os 16 artigos que compõem essa revisão foram, na sua totalidade, trabalhos de autores nacionais, de universidades das cinco regiões do Brasil, sobretudo das regiões Sul e Sudeste, entre os anos de 2013 a 2020. Tais autores realizaram tanto investigações teóricas, com base na análise documental dos currículos, quanto investigações empíricas, pautadas em entrevistas com discentes, docentes e gestores das universidades. Tais pesquisas foram predominantemente qualitativas.

O estudo de Toassi e demais autores (2020) investigou o ensino na graduação em um contexto de prática na APS, com base na experiência de formação profissional de estudantes de saúde e de egressos de uma universidade pública do sul do Brasil. Os resultados revelaram que a utilização de práticas de ensino baseadas na interação entre professores, estudantes, profissionais de saúde de áreas variadas e usuários criou um ambiente de compartilhamento de experiências, o que qualificou a formação interprofissional.

O estudo de Coelho e demais autores (2020) analisou a APS como ambiente de aprendizagem para estudantes de quatro cursos de Medicina do Ceará. Como resultado, os estudantes apontaram que a Atenção Primária é um cenário essencial que permite uma correlação mais consistente entre a teoria e a prática. Além disso, a presença de aspectos humanísticos na graduação mostrou-se diretamente relacionada à escolha da APS como especialidade médica, no que se refere à residência em medicina de família e comunidade. Apesar

disso, os estudantes não apontaram a defesa do SUS como um princípio importante para a profissão. As opiniões divergiram em relação ao desejo de trabalhar ou não no SUS, seja na Atenção Primária ou em outro nível de Atenção, devido ao motivo, explanado por muitos, de que a teoria não condiz com a prática, o que tornaria o trabalho frustrante. Contudo, o contato com o ambiente de práticas também serviu para o desenvolvimento de aspectos humanísticos essenciais para a formação, principalmente no que se refere à Atenção Primária. Sobre a desvinculação entre APS e SUS, pode-se inferir que uma escassez ou má formulação dos componentes teórico-metodológicos tenha contribuído para essa avaliação por parte dos estudantes.

O estudo de Silva, Sousa e Freitas (2010) objetivou analisar os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos três cursos de enfermagem mais antigos do Ceará, no intuito de demonstrar como as DCNs se apresentavam nestes projetos, bem como as modificações no processo de formação tendo em vista a preparação dos egressos para atuarem na APS. Os PPPs analisados demonstraram preocupação com a incorporação das propostas contidas nas diretrizes, já que destacam a importância da formação de profissionais generalistas, críticos e reflexivos, com visão ampliada do processo saúde-doença. Contudo, apenas duas das universidades apresentaram um currículo mais alinhado aos atributos da Atenção Primária, por contemplarem temas como promoção da saúde, prevenção de doenças e assistência, enquanto somente uma das universidades abordou o debate acerca da integralidade curricular, tema necessário para a formação no âmbito do SUS e da APS. Mais uma vez, notou-se a fragmentação curricular, neste caso, principalmente no que se refere à divisão do currículo em dois ciclos, o ciclo básico e ciclo profissionalizante.

Magnago e Pierantoni (2020) realizaram um estudo com o objetivo de analisar as características da oferta de vagas, da estrutura curricular e do perfil de competências de egressos de cursos de Enfermagem, no intuito de identificar elementos que se relacionam com as DCNs e com a atuação de enfermeiros na Atenção Primária. Foi identificada uma estrutura curricular composta por componentes

fragmentados, o que não condiz com os pressupostos da DCNs. Contudo, foi observado um perfil consistente de competências no âmbito da promoção, prevenção, gerenciamento e técnicas de enfermagem, o que é compatível tanto com as DCNs quanto com as necessidades da APS. O estudo pontuou, ainda, que a formação de enfermeiros mais conscientes acerca do seu papel social pode ser obtida, minimamente, através do investimento nas redes de atenção, nos profissionais que acompanham os alunos e na contratualização de objetivos e metas entre as instituições de ensino e os serviços do SUS. Além disso, o estudo pontuou a necessidade de ser superada a fragmentação dos currículos no intuito de que os egressos tenham a capacidade de solucionar problemas de diferentes complexidades e de assumir responsabilidade social diante dos problemas de saúde da população.

Bulgarelli e demais autores (2014) analisaram a percepção de estudantes de uma faculdade de odontologia sobre os estágios curriculares supervisionados no SUS. Os estudantes apontaram a existência de diferentes processos de trabalho, destacaram a importância do engajamento de professores na supervisão dos estágios, e consideraram que o SUS é um importante espaço de aprendizado para a formação em saúde. Muitas atividades ocorreram nos serviços de APS, de modo que um dos estudantes relatou que, mesmo não tendo certeza se gostaria ou não de atuar na APS, ficou satisfeito ao longo do estágio, por perceber que pode ser útil para a população desenvolver sua atuação profissional no contexto das equipes multiprofissionais neste nível de atenção. Para tal, o preparo teórico, as competências técnicas e a construção de habilidades relacionais mostraram-se especialmente relevantes.

O estudo de Rangel Neto e Aguiar (2018) investigou de que forma a graduação em Fisioterapia aborda a APS, a partir da referência das DCNs dos cursos de graduação em Fisioterapia. Foram analisados 14 cursos de Fisioterapia da cidade do Rio de Janeiro, por meio de entrevistas e revisão documental dos currículos. Os dados mostraram que apenas dois cursos estavam alinhados com as diretrizes, visto

que apresentaram atividades, disciplinas e/ou estágios em Atenção Primária. Sete cursos incorporaram as diretrizes apenas de modo parcial, sem inclusão de disciplinas sobre APS e um curso não havia implementado as diretrizes. Os coordenadores apontaram uma dificuldade na construção participativa dos currículos. Mesmo anos após a homologação das DCNs, grande parte dos conteúdos dos cursos investigados enfocavam a Atenção Secundária e Terciária de uma forma muito mais consistente face à APS. Desse modo, apesar dos avanços na incorporação da Atenção Primária aos currículos, o estudo concluiu que diversos desafios e obstáculos ainda se apresentam.

Outra pesquisa, realizada por Miguel e demais autores (2018), analisou os currículos de cursos de saúde da Universidade Estadual de Maringá, no Paraná. Os resultados apontaram disciplinas e currículos hierarquizados e centrados no professor. O estudo investigou também a criação de disciplinas no campo da Atenção Primária, no intuito de garantir uma formação integral nestes cursos. Sendo assim, os componentes Atenção em Saúde I e II, introduzidos na matriz curricular, foram analisados por meio de metodologia ativa e sistema de avaliação a partir de eixos cognitivos. Como os componentes apresentavam uma perspectiva contra-hegemônica, pautada em um modelo crítico e reflexivo, alunos e professores apresentaram certo grau de estranhamento, já que o modelo vigente na universidade, até o momento, era notadamente tecnicista e fragmentado. O estudo concluiu que a integração entre a universidade e os serviços de saúde é de extrema importância para uma formação ampliada dos estudantes, o que contribui para a qualidade de vida da comunidade.

O estudo de Santos e demais autores (2020), a partir de um questionário com base nas DCNs, objetivou investigar como os estudantes de Medicina se avaliam na área de competência “educação em saúde”, de modo que um dos requisitos analisados foi a autoavaliação da experiência na APS. Um total de 524 estudantes participaram do estudo. A maior parte dos estudantes considerou seu desempenho como “ótimo” no quesito relações profissionais. Contudo, em se

tratando do uso das tecnologias de informação e da adoção da literatura científica, o desempenho foi classificado como “regular”.

A experiência no contexto da APS foi descrita como “boa/ótima” em relação aos seguintes aspectos: compartilhamento de conhecimentos com a comunidade, apoio à produção de novos conhecimentos e promoção de ações de educação em saúde da mulher. No caso da educação em saúde, o desempenho entre as mulheres foi considerado melhor que entre os homens. No que se refere à experiência negativa, foi destacado que o aprendizado em Atenção Primária foi mais voltado para habilidades práticas do que para a aquisição de conhecimentos teóricos. Os resultados do estudo sugerem que a inserção dos estudantes no cenário da APS contribuiu para o desenvolvimento de habilidades enfatizadas nas DCNs e imprescindíveis para o trabalho no contexto do SUS. Concluiu-se que a formação em APS é fundamental para a formação médica, tanto no âmbito individual quanto no coletivo (Santos *et al.*, 2020).

Já Esteves e colaboradores (2020) objetivaram analisar o modo como os cursos de Enfermagem do estado de São Paulo têm operacionalizado o estágio curricular supervisionado e até que ponto tal operacionalização condiz com os pressupostos das DCNs. Para tal, foi realizado um estudo quantitativo com 38 coordenadores de curso, com coleta de dados por meio eletrônico. Os resultados apontaram que os estágios têm sido desenvolvidos em campos de Atenção Primária e Terciária, com foco na prática profissional e com participação de enfermeiros de instituições de saúde em 44,7% dos cursos. Concluiu-se que os cursos têm se adequadamente às DCNs, em relação à carga horária e à participação dos profissionais das instituições de saúde que são campos de estágio, o que pode comprometer a qualidade da formação.

A pesquisa de Romão e demais autores (2020) buscou analisar a percepção de estudantes sobre um modelo de Aprendizagem Baseada em Problemas, também conhecido como *Problem Based Learning* (PBL), instituído em estágios curriculares de APS no pré-internato do curso de Medicina da Universidade de Ribeirão Preto (Unaerp) em

2017, por meio do instrumento Dundee Ready Educational Environment Measure (Dreem), que contém 50 itens distribuídos em cinco dimensões. Os resultados apontaram uma percepção positiva para a maioria dos itens avaliados, como a percepção dos professores, dos resultados acadêmicos e do ambiente geral. Além disso, é importante frisar que ambientes de APS possibilitam um estudo compartilhado com outros cursos da área da saúde, como Enfermagem, Fisioterapia e Farmácia. A experiência dos professores também foi algo que contribuiu positivamente para a experiência. Desse modo, notou-se que o uso do PBL qualifica o aprendizado por meio de ações práticas.

O estudo de Fernandes e Santos (2020) objetivou discutir a formação de profissionais e gestores da APS no cuidado à saúde de adolescentes, por meio de uma pesquisa qualitativa com participação de 17 profissionais da APS, 7 gestores, 10 profissionais do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (Nasf) e 47 adolescentes por meio de entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Tanto profissionais quanto gestores consideraram tanto a graduação quanto a educação permanente insuficientes, já que não abarcavam devidamente o cuidado integral. Os adolescentes destacaram também o despreparo profissional como uma limitação a vinculação ao serviço, principalmente no contexto da comunicação e da resolutividade. Médicos e enfermeiros ratificaram esta ideia, ao apontarem a formação deficitária e superficial no que se refere à saúde do adolescente. Desse modo, o estudo concluiu que se faz necessário maior investimento na formação e capacitação no contexto da APS, no intuito de responder às necessidades dos adolescentes.

Já Lima e demais autores (2020) buscaram analisar a percepção e manifestação de competências para o trabalho em equipe entre estudantes de cursos de graduação em saúde que participaram do módulo integrador do estágio curricular no contexto da formação nutricional. Para tal, foi realizado um estudo qualitativo, por meio da estratégia pesquisa-intervenção. Os resultados apontaram que a experiência da integração e da colaboração entre os diferentes cursos foram perceptíveis durante a construção do módulo integrador.

Outro ponto enfatizado foi a importância da inserção do módulo no âmbito da APS, permitindo uma integração entre os estudantes que não era obtida em outros contextos universitários. Além disso, a percepção acerca do contexto social em que as famílias viviam também favoreceu a construção de um plano conjunto e integrado. Faz-se importante frisar que alguns fatores limitaram o módulo, tais como: alta demanda por campo de prática na APS e vínculo precário dos profissionais da rede públicas, o que ocasionou mudanças frequentes de preceptores. Apesar disso, o estudo evidenciou uma experiência positiva de integração interprofissional, o que motivou o trabalho em equipe.

O estudo de Nóbrega e demais autores (2020) objetivou a análise das limitações, estratégias, importância e entraves na condução do ensino em saúde mental na graduação em enfermagem no contexto da APS, por meio de um estudo descritivo exploratório, realizado com 103 docentes da área de saúde mental dos cursos de enfermagem das cinco regiões do Brasil. Os resultados mostraram que apenas 23,3% dos docentes empregam o ensino de saúde mental somente na Atenção Primária à saúde. Outras limitações foram apontadas em relação ao ensino na Atenção Primária: pouca carga horária, déficit de docentes para expandir o ensino além dos cenários da especialidade, priorização de outros cenários de ensino, falta de estrutura na APS, resistência do trabalho em Rede de Atenção à Saúde/Psicossocial e falta de articulação entre as disciplinas de Saúde Coletiva e outras da área da saúde.

Contudo, nos momentos em que o ensino em APS consegue ser efetivado, as ações são pautadas em visita domiciliar, ações educativas e busca ativa. Além disso, no intuito de atenuar as referidas limitações, são operacionalizados projetos extensionistas de educação em saúde mental, saúde mental na escola, atividades de ligas acadêmicas, oficinas e terapias comunitárias. Notou-se a necessidade de compromisso por parte das instituições, cursos e docentes no intuito de suprir as lacunas que dificultam a aquisição de conhecimentos

em saúde mental no âmbito da APS e da Política Nacional de Saúde Mental (Nóbrega *et al.*, 2020).

A pesquisa de Ferreira e demais autores (2020) buscou analisar as práticas realizadas na Atenção Primária nos cursos de graduação em Fisioterapia no estado de Santa Catarina, a partir da visão dos docentes. Para tal, foi realizado um estudo qualitativo, através do estudo de casos múltiplos – oito cursos de graduação em Fisioterapia presentes no estado catarinense –, com participação de cinco docentes a partir de entrevistas semiestruturadas. A coleta de dados também foi baseada nos projetos pedagógicos dos cursos. Os resultados apontaram algumas práticas realizadas nos cursos no contexto da APS: territorialização, ações em grupos específicos, atenção domiciliar, educação postural nas escolas, projetos interdisciplinares e multiprofissionais, projeto terapêutico singular e consultas compartilhadas.

Tais consultas abordavam diversas temáticas, como saúde da mulher e diversas práticas de orientação para a comunidade. O trabalho em conjunto com o Nasf também foi bastante satisfatório. Notou-se que as práticas supracitadas buscam atender às demandas da Atenção Primária, contudo, há ainda déficits no que diz respeito à integração ensino-serviço-comunidade, para que tais ações sejam potencializadas e diversificadas ao longo do processo de formação (Ferreira *et al.*, 2020).

Chehuen Neto e demais autores (2019) realizaram um estudo com 1.006 estudantes de medicina das cinco regiões do Brasil, com o objetivo de avaliar os aspectos que influenciavam tais estudantes na escolha da especialidade médica, por meio de uma pesquisa descritiva e quantitativa, baseada na aplicação de questionários pela internet. Os resultados apontaram que houve pouco interesse nas seguintes especialidades: medicina de família e comunidade (1,5%), ginecologia e obstetrícia (3,1%) e pediatria (4,7%). A afinidade pela área e o estilo de vida pretendido foram os fatores que mais influenciaram as decisões. É importante pontuar que a maioria dos estudantes discordou da exigência de dois anos de serviço em medicina de família e comunidade após a graduação. Nesse contexto, faz-se relevante algu-

mas considerações sobre o programa Mais Médicos, criado pela Lei nº 12.871/2013. O foco de tal programa na Atenção Primária está alinhado aos princípios da Declaração de Alma-Ata. No final do ano de 2018, os médicos brasileiros passaram a ocupar o programa, contudo, diversos pontos ainda precisam ser alcançados e melhorados, entre eles: a interiorização da medicina e melhoria das condições de vida dos brasileiros. No que se refere ao currículo da graduação médica, é notório que tal currículo ainda enfoca o modelo hospitalocêntrico. No intuito de atenuar tal dinâmica, além da reforma das DCNs, programas governamentais foram criados, como o Programa de Incentivos às Mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina (Promed), firmado em 2002; o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde), de 2005; o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde), de 2010; e o Programa de Valorização do Profissional da Atenção Básica (Provab), de 2011. Apesar disso, a escolha pelo trabalho na Atenção Primária dá lugar à preferência pela atuação nas atenções secundária e terciária.

O estudo de Hino e demais autores (2019) objetiva analisar uma prática acadêmica no contexto de uma unidade curricular do campo da saúde coletiva intitulada como Integralidade e atenção à saúde em um curso de Enfermagem de uma universidade pública, por meio de relatos de experiências por parte dos docentes. Os resultados apontaram que a discussão no contexto de um cuidado integral foi viabilizada e propiciou o entendimento da necessidade de um cuidado ampliado na atenção básica, com base em uma formação criativa, crítica e reflexiva e sempre com alinhamento às políticas e aos programas do SUS. Os determinantes sociais em saúde foram discutidos em rodas de conversas e em outras atividades, bem como os itinerários terapêuticos dos usuários e suas famílias, e condutas de diagnóstico e tratamento. Além disso, outras questões foram colocadas em pauta: reflexão sobre a percepção de saúde do usuário, dos profissionais de saúde, debate sobre situações de vulnerabilidade do território e o modo como a ausência da operacionalização das políticas públicas reflete nas condições de saúde.

DISCUSSÃO

A discussão será conduzida tomando-se como base três eixos a partir dos resultados: A inserção da APS nos currículos;

1. Formação em saúde e distanciamento da Atenção Primária à Saúde;
2. Limitações da formação no contexto da Atenção Primária à Saúde.

Os estudos supracitados demonstram uma complexidade acerca da inserção da formação em saúde no contexto da APS, o que dialoga com a pesquisa realizada por Pinto e demais autores (2013), que realizou um mapeamento da produção científica sobre trabalho e educação em saúde no Brasil, enfatizando que 71,2% das publicações eram voltadas à formação e à capacitação dos profissionais de saúde. Esse estudo apontou uma preocupação com a formação em saúde, considerada um grande desafio no âmbito da atuação dos profissionais de saúde, chamando atenção para que, quando bem estruturada, a formação no contexto da atenção primária proporciona diversos benefícios tanto para o futuro profissional quanto para os usuários do sistema de saúde.

Nesse sentido, os estudos explanados nos resultados serão discutidos acerca dos avanços e desafios da formação no contexto do SUS e da APS, com base nas semelhanças e nas diferenças acerca da operacionalização deste tema nos cursos de saúde nas universidades supracitadas.

A inserção da Atenção Primária à Saúde nos currículos

Apenas seis cursos abordaram positivamente a APS no contexto do currículo, enfatizando os benefícios da sua inserção nas grades curriculares. O estudo de Bulgarelli e demais autores (2014), com cursos de Odontologia, identificou que um dos parâmetros do êxito da formação prática, além do embasamento teórico em sala de aula, é o bom funcionamento do serviço, o que ocorreu neste caso, mas,

muitas vezes, não ocorre por motivos de déficit orçamentário e por falta de recursos humanos em quantidade e qualidade.

Segundo Geremia (2020), a resolutividade insuficiente dos serviços, a desigualdade social e o subfinanciamento do SUS são problemas que ainda persistem. Tais problemas de ordem “macro” geram outros de ordem “micro”, como a redução da cobertura vacinal, o aumento pela busca dos serviços de atenção secundária para questões que poderiam ser solucionadas na APS, bem como dificuldade de manejar doenças crônicas e doenças transmissíveis. Ademais, tais processos afetam outros âmbitos da sociedade, como o ideológico, tendo em vista que o SUS é desvalorizado socialmente; o educacional, já que há um déficit no direcionamento dos currículos para esta área; e o profissional, pois os salários são, muitas vezes, inferiores aos de outros níveis de atenção.

Contudo, nos serviços que contrapõem a dinâmica supracitada, avanços podem ser visualizados, à exemplo das ações programáticas, como pré-natal, vacinação, exame preventivo, rastreamento do câncer de mama e cuidado contínuo de doenças crônicas. Tais avanços tornam as Unidades Básicas de Saúde (UBS) ambientes propícios para o processo de ensino-aprendizado, tal como salienta o estudo de Bulgarelli e demais autores (2014).

As pesquisas de Santos e demais autores (2020), Romão e demais autores (2020), Lima e demais autores (2020), Ferreira e demais autores (2020) e Hino e demais autores (2019) identificaram boa relação dos estudantes e dos professores com os componentes no contexto da APS e os benefícios desta para a formação médica. Nota-se que, de modo geral, os estudantes e professores relatam bons aprendizados com a área, tal como enfatizam Neumann e Miranda (2012) em um estudo que descreve o êxito do deslocamento de componentes sobre Atenção Primária para o início do curso, bem como a boa impressão dos estudantes de medicina em relação ao aprendizado prático voltado para a clínica, contrapondo a intensa carga horária de componentes puramente teóricos como Anatomia, Fisiologia e Histologia.

Contudo, é importante refletirmos até que ponto uma aproximação positiva com o tema pode ser interpretada como uma capacitação suficiente (quantitativa e qualitativamente) para atuação, em recursos humanos e técnicos, e proporcionalmente condizente com os pressupostos das DCNs, que prezam por uma formação ética, crítico-reflexiva e embasada no conceito ampliado de saúde (Neumann; Miranda, 2012).

Formação em saúde e distanciamento da Atenção Primária à Saúde

Um total de seis artigos frisaram o desalinhamento dos cursos em relação à Atenção Primária. O estudo de Magnago e Pierantoni (2020), Rangel Neto e Aguiar (2018), Miguel e demais autores (2018), Fernandes e Santos (2020), Nóbrega e demais autores (2020), Chehuen Neto e demais autores (2019) demonstraram uma inadequação às DCNs, bem como uma formação majoritariamente especializada, com ênfase nos níveis de atenção “secundário” e “terciário”, além do foco em um currículo flexneriano, que enfatiza a fragmentação, pouca articulação entre os componentes, bem como ênfase na figura do médico/professor.

Um modelo de currículo flexneriano se refere ao Relatório Flexner, publicado em 1910 por Abraham Flexner e nomeado oficialmente como *Medical Education in the United States and Canada - A Report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, importante marco de reforma das escolas médicas dos EUA, o que influenciou a formação médica de diversas outras regiões do mundo, inclusive no Brasil, bem como de outros cursos de saúde (Pagliosa, 2008).

Entre as principais proposições de Flexner, estão as seguintes: inserção das escolas médicas em universidades, embasamento científico, duração do currículo por quatro anos, bem como divisão entre disciplinas do ciclo básico e do ciclo clínico, o qual deveria ocorrer essencialmente no hospital, com foco no estudo de doenças. Segundo

Flexner, “O estudo da medicina deve ser centrado na doença de forma individual e concreta” (Flexner, 1910 *apud* Pagliosa, 2008). Tal afirmação aponta um foco no modelo biomédico, em aspectos fisiológicos e biológicos das doenças, de modo que a influência dos determinantes públicos e sociais não é considerada. Ademais, um ensino puramente positivista era defendido, substituindo e se sobrepondo a áreas como a arte. Por fim, também havia a defesa do conhecimento médico direcionado a elite, a qual era vista como única capaz e com direito de ocupar o ambiente das escolas médicas.

Tempos mais tarde, na década de 1960, a partir da chamada “crise da medicina”, diversas críticas surgiram acerca do modelo de saúde adotado até então, revelando um descompromisso com a realidade e com as demandas da sociedade, o que culminou em novas propostas de diversas instituições, como a Organização Mundial de Saúde (OMS), a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), governos, fundações internacionais e por meio da própria sociedade. Na década de 1980, tal processo de mudança se intensificou e, no Brasil, culminou na Reforma Sanitária, movimento de redemocratização e de mudanças estruturais na sociedade, na saúde e na educação, que gerou a criação do SUS. Apesar disso, no contexto da reforma, não houve uma ênfase na formação de recursos humanos de qualidade e condizentes com os novos ideais. Ou seja, enquanto os serviços estavam sendo reorganizados, o setor educacional continuava com a mesma forma de organização. Ademais, muitos professores preocupam-se mais com sua prática profissional privada e com uma formação direcionada apenas aos interesses capitalistas (Pagliosa, 2008).

Para contrapor esse processo, tentativas de mudanças surgiram nos anos seguintes, frente a insuficiente qualificação dos professores, pouca produção de conhecimento, currículos ultrapassados e desarticulação entre teoria e prática. Uma dessas tentativas foi a implementação das supracitadas DCNs, o que dialoga com o estudo de Miguel e demais autores (2018), que discute a criação de componentes no contexto da APS, apesar de sinalizar diversas limitações ainda existentes.

A partir desses dados, nota-se que é gerado um “efeito em cadeia” no que diz respeito à formação em saúde, já que, uma vez que profissionais são formados a partir de uma graduação deficitária no contexto da APS, a formação dos futuros discentes que aprenderão com tais profissionais também estará comprometida, tal como enfatizam os estudantes na pesquisa de Fernandes e Santos (2020).

Limitações da formação no contexto da Atenção Primária à Saúde

Três estudos apresentaram resultados inconclusivos, pois, apesar dos componentes sobre a APS estarem inseridos nas grades curriculares, tal inserção demonstrou-se insuficiente nos âmbitos ideológico, teórico e prático. No estudo de Coelho e demais autores (2020), assim como no de Esteves e demais autores (2020), nota-se a existência de uma formação no contexto da APS, bem como uma defesa dessa formação pelos estudantes. Contudo, os estudantes não apontaram a defesa do SUS como algo importante para a profissão, o que denota uma visão desvinculada entre SUS e APS por parte dos alunos, podendo refletir déficits teóricos à nível da formação. Além disso, a falta de recursos no contexto do SUS também é algo que interfere no desejo dos estudantes de saberem mais sobre a área e de atuarem na mesma, assim como uma adequação insuficiente dos cursos às DCNs. Percebe-se, portanto, que a falta de investimentos no SUS reflete tanto na atuação dos profissionais quanto na formação ideológica e no desejo dos estudantes de trabalharem ou não no SUS.

O estudo de Silva, Sousa e Freitas (2011), por meio da análise de três cursos de Enfermagem, demonstrou que, apesar de haver uma preocupação teórica com uma formação crítica, reflexiva e baseada no conceito ampliado de saúde, na prática, nem todos os cursos estavam verdadeiramente alinhados às DCNs, o que demonstra a prevalência de uma formação especializada.

Tais estudos apresentaram tentativas de solucionar o problema da fragmentação curricular e de uma formação pautada essencialmente nos níveis secundário e terciário por meio da criação de novos componentes curriculares e estratégias de ensino-aprendizagem, o que dialoga com as considerações feitas por Alvarenga e demais autores (2021), que pontua a importância das DCNs no contexto do rompimento de currículos rígidos e individualistas e na operacionalização de novas estratégias de ensino que desenvolvam a criticidade, a autonomia e a intelectualidade dos estudantes. Contudo, as pesquisas mostraram que, muitas vezes, tais tentativas não são exitosas, seja por insuficiência dos componentes em número e qualidade, por profissionais despreparados ou por falta de organização dos serviços.

Percebe-se que avanços foram alcançados no sentido da inserção da Atenção Primária à Saúde nos currículos de muitos cursos de saúde. Contudo, muitas questões ainda persistem quando se trata de compreender se tais avanços são ou não suficientes para suprir as necessidades de formação profissional no contexto do SUS e da APS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao exposto, percebe-se que as discussões acerca do tema “saúde”, por si só, são complexas, necessárias e influenciadas por diversos fatores, órgãos, instituições e ideologias que regem a sociedade. Nesse contexto, quando este tema é relacionado ao ensino no contexto da Atenção Primária, as reflexões tornam-se ainda mais complexas já que ambos, para funcionarem de forma conjunta e efetiva, necessitam de ainda mais atenção, investimentos e organização. É notório que saúde e ensino são codependentes: para que as UBS funcionem de modo condizente com as demandas populacionais e com os atributos da APS, é imprescindível que profissionais e gestores capacitados façam parte do corpo da equipe. Para tal, uma formação ampliada nos cursos de saúde, que valide e evidencie o funcionamento do SUS e do referido nível de atenção é de extrema importância.

Por outro lado, para que haja uma formação de qualidade, os campos de práticas são “peças” fundamentais como elos da formação teórico-prática. Contudo, o que é preconizado em teoria nem sempre é refletido na realidade, já que os currículos de muitos cursos de saúde ainda apresentam uma formação fragmentada, essencialmente especializada, que pouco enfatiza o primeiro nível de atenção, o que gera, pelo menos, dois problemas: o primeiro deles, mais evidente, é o despreparo dos profissionais para o trabalho nas UBSs. Já o segundo se baseia no fato de que os princípios e diretrizes do SUS, bem como os atributos da APS possuem profunda relação com os pressupostos das DCNs, já que prezam pela atuação de profissionais críticos e alinhados ao conceito ampliado de saúde. Nesse sentido, uma formação insuficiente no contexto do SUS e da APS resulta tanto em um despreparo na atuação direta na Atenção Primária, quanto em uma formação deficitária no que compete à humanização, criticidade e visão biopsicossocial dos indivíduos, características necessárias para uma atuação profissional de qualidade em qualquer curso ou nível de atenção. Os resultados dos estudos analisados refletem esta dinâmica, bem como as tentativas de contraposição a esta lógica por meio da criação de componentes curriculares que abordam a APS e melhor articulação dos cursos de saúde com os serviços que funcionam como campos de prática. Contudo, ainda existe um longo caminho a ser percorrido, já que a grande maioria dos problemas são consequências de decisões estruturais, como o subfinanciamento crônico da saúde pública e a formação de profissionais, muitas vezes de forma acrítica, direcionada a corresponder às dinâmicas de trabalho e tempo do capital.

A partir disso, torna-se necessário que novas investigações sejam realizadas, que aprofundem a análise das mudanças curriculares em função da preparação dos profissionais para atuarem no âmbito da APS, e analisem os possíveis efeitos dessas mudanças curriculares no perfil dos egressos, na inserção destes no mercado de trabalho e as práticas que realizam no âmbito da APS.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, J, da P. O. *et al.* Modelos de formação para a atenção primária à saúde: evidências no contexto do ensino de enfermagem. *Enfermagem em Foco*, Brasília, DF, v. 12, p. 42-48, 2021. Supl. 1.
- BRASIL. Lei Nº 8.080, de 19 de Setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 182, 20 set. 1990.
- BRASIL. Resolução CNE/CES 3/2014. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 8-11, 23 jun. 2014.
- BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.
- BULGARELLI, A. F. *et al.* Formação em saúde com vivência no Sistema Único de Saúde (SUS): percepções de estudantes do curso de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, São Paulo, v. 18, n. 49, p. 351-362, 2014.
- CHEHUEN, J. A. *et al.* Reforma curricular e intenção profissional de especialização médica. *Revista Bioética*, Brasília, DF, v. 27, n. 4, p. 630-642, out. 2019.
- COELHO, M. G. M. *et al.* Atenção Primária à Saúde na perspectiva da formação do profissional médico. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, São Paulo, v. 24, p. 1-15, 2020.
- COSTA, D. A. S. *et al.* Diretrizes curriculares nacionais das profissões da Saúde 2001-2004: análise à luz das teorias de desenvolvimento curricular. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, São Paulo, v. 22, n. 67, p. 1183-1195, 2018.
- ESTEVES, L. S. F.; CUNHA, I. C. K. O.; BOHOMOL, E. Supervised internship in undergraduate nursing courses in the State of São Paulo, Brazil. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 28, p. 1-10, 2020.
- FACCHINI, L. A.; TOMASI, E.; DILÉLIO, A. S. Qualidade da Atenção Primária à Saúde no Brasil: avanços, desafios e perspectivas. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 1, p. 208-223, set. 2018.
- FERNANDES, E. S. F.; SANTOS, A. M. dos. Desencontros entre formação profissional e necessidades de cuidado aos adolescentes na Atenção Básica à Saúde. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 24, p. 1-10, 2020.

- FERREIRA, L. T. *et al.* Professional training in physiotherapy: primary care practices. *Fisioterapia em Movimento*, Curitiba, v. 33, p. 1-10, 2020.
- GEREMIA, D. S. Atenção Primária à Saúde em alerta: desafios da continuidade do modelo assistencial. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 1-3, 2020.
- HINO, P. *et al.* Comprehensiveness in the perspective of public health: pathways for the training of the nurse. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 72, n. 4, p. 1119-1123, jul. 2019.
- LAVRAS, C. Atenção primária à saúde e a organização de redes regionais de atenção à saúde no Brasil. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 867-874, 2011.
- LIMA, A. W. S. de *et al.* Perception and manifestation of collaborative competencies among undergraduate health students. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 28, p. 1-11, 2020.
- MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.
- MAGNAGO, C.; PIERANTONI, C. R. A formação de enfermeiros e sua aproximação com os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Atenção Básica. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 15-24, 2020.
- MIGUEL, E. A. *et al.* Trajetória e implementação de disciplina interprofissional para cursos da área de Saúde. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, São Paulo, v. 22, p. 1763-1776, 2018. Supl. 2.
- NEUMANN, C. R.; MIRANDA, C. Z. de. Ensino de atenção primária à saúde na graduação: fatores que influenciam a satisfação do aluno. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, DF, v. 36, n. 1, p. 42-49, 2012. Supl. 2.
- NÓBREGA, M. do P. S. de S. *et al.* Mental health nursing education in brazil: perspectives for primary health care. *Texto & Contexto: Enfermagem*, Florianópolis, v. 29, p. 1-13, 2020.
- OLIVEIRA, M. A. C.; PEREIRA, I. C. Atributos essenciais da Atenção Primária e a Estratégia Saúde da Família. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 66, n. especial, p. 158-164, 2013.
- PAGLIOSA, F. L.; DA ROS, M. A. O relatório Flexner: para o bem e para o mal. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, DF, v. 32, n. 4, p. 492-499, 2008.
- PINTO, I. C. M. *et al.* Trabalho e educação em saúde no Brasil: tendências da produção científica entre 1990-2010. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p. 1525-1534, jun. 2013.

- RANGEL NETO, N. C.; AGUIAR, A. C. A atenção primária à saúde nos cursos de graduação em Fisioterapia no município do Rio de Janeiro. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 1403-1420, set./dez. 2018.
- ROMÃO, G. S.; BESTETTI, R. B.; COUTO, L. B. The Use of Clinical PBL in Primary Care in Undergraduate Medical Schools. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, DF, v. 44, n. 4, p. 1-9, 2020.
- SANTOS, F. F. dos; MIRANDA, C. Z. de; PERTILE, K. C.; BARBOSA, M. S.; CALDEIRA, A. P.; COSTA, S. de M. Desempenhos na Área de Competência Educação em Saúde: autoavaliação de estudantes de medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, DF, v. 44, n. 3, p. 1-10, jan. 2020.
- SILVA, M. J.; SOUSA, E. M. de; FREITAS, C. L. Formação em Enfermagem: interface entre as diretrizes curriculares e os conteúdos de atenção básica. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 64, n. 2, p. 315-321, mar./abr. 2011.
- SILVA, V. O.; SANTANA, P. M. M. A. de. Conteúdos curriculares e o Sistema Único de Saúde (SUS): categorias analíticas, lacunas e desafios. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, São Paulo, v. 19, n. 52, p. 121-132, 2015.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Integrative review: what is it? How to do it? *einstein*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.
- TOASSI, R. F. C. *et al.* Ensino da graduação em cenários da atenção primária: espaço para aprendizagem interprofissional. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 1-17, 2020.

PARTE 3

**Processos formativos na
pandemia da covid-19**

ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA

*Louyze Maria dos Santos Lopes Silva
Maria Thereza Ávila Dantas Coelho
Maria Constantina Caputo*

INTRODUÇÃO

Em 2020, foi decretada a pandemia da covid-19, fato que mudou a dinâmica da sociedade em diferentes âmbitos, dentre eles a educação. Como medida de enfrentamento à doença, o ensino presencial nas instituições de educação precisou ser suspenso e, para dar continuidade às atividades educacionais, adotou-se o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Durante o período de pandemia, os docentes, discentes e servidores da educação tiveram atividades deslocadas para o ambiente virtual, com mediação por tecnologias digitais. A Portaria nº 343 de 17 de março de 2020 e a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 foram instrumentos legais importantes para normatizar as atividades educacionais no Brasil durante esse período, uma vez que a primeira estabelece as diretrizes para a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, durante o período de enfrentamento da emergência de saúde pública devido à pandemia de

covid-19, e a segunda estabelece diretrizes para a continuidade das atividades educacionais em formato remoto, visando minimizar os efeitos negativos na aprendizagem dos alunos (Brasil, 2020a, 2020b).

O objetivo da portaria nº 343 era assegurar a continuidade do processo educacional, buscando minimizar os prejuízos aos estudantes durante o período de suspensão das aulas presenciais. A Lei nº 14.040 reconheceu o ensino remoto como modalidade educacional excepcional e autorizou que as instituições de ensino a utilizassem, desde que atendessem a requisitos como a garantia da participação de todos os estudantes, inclusive aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e a oferta de recursos educacionais adequados (Brasil, 2020a, 2020b).

As Instituições de Ensino Superior (IES) utilizaram várias estratégias para viabilizar suas atividades educacionais durante o período da pandemia. Dentre elas, destacam-se as aulas *on-line*, o uso de plataformas de aprendizagem *on-line*, os fóruns, debates e atividades adaptadas. As aulas *on-line* síncronas, de certa forma, replicaram o formato das aulas presenciais, permitindo a discussão de diversos temas, esclarecimento de dúvidas e interação em tempo real. Já em relação às assíncronas, as instituições criaram aulas e disponibilizaram os vídeos para acesso posterior, o que permitiu que os alunos assistissem às aulas de acordo com suas disponibilidades, facilitando o gerenciamento do tempo. Além disso, as instituições utilizaram plataformas digitais de aprendizagem para disponibilizar materiais didáticos, realizar atividades e avaliações. Essas plataformas fornecem um ambiente virtual de aprendizagem onde os alunos podem acessar conteúdos, interagir com colegas e professores, e entregar trabalhos (Queiroz *et al.*, 2022; Silva; Goulart; Cabral, 2021).

O ensino remoto apresentou-se assim como uma alternativa viável às condições de pandemia a partir de 2020, utilizando-se Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), dispositivos móveis, softwares, aplicativos, as chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Além disso, as metodologias ativas de ensino foram amplamente exploradas durante o período de ensino remoto, permitindo

o desenvolvimento de habilidades e a aprendizagem significativa do aluno, a partir da mediação do professor (Carvalho *et al.*, 2021). Desse modo, o ensino remoto proporcionou oportunidades para a colaboração virtual entre alunos e professores, mesmo à distância física. Por meio das TICs, os alunos puderam interagir, compartilhar ideias, trocar conhecimentos e realizar projetos colaborativos. Essas práticas incentivaram a construção coletiva do conhecimento e promoveram a interação social e intelectual.

Diante dessas considerações, o objetivo deste estudo é investigar as representações e experiências dos estudantes universitários com o ensino remoto durante a pandemia da covid-19, através de uma revisão integrativa de literatura. Na perspectiva de Moscovici (2012), acompanhada por outros teóricos da Teoria das Representações Sociais, as representações sociais são construções individuais e coletivas, de um grupo social, acerca de um conhecimento comum e compartilhado sobre o mundo ao seu redor. Uma das características das representações sociais é a sua função de tornar o desconhecido familiar e compreensível e, com isto, permitir que as pessoas atribuam sentido aos fenômenos sociais, tornando-os mais acessíveis e gerenciáveis. As representações sociais também desempenham um papel na criação de identidades sociais, na construção de estereótipos e na legitimação de práticas e valores sociais.

METODOLOGIA

Este estudo é uma revisão integrativa de literatura (Souza; Silva; Carvalho, 2010). Essa estratégia de pesquisa caracteriza-se pela sumarização de resultados de vários estudos sobre um mesmo tema, a fim de analisar e/ou explicar um fenômeno. Foi feita uma busca no Portal Periódicos Capes com os descritores “ensino remoto” AND “covid-19” AND “universitários”. A busca foi feita em março de 2023 e foram encontrados 136 artigos; utilizando-se o filtro “periódicos revisados por pares”, foram selecionados 91 textos. Após a leitura dos títulos e dos resumos, foram escolhidos 25 artigos para integrar este

estudo. Assim, foram excluídos 66 artigos, 11 devido a repetições e os outros 55 por não se adequarem à investigação. Os artigos selecionados serão identificados e referidos por letra e número (A1 até A25). O processo de seleção desses artigos está representado abaixo, no Fluxograma 1.

Fluxograma 1 – Seleção de artigos no Portal de Periódicos Capes



Fonte: elaboração própria.

Para a análise dos artigos selecionados, utilizou-se a análise de conteúdo categorial (Bardin, 2016). Essa modalidade de análise é feita a partir do desmembramento dos textos em fragmentos e criação das categorias a partir de um reagrupamento dos fragmentos similares. Esse processo se dá em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; e 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Nessa perspectiva, as categorias de análise foram elaboradas a partir da leitura completa do material selecionado, associadas ao objetivo do estudo. As categorias construídas foram: a) atividades de ensino-aprendizagem experienciadas durante o ensino remoto e b) representações sobre o ensino remoto durante a pandemia de covid-19.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre os 25 artigos selecionados, 1 foi publicado em 2020; 10 o foram em 2021; 11, no ano de 2022; e 3, em 2023. A *Revista Brasileira de Educação Médica* foi o periódico com mais publicações (4) sobre o tema, seguida da *Educação em Foco* (2) e pelos demais periódicos com apenas um artigo cada, totalizando 19 periódicos. Em relação aos idiomas em que os artigos foram escritos, 20 o foram em português, 3 em espanhol e 2 em inglês. Os artigos escritos em espanhol abordaram aspectos diferentes, tais como: laboratórios remotos como recurso de aprendizagem (A2), uso da *webcam* pelos estudantes durante as aulas (A5) e percepção dos estudantes sobre os processos de ensino-aprendizagem no ensino remoto (A17). Os artigos escritos em inglês, por sua vez, referiram-se aos impactos das tecnologias digitais na qualidade do sono e na performance acadêmica (A9), bem como à autopercepção das habilidades não cognitivas entre os universitários (A24). Já os escritos em português, por serem em maior quantidade, abordaram outros variados aspectos do ensino remoto durante a pandemia, dentre os quais as metodologias ativas adotadas, a saúde mental dos estudantes, o processo de ensino-aprendizagem, a inovação, as atividades acadêmicas realizadas pelos discentes, as experiências com a tecnologia e o olhar dos universitários sobre essa modalidade de ensino. A caracterização desses estudos está baseada no ano, título, autores, periódico e idioma e pode ser observada no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Caracterização dos 25 artigos selecionados no Portal de Periódicos Capes sobre o ensino remoto na pandemia da covid-19, em maio de 2023

Artigo	Ano	Título
A1	2023	Portfólio como metodologia ativa para o estudo da patologia humana no oeste da Bahia
A2	2023	Laboratorios remotos: un recurso para el aprendizaje de la temática de gases en cursos universitarios masivos en Argentina durante la pandemia de la COVID
A3	2023	Estresse em universitários: conhecendo o efeito das atividades remotas no cotidiano pandêmico
A4	2022	As artes da atenção conjunta: formação e cuidado na universidade
A5	2022	Disposición del alumnado universitario español a conectar su cámara durante la pandemia generada por la covid-19
A6	2021	A pandemia e o ensino remoto na Universidade Federal de Santa Catarina
A7	2022	Inovação no contexto do ensino remoto emergencial, implementada por instituições de ensino superior, em Guarapuava - PR
A8	2022	Distanciamento social na pandemia da COVID-19 e estado emocional de estudantes universitários: estudo descritivo-exploratório
A9	2022	Digital technology and its impacts on the sleep quality and academic performance during the pandemic
A10	2022	Covid-19 e saúde mental: fatores associados à depressão, ansiedade e estresse em uma comunidade universitária
A11	2022	Monitoria em tempos de pandemia: lições e práticas de professores e monitores no curso de graduação em administração em uma universidade pública
A12	2022	Do paradigma do ensino ao paradigma da aprendizagem: um estudo de caso sobre o ensino universitário em tempos de pandemia
A13	2022	Diálogos entre dois programas de mentoria de pares em tempos de ensino remoto: desafios e possibilidades para cursos das ciências da saúde
A14	2022	Percepção dos estudantes de Medicina sobre as habilidades de autogestão adquiridas durante a vigência do ensino remoto
A15	2021	Dialogicidade e escuta sensível: metodologias ativas de um projeto de extensão entre afetos da pandemia de covid-19
A16	2021	Adaptação acadêmica e saúde mental de estudantes de medicina na covid-19: estudo exploratório no Brasil
A17	2021	Percepción de estudiantes frente a procesos de enseñanza-aprendizaje durante pandemia por la covid-19

Autores	Periódico	Idioma
MARQUES	Revista Foco	Português
CAPUYA e demais autores	Innovaciones educativas	Espanhol
FREIRE e demais autores	Revista Brasileira de Educação	Português
KASTRUP; VIEIRA CALIMAN; TORRES GURGEL	Educação em Foco (Universidade do Estado de Minas Gerais. On-line)	Português
CALVO-FERRER	Íkala: revista de lenguaje y cultura	Espanhol
COSTA & SOUSA	Competência	Português
CAMARGO & KÜHL	Revista Gestão universitária na América Latina	Português
GAMA e demais autores	Online Brazilian Journal of Nursing	Português
CABRAL e demais autores	Arquivos de neuro-psiquiatria	Inglês
BAPTISTA e demais autores	Psico: revista semestral do Instituto de Psicologia da PUC Rio Grande do Sul	Português
SILVA e demais autores	Revista Gestão universitária na América Latina	Português
FÁVERO; MIKOLAICZIK; ROCHA	Horizontes (Bragança Paulista, Brazil)	Português
LEITE & FRANZOI	Educação em Foco (Universidade do Estado de Minas Gerais. Online)	Português
PEREIRA; AARÃO; FURLANETO	Revista brasileira de educação médica	Português
GUEDES & VIEIRA	Revista Educação em Debate	Português
MICHELIS e demais autores	Colloquium humanarum	Português
LONDOÑO-VELASCO e demais autores	Educación y Educadores	Espanhol

Artigo	Ano	Título
A18	2021	O comprometimento acadêmico no contexto da pandemia da covid-19 em estudantes brasileiros do ensino superior
A19	2021	No desligar das câmeras: experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da covid-19
A20	2021	Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado em Educação em tempos de pandemia da Covid-19
A21	2021	Português Língua Estrangeira na China: o ensino remoto emergencial nos primeiros tempos de covid-19
A22	2021	Desafios da pandemia para a mentoria: o papel dos mentores juniores e das redes sociais
A23	2021	Salas de conversa: atividade integrativa de mentoria no contexto da covid-19
A24	2021	Self-perception of non-cognitive skills among undergraduate health students during Covid-19
A25	2020	Aulas remotas e ensino à distância no período pós-pandemia: um olhar sobre o ensino jurídico pela perspectiva dos universitários em Fortaleza

Autores	Periódico	Idioma
OSTI; PONTES JÚNIOR; ALMEIDA	Revista Prâksis	Português
MÁXIMO	Civitas (Porto Alegre, Brazil)	Português
MAUAD & GONÇALVES	Revista de Estudos em Educação e Diversidade	Português
PIRES	Scripta (Belo Horizonte)	Português
ALBUQUERQUE e demais autores	Revista brasileira de educação médica	Português
MELO e demais autores	Revista brasileira de educação médica	Português
LEAL e demais autores	Revista brasileira de educação médica	Inglês
QUEIROZ; GOMEZ; TASSIGNY	Prim@ facie	Português

Fonte: elaboração própria.

Atividades de ensino-aprendizagem experienciadas durante o ensino remoto

Na categoria referente às “atividades de ensino-aprendizagem experienciadas durante o ensino remoto”, os estudos retrataram atividades como portfólio (A1), laboratório remoto (A2), oficinas de escrita (A4), monitoria (A12), mentoria (A13, A22, A23), estudo dirigido, aulas gravadas ou videoaulas, resumos, mapa mental, (A14), rodas de conversa, escuta sensível (A15), aulas invertidas, fóruns (A17), estágio supervisionado (A20), mesa-redonda (A21), salas de conversas (A23), seminário, debate, ensino baseado em problemas, diálogo socrático (A25). Percebe-se uma variedade de atividades de ensino-aprendizagem que permitiram a continuação da formação acadêmicas dos estudantes no ERE. A realização de atividades disponibilizadas para os estudantes nos AVA e o uso de TICs foram destaques no ERE (A6). Apesar de alguns pontos serem semelhantes entre os estudos, como, por exemplo, o uso de tecnologias aplicadas ao contexto do ERE, cada uma mostra-se muito particular.

O uso do portfólio foi necessário como uma estratégia avaliativa alternativa para estudantes da área da saúde durante o ERE (A1). Em relação ao laboratório remoto, os estudantes do curso de química possuem uma percepção positiva, uma vez que esse recurso permitiu a compreensão de conceitos teóricos relacionados ao componente experimental, é um recurso fácil de utilizar e que favoreceu a autonomia dos alunos. Problemas de conexão com a internet e visualização em dispositivos eletrônicos como smartphones são alguns aspectos limitantes desse recurso, mas, ainda assim, o laboratório remoto mostra-se como uma alternativa às abordagens disciplinares adotadas tradicionalmente nas universidades (A2). Com as oficinas de escrita, os estudantes identificaram problemas em torno da escrita como: padrões rígidos do academicismo, pouca escrita acessível às pessoas leigas/comuns, vergonha da própria escrita. Os mesmos estudantes enxergaram a oficina de escrita como um espaço de grupo, refúgio, ouvir e ser ouvido, sentir-se à vontade (A4). Segundo os estu-

dantes, a monitoria tem o papel de sanar as dúvidas dos alunos, auxiliar na correção de atividades, elaborar estratégias de ensino-aprendizagem, lançar frequências, gravar videoaulas e organizar evento acadêmico on-line. Além disso, foi possível adotá-la em formato assíncrono, com as salas de aula invertidas (A11). Já a mentoria foi uma prática que permitiu o treinamento de anamnese entre estudantes de medicina e enfermagem durante o ERE e que, para além do objetivo formativo acadêmico, foi um recurso de suporte emocional (A13, A22, A23). Na mentoria, também foi estimulado o uso de redes sociais e outras ferramentas de ensino-aprendizagem (A22).

No ensino jurídico, alguns métodos de ensino-aprendizagem são bem explorados, como clínicas de direito, ensino baseado em problemas, *role-play*, seminário, método do caso, debate e diálogo socrático (A25). As clínicas de direito são um método utilizado no ensino jurídico em que os alunos possuem contato com clientes ou causa real. Com a pandemia da covid-19, não foi possível realizar esse método com causas reais devido às datas e à logística de atendimento. O *role-play* e o diálogo socrático foram outros métodos que tiveram dificuldades de ser implementados no ensino remoto, visto que ambos necessitam da intermediação do professor para realizar dinâmicas coletivas e o meio virtual dificulta esse processo. O método do caso é utilizado para analisar decisões judiciais, o que permite desenvolver a linguagem e o vocabulário jurídico, além da possibilidade de ser feito em aulas remotas. Os demais métodos relacionados ao ensino jurídico foram viáveis durante o ensino remoto (A25).

As atividades experienciadas no ensino remoto contribuíram para o desenvolvimento de habilidades pelos universitários, visto que elas envolveram pesquisa, análise crítica, resolução de problemas, colaboração ou comunicação escrita, interação do estudante com o conteúdo de forma ativa e significativa, oportunidades para a colaboração e a interação social entre os estudantes através de trabalhos em grupo, discussões *on-line* e projetos colaborativos, uso de tecnologias e de plataformas digitais, em um contexto de realidade atípica relacionada ao cenário da pandemia. Entre as habilidades

desenvolvidas ou demonstradas pelos estudantes, alguns dos artigos apontam para o desenvolvimento da autonomia (A1, A2, A11, A12, A17), oralidade (A21, A25), gestão do tempo (A1, A14, A16, A17, A24), habilidades socioemocionais (A1, A2, A11, A13, A14, A15, A16, A22, A24) e habilidades com o uso das tecnologias (A5, A7, A12, A13, A17, A19, A20, A21, A24). Vale ponderar que houve tanto a facilidade quanto a dificuldade de desenvolver essas habilidades, especialmente em relação ao uso das tecnologias, visto que o ERE evidenciou nuances nas vivências e condições de vida dos estudantes. Os estudantes universitários tiveram que se adaptar rapidamente a novas formas de aprendizagem, distanciando-se da familiaridade das salas de aula presenciais e se ajustando ao ensino remoto (A17). Além disso, muitos estudantes universitários tiveram o ambiente de estudo e a disponibilidade de recursos afetados durante a pandemia, o que reverberou no âmbito acadêmico. Essas mudanças levaram a dificuldades em conciliar os estudos com a convivência em espaços compartilhados, devido à falta de privacidade ou de ambiente favorável para o estudo (A8). O isolamento social e as mudanças abruptas na rotina acadêmica afetaram a saúde mental dos estudantes. A falta de interação social, a pressão acadêmica, a preocupação em relação ao futuro, o aumento do estresse, da ansiedade e o sentimento de solidão foram alguns aspectos vivenciados pelos estudantes universitários nesse período (A3, A8, A10, A16, A24).

O uso de portfólios gerou autonomia e desenvolveu a habilidade de gestão do tempo entre os estudantes, ajudou a identificar inseguranças em relação a não acompanhar as aulas durante o ERE, a aprender o conteúdo, aos prejuízos por conta da mudança do ensino presencial para o remoto. Também ajudou a identificar as dificuldades e angústias e estimulou o estudante a buscar e a construir suas próprias reflexões sobre o conteúdo estudado (A1). A monitoria mostra-se como uma prática que, na visão dos estudantes, requer habilidades relacionadas ao conhecimento sobre a disciplina, competências socioemocionais e senso analítico. Também se considera que a monitoria contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional,

ao favorecer o enriquecimento do currículo, desenvolvimento de liderança e senso crítico, aprimoramento do conhecimento e do relacionamento interpessoal aluno-monitor-professor (A11). A adaptação acadêmica dos estudantes se mostrou relacionada à sensação de apoio e esclarecimento pela universidade e esse fator possui influência na construção de vínculos de amizade e na rotina adequada de estudos (A16). As mentorias mostraram-se pertinentes em favorecer o trabalho em equipe e as contribuições em temáticas socioculturais e questões éticas sobre o uso das tecnologias, bem como as interações entre os participantes e ideias sobre a carreira profissional (A22, A23).

Representações sobre o ensino remoto durante a pandemia de covid-19

Em relação à categoria “representações sobre o ensino remoto durante a pandemia de covid-19”, não foram encontrados artigos que explicitassem a estrutura e o conteúdo dessas representações. Isso parece apontar para o fato de que o ensino remoto emergencial, tal como experienciado na pandemia da covid-19, é um fenômeno recente e, por isto, as suas representações ainda estão em desenvolvimento. Ainda assim, alguns aspectos desses estudos possivelmente remetem a essas representações em construção. O ensino remoto foi marcado por questões voltadas ao desempenho acadêmico – procrastinação, dificuldade de colaborar com os colegas, gestão do tempo, cumprimento de prazos, dentre outras –, às relações interpessoais, ao uso das tecnologias, à qualidade do ensino, às vivências dos estudantes, especialmente no que tange aspectos voltados à saúde. Essa modalidade de ensino, na visão de alguns estudantes, foi sinônimo de aulas *on-line*, marcada pelo uso das tecnologias, falta de concentração e falta de didática inovadora pelos professores (A19, A24, A25).

A vivência do ERE durante a pandemia influenciou os níveis de estresse, ansiedade, depressão (A3, A8, A10, A16), bem como de frustração e angústia (A24). Além desse aspecto emocional, a mudança

de rotina e a adaptação a esse novo processo, a mudança abrupta para o ensino remoto emergencial, a sobrecarga de atividades acadêmicas, o desempenho acadêmico, a sonolência e falta de foco, a longa exposição às telas (A3, A8, A9, A12, A18) acabaram influenciando as experiências acadêmicas durante a pandemia de *covid-19*, ocasionando mal-estar, especialmente ansiedade, estresse, depressão, impotência e cansaço. Alguns fatores de risco como histórico de distúrbio mental, dificuldades financeiras e percepção de menos esclarecimento e apoio pela universidade em relação à pandemia de *covid-19* se refletiram na piora do estado emocional e nos altos níveis de ansiedade, depressão e estresse (A10, A16). Já os estudantes que possuem uma percepção mais positiva possuem vínculos de amizade e suporte de professores mais significativos. Aspectos mais positivos apontados pelos estudantes durante o ERE foram o estreitamento de laços familiares, autocuidado, prática de exercícios físicos, mudanças no estilo de vida e do estado emocional (A8). As mentorias também foram positivas para o apoio e o suporte em saúde mental dos estudantes (A22).

Destaca-se a influência da pandemia no acesso e na utilização de tecnologias no ERE, além da dificuldade de relacionamento entre os alunos devido ao distanciamento social, que foi superada a partir de resiliência, empatia e adaptabilidade (A11, A12, A13, A18, A21). Em relação ao uso ou não uso da *webcam*, os alunos deram importância novamente à preocupação com o desempenho acadêmico, visto que um dos motivos destacados para a ação foi a nota acadêmica (A5). O fato de usar a *webcam* como forma de obter melhor nota aumentou a frequência de conexão dos estudantes através da *webcam*. Esse aumento da frequência também está relacionado positivamente à presença social na sala de aula e aos recursos de conexão disponíveis. O ligar ou desligar a câmera durante as aulas no ERE refere-se a outros fatores, como conforto, vergonha, o cenário de casa (se está ou não arrumada), autoimagem, nervosismo, segurança, privacidade (A5, A19, A21). Em relação às plataformas utilizadas para as aulas, nota-se um cansaço pelos alunos e a percepção destes sobre a dificul-

dade de uso, às vezes, por parte do professor (A21). Um outro aspecto presente em um dos estudos foi a percepção geral dos estudantes de que a universidade é inovadora, a partir do uso de metodologias apoiadas na tecnologia e inovações de ensino. No entanto, os serviços prestados pela universidade além do ensino, a exemplo dos projetos de extensão, desenvolvimento de novos produtos e promoção da comunicação na universidade não obtiveram uma percepção tão positiva durante o ERE (A7).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição do ensino presencial para o ERE produziu efeitos na aprendizagem de novas habilidades tecnológicas e a adaptação a outras metodologias de ensino, e todos os envolvidos merecem reconhecimento por seus esforços. Durante o ensino remoto, os estudantes do ensino superior enfrentaram diversos desafios. Um dos principais foi a falta de interação direta com os professores e colegas, que podia dificultar o esclarecimento de dúvidas e a troca de conhecimentos. Além disso, a gestão do tempo e a autodisciplina tornaram-se essenciais para acompanhar as aulas virtuais e realizar as atividades dentro dos prazos. A adaptação às novas tecnologias e plataformas de aprendizagem também foi um desafio, especialmente para aqueles com acesso limitado à internet e a equipamentos adequados. A ausência do ambiente acadêmico tradicional e a sensação de isolamento podiam afetar a motivação e o engajamento dos estudantes.

A partir da análise dos artigos que integraram esta revisão, foi possível perceber a complexidade do fenômeno do ensino remoto. O ERE foi fundamental para a manutenção das atividades educacionais durante a pandemia da covid-19. Para isso, o uso de tecnologias, o enfrentamento dos problemas relacionados à saúde mental dos estudantes e o uso de novas metodologias de ensino-aprendizagem foram pontos que marcaram essa modalidade de ensino. Os estudantes universitários mostraram-se resilientes à pandemia e ao ensino

remoto e desenvolveram diferentes habilidades nesse período, nos âmbitos social, pessoal, emocional e acadêmico.

Desse modo, as atividades de ensino-aprendizagem dos universitários apresentaram características próprias do ensino remoto. Os estudantes tiveram maior flexibilidade para organizar seu tempo de estudo, adaptando-o às suas necessidades individuais, visto que podiam acessar materiais, assistir aulas e realizar atividades de acordo com sua disponibilidade, o que favoreceu a autonomia e a autorregulação. Além disso, tiveram a oportunidade de explorar uma variedade de recursos digitais, como plataformas de aprendizagem *on-line*, bibliotecas virtuais e ferramentas de colaboração. Isso ampliou as possibilidades de pesquisa, interação e acesso a materiais educacionais de qualidade. Embora a interação física, face a face, tenha sido limitada, os estudantes foram incentivados a colaborar virtualmente por meio de fóruns de discussão, debates, seminários, chats e outros recursos. Essas ferramentas permitiram a troca de ideias, a realização de trabalhos em grupo e a participação em projetos colaborativos, proporcionando um ambiente de aprendizagem interativo e dinâmico. Ao mesmo tempo, o ensino remoto apresentou desafios em relação ao engajamento e à motivação dos estudantes. A falta de interação presencial, a dificuldade em manter a concentração durante as aulas *on-line* e a sensação de isolamento podem ter afetado o envolvimento dos alunos nas atividades de aprendizagem.

Em relação ao desenvolvimento de habilidades dos universitários, o ensino remoto demonstrou que os estudantes assumiram a maior responsabilidade pelo gerenciamento do seu tempo e estudos, o que ajudou no desenvolvimento de maior autonomia, autorregulação, organização. Os alunos foram incentivados a trabalhar em equipe de forma virtual, superando desafios de comunicação e coordenação. A colaboração *on-line* possibilitou desenvolver habilidades como negociação, resolução de conflitos e organização compartilhada de tarefas, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais e de trabalho em equipe. Eles também foram incentivados a buscar soluções criativas e adaptativas para os desafios que enfrentaram,

visto a necessidade de se adaptar a novas formas de aprendizagem, encontrar informações relevantes *on-line* e aplicar conhecimentos de forma flexível.

Sobre as limitações deste estudo, aponta-se a restrição dos participantes aos estudantes universitários, o que não contempla o universo dos professores, demais servidores da educação superior e da educação básica. Já sobre as contribuições, esta revisão oferece uma descrição acerca das variadas formas pelas quais o ensino remoto reverberou na vida dos universitários, abarcando desde aspectos práticos ligados aos processos de ensino-aprendizagem até os aspectos mais subjetivos, voltados para as habilidades, revelando também alguns indícios das representações sociais sobre o ensino remoto.

A partir das reflexões acerca do ensino remoto na educação superior, as universidades são convidadas a pensar em estratégias para ampliar o acesso igualitário à educação, promover o bem-estar emocional e psicossocial dos estudantes para além do período da pandemia da covid-19 e avaliar as abordagens de ensino-aprendizagem mais adequadas para momentos de crise. É importante destacar que o ensino remoto não substitui completamente a experiência presencial, mas oferece oportunidades para novas experiências na educação superior, o desenvolvimento de habilidades específicas e novas possibilidades de ensino-aprendizagem.

Em última análise, a universidade, na pandemia de covid-19, demonstrou capacidade de se adaptar, inovar e proporcionar mudanças no cenário educacional através da utilização, em grande escala, do ensino remoto. Ao abraçar a tecnologia, promover a colaboração virtual e manter o foco na qualidade do aprendizado, ela pôde continuar a desempenhar um papel vital na formação de indivíduos, preparando-os para novos desafios.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às orientadoras pelo incentivo, oportunidade e supervisão desta pesquisa e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb) pela bolsa de mestrado.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, I. C. S. de. *et al.* Desafios da pandemia para a mentoria: o papel dos mentores juniores e das redes sociais. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, DF, v. 45, p. 1-6, 2021. Supl. 1. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/JJd9j83b6bjFXQrrvkgH4mv/>. Acesso em: 29 maio 2023.

BAPTISTA, C. J. *et al.* Covid-19 e saúde mental: fatores associados à depressão, ansiedade e estresse em uma comunidade universitária. *Psico*, Porto Alegre, v. 53, n. 1, p. 1-12, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/41359>. Acesso em: 29 maio 2023.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 159, 19 ago. 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 53, 18 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 19 set. 2022.

CABRAL, L. G. L. *et al.* Digital technology and its impacts on the sleep quality and academic performance during the pandemic. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, São Paulo, v. 80, n. 10, p. 1052-1056, 2022. Disponível em: <https://www.arquivosdeneuropsiquiatria.org/article/digital-technology-and-its-impacts-on-the-sleep-quality-and-academic-performance-during-the-pandemic/>. Acesso em: 29 maio 2023.

CALVO-FERRER, J. R. Disposición del alumnado universitario español a conectar su cámara durante la pandemia generada por la COVID-19. *Íkala*, Medellín, v. 27,

n. 2, p. 292-311, 2022. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322022000200292&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 jun. 2023.

CAMARGO, J. A. A.; KÜHL, M. R. Inovação no contexto do ensino remoto emergencial, implementada por instituições de ensino superior, em Guarapuava - PR. *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 114-138, setembro/dezembro 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2022.e86586>. Acesso em: 29 maio 2023.

CAPUYA, F. *et al.* Laboratorios Remotos: un recurso para el aprendizaje de la temática de gases en cursos universitarios masivos en Argentina durante la pandemia de la COVID. *Innovaciones Educativas*, San José, v. 25, n. 38, p. 246-262, janeiro/junho 2023. Disponível em: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-41322023000100246&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 mar. 2023.

CARVALHO, H. P. de *et al.* O professor e o ensino remoto: tecnologias e metodologias ativas na sala de aula. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 28, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/28/o-professor-e-o-ensino-remoto-tecnologias-e-metodologias-ativas-na-sala-de-aula>. Acesso em: 13 abr. 2023.

COSTA, W. C.; SOUSA, R. P. L. de. A pandemia e o ensino remoto na Universidade Federal de Santa Catarina. *Competência*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, dezembro 2021. Disponível em: <https://seer.senacrs.com.br/index.php/RC/article/view/845>. Acesso em: 29 maio 2023.

FÁVERO, A. A.; MIKOLAICZIK, D. R.; ROCHA, B. E. Do paradigma do ensino ao paradigma da aprendizagem: um estudo de caso sobre o ensino universitário em tempos de pandemia. *Horizontes*, Itatiba, v. 40, n. 1, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1219>. Acesso em: 29 maio 2023.

FREIRES, L. A. *et al.* Estresse em universitários: conhecendo o efeito das atividades remotas no cotidiano pandêmico. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 28, p. 1-19 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/dTdqnb88yD5CfxcX7X5DmxS/>. Acesso em: 31 mar. 2023.

GAMA, L. M. P. *et al.* Social distancing and emotional state of university students in the COVID-19 pandemic: a descriptive-exploratory study. *Online Brazilian Journal Nursing*, [s. l.], v. 21, p. 1-10, 2022. Supl. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.17665/1676-4285.20226577>. Acesso em: 29 maio 2023.

GUEDES, P. G. de O.; VIEIRA, M. D. dos S. Dialogicidade e escuta sensível: metodologias ativas de um projeto de extensão entre afetos da Pandemia de Covid-19. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, v. 43, n. 86, p. 105-120, set./dez.

2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/65614>. Acesso em: 29 maio 2023.

KASTRUP, V.; VIEIRA CALIMAN, L.; TORRES GURGEL, V. As artes da atenção conjunta: formação e cuidado na universidade. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 25, n. 47, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6906>. Acesso em: 31 mar. 2023.

LEAL, G. da C. *et al.* Self-perception of non-cognitive skills among undergraduate health students during Covid-19. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, DF, v. 45, n. 4, p. 1-8, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5271v45.4-20210182.ING>. Acesso em: 31 mar. 2023.

LEITE, R. V.; FRANZOI, M. A. H. Diálogos entre dois programas de mentoria de pares em tempos de ensino remoto: desafios e possibilidades para cursos das ciências da saúde. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 25, n. 45, p. 110-129, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6412>. Acesso em: 13 maio 2023.

LONDOÑO-VELASCO, E. *et al.* Percepción de estudiantes frente a procesos de enseñanza-aprendizaje durante pandemia por COVID-19. *Educación y Educadores*, Colombia, v. 24, n. 2, p. 199-217, 2021. Disponível em: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/14935>. Acesso em: 13 maio 2023.

MARQUES, M. B. Portfólio como metodologia ativa para o estudo da patologia humana no oeste da Bahia. *Revista Foco*, Curitiba, v. 16, n. 1, p. 1-13, 2023. Disponível em: <https://focopublicacoes.com.br/foco/article/view/869>. Acesso em: 31 mar. 2023.

MAUAD, S.; GONÇALVES, L. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado em educação em tempos de pandemia da covid-19. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, Itapetinga, v. 2, n. 4, p. 1-27, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8318>. Acesso em: 29 maio 2023.

MÁXIMO, M. E. No desligar das câmeras: experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da covid-19. *Civitas: Revista Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 235-247, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br//civitas/a/sh4bXpyhyNmPgSH4snCTrKx/>. Acesso em: 6 jun. 2023.

MELO, M. C. de S. F. *et al.* Salas de conversa: atividade integrativa de mentoria no contexto da covid-19. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, DF, v. 45, n. 1, 2021. Supl. 1. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/SQzKqJTRCrWJQjGsNxt38cM/?lang=pt>. Acesso em: 29 maio 2023.

MICHELIS, G. T. *et al.* Adaptação acadêmica e saúde mental de estudantes de Medicina na covid-19: estudo exploratório no Brasil. *Colloquium Humanarum*,

Presidente Prudente, v. 18, n. 1, p. 159-170, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4224>. Acesso em: 29 maio 2023.

MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012. (Psicologia social).

OSTI, A.; PONTES JÚNIOR, J. A. de F.; ALMEIDA, L. S. O comprometimento acadêmico no contexto da pandemia da covid-19 em estudantes brasileiros do ensino superior. *Revista Práxis*, Novo Hamburgo, v. 3, p. 275-292, 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2676>. Acesso em: 1 jun. 2023.

PEREIRA, G. B. F.; AARÃO, T. L. de S.; FURLANETO, I. P. Percepção dos estudantes de Medicina sobre as habilidades de autogestão adquiridas durante a vigência do ensino remoto. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, DF, v. 46, n. 4, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/FN7VKQH8ByqBqyG6PxdW9dc/?lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2023.

PIRES, M. Português Língua Estrangeira na China: o ensino remoto emergencial nos primeiros tempos de Covid-19. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 25, n. 53, p. 536-561, 2021. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/25642>. Acesso em: 29 maio 2023.

QUEIROZ, D.; GOMES, A. C. N. G. F.; TASSIGNY, M. M. Aulas remotas e ensino à distância no período pós-pandemia: um olhar sobre o ensino jurídico pela perspectiva dos universitários em Fortaleza. *Prim Facie*, João Pessoa, v. 19, n. 4, p. 402-429, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/primafacie/article/view/53775>. Acesso em: 29 maio 2023.

QUEIROZ, F. C. B. P. *et al.* Pandemia da covid-19 e os impactos nas atividades acadêmicas no Brasil. *Studies in Education Sciences*, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 61-85, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/ses/article/view/228>. Acesso em: 4 jun. 2023.

SILVA, J.; GOULART, I.; CABRAL, G. Ensino remoto na educação superior: impactos na formação inicial docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 407-423, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6198/619868291003/html/>. Acesso em: 4 jun. 2023.

SILVA, M. G. da C. *et al.* Monitoria em tempos de pandemia: lições e práticas de professores e monitores no curso de graduação em Administração em uma universidade pública. *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 133-157, maio/ago.2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/85241/51355>. Acesso em: 13 maio 2023.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *einstein*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: <https://journal.einstein.br/pt-br/article/revisao-integrativa-o-que-e-e-como-fazer/>. Acesso em: 31 mar. 2023.

PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE EN LIGNE À L'UNIVERSITÉ PENDANT LA CRISE COVID

Arnaud Dubois
Patrick Geffard

L'université est fermée: premier *Conseil* à distance
Monographie 1, écrite par Arnaud Dubois

LUNDI 16 MARS 2020, UNIVERSITÉ DE ROUEN

L'université est fermée. Le jeudi 12 mars, le Président de la République française a annoncé lors de son allocution télévisée: "Dès lundi et jusqu'à nouvel ordre, les crèches, les écoles, les collèges, les lycées et les universités seront fermés". Je me suis senti soulagé par cette annonce, car en prenant le train ces derniers jours pour aller travailler avec des groupes entre 25 et 130 étudiants, j'avais le sentiment de prendre des risques inutiles et d'en faire prendre aux autres. L'angoisse était de plus en plus forte dans les transports en commun: masques de fortune et gants de toute nature faisaient leur apparition dans les rames de métro.

En écrivant ce texte quinze jours plus tard, je pense aux mots de Paolo Giordano (2020, p. 12-13):

Imaginons que nous sommes sept milliards et demi de billes. Nous sommes susceptibles et immobiles, quand soudain une bille infectée fond sur nous à toute allure. Cette bille infectée est le patient zéro et elle a le temps de toucher deux autres billes avant de s'arrêter. Chacune de ces deux billes catapultées en touche à son tour deux. Et ainsi de suite. Et ainsi de suite. Et ainsi de suite.

Cet après-midi, j'ai un cours de trois heures avec un groupe de huit étudiants de première année de Master de sciences de l'éducation. C'est la neuvième séance de ce cours; la veille – dimanche après-midi – j'ai adressé aux étudiants un courriel leur proposant “de nous retrouver en ligne à partir de 13h30 pour une classe virtuelle”. J'ai ajouté que “nous commencerons par un *Quoi de neuf?*”¹.

Depuis le début du semestre, le cours fonctionne de la manière suivante. Chaque séance commence par un *Quoi de neuf?*, suivi d'un *Conseil*. Ensuite, il y a généralement un temps de travail en équipe ou une présentation de travaux. Cet enseignement est structuré par la production en *équipes de travail* d'un dossier² qui fait l'objet de l'évaluation. Cette activité doit permettre aux étudiants d'acquérir les contenus de savoirs au programme. Lorsque les étudiants demandent un apport sous forme de cours, et si cette demande est validée au *Conseil*, je fais alors une présentation qui dure généralement entre trente minutes et une heure. Ces apports ont pour objectif d'aider le travail des équipes qui doivent réaliser des dossiers portant sur l'analyse d'un texte choisi dans un corpus que j'ai constitué: il s'agit de textes écrits par des auteurs s'inscrivant dans le courant associant

1 Dans cet article, nous avons choisi d'indiquer en italique les noms des institutions de la pédagogie institutionnelles telles que le *Quoi de neuf?* et le *Conseil*. Le *Conseil* est un lieu de parole et de prise de décisions mis en œuvre régulièrement pour organiser le travail collectif. Le *Quoi de neuf?* est un autre temps de parole qui commence la journée ou un cours; c'est une sorte de d'espace intermédiaire entre le dedans et le dehors du groupe. Sur les institutions, voir: Geffard (2015).

2 Les *équipes de travail* sont une autre institution de la pédagogie institutionnelle. Une *équipe de travail* est un petit groupe d'étudiants qui se retrouvent régulièrement pour travailler ensemble et réaliser une production collective (Cf Dubois; Geffard; Schlemminger, 2023).

éducation et psychanalyse. Parmi les douze textes étudiés dans ce cours, il y a plusieurs textes de Sigmund Freud (1913a, 1913b, 1914, 1925), un texte de Sándor Ferenczi (1908), d'autres d'Edith Buxbaum, d'Anna Freud, Charles Baudouin, Hans Zulliger, Heinrich Meng, etc. Il s'agit principalement d'éducateurs et de psychanalystes de la première période de l'histoire de ce courant (1908-1938). Chaque cours se termine par un "*Comment ça va?*" qui est l'occasion pour chacun de s'exprimer avant de fermer la séance.

Un peu avant le début du cours, lorsque je me connecte sur la «classe virtuelle», je suis surpris de constater que tous les étudiants sont déjà connectés. Je démarre ma *webcam* et mon micro, puis j'autorise les webcams et les micros des autres participants: leurs images s'affichent les unes après les autres. Léa préfère ne pas démarrer sa caméra: je respecte son choix. Chacun choisit de partager son image ou non. Je me réjouis de les retrouver. Les caméras dévoilent des visages et à l'arrière-plan, nous découvrons une partie du lieu dans lequel chacun se trouve. Stéphane est visiblement dans son bureau; Marie est dans sa voiture; Julie semble installée dans son salon; Maëlys est dans une chambre, tout comme Carole; Christian, lui, est devant un mur blanc.

Je suis un peu embarrassé, car je ne sais pas très bien comment cette séance va s'organiser. J'ai déjà fait des enseignements à distance mais pas avec ce groupe et je suis sans doute aussi très envahi par les affects en lien avec la pandémie, cet événement totalement inédit que nous vivons. Nous commençons par nous dire bonjour à distance. Je prends la parole pour dire quelques mots sur le contexte, puis je fais part de mes incertitudes sur l'organisation de ce cours: "*je ne sais pas très bien comment on va faire...*" Marie prend alors la parole et dit: "*on va faire comme d'habitude, on va faire le Quoi de neuf?*". Bien sûr, elle a raison. Au cours du *Conseil* de la semaine dernière, nous avons réparti les *présidences*: Christian préside la séance; Marie préside le *Quoi de neuf?*; Léa préside le *Conseil* et Maëlys assure le *secrétariat*.

Christian, en tant que président de séance, transmet la *présidence* à Marie. Depuis sa voiture, elle ouvre la fiche “présider le Quoi de neuf?” sur son téléphone et lit les règles du *Quoi de neuf?*: “d’abord une minute de silence”. Nous sommes ensemble, à distance, en silence. Puis c’est le temps des inscriptions et des prises de parole: Maëlys fait part de ses inquiétudes à propos de la validation de son année de Master; Marie parle de son stage qui s’interrompt: comment va-t-elle avancer dans le recueil du matériel de recherche pour son mémoire?; Christian explique qu’il a un “job étudiant” dans une boutique d’alimentation du centre-ville et son patron lui a demandé d’augmenter son temps de travail; Léa dit simplement qu’elle est contente de retrouver le groupe et de voir que les cours continuent.

Lorsque le *Quoi de neuf?* est terminé, Marie explique qu’elle doit nous quitter, car elle a une réunion dans l’école dans laquelle elle travaille en tant qu’animatrice, pour préparer la continuité pédagogique. Elle nous rejoindra après celle-ci. On lui conseille de faire attention à elle et de respecter les gestes barrière (port du masque, distance minimum d’un mètre entre deux personnes etc.).

Christian reprend la *présidence* pour la confier immédiatement à Léa pour le *Conseil*. Maëlys relit les décisions prises la semaine dernière. Parmi celles-ci, je m’étais engagé à faire avec Christian une fiche explicitant le rôle du “président de séance”: c’est fait. La fiche est dans le Drive partagé. Le *Conseil* permet d’organiser la séance d’aujourd’hui et de préparer celle de la semaine prochaine au cours de laquelle les équipes devront présenter leurs productions. Au moment “*critiques et félicitations*”, je m’inscris pour féliciter le groupe et les présidents. Le *Quoi de neuf?* et le *Conseil* ont duré plus longtemps qu’à l’ordinaire, à 15h nous nous déconnectons. Les équipes doivent travailler jusqu’à 16h15, heure à laquelle nous nous retrouvons pour le “*Comment ça va?*” présidé par Christian.

À 16h30, je clôture la séance: «au revoir et à lundi prochain!».

LECTURE-COMMENTAIRE: DISCONTINUITÉ ET FRAGMENTATION

Ce premier récit d'expérience de type monographique a été écrit par Arnaud Dubois pendant le premier confinement national décidé par les pouvoirs publics entre le 17 mars et le 11 mai 2020. La lecture-commentaire qui suit a été rédigée à la première personne du singulier par le même auteur et en deux temps: d'abord quelques jours après ce cours, en mars 2020, puis au moment d'écrire cet article. Ce travail d'élaboration s'est nourri à la fois des échanges entre les deux auteurs de l'article et du travail psychique que j'ai mené dans le cadre d'une cure psychanalytique qui s'est poursuivie par téléphone pendant toute la durée du confinement.

Je peux dire aujourd'hui que dans le contexte de crise que nous vivions en mars 2020, la pratique de la pédagogie institutionnelle a constitué pour moi une forme de continuité dans mon travail avec les étudiants. C'était un moyen de maintenir des liens grâce à l'enseignement à distance. Lorsque le cours commence, je fais part aux étudiants de mon embarras: *"je ne sais pas très bien comment on va faire..."*. Marie, l'étudiante inscrite pour présider le Quoi de neuf? prend alors la parole: *"on va faire comme d'habitude, on va faire le Quoi de neuf?"*. Le démarrage de chaque séance avec ce groupe était ritualisé et malgré la discontinuité introduite par le confinement, cette routine rassurante a permis d'assurer une forme de continuité.

Dès le lendemain de l'annonce de la fermeture des universités, la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation annonçait des mesures pour assurer une "continuité pédagogique" pendant cette période de fermeture. Dans le domaine de l'éducation, cette pandémie avait un caractère inédit lié à la conjonction d'une éducation de masse et de solutions technologiques permettant un enseignement totalement à distance.

L'irruption de cette pandémie, qui a constitué un traumatisme à l'échelle mondiale, a ouvert une période marquée par l'incertitude, la perte, le manque et la discontinuité (Puget, 2010). Cette dernière

concernait notamment les liens pédagogiques: la mise en place massive d'enseignements à distance pour assurer la "continuité pédagogique" a transformé les liens éducatifs. Les étudiants ont vécu une modification des liens avec leurs enseignants et avec leurs pairs. L'absence d'une coprésence en groupe est un autre élément de discontinuité: avec l'enseignement à distance tel qu'il s'est mis en place dans l'urgence, chacun était seul devant son écran. Dans ce contexte, l'enseignement à distance a introduit une forme de discontinuité à l'heure de la "continuité pédagogique".

D'ordinaire, avant la fermeture de l'université, nous nous retrouvions tous dans la même salle de cours et chacun vivait dans un espace différent. Je ne connaissais rien de l'espace de vie quotidienne des étudiants. En ce sens, on peut considérer à la suite de Janine Puges (2016), que chacun vivait dans des fragments. Pour cette psychanalyste argentine, la fragmentation est une des caractéristiques du monde contemporain. À la fois chaque sujet vit dans des fragments différents et les différents sujets que nous sommes vivent tous dans des séries de fragments différentes. Pour elle, cette fragmentation introduit de la discontinuité dans nos vies: discontinuité inhérente notamment aux passages entre ces fragments. Dans ma pratique d'enseignant, chaque lundi après-midi, lorsque je retrouvais ce groupe d'étudiants en présentiel depuis le début du semestre, je partageais avec eux un moment dans un même lieu pour vivre un temps de formation. Nous avions le sentiment de partager ensemble un même fragment de vie, après avoir circulé dans d'autres fragments de notre vie, et avant de retrouver chacun notre vie fragmentée.

À partir du lundi 16 mars et pendant toute la période de confinement, avec l'enseignement à distance, les formes de cette fragmentation se sont modifiées. Pendant les moments de connexion synchrone, nous étions tous dans des lieux différents et les *webcams* dévoilaient des parties de lieux de la vie quotidienne de chacun. Alors que d'ordinaire je ne connaissais rien de leur vie quotidienne, ni eux de la mienne, avec le confinement nous partagions des quotidiens analogues: nous étions assignés à résidence. Le contexte histo-

rique nous imposait à tous une vie quotidienne dont les caractéristiques étaient très proches. Nous circulions beaucoup moins entre les différents fragments de nos vies. Sur le plan spatial, alors que la salle de cours représentait pour chacun une forme de continuité en présence, l'apparition dans la classe virtuelle de parties des lieux de nos vies quotidiennes introduisait une forme de discontinuité.

BRICOLAGE DE PASSERELLES

Monographie 2, écrite par Patrick Geffard

Jeu­di 12 mars 2020, université Paris 8

Nous apprenons que les universités vont être fermées aux étudiants à partir du lundi 16. J'assure à ce moment-là des enseignements en master qui prévoient des cours en présentiel du mois de mars au mois de mai. Je commence par contacter les étudiants concernés pour les informer qu'en l'absence de possibilité de se retrouver à l'université comme à l'accoutumée, je vais déposer des documents en ligne sur la plateforme d'échanges que nous utilisons déjà puis proposer des modalités de travail à distance.

Le lundi 16 mars, le confinement est annoncé. Je reçois rapidement une demande d'un groupe de quatre étudiants pour une rencontre en visioconférence, parce qu'ils ont une proposition à me faire, disent-ils.

Il faut savoir que ces étudiants sont tous des professionnels des métiers de l'éducation, de l'enseignement, du travail social ou du soin, inscrits dans un parcours de formation continue. Leur constatation est la suivante: une partie d'entre eux est confinée, tandis qu'une autre, moins nombreuse, est en première ligne et doit faire face à une surcharge de travail, à l'hôpital ou dans d'autres structures liées à la santé. Une étudiante commence son intervention en ces termes: *“je prends le rôle de porte-parole, c'est bien comme ça que l'on dit en pédagogie institutionnelle?”* puis énonce la proposition élaborée avec l'en-

semble de la promotion via le groupe WhatsApp qu'ils ont constitué. Ils souhaitent constituer des sous-groupes de travail hétérogènes de 3 à 4 personnes, composés de "confinés" et de "soignants", afin que ceux qui sont à la maison puissent prendre en charge la plus grande partie du travail sur les textes et ainsi aider celles et ceux qui font face à la pression professionnelle particulière dans ce moment de lutte contre l'épidémie.

Les étudiants sont à l'initiative du groupe WhatsApp – ce n'est pas une institution "officielle" du cours – et ils proposent des modalités de travail rendues nécessaires par la situation tout en privilégiant une dimension de coopération et d'entraide: difficile de souhaiter mieux, me semble-t-il. J'accepte leur proposition en ajoutant que je vais contacter mes deux collègues qui assurent un autre cours avec ce même groupe, afin de voir si nous ne pouvons pas aller plus loin que la seule modification du travail pour les cours suivis avec moi. J'ai des habitudes de travail bien établies avec ces deux collègues, étant coresponsable d'un cours de master institutionnalisé avec l'une et familier de pratiques de cours donnant une grande place à la dimension groupale et aux échanges entre étudiants avec l'autre. Nous nous mettons rapidement d'accord sur les grandes lignes de fonctionnement et transmettons aux étudiants nos propositions pour la poursuite des travaux engagés. Notre "feuille de route" contient les indications suivantes:

Chaque sous-groupe est composé à la fois d'étudiants en situation de confinement et d'étudiants professionnels des métiers de la santé. Les étudiants composent eux-mêmes ces groupes via leurs modalités d'échanges habituelles [...]. L'idée est que les personnes en situation de confinement, qui ont plus de temps pour lire les textes proposés par les enseignants, puissent s'en servir dans le document qui sera produit par chacun des sous-groupes, mais qu'ils puissent aussi transmettre résumés ou points saillants de leurs lectures aux étudiants mobilisés par leur profession dans le domaine de la santé.

Un dossier sera produit par chaque sous-groupe, portera la signature de chacun de ses membres et vaudra validation des enseignants concernés. Les attendus pour ce dossier sont qu'il contienne:

- Une dimension de récit des situations rencontrées dans cette période particulière, en essayant de faire apparaître à la fois les réflexions et les ressentis qu'elle aura suscités. On pourra notamment se demander comment ce que nous vivons vient questionner les processus (singuliers et/ou collectifs) relatifs à la pratique de l'observation, d'une part, à l'identité professionnelle, d'autre part.

- Une mise en lien des récits avec des textes dans le domaine des sciences humaines, qu'il s'agisse de textes proposés sur la plateforme que nous utilisons habituellement ou de textes choisis par les étudiants.

- Les observations réalisées à l'université Paris 8 lors de la période de grève en décembre et janvier ainsi que les réflexions produites alors seront intégrées au document.

À la suite de la proposition d'une étudiante, il est aussi évoqué la possibilité que le dossier réalisé coopérativement par chaque sous-groupe soit accompagné de fichiers audio ou vidéos déposés sur une plateforme et liés à la production finale.

Nous avons dans un premier temps fixé la date de fin des travaux au 30 avril, puis l'échéance a été repoussée au 31 mai, compte tenu de l'évolution de la situation sanitaire. À partir du cadre institué sous la contrainte de la situation de crise que nous rencontrions, notre travail s'est poursuivi, dans la précarité et le maintien des liens.

Lecture-commentaire: continuité et rupture

Comme pour le récit précédent, la lecture-commentaire qui suit, écrite par Patrick Geffard à la première personne, s'est faite en deux temps. Le premier s'est constitué dans le cadre d'un travail groupal mené avec Arnaud Dubois et Gerald Schlemminger, un autre collègue enseignant-chercheur, lors de l'écriture d'un article de presse qui constituait une réponse aux injonctions ministérielles du moment

relatives à la nécessité d'établir dans les lieux d'enseignement et de formation ce qui était nommé "continuité pédagogique" (Dubois; Geffard; Schlemminger, 2020). Le second temps fut celui d'une reprise de la réflexion à l'occasion de l'écriture de cet article.

Dans une étude portant sur les équipes de soin, le psychiatre François Tosquelles soutenait l'idée que lorsque dans les pratiques soignantes "on isole les divers éléments de ce qu'on constate, la continuité du phénomène disparaît" (Tosquelles, 2003, p. 53). C'est alors que règne une discontinuité faisant que ce que nous essayons d'appréhender dans notre travail "risque bien d'apparaître comme n'ayant aucun sens pour aucun homme vivant".

Cette idée me paraît pouvoir être mise en relation avec une notion proposée par Donald W. Winnicott dans un texte intitulé "La théorie de la relation parent-nourrisson" (Winnicott, 1960). Il s'agit d'une étude portant sur ce que le psychanalyste appelle "l'installation de la psyché dans le soma" (*the psyche indwelling in the soma*) au premier âge de la vie. N'existe-t-il pas un rapport entre ces travaux et la question de la "continuité pédagogique"? Ce rapport apparaît dans le rapprochement que l'on peut établir entre ces premiers temps ordinaires de la vie que nous avons tous rencontrés et les temps extraordinaires qui sont venus nous saisir dans le cours de nos vies à l'occasion de la crise sanitaire. Au stade précoce de la relation entre l'enfant et son environnement, Winnicott (1960, p. 595) distingue deux voies possibles: "la continuité d'être" (*continuity of being*) ou une construction de la personnalité basée sur des réactions à l'influence de l'environnement. Il indique que "dans des conditions favorables, l'enfant établit un sentiment de continuité d'existence et commence ensuite à rendre possible, par ses élaborations, l'incorporation des empiétements de l'environnement" (Tosquelles, 2003, p. 591). L'irruption de la crise sanitaire et les contraintes du confinement ne nous ont-elles pas collectivement contraints à faire face à des ruptures inédites et chargées d'angoisse, susceptibles de faire vaciller notre propre sentiment de continuité d'existence?

Il me semble que, dans le cas du récit ci-dessus, les “bricolages” inventés sur proposition des étudiants ont contribué à maintenir la continuité de l’expérience vécue, à la fois de manière singulière et dans une dimension collective, tels des passerelles lancées au-dessus des incertitudes qui nous entouraient.

Lorsqu’en tant qu’enseignants nous devons affronter l’incertitude de temps anxiogènes, ne devons-nous pas assurer avant tout un travail de maintien des liens avec celles et ceux auprès desquels nous nous sommes engagés? Il nous faut alors trouver les moyens d’assurer une continuité porteuse de sens et d’un éprouvé de permanence de l’existence, dans une diversité de liens tissés de transmission de connaissances, d’échanges de paroles, de partage des processus de pensée et de tolérance assumée de l’incertain. Une telle continuité peut se constituer au sein d’espaces de parole lorsque nous en prenons soin de manière “adéquate sans plus” (*good enough*) pour paraphraser Winnicott.

Dans une situation de crise qui a provoqué la mise à distance des corps, les lieux virtuels pour mettre en mots ce qui advient, pour maintenir ou constituer un lien entre les sujets et leur environnement peuvent avoir la forme de messageries instantanées, de systèmes de vidéoconférences, de plateformes numériques ou autres modes de “classes virtuelles”. Sous de telles formes, c’est la “continuité d’être” dont parle Winnicott qui peut potentiellement se maintenir, une continuité tout aussi nécessaire au cours des expériences de formation qu’au moment des premières constructions du moi. Dépassant une démarche exclusivement instructionniste, c’est alors une ouverture vers des processus instituants qui est proposée.

LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE: UNE PÉDAGOGIE PSYCHANALYTIQUE?

Les deux monographies qui précèdent font le récit de pratiques de la pédagogie institutionnelle à l’université.

L'expression "pédagogie institutionnelle" désigne à la fois un courant pédagogique issu de la pédagogie Freinet et une pratique qui consiste à mettre en place des "institutions"³ dans des classes à l'école et dans des groupes en formation dans l'enseignement supérieur. Le *Conseil*, le *Quoi de neuf?* ou les *Équipes de travail* sont des institutions, ainsi qu'il a été précédemment mentionné.

Ce courant pédagogique, actif aujourd'hui en France de la maternelle à l'université, est un des rares exemples d'articulation entre pédagogie et psychanalyse existant de manière continue depuis les années 1950 (Mouchet; Bénévent, 2014). L'appellation "pédagogie institutionnelle" serait une proposition faite en 1958 par Jean Oury, psychiatre-psychanalyste fondateur de la clinique de La Borde, lieu emblématique de la psychothérapie institutionnelle. Jean Oury (1924-2014) a défini cette approche pédagogique comme "l'institution de systèmes de médiation dans lesquels les personnes ne sont plus simplement face à face, mais parlent de quelque chose qui existe et œuvrent sur quelque chose qui existe en dehors d'eux et dont ils sont responsables" (Vasquez; Oury, 1967, p. 246).

Conséquence de l'exclusion de plusieurs militants parisiens du mouvement Freinet en 1961, la pédagogie institutionnelle se divise en 1964 en deux courants distincts: un premier que l'on peut qualifier de "psychanalytique" (Dubois, 2019), dans la mesure où il fait explicitement référence à la psychanalyse, et un second dit "autogestionnaire" (Michaud, 1969). Dans ce chapitre, nous nous attardons sur le premier courant marqué par les figures de Fernand Oury (1920-1998), instituteur, et Aïda Vasquez (1937-2015), psychologue, et par ses liens avec la psychothérapie institutionnelle, notamment à partir des apports de François Tosquelles (1912-1994) et de Jean Oury, frère de Fernand Oury.

3 "Nous appelons *institutions* ce que nous instituons ensemble en fonction de réalités qui évoluent constamment définition des lieux et moments pour... (emploi du temps), des fonctions (métiers), des rôles (présidence, secrétariat), des statuts de chacun selon ses possibilités actuelles (niveaux scolaires, comportement)" (Oury, 2004).

Depuis les années 1950, ainsi que nous l'avons déjà décrit (Gefard, 2018; Dubois, 2019), des groupes de pédagogie institutionnelle se sont formés, réunissant des enseignants et des "psys" (psychologues, psychiatres, psychanalystes) pour travailler ensemble. Il s'agissait d'abord du "Groupe Techniques éducatives" (GTE), puis, dans les années 1960, du "Groupe d'Éducation thérapeutique" (GET) sous la responsabilité de Fernand Oury. Depuis, ces groupes ont été suivis par bien d'autres.

Le courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle s'inscrit dans la continuité de la "pédagogie psychanalytique" qui s'est d'abord développée à Vienne et dans l'espace germanophone dans la première moitié du XXe siècle (1908-1938). Jeanne Moll considère que "les praticiens de la pédagogie institutionnelle [...] ont poursuivi d'une certaine façon l'œuvre [d'Hans Zulliger] célèbre instituteur bernois qui a expérimenté, sa vie durant, une autre façon d'enseigner et de gérer la classe qui rompait avec les pratiques traditionnelles" (1993, p. 176).

Dans la dernière partie de cet article, nous allons présenter les avancées et l'actualité de la pédagogie institutionnelle à partir des travaux de recherche que nous avons conduits depuis une dizaine d'années, en proposant quelques évolutions dans la figure du trépied convoquée par Oury et Vasquez. Selon eux, la pédagogie institutionnelle s'étaye sur trois jambes, elle est constituée par "trois dimensions au moins: 1. Matérialiste: le matériel, les techniques [...] 2. Sociologique: la classe, groupe et ensemble de groupes [...] 3. Psychanalytique: reconnu ou nié, l'inconscient est dans la classe et parle" (Vasquez; Oury, 1971, p. 689).

L'ÉCRITURE DE MONOGRAPHIES: UNE MODALITÉ D'ÉLABORATION DU POSITIONNEMENT SUBJECTIF EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Dans son *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*, Francis Imbert indique que "l'écriture-lecture de monographies implique

une approche du pédagogique qui relève de la praxis” (2010, p. 146). La *praxis* désigne ici une modalité de travail qui fait de chacun, élèves et enseignants, non seulement des acteurs, mais, mieux encore, des auteurs dans les deux sens étymologiques de l’instigateur et de celui qui s’autorise. On peut rapprocher ces propos de l’usage fait par Jean-Paul Sartre du même terme dans *Critique de la raison dialectique* lorsqu’il écrit que la “*praxis* d’un organisme qui reproduit la vie en réorganisant l’environnement, c’est l’homme. L’homme qui se fait en se refaisant” ou encore qu’en tant “*qu’être-dans-le-groupe*, je peux devenir moi-même moyen de la praxis commune, c’est-à-dire instrument de ma propre *praxis*” (1960, p. 367-408).

Jean Oury, figure majeure de la psychothérapie institutionnelle, cette approche thérapeutique qui dans son champ est une forme d’équivalence de la pédagogie institutionnelle, a souvent insisté sur l’importance de l’écriture monographique dans le domaine de l’éducation en rappelant que cette forme de travail se réalise dans une dimension groupale: “quand un texte est travaillé en groupe, la parole dite ou écrite se monnaie dans plusieurs personnes. Au cours de l’élaboration, de la discussion, il va se passer autre chose qu’une relation purement technique. Il va y avoir de la sympathie, de la haine... des systèmes embryonnaires, des systèmes fantasmatiques” (Oury, 1980, p. 155).

Les praticiens de la pédagogie institutionnelle insistent fréquemment sur l’écriture de monographies comme élément fondamental de leur *praxis*, entendue ici au sens de leur action concrète visant à réinventer leur milieu de travail tout en prenant le risque qu’ils en soient eux-mêmes un peu modifiés en retour. Fernand Oury mentionnait volontiers un propos que lui avait tenu en 1972 son analyste Jacques Lacan: “la monographie d’élève: vraisemblablement le seul langage possible en pédagogie” (Laffitte, 1999, p. 17). Cette formule peut d’ailleurs être mise en relation avec un autre propos de Lacan qui résonne comme un avertissement: “l’impuissance à soutenir authentiquement une praxis se rabat sur l’exercice d’un pouvoir” (Lacan, 1966, p. 612).

Dès 1967, Aïda Vasquez et Fernand Oury, parlant du travail réalisé au sein du Groupe d'Éducation thérapeutique (G.E.T.), définissaient ainsi le "projet" de cette forme particulière d'écriture:

Il s'agissait d'abord de choisir un objet commun d'activité, un objet signifiant, qui provoque l'accrochage affectif de tous, instituteurs, psychologues, psychiatres, et puisse servir de médiation: un enfant qui est là, présent-absent imaginaire, peut fort bien jouer ce double rôle. [...] Il naît ainsi un lien qui facilite les échanges, un lien où un autre mode de parole apparaît; à travers sa monographie chacun parle 'par du vrai', il est à la fois entendant et entendu. [...] Pendant des mois ou des années, chaque jour, le maître a noté des incidents, des paroles, ses propres réactions, collectionné textes et dessins. Pourquoi a-t-il choisi Daniel ou Sophie? Parfois on ne le sait qu'à la fin. De cette masse de documents, il extrait 'ce qui lui dit quelque chose', et ce texte long, informe est lu au groupe; un groupe qui écoute ce qui est dit, essaie d'entendre ce qui n'est pas dit et réagit (1967, p. 253-254).

La monographie produite par le praticien de la pédagogie institutionnelle et son groupe de travail est pour Imbert un récit qui permet de sauver de l'oubli et de "l'effacement sans trace" ce qui peut se jouer au sein de la classe institutionnalisée. "Le récit stoppe la fuite du temps. Il préserve des ravages du temps la signification de l'acte, [il] est dès lors le lieu-temps de ce 'juger' qui recueille et sauve le particulier" (Imbert, 2004, p. 18).

Des propos que l'on peut rapprocher de ceux tenus par Walter Benjamin dans un essai intitulé *Der Erzähler* où le philosophe considère que la tâche du conteur consiste à façonner la matière brute de l'expérience d'une manière solide, utile et unique. Ce texte se terminant par l'affirmation que "le conteur est la figure dans laquelle le juste se rencontre lui-même" (2011, p. 105-106).

Face aux aléas de confrontations avec les apprenants qui font bien souvent émotionnellement vaciller les enseignants, la grande

valeur des monographies tient probablement à ce qu'elles sont des dispositifs de parole susceptibles de mettre au travail les positionnements subjectifs dans des situations professionnelles où le choix de la pratique coopérative est source d'inattendus. Étymologiquement, le récit vient de ce qui appelle et convoque. Lorsque ce récit est partagé au sein d'un groupe, qu'il lui est fait écho, que les mots employés sont modulés par l'écoute et la parole de l'autre et prennent parfois un sens nouveau aux oreilles mêmes de celui ou celle qui les a prononcés, le travail d'écriture monographique est susceptible de devenir une "liaison médiatisante" (Geffard, 2018, p. 100) entre le praticien et son action, entre lui-même et le groupe, voire entre ses propres instances psychiques.

FAIRE AVEC LE MANQUE ET L'INCERTITUDE

On sait, depuis Freud et sa reprise de la boutade sur les trois métiers définis comme "*impossibles*" parce qu'assurés d'un succès insuffisant (éduquer, soigner, gouverner), que le travail de l'enseignant doit faire avec l'aléatoire et l'inachevé (Freud, 1937, p. 263 [G.W. XVI, 941]). Comme l'ont relevé les chercheuses Micheline Hontebeyrie et Nathalie Mauriac Dyer, de Léonard de Vinci à Umberto Eco, en passant par Sartre ou Valéry, le lien entre certaines formes d'inachèvement et les mouvements créatifs a depuis longtemps été perçu comme intrinsèque, voire nécessaire. Hélas, ces pensées semblent avoir assez peu affecté les tenants d'un positivisme étroit dans lequel l'action de proposer est confondue avec celle de combler.

La situation de confinement liée à la pandémie que nous avons vécue au printemps 2020 nous a confrontés à des manques et à leurs effets, selon des formes inhabituelles et souvent renforcées. L'injonction à la "continuité pédagogique" comportait le risque de vouloir remplir les plateformes numériques de contenus, en profitant de l'absence des étudiants pour enfin programmer des cours idéaux. Ce qui nous apparaît aujourd'hui comme un fantasme d'évitement du manque.

Dans cette période de profonde incertitude, peut-être avon-nous néanmoins quelques repères susceptibles de nous aider à garder le cap: il s'agissait pour nous de continuer à créer des espaces et des temps dans lesquels des paroles singulières pouvaient s'exprimer, soutenant ainsi la créativité individuelle et groupale.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BENJAMIN, W. Le conteur. Considérations sur l'œuvre de Nicolas Leskov. *In: BENJAMIN, W. Expérience et pauvreté.* Paris: Payot, 2011. p. 51-106.
- DUBOIS, A. *Histoires de la pédagogie institutionnelle: Les monographies.* Paris: Champ social, 2019.
- DUBOIS, A.; GEFFARD, P.; SCHLEMMINGER, G. *Une pédagogie pour le XXI^e siècle.* Pratiquer la pédagogie institutionnelle dans l'enseignement supérieur. Nîmes: Champ social, 2023.
- DUBOIS, A.; GEFFARD, P.; SCHLEMMINGER, G. Pédagogie et confinement: entre continuité et discontinuité. *Mediapart*, França, 2020. Consulté à: <https://blogs.mediapart.fr/pedagogie-en-temps-de-confinement/blog/070420/pedagogie-et-confinement-entre-continue-et-discontinue>. Accés à: 3 mars 2023.
- FERENCZI, S. Psychanalyse et pédagogie. *In: Oeuvres complètes.* Paris: Payot, 1908. (Psychanalyse, v. 1, 1908-1912).
- FREUD, S. Introduction à La méthode psychanalytique du Dr Oscar Pfister. *In: FREUD, S. Œuvres complètes de Freud.* Paris: Puf, 1913a. p. 35-40. (Psychanalyse, v. 12).
- FREUD, S. L'intérêt pédagogique. *In: FREUD, S. Œuvres complètes de Freud.* Paris: Puf, 1913b. p. 124-125. (Psychanalyse, v. 12).
- FREUD, S. Sur la psychologie du lycéen. *In: FREUD, S. Oeuvres complètes de Freud.* Paris: Puf, 1914. p. 333-337. (Psychanalyse, v. 12).
- FREUD, S. Préface à "Jeunesse à l'abandon". *In: FREUD, S. Oeuvres complètes de Freud.* Paris: puf, 1925. p. 159-163. (Psychanalyse, 17).
- FREUD, S. Analyse avec fin et analyse sans fin. *In: FREUD, S. Résultats, idées, problèmes, II.* Paris: Puf, 1937.
- GEFFARD, P. *Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle.* Paris: L'Harmattan, 2018.

- GEFFARD, P. Glossaire Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle (T.F.P.I.). *Cliopsy*, Saint-Cloud, n. 14, 117-124, 2015.
- GIORDANO, P. *Contagions*. Paris: Le Seuil, 2020.
- HONTEBEYRIE, M.; MAURIAC DYER, N. *Inachèvement*. Item, Paris, 2010. Consulté à: <http://www.item.ens.fr/dictionnaire/inachevement/>. Accès à: 3 mars 2023.
- IMBERT, F. *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*. Paris: Champ social, 2010.
- IMBERT, F.; le G.R.P.I. *La pédagogie institutionnelle pour quoi? pour qui?* Paris: Champ social, 2004.
- LACAN, J. *Écrits*. Paris: Le Seuil, 1966.
- LAFFITTE, R.; le groupe V.P.I. *Mémento de pédagogie institutionnelle*. Paris: Champ social, 1999.
- MICHAUD, G. Analyse institutionnelle et pédagogie. *Recherches*, França, n. 9, 1969.
- MOLL, J. Les enjeux de la relation. In: HOUSSAYE, J. (dir.), *Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. [S. l.]: ESF, 1993. (p. 165-178).
- MOUCHET, C.; BENEVENT, R. *L'école, le désir et la loi*: Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. Newark: Champ social, 2014.
- OURY, F. Institutions : de quoi parlons-nous? Institutions. *Revue de psychothérapie institutionnelle*, [s. l.], n. 34, p. 11-13, 2004.
- OURY, J. *Onze heures du soir à La Borde*. Paris: Galilée, 1980.
- PUGET, J. The Subjectivity of Certainty and the Subjectivity of Uncertainty. *Psychoanalytic Dialogues*, Londres, v. 20, p. 4-20, 2010.
- PUGET, J. Comment penser après Freud le changement social? *Research in psychoanalysis*, [s. l.], v. 21, p. 109-116, 2016.
- SARTRE, J. P. *Critique de la Raison dialectique*. Paris: Gallimard, 1960. (Théorie des ensembles pratiques, v. 1). (Précédé de *Questions de méthode*).
- TOSQUELLES, F. *De la personne au groupe: À propos des équipes de soin*. França: Érès, 2003.
- VASQUEZ, A.; OURY, F. *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris: Maspero, 1967.
- VASQUEZ, A.; OURY, F. *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris: Maspero, 1971.
- WINNICOTT, D. W. The Theory of the Parent-Infant Relationship. *The International Journal of psychoanalysis*, Londres, v. 41, p. 585-595, 1960.

A COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA EM ACESSO ABERTO: O PERÍODO PANDÊMICO DA COVID-19 E A CONTINUIDADE DAS PESQUISAS

*Davilene Souza Santos
Flávia Goulart Mota Garcia Rosa*

INTRODUÇÃO

A atividade acadêmica e científica na contemporaneidade exige, dos estudantes de pós-graduação e pesquisadores em geral, compromisso, capacidade de produção de conhecimento e superação, quando eventos inesperados tendem a alterar o cenário apropriado de forma significativa. Os métodos de desenvolvimento de pesquisa, ao passo que servem para corroborar procedimentos, também desafiam o uso de técnicas e inovações que estavam à disposição da ciência, ampliando a usabilidade diante de dificuldades de diversas ordens.

Neste capítulo, abordaremos a temática da comunicação científica (Meadows, 1999) na perspectiva do acesso aberto, no contexto da pandemia da covid-19. Esse episódio potencializou o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em prol da preservação da saúde física e saúde mental, diante do isolamento social eviden-

ciado no ano de 2020, contribuindo para que o afastamento não se transformasse em solidão e mantendo as conexões sociais.

Assim, o texto dialoga a respeito da experiência de uma acadêmica, recém-egressa do curso de mestrado defendido em 2019, com intuito de ingresso no doutorado para o ano seguinte. A partir disso, apresenta-se a produção científica das autoras, realizada por meio da recuperação de fontes de informação em acesso aberto, disponibilizadas em meio digital. Desse modo, repositórios institucionais e periódicos científicos ancoram a perspectiva das estratégias de acesso aberto e contribuem com o desenvolvimento e andamento das pesquisas.

Este capítulo, que se configura como um relato de experiência, tem por objetivo disseminar junto ao público leitor a produção científica das autoras no período da pandemia da covid-19 e algumas estratégias de recuperação de documentos em acesso aberto. Nesse sentido, visa auxiliar a recuperação de fontes e referências para a elaboração de anteprojetos de pesquisas para participação em seleções de mestrado e doutorado. Além disso, busca dar visibilidade para as estratégias de acesso aberto, incorporadas ao cenário nacional a partir de 2005, como forma de contribuir para a escrita científica que tenham por intenção a publicação em periódicos open access e as potencialidades dos repositórios institucionais.

Dessa forma, apresenta uma contextualização histórica das primeiras iniciativas de acesso aberto, evidenciadas na década de 1990, nos Estados Unidos, com a criação do repositório Arxiv pelo físico Paul Ginsparg (Costa; Leite, 2016). Por outro lado, aponta como essas estratégias de tratamento da comunicação científica desembarcaram no Brasil, por meio do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), em 2005.

Em seguida, situa o período pandêmico que assolou diversos países no raiar do ano de 2020 e que perdurou por mais de dois anos. Dessa forma, pretende-se iniciar um diálogo a respeito da democratização do acesso à comunicação científica por meio do acesso aberto. Essa estratégia contribuiu para a área da saúde, com a rápida disse-

minação de informações pertinentes a descoberta da vacina para a covid-19, como também, permitiu que diversas pesquisas acadêmicas e científicas tivessem continuidade ou mesmo fossem iniciadas exclusivamente por meios de canais digitais da ciência (Fernandes, 2021).

Nesse sentido, relataremos as estratégias utilizadas para a publicação de textos como forma de produção de conhecimento e ao mesmo tempo como fuga da realidade assombrosa que se descortinava no início de 2020. Assim, entre artigos científicos em periódicos ou eventos e capítulos de livros, em diversas áreas do conhecimento, em particular, da comunicação científica, as pesquisas foram sendo disseminadas.

Entretanto, a área da Educação e da História da Ciência, esta última tendo sido a área de ingresso no doutorado, também foram contempladas. Ademais, apresentaremos algumas fontes digitais de comunicação da ciência que potencializaram o ingresso de uma das pesquisadoras que assina esse capítulo no doutorado em História da Ciência, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), no segundo semestre de 2021.

O aporte teórico e metodológico perpassa pela sociologia da ciência, de modo que os conceitos de habitus, campo científico, capital científico e cultural de Bourdieu (2004) são mobilizados como forma de ancorar a perspectiva investigativa adotada no percurso acadêmico e científico das autoras. Assim, o texto se apresenta de natureza aplicada, no qual se busca solucionar problemas por meio de uma mostra empírica dos dados coletados. Por outro lado, a abordagem qualitativa mostra-se efetiva nesse tipo de comunicação científica, caracterizada como relato de experiência, por demonstrar aspectos sociais e de outras vertentes, de modo a alicerçar a compreensão do receptor da mensagem (Marconi; Lakatos, 2011).

CONTEXTO HISTÓRICO DO MOVIMENTO DE ACESSO ABERTO

A ciência moderna, desenvolvida entre os séculos XVI e XVIII, esteve pautada na comunicação dos resultados de pesquisa por meio de periódicos, de modo que anterior a esse período, as cartas e os colégios invisíveis configuravam como os canais de comunicação que circulavam entre os membros de determinada comunidade científica. Dessa forma, o advento da imprensa no século XVI, por Johannes Gutenberg, caracterizada pela sua criação dos tipos móveis de liga metálica, potencializou a disseminação de ideias e estudos realizados na Europa. A partir disso, surge na França e na Inglaterra, respectivamente intitulados *Philosophical Transaction* e *Journal des Sçavans*, os primeiros periódicos científicos com características apropriadas para a rápida disseminação das investigações em desenvolvimento (Meadows, 1999).

Com o passar dos anos e o desenvolvimento de outras tecnologias, assim como a instalação da Revolução Científica identificada no século XVII, novos modelos de circulação da ciência foram se apresentando à comunidade científica. No entanto, a utilização dos periódicos científicos foi ampliada e suas características foram sendo modificadas no sentido da apropriação de direitos transferidos dos autores para as editoras, em sua maioria caracterizada pela linha comercial da produção do conhecimento (Meadows, 1999).

Nessa perspectiva, nasce o Movimento de Acesso Aberto (MAA) da publicação científica nos Estados Unidos, na década de 1990. A insatisfação de pesquisadores da área de física, primeiramente, como o Paul Ginsparg no laboratório na cidade de Los Alamos, Novo México, possibilitou a criação do pioneiro repositório de *preprints*. Esse repositório armazenava os escritos iniciais de determinados temas de pesquisa em desenvolvimento e foi denominado de *Arxiv*¹, ligado à área de física, química, matemática e computação. A partir disso,

1 Ver em: <https://arxiv.org/>.

percebe-se na atualidade uma ampliação desse tipo de repositório em outras disciplinas científicas, como a biologia com o seu *Biorxiv*².

O poder das editoras científicas comerciais se expandia de forma significativa, apresentando custos elevados para autores e instituições de ensino, no que compete a aquisição de assinaturas e taxas de publicação (Rosa, 2011). Desse modo:

A Iniciativa de Arquivos Abertos e o Movimento de Acesso Livre modificaram inteiramente o cenário da comunicação científica. Tanto no que diz respeito ao processo de aquisição, quanto ao processo de produção, disseminação, uso e modo como os cientistas publicam os resultados de suas pesquisas e se relacionam com seus pares. Estes fenômenos possibilitaram mudanças estruturais no sistema de comunicação da ciência (Rosa, 2011, p. 65).

Essa iniciativa dos repositórios de *preprints* possibilita a discussão em torno das editoras comerciais e a busca por alternativas para uma ampliação da participação da comunidade científica no que se refere à comunicação da ciência. Assim, após a realização de alguns eventos que determinassem as estratégias para a execução dessa perspectiva de acesso aberto, como a Convenção de Santa Fé, em 1999, o movimento desembarca no Brasil por intermédio do Ibict em 2005.

Traduções de sistemas operacionais que possibilitassem o uso dessas estratégias pela comunidade científica brasileira foram realizadas por essa instituição, como o Open Journal Systems (OJS). Essa ação mostrou-se significativa para a inserção do Brasil no cenário da comunicação da ciência de forma atualizada. Desenvolvido pelo Public Knowledge Project (PKP), da University of British Columbia, esse *software* de gerenciamento e publicação de revistas eletrônicas potencializou a disseminação da produção científica nacional e, por outro lado, reduziu os custos operacionais e de publicação para cientistas e instituição de ensino e pesquisa (Santos, 2019).

2 Ver em: <https://www.biorxiv.org/>.

Os Repositórios Institucionais (RI), nesse contexto, se apresentam como ferramentas de boas práticas, que visam disponibilizar o conteúdo da produção acadêmica e científica de uma determinada universidade, centro de pesquisa ou órgãos governamentais. Assim, Camargo Júnior (2012) aponta que “a definição de acesso aberto pleno (*full open access*) requer o entendimento concomitante de três condições: fácil acesso *on-line*; disponível para qualquer pessoa sem custo; disponível para usos adicionais sem restrições, exceto a atribuição à fonte” (Camargo Júnior, 2012, p. 1092). Nesse sentido, é exatamente essas ações que os repositórios institucionais e periódicos *open access* adotam e atendem na perspectiva da Ciência Aberta.

PANDEMIA DA COVID-19: CONTRIBUIÇÕES DO ACESSO ABERTO PARA A CIÊNCIA

A pandemia, que assolou o mundo no final de 2019, acarretou na indicação de isolamento social pela Organização Mundial de Saúde (OMS) a partir de março de 2020. O que presenciamos assemelha-se a um verdadeiro momento apocalíptico e ao mesmo tempo de regeneração da natureza. As ruas ficaram desertas e a poluição ambiental foi reduzida a índices inimagináveis em algumas cidades. Por outro lado, a presença diária do contingente familiar em contato permanente – no mesmo espaço físico, muitas vezes inadequado – apresentou alguns desafios de ordem social, psicológica e econômica de forma acentuada (Santos, 2020a).

De forma pioneira no que compete às publicações a respeito da pandemia instalada, o pesquisador português Boaventura de Sousa Santos lançou a obra intitulada *A cruel pedagogia do vírus*, no mês seguinte à recomendação de quarentena, isolamento ou até mesmo *lockdown*, que é o termo em inglês para confinamento. Nessa obra, o autor defende que a partir daquele instante estaríamos vivendo uma quarentena dentro de outra quarentena, na qual explica que:

[...] nos últimos quarenta anos vivemos em quarentena, na quarentena política, cultural e ideológica de um capitalismo fechado sobre si próprio e a das discriminações raciais e sexuais sem as quais ele não pode subsistir. A quarentena provocada pela pandemia é afinal uma quarentena dentro de outra quarentena (Santos, 2020a, p. 32).

O que o autor expõe é a existência de uma quarentena velada há muito tempo. Esta se apresenta pelo poder do capitalismo sobre as sociedades ocidentais de modo feroz e desumano, no qual o que mais importa é o capital e a manutenção do *status* quo da elite econômica mundial. Desse modo, as consequências do isolamento social apenas descortinariam fatores já existentes na sociedade, tais como: a discriminação racial, sexual e de gênero. Por outro lado, evidenciaria as diferenças econômicas e sociais presentes desde o início desse sistema.

Dessa forma, Santos (2020a) afirma que uma parcela da população mundial seria amplamente afetada pelas recomendações da OMS, como as mulheres, os trabalhadores da saúde e de serviços essenciais, como transportes e alimentação. O isolamento social acarretaria na dificuldade do exercício laboral totalmente efetuado nas vias públicas, como os trabalhadores ambulantes, ou mesmo a ausência de recursos financeiros para uma atenção à saúde, já que não são todos os países que possuem uma assistência adequada para o atendimento à população.

Assim, verifica-se que “A quarentena [seria] particularmente difícil para as mulheres e, nalguns casos, pode mesmo ser perigosa. As mulheres são consideradas ‘as cuidadoras do mundo’, dominam na prestação de cuidados dentro e fora das famílias” (Santos, 2020a, p. 15). Nesse ponto, relacionamos com a questão da mulher, mãe, esposa, profissional, cientista ou não, e cuidadora de crianças e de possíveis idosos, que se viram da noite para o dia com a carga de trabalho quadruplicada em função do isolamento social.

Nesse sentido, ferramentas que possibilitassem o pleno exercício de algumas funções laborais foram disponibilizadas por empresas

inseridas no contexto do capitalismo, como o Google e suas diversas plataformas, como o Google Meet e Google Classroom, de modo a permitir a continuidade de atividades educacionais. Por outro lado, percebemos que as Instituições de Ensino Superior (IES) buscaram alternativas junto a suas áreas tecnológicas para subsidiar a permanência das aulas e das pesquisas acadêmicas.

Nesse ponto, evidenciamos quão importantes foram os repositórios institucionais, as salas de webconferência, as bibliotecas digitais, os portais de periódicos e tantas outras ferramentas disponibilizadas ao público de forma ampla e irrestrita, em particular na UFBA, lócus de formação acadêmica e pesquisa das autoras. No entanto, alguns entraves puderam ser sentidos no que diz respeito à dificuldade de acesso a todo aparato tecnológico disponibilizado.

A adaptação dos docentes e discentes da instituição de ensino não foi algo fácil ou rapidamente absorvido. O esforço da equipe técnica da universidade foi de fundamental importância para o desenvolvimento satisfatório do trabalho administrativo, acadêmico e científico da área educacional. Nesse sentido, podemos expor com propriedade por fazermos parte da equipe de servidores da UFBA que esteve atenta a questões tecnológicas como tutoria na plataforma Moodle da instituição.

Ademais, o trabalho da editora da UFBA foi outro ponto de destaque na manutenção das atividades de publicação e socialização da ciência produzida pela instituição em todo período pandêmico, dando continuidade aos novos lançamentos por meio do Festival de Livros e Autores *on-line*, e novos títulos disponibilizados no RI e no SciELO Livros. Assim, diversos incentivos à produção acadêmica foram efetivados por essa universidade. Desse modo, não podemos deixar de destacar, ainda, a iniciativa dos congressos realizados de forma remota, por ocasião da pandemia, em sua primeira edição com mais de dez mil participantes de todo o Brasil (Universidade Federal da Bahia, 2020).

Assim, os instrumentos de acesso a informações científicas, como os repositórios digitais, periódicos, bibliotecas e arquivos, foram de

especial contribuição para que a ciência brasileira e mundial permanecesse em atividade. As consultas aos livros digitais disponíveis tanto nos repositórios como na SciELO Livros mostraram um crescimento relevante. Diversos programas de pós-graduação puderam continuar desenvolvendo suas pesquisas junto aos discentes e docentes, bem como seleções de ingresso esteve em franca execução, graças aos aportes tecnológicos disponíveis para os cidadãos (Fernandes, 2021; Ramalho; Rosa; Barros, 2021).

As fontes de informação disponíveis em acesso aberto foram de importância significativa, visto que o isolamento social imposto para a manutenção da vida impossibilitava acesso às bibliotecas e aos arquivos de forma presencial. Por outro lado, o aporte das TICs naquele momento descortinara potencialidades já evidenciadas por pesquisadores da área de comunicação científica, entretanto, ficou mais aparente a necessidade de democratização do conhecimento e da expansão de acesso aos conteúdos de relevância para todas as áreas do conhecimento (Serrati; Fernandes, 2021).

Conforme apontaram as pesquisadoras Serrati e Fernandes (2021) logo no início do período pandêmico, questões socioeconômicas já eram sentidas por uma parcela significativa da comunidade científica, em particular, as cientistas que eram mães e chefes de família. Dessa forma, Serrati e Fernandes (2021, p. 380) notam que “O mundo virtual [foi o] nosso espaço de trabalho, lugar de produção, construção, desconstrução, aprendizados e desafios”. Acrescentando, que se apresentou como o “[...] nosso refúgio para contatar familiares, amigos e colegas de trabalho”. Concluindo que “[...] também [se apresentou como] uma intensa fonte de informações, nossa janela para o mundo”.

Nesse sentido, Fernandes (2021) aponta, em seu estudo, dezenas de repositórios institucionais, bases de dados, portais de periódicos e bibliotecas digitais como forma de ancorar e corroborar a pesquisa desenvolvida. O autor visava demonstrar a efetividade do meio digital, que se mostra favorável e satisfatório para a execução de pesquisas científicas exclusivamente por meio do mundo virtual. Dessa

forma, a perspectiva deste texto perpassa por intenção semelhante, pois visa apresentar a potência do universo digital no que compete ao acesso aberto, para a elaboração de artigos científicos e projetos de pesquisa, conforme experiência das autoras no período pandêmico da covid-19.

Considerando o período pelo qual toda a sociedade atravessou, de tragédias sanitárias, de fome, de desemprego e acima de tudo de desesperança, a esperança se fez presente nas nossas vidas. Por meio da continuidade das pesquisas e imersão nos estudos, objetivou-se a manutenção da saúde mental, além da publicação da produção de conhecimento fruto dessa dedicação. Por essa razão, torna-se essencial dividir com outros pesquisadores e pesquisadoras as potencialidades dos portais de periódicos, bases de dados, bibliotecas digitais, plataforma Lattes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFBA – Portal Público e repositórios institucionais, em particular, do repositório da UFBA.

A partir desse último, foi possível recuperar diversas informações que circularam nos trabalhos de conclusão de curso, seja de graduação ou pós-graduação, capítulos de livros publicados e teses inaugurais históricas disponibilizadas no RI. Por outro lado, não poderíamos deixar de ampliar a visibilidade para os periódicos em acesso aberto, que disponibilizaram várias pesquisas significativas e publicaram as nossas produções.

Múltiplos desafios foram enfrentados ao longo de dois anos de isolamento social. Alguns deles perpassaram pela questão da produtividade exigida da comunidade acadêmica e científica pelos órgãos de fomento à ciência brasileira, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Capes (Fernandes, 2021). Nesse sentido, pontuamos que a pressão relatada pela literatura não alicerçou o desenvolvimento dos estudos apresentados nesse capítulo, que ocorreram por meio de iniciativa individual das autoras.

Vale destacar que a produção de conhecimento por meio da publicação de artigos científicos já se configurava uma realidade mesmo

antes do ingresso no mestrado. Naquela ocasião, em abril de 2018, já estávamos apresentando o primeiro artigo em evento com coautoria da futura orientadora. Dessa forma, o conceito *habitus* discutido por Bourdieu (2004) se mostra inserido na perspectiva produtiva das pesquisadoras. Para o teórico da sociologia da ciência:

[...] a visão escolástica que parece impor-se muito especialmente em matéria de ciência impede que se conheça e se reconheça a verdade da prática científica como produto de um *habitus* científico, de um sentido prático (de tipo muito particular). Se há um lugar onde se pode supor que os agentes agem de acordo com intenções conscientes e calculadas, segundo métodos e programas conscientemente elaborados, é certamente o domínio científico (Bourdieu, 2004, p. 58).

Assim, podemos atribuir a uma questão de *habitus* as intenções que permearam a produção do conhecimento destas autoras no período pandêmico. As ações planejadas para publicações foram acontecendo. Desse modo, o desenvolvimento de um arcabouço científico foi se formando e concretizado com o ingresso no doutorado. Por fim, uma das autoras buscou contribuir com o programa de pós-graduação no qual iniciou a formação enquanto pesquisadora.

Dessa forma, Bourdieu (2004, p. 61) aponta que “O campo científico é, tal como outros campos, o lugar de lógicas práticas, mas com a diferença de o *habitus* científico ser uma teoria realizada, incorporada”. Nesse sentido, os agentes científicos inseridos em uma comunidade científica, inicialmente, se utilizam de pressupostos inerentes àquele campo, como forma de legitimar a sua inserção e reconhecimento científico perante os seus pares.

COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA: POTENCIALIDADES DAS INVESTIGAÇÕES EM ACESSO ABERTO

Nessa seção, apontaremos o percurso adotado para a elaboração das investigações desenvolvidas no período de isolamento social. Por meio do Quadro 1, listamos as produções científicas publicadas e as fontes de informação utilizadas para a concretização de cada uma dessas comunicações. Desse modo, informamos que a metodologia utilizada no período pandêmico, entre 2020 e 2022, levou em consideração o levantamento documental e bibliográfico em bases de dados de origem nacional ou internacional.

Com o aporte inicial do RI da UFBA, optamos por realizar investigações que estivessem potencializadas pelo acervo depositado nesse instrumento de acesso aberto. Dessa forma, diversos artigos e alguns capítulos de livros tiveram como fonte de informação o repositório, espaço que já havia sido objeto de pesquisa do mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Quadro 1 – Publicações realizadas no período da pandemia da covid-19 (2020 - 2022)

Título	Tipo de publicação	Ano	Editor	Fontes
O Movimento de Acesso Aberto e a UFBA: dez anos de implantação do Repositório Institucional	Artigo de periódico	2020a	PontodeAcesso	Repositório da UFBA e levantamento documental e bibliográfico
Repositório Institucional da UFBA: visibilidade das produções acadêmicas dos graduados	Artigo de periódico	2020b	Bibliocanto	Repositório da UFBA e levantamento documental e bibliográfico
Investigações interdisciplinares em ciência e tecnologia no contexto do acesso aberto - contribuições do repositório institucional da UFBA	Capítulo de livro	2020c	Paco editorial	Repositório da UFBA e levantamento documental e bibliográfico
A comunicação científica das práticas interdisciplinares em processos de aprendizagem: uma análise entre 2010-2020	Artigo de periódico	2020d	Informação em Pauta	Levantamento bibliográfico no Google Acadêmico; Portal de periódicos da CAPES; SciELO

Título	Tipo de publicação	Ano	Editor	Fontes
Os programas de pós-graduação da área I da Universidade Federal da Bahia e a relação com o repositório institucional	Artigo de periódico	2020e	Biblos	Repositório da UFBA e levantamento documental e bibliográfico
A produção da Faculdade de Medicina da Bahia no Repositório Institucional da UFBA	Artigo de periódico	2020f	Fontes Documentais	Repositório da UFBA e levantamento documental e bibliográfico
Repositório institucional da Universidade Federal da Bahia: apontamentos para a construção preliminar de um instrumento de avaliação	Artigo de periódico	2020g	Páginas A&B	Repositório da UFBA e levantamento documental e bibliográfico
A evolução do conhecimento científico e sua disseminação: contribuições do movimento de acesso aberto e da ciência aberta para a sociedade	Capítulo de livro	2021a	Paco editorial	Levantamento bibliográfico no Google Acadêmico; Portal de periódicos da CAPES; SciELO
Educação continuada dos egressos de um mestrado interdisciplinar	Anais de evento	2021b	UNESC	Levantamento bibliográfico no Google Acadêmico; Portal de periódicos da CAPES; SciELO; plataforma Lattes da CAPES e SIGAA - UFBA (Portal Público)
Perspectiva interdisciplinar da pedagogia de Paulo Freire na Alfabetização de Jovens e Adultos	Anais de Evento	2021c	SIMEDUC	Levantamento bibliográfico no Google acadêmico; Portal de periódicos da CAPES; SciELO
Perspectiva interdisciplinar da pedagogia de Paulo Freire na Alfabetização de Jovens e Adultos	Capítulo de livro	2022a	Edunit	Levantamento bibliográfico no Google acadêmico; Portal de periódicos da CAPES; SciELO
A produção da Faculdade de Medicina da Bahia no Repositório Institucional da UFBA	Capítulo de livro	2022b	Edufba; CITCEM	Originado a partir do artigo apresentado no evento Medinfor. Mesmas Fontes
Comunicação científica e acesso aberto: panorama dos repositórios institucionais brasileiros	Capítulo de livro	2022c	Edufba	Repositórios institucionais brasileiros e levantamento documental e bibliográfico

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Assim, uma das primeiras produções do período da pandemia da covid-19 teve como fonte e objeto o RI-UFBA, e como destino a publicação no periódico *PontodeAcesso* do Instituto de Ciência da Informação da UFBA, intitulada "O Movimento de Acesso Aberto e a UFBA: dez anos de implantação do Repositório Institucional", publicado em 2020. Nesse sentido, o repositório atuou como fonte primária e secundária, visto que diversas informações foram recuperadas dos documentos e publicações disponibilizadas em seu próprio acervo.

Após realizar as devidas homenagens ao RI-UFBA com a publicação do artigo referente aos seus dez anos de criação, passamos a desenvolver pesquisas empíricas no acervo do repositório. Dessa forma, o artigo publicado em seguida tinha por objetivo investigar as produções acadêmicas da graduação, disponibilizadas no instrumento de comunicação da comunidade institucional. Assim, o artigo que recebeu o título "Repositório Institucional da UFBA: visibilidade das produções acadêmicas dos graduados" foi publicado no periódico científico *Bibliocanto* da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 2020.

Nesse processo criativo, partimos por investigar as potencialidades do repositório no que compete às pesquisas interdisciplinares. Dessa forma, apostamos em uma perspectiva que envolvesse algumas disciplinas acadêmicas e como essas poderiam ser desenvolvidas com o aporte bibliográfico e documental do RI-UFBA. Assim, o terceiro artigo desenvolvido foi publicado como capítulo de livro em 2020 e intitulado de "Investigações interdisciplinares em ciência e tecnologia no contexto do acesso aberto - contribuições do repositório institucional da UFBA".

Como havíamos investido em um estudo acerca da interdisciplinaridade, que nos levou ao contato de alguns autores relevantes na área, consideramos escrever a respeito da produção científica em torno dessa temática. Assim, incorporamos uma perspectiva ligada a área da educação no artigo intitulado "A comunicação científica das práticas interdisciplinares em processos de aprendizagem: uma

análise entre 2010-2020", de modo que sua publicação se efetivou por meio de um periódico da Universidade Federal do Ceará (UFC), *Informação em Pauta*, no final do ano de 2020.

Nesse artigo em especial, iniciamos um processo de colaboração virtual junto a uma pesquisadora que iniciava suas investidas no meio científico, e com isso foi possível desenvolver algumas habilidades acadêmicas significativas para uma mestra recém-formada. Entretanto, o auxílio e a presença virtual constante da orientação oficial da segunda autora desse texto foram de particular contribuição nessa jornada.

De certa maneira, nota-se a presença de uma iniciativa para aquisição de capital científico, que é definido por Bourdieu (2004, p. 80) como “um conjunto de propriedades que são produto de actos de conhecimento e de reconhecimento realizados por agentes envolvidos no campo científico”. Ao buscarmos cooperações de pesquisadora sênior e iniciante, a perspectiva era colocar em prática o aprendizado adquirido ao longo do mestrado. Dessa forma, essas ações corroboram com Bourdieu (2004, p. 80), ao destacar que esse capital científico “[...] só é acessível aos detentores de um suficiente capital cultural incorporado”.

Vale salientar que no ano de 2020 publicamos um artigo na revista *Biblos* da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), referente à dissertação defendida em outubro de 2019, após 18 meses de ingresso no curso. Intitulado "Os programas de pós-graduação da área I da Universidade Federal da Bahia e a relação com o repositório institucional", esse artigo representa o ingresso de uma nova mestra no cenário científico nacional, pronta para iniciar os processos para um doutoramento.

Pontuamos que essa publicação não está diretamente ligada ao período pandêmico, pois o referido artigo foi escrito no final de 2019. Entretanto, a submissão, as suas revisões e a efetiva publicação ocorreram em 2020, agregando ao escopo dessa comunicação. Por outro lado, o ano de 2020 ainda reservaria uma publicação especial, aquela

que descortinou os horizontes para o ingresso no doutorado em História da Ciência no segundo semestre do ano seguinte.

No ímpeto da aquisição de conhecimento por meio das publicações, investimos em escrever e apresentar alguns trabalhos em eventos, que àquela altura estavam ocorrendo em formato *on-line*. Dessa maneira, escolhemos por nos apropriarmos novamente do RI-UFBA e produzir um conteúdo para o evento Medinfor de 2020, que estava ligado à comunicação em Saúde.

A quinta edição do evento intitulado Colóquio Internacional A Medicina na Era da Informação, apresentava como tema naquele ano “A medicina na era da informação”, o que nos apontava um subsídio para investigações em torno da Faculdade de Medicina da Bahia, segunda maior comunidade do RI-UFBA em termos de disponibilização de conteúdo. Nesse sentido, publicamos na revista *Fontes Documentais*, após a devida apresentação no evento, o texto intitulado “A produção da Faculdade de Medicina da Bahia no Repositório Institucional da UFBA”. Em seguida, já no ano de 2022, esse texto foi adaptado, revisado e publicado como capítulo de livro, de acordo com as normas do evento.

Essa publicação despertou o interesse para o tema que atualmente tem sido desenvolvido no doutorado em História das Ciências, que é a *Gazeta Médica da Bahia*. Periódico científico da área médica do século XIX, surgiu nas investigações de forma satisfatória e potencialmente promissora. Ao ter contato com as teses inaugurais da Faculdade de Medicina da Bahia, disponíveis no RI-UFBA, foi possível vislumbrar um caminho para a execução dessa investigação doutoral.

Nesse sentido, buscamos aprofundar os conhecimentos na História da Ciência e de modo a associá-la ao MAA. Sem perder de vista a temática da comunicação científica, seja pelo viés da Ciência Aberta, no qual se insere os repositórios institucionais e os periódicos Open Access, ou por meio desse novo olhar para a história dos periódicos e sua projeção no cenário científico nacional e internacional, investimos em publicar mais um capítulo de livro.

Intitulado “A evolução do conhecimento científico e sua disseminação: contribuições do movimento de acesso aberto e da ciência aberta para a sociedade”, esse capítulo foi publicado em 2021, na coletânea que tem por título *A ciência no Brasil contemporâneo: os desafios da popularização científica*. Essa publicação, em especial, trouxe frutos inimagináveis. Além de a publicação contar como um aprendizado até então adormecido, foi possível utilizá-la como aproveitamento de estudos após o ingresso no doutorado. Nesse sentido, a crise pandêmica iniciada em 2020 mostrou-se uma oportunidade de investimento em educação continuada de forma significativa.

É evidente que não foram todas as pessoas que tiveram as condições sociais, econômicas e de acesso à informação que uma parcela mínima da população teve. Vale salientar que o estudo remoto implica também em aspectos que devem ser pontuados, como as questões relacionadas a conexão com a internet, trabalho economicamente ativo em ambiente domiciliar, cuidados com pessoas idosas e crianças, assim como o acompanhamento educacional dos filhos, que também estavam em aulas *on-line* (Serrati; Fernandes, 2021).

Devemos esclarecer que mesmo com as atividades remuneradas exercidas de forma remota, no período crítico da pandemia, entre 2020 e 2022, as nossas condições permitiram que tivéssemos disponibilidade para realizar as investigações, produção, revisão e publicação dos textos listados. Assim, entendemos que características pessoais, que perpassam pelo aspecto econômico, social e cultural, não se desenvolvem de modo uniforme.

Dessa forma, o que foi possível executar por essas pesquisadoras não condiz com a realidade de tantas outras pessoas, em particular no período da pandemia da covid-19. Nesse ponto, ancorada em Bourdieu (2004, p. 64), que aponta “[...] que os *habitus* são princípios de produção de práticas diferenciadas de acordo com variáveis de gênero, origem social, certamente de nação, [através da formação escolar], e que, mesmo tratando-se de disciplinas de grande capital científico colectivo acumulado”, salientamos que diversos aspectos podem interferir na produção científica dos(as) pesquisadores(as),

conforme destacado por diversas pesquisas elaboradas durante e após o período mais crítico da pandemia (Fernandes, 2021; Mata; Samimi, 2022; Oliveira, 2020; Serrati; Fernandes, 2021).

Pontuamos que essa quantidade inusitada de publicação que originou esse capítulo, reflete em uma forma de fuga da realidade que se descortinava com a pandemia. O medo, a incerteza e as diversas dificuldades encontradas em outras esferas, fizeram com que o investimento nos estudos no tempo disponível, já que o deslocamento aos locais de estudo e trabalho foram anulados, fossem potencializados. Desse modo, essas estratégias surtiram efeitos positivos para a educação continuada e a ampliação do conhecimento científico.

Retomando a descrição das publicações entre os anos de 2020 e 2022, algumas alternativas de disseminação do conhecimento foram viabilizadas. No que compete à efetivação da comunicação científica realizada em eventos anteriores por meio de periódicos científicos, publicamos o artigo intitulado "Repositório institucional da Universidade Federal da Bahia: apontamentos para a construção preliminar de um instrumento de avaliação". Primeiramente apresentado no 4º Simpósio de Avaliação da Educação Superior (AVALIES), realizado na UFBA em 2019, a temática mostrou-se competitiva para uma publicação em periódico internacional.

Assim, em 2020, investimos em uma submissão na revista portuguesa *Páginas A & B: Arquivos & Bibliotecas*, da Universidade do Porto. Pode parecer que foi apenas uma submissão de um texto pronto e publicado em anais de evento. Entretanto, a dificuldade se apresentou na forma de apresentação para a referida revista. No Brasil, percebemos que há um incentivo dos periódicos para que as normas adotadas estejam alinhadas com o formato sugerido pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Contudo, em Portugal, a norma adotada para publicações científica é a Norma Portuguesa (NP), específica para cada estrutura do texto. Dessa forma, o texto teve que passar por uma ampla revisão e nova formatação condizente com a proposta da revista. Por fim, os desafios foram enfrentados e o texto foi publicado no continente europeu.

Antes de ingressar no doutorado em História das Ciências, buscávamos pesquisar a respeito da educação e da interdisciplinaridade. Dessa forma, com o retorno dos eventos de forma remota, já que o isolamento social suspendeu as atividades programadas, foi possível participar de alguns desses eventos *on-line* que constavam em nosso radar.

Nesse sentido, um texto que estava na iminência de apresentação em um evento desde o final de 2019, relacionado à educação, foi apresentado nessa retomada das apresentações on-line e publicado em anais. Assim, o texto intitulado "Educação continuada dos egressos de um mestrado interdisciplinar" foi apresentado em 2021, no IV Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação, e visava apresentar um panorama do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, da UFBA.

Em seguida, surgiu a oportunidade de escrever para outro evento que homenagearia o patrono da educação brasileira, Paulo Freire. Desse modo, o texto intitulado "Perspectiva interdisciplinar da pedagogia de Paulo Freire na Alfabetização de Jovens e Adultos" foi apresentado tanto no 10º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação em 2021, quanto foi fruto de um capítulo de livro em 2022, resultado da parceria entre as duas autoras deste capítulo, Davilene Santos e Flávia Rosa, junto a Adriana Souza, pesquisadora em início de aproximação com a ciência. Vale salientar que todos esses textos foram escritos com a orientadora do mestrado, tendo em alguns textos a presença de uma terceira autora.

Na continuidade das investigações, entre um tema e outro, visto que nessa ocasião o ingresso no doutorado já havia se concretizado, nos foi proporcionado publicar mais um capítulo de livro. Organizado de modo que as pesquisas de egressos dos cursos de pós-graduação fossem contempladas, em primeira instância com discentes da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e complementarmente por discentes egressos de outras instituições.

Dessa forma, publicamos o capítulo intitulado "Comunicação científica e acesso aberto: panorama dos repositórios institucionais

brasileiros”. No texto escrito para essa obra, que tem por título *Interdisciplinaridade, sociedade e intervenção: diálogos entre pesquisas de egressos(as) de pós-graduação*, editado pela Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba), em 2022, ampliou-se a visão em torno dos repositórios institucionais e governamentais brasileiros e a perspectiva do acesso aberto, assim como a questão dos repositórios de dados científicos, ainda em estágio embrionário no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição que devolvemos para a sociedade, por meio dessa comunicação, foi de apresentar formas e estratégias para se debruçar em uma pesquisa científica, contando com o aporte do acesso aberto, seja em quaisquer circunstâncias. Assim, buscamos demonstrar o quanto a produção de conhecimento foi efetiva para a saúde mental dessas pesquisadoras nesse período dramático da pandemia da covid-19. Manter a mente em movimento, com a construção e desenvolvimento de textos científicos, permitiu que as autoras se afastassem das informações cotidianas que eram noticiadas massivamente pelas mídias. Embora trouxesse informações importantes sobre o que ocorria, trazia também uma carga de pânico, sobretudo pelo momento de descaso gerado pela política vigente.

Desse modo, concluímos esse capítulo destacando que, pelo menos para essas pesquisadoras e almejamos que para muitos(as) colegas pesquisadores(as), a experiência trágica da pandemia da covid-19 e conseqüentemente o isolamento social tenha permitido que novos conhecimentos fossem adquiridos, produzidos e compartilhados. Essa contribuição para a ciência e para a sociedade perpassa pelas formas que enfrentamos as adversidades com serenidade e comprometimento, desejosos do progresso científico nacional.

É essencial chamar a atenção para o fato de que a maior parte das produções se efetivou em publicações de forma mais concentrada nos anos de 2020 e 2021. Esse fato deve-se ao momento crítico da pandemia, no qual o isolamento e as incertezas tinham um reflexo

significativo na vida cotidiana. Boaventura de Sousa Santos (2020a) aponta que era um período no qual a disponibilidade para leitura, e acréscimo também para os estudos, estava de alguma forma facilitada, considerando, evidentemente, as condições de moradia, acesso às tecnologias necessárias e possibilidade laboral de cada um.

Dessa forma, adotamos uma perspectiva imersiva na escrita acadêmica como forma de aprofundamento em temas que pudessem gerar frutos para o ingresso no doutorado, ou mesmo permanecer no caminho da pesquisa científica e fazer justiça ao título de mestre recém-recebido pela UFBA, no caso de uma das autoras, instituição da qual fazemos parte como servidoras.

O acesso aberto tem provado que é possível ter uma nação democraticamente responsável e atenta para a construção de novas possibilidades de acesso à educação e à informação. Entretanto, ainda é preciso investimento público para que o acesso às tecnologias e à internet faça parte do cotidiano da população de forma ampla e irrestrita.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70, 2004.

CAMARGO JÚNIOR, K. R. de. A indústria de publicação contra o acesso aberto. *Revista Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 46, n. 6, p. 1090-1094, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/2013nahead/ao4154.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

COSTA, M. P. da; LEITE, F. C. L. Acesso Aberto no mundo e na América Latina: uma revisão a partir da BOAI. *TransInformação*, Campinas, v. 28, n. 1, p. 33-46, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/3wTyrH3gwFcxSXrvs5B6NnS/?lang=en&format=pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

FERNANDES, G. M. Pesquisa, pânico e pandemia: a internet como fundamento exclusivo do estado atual da arte. *Semina: Revista dos Pós-Graduandos em História da UPF, Passo Fundo*, v. 20, n. 2, p. 10-26, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/ph/article/view/12325/114116048>. Acesso em: 22 abr. 2023.

IBICT. *Manifesto Brasileiro de Apoio ao Acesso Livre à Informação científica*. Brasília, DF: IBICT, 2005. Disponível em: <https://livroaberto.ibict.br/Manifesto.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.

IBICT LANÇA manifesto de acesso aberto a dados da pesquisa brasileira para ciência cidadã. *Acesso Aberto*, São Paulo, 3 out. 2016. Disponível em: https://www.acessoaberto.usp.br/ibict-lanca-manifesto-de-acesso-aberto-a-dados-da-pesquisa-brasileira-para-ciencia-cidada/?doing_wp_cron=1682168953.5671489238739013671875. Acesso em: 22 abr. 2023.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MATA, J. A. L. da; SAMIMI, S. A. B. Mães acadêmicas durante e após a pandemia de COVID-19. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, n. 47, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/ct8SHhKzb4Vkd3LzXkSjz5C/#>. Acesso em: 17 jun. 2023.

MEADOWS, A. J. *A comunicação científica*. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1999.

OLIVEIRA, E. C. da S. de. Mãe-pesquisadora: os impactos do isolamento social em minha produção acadêmica durante a pandemia de covid-19. *SCIAS: Educação, Comunicação e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 343-354, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasedcomtec/article/view/4986>. Acesso em: 17 jun. 2023.

RAMALHO, A.; ROSA, F.; BARROS, S. Acesso a livros na pandemia: uma análise da plataforma SciELO Livros. *Cadernos BAD*, Portugal, n. 1, p. 1-6, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.bad.pt/revistas/index.php/cadernos/article/view/2805>. Acesso em: 16 jun. 2023.

ROSA, F. G. M. G. *A disseminação da produção científica da Universidade Federal da Bahia através da implantação do seu repositório institucional: uma política de acesso aberto*. 2011. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/3031>. Acesso em: 17 ago. 2023.

SANTOS, D. S. *O repositório institucional da Universidade Federal da Bahia: verificação da adesão dos programas de pós-graduação da Área I*. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30798/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Davilene%20-%20Vers%C3%A3o%20final.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANTOS, B. de S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020a.

SANTOS, D. S.; ROSA, F. G. M. G. O Movimento de Acesso Aberto e a UFBA: dez anos de implantação do Repositório Institucional. *PontodeAcesso*, Salvador, v. 14, n.1, p. 97-116, 2020b. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/36682>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANTOS, D. S.; ROSA, F. G. M. G. Repositório Institucional da UFBA: visibilidade das produções acadêmicas dos graduados. *Bibliocanto*, Natal, v. 6, n. 1, p. 40-60, 2020c. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bibliocanto/article/view/21356>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANTOS, D. S.; ROSA, F. G. M. G. Investigações interdisciplinares em ciência e tecnologia no contexto do acesso aberto: contribuições do repositório institucional da UFBA. In: CALS, A. A. e S. *et al.* (org.). *Ciência, tecnologia e inovação na América Latina: avanços e experiências em abordagem inter(multi)disciplinar*. Jundiaí: Paco editorial, 2020d.

SANTOS, D. S.; SOUZA, A. S. de; ROSA, F. G. M. G. A comunicação científica das práticas interdisciplinares em processos de aprendizagem uma análise entre 2010-2020. *Informação em Pauta*, Fortaleza, v. 5, n. 2, p. 56-70, jul./dez. 2020e. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/informacaoempauta/article/view/44072>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SANTOS, D. S.; ROSA, F. G. M. G. Os programas de pós-graduação da área I da Universidade Federal da Bahia e a relação com o repositório institucional. *Biblos*, Rio Grande, v. 34, n. p. 189-199, 2020f. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/11092>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANTOS, D. S.; ROSA, F. G. M. G. A produção da Faculdade de Medicina da Bahia no Repositório Institucional da UFBA. *Fontes Documentais*, Aracajú, v. 3, p. 175-182, 2020g. Edição especial: Mendifor vinte vinte. Disponível em: <https://periodicos.ifs.edu.br/periodicos/index.php/fontesdocumentais/article/view/636>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANTOS, D. S.; ROSA, F. G. M. G. Repositório institucional da Universidade Federal da Bahia: apontamentos para a construção preliminar de um instrumento de avaliação. *Páginas A&B: arquivos e bibliotecas*, Portugal, v. 3, n. 14, p. 38-51, 2020h. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/paginasueb/article/view/7756>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANTOS, D. S.; ROSA, F. G. M. G. A evolução do conhecimento científico e sua disseminação: contribuições do movimento de acesso aberto e da ciência aberta para a sociedade. In: CHATES, T. (org.). *A ciência no Brasil contemporâneo: os desafios da popularização científica*. Jundiaí: Paco editorial, 2021a.

SANTOS, D. S.; ROSA, F. G. M. G. Educação continuada dos egressos de um mestrado interdisciplinar. *In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO: desafios contemporâneos das sociedades Ibero-Americanas*, 4., 2021, Criciúma. *Anais [...]*. Criciúma: Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2021b. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/congressoeducacao/article/view/6999/5909>. Acesso em: 19 jun. 2023.

SANTOS, D. S.; SOUZA, A. S. de; ROSA, F. G. M. G. Perspectiva interdisciplinar da pedagogia de Paulo Freire na Alfabetização de Jovens e Adultos. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO*, 10., 2021, Aracaju. *Anais [...]*. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2021c. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/596793927/PERSPECTIVA-INTERDISCIPLINAR-DA-PEDAGOGIA-DE-PAULO-FREIRE-NA-ALFABETIZACAO-DE-JOVENS-E-ADULTOS>. Acesso em: 19 jun. 2023.

SANTOS, D. S.; SOUZA, A. S. de; ROSA, F. G. M. G. Perspectiva interdisciplinar da pedagogia de Paulo Freire na Alfabetização de Jovens e Adultos. *In: LINHARES, R. N.; FREIRE, V. P.; CHAGAS, A. (org.). Comunicação, Educação e Sociedade*. Aracaju: Edunit, 2022a.

SANTOS, D. S.; ROSA, F. G. M. G. A produção da Faculdade de Medicina da Bahia no Repositório Institucional da UFBA. *In: DUARTE, Z.; SILVA, A. M. da; RIBEIRO, F. (org.). A informação e a medicina em tempos de pandemia: impactos humanos e sociais*. Salvador: Edufba, 2022b.

SANTOS, D. S.; ROSA, F. G. M. G. Comunicação científica e acesso aberto: panorama dos repositórios institucionais brasileiros. *In: AMORIM, I. B.; SILVA, S. C. C. da (org.). Interdisciplinaridade, sociedade e intervenção: diálogos entre pesquisas de egressos(as) de pós-graduação*. Salvador: Edufba, 2022c.

SERRATI, C. S. M.; FERNANDES, K. C. O trabalho de pesquisadoras durante a pandemia da covid-19: relatos e reflexões de práticas possíveis. *SCIAS: Educação, Comunicação e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 377-390, julho/dezembro 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasedcomtec/article/view/5084>. Acesso em: 16 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Congresso Virtual UFBA 2020: Universidade em movimento*. Salvador, 2020. Disponível em: <https://congresso2020.ufba.br/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

PARTE 4

Universidade e sociedade

RESSIGNIFICAÇÃO E CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

*Jamile Rocha Sahade
Gillian Leandro de Queiroga Lima
Flávia Goulart Mota Garcia Rosa*

INTRODUÇÃO

O papel consolidado de extensão universitária deve estabelecer um novo sentido para a Universidade na construção social, como colaboradora na formação de cidadãos úteis em que apenas uma Universidade sintonizada com seu entorno, que possua uma relação dialógica como característica principal, estará preparada para conduzir seus estudantes para uma formação capaz de transformar a realidade.

A extensão universitária, por meio de sua evolução conceitual, busca conduzir seus propósitos a uma relação de construção baseada na troca de saberes, sendo capaz de possibilitar aos atores envolvidos ganhos em perspectivas diversas. Nesse contexto, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), enquanto universidade pública, colaborou com a consolidação da extensão colocando em ação medidas para a estruturação da extensão universitária dentro da instituição e na

discussão nacional sobre as concepções e construção de documentos legais.

Desde sua criação em 1946, a UFBA demonstra sua vocação pela busca da extrapolação dos muros da Universidade, de não enclausurar sua educação e educandos em cursos profissionais, mas de dar nova mentalidade à participação universitária no meio em que se insere. Os anos iniciais foram marcados pela criação de escolas de arte e de institutos de extensão cultural, levando a Universidade a participar dos movimentos culturais da Bahia.

As atividades de extensão na UFBA estão regulamentadas pela Resolução nº 02/2012 do Conselho Acadêmico de Pesquisa e Extensão (Capex) que conceitua extensão, define suas modalidades, além de determinar as instâncias responsáveis pela promoção desta atividade.

A Pró-Reitoria de Extensão (Proext) da UFBA conduz a extensão universitária com o objetivo de promover a integração entre a Universidade e a sociedade na troca de experiências, técnicas e metodologias, permitindo ao aluno uma formação profissional com responsabilidade social, dando ao professor a oportunidade de legitimar socialmente sua produção acadêmica e elevando a UFBA ao patamar de uma Universidade Cidadã.

Por volta dos anos 1996, a UFBA implantou o UFBA em Campo, que mais tarde veio a se tornar Ação Curricular em Comunidade (ACC) e posteriormente Ação Curricular em Comunidade e Sociedade (ACCS). Essa ação apresenta-se como componente curricular na modalidade de disciplina dos cursos de graduação e pós-graduação, desenvolvida numa perspectiva dialética e dialógica, participativa e compartilhada em comunidades e sociedades, na busca de alternativas para o enfrentamento de problemáticas que emergem na realidade contemporânea. De acordo com Oliveira e Tosta (2021), desde sua criação, tornou-se referência, para diversas universidades no país, a inserção da extensão na formação do estudante.

As Instituições de Ensino Superior (IES), a partir da exigência legal do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, estão passando ou passaram pelo processo de inclusão da extensão universitária nos

currículos dos cursos de graduação, movimento conhecido como a curricularização da extensão. A meta 12 e a estratégia 7 do PNE exigem que os cursos de graduação devem destinar 10% das suas cargas horárias para programas e projetos de extensão universitária, priorizando as áreas de pertinência social.

Diante dessa realidade, este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento o qual pretende responder à seguinte questão: como ocorre o processo de curricularização da extensão na UFBA, levando em consideração a sua inserção nas matrizes curriculares dos cursos de graduação.

Para tanto e diante da realidade de discussão dos conceitos de extensão, este capítulo possui como objetivo desenvolver uma revisão de literatura acerca dos atuais conceitos e marcos históricos da extensão universitária.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Diante da realidade de discussão dos conceitos de extensão, realizou-se uma revisão de literatura, tendo como critério de busca a identificação dos conceitos e dos seus marcos históricos. Certos da relevância da extensão universitária na estruturação de uma Universidade comprometida com seu papel social e político cujos debates acerca da curricularização da extensão tem tomado lugar importante, procede-se com o levantamento de fontes bibliográficas dos últimos cinco anos.

Para compreender as concepções de extensão em formação e discutidas, na atualidade, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa. De acordo com Íñiguez (1999), a pesquisa qualitativa é enormemente variada, mas o que possui em comum é um compromisso crítico e interpretativo, busca pela compreensão, mais do que a predição, guiada sempre teoricamente permitindo a participação das pessoas envolvidas.

Quadro 1 – Análise dos textos selecionados

Autor/Ano	Título
Albrecht e Bastos (2020)	Extensão e Sociedade, diálogos necessários
Ariente (2023)	Sobre a implementação da curricularização da extensão: caracterizações e preocupações
Lucas, Leite, Junior, Van Noije e de Sousa (2023)	Curricularização da extensão: a experiência do curso de Administração Pública da faculdade de ciências aplicadas
Miguel (2023)	Curricularização da extensão universitária no contexto da função social da universitária

Concepção de extensão	Processo de Curricularização
<p>A extensão desempenhou, ao longo da história, papel importante na sociedade, passando de atividade assistencialista até o atual papel como política pública. Seu papel enquanto política pública que dialoga com a sociedade, tendo como uma das suas principais finalidades a aproximação da universidade e sociedade para promover políticas alternativas e de relevância social, de forma a trazer demandas latentes da sociedade para dentro da universidade.</p>	<p>A curricularização como propiciador da aproximação da universidade e sociedade.</p>
<p>Extensão é comunicação com a comunidade que requer uma relação de ensino e aprendizagem bidirecional. Ela deve ser complementar ao ensino e pesquisa, ampliando a formação do estudante a partir da vivência e experiência. A extensão é desenvolvida e realizada por estudantes. Os professores apresentam-se como proponentes iniciais, entretanto, é na vivência dos estudantes e diálogo com os membros da comunidade que se pode buscar melhor planejamento e reformulações do projeto inicial proposto.</p>	<p>A curricularização aumenta a dimensão da extensão nas proposições pedagógicas dos professores e na formação acadêmica, profissional e cidadã dos estudantes. Ela exigirá um grande esforço de toda a comunidade universitária, abrangendo vários setores da universidade.</p>
<p>A extensão deve gerar transformações entre as partes envolvidas durante o processo educativo, cultural e científico. Se uma das partes não sofrer nenhuma transformação, de maneira particular a comunidade acadêmica, a ação em tese não deveria ser denominada extensão.</p>	<p>Curricularização da extensão é a integração entre ensino e extensão por meio do planejamento pedagógico dos cursos de graduação, entretanto, é um processo que requer tempo, visto que é necessário negociações entre a comunidade interna e externa, assim como tempo para os aprendizados e novas redefinições.</p>
<p>A extensão é um rico e interativo processo de construção social do conhecimento, viável pelo diálogo intercultural voltado à intercompreensão crítica na tentativa de reconhecer novos problemas e buscar os seus encaminhamentos.</p>	<p>A curricularização da extensão é um processo voltado para a transformação do fazer acadêmico, incrementando a reflexão sobre a construção e socialização do conhecimento levando em consideração as relações sociais. Espera-se que a curricularização possa contribuir especialmente com a consolidação do almejado processo de formação integral dos graduandos, em dimensão omnilateral e humanista, tendo em vista a transformação da realidade social.</p> <p>No Brasil, as universidades apresentam situações diversas no cumprimento da determinação legal de curricularização da extensão. Em algumas instituições, o processo já está consolidado, em outras, em desenvolvimento.</p>

Autor/Ano	Título
Oliveira e Tosta (2021)	Estudo da curricularização da extensão no Centro Universitário Norte do Espírito Santo
Ribeiro, Mendes e Silva (2018)	Curricularização da extensão em prol de uma universidade socialmente referenciada
Silva e Kochhann (2018)	Tessituras entre concepções, curricularização e avaliação da extensão universitária na formação do estudante

Concepção de extensão	Processo de Curricularização
<p>O estudante não pode ser mero expectador da prática extensionista proposta pelo professor. Ele deve ser sujeito ativo da ação. O grau de envolvimento da universidade com a sociedade deverá ser fortalecido pela extensão, a fim de proporcionar ganhos para ambos.</p>	<p>A Resolução nº 07/2018 do CNE orienta e respeita a independência das IES em definirem suas práticas de extensão, não havendo um modelo único a seguir. A partir desta resolução, houve uma evolução do conceito da extensão. As estruturas curriculares precisarão ser analisadas para que a creditação da extensão não seja apenas vista como cumprimento legal.</p>
<p>A extensão em sua natureza requer inter e transdisciplinariedade, realizada num diálogo plural. É um processo de ser, fazer e viver. Ela possibilita a formação e autoformação, o diálogo horizontalizado, escuta sensível e implicada. É uma interface possível de viabilizar significativas mudanças nas práticas de ensino e de pesquisa. Através dela é possível transformar realidades, oportunizar a estudantes, professores e comunidade uma relação dialógica e transformadora. A universidade não pode ser considerada como detentora do saber verdadeiro, pois dessa forma prejudica o diálogo com a comunidade. O pensar e fazer práticas educativas precisam romper com a fragmentação e buscar a complexidade do mundo. Extensão precisa ir além da dimensão interdisciplinar estabelecida pelo Forproext.</p>	<p>A curricularização da extensão envolve perspectivas epistemológicas que afastam o professor de modelos academicistas e livrescos que está acostumado. Traz uma outra necessidade aos docentes que muitas vezes não estão acostumados. Sair do campo disciplinar é condição necessária para curricularização verdadeira da extensão, uma vez que o diálogo com a pluralidade e subjetividade dos sujeitos dão sentido às atividades extensionistas.</p>
<p>A extensão enquanto concepção acadêmica rompe com a barreira do pragmatismo, do ativismo, da fragmentação, da manipulação, da unilateralidade e reconhece o ser enquanto ser histórico, promovendo a consciência crítica e a transformação. O envolvimento do estudante nas práticas de extensão pode proporcionar envolvimento com as questões sociais da realidade concreta.</p>	<p>A curricularização precisa ser compreendida pela comunidade acadêmica como processo formativo. As concepções, a legalização e o sentido da extensão precisam ser discutidos entre os pares das instituições para se pensar e definir como expressá-la no currículo.</p>

Fonte: elaboração dos autores.

Em relação aos procedimentos técnicos, considera-se esta pesquisa como bibliográfica, já que foram levantados artigos pertinentes ao tema. Segundo Gil (2002), pesquisas, que se propõem a analisar diversas posições acerca de um problema, são desenvolvidas quase exclusivamente a partir de fontes bibliográficas, com base em material já elaborado e constituído principalmente por artigos científicos e livros.

A consulta foi realizada por meio do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Adotou-se a seguinte estratégia de busca: “curricularização AND extensão”, acrescentando os filtros de idioma, português, ano de publicação, 2018 – 2023, e tipo de recurso, artigo. A busca retornou 40 artigos na data de 16 de maio de 2023, que foram a base da pesquisa bibliográfica.

Dos 40 artigos identificados, após leitura dos resumos, sete foram selecionados para integrar a revisão de literatura. Adotou-se como critério de exclusão os textos que não contribuíram para responder à pergunta de pesquisa ou se afastaram do tema. Grande parte dos textos eram relatos de experiência de atividades extensionista e não debatiam as concepções de extensão.

Após a leitura dos textos selecionados, levantou-se os principais conceitos de extensão tratados e os marcos históricos da extensão no Brasil. Três características conceituais principais foram destacadas: do assistencialismo à política pública, relação dialógica e curricularização.

MARCOS HISTÓRICOS DA EXTENSÃO NO BRASIL

Os primeiros registros sobre extensão universitária aparecem no Estatuto da Universidade Brasileira (Decreto-Lei nº 19.851) de 1931 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. A partir da Reforma Universitária de 1968, orientada pela Lei de Segurança Nacional que restringiu as ações das IES, o ensino superior foi norteado para se pautar apenas entre a indissociabilidade entre o ensino

e a pesquisa, afetando diretamente a construção da extensão universitária (Albrecht; Bastos, 2020).

Na década de 1980, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex) foi criado e, desde então, a conceituação de extensão vem sendo debatida. Segundo Albrecht e Bastos (2020), o Forproex, desde seu surgimento, apresenta evidente preocupação com as políticas sociais latentes na sociedade e que demandam atitudes para aproximar a Universidade da sociedade.

No final da década de 1980, a Constituição Federal declara o princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão (Brasil, 1988, art. 207) e estabelece que as atividades de extensão assim como de pesquisa poderão receber apoio financeiro do poder público (Brasil, 1988, art. 213, 2ª).

Em 1996, a Nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1996) retoma a extensão, a partir do artigo nº 43, como finalidade da educação superior “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”.

Dando seguimento a debates anteriores, no Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEU) concluído em 2001, a conceituação de extensão, assumida pelo Forproex, reconhece a extensão como uma atividade que estabelece troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular a partir da articulação com o ensino e pesquisa de forma indissociável. O ponto de partida para esse plano foi a elaboração anterior do programa Universidade Cidadã, também pelo fórum, em que foram definidos oito eixos temáticos considerados áreas importantes de atuação nos quais as universidades já trabalhavam em atendimento às demandas da sociedade.

A Política Nacional de Extensão de 2012 destaca em suas diretrizes o impacto da extensão na formação do estudante como um dos pilares centrais na formulação e implementação das ações de extensão universitária. Foi quando, em 2014, o PNE definiu, como uma das suas estratégias, a inclusão da extensão com pelo menos 10% da carga horária total.

Em 2018, o Conselho Nacional de Educação (CNE) traz, a partir da Resolução nº 7, as diretrizes que regulamentam a extensão na educação superior. Essa resolução apresenta orientações, considerações e definições para a inserção das atividades de extensão nos currículos.

Figura 1 – Linha do tempo: principais marcos históricos



Fonte: elaboração dos autores.

Destaca-se, nessa Figura 1, os principais marcos temporais que possibilitaram o desenvolvimento da extensão no âmbito das universidades.

DO ASSISTENCIALISMO À POLÍTICA PÚBLICA

Marcada pela prestação de serviços e pelo assistencialismo, a história da extensão no Brasil foi desenvolvida através de ações desconexas e esporádicas. Atividades pontuais, sem dimensão institucional, acabaram sendo classificadas como extensão. De acordo com Reis (1996), citado por Silva e Kochhann, tais atividades podem

ser conceituadas como eventistas-inorgânicas, já que ocorrem eventualmente, sem continuidade.

A Universidade brasileira, por influência norte-americana e europeia no decorrer da história, apresenta uma extensão muitas vezes não crítica e de forma alienada (Silva; Kochhann, 2018). Alicerçou-se como um veículo de difusão do conhecimento produzido dentro dos muros da Universidade, muitas vezes orientada para atividades rentáveis.

Muito da ideia de extensão foi baseada na possibilidade de propiciar educação aos que não alcançavam o ensino superior na tentativa de ressarcir-los pela falta de oportunidades. Assim, Silva e Kochhann (2018) observam que o conceito de extensão no Brasil inicialmente pouco dialogava com os problemas sociais, não havendo preocupação com questões que afetavam de fato a sociedade.

O desenvolvimento da extensão no Brasil foi constituído de maneira fragmentada e assistemática, não integrada institucionalmente à pesquisa e ao ensino, mesmo se tratando tanto da característica indissociável dessas três atividades. De acordo com Lucas, Leite, Junior, Van Noije e Sousa (2023), esse padrão de desenvolvimento gera uma cultura de desvalorização acadêmica, sendo necessário enfrentar essa lógica e demonstrar a importância da extensão não apenas para a formação dos discentes e docentes, e para a sociedade, mas também para a própria sobrevivência da Universidade como direito público inegociável.

Desde a criação do Forproex, ele desponta como defensor de mudanças de concepções da extensão, na tentativa de abandonar antigas ideias de simples disseminação do conhecimento e difusão cultural. Nessa perspectiva, Silva e Kochhann (2018) destacam que o grupo de pró-reitores que compõem o fórum propõem o abandono do simples assistencialismo e prestação de serviços, defendendo a extensão enquanto processo de concepção acadêmica.

O Forproex fortaleceu a importância da extensão como canal direto de diálogo com a sociedade a partir dos seus debates e documentos, por conseguinte a Constituição de 1988, o PNE e o PNEU ali-

cerçaram a extensão como política pública. Albrecht e Bastos (2020) destacam a extensão como política pública que dialoga com a sociedade, tendo como uma de suas principais finalidades a aproximação da Universidade e sociedade, para promover políticas alternativas e de relevância social.

Entretanto, a extensão precisa ir além da definição legal. Em consonância com o PNEU (2007a), que explicita a imprescindível integração entre a Universidade e a sociedade em função das exigências da realidade, Ribeiro, Mendes e Silva (2018) ressaltam que a Universidade não pode ser considerada como detentora do saber verdadeiro, pois dessa forma o diálogo com a comunidade torna-se difícil. O pensar e fazer práticas educativas precisam romper com a fragmentação e buscar a complexidade do mundo.

Seguindo este pensamento, Silva e Kochhann (2018) argumentam que a obrigatoriedade de inclusão da extensão por documentos legais precisa ultrapassar a imposição. A Universidade precisa discutir em seu âmago o sentido e a construção da extensão mediante a legalização e realizá-la de forma qualitativa. Se não for entendida como processo formativo, se não se concretizar enquanto processo acadêmico, poderá não ser realizada com a intensidade e da maneira conceitual que se espera.

A extensão necessita de uma característica processual-orgânica que, de acordo com Reis (1996) abordado por Silva e Kochhann (2018), são ações permanentes ou contínuas que se relacionam de forma indissociável com a pesquisa e o ensino. De maneira contrária, essas ações seriam eventuais e se aproximariam apenas de ações assistencialistas, sem repercussão real.

No contexto global, em que o capitalismo busca funcionalizar a Universidade utilizando-a como possibilidade de servir como reprodução das relações sociais, a resistência a esses modelos promove a resignificação da extensão com base no princípio constitucional de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão (Miguel, 2023).

Essa resignificação da extensão necessita ser percebida pela própria comunidade universitária, dependendo de decisões de gestão e

de políticas, além da adoção de medidas e procedimentos para garantir a sua concretização enquanto prática acadêmica.

Garantir que a extensão universitária seja parte de políticas públicas de educação assegura a discussão intra e extramuros da Universidade sobre suas concepções e seu fazer. Há um ambiente propício à internalização da extensão como ferramenta para formação do estudante baseada na participação dialógica com a sociedade, transformando realidades sociais existentes.

EXTENSÃO COMO RELAÇÃO DIALÓGICA

A relação entre a Universidade e a sociedade é vital para o fazer da extensão. Na Política Nacional de Extensão (Forproex, 2012), o primeiro princípio apresentado é juntamente a integração dialógica no sentido do envolvimento da Universidade com os setores sociais. Esse princípio norteia os outros quatro listados nesse mesmo documento, trazendo à tona a real necessidade de uma implicação íntima entre a Universidade e o meio social.

A Política Nacional de Extensão (Forproex, 2012) define a interação dialógica da seguinte maneira:

A diretriz Interação Dialógica orienta o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais. Não se trata mais de ‘estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade’, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática.

Em consonância com esta definição, Miguel (2023) reflete sobre o duplo papel contraditório que a Universidade pode cumprir. Por um

lado, é um local de produção e socialização de conhecimento vinculado a uma postura crítica e de liberdade de reflexão. E, por outro lado, pode servir de reprodução das relações sociais já instituídas, limitando-se a uma postura de conformidade. Justamente por isso, o estabelecimento da relação dialógica com a sociedade revela-se imprescindível na mediação desse conflito.

A extensão se desenvolve a partir de uma via de mão dupla, assegurando ao acadêmico o trânsito livre à comunidade, possibilitando a comunidade comunicar-se com a Universidade. Esse movimento propicia o debate sobre questões sociais e proporciona transformação.

Arienti (2023) descreve objetivamente o andamento de um projeto de extensão, que se inicia com a proposição do coordenador à sua equipe de discentes de ir até determinada comunidade. A partir do diálogo, as demandas do grupo social são postas para conhecimento dos acadêmicos o que permite a reelaboração dos objetivos do projeto e adequação às necessidades daquele grupo. De forma que a extensão seja desenvolvida com a comunidade e para ela.

Esse movimento de relação dialógica entre Universidade e sociedade é orientado através do diálogo livre, destacado como bidirecional por Arienti (2023). Os estudantes devem levar, não apenas os conhecimentos adquiridos previamente através do ensino de uma disciplina ou mesmo de uma pesquisa desenvolvida, mas também receber novos conhecimentos e assim reelaborar e retroalimentar o seu conhecimento anterior.

Ribeiro, Mendes e Silva (2018) destacam que a extensão possibilita a formação e autoformação. Possibilita um diálogo horizontalizado, escuta sensível e implicada. Através dela é possível alterar realidades, oportunizando a estudantes, professores e comunidade uma relação dialógica e transformadora.

Segundo Buarque (1994), é a partir da atividade de extensão, da extrapolação do *campus* universitário, que a Universidade consegue revolucionar as ideias através do poder de criação. A atividade de extensão é o caminho para a Universidade descobrir o mundo e atingir as comunidades assim como para o mundo descobri-la.

EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE – CURRICULARIZAÇÃO

Como dito anteriormente, o PNE por meio da meta 12 e da estratégia 7, exige que os cursos de graduação devem destinar 10% das suas cargas horárias para programas e projetos de extensão universitária, priorizando as áreas de pertinência social. Esse movimento de inclusão da extensão nos currículos denominou-se de curricularização da extensão.

Em 2018, a Resolução nº 7 do CNE normatizou a inclusão da extensão nos currículos dos cursos em todo Brasil. Até dezembro de 2021, todos os cursos deveriam ter seus currículos ajustados. Entretanto, houve uma alteração do prazo final para a adequação dos currículos, através da Resolução nº 1 do CNE de 2020, alterando o prazo para dezembro de 2022. A resolução orienta e respeita a independência das IES em definirem suas práticas de extensão, entendendo a autonomia universitária.

No Brasil, as universidades apresentam situações diversas no cumprimento da determinação legal de curricularização da extensão. Em algumas instituições, o processo já está consolidado, em outras em desenvolvimento (Miguel, 2023). Essa situação díspar também é tratada por Oliveira e Tosta (2021). Em 2019, das 63 universidades federais cadastradas no Forproex, apenas 18 tinham resoluções sobre a curricularização da extensão. A UFBA era uma delas.

Quando a curricularização é tratada, faz-se necessário compreendê-la não apenas como preceito legal, já que a sua obrigatoriedade não carrega consigo a incorporação das novas concepções. Ela possibilita a concretização do princípio da indissociabilidade e do processo formativo de um estudante cidadão. A normatização da extensão sem o envolvimento da comunidade acadêmica não garantirá uma mudança na formação do estudante.

Nesse contexto, Ribeiro, Mendes e Silva (2018) indicam que a curricularização da extensão envolve perspectivas epistemológicas que afastam o professor de modelos academicistas e livrescos, traz uma

outra necessidade aos docentes que muitas vezes não as incluíram nas suas práticas. “A extensão traz uma melodia que muitos professores não estão acostumados a apreciar, a envolver-se, a desejar, a permitir-se, é perspectiva em devir” (Ribeiro; Mendes; Silva, 2018, p. 335).

Compreender a curricularização da extensão como processo educativo em que o conhecimento acadêmico e o conhecimento popular se entrelaçam gerando novos conhecimentos requer, de acordo com Ribeiro, Mendes e Silva (2018), sair do campo disciplinar para que haja uma curricularização verdadeira da extensão, uma vez que o diálogo com a pluralidade e subjetividade dos sujeitos dão sentido às atividades extensionistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a inserção da extensão nos currículos, espera-se que a formação do estudante seja impactada. A curricularização contribui com a consolidação do processo de formação integral dos graduandos tendo em vista a transformação da realidade social. Ela estabelece um novo sentido para a universidade na construção social, como agente colaboradora de formação de cidadãos úteis para a sociedade.

Pensar a curricularização da extensão universitária perpassa por ressignificar o conceito de extensão, abandonar a ideia de Universidade meramente de formação técnica, detentora do saber incondicional, disseminadora de conhecimento e reprodutora de sistemas hegemônicos.

Faz-se necessário um modelo de Universidade integrada, cujo tripé ensino, pesquisa e extensão colabore com a formação profissional, capaz de estabelecer um diálogo aberto e constante com a sociedade. Uma via de mão dupla em que discentes, docentes, instituição e sociedade possam ser beneficiados. Sem a relação dialógica, a Universidade corre o risco de ficar isolada, presa em seus muros, fora dos problemas sociais mais iminentes.

O discente tem papel central neste processo de aprendizagem, visto que ele não pode ser mero expectador da prática extensionista proposta pelo professor, ele deve ser sujeito ativo da ação. Sua formação deve ser possibilitada a partir da ampliação do universo de referência assim como do contato direto com demandas sociais reais possibilitadas pela extensão.

As políticas educacionais vêm sinalizando uma mudança exequível à extensão universitária, garantindo maior participação direta nos currículos dos cursos de graduação com a destinação de no mínimo 10% da carga horária dos cursos para a extensão.

Contudo, a obrigatoriedade legal não carrega consigo a incorporação das novas concepções. Se a extensão não for compreendida como processo educativo, a formação do estudante estará comprometida quanto à capacidade do mesmo em transformar realidades sociais existentes. A normatização da extensão sem o envolvimento do corpo acadêmico, e sem a compreensão de processo formativo, não garantirá uma mudança de perspectiva de formação baseada na participação dialógica com a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBRECHT, E.; BASTOS, A. S. A. M. Extensão e sociedade: diálogos necessários. *Revista em Extensão*, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 54-71, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/53428>. Acesso em: 18 abr. 2023.

ARIENTI, W. L. Sobre a implementação da curricularização da extensão: caracterizações e preocupações. *Extensio: Revista Eletrônica de Extensão*, Florianópolis, v. 20, n. 45, p. 168-189, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/89716>. Acesso em: 16 maio 2023.

AVALIAÇÃO nacional da extensão universitária. Brasília, DF: MEC/SESu, 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248,

23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o plano nacional de educação - PNE 2014 – 2024 e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 49-50, 19 dez. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020. Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 64, 30 dez. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ces-n-1-de-29-de-dezembro-de-2020-296893578>. Acesso em: 16 maio 2023.

BUARQUE, C. *A aventura da universidade*. São Paulo: Unesp, 1994.

EXTENSÃO universitária: organização e sistematização. Belo Horizonte: Coopmed, 2007b. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Organizacao-e-Sistematizacao.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2011.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. *Plano Nacional de Extensão Universitária: Brasil 2000/2001*. 2007a. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2022.

GARCES, S. B. B.; BIANCHI, P. D. A.; ANTUNES, Fabiana Ritter; COSTA, Aline Cezar. Reflexões sobre a curricularização da extensão. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, 18., 2018, Cruz Alta. *Anais [...]*. Cruz Alta: Unicruz, 2018. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2018>. Acesso em: 1 fev. 2023.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUCIONALIZAÇÃO da extensão nas universidades públicas brasileiras: estudo comparativo 1993/2004. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007b. (Coleção Extensão Universitária, 5). Disponível em: <https://www.ufmg.br/>

proex/renex/images/documentos/Institucionalizacao-Extensao.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

ÍÑIGUEZ, L. R. Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Atención Primaria*, Espanha, v. 23, n. 8, p. 496-502, 1999. Disponível em: <https://edisiplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=4444220&forceview=1>. Acesso em: 15 ago. 2023.

LUCAS, A. C.; LEITE, J. P. de A.; GONÇALVES JUNIOR, O.; VAN NOIJE, P.; SOUZA, R. R. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, São Paulo, v. 28, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cgpc/article/view/88038/83792>. Acesso em: 16 maio 2023.

MIGUEL, J. C. A curricularização da extensão universitária no contexto da função social da universidade. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. 1-25, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11534>. Acesso em: 23 abr. 2023.

OLIVEIRA, C. V. N. C. de; TOSTA, M. de C. R. Estudo da curricularização da extensão no Centro Universitário Norte do Espírito Santo. *Revista Conexão UEPG*, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/17110>. Acesso em: 16 maio 2023.

RIBEIRO, M. R. F.; MENDES, F. F. de F.; SILVA, E. A. Curricularização da extensão em prol de uma universidade socialmente referenciada. *Revista Conexão UEPG*, Ponta Grossa, v. 14, n. 3, p. 334-342, ago./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/11018/209209210289>. Acesso em: 16 maio 2023.

SANTOS, B. de S. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Cortez, 2008.

SILVA, K. C.; KOCHHANN, A. Tessituras entre concepções, curricularização e avaliação da extensão universitária na formação do estudante. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 25, n. 3, p. 703-725, 2018.

MUSEU UNIVERSITÁRIO E COMUNIDADE LOCAL

*Priscila Batista Rabelo
Flávia Goulart Mota Garcia Rosa*

INTRODUÇÃO

O presente texto é um desdobramento da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2020, cujo objetivo foi analisar como o Museu de Arte Sacra da UFBA se relacionava com a comunidade local do seu entorno e como essa comunidade percebia o museu. Aqui, o objetivo é apresentar alguns resultados desse trabalho e complementar com as reflexões desencadeadas durante e após o estudo, tendo como parte do cenário a pandemia da covid-19 no Brasil, já estabelecida à época da defesa. A motivação da pesquisa de mestrado e subsequentes estudos recaí sobre o interesse em refletir sobre o papel desempenhado hoje pelos museus universitários para as comunidades do seu entorno; como as comunidades percebem a presença desses museus e como os museus universitários têm se relacionado com as comu-

nidades locais. Essas reflexões partem do pressuposto de que é condição para o desempenho do seu papel social enquanto instituição de cultura e educação que o museu universitário estabeleça relações produtivas com a comunidade do seu entorno.

Segundo definição de Almeida (2001, p. 10), “[...] uma coleção ou um museu universitário é caracterizado por estar parcial ou totalmente sob responsabilidade de uma universidade – salvaguarda do acervo, recursos humanos e espaço físico”. Em 1683, a partir da doação de uma grande coleção particular à Universidade de Oxford, na Inglaterra, é criado o Ashmolean Museum, primeiro museu universitário do mundo. De certo que, muito antes disso, as universidades já dispunham de coleções que subsidiavam o ensino das ciências naturais que era realizado através da demonstração e observação dos espécimes, entretanto o Ashmolean Museum representa a criação de um novo paradigma – por isso, também considerado o primeiro museu de caráter moderno que se tem notícia – que se adotou por instituições de ensino no mundo todo. Por séculos, as coleções universitárias seguiram se concentrando nas ciências naturais, sendo apenas no século XIX o momento que surgem os primeiros museus universitários de arte formados também para auxiliar no ensino e pesquisa, mas, principalmente, como recurso de aprimoramento cultural das comunidades universitária e externa (Boylan, 1999) ou “[...] como fonte de enriquecimento cultural do *campus* e da vida universitária” (Almeida, 2001, p. 20). Ainda segundo Almeida (2001), as coleções de artes podem ser responsáveis por garantir prestígio às universidades. Por outro lado, segundo Coelho (2012), muitos entendem essas coleções como reforço da hegemonia cultural.

Em tese de doutorado defendida em 2001, Almeida identificou 129 museus universitários no Brasil, sendo 54 de Ciências Naturais (zoologia, botânica, oceanografia etc.), 31 de História (local, institucional, regional, da saúde etc.), 18 de Antropologia (indígena, folclore, africana, afro-brasileira etc.), 17 de Arte (sacra, contemporânea, regional etc.), seis centros de Ciências ou de Ciências e Tecnologia, um de medicina, um de cartografia e um de arquitetura. Aqui des-

tacamos que o Museu de Arte Sacra (MAS) da UFBA foi o primeiro museu de arte universitário do Brasil. Dados de 2021, dez anos após essa pesquisa anterior, demonstram um crescimento ou talvez um aprofundamento no levantamento destes dados, que resulta em um achado de 444 museus, tendo como universo 221 universidades, estando estas cadastradas na plataforma e-MEC, de credenciamento de instituições de ensino superior no Brasil.

MUSEU DE ARTE SACRA DA UFBA

O MAS é um museu universitário de arte sacra católica, fundado em 1959, por iniciativa do então reitor da UFBA, Edgard Rego dos Santos, no antigo Convento e Igreja de Santa Teresa, monumento seiscentista tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) em 1938 e localizado no Centro Histórico de Salvador (CHS), área também tombada por este instituto, em 1984, e declarada Patrimônio da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 1985 (Bahia, 2010).

A criação do MAS é resultado de uma parceria entre a Universidade e a Arquidiocese de Salvador, portanto, o monumento segue em propriedade da Igreja Católica e a UFBA é responsável pela sua manutenção, conservação e salvaguarda, bem como de todo acervo que abriga, além da gestão financeira e de pessoal. Sua constituição representa um marco nos estudos das artes sacras no mundo.

O acervo do MAS é de proveniência diversa, com coleções pertencentes à universidade, à arquidiocese e tantas outras abrigadas em caráter de empréstimo ou comodato. Cerca de 5 mil peças distribuídas em 26 coleções. Obras de escultura (pedra-sabão, marfim, barro, madeira), pintura, prataria, ourivesaria, talha, mobiliário, têxteis e azulejaria que abrangem os séculos XVI, XVII, XVIII e XIX, compõem o seu acervo (Universidade Federal da Bahia, 1987). Quanto ao acervo bibliográfico, são cerca de 4 mil exemplares, entre livros, periódicos e catálogos, das áreas de religião, história, artes e outras.

A equipe é composta por servidores públicos federais concursados do quadro da UFBA e equipe terceirizada através de diferentes contratos de prestação de serviços. Sua estrutura conta com igreja, claustro, sacristia, capela interior, biblioteca, reserva técnica, ateliê de restauro, duas salas de exposição temporária e 15 salas de exposição de longa duração, distribuídos em seis pavimentos. Seu jardim dispõe de uma deslumbrante vista para a Baía de Todos-os-Santos (Universidade Federal da Bahia, 1987).

Primeiro museu da instituição, o MAS é um museu universitário inserido na estrutura da UFBA e ligado diretamente à sua administração central. Atualmente, a universidade ainda dispõe de dois outros museus, o Museu Afro-Brasileiro (Mafro) e o Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE), criados muito tempo após a criação do MAS, em 1982 e 1983, respectivamente; conta ainda, com uma galeria, a Galeria Cañizares, e várias coleções e memoriais dispersos nos órgãos e unidades de ensino da instituição.

O museu está gerido pela figura de uma direção indicada pelo reitor da universidade e conta com uma coordenação geral indicada pela direção, dentre o quadro de servidores do museu. Da sua estrutura, faz parte dois grandes núcleos ligados à direção: o Núcleo Administrativo que desempenha serviços ligados às áreas de secretaria administrativa, contabilidade e gestão do espaço para realização de eventos externos e o Núcleo Técnico, que é responsável pela gestão dos acervos museológicos, arquivísticos e bibliográficos do museu, pela promoção de exposições e atividades socioeducativas, culturais e acadêmicas.

ATUAÇÃO DO MAS

A proposta inicial desenvolvida durante o mestrado era verificar a atuação do MAS na comunidade sob as seguintes perspectivas: teórica ou normativa, através da análise das políticas, diretrizes, normativas e planejamento do museu; estrutura, física, financeira e de pessoal do museu destinada às ações socioeducativas e culturais;

prática, através da descrição das ações empreendidas e dos projetos executados.

Quanto à perspectiva teórica ou normativa, buscou-se realizar um levantamento dos documentos existentes, tais como política, diretriz, normativa, planejamento, plano museológico.

Durante a pesquisa, foi localizado o regimento interno do MAS datado de 1972. Segundo artigo 3º do seu Regimento Interno, é objetivo do MAS “[...] auxiliar as atividades de ensino, pesquisa e extensão da Universidade, executando os programas elaborados pela Reitoria”. O artigo 4º elenca as finalidades do museu, a saber:

- I - coletar, classificar, catalogar, conservar e, se necessário, restaurar objetos de arte sacra que mereçam ser expostos ao público;
- II - manter exposição permanente de arte, principalmente religiosa;
- III - organizar exposições temáticas, comemorativas ou especiais;
- IV - realizar estudos e pesquisas sobre arte sacra;
- V - promover a apresentação de peças religiosas e concertos de música sacra, para o conhecimento da arte religiosa e do culto tradicional do Brasil;
- VI - promover a divulgação de assuntos relativos à História da Arte Sacra em geral e, particularmente, do Brasil;
- VII - desempenhar quaisquer outras atividades compreendidas em suas finalidades e destinação.

Também foi identificado e analisado o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFBA para o quinquênio 2018-2022, documento de caráter estratégico que tem o objetivo de “[...] orientar as políticas e práticas de gestão e autogestão da Universidade pelos próximos cinco anos” (Universidade Federal da Bahia, 2017, p. 53). Também pode ser definido como “[...] um documento de orientação estratégica para as instâncias universitárias, sua comunidade e sua relação com a sociedade” (Universidade Federal da Bahia, 2017, p. 9). Elaborado de maneira participativa a partir de ampla discussão

em reuniões abertas, dois congressos UFBA e uma consulta pública, além das avaliações da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e posterior discussão no Conselho Universitário (Consuni), o PDI prevê, dentre suas diretrizes estratégicas, “Promover a difusão do conhecimento, cultura, arte e assistência pública [...], tornando seus processos, produtos e serviços acessíveis a segmentos mais amplos da população e a contextos mais variados” (Universidade Federal da Bahia, 2017, p. 89).

Dentre as ações para o alcance dessa diretriz, se propõe a:

Incrementar a atuação institucional dos Centros de Estudo, de Pesquisa e de atendimento público dos 3 Museus Universitários (Museu de Arqueologia e Etnografia – MAE, Museu Afro – MAFRO, Museu de Arte Sacra – MAS) e os demais Núcleos de Memória, da sala de cinema Saladearte UFBA e da TV UFBA (Universidade Federal da Bahia, 2017, p. 89).

Nenhum plano museológico ou política de museu formalmente constituído foram identificados no MAS ou na universidade. Também não foram identificados documentos de planejamento estratégico do museu.

Para entendimento das perspectivas relativas à estrutura física, financeira e de pessoal e a prática, foi realizada uma entrevista com a museóloga responsável pelo Serviço Educativo do Museu na ocasião da pesquisa de mestrado, em 2019, mas algumas informações já foram atualizadas e são pertinentes para compreender possíveis avanços ou retrocessos.

Quanto à estrutura, o museu possui um Serviço Educativo, ligado ao Núcleo Técnico, que tem a atribuição de promover atividades socioeducativas e culturais dirigidas à comunidade externa. À época da pesquisa de mestrado, o serviço contava com dois servidores, uma museóloga e um educador, mas no ano de 2023 mais um museólogo passou a integrar a equipe. Em 2019, foi mencionado pela entrevistada que, eventualmente, estudantes integravam a equipe por meio de

programas de estágio da UFBA, mas, na ocasião, não havia nenhum em atuação. Em maio de 2023, o MAS divulgou um edital¹ para contratação de seis estagiários para o seu quadro e, destes, agora quatro trabalham de maneira integrada contribuindo com o Serviço Educativo e com o Serviço de Exposição, serviços que estão fortemente interligados e, portanto, parece pertinente haver esse intercâmbio. O Serviço Educativo tem contado também, no último ano, com uma estagiária do programa Permanecer da UFBA².

O Serviço Educativo dispõe de sala própria destinada ao trabalho dos seus servidores, mas não conta com espaço apropriado para o desenvolvimento das ações socioeducativas nem o museu possui um espaço destinado à realização de atividades em grupo, como sala de reunião, sala de aula ou auditório, de modo que, quando ocorrem atividades socioeducativas ou outras em grupo, são realizadas em espaços improvisados.

Segundo declaração dada pela responsável do Serviço Educativo em 2019, não havia, e essa situação se mantém, verba específica ou uma dotação orçamentária destinada ao Serviço ou à realização das atividades socioeducativas e culturais, o que dificultava e segue dificultando o planejamento e execução das atividades desta natureza. Ainda segundo a responsável, também há pouco ou quase nenhum incentivo, por parte do museu ou da UFBA, à qualificação e à capacitação. Um ponto positivo destacado foi o envolvimento, colaborativo e eventual, de servidores de outros serviços na realização de atividades típicas do Serviço Educativo, que pode denotar um envolvimento e compromisso da equipe com o fazer do museu.

1 Edital nº 01/2023 Processo Seletivo Simplificado para Contratação de Estagiários/as para Estágio não Obrigatório para o Museu de Arte Sacra - MAS de 05 de maio de 2023. Ver em: <https://mas.ufba.br/edital-de-selecao-de-estagio-nao-obrigatorio>.

2 "O programa Permanecer faz parte das ações da Coordenadoria de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da UFBA, cujo objetivo é assegurar a permanência bem-sucedida [sic] de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica [...] (UFBA, [2023]).

Segundo a museóloga responsável pelo Serviço Educativo, o MAS realiza atividades de categorias diversas, como atividades acadêmicas (seminário, palestra, mesa-redonda etc.), atividades educativas (curso, oficina, treinamento etc.), atividades culturais (dança, música, teatro, recital etc.) e atividades religiosas (missa, reza, novena, culto ecumênico etc.). Não há um calendário fixo definido nem um planejamento anual destas ações que ocorrem conforme demanda e disponibilidade de recursos. A exceção fica para a tradicional Reza de Santo Antônio realizada todo dia 13 de junho já há alguns anos. Ademais, o museu busca seguir o calendário de eventos do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), realizando ações na Semana Nacional de Museus e na Primavera de Museus bem como as celebrações internas, como o aniversário do museu e dia de Santa Teresa. Uma das principais ações realizadas pelo Serviço Educativo é a condução de visitas guiadas, momento no qual a equipe recebe grupos de visitantes e os apresenta os espaços do museu contando da sua história e do seu acervo. Os grupos são os mais diversos, desde instituições de ensino de nível fundamental até pós-graduação, passando por Organizações Não Governamentais (ONGs) e projetos sociais, que são atendidos mediante agendamento prévio do serviço. Não havendo o agendamento prévio, a visita guiada poderá ser realizada ou não de acordo com a disponibilidade dos profissionais. A narrativa é adaptada conforme perfil do grupo e pode contemplar a história do Convento de Santa Teresa e dos Carmelitas Descalços, a idealização do museu, o processo de restauro dos bens móveis e imóveis, história da arte, iconografia etc. Esse é um serviço totalmente sob demanda, ou seja, as instituições fazem o contato demonstrando o interesse na atividade. Atualmente, não há nenhuma ação de convite direto por parte do museu para a realização dessa atividade.

Não há registro da participação da comunidade na construção de propostas para as atividades e os projetos do museu.

PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE

O MAS está localizado fora do *campus* universitário, numa região denominada CHS cujo nome deve-se exatamente ao fato de ser a área mais antiga da cidade e, como tal, suas ruas e construções retratam a própria história da cidade e também do país. Trata-se do metro quadrado mais histórico e cultural da cidade com um número considerável de museus, igrejas históricas, monumentos e instituições sociais e culturais. Situado mais precisamente na Rua do Sodré, encontro de famosas ladeiras da cidade – Ladeira da Preguiça, Ladeira da Montanha e Ladeira de Santa Teresa –, esta última, segundo pesquisas de Valentin Calderón – diretor do MAS entre 1972 e 1980 –, foi aberta no século XVII especialmente para facilitar o acesso ao então Convento e Igreja de Santa Teresa, hoje, MAS, à rua principal, fato que mostra a estrita relação deste monumento com o próprio ordenamento da cidade (Calderón, 1970). Para melhor conhecimento da região, podem ser consultadas duas publicações do governo do estado da Bahia em parceria com outros órgão e instituições: *Centro Antigo de Salvador: Plano de Reabilitação Participativo (2010)* e *CAS - Centro Antigo de Salvador: território de referência (2013)*.

Para conhecer a percepção da comunidade do entorno sobre a presença e atuação do museu, foi feito um levantamento das instituições circunvizinhas. São várias as instituições de caráter socioeducativo e cultural estabelecidas no perímetro do museu e elas foram identificadas por meio de incursões pela vizinhança e com o apoio do trabalho de conclusão de curso de Rosário, *A cena cultural do Bairro Dois de Julho* (2015). Optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas com uma amostra destas instituições, levando em consideração a proximidade com o museu e a diversidade de perfil de atuação. Foram entrevistados quatro representantes de instituições há muito estabelecidas no local e que atuavam diretamente com a comunidade do entorno, sendo uma escola de ensino fundamental e médio, um centro cultural, uma ONG para crianças e uma ONG exclusivamente para meninas, desta forma, as entrevistas poderiam traduzir diferen-

tes olhares de indivíduos que são protagonistas dentro da comunidade. As entrevistas foram realizadas entre julho e outubro de 2019.

Algumas percepções das entrevistas:

Entrevista 1 - Entrevista realizada com a fundadora e diretora de uma ONG localizada na Rua do Sodré, desde 1996, destinada ao atendimento socioeducativo exclusivo de meninas. A entrevistada relata que a ONG possui uma boa relação com moradores e outras instituições do entorno. Sobre a relação com o MAS, a entrevistada relata, mais de uma vez, que as interações começaram a acontecer apenas cerca de dois ou três anos antes, apesar de, em dado momento, relatar que o primeiro convite foi entre os anos de 2012 e 2013, inicialmente, com convites para ações isoladas e, mais tarde, com a oferta de uma oficina de arte para as meninas realizada no primeiro semestre de 2019. Reconhece o MAS como um importante espaço de cultura e história e, por isso, acredita que ele pode contribuir muito, não apenas da ONG que coordena, mas também com as demais organizações do entorno e com toda a comunidade. Entretanto, defende, especialmente, que seria imprescindível uma relação mais próxima entre o museu e o colégio localizado na mesma rua, por conta do caráter educativo deste último e por conta do número de jovens que ele atende, mas, segundo ela, essa interação não existe. Destaca que, em sua opinião, a ausência de interação é não apenas do MAS, mas da universidade como um todo. Em duas passagens da entrevista, cita o trabalho desenvolvido pelo Museu de Arte Moderna (MAM) como referência de trabalho com a comunidade, sugerindo que o MAS poderia seguir modelo semelhante.

Entrevista 2 - Entrevista realizada com um dos fundadores e coordenadores do centro cultural localizado nas proximidades do museu há cerca de dez anos que tem o propósito de articular moradores e apoiadores na defesa de pautas sociais e políticas da comunidade, além de oferecer curso, oficinas e promover eventos socioeducativos e culturais. Segundo o entrevistado, há muita interação do cen-

tro cultural com a comunidade e as instituições do entorno. Quando perguntado sobre a relação do centro com o museu, o entrevistado diz que sempre teve um olhar muito crítico sobre o que é o museu e confessa o desconhecimento que ele e a comunidade têm do mesmo, justificado, segundo seu ponto de vista, pela falta de acolhimento deste. Mesmo com a considerável proximidade física entre o MAS e suas casas, a comunidade não tem um sentimento de pertencimento em relação ao monumento e, pensa o entrevistado, se sente até repelida, pois acredita ser um espaço para elites. Apesar disso, reconhece a potencialidade do museu em contribuir com a comunidade, mas que esta função social não foi assumida como poderia. Entretanto, confessa válidas as tentativas de aproximação por parte do museu com o centro após a criação, desde 2013, mas, segundo sua percepção, são tentativas tímidas que refletem a disposição de alguns profissionais que atuam no museu, mas não representam um compromisso institucional do local. Faz referência ao papel da universidade e como esta também poderia buscar interação com a comunidade utilizando o museu como polo de apoio. Cita como exemplo bem-sucedido o trabalho que o MAM tem realizado com a comunidade do seu entorno.

Entrevista 3 - Entrevista realizada com um dos idealizadores e coordenador da ONG localizada na Rua do Sodré desde a década de 1990 que recebe crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, no horário oposto ao que estão matriculados na escola. O entrevistado relata que a ONG tem uma boa relação com a comunidade do entorno, que é bem conhecida e respeitada entre os moradores e comerciantes da região. Diz que também mantém boas relações com as instituições da área, recebendo apoio quando necessário e realizando ações em parceria. Quanto à relação com o MAS, relata que nunca houve interação entre as duas instituições até cerca de três ou quatro anos atrás, quando foi convidado a participar de uma ação, juntamente com outra ONG da região, no museu. Foi quando se iniciou a relação e outros convites eventuais aconteceram. Ressalta

que, na sua percepção, os moradores do entorno se sentem inibidos em visitar o museu por não o verem como um espaço convidativo ou por não terem a sensação de pertencimento àquele lugar. Isso pode ocorrer, segundo ele, pela imponência do museu, pelo seu formato ou pela visitação constante de estrangeiros ao espaço. O entrevistado chama atenção para o fato de que o museu consegue, segundo ele, se comunicar com as pessoas que estão fisicamente distantes, mas não consegue fazer o mesmo com quem está ali ao redor. Menciona que a ONG busca sempre levar as crianças para visitas a espaços culturais e destaca o Espaço Caixa Cultural Salvador devido à proximidade e por, segundo ele, receberem convites frequentes. O entrevistado conclui dizendo acreditar que o museu deveria promover mais ações para se aproximar da comunidade, tanto no que se refere aos moradores do entorno, como com as instituições.

Entrevista 4 - Entrevista realizada com professora de História e Humanidades que atua em colégio da rede pública de nível fundamental e médio localizado na Rua do Sodré. Em contato inicial com a escola, a referida professora foi lembrada pela coordenação e direção pelo perfil das disciplinas que leciona e pela percepção de que esta é a professora que possui maior interação com o museu. Também foi ratificado pela entrevistada que disse levar suas turmas com frequência ao museu, sempre com alinhamento prévio com o Serviço Educativo e de acordo com as temáticas que estão sendo trabalhadas em sala de aula. Justifica sua postura em buscar o museu com frequência no fato do colégio, por funcionar em tempo integral, estimular e promover a realização de atividades externas como vivência de outros espaços para os alunos e como complementação da carga horária. Quando perguntada sobre a interação com a comunidade, a entrevistada acredita que há um ótimo relacionamento e que o colégio e os jovens que lá estudam são muito bem acolhidos pela comunidade. Sua primeira lembrança de interação direta com o museu, enquanto professora, é de cerca de sete anos atrás, ocasião da qual diz guardar com carinho registros fotográficos da turma durante a

visita. Sente-se, junto com as turmas, bem recebida e orientada pelos servidores do MAS. Ela e o colégio costumam receber convites e fôlderes de eventos realizados no museu, mas nunca houve proposta, de nenhum dos lados, de ação conjunta ou algum tipo de projeto ou programa integrando museu e colégio. Apesar de a maioria dos alunos morar no entorno do museu, segundo a professora, eles não o visitam sem a condução do colégio, pois, na sua percepção, os museus, de modo geral, parecem lugares inatingíveis para esses jovens e cada visita que realiza precisa ser acompanhada de um trabalho educativo sobre como interagir naquele espaço. Declara que costuma visitar também outros espaços culturais e históricos, especialmente os localizados no Centro Histórico devido à proximidade física com o colégio. Citou os demais museus da UFBA, Museu Afro-brasileiro e Museu de Arqueologia e Etnologia, o Palacete das Artes, o Museu Carlos Costa Pinto, o MAM e o Espaço Caixa Cultural Salvador como locais de frequente visitação. Reconhece os museus como importantes espaços de aprendizagem, mas destaca que as visitas precisam ser acompanhadas de uma proposta pedagógica alinhada com o conteúdo curricular escolar, como a realização de oficinas juntamente com as visitas como recurso pedagógico para melhor aproveitamento da experiência.

As entrevistas mostram que os representantes das instituições reconhecem a importância e o valor do museu como espaço de cultura e educação e que sentem falta de uma atuação mais contundente deste, junto à comunidade. Apesar de todos concordarem que as tentativas de interação por parte do museu terem sido ampliadas na última década, concordam também que são ações esporádicas e desestruturadas que parecem não representar uma política institucional ou prioridade estratégica para o museu. Todos relatam também a percepção de um espaço de pouco acolhimento para a comunidade do entorno, o que pode seguramente ser atribuído à sua estrutura monumental do século XVII, mas não apenas. Certamente, uma política de atuação mais aberta, diagnóstico participativo, elementos de gestão so-

cial, comunicação e ações de educação patrimonial, são algumas das muitas ferramentas disponíveis que podem ser usadas para minimizar o distanciamento provocado pelos inevitáveis grandes muros que circundam o museu.

RETOMADA DAS ATIVIDADES

Em março de 2020, ainda durante o andamento da pesquisa de mestrado, eclodiu a pandemia da covid-19 e iniciaram-se o distanciamento social e o *lockdown*, resultando na suspensão das atividades presenciais da UFBA. Nos meses seguintes, o regime de trabalho mudou e foram feitas muitas adaptações. O contexto pós-pandêmico trouxe mudança no cenário e na realidade do entorno e outras formas de relacionamento.

Buscando manter a relação com o público e a divulgação do museu, no ano de 2021, foi promovido o Ciclo de Palestras Virtuais que contou com oito encontros virtuais realizados entre março e dezembro. O ciclo reuniu pesquisadores e especialistas em diversas áreas abordando temáticas relacionadas ao acervo do museu³.

Mesmo após liberação de abertura dos espaços de cultura, a retomada de funcionamento do MAS ao público externo foi gradual, inicialmente fazendo apenas atendimentos a pesquisadores mediante agendamento prévio, depois por livre acesso e, apenas em julho de 2022, a exposição foi aberta ao público, após algumas intervenções prediais necessárias, reparo no telhado, pintura, além de outras providências como higienização do acervo e dedetização. Ainda em 2022, com a abertura gradual ao público, o MAS buscou recuperar a sua atuação junto à comunidade realizando ações educativas, acadêmicas e culturais, especialmente em datas comemorativas.

A retomada do funcionamento pleno do museu foi acompanhada de algumas mudanças de gestão deste e da universidade. Um novo reitor, eleito em junho de 2022, tomou posse em setembro do mes-

3 Carlos Ribas (2021).

mo ano. Quanto ao museu, uma nova gestora assumiu em março de 2022, após mais de 20 anos de exercício da direção anterior. Mudanças de gestão como estas certamente são capazes de mudar a política e atuação de uma instituição, mas o tempo transcorrido ainda é curto para analisarmos adequadamente as possíveis mudanças, sobretudo, quando foi iniciada, após um período pandêmico e um governo que desconsiderou as universidades. Um processo de recuperação é sempre lento, mas já é possível vislumbrar mudanças.

O que podemos pontuar é que algumas ações significativas foram realizadas após a retomada das atividades presenciais e serão brevemente mencionadas aqui:

- Semana de acolhimento do MAS/UFBA - Evento interno realizado com trabalhadores do MAS, seguindo a sugestão da reitoria de promover uma ação de acolhimento e integração após tantos meses de trabalho remoto. Realizado em março de 2022, contou com rodas de conversas, apresentação e discussão do plano de biossegurança do MAS e confraternização. Evento interno, mas de grande importância para pensar a atuação e retomada de interação com o público externo.
- 20ª Semana Nacional de Museus - Seguindo o calendário do Ibram, o MAS promoveu a semana em maio 2022 que contou com roda de conversa com a equipe de conservadoras-restauradoras do MAS, roda de conversa com a comunidade, palestra e oficina de arte.
- Reza de Santo Antônio - Realizada sempre no dia 13 de junho, em homenagem ao santo católico, já é uma tradição do museu e foi retomada em 2022 após dois anos sem acontecer.
- Aniversário de 63 anos do MAS/UFBA - O aniversário do museu é oficialmente celebrado em 10 de agosto, e, no ano de 2022, foi realizada uma semana de atividades que contou com palestra, oficina de arte e confraternização da equipe.
- 16ª Primavera dos Museus - Mais um evento do calendário do Ibram que foi realizado em setembro de 2022 e contou com visita mediada, palestra e apresentação musical.

- Missa em homenagem a Santa Teresa D'Ávila - O dia de Santa Teresa é oficialmente celebrado em 15 de outubro e no dia 14 de outubro de 2022 foi realizada uma missa presidida por dom Emanuel D'Able do Amaral, arquiabade do Mosteiro de São Bento da Bahia.
- Reocupação de arte indígena antirracista: projeto Culturas de Antirracismo na América Latina (CARLA) - Evento acolhido pelo museu que contou com solenidade de abertura, mesa de abertura, performance artística, palestras, exposição temporária, visita guiada, e roda de diálogo com artistas em novembro de 2022⁴.
- Exposição temporária. Hãhãnw: arte indígena antirracista - Parte integrante do evento citado anteriormente também ocorrida em novembro de 2022.
- Palestra "O papel de trapo: o estudo da materialidade enquanto documento" - Ministrada pela professora Marina Furtado em 29 de novembro de 2022.
- Lançamento da campanha #DoaSalvador - O museu acolheu o evento promovido pelo Dia de Doar em parceria com o coletivo Resistência Preta.
- I Encontro de Integração do MAS - Pretendendo repetir o êxito da Semana de Acolhimento realizada em 2022, instituiu-se como atividade anual o Encontro de Integração do MAS. A ação de 2023 aconteceu nos dias 06 e 07 de março e contou com apresentação dos serviços, visita guiada ao acervo e visita técnica ao Serviço de Restauração. Evento interno, mas de importância para um alinhamento da comunidade do próprio museu que reflete no diálogo com o público externo.
- Congresso UFBA 2023 - Apresentação da mesa de discussão Mostra Museu de Arte Sacra da UFBA: serviços técnicos em 16 de março de 2023

4 Ver em: <https://ihac.ufba.br/pt/35429/>.

- 21ª Semana Nacional de Museus - Realizada em maio de 2023, contou com duas palestras, workshop e oficina de arte.
- Lançamento de livro com roda de conversa - Lançamento do livro *Por uma descolonização da imagem: o marfim africano na arte colonial do oriente* do autor Jorge Lúzio e roda de conversa *Marfins: uma visita temática ao acervo do MAS* com o autor e convidados no dia 15 de junho de 2023⁵.
- Reza de Santo Antônio - 13 de junho de 2023.
- Exposição temporária. Esmolação: imagens da Marujada de Bragança pelo Brasil - Mostra fotográfica itinerante composta por 14 telas do fotógrafo Alexandre Baena sobre as festividades em louvor a São Benedito realizada entre 12 e 24 de julho de 2023⁶.
- Julho das Pretas: fortalecendo a mulher negra e celebrando a resiliência e a luta - Evento promovido pelo Centro Cultural *Que Ladeira É Essa?*, no MAS no dia 22 de julho de 2023 em referência ao Dia Internacional da Mulher Negra Latina-Americana e Caribenha celebrado em 25 de julho⁷.
- Apresentações musicais - Já são tradicionais as apresentações musicais que acontecem no MAS, especialmente de orquestras, como a Orquestra Sinfônica da UFBA (OSUFBA) e a Orquestra Sinfônica da Bahia (OSBA). Após dois anos de interrupção por conta da pandemia, as apresentações foram retomadas em 12 de abril de 2022. Desde então, foram realizadas 24 apresentações considerando todo o ano de 2022 e 10 de janeiro a julho de 2023.

5 Ver em: <https://mas.ufba.br/lancamento-do-livro-de-jorge-luzio-por-uma-descolonizacao-da-imagem-o-marfim-africano-na-arte>.

6 Ver em: http://www.agenda.ufba.br/?tribe_events=exposicao-esmolacao-imagens-da-marujada-de-braganca-pelo-brasil.

7 Ver em: <https://www.anf.org.br/julho-das-pretas-no-centro-cultural-que-ladeira-e-essa/>.

É possível constatar que, mesmo com todas as dificuldades relatadas anteriormente, o museu conseguiu retomar suas atividades com um volume e diversidade considerável de ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além das questões comuns a todas as instituições museais, a realidade dos museus universitários é peculiar e complexa. Por estarem ligados a IES e, conseqüentemente, ao Ministério da Educação, muitas vezes são postos em segundo plano diante das conhecidas e inúmeras necessidades das unidades de ensino. De certo, a função primordial deve ser apoiar as atividades de ensino, pesquisa e extensão das IES nas quais estão inseridos, mas também há todo um trabalho inerente ao fazer museológico que passa por aspectos como conservação, preservação, expografia, comunicação e, especialmente, aspectos referentes à função social própria a todas as entidades do gênero.

Lourenço (2003) aponta para a importância de estudar as singularidades dos museus universitários com foco nos seus papéis científicos e sociais, e Tirrell (2002) acredita que os museus universitários devem se ocupar mais especificamente com os benefícios que podem proporcionar à qualidade de vida dos indivíduos e comunidades. O MAS é um objeto de estudo bastante explorado no que se refere à sua arquitetura, acervo e história com inúmeros trabalhos sendo produzidos anualmente, entretanto menor atenção tem sido dada aos aspectos sociais da sua atuação junto à comunidade.

Também é importante refletir sobre o impacto das políticas públicas de cultura do país e, especificamente, as políticas públicas para museus e para museus universitários. Nos últimos anos houve uma desestruturação de órgão e programas da área cultural e isto, de certo, repercutiu no setor museal. Urge retomar os financiamentos e os programas de apoio. Entretanto, não se pode furtar à responsabilidade interna de museus universitários e universidades de criarem as suas políticas para a área cultural e para os museus.

Conclui-se que o depoimento dado pela responsável do Serviço Educativo do museu vai na mesma direção das entrevistas: apesar das dificuldades com recursos humanos e financeiros, o museu tem buscado, principalmente na última década, retomar a realização de ações de integração com a comunidade. Entretanto, para um relacionamento que já era fragilizado, os meses que o museu esteve fechado, por conta do distanciamento social imposto pela pandemia e dos reparos necessários à estrutura e ao acervo, provocaram um impacto muito negativo. Lembrando que, mesmo após a flexibilidade do distanciamento social por conta das melhores condições de saúde pública, as restrições e protocolos de biossegurança seguiram pautando as atividades, especialmente dos espaços de cultura, e muitos meses ainda mais foram necessários para se pensar em um cenário próximo ao “normal”. É preciso, agora, retomar os contatos e as relações do museu com a comunidade e reinventar-se e redescobrir essa comunidade e seus anseios para com o museu e a universidade.

A fim de oferecer recursos informacionais a quem possa interessar se aprofundar em alguns aspectos sobre o MAS, cita-se o trabalho de Valentim Calderon, *Biografia de um monumento* (1970), que realizou um trabalho documental que remonta às origens do Convento de Santa Teresa e segue até a idealização e instalação do MAS. Destaca-se também o trabalho da museóloga Maria Célia Teixeira Santos que publicou o livro *Museu, escola e comunidade* (1987) que relata a sua experiência participando de uma ação cultural e educativa no museu nas décadas de 1970 e 1980.

Para finalizar, reforça-se que é preciso que as IES se empenhem para que os espaços culturais das instituições possam representar mais que meros espaços ou patrimônio físico, pois o papel vai muito mais além e faz parte dos seus pilares a atividade de extensão que requer aproximação, diálogo, inclusão e atividades para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. *Museus e coleções universitários: por que museus de arte na Universidade de São Paulo?* 2001. Tese (Doutorado em Ciências da Informação e Documentação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-10092003-160231/publico/TDE.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2018.

BAHIA (Estado). Secretaria de Cultura. *Centro Antigo de Salvador: Plano de Reabilitação Participativo*. Salvador: Secretaria de Cultura, 2010.

BOYLAN, P. J. Universities and museums: past, present and future. *Museum management and curatorship*, Reino Unido, v. 18, n. 1, p. 43-56, 1999. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09647779900501801>. Acesso em: 20 abr. 2019.

CALDERÓN, V. *Biografia de um monumento: o antigo Convento de Santa Teresa da Bahia*. Salvador: UFBA, 1970. (Estudos Baianos, 3).

COELHO, T. *Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário*. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2012.

GRANATO, M. (coord.) *Museus universitários no Brasil*. Brasília, DF: Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2021. Disponível em: <https://indd.adobe.com/view/44e9e5e0-0c20-4bd0-936a-3ab0e14900a1>. Acesso em: 6 ago. 2023.

LOURENÇO, M. C. Contributions to the history of university museums and collections in Europe. *Museologia: an international journal of museology*, Lisboa, v. 3, p. 17-26, 2003. Disponível em: <https://edoc.huberlin.de/bitstream/handle/18452/9201/lourenco.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 nov. 2017.

RABELO, P. B. *Museu universitário e comunidade local: o caso do Museu de Arte Sacra da Universidade Federal da Bahia*. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

RIBAS, C. Ciclo de palestras do Museu de Arte Sacra mantém vivo o interesse pelo acervo durante a pandemia. *Edgardigital*, Salvador, 7 maio 2021. Disponível em: <https://www.edgardigital.ufba.br/?p=20214>. Acesso em: 6 ago. 2023.

ROSÁRIO, A. C. S. *A cena cultural do Bairro Dois de Julho: história, espaços e equipamentos culturais*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31694>. Acesso em: 27 mar. 2020.

SUPERINTENDÊNCIA de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. Salvador: SEI, 2013. Disponível em: sei.ba.gov.br/images/publicacoes/download/cas/cas.pdf. Acesso em: 1 jun. 2020.

TIRRELL, P. B. The university museum as a social enterprise. *Museologia: an international journal of museology*, Lisboa, v. 2, p. 119-132, 2002. Disponível em: <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/9195/tirrell.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 nov. 2017.

UFBA. *O Museu de Arte Sacra da Universidade Federal da Bahia*. São Paulo: Banco Safra, 1987.

UFBA. *Plano de Desenvolvimento Institucional: 2018- 2022*. Salvador: UFBA, 2017.

UFBA. Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil. *Apresentação*. Salvador: UFBA: [2023]. Disponível: <https://sisper.ufba.br>. Acesso em: 6 ago. 2023.

UFBA. *Regimento do Museu de Arte Sacra*. Salvador: UFBA, 1972

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

ARNAUD DUBOIS

Professor de educação e formação na Universidade de Rouen-Normandie. Membro do Centro Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Formação da Normandia (Cirnef), seu trabalho se concentra na história do encontro contemporâneo entre educação e psicanálise, particularmente no campo da pedagogia institucional e na análise clínica da prática profissional. Ele é responsável pela rede “Educação e psicanálise” da Associação Europeia de Pesquisa Educacional.

CAMILA RODRIGUES PINTO

Licenciada em Biologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), mestrado em andamento no programa de pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no qual também foi representante discente.

CARMEN FONTES TEIXEIRA

Médica pela Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública. Mestre em Saúde Comunitária e doutora em Saúde Pública pelo Instituto de Saúde Coletiva (ISC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora titular do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) da UFBA. Professora do programa de pós-graduação do ISC-UFBA. Docente do programa de pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade do IHAC-UFBA. Membro do grupo de pesquisa Promoção da Saúde e Qualidade de Vida do IHAC-UFBA e pesquisadora do Observatório de Análise Política em saúde do ISC-UFBA.

DAVILENE SOUZA SANTOS

Doutoranda em História das Ciências no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História da Ciência da Universidade Federal da Bahia (PPGEFHC-UFBA), mestra em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU-UFBA) e graduada em Biblioteconomia e Documentação (UFBA).

EMANUELLY MATOS ANDRADE

Mestranda em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade na Universidade Federal da Bahia (UFBA), bacharela em Direito, especialista em Ciências Criminais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e em Direito Público pela Faculdade Legale. Advogada, graduanda em Artes (UFBA)

FLÁVIA GOULART MOTA GARCIA ROSA

Docente titular aposentada da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em

Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU-UFBA). Doutora em Cultura e Sociedade pela UFBA, com estágio doutoral na Universidade do Minho, responsável pela implantação do Repositório Institucional da UFBA.

GABRIEL RIBEIRO

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho. É professor da licenciatura e do bacharelado em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

GEORGINA GONÇALVES DOS SANTOS

Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutora em Sciences de l'Éducation - Université de Paris VIII. Professora associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Dirigiu o Centro de Artes, Humanidades e Letras, entre 2011 e 2015, e foi vice-reitora da UFRB, mandato 2015-2019. Professora do Programa de Pós-Graduação de Estudos Interdisciplinares sobre Universidade (PPGEISU-UFBA) e do Programa de Pós-Graduação de Políticas Sociais e Território da UFRB.

GILLIAN LEANDRO DE QUEIROGA LIMA

Docente da Universidade Federal da Bahia (UFBA), lotado no Departamento de Fundamentos e Processos Informacionais (DFPI) do Instituto de Ciência da Informação da UFBA, e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU/UFBA). Doutor em Difusão do Conhecimento pelo Programa de Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC-UFBA).

IVAN CLAUDIO PEREIRA SIQUEIRA

Doutor e mestre em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), professor titular em Interdisciplinaridade na Universidade Federal da Bahia (UFBA), no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC). Além disso, desempenhou o papel de professor visitante na Kyoto University of Foreign Studies. Com um notável percurso acadêmico, integrou o Conselho Nacional de Educação (2015-2022) e participou ativamente no Mercosul Educacional (2016-2022), assim como no Conselho da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) (2019-2020).

JAMILE SAHADE

Mestranda do Programa Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade da Universidade Federal da Bahia (PPGEISU-UFBA). Especialista em Gestão Acadêmica pela Escola de Administração da UFBA. Administradora pela UFBA. Servidora pública federal com vínculo com a UFBA.

JORGE GOROSTIAGA

Diretor do Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educacional, Cultura y Sociedad (CEIECS) de la Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín (Unsam).

LOUZE MARIA DOS SANTOS LOPES SILVA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU), graduada em Bacharelado Interdisciplinar em Saúde e estudante de graduação em Farmácia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integrante do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Saúde, Violência e Subjetividade (Savis).

MARIA BEATRIZ BARRETO DO CARMO

Professora adjunta do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente permanente do programa de pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. Desenvolve pesquisas e atividades de extensão orientadas pela noção de epistemologias do Sul e suas contribuições para a formação em saúde. Doutora em Ciências pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, e mestre em Saúde Coletiva (ISC/UFBA).

MARIA CONSTANTINO CAPUTO

Graduação em Medicina pela Universidade de Buenos Aires, graduação em Psicologia Social pela Primera Escuela Privada de Psicología Social Enrique Pichon Rivière, mestrado e doutorado em Saúde Pública pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (ISC/UFBA) e pós-doutorado pela Universidad de Barcelona. Professora associada do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde na UFBA e membro permanente do programa de pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (UFBA).

MARIA THEREZA ÁVILA DANTAS COELHO

Graduada em Psicologia, com mestrado e doutorado em Saúde Coletiva pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente permanente e coordenadora do programa de pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU), e colaboradora de outros programas. Professora Associada do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da UFBA. Coordenadora do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Saúde, Violência e Subjetividade (Savis).

MILENA AMORIM DOS SANTOS

Bacharela interdisciplinar em Saúde pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU-UFBA) e acadêmica de Medicina pela Faculdade de Medicina da Bahia (FMB-UFBA).

NAOMAR DE ALMEIDA FILHO

Médico, mestre em Saúde Comunitária, PhD. em Epidemiologia. Doctor of Science Honoris Causa: McGill University, Canadá. É professor aposentado do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia, onde atua como coordenador do INCTI Inovação, Tecnologia e Equidade em Saúde e professor visitante no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, onde ocupa a Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica.

ODONILTON LIMA LEMOS

Bacharel interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC-UFBA). Graduando em Medicina (IMS-UFBA). Participante do grupo de pesquisa Promoção da Saúde e Qualidade de vida na Universidade no IHAC.

PATRICK GEFFARD

Professor emérito de Educação e Formação (unidade de pesquisa Circeft, Universidade de Paris 8). Criou o grupo Pédagogie Institutionnelle Gironde e cofundador da Rede Internacional de Pedagogia

Institucional, e a rede Educação e Psicanálise da Associação Europeia de Pesquisa Educacional (EERA). Facilitador e supervisor de grupos de análise clínica da prática profissional.

PRISCILA BATISTA RABELO

Mestra pela Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade da Universidade Federal da Bahia (PPGEISU-UFBA), especialista em Gestão Cultural: cultura, desenvolvimento e mercado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial/SP e graduada em Biblioteconomia e Documentação pela UFBA. Atua como bibliotecária da Biblioteca do Museu de Arte Sacra da UFBA, desde 2013.

RAFAEL ANUNCIÇÃO OLIVEIRA

Psicólogo. Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade pela referida instituição de ensino superior. Na sua trajetória, dedica-se aos estudos nas áreas da educação e saúde mental na qual desenvolve pesquisas, a considerar as intersecções étnico-raciais, de classe e gênero, sobre bem-estar e saúde mental de estudantes universitários.

RENATA MEIRA VERAS

Professora associada do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e membro permanente do programa de pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade e do programa de pós-graduação em Psicologia da UFBA. Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tem experiência em pesquisa

na área de promoção da saúde, formação do profissional da saúde e universidade.

SOLEDAD VERCELLINO

Graduada em Psicopedagogia (Universidade Nacional de Comahue), doutora em Ciências da Educação (Universidade Nacional de Córdoba) e mestre em Sociedade e Instituições (Universidade Nacional de San Luis). Professora pesquisadora da Universidade Nacional de Río Negro e da Universidade Nacional de Comahue. Investiga a relação entre as condições institucionais e seu impacto na aprendizagem. Autora de artigos, capítulos de livros, relatórios técnicos e livros, entre eles “A escola e os (des)encontros com o saber” (2018) e “Transições. Para uma compreensão multidimensional dos processos institucionais e subjetivos envolvidos no início dos estudos universitários” (2023).

SÔNIA ANDRÉ

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), especialista em Ensino da Arte-Música, licenciada em Música e atriz. Pesquisa sobre práticas tradicionais moçambicanas, juventudes e vulnerabilidades, povos não brancos e demais sujeitos(as) e espaços periferizados, estudos étnico-raciais. Saberes e espaços endógenos e indígenas, ritos e rituais, educação em espaços, também não escolares. Outras formas de ser e estar mulheres, em particular de povos negros.

SÔNIA SAMPAIO

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Cumpriu estágio de pós-doutorado na Universidade de Paris 8 (2001) e foi professor visitante na mesma instituição (2004

e 2010). Até 2008, foi coordenadora de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. Tem experiência na área de Psicologia do Desenvolvimento Humano com interface em Educação, atuando especialmente na área da educação superior. Dirige o grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil e foi coordenadora do programa de pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (UFBA).

VINICIUS PEREIRA DE CARVALHO

Bacharel em Saúde e mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integra o Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Saúde, Violência e Subjetividade e é bolsista de Apoio Técnico a Pesquisa do CNPq - Nível 1A.

VITAILMA CONCEIÇÃO SANTOS

Doutoranda em Psicologia na Universidade Federal da Bahia (UFBA) sob orientação de Sônia Sampaio, mestra em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (EISU/UFBA), docente responsável pelo componente Estudos das Subjetividades, e coordenadora do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil.

VIVIANA MANCOVSKY

Graduada em Ciências da Educação pela Universidade de Buenos Aires e doutora em Educação pela Universidade Paris X (Nanterre, França) e pela Universidade de Buenos Aires. Concluiu estudos de pós-doutorado na Universidade de Málaga (Espanha). Atualmente é professora das carreiras de licenciatura de educação da Universidade Nacional de San Martín. Nesta instituição, coordena o programa Peer Mentoring, integra o Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educacional, Cultura y Sociedad (CEIECS) e participa num projeto

de investigação sobre “os primórdios” da vida universitária e a experiência estudantil. Além disso, é assessora pedagógica da Secretaria Acadêmica da Universidade Nacional de Tres de Febrero.

Formato: 16 x 23 cm

Fontes: Fira Sans Condensed | Nunito | Tiempos Text

Miolo: Papel Off-Set 75 g/m²

Capa: Cartão Supremo 300 g/m²

Impressão: Gráfica 3

Tiragem: 300 exemplares

O Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU) do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) inicia, com este primeiro volume, a série *Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade*, fruto de edital interno e participação de pesquisadores convidados com o objetivo de disseminar a produção científica resultante de pesquisas que contemplam suas linhas de investigação e que, graças à sua natureza interdisciplinar, permite amplitude de diálogo entre diferentes disciplinas. Esta edição tem por subtítulo a abordagem dos “saberes em construção”.



ISBN 978-65-5630-628-5



9 786556 306285