

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA**  
**CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - LICENCIATURA**

**ISABELLA INDIARA NOVAES DA ROCHA**

**A TEMÁTICA SAÚDE NA FORMAÇÃO DOCENTE DO CURSO DE CIÊNCIAS  
BIOLÓGICAS LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

São Cristóvão -SE

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA  
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - LICENCIATURA

Isabella Indiara Novaes da Rocha

**A TEMÁTICA SAÚDE NA FORMAÇÃO DOCENTE DO CURSO DE CIÊNCIAS  
BIOLÓGICAS LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Monografia apresentada ao Departamento de  
Biologia como requisito para obtenção do título  
de licenciatura em Ciências Biológicas pela  
Universidade Federal de Sergipe - Campus São  
Cristóvão

Orientadora: Prof. Dra. Isabela Santos Correia  
Rosa

Coorientador: Prof. Me. Leonardo Ferreira de  
Almeida

São Cristóvão - SE

2025

Aos meus pais.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”

(Paulo Freire)

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, cuja fé e força me sustentaram nos momentos mais desafiadores desta jornada acadêmica.

À minha família, em especial aos meus pais, Ildeires e Eumar, que nunca duvidaram das minhas escolhas e sempre me apoiaram de forma incondicional. Sua confiança em mim, muitas vezes maior do que a minha própria, foi um alicerce fundamental para que eu persistisse e concluísse cada etapa.

À minha prima, Nick, e aos meus amigos de vida e de formação, Cinha, Clara, Rúbia, Rafaela, Lorrany, Kaylane, Felipe, Raul, Gibran, Dimi e Leo, que, mesmo sem compreenderem completamente o tema da minha pesquisa, estiveram presente, torcendo e me incentivando.

Ao professor e orientador Leonardo, que me apresentou a “educação em saúde”. Sua didática singular e seu entusiasmo, mesmo em uma disciplina ministrada às sextas-feiras à noite, inspiraram não apenas a mim, mas certamente a muitos outros discentes, despertando em nós a relevância desse tema.

À professora e orientadora Isabela, que abraçou meu projeto com dedicação e compreensão, adaptando-se à minha forma de organização e, ao mesmo tempo, me guiando com paciência e incentivo. Sua disponibilidade e apoio foram essenciais para a concretização deste trabalho.

Por fim, agradeço à Universidade Federal de Sergipe e a todos os professores do meu curso, pela excelência no ensino, pelo comprometimento e pelos conhecimentos compartilhados ao longo desta trajetória. A formação que recebi aqui será um alicerce para minha vida profissional e pessoal.

## RESUMO

A Educação em Saúde fortalece o papel das escolas como promotoras de hábitos saudáveis. Assim, entende-se que professores, como educadores em saúde, têm o potencial de influenciar positivamente a saúde e o bem-estar de suas comunidades. Nesse contexto, o presente trabalho buscou analisar a temática saúde na formação de professores do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe (UFS). A pesquisa, de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, combinou análise documental e análise de entrevistas com docentes, para identificar como a saúde é abordada ao longo da evolução do curso e identificar as possíveis contribuições e lacunas do componente “educação em saúde” na formação docente. Os resultados evidenciaram que, embora a saúde seja contemplada em diversos componentes curriculares, predomina uma abordagem biomédica, com pouca ênfase nos determinantes sociais e políticos da saúde. O componente "educação em saúde", por sua vez, surge como uma tentativa de superar essa visão reducionista, no entanto, desafios como a carga horária insuficiente, a falta de menção explícita à Educação Popular em Saúde, e, a necessidade de maior integração com outros componentes curriculares, podem limitar seu potencial formativo. Concluímos que, embora a inserção do componente represente um avanço, são necessárias reformulações para que sua presença na formação docente em Ciências Biológicas possa, potencialmente, auxiliar no atendimento das demandas contemporâneas de promoção da saúde no ambiente escolar, juntamente com os demais setores envolvidos.

Palavras-chave: Educação em Saúde; Transversalidade da saúde; Estruturas Curriculares; Ensino superior; Saúde coletiva.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABP - Aprendizagem Baseada em Projetos

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNS - Conselho Nacional de Saúde

CONEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CP - Conselho Pleno

DBI - Departamento de Biologia

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

DSTs - Doenças Sexualmente Transmissíveis

ISTs - Infecções Sexualmente Transmissíveis

OMS - Organização Mundial da Saúde

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PSE - Programa Saúde na Escola

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

SUS - Sistema Único de Saúde

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFS - Universidade Federal de Sergipe

## SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	7
LISTA DE QUADROS	9
1. INTRODUÇÃO	10
2. JUSTIFICATIVA	11
3. OBJETIVOS	11
3.1. Objetivo geral	11
3.2. Objetivos específicos	11
4. REFERENCIAL TEÓRICO	12
4.1. A temática saúde na formação docente em ciências biológicas	12
4.2. O papel do professor como educador em saúde	14
5. PERCURSO METODOLÓGICO	15
5.1. Caracterização da pesquisa	15
5.2. Definição da área de estudo e sujeitos da pesquisa	16
5.3. Procedimento de coleta e análise de dados	17
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	20
6.1. A temática saúde ao longo da evolução curricular do curso de Ciência Biológicas Licenciatura	20
6.2. Educação em Saúde como oportunidade de discussão acerca da importância do papel do professor como educador em saúde	25
6.3. Análise das concepções de docentes quanto à importância/contribuição da temática saúde na formação docente.	30
6.3.1. A importância do componente “educação em saúde” para a formação docente.	30
6.3.2. Limites e potencialidades do componente “educação em saúde”	34
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	40
APÊNDICE A - Componentes curriculares analisados que não destacaram a temática saúde sob viés social, político e/ou pedagógico	42
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	46
APÊNDICE C - Questões da entrevista semiestruturada e transcrição das respostas que apresentaram diferentes tipos de macroproposição	48

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Questão 7 (sete) com a transcrição da resposta seguida das macroproposições obtidas.....	18
QUADRO 2 – Organização dos blocos de análise do discurso das docentes e respectivas questões mobilizadoras.....	20
QUADRO 3 – Presença dos componentes curriculares diretamente associados à temática saúde. ....	21
QUADRO 4 – Ementas dos componentes curriculares diretamente associados a temática saúde.....	21
QUADRO 5 – Modelo de oferta do componente curricular “educação em saúde” nas estruturas curriculares do curso de Ciências Biológicas vespertino e noturno da UFS.....	25
QUADRO 6 – Dados do programa do componente curricular “educação em saúde”.....	26

## 1. INTRODUÇÃO

A formação de professores no curso de Ciências Biológicas – Licenciatura tem como objetivo central capacitar profissionais para a docência, preparando-os não apenas para construir conhecimentos científicos, mas também para atuar como agentes transformadores na sociedade. Nesse contexto, a inclusão de competências relacionadas à temática saúde nas estruturas curriculares representa um avanço significativo, podendo trazer benefícios tanto intelectuais quanto práticos para o exercício da profissão docente. A abordagem da saúde no ambiente escolar vai além da simples transmissão de informações; ela envolve a promoção de hábitos saudáveis, a sensibilização sobre questões de saúde e a formação de cidadãos críticos e reflexivos (Zancul; Gomes, 2011).

A importância de discutir o papel do professor como educador em saúde é destacada por diversos autores, tais como Zancul e Gomes (2011), Ribeiro e Messias (2016), Sampaio, Zancul e Rotta (2015) e Pimentel, Gomes, Morel, Alves e Spiegel (2020). Segundo Zancul e Gomes (2011), a inclusão da temática saúde nas estruturas curriculares das universidades preenche uma lacuna significativa, demonstrando um cuidado essencial por parte dessas instituições de ensino. Essa abordagem tem potencial contribuição para a preparação dos futuros professores, capacitando-os a enfrentar os possíveis desafios do ambiente educacional, com ênfase em questões de saúde de maneira contextualizada.

Ribeiro e Messias (2016, p. 47) reforçam essa ideia, afirmando que “é crucial que o educador reconheça seu papel valioso dentro e fora da escola, tanto para a promoção da saúde dos educandos como da comunidade ao redor”. Dessa forma, os professores, como educadores em saúde, têm o potencial de influenciar positivamente a saúde e o bem-estar de suas comunidades, construindo conhecimentos fundamentados cientificamente.

A Educação em Saúde também fortalece o papel das escolas como promotoras de hábitos saudáveis, uma preocupação que remonta aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998. Esses documentos destacam a responsabilidade das instituições educacionais não apenas na construção de conhecimentos acadêmicos, mas também na promoção da saúde, junto à formação integral dos estudantes.

No entanto, é importante ressaltar que os PCNs foram substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, em conjunto com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), servem como referência para a elaboração dos currículos adotados pelas redes de ensino no Brasil (Beltrão; Aguiar, 2019). A BNCC mantém a saúde como um tema contemporâneo transversal, reforçando a necessidade de integrá-la de forma crítica e reflexiva na formação docente.

Diante desse cenário, discutir o papel do educador em saúde e a integração da “educação em saúde” nas estruturas curriculares das universidades é de extrema importância. Essa discussão não apenas enriquece a formação dos futuros docentes, mas também pode auxiliar a deixá-los mais seguros e preparados para abordar a temática de maneira integral, evitando a fragmentação do conhecimento e o foco estrito na transmissão de informações (Ribeiro; Messias, 2016). Nesse sentido, a análise da abordagem da saúde na formação de professores de Ciências Biológicas – Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe (UFS) torna-se relevante, pois permite identificar como a temática tem sido trabalhada ao longo da evolução do curso e quais são as contribuições e lacunas na formação docente.

## **2. JUSTIFICATIVA**

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de enriquecer as discussões sobre a formação inicial de professores em Ciências Biológicas – Licenciatura, com foco na Educação em Saúde. A relevância da investigação reside no papel significativo que os educadores exercem na sensibilização e construção de conhecimentos relacionados à saúde, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Além disso, ao analisar as mudanças na estrutura curricular e a percepção dos docentes, o estudo pode identificar lacunas e/ou contribuições na formação docente, colaborando para o desenvolvimento de estratégias educacionais mais eficazes e alinhadas às demandas contemporâneas.

Vale ressaltar que este estudo é motivado pelo compromisso acadêmico e pessoal da autora em contribuir para a melhoria da educação, bem como pela necessidade de desenvolver pesquisas que abordem a importância da temática saúde na formação do biólogo licenciado e o papel do professor como educador em saúde. A análise das estruturas curriculares do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura da UFS, tanto no turno vespertino quanto no noturno, permitirá uma compreensão mais ampla de como a saúde tem sido integrada na formação docente, oferecendo subsídios para futuras reformulações curriculares.

## **3. OBJETIVOS**

### **3.1. Objetivo geral**

- Analisar a temática saúde na formação de professores do curso de Ciências Biológicas Licenciatura, da Universidade Federal de Sergipe.

### **3.2. Objetivos específicos**

- Investigar como a temática saúde foi abordada ao longo da evolução da estrutura curricular do curso de Ciências Biológicas Licenciatura, da Universidade Federal de Sergipe;

- Identificar elementos da estrutura curricular atual do curso de Ciências Biológicas Licenciatura, que oportunizem discussões acerca da importância do papel do professor como educador em saúde;
- Comparar as estruturas curriculares do curso de Ciências Biológicas Licenciatura vespertino e noturno;
- Analisar as concepções de docentes do Departamento de Biologia, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), quanto à importância e/ou contribuições da temática saúde na formação docente.

#### **4. REFERENCIAL TEÓRICO**

##### **4.1. A temática saúde na formação docente em ciências biológicas**

A compreensão do conceito de saúde, segundo a definição proposta pela Organização Mundial de Saúde (OMS), transcende a mera ausência de doenças, englobando o completo bem-estar físico, mental e social (WHO, 2020). A saúde de um indivíduo é um estado dinâmico e multifacetado, que não se restringe apenas à dimensão física, mas também abarca aspectos psicológicos e sociais, formando uma tríade intrínseca.

Nesse contexto, é imperativo reconhecer que a saúde não é um fenômeno isolado, mas interage de maneira intrincada com diversos determinantes, podendo ser influenciada por fatores ambientais, socioeconômicos e comportamentais. Condições de moradia, ambiente de trabalho, engajamento nos estudos e práticas de lazer são exemplos de elementos que desempenham papéis cruciais na promoção ou comprometimento da saúde individual (Almeida; Bonfim, 2014).

Tendo esse fato em vista, a construção de uma escola promotora de saúde requer que os professores sejam devidamente formados em educação em saúde, sendo esta entendida por um processo educativo, que busca orientar as pessoas na compreensão e cuidado da sua própria saúde, promovendo o acesso à informação e estimulando a participação ativa na tomada de decisões relacionadas ao seu bem-estar. Isso inclui ajudar as pessoas a entenderem suas necessidades de saúde, a se envolverem no debate sobre políticas de saúde e a se tornarem mais autônomas no autocuidado, visando uma atenção à saúde mais adaptada às suas necessidades individuais e coletivas (Brasil, 2013).

Um dos desafios enfrentados por muitos professores na abordagem da temática de saúde reside na carência de oportunidades de desenvolver práticas em suas instituições de ensino (Almeida; Bonfim, 2014). Ainda de acordo com esses autores, a inserção de aprendizagem prática não deve se limitar apenas a ambientes de laboratório, mas também se

estender a situações e cenários futuros do exercício docente, onde os licenciandos possam desenvolver suas competências, construir seus perfis profissionais e adquirir uma compreensão profunda das limitações que podem encontrar em suas práticas educacionais.

Nesse sentido, as universidades desempenham um papel fundamental, pois têm responsabilidade na formação de futuros educadores, ao passo que devem estimular o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a saúde de forma efetiva (Sampaio; Zancul; Rotta, 2015). Entretanto, é uma causa de preocupação identificar que muitos professores não têm oportunidade de discutir acerca dessa temática durante sua formação inicial ou em programas de formação continuada (Zancul; Gomes, 2011). A temática trabalhada na formação inicial eleva a importância da saúde nas escolas, ampliando a perspectiva para seus diversos aspectos, na medida em que o educador realiza atividades que despertem o sentido crítico-reflexivo de seus alunos (Hansen; Pedroso; Venturi, 2014).

É crucial que as instituições de ensino superior incorporem a educação em saúde como parte integral do currículo de formação de professores. Além disso, a formação contínua dos professores deve incluir atualizações e aprofundamentos nessa área, permitindo que eles estejam sempre atualizados com as melhores práticas e abordagens para promover a saúde dentro do ambiente escolar (Sampaio; Zancul; Rotta, 2015).

Investir na formação inicial, por meio da inserção da educação em saúde nas estruturas curriculares, é um passo fundamental para capacitar educadores e construir escolas que promovam o bem-estar e a saúde dos estudantes. No entanto, isso já não depende exclusivamente da formação: é crucial que políticas públicas e integradas sejam implementadas para garantir que as escolas tenham recursos, infraestrutura e apoio necessários para efetivar ações de promoção da saúde.

A escola, enquanto ambiente singularmente propício para interações sociais e aprendizagens, tem o potencial de maximizar seu papel na construção de práticas saudáveis, mas isso só será plenamente alcançado com o engajamento conjunto de educadores, gestores e políticas públicas que priorizem a saúde individual e coletiva. Como destacam Zancul e Gomes (2011), a promoção da saúde nas escolas deve ser um esforço contínuo e articulado, que vá além da formação docente, abrangendo iniciativas estruturais e comunitárias para transformar a escola em um espaço potencialmente promotor de saúde.

Nesse contexto, torna-se crucial compreender o papel do professor como um potencial educador em saúde dentro do ambiente escolar. Exploraremos agora como os professores podem desempenhar um papel significativo na promoção da saúde, em que poderá contribuir para a construção de uma abordagem mais ampliada da temática.

#### **4.2.O papel do professor como educador em saúde**

O discurso higienista, caracterizado por uma visão simplificada e normativa da saúde, tende a enfatizar a prevenção de doenças por meio de hábitos considerados "saudáveis", sem problematizar questões mais complexas relacionadas à saúde física, mental, emocional e social (Silva; Lara; Copetti; Lanes; Soares, 2017). Isso pode levar a um desempenho superficial e descontextualizado do tema saúde na escola, não considerando as diferentes realidades e necessidades dos alunos.

Assim, percebemos que a tradicional visão dos hábitos e atitudes individuais, como impulsionadores de transformações saudáveis, predominantemente comportamentalista, cede lugar a uma abordagem mais ampla da promoção de saúde. Esta nova perspectiva considera a saúde de forma contextualizada, levando em conta o papel do contexto social e comunitário, e enfatizando o empoderamento. Diante desse panorama, acredita-se que uma abordagem mais contextualizada da promoção de saúde pode contribuir para a educação em saúde (Beltrão; Aguiar, 2019).

A importância dos documentos oficiais, que regem a educação brasileira, para orientar o trabalho pedagógico, é fundamental. Esses documentos servem como referência para a articulação de práticas educativas que promovam a saúde de forma integral e contextualizada. Nesse sentido, a base nacional comum curricular (BNCC) se destaca como um instrumento essencial, pois traz diretrizes claras sobre a integração da saúde no currículo escolar.

A BNCC aborda a saúde, destacando a importância do cuidado físico e emocional nas competências gerais, “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (Brasil, 2018, p. 324). Na área de ciências naturais, observa-se a presença da educação em saúde, especialmente nas unidades temáticas que versam sobre hábitos saudáveis e questões sustentáveis. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a BNCC destaca como habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos a ampliação dos conhecimentos sobre o corpo e a identificação dos cuidados necessários para a integridade e manutenção da saúde (Beltrão; Aguiar, 2019).

Entretanto, a implementação dessas orientações enfrenta desafios significativos. Primeiro, as diretrizes da BNCC, embora importantes, são muitas vezes vagas e genéricas, o que dificulta sua operacionalização na prática docente. Segundo, há uma escassez de materiais didáticos atualizados e diversificados que possam apoiar os professores no tratamento da saúde de forma interdisciplinar e contextualizada, essa falta de recursos faz com que muitos

docentes sejam levados a se restringir ao livro didático como principal ferramenta pedagógica, limitando as possibilidades de abordagem do tema.

De acordo com Silva, Lara, Copetti, Lanes e Soares (2017), a dependência excessiva do livro didático, como único recurso pedagógico, é um dos reflexos de desafios enfrentados pelos professores, além do despreparo para lidar com temas complexos e a falta de tempo para planejamento. Esses fatores acabam limitando a atuação dos docentes.

A atuação docente precisa estar atrelada ao setor de saúde, e vice-versa, considerando a interdisciplinaridade da proposta. Sob esse viés, a promoção da saúde na escola não pode ser compreendida como uma responsabilidade exclusiva do professor, mas como uma ação integrada entre educação e saúde. Profissionais da saúde, como agentes comunitários, nutricionistas e psicólogos, podem contribuir para a construção de práticas educativas mais efetivas, trazendo conhecimentos específicos e apoiando a implementação de projetos interdisciplinares. Essa parceria permite uma abordagem mais completa da saúde, que considere não apenas os aspectos biológicos, mas também os fatores sociais, emocionais e ambientais que influenciam o bem-estar dos estudantes.

Dessa forma, observamos que a promoção da saúde transcende as fronteiras do setor de saúde, demandando uma abordagem interdisciplinar e uma parceria estreita com o setor educacional. Nesse sentido, requer uma abordagem que ultrapasse a concepção de transmissão de informações, mas sim um diálogo emancipador, que permita aos indivíduos a construção do seu próprio conhecimento e a adotarem decisões favoráveis à saúde, em consonância com os princípios de paz, educação, justiça e equidade (Moraes; Silva-Junior, 2019).

Portanto, embora não seja um fator decisivo, visto que, a temática saúde possui uma dimensão que envolve diversos setores da sociedade, enfatizamos a importância de pensar em estratégias para melhorar a formação e preparação dos profissionais que irão atuar na educação básica, incluindo o desenvolvimento de projetos, técnicas e metodologias pedagógicas, que proporcione reflexões dos futuros docentes ao tratar da integração deste tema de forma transversal nos currículos de Ciências e Biologia (Moraes; Silva-Junior, 2019).

## **5. PERCURSO METODOLÓGICO**

### **5.1. Caracterização da pesquisa**

Com o propósito de alcançar os objetivos delineados, este estudo adotou os fundamentos teóricos-metodológicos da Pesquisa Qualitativa. Segundo Flick (2009), com essa abordagem fundamentamos em uma perspectiva construtivista, ressaltando a

dinamicidade e a natureza processual da investigação, além da adoção de uma condução indutiva, priorizando a compreensão contextualizada dos fenômenos sociais.

Conforme a natureza dos objetivos traçados, a pesquisa foi caracterizada como exploratória, visando nos familiarizar com o problema em questão, e descritiva, ao analisar e apresentar as características por meio do emprego de técnicas padronizadas de coleta de dados (Gil, 2008).

Nesse sentido, o estudo empregou tanto a pesquisa documental quanto a pesquisa de campo. A pesquisa documental, segundo Oliveira (2016), consiste na busca de informações presentes em documentos que, potencialmente, oferecem uma base para uma análise científica específica e sistemática. Esses documentos podem ser representados por fontes oficiais, relatórios, revistas, conteúdos de websites institucionais governamentais, matérias jornalísticas impressas, televisivas ou digitais, cartas, documentários, gravações, fotografias, entre outros materiais análogos. No caso da presente pesquisa, foram utilizadas estruturas curriculares da Universidade Federal de Sergipe (UFS), conforme será discutido no tópico de coleta e análise de dados.

Por sua vez, a pesquisa de campo tem como finalidade aprofundar a compreensão de uma realidade específica. Esse processo é conduzido, primordialmente, por meio da observação direta de atividades e pela realização de entrevistas. A meta é capturar explicações e interpretações relacionadas à temática, proporcionando, assim, uma análise mais detalhada (Gil, 2008).

## **5.2. Definição da área de estudo e sujeitos da pesquisa**

No que se refere a pesquisa de campo, os sujeitos que participaram da pesquisa compreenderam a duas (2) docentes do Departamento de Biologia (DBI) da UFS, campus São Cristóvão, que lecionaram e/ou lecionam o componente curricular “educação em saúde”, descritas aqui nessa pesquisa como E1 e E2, abreviação de Entrevistada 1 e 2, com o fim de preservar o anonimato das entrevistadas. As docentes foram convidadas e tiveram a autonomia de participarem ou não da pesquisa, conforme adesão voluntária, por meio de assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice A).

Para isto, essa pesquisa foi submetida e aprovada à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o nº do parecer 7.208.066, conforme preconizado pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais (Brasil, 2016). Essa submissão visou garantir que todos os aspectos éticos

da pesquisa fossem respeitados, especialmente no que diz respeito ao consentimento livre e esclarecido das participantes.

Logo, o local de pesquisa compreendeu a Universidade Federal de Sergipe, campus São Cristóvão e os sujeitos da pesquisa foram duas docentes do curso de Ciências Biológicas Licenciatura da UFS, campus São Cristóvão.

### **5.3. Procedimento de coleta e análise de dados**

Com o fim de concretizar a abordagem metodológica e tornar exequível os objetivos pretendidos, foram realizados os seguintes procedimentos: análise de documentos e análise qualitativa de entrevistas.

A fim de investigar como a temática saúde foi abordada ao longo da evolução da estrutura curricular do curso de Ciências Biológicas Licenciatura da UFS, campus São Cristóvão, assim como identificar elementos da estrutura curricular atual do curso de Ciências Biológicas Licenciatura, que oportunizem discussões acerca da importância do papel do professor como educador em saúde, foram analisadas as estruturas curriculares do referido curso, levando em conta o marco temporal que vai desde a sua criação em 1993 até a estrutura curricular vigente em 2025.

A busca destes documentos ocorreu no portal eletrônico do Departamento de Biologia da UFS/São Cristóvão, via Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). As estruturas curriculares foram analisadas de forma individual e personalizada pela autora, por meio de leitura exploratória, tendo como base o referencial teórico adotado e também a sua experiência como discente na finalização do curso, objetivando encontrar componentes curriculares diretamente associados à saúde e, principalmente, os que evidenciam o teor social, político e pedagógico da temática.

Tendo sinalizado esses componentes, partimos para a observação de suas presenças e ausências ao decorrer das estruturas curriculares e, em seguida, foram detalhadas suas respectivas ementas, para fins de resultados e discussão acerca da pesquisa.

Para analisar as concepções de docentes do Departamento de Biologia, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), quanto à importância e/ou contribuições da temática saúde na formação docente, foi realizada aplicação de entrevistas. Com estas, buscamos captar não somente a aparência do fenômeno do professor como educador em saúde, mas também suas essências, explicando sua origem, relações e mudanças, por meio do detalhamento de interpretação dos significados. Deste modo, o procedimento de entrevista,

como coleta de dados, visa compreender subjetividades, experiências e vivências, com uma amostra de menor dimensão, cujo processo decorre de forma flexível (Oliveira, 2016).

As entrevistas foram realizadas de forma remota, via Google Meet, gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas pela autora, respeitando o anonimato das entrevistadas (apêndice B). Foi utilizada entrevista semiestruturada, com perguntas abertas, possibilitando adaptações para contextualização e explicação do conhecimento implícito (Flick, 2009).

A análise dos dados coletados das entrevistas seguiu os princípios da teoria sociocognitiva do discurso proposta por Van Dijk (2001). O autor relaciona estruturas do discurso com interação social por meio de uma interface sociocognitiva, ressaltando a cognição no processo de análise do discurso.

Para a organização dos dados da entrevista, as respostas discursivas foram agrupadas em termos de macroproposição, cuja base textual se refere a uma sequência de proposições do discurso. Num quadro linguístico e discursivo, as proposições são consideradas como unidades que definem a significação, ou seja, unidades de sentido (Van Dijk, 2012). Desse modo, a macroproposição explica a unidade geral de uma sequência de unidades discursivas, podendo ser intuitivamente conhecida como “tema”, “tópico” ou “essência”. Assim, as macroproposições de cada questão discursiva das entrevistas foram derivadas das sequências de proposições do discurso. Esse trabalho foi realizado paulatinamente por entrevista.

Vale ressaltar que cada questão poderia ou não mobilizar mais de uma macroproposição, por exemplo, na questão sete (7), a resposta da entrevistada E2 gerou quatro (4) tipos diferentes de macroproposições, demonstrado no Quadro 1. Isso porque a cada mudança de unidade de significado do discurso, tem-se uma nova macroproposição, assim, na referida pergunta, a entrevistada mobilizou muitas temáticas.

**Quadro 1** - Questão 7 (sete) com a transcrição da resposta seguida das macroproposições obtidas

**Questão 7.** Para finalizar, ainda com base em sua experiência, quais desafios ou lacunas você identifica na formação atual em relação a esse aspecto específico (atuação dos futuros licenciados em sala de aula no que tange a temática saúde)?

**Resposta:** pra mim, o maior problema ainda é, justamente os estudantes da graduação, por que nem todo mundo vai fazer comigo né? Tem aqueles que de fato compreendem; não estou dizendo que eu sou a melhor, não é isso, ta? Eu to falando de como eu trabalho educação em saúde e a tenhamos que de fato refletir criticamente sobre a importância da educação em saúde e vão entender educação em saúde como um processo e não apenas como aula pontuais que eu vou trabalhar com parasitoses, vetores, ou ISTs, para atender a BNCC, então a BNCC ela propõe os conteúdos. Então quando eu trabalhar com determinados conteúdos eu vou trazer a ideia de saúde, então assim, isso é o comum e pra mim o desafio é sair desse comum. O desafio é formar de fato futuros professores críticos que pensem a saúde do ponto de vista político e pedagógico, que o pensar político envolva: o que pensar sobre política pública de saúde, do ponto de vista da educação, como nós podemos fortalecer a educação em saúde na escola; o desafio está em estimular com os estudantes a ir de fato, além do plano de aula que trabalha apenas os conteúdos; o desafio está também no estímulo a proposição de projetos interdisciplinares que vão de contextualização da realidade, protagonismo e não só nos próprios projetos mas, nas próprias aulas. Então, começar perguntando, como que ta a água do seu bairro? Quando a

gente for falar de água, muito mais do que falar sobre a fórmula da água, olha aí água, tema né? Aí você vai pra sala, qual a fórmula da água? Quais são os átomos que compõem essa molécula? Os estados da água...E se eu perguntasse, como está a água do seu bairro? A água que chega na sua casa é potável? Por onde ela passa? Ela é tratada? Se eu começar a aula perguntando para entender a contextualização, para além de um planejamento de aula que eu comece falando da água enquanto solvente universal, é importante isso mas, é mais importante para o alunos, não mais importante mas, mais significativo para os estudantes é pensar concreto, a partir do concreto e não do que é abstrato, uma molécula é abstrato, você não vê uma molécula no copo, né? Você vê a água. Então, essa é, qual é a cor da água? Ela tem cor, né? Ah, tem uma poça, toda vez que chove fica uma poça de água lá na frente da minha casa, por que? Como é ela? Do ponto de vista da infraestrutura do seu bairro. Essa água, você pode tomar dessa água? Sabe Isabella, isso eu estou falando 6º ano, né, to falando 6º ano, mostrando que não é algo que se trata do que você vai levar para trabalhar no ensino médio, na universidade, é desde o ensino fundamental. Então, o desafio maior, a lacuna maior, está justamente em a gente formar professores que de fato pensem e que reflitam, pensem criticamente, existe uma corrente do pensamento crítico. Então, formar professores que pensem criticamente a educação em saúde como processo e não apenas como algo pontual e esse processo envolve a problematização da realidade, contextualização, protagonismo, autonomia, é desafiador ein. Às vezes na graduação os alunos estão com muitas disciplinas, querendo ser aprovados, aí no final do curso, já não estão aguentando mais, já querem formar, fazer TCC, aí chega mais um projeto, estão cansados. (...)¹. Vou dar só um exemplo pra você, quando eu fui professora da UFSB, eu ministrei o componente curricular de práticas pedagógicas, e nas práticas pedagógicas eu trabalhava com as práticas ligadas aos conteúdos curriculares do semestre, e a gente falava que era o 'fio condutor', então o fio condutor do semestre é 'origem da vida', então todos os componentes específicos giravam em torno desse fio condutor, como é curso interdisciplinar eles tinham origem da vida do ponto de vista da física, da química e da biologia, e tinham disciplinas de ensino desde o primeiro período, que eram as práticas pedagógicas. Então minha missão era: em práticas pedagógicas I trabalhar com sequência de ensino investigativa ou sequência didática, então eles tinham que produzir uma sequência didática que retratasse origem da vida como fio condutor, envolvendo os três componentes curriculares. (...) Tem aluno que gosta da minha abordagem, tem aluno que não gosta e isso com todos os professores, 'ah, essa abordagem é bacana' ou 'ah não, isso aqui tem coisa demais', os alunos falam 'tem muita coisa, muito projeto, muita atividade' mas, é a prática que promove a aprendizagem significativa. Eu vou dar um exemplo pra você, ontem eu tava na disciplina de educação ambiental, eu passei um texto sobre gestora da educação ambiental no mundo e no Brasil, você acha que eu vou pra sala de aula, você que me conhece, acha que eu vou pra sala de aula pra dizer tal ano aconteceu isso e em tal ano aconteceu isso, não vou fazer isso. Então, o que eu fiz, eu levei uma linha do tempo semi preenchida por mim, a partir do texto e semi preenchi a linha do tempo todinha, desde 60, coloquei até 2025, aí eu fui colocando marcos desses eventos, marcos dos eventos de cada ano proposto pelo texto e aí eu colocava embaixo: quais os impactos? isso refletiu em que? Então a ideia de pensar criticamente, ir além do texto e eu ainda vejo que os alunos da graduação nas disciplinas de forma geral, a maioria lê o texto quer dizer o que está escrito lá e a criticidade ainda é algo que precisa ser amadurecido, porque a gente precisa de professores críticos, que pensem politicamente, por que a educação é política, ela não é neutra. Eu acho bem importante a sua temática, a disciplina de educação em saúde às vezes ela vista de maneira equivocada, por que se pensa de fato que a gente vai trabalhar com as doenças, com as infecções, ou com os vetores, ou os alunos vão chegar e alguns alunos já me disseram quando eu pergunto 'o que vocês pensam sobre essa disciplina? o que vocês acham?', 'ah acho que a gente vai aprender como fazer práticas para prevenir doenças', já escutei isso, nossa quase sempre escuto isso e digo não, da parte da saúde específica ali vocês vão aprender nos componentes específicos, aqui a gente vai pensar sociedade, ambiente, educação, para levar para sala de aula práticas fortalecidas e formadas no protagonismo, na autonomia e na contextualização, é isso que promove a alfabetização científica, é a leitura de mundo e educação em saúde é a leitura de mundo, é a sua saúde, é a minha, a do contexto, não adianta eu pegar só um conteúdo empurrado da BNCC e aí trabalhar saúde, porque isso não discute os problemas de uma sociedade, acho que é isso.

**Macroproposições:** a) contribuir para que os licenciandos entendam a saúde como um estado dinâmico e multifacetado b) formar futuros professores críticos, ao passo que pensem a saúde do ponto de vista político e pedagógico c) sensibilizar os licenciandos para contextualizar criticamente a saúde de forma interdisciplinar e para além dos conteúdos teóricos curriculares d) falta de comprometimento de licenciandos nas atividades pedagógicas propostas pelo componente.

Fonte: dados coletados em entrevista semiestruturada. Elaboração: a autora.

<sup>1</sup> Trecho de resposta que se referia a outra questão da entrevista, realocado para a questão adequada para fins de análise.

A fim de dar sentido às inferências do discurso gerado, ao invés de se discutir por cada questão, de modo ordenado, individual e isolado, preferiu-se organizar as questões em dois blocos de análise, os quais apresentamos no quadro abaixo (Quadro 2)

**Quadro 2** - Organização dos blocos de análise do discurso das docentes e respectivas questões mobilizadoras.

Bloco de análise	Questões mobilizadoras
Importância do componente “educação em saúde” para a formação docente	1, 2 e 5
Limites e potencialidades do componente “educação em saúde”	3, 4, 6 e 7

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 6.1. A temática saúde ao longo da evolução curricular do curso de Ciência Biológicas Licenciatura

Ao investigar as estruturas curriculares do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), foram encontradas, ao total, 17 (dezessete) estruturas curriculares, das quais 9 (nove) pertencem ao turno vespertino e 8 (oito) ao noturno. Essa diferença no quantitativo de estruturas se deu pela criação tardia do curso em turno noturno. Enquanto a licenciatura em Ciências Biológicas foi estabelecida em 1973, a implantação do curso noturno foi somente em 1998, ou seja, 25 anos depois (UFS, 2020).

Nesse processo, foram examinados componentes curriculares como: elementos de anatomia humana, fisiologia básica, biologia celular, microbiologia geral, biologia do desenvolvimento, genética básica, antropologia I, bioética, biofísica para biólogos, entre outras (apêndice C). No entanto, observamos que, apesar do potencial, a maioria dessas disciplinas prioriza uma abordagem tecnicista, focadas, principalmente, nos processos biológicos, sem uma discussão mais específica sobre saúde como tema social, político ou pedagógico.

Diante disso, foram selecionadas cinco componentes curriculares que se destacaram pelo conteúdo de sua ementa ao abordar especificamente questões de saúde, de acordo com o referencial adotado e experiência pessoal da autora, sendo eles: introdução à saúde; fundamentação em saúde; fundamentos de parasitologia; corpo, gênero e sexualidade e educação em saúde. Esses componentes foram analisados em profundidade, com foco em suas ementas, para compreender como a temática da saúde foi contemplada.

A partir disso, foi observado que esses principais componentes curriculares encontrados nem sempre estavam concomitantemente presentes na mesma estrutura, conforme Quadro 3. Alinhado a esse achado, pode ser observado na Figura 1 as resoluções que marcaram essas alterações curriculares referentes a esses componentes.

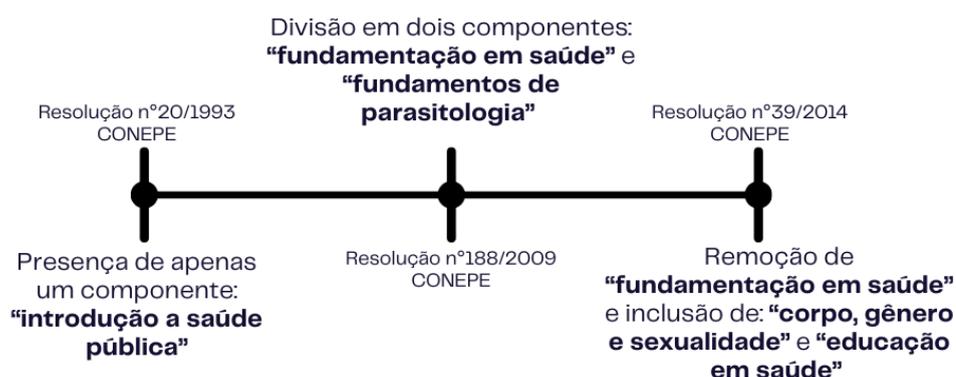
**Quadro 3** - Presença dos componentes curriculares diretamente associados à temática saúde.

Componente Curricular	Presença na Estrutura Curricular
Introdução a saúde pública - 45h	1 a 4 - vespertino 1 a 3 - noturno
Fundamentação em saúde - 30h	5 - vespertino 4 - noturno
Fundamentos de parasitologia - 30h/45h <sup>2</sup>	5 a 9 - vespertino 4 a 8 - noturno
Corpo, gênero e sexualidade - 60h	6 a 9 - vespertino 5 a 8 - noturno
Educação em saúde	6 a 9 - vespertino 5 a 8 - noturno

Fonte: informação disponível em:

[https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=en\\_US&id=320148](https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=en_US&id=320148). Acesso em: 22 de março de 2025. Elaboração: a autora.

**Figura 1** - Marcos temporais de alterações curriculares



Fonte: informação disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colégiados/resolucoes.jsf>. Acesso em 15 de abril de 2025. Elaboração da autora

Acrescentamos ao resultado da coleta de dados, o Quadro 4 detalha cada componente curricular e suas respectivas ementas.

**Quadro 4** - Ementas dos componentes curriculares diretamente associados a temática saúde

<sup>2</sup>Quando inserido no currículo do curso, o componente tinha carga horária de 30h e após a alteração mais recente da estrutura curricular foi estabelecido a carga horária de 45h

Temática	Componente Curricular	Ementa
Saúde	Introdução a Saúde Pública - 30h	“Conceitos básicos e noções gerais de Saúde Pública. Conceitos de saúde e doença. Epidemiologia: conceitos fundamentais. Higiene coletiva e individual. Saneamento básico. Imunologia. Saúde ocupacional. Educação sexual. Tóxicos. Estudo sumário dos protozoários, helmintos, artrópodes e moluscos de interesse em saúde pública. Doenças crônico-degenerativas.”
	Fundamentação em Saúde - 30h	“Relação entre educação, saúde e ambiente. Conceitos básicos e noções gerais de saúde pública para a prevenção de doenças. Processo saúde-doença. Epidemiologia: conceitos fundamentais. Noções básicas de: saúde ocupacional, D.S.T, tóxicos e doenças crônico degenerativas. Primeiros socorros.”
	Fundamentos de Parasitologia - 30h/45h	“Importância e introdução ao estudo da Parasitologia. Tipos de associação entre os organismos. Interações parasito-hospedeiro. Estudo dos vetores das doenças de importância na parasitologia. Estudo dos helmintos, com ênfase nos parasitos de interesse na parasitologia. Estudos dos protozoários de interesse na parasitologia humana.”
	Corpo, gênero e sexualidade - 60h	“Corpo, gênero e sexualidade na perspectiva multicultural e dos direitos humanos, considerando ainda os corpos na educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens, também aqueles que se encontram em cumprimento de medidas educativas. Conceitos chave: heteronormatividade, masculinidades e feminilidades, diversidade sexual, desenvolvimento psicossocial, relações de poder e hierarquias de gênero, preconceito, discriminação e violências. Pluralidade Cultural. Carga horária específica para atividades de ensino/extensão.”
	Educação em Saúde - 30h	“Evolução do conceito de saúde. Noções básicas de vigilância epidemiológica, ambiental e sanitária. Papel da escola na promoção da qualidade de vida: a) de estilos de vida saudáveis e b) da prevenção e redução de danos frente a endemias causadas por vetores, doenças sexualmente transmissíveis e drogas. Desenvolvimento de ações e projetos multidisciplinares educativos junto à comunidade externa de promoção à qualidade de vida com orientação docente.”

Fonte: informação disponível em:

[https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=en\\_US&id=320148](https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=en_US&id=320148). Acesso em: 22 de março de 2025. Elaboração: a autora.

A princípio, identificamos componentes curriculares diretamente relacionados à saúde desde as primeiras estruturas curriculares e, ao decorrer das mudanças curriculares, foram

criados novos componentes que reverenciam a temática e/ou foram modificados a partir de componentes anteriores.

Iniciando a análise, o primeiro marco identificado é a presença de um único componente curricular nas primeiras estruturas do curso: “introdução à saúde pública - 45h”. Percebemos, em sua ementa, a predominância de elementos do discurso higienista, que foca na prevenção de doenças através de práticas de higiene, saneamento e controle de comportamentos individuais e coletivos.

Por outro lado, a ementa não se limita ao discurso higienista, abordando também tópicos como imunologia, saúde ocupacional, educação sexual, doenças crônico-degenerativas e parasitoses. Essa abordagem nos indica que há a intenção de considerar a saúde sob perspectivas biológicas e sociais, aproximando-se do conceito adotado pela OMS (WHO, 2020). Então, podemos observar a influência higienista na construção na ementa mas também a inclusão de tópicos que podem ser abordados e/ou considerados por uma perspectiva mais ampliada de saúde.

A partir da 5ª estrutura curricular do turno vespertino e 4ª estrutura do turno noturno, identificamos um novo marco: a implementação dos componentes curriculares “fundamentação em saúde - 30h” e “fundamentos de parasitologia 30h”, em substituição ao componente “introdução a saúde pública - 45h”. Sendo assim, “introdução a saúde pública” deixa de existir na estrutura curricular e parte dos elementos constituintes da sua ementa, através da inserção e/ou modificação, passam a integrar as novas ementas destes outros componentes curriculares. Outro marco importante, além da divisão de elementos de ementa, é a carga horária, visto que, enquanto em “introdução a saúde pública” destinava 45h para a temática, passou a estar contemplando 60h com a união da carga horária desses dois novos componentes.

Em “fundamentação em saúde - 30h”, observamos a inclusão de novos fatores, como educação e ambiente, indicando uma abordagem mais interdisciplinar. A inclusão de tópicos que reverenciam o social, o ambiente e a educação, apresentam um avanço ao se trabalhar a temática saúde no contexto educacional, possivelmente superando a limitação do aspecto biomédico. O enfoque dado pelo componente “fundamentação em saúde” à relação desta temática com a “educação” e o “ambiente”, aproxima-se da compreensão dos determinantes e condicionantes de saúde, evidenciados pela Lei Orgânica da Saúde, a Lei 808 de 1990, a qual, em seu art 3º assinala que:

Os níveis de saúde expressam a organização social e econômica do País, tendo a saúde como determinantes e condicionantes, entre outros, a

alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais (Brasil, 1990, grifo da autora).

Além disso, a ementa inclui tópicos como primeiros socorros e prevenção de doenças, com foco na aplicabilidade em situações cotidianas. No entanto, ainda há uma tendência a abordar as doenças predominantemente pelo viés preventivo, em detrimento de uma perspectiva mais ampla de promoção da saúde.

Enquanto isso, “fundamentos em parasitologia” se destaca por abordar com maior profundidade as doenças parasitárias, as interações entre hospedeiro e parasito e a importância dos vetores. Então, o que antes estava condensado em apenas um componente curricular, “introdução à saúde pública - 45h”, aparentemente se divide em dois e, assim, propõe potencialmente, um maior aprofundamento das discussões que contemplem a temática saúde.

No entanto, a ementa de “fundamentos em parasitologia” não aborda explicitamente fatores sociais, culturais e políticos, o que pode induzir a uma ênfase na educação sanitária e na perspectiva biomédica. Esse achado está em consonância com a pesquisa de Pimentel, Gomes, Morel, Alves e Spiegel (2020), que investigou a percepção de discentes de Ciências Biológicas sobre o controle do *Aedes aegypti*, neste estudo os autores observaram a predominância de respostas de caráter higienista e sanitário ao buscar soluções de combate ao vetor. Vale destacar que esse componente tem sido parte integrante das estruturas curriculares desde sua implementação, com a carga horária sendo ampliada na estrutura vigente, de 30 para 45 horas.

Em seguida, como os últimos marcos na estrutura, houve a remoção de “fundamentação em saúde” e a inserção simultânea de dois novos componentes curriculares: “corpo, gênero e sexualidade” e “educação em saúde”. A ementa do primeiro componente aborda temas intrinsecamente ligados à promoção da saúde em suas diversas dimensões – física, mental, sexual e social –, podendo ampliar a discussão sobre as complexas interações entre saúde e identidade. Conceitos como heteronormatividade, masculinidades, feminilidades e pluralidade cultural sugerem uma abordagem crítica e inclusiva, que potencialmente vai além das práticas tradicionais de saúde. Segundo Brandão e Alzuguir (2022) essas reflexões convidam a repensar convicções e compreensões da dinâmica social brasileira, especialmente diante da desconstrução do essencialismo e do determinismo biológico nos serviços de saúde, que impactam corpos, sexualidades e gêneros, gerando sofrimento e adoecimento.

Contudo, embora esses temas tenham potencial para uma discussão holística sobre saúde, a ementa não explicita essa associação, o que pode limitar a compreensão dos

estudantes sobre a relação entre identidade, diversidade e saúde. Essa lacuna é significativa, pois a formação docente deve preparar os futuros professores para abordar a saúde de forma integral, considerando não apenas aspectos biológicos, mas também sociais, culturais e políticos.

Por outro lado, enquanto “fundamentos de parasitologia” mantém uma abordagem mais restrita ao aspecto biomédico, “corpo, gênero e sexualidade” apresenta um avanço ao incluir temas intrinsecamente associados à promoção da saúde. No entanto, a falta de uma conexão explícita entre esses temas e a saúde na ementa representa uma oportunidade perdida para consolidar uma visão mais ampla e crítica da temática no currículo.

Por fim, temos “educação em saúde”, componente curricular diretamente associado à temática saúde, presente em todas as estruturas curriculares desde a sua implementação em 2014 com a Resolução nº39 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) (Brasil, 2014). Por sua relevância, exige uma análise mais aprofundada de sua ementa, programa e contexto atual.

## 6.2. Educação em Saúde como oportunidade de discussão acerca da importância do papel do professor como educador em saúde

A princípio, podemos observar em como o próprio nome do componente curricular de “educação em saúde” evidencia, principalmente, a interseção entre viés pedagógico e a temática saúde, que outros componentes, mesmo que voltados à educação ou questões biológicas/fisiológicas, não trazem especificamente.

A seguir, no Quadro 5, está o comparativo de como o componente está sendo ofertado atualmente, entre as estruturas curriculares dos turnos vespertino e noturno da Licenciatura.

**Quadro 5** - Modelo de oferta do componente curricular “educação em saúde” nas estruturas curriculares do curso de Ciências Biológicas vespertino e noturno da UFS.

BIOL0303 - Educação em Saúde						
	Período	Créditos	Carga horária		Pré-requisito	Condição pré-requisito
			Exe <sup>3</sup>	Ext <sup>4</sup>		
Vespertino	8º	02	15	15	Possui	FISIOLO0012 <sup>5</sup> e BIOL0349 <sup>6</sup> (ou BIOL0298 <sup>7</sup> )
Noturno	10º	02	15	15	Possui	FISIOLO0012 e BIOL0349 ou (BIOL0298)

<sup>3</sup> Exe: exercício

<sup>4</sup> Ext: extensão

<sup>5</sup> Fisiologia Básica - 60h

<sup>6</sup> Didática para o Ensino de Ciências e Biologia - 60h

<sup>7</sup> História e Filosofia das Ciências Biológicas - 60h

Fonte: informação disponível em:

[https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=en\\_US&id=320148](https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=en_US&id=320148). Acesso em: 22 de março de 2025. Elaboração: a autora.

Quanto ao período em que é ofertada, observamos o padrão em que ambos os turnos encontram-se nos componentes curriculares obrigatórios do Núcleo Específico e no último período letivo do curso. A partir disso, supomos, que esse fato somado a maturidade acadêmica conquistada pelos licenciandos, pode contribuir potencialmente para maiores aprofundamentos teóricos quanto aos objetivos traçados no programa do componente, tendo em vista a passagem por outros componentes que abordam educação, didática, anatomia, fisiologia, bioquímica e genética do corpo humano, sendo estes somente alguns exemplos de conteúdos presentes em outros componentes curriculares que evidenciam sua afluência com “educação em saúde”. Da mesma forma, a quantidade de créditos, carga horária e presença de pré-requisitos não possui diferenciação entre os turnos.

Já no que diz respeito aos pré-requisitos para cursar “educação em saúde”, estes foram implementados na última resolução de aprovação da alteração do Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas nº 57/2023/CONEPE. A partir disso, são expostos 2 (dois) pré-requisitos, sendo eles: “fisiologia básica” e “didática para ensino de ciências e biologia”, podendo o último ser substituído por “história e filosofia das ciências biológicas”. A presença dos pré-requisitos enfatizam mais ainda a discussão anterior, acerca dos pontos de convergência de “educação em saúde” e outros componentes curriculares. A resolução não indica, explicitamente, as motivações para inserção desses pré-requisitos, mas é possível inferir que foi na intenção de ofertar aos licenciandos uma base teórica de natureza pedagógica e de processos fisiológicos, para que seja possível focar na interseção específica que é “educação em saúde”

A partir disso, analisaremos a ementa e sua relação com o programa atual de “educação em saúde”, o qual encontramos as seguintes informações, dispostas no quadro abaixo (quadro 6)

**Quadro 6** - Dados do programa do componente curricular “educação em saúde”

<p><b>Objetivo geral:</b> Reconhecer a relevância da Educação em Saúde no processo de transformação social e o papel do(a) profissional de Ciências Biológicas como educador em saúde.</p>
<p><b>Objetivos específicos:</b> descrever saúde e doença dentro do contexto histórico em que se dá a diferença conceitual; explicar as diferenças entre vigilância epidemiológica, ambiental e sanitária, identificando a importância de cada uma; conceituar Educação em Saúde; identificar os princípios e objetivos da Educação em Saúde; discutir o papel do(a) profissional de Ciências e Biologia como educador(a) em saúde no espaço formal; discutir prevenção de doenças e promoção de saúde no contexto escolar; planejar atividades de educação em saúde na escola.</p>
<p><b>Conteúdos:</b> Evolução histórica dos conceitos de Saúde e Doença</p>

Evolução histórica do Sistema de Saúde brasileiro  
 Políticas públicas de saúde no Brasil  
 Noções sobre vigilância em Saúde  
 O Programa Saúde na Escola (PSE)  
 Saúde nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)  
 Promoção de Saúde e prevenção de violência na escola  
 Metodologias ativas para trabalhar Educação em Saúde na escola  
 Educação em Saúde na escola

**Competências e Habilidades:** desenvolver capacidades argumentativas e interpretativas a fim de elaborar e solucionar questões relativas à Educação em Saúde, construindo um pensamento crítico acerca do papel do professor de Ciências e Biologia na promoção da saúde na escola.

Fonte: informações disponíveis em:

<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/67859950>. Acesso em: 23 de março de 2025.

A ementa do componente curricular “educação em saúde” estabelece como ponto de partida a “evolução do conceito de saúde”, um aspecto essencial para compreender a historicidade e a transição do modelo biomédico para uma abordagem mais holística. No entanto, a ementa e seu programa não apresentam explicitamente os referenciais adotados para conceituação de saúde e/ou doença, como a definição da OMS, consolidada em sua Constituição de 1946. Assim, sem uma base teórica clássica bem delimitada, corre-se o risco de que essa transição paradigmática seja abordada sem a devida articulação com as diretrizes internacionais e nacionais de saúde pública.

A inclusão das “noções básicas de vigilância epidemiológica, ambiental e sanitária” na ementa do componente confere um caráter técnico à formação docente, aproximando-a das políticas públicas de saúde. Essa abordagem é especialmente relevante diante dos desafios sanitários contemporâneos, como evidenciado pela pandemia de COVID-19 e pelos impactos das mudanças climáticas, que ressaltam a importância de uma educação transversalizada entre saúde humana, meio ambiente e sistemas de vigilância (Boraki; Poletto; Guimarães; Vilar; Souza; Granja; Guimarães, 2024).

No entanto, é pertinente questionar até que ponto essas noções são trabalhadas de maneira crítica e reflexiva dentro da disciplina. O objetivo específico do programa, ao abordar esse tópico, limita-se a explicar as diferenças entre os três tipos de vigilância e a identificar sua importância, sem indicar explicitamente uma problematização mais aprofundada sobre suas limitações, desafios e implicações sociopolíticas.

A ementa, também prevê o papel da escola na promoção da qualidade de vida, que é abordado em duas frentes: estilos de vida saudáveis e prevenção/redução de danos frente a endemias, doenças sexualmente transmissíveis (DST's)<sup>8</sup> e drogas, provavelmente alinhado ao

<sup>8</sup> Entende-se atualmente que o termo DST's (Doenças Sexualmente Transmissíveis) não é devidamente apropriado, sendo substituído por IST's (Infecções Sexualmente Transmissíveis), por considerar que nem todas

objetivo específico discutir prevenção de doenças e promoção de saúde no contexto escolar. Embora essa divisão seja relevante, há um risco de reforçar uma abordagem higienista e moralizante, que individualiza a responsabilidade pela saúde em detrimento de uma análise crítica dos determinantes sociais da saúde, conforme exposto por Costa e Carneiro-Leão (2021). O conceito de "estilo de vida saudável", por exemplo, pode ser problemático se não for discutido em sua complexidade, considerando as desigualdades socioeconômicas e a acessibilidade a práticas saudáveis. Outrossim, esses termos acabam se apagando ao observarmos os conteúdos do programa.

Em último tópico, a ementa prevê ações e projetos multidisciplinares educativos junto à comunidade externa alinhado ao objetivo específico planejar atividades de educação em saúde na escola, o que sinaliza um ponto positivo, pois possibilita a articulação entre teoria e prática, além disso, sugere um viés transdisciplinar, que poderia envolver diferentes áreas do conhecimento, como biologia, sociologia, psicologia e políticas públicas.

A proposta de desenvolvimento de ações e projetos educativos extensionistas permitem que os licenciandos atuem como agentes transformadores e, potencialmente, desenvolvam a capacidade de entender melhor a realidade e demandas locais (Pimentel; Gomes; Morel; Alves; Spiegel, 2020). Esse ponto positivo também é enfatizado por Pereira (2024) em sua pesquisa, que diz:

(...), observa-se uma necessidade emergente de estimular o desenvolvimento de atividades de extensão nas estruturas curriculares das licenciaturas de ciências biológicas, sendo estas prioritárias, para que os mesmos tomem ciência sobre a inclusão da saúde na comunidade que o cerca, e consigam incluí-la diante do exercício da profissão (p. 59).

Entretanto, essa potencialidade só será efetivada se houver um esforço intencional para evitar a fragmentação dos conteúdos e promover a integração entre diferentes saberes. Adicionalmente a esse fator, a efetividade dessa proposta dependerá também da estruturação das atividades e do suporte institucional para sua execução, enfatizando que trata-se de um componente com carga horária de 30h.

A ementa encerra neste último tópico, mas o programa atual do componente demonstra outros conteúdos e objetivos que são de grande relevância ao se trabalhar “educação em saúde” na formação inicial, como os objetivos específicos que destrincham a dimensão e princípios da “educação em saúde” mas também, a discussão do papel do profissional de ciências e biologia como educador em saúde no espaço formal. Entendemos

---

as infecções causam doenças imediatas. No entanto, o termo DST foi mantido neste texto por constar na ementa analisada.

que a principal importância desse componente na formação inicial, é sobre o relevante papel que o professor de ciências e biologia pode exercer como educador em saúde e que essa discussão seja trazida nesse componente, assim, para além de um objetivo, acreditamos que este, deveria ser principalmente, um tópico da ementa.

A transversalidade da saúde também não é citada em ementa e nem no programa, mas entendemos que está presente nos conteúdos ao citar a temática frente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa transversalidade expõe o potencial de todos educadores e agentes da comunidade escolar abordarem saúde, enquanto nos PCNs eram de caráter sugestivo, se torna obrigatória na BNCC, visto que essa última é o documento vigente que rege a construção dos currículos escolares. Percebemos que reverenciar especificamente essa transversalidade e interdisciplinaridade da temática saúde em ementa também se faz importante.

Em suma, percebemos que a ementa apresenta um arcabouço teórico que busca integrar os conceitos de saúde e educação na formação de professores, diferente de outras instituições de ensino que não possuem componentes voltado a saúde no contexto escolar como “educação em saúde”, como apontado por Ribeiro e Messias (2016), Zancul e Gomes (2011), Gustavo e Galieta (2019), Pereira (2024) e Rocha (2018). Porém, observamos a ausência de problematização dos determinantes sociais da saúde, visto que ela não explicita alguma abordagem crítica sobre desigualdade social e acesso à saúde, a partir disso, presumimos que para ocorrer essa discussão, fica a critério da abordagem e prática do docente que irá lecionar o componente.

Nesse contexto, a ementa mostra possíveis caminhos, mas como o caminho será percorrido, cabe ao docente e aos resultados que ele deseja alcançar. Além disso, a ementa e programa poderia ser enriquecida com referências explícitas à contextualização do ambiente/comunidade e Educação Popular em Saúde, fundamentada em autores como Freire (1996), que propõem uma abordagem dialógica, crítica e emancipatória, como discutido por Pimentel, Gomes, Morel, Alves e Spiegel (2020) e Costa e Carneiro-Leão (2021).

A ausência de uma perspectiva crítica pode fazer com que o componente se restrinja a um ensino normativo e prescritivo, sem fomentar a reflexão dos licenciandos sobre seu papel como educadores em saúde na sala de aula (Bezerra; Capuchinho; Pinho, 2015). Bem como, Mallue et al (2024) aborda que, está atrelado a esse fator, a insegurança dos professores em desenvolver/promover ações voltadas à temática saúde nas escolas, optando por trabalhar essa abordagem somente por meio dos profissionais de saúde do Programa Saúde na Escola (PSE).

Dito isso, notamos que ao longo da evolução do curso a temática saúde foi se ampliando dentro das estruturas curriculares e pudemos contemplar a importância do componente curricular “educação e saúde” na formação docente. A análise de sua ementa e programa permitiu refletir sobre o quanto seus tópicos podem ou não contribuir para a construção de uma postura crítica e reflexiva dos licenciados em relação à sua futura atuação. No entanto, esta pesquisa não permite inferir que, mesmo com a identificação de potencialidades e fragilidades, o componente garantirá, por si só, a promoção da saúde nas escolas pelos licenciados em Ciências Biológicas da UFS. Ainda assim, acredita-se que sua abordagem contribui para mitigar os efeitos do discurso biomédico e higienista, promovendo uma visão mais ampla e contextualizada da saúde no ambiente escolar.

### **6.3. Análise das concepções de docentes quanto à importância/contribuição da temática saúde na formação docente.**

#### **6.3.1.A importância do componente “educação em saúde” para a formação docente.**

A última resolução nº57/2023/CONEPE que aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura, prevê em seu art. 2º, inciso II o seguinte perfil do profissional formado:

Consciente da necessidade de atuar com qualidade e responsabilidade em prol da conservação e manejo da biodiversidade, políticas de saúde, meio ambiente, biotecnologia, bioprospecção, biossegurança, na gestão ambiental, tanto nos aspectos técnico-científicos, quanto na formulação de políticas, e de se tornar agente transformador(a) da realidade presente, na busca da melhoria da qualidade de vida. (Brasil, 2023, p. 2, grifo da autora).

Dito isso, a presença de educação em saúde como componente curricular nas grades curriculares de ciências biológicas representa um passo significativo para a formação docente, visto que, estes licenciados são, geralmente, um dos principais mobilizadores a respeito da temática saúde no ambiente escolar, ainda que trate-se de um tema transversal (Zancul; Gomes, 2011). Quando perguntado às entrevistadas o que motivou a inclusão desse componente curricular, ambas destacaram *a importância de uma formação inicial coerente com o que se espera de um profissional em sua atuação docente*<sup>9</sup>, podemos destacar assim as seguintes unidades de sentido, que gerou a referida macroproposição:

(...) com certeza a necessidade dessa preparação dos futuros professores de biologia para trabalhar esses temas, que são temas transversais na BNCC, então tem essa adaptação para a BNCC, para que a gente possa incluir nessa formação (E1, grifo da autora).

---

<sup>9</sup> Daqui em diante, os tópicos destacados em itálico representam as macroproposições obtidas a partir da análise das entrevistas.

(...) eu penso que o que motivou a discussão da educação em saúde a partir da resolução tem a ver com o necessário debate para formação de sujeitos críticos acerca da temática na sala de aula. (...) Claro que, os formandos, os futuros professores, que hoje são licenciandos, eles não vão ser preparados para lidar com questões específicas da saúde, então, eu não serei médica, o aluno que tá se formando não vai ser médico, ele não vai ser psicólogo, ele vai ser professor de biologia. Mas, ele passa 365 dias praticamente com os alunos, às vezes os alunos estão em maior tempo na escola do que em casa, que é o caso das escolas integrais, então aquele professor passa muito tempo com os alunos. O professor em formação ele vai passar muito tempo e consegue observar comportamentos, observar tendências, ele consegue visualizar uma questão de saúde na sala de aula. Então quando a resolução aborda essa ideia da educação em saúde, é porque a saúde ela faz parte do sujeito, do ambiente, faz parte do espaço e ela precisa entrar no debate de formação do sujeito (E2, grifo da autora).

Apesar do senso comum, historicamente construído, de que promover e discutir saúde está restrito a campanhas sanitárias e ações de profissionais da área, é necessário desconstruir essa visão limitada. Os futuros professores de Ciências e Biologia, embora não devam e não possam atuar como profissionais da saúde, têm um papel fundamental na abordagem transversal dessa temática.

A saúde, enquanto questão social e coletiva, pode e deve ser trabalhada no ambiente escolar, integrando-se aos conteúdos curriculares. Essa perspectiva é respaldada pelo principal documento norteador da educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê a saúde como um tema contemporâneo transversal, permeando diversas áreas do conhecimento e contribuindo para a formação dos estudantes. Essa perspectiva reforça a importância de uma formação que vá além dos aspectos biológicos, integrando questões sociais, ambientais e políticas, relacionadas à saúde. Nesse sentido, ao refletir sobre a relação entre "educação em saúde" e os demais componentes curriculares, as docentes destacaram a superação da visão biomédica tradicional.

Em suas respostas, evidenciou-se *a saúde como tema transversal entre os componentes e a superação da visão biomédica apresentada em outros componentes curriculares*. Essa abordagem, conforme destacado pelas docentes, é essencial para formar professores que possam trabalhar a saúde de maneira contextualizada e reflexiva, indo além dos aspectos biológicos e considerando as dimensões sociais, políticas e ambientais.

A importância da presença de “educação em saúde” em meio a tantos componentes potencialmente higienistas, no que se refere a temática saúde, vai ao encontro dos resultados encontrados em Gustavo e Galieta (2019), que revelam a ausência desse componente como uma lacuna formativa e possível perpetuação de perspectivas ultrapassadas sobre “educação em saúde”. Esses fatores também estão alinhados com os achados da análise documental desta

presente pesquisa, visto que, a estrutura de Ciências Biológicas da UFS, possui em seu núcleo básico, profissionalizante e específico, diversos componentes curriculares que iminentemente poderão ser abordados aspectos de saúde, mas que deixam claro em ementa o viés biomédico ou sequer é citado, conforme podemos ver nas seguintes unidades de sentido:

Direta assim né, vários componentes, como questões ambientais, as questões do próprio processo de aprendizagem entre saúde-aula, a gente precisa levar em consideração e, a educação para essa perspectiva dos direitos humanos também né, para que sejam considerados também esses direitos e o conhecimento do Sistema Único de Saúde, que compõe a ementa da disciplina o entendimento do fluxo, de como funciona, no tocante aos direitos da saúde, tem todo um entrelaçamento de todas essas áreas (E1, grifo da autora).

Nas disciplinas específicas você sempre vai conseguir trazer saúde relacionada aos componentes curriculares, por que a ideia do que provoca a doença, dos sujeitos saudáveis, por muito tempo se teve a ideia de que a saúde era ausência de doença, temos ultrapassado essa perspectiva mas, as disciplinas trazem isso e própria ementa da educação em saúde, por muito tempo abordou isso. Então eu inclusive tenho tentado trazer essa perspectiva da educação popular pra gente se sair da ideia que parasitoses é entender quem é o parasita e quem é o hospedeiro, o que causa e quais os sintomas, isso aí é fundamental, mas o professor de biologia precisa ir muito além disso (E2, grifo da autora).

Dessa forma, as docentes sugerem a “educação em saúde” como uma forma de entrelaçar as nuances que tangem a saúde e ir além, potencialmente abordando questões ambientais, sociais e políticas. Ainda de acordo com os achados da análise documental desta pesquisa, podemos reforçar que as possíveis fragilidades e potencialidades da ementa podem ser resolvidas a depender da intencionalidade e abordagem do respectivo docente que irá lecionar o componente. Nesse contexto, é fundamental refletir sobre como o componente pode contribuir para a sensibilização dos licenciandos em relação à temática da saúde, preparando-os para desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas e críticas.

Além de integrar as dimensões ambientais, sociais e políticas da saúde, o componente "educação em saúde" também pode desempenhar um papel significativo na sensibilização dos licenciandos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas. Segundo as docentes, ao trabalhar a temática da saúde, é essencial *refletir a temática saúde como ato político e coletivo, além do ponto de vista biológico* e também, *ao utilizar práticas pedagógicas participativas ao lecionar o componente e possam inspirar os licenciandos*.

Sobre as práticas pedagógicas inspiradoras, a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) nº1/2002, em seu art. 3º, inciso II, alínea a), ao falar sobre a coerência da formação e práticas oferecidas, destaca a “a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera” (Brasil, 2002, p. 2). Ou seja,

partimos do pressuposto que, é mais provável que professores formados na perspectiva crítica e ampla acerca da “educação em saúde” proporcionem práticas dessa natureza com seus estudantes na educação básica do que se não tivesse vivido, na formação, essas experiências. Esse fator, destaca a relevância de uma formação coerente, que estimule a criticidade desses licenciandos e o permitam pensar além do individual e presumivelmente, abordar com seus futuros alunos as questões sociais, coletivas e políticas sobre saúde, a partir do contexto que estão inseridos.

Ademais, a utilização de práticas pedagógicas participativas, que estimulem a autonomia e o protagonismo dos licenciandos na construção de conhecimentos sobre educação em saúde, reflete diretamente o que se espera de sua futura atuação docente. Para ilustrar essa perspectiva, destacamos as seguintes unidades de sentido:

(...) o entendimento de não apenas dos mecanismos biológicos da saúde, mas no entendimento também das políticas de saúde, que são importantes também para se garantir esses mecanismos, da educação mesmo dos cidadãos que a gente precisa, do coletivo, todas as questões de saúde coletiva. A gente precisa desenvolver essa conscientização dos cidadãos em formação que são os futuros alunos desses formandos, então nesse sentido eu acho que contribui bastante, para refletir os problemas de saúde, das questões de saúde locais, a nível de região, Brasil, principalmente né, mas claro que também, questões mundiais já que né, o mundo interligado que vive hoje a gente acaba vivenciando as questões globais mesmo em saúde (...) (E1, grifo da autora).

(...) Então, o uso de metodologias participativas, ativas e práticas pedagógicas, não precisa ser só metodologias ativas, mas que sejam práticas participativas e ativas que valorizem o protagonismo, autonomia, que problematizam e contextualizam a realidade dos sujeitos, isso precisa ser trabalho na disciplina de educação em saúde, para que os graduandos compreendam a importância desses princípios e possam em suas futuras aulas levar também. Essa ideia, de que, quando eu trabalho com os temas de saúde, eu preciso escutar o outro, entender o outro, entender o coletivo, por que a educação em saúde não é individual, ela é coletiva, não é só a prática do indivíduo de lavar as mãos que é importante, mas ela vai além disso, é um posto de saúde da sua comunidade que está fechado e não tem atendimento para aquelas crianças e pais, isso é falar de educação em saúde (...) (E2, grifo da autora).

Diante do exposto, evidenciamos que sob a concepção das docentes, a inclusão do componente "educação em saúde", no currículo de Ciências Biológicas, representa um avanço significativo na formação docente, na tentativa de se alinhar às demandas contemporâneas por uma educação crítica e transversal. As falas das docentes entrevistadas reforçam a necessidade de superar visões reducionistas e biomédicas, destacando a saúde como um tema coletivo e político, que permeia diversos contextos sociais e ambientais. No entanto, apesar de sua relevância, a presença desse componente enfrenta desafios que podem ser alinhados, tais como a adequação da ementa, a carga horária e a integração com outros componentes

curriculares. Esses aspectos serão explorados no próximo bloco, que abordará os limites e potencialidades do componente "educação em saúde" na formação de professores.

### 6.3.2. Limites e potencialidades do componente “educação em saúde”

Nas descobertas obtidas, a partir da análise da ementa do componente “educação em saúde”, observamos como ele está sendo proposto na estrutura curricular vigente e com isso, identificamos algumas fragilidades e potencialidades para uma formação docente no que tange a temática saúde. Quanto a concepção das docentes sobre a forma que esse componente está sendo apresentado, obtivemos duas macroproposições opostas, uma das docentes acredita que a *oferta do componente curricular atende as necessidades formativas dos graduandos*, enquanto a outra docente destaca que *atende parcialmente, demandando uma maior carga horária*. Vejamos a partir das seguintes unidades de sentido:

Eu acredito que sim, é um momento ideal por que os alunos já passaram por todas essas unidades curriculares, que não são pré requisitos mas que ajuda bastante no aprofundamento desse entendimento das relações. (...) A carga horária também, acho que é suficiente para esse componente, então no meu entendimento, está ok, não requer mudança. (E1, grifo da autora)

Olhe, pela importância da disciplina e pela experiência que eu tenho, eu penso que deveria ser uma disciplina com 4 créditos, ou minimamente com 3 e, não uma disciplina com 2 créditos, às vezes eu quero fazer mais e na disciplina eu não posso porque estou presa a uma carga horária semanal de duas horas (...) e a ementa, eu particularmente, vejo que a ementa atende, por que ela dá essa liberdade, abre precedente para você trabalhar com Educação Popular em Saúde, por isso que eu trabalho, por que se estivesse fugindo da ementa eu não poderia (...) vejo possibilidade de trabalhar educação em saúde muito forte a partir da ementa, no entanto, eu gostaria de uma carga horária maior, devido a densidade do campo. (E2, grifo da autora)

Para a docente E1, entendemos que suas metodologias e perspectivas para lecionar o componente estão em concordância com todos elementos da ementa, incluindo sua carga horária. Enquanto para docente E2, observamos que suas concepções vão de encontro com alguns dos pontos expostos na análise desse componente: ausência de referências explícitas sobre Educação Popular em Saúde, juntamente com a demanda de conceitos e elaboração de projetos rente a comunidade com a carga horária de 30h.

A educação geralmente é uma das mais cotadas para soluções de problemas sociais e de saúde, como demonstrado no estudo de Pimentel, Gomes, Morel, Alves, e Spiegel (2020) porém, seria enriquecedor a menção da Educação Popular em Saúde, cuja as intenções de abordar essas questões vão para além da propagação de campanhas sanitárias e comportamentos individuais, objetivando uma maior contextualização/problematização do ambiente que estão inseridos, ensino emancipatório e diálogo horizontal com o educandos, ou

seja, estimular os licenciandos a não firmar-se na abordagem de saúde unicamente através de campanhas sanitárias e visitas de profissionais de saúde na escola.

Além disso, é uma boa forma de praticar os conteúdos aprendidos por meio de projetos extensionistas, o qual o componente destina a carga horária de 15h mas, de acordo com a docente, devido a densidade de conteúdos e práticas exigidas, o tempo acaba sendo insuficiente para abordar em sua totalidade.

Da mesma forma, quando questionadas sobre como o componente poderia ser melhor estruturado para atender as necessidades formativas dos licenciandos, no que tange a temática saúde no ensino básico, novamente tivemos visões opostas, em que uma das docentes acredita que *o componente não requer mudanças*, ao contrário da outra docente, que acredita que *o componente necessita de uma maior carga horária devido a execução de projetos e utilização de metodologias ativas* bem como, *realocar o componente “educação em saúde” para um período com componentes ligados a ele (estágio I, estágio II, didática e fundamentos de parasitologia)*. Assim, destacamos a seguinte unidade de sentido:

(...) então olha a o quanto às temáticas e as demandas geram projetos, e a educação em saúde fortalece essa ideia, mas eu acredito que deveria sim, até pra a gente executar projetos com um tempo maior, por que fica corrido, é tanto que esse semestre agora eu diminui um pouco da aprendizagem baseada em projetos e vou trabalhar com outra metodologia, porque no período passado, ficou muito corrido (...) sobre o posicionamento dessa disciplina ao longo do curso, lembrei agora, eu penso se ela fosse mais articulada com estágio I, estágio II ou até mesmo no período de didática, eu não lembro em qual período ela está agora, acho que está no 8º, né? (...) em um semestre que a gente tem componentes específicos, não todos mas ao menos alguns, que trabalha essa perspectiva das doenças, das parasitoses, dos vetores, de modo que quando eles chegassem a educação em saúde, os conhecimentos específicos estariam bem frescos e nós conseguiríamos fazer uma troca bem interessante. Então talvez, esse fosse não o período em si, mas o momento do curso em que os alunos conseguissem refletir mais sobre conteúdo teórico e viés para educação em saúde para colocar aquilo no planejamento. (E2, grifo da autora)

O entendimento contemporâneo da temática saúde mobiliza discussões que vão além do viés biomédico e da simples ausência de doenças. Assim, questões cotidianas da escola podem gerar demandas ou oportunidades para trabalhar a saúde dentro da comunidade escolar. Uma das propostas da docente E2 para lecionar o componente é a utilização da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), uma metodologia ativa que utiliza projetos contextualizados e próximos da realidade, centrados em questões, desafios ou problemas significativos, para promover a aprendizagem de conteúdos acadêmicos (Bender, 2014).

O uso de metodologias ativas, que colocam o licenciando no centro do processo, reforça a discussão apresentada no bloco anterior, refletindo o que se espera desse futuro

professor em sua prática docente, ao se trabalhar saúde em vista das demandas e possibilidades que venham a surgir, em sala de aula e na comunidade escolar. No entanto, uma característica das metodologias ativas é que suas etapas sistematizadas podem demandar mais tempo de dedicação e comprometimento, tanto dos licenciandos quanto dos docentes. Diante disso, em um componente com uma quantidade significativa de conteúdos, somada ao planejamento e à execução de projetos, cogita-se a necessidade de uma maior carga horária.

Paralelamente a isso, a proposta de realocação do componente “educação em saúde” para um período em que os licenciandos estejam cursando disciplinas como estágio I, estágio II, didática e Fundamentos de Parasitologia pode trazer vantagens, segundo a docente E2. Primeiramente, essa articulação possibilitaria que os conhecimentos mais específicos da educação e técnicos sobre saúde, estivessem mais presentes na memória dos alunos, facilitando a compressão da confluência desses componentes representados em “educação em saúde”. Além disso, a proximidade com os estágios e o componente de didática possibilitaria uma aplicação mais imediata dos conceitos de educação em saúde no planejamento de aulas e nas atividades pedagógicas. A realocação do componente, aliada a uma carga horária ampliada, poderia proporcionar um ambiente mais propício para a aplicação dessas metodologias.

No que se refere a como essas docentes percebem a eficácia da formação oferecida para que esses licenciandos possam implementar, de maneira significativa, a educação em saúde em seu futuro exercício docente, ambas destacaram que percebem, principalmente, *através de evidências da aprendizagem significativa e engajamento dos licenciandos nas discussões* e uma das docentes acrescenta ainda, *por meio planejamento e execução de projetos*.

De acordo com Ausubel (2003), a aprendizagem significativa acontece quando o indivíduo consegue atribuir significado às novas informações, integrando-as de forma coerente ao seu repertório prévio de conhecimentos. Ou seja, essa coleta de evidências percebidas pelas docentes retrata a dimensão dos temas de saúde, pois muitos deles, envolvendo a saúde física, mental e social, são vivenciados pelos próprios licenciandos, que possibilita um maior envolvimento na discussão dos temas e construção de conhecimentos. Logo, como apontado pela docente E2, refletem em seus resultados obtidos durante o planejamento e execução dos projetos a serem realizados junto a comunidade, materializando-se no formato de relatórios finais.

Quantos aos desafios e lacunas que as docentes identificam na formação atual em relação a atuação desses futuros professores no que tange a temática saúde, ambas enfatizam

como desafio *contribuir para que os licenciandos entendam a saúde como um estado dinâmico e multifacetado*. Essa perspectiva é essencial para que os futuros professores assumam uma postura ativa e crítica em relação à educação em saúde, entendendo-a como uma responsabilidade contínua e integrada ao cotidiano escolar, e não apenas como uma atividade esporádica ou delegada a profissionais da saúde, enfatizado pela docente E1:

(...) formar o profissional de biologia que entende que é sua responsabilidade de fazer, participar ativamente dessa ensinagem e não simplesmente convidar um profissional de saúde e "ok, está cumprido", mas de entender que é uma responsabilidade no ano letivo dos professores, no dia a dia, no cotidiano da escola para além dos componentes curriculares. (E1, grifo da autora)

Essa fala reforça a importância da quebra do paradigma de abordar saúde somente sob a perspectiva da visita de profissionais da saúde, evidenciando a importância dos licenciandos assumirem um papel importante na promoção da saúde, integrando-a de forma contínua ao planejamento pedagógico e às práticas escolares. A docente E2 complementa essa ideia com as seguintes macroproposições: *formar futuros professores críticos, ao passo que pensem saúde do ponto de vista político e pedagógico e; sensibilizar os licenciandos para contextualizar criticamente a saúde de forma interdisciplinar e para além dos conteúdos teóricos curriculares*, ela afirma:

(...) tenhamos que de fato refletir criticamente sobre a importância da educação em saúde e vão entender educação em saúde como um processo e, não apenas como aula pontuais que eu vou trabalhar com parasitoses, vetores, ou ISTs, para atender a BNCC. Então a BNCC ela propõe os conteúdos, então quando eu trabalhar com determinados conteúdos eu vou trazer a ideia de saúde. Então assim, isso é o comum e pra mim o desafio é sair desse comum (...) Então a ideia de pensar criticamente, ir além do texto e eu ainda vejo que os alunos da graduação nas disciplinas de forma geral, a maioria lê o texto quer dizer o que está escrito lá e a criticidade ainda é algo que precisa ser amadurecido, porque a gente a precisa professores críticos, que pensem politicamente, por que a educação é política, ela não é neutra (...) e educação em saúde é a leitura de mundo, é a sua saúde, é a minha, a do contexto, não adianta eu pegar só um conteúdo empurrado da BNCC e aí trabalhar saúde, porque isso não discute os problemas de uma sociedade (E2, grifo da autora)

Esses achados estão alinhados com a literatura que discute a temática saúde na formação docente, a qual ressalta a importância de superar visões reducionistas e biomédicas, promovendo uma compreensão ampla e crítica da saúde (Zancul; Gomes, 2011; Ribeiro; Messias, 2016). Além disso, reforçam a necessidade de uma formação que prepare os futuros professores para atuar como educadores em saúde, capazes de mobilizar conhecimentos e práticas que possam contribuir para a promoção da saúde no ambiente escolar e na comunidade.

Além disso, frente aos desafios e lacunas, a docente E2 evidenciou também a *falta de comprometimento de licenciandos nas atividades pedagógicas propostas pelo componente*, como enfatizado na fala anterior e nessa a seguir:

(...) Às vezes na graduação os alunos estão com muitas disciplinas, querendo ser aprovados, aí no final do curso, já não estão aguentando mais, já querem formar, fazer TCC, aí chega mais um projeto, estão cansados. (...) Tem aluno que gosta da minha abordagem, tem aluno que não gosta e isso com todos os professores, “ah, essa abordagem é bacana” ou “ah não, isso aqui tem coisa demais”, os alunos falam “tem muita coisa, muito projeto, muita atividade” mas, é a prática que promove a aprendizagem significativa (...) (E2, grifo da autora)

Como visualizamos no comparativo de oferta de “educação em saúde” entre o curso noturno e vespertino, em ambos os casos o componente está sendo ofertado no último período do curso. A carga de atividades acadêmicas, práticas e de pesquisa nesse período, somada a finalização do curso, pode ser um dos gatilhos de demonstração de cansaço por parte dos licenciandos no que se refere a comprometer-se com ir além do que foi proposto, planejar e executar mais um projeto, tendo em vista que, ao longo do curso, há outros componentes que demandam o planejamento de projetos e ações extensionistas. Então, pensar a realocação desse componente em outro momento do curso, em que seja possível a prática e com conhecimentos alinhados a outras disciplinas, novamente faz-se importante.

Em síntese, a análise desse bloco se junta aos apontamentos das possíveis potencialidades e limitações, que o componente curricular “educação em saúde” pode vir a ter, no seu formato atual. Por um lado, o componente demonstra ser um espaço fértil para a formação de professores capazes de integrar a saúde no ensino básico, especialmente por meio de metodologias ativas e execução de projetos, como apontado pela docente E2. No entanto, desafios como: contribuir para que os licenciandos entendam a saúde como um estado dinâmico e multifacetado, a carga horária, a falta de menção explícita à Educação Popular em Saúde e a realocação do componente para um período mais estratégico do curso, foram apontados como desafios que podem limitar seu potencial formativo.

Diante disso, percebemos a necessidade de uma revisão da estrutura do componente, considerando uma possível ampliação da carga horária, a integração com componentes como Estágio I, Estágio II, Didática e Fundamentos de Parasitologia, e a inclusão de abordagens críticas e emancipatórias, como a Educação Popular em Saúde. Essas mudanças têm o potencial de fortalecer a formação dos futuros professores no que tange o trabalho pedagógico da temática saúde, alinhado às demandas contemporâneas da educação e da promoção da saúde.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste trabalho nos permitiu fazer inferências sobre como a temática saúde foi abordada ao longo das estruturas curriculares do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura da UFS, nos revelando um processo em construção, marcado por avanços e desafios. A inclusão do componente "Educação em Saúde" representa um passo significativo, por potencialmente se alinhar às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às demandas contemporâneas de promoção da saúde no ambiente escolar.

No entanto, os resultados evidenciaram que a abordagem da saúde nesse e em outros componentes, ainda sofre influências do discurso higienista, com pouca ênfase nos determinantes sociais, políticos e ambientais, que influenciam o bem-estar dos indivíduos. Um dos principais desafios identificados foi a carga horária insuficiente do componente "Educação em Saúde", que limita a profundidade das discussões e a execução de projetos extensionistas. Além disso, a ausência de referências explícitas à Educação Popular em Saúde e a necessidade de maior integração com outros componentes curriculares, como estágios e didática, foi apontada como estratégia para melhorar a oferta desse componente. A realocação do componente para um período mais estratégico do curso, aliada a uma ampliação da carga horária, poderia potencializar seu impacto na formação docente. Ou seja, partimos do pressuposto que sua inclusão e adequação na formação inicial pode trazer diversos benefícios para uma futura prática docente no que tange a temática saúde, mas que o componente, por si próprio não garantirá esses feitos.

Outro aspecto relevante é a necessidade de uma formação que prepare os futuros professores para atuar como educadores em saúde, capazes de integrar a saúde de forma transversal no currículo escolar e de promover práticas pedagógicas críticas e emancipatórias. Isso requer não apenas a atualização dos tópicos de ementa, mas também o engajamento dos licenciandos em atividades que promovam a reflexão sobre o papel da escola na promoção da saúde e no enfrentamento das desigualdades sociais. Nesse sentido, é importante destacar que a promoção da saúde no ambiente escolar não pode ser uma responsabilidade exclusiva dos professores. É necessária uma articulação entre os setores de educação e saúde, com o apoio de políticas públicas que garantam recursos, infraestrutura e formação continuada para os docentes.

Por fim, esta pesquisa oferece contribuições significativas ao investigar as estruturas curriculares do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, analisar detalhadamente a configuração atual e compreender as percepções dos docentes sobre a formação em saúde. No entanto, abre-se também um leque de possibilidades para investigações futuras, como a

análise de outros documentos norteadores da temática no ensino básico e superior, as concepções dos discentes em formação inicial e as experiências de professores da educação básica sobre a saúde como eixo transversal nos currículos. Esses desdobramentos são essenciais para aprofundar o debate e fortalecer estratégias que ampliem a atuação do professor como educador em saúde, consolidando práticas pedagógicas mais efetivas e contextualizadas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Obertal da Silva; BONFIM, Thais de Jesus do. Abordagem da temática saúde sob a ótica dos professores de Biologia do Ensino Médio do Município de Itapetinga-BA. **C&D-Revista Eletrônica da Fainor**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 2, p. 157-177, 2014.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BELTRÃO, Glenda Gabriele Bezerra; AGUIAR, José Vicente de Souza. A concepção de saúde-doença nos anos iniciais do ensino fundamental: uma abordagem histórica. **Revista REAMEC**, Cuiabá - MT, v. 7, n. 3, 2019.

BENDER, William N. **A Aprendizagem Baseada em Projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, ed. 1, 2014.

BEZERRA, Kátia Francielly; CAPUCHINHO, Loura Caroline Ferreira Mendes; PINHO, Lucinéia. Conhecimento e abordagem sobre alimentação saudável por professores do ensino fundamental. **Demetra: alimentação, nutrição & saúde**, p. 119-131, 2015.

BORAKI, Soeli; POLETTO, Marlise Salette Arnoldo; GUIMARÃES, Gisele Santos; VILAR, Maria de Medeiros; SOUZA, Genaldo Odorico de; GRANJA, Viviane Vieira; GUIMARÃES, Ueudison Alves. Olhares cruzados: a transversalidade entre educação, ciência, saúde e meio ambiente. **Revista ft**, v.28, ed. 133, 2024.

BRANDÃO, Elaine Reis; ALZUGUIR, Fernanda de Carvalho Vecchi. **Gênero e saúde: uma articulação necessária**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2022. 134 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF

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.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Gestão do trabalho e da Educação na Saúde**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 fev. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. **Resolução nº 57/2023/CONEPE**. Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura, Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2023.

BRASIL. **Resolução nº 39/2014/CONEPE**. Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2014.

COSTA, Jefferson Silva; CARNEIRO-LEÃO, Ana Maria dos Anjos. Campanhas sanitárias como instrumentos da educação em saúde no Brasil: algumas reflexões para uma educação popular em saúde. **Revista SUSTINERE**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 333-351, 2021.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009. 405 p.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUSTAVO, Luan da Silva; GALIETA, Tatiana. A saúde na formação de professores: análise dos currículos de licenciatura em ciências biológicas. **Revista ENSINARE**, v. 01, n. 01, p. 1-18, 2019.

HANSEN, Karem Susan.; PEDROSO, Iasmine; VENTURI, Tiago. A educação em saúde na formação inicial docente: análises iniciais de um curso de Biologia e um de Pedagogia. **Revista da SBEnBio**, n. 7, outubro de 2014, V Enebio e II Enebio Regional, p. 4359-4371.

MALLUE, Felipe Garcia; LEITE, Giulia Salaberry; DIAS, Tales Conceição; GUIMARÃES, Italo Fontoura; KNUTH, Alan Goulart; CROCHEMORE-SILVA, Inácio. Perspectivas de profissionais de educação sobre ações do Programa Saúde na Escola em Pelotas em 2022. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, p. 1-8, 2024.

MORAES, Patricia Pamela Pereira Viana; SILVA JUNIOR, René Geraldo Cordeiro. A importância da abordagem de conteúdos de biologia do Ensino Médio voltada para a promoção da saúde. **REVASF**, Petrolina, v. 9, n. 20, p. 211-223, 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016. 232 p.

PEREIRA, Sabrina Simões de Souza. **A inserção da temática saúde nos cursos de formação de professores em ciências biológicas das instituições públicas de ensino superior do sul de Minas Gerais**. Dissertação de mestrado em Educação em Ciências da Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2024.

PIMENTEL, Andréia Guerra; GOMES, Suzete Araujo Oliveira; MOREL, Ana Paula Massadar; ALVES, Gutemberg Gomes; SPIEGEL, Carolina Nascimento. Investigando concepções de educação em saúde de estudantes universitários de Ciências Biológicas relacionadas ao controle de *Aedes aegypti*. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, p. 83-103, 2020.

RIBEIRO, Vanessa Teresinha; MESSIAS, Cristhiane Maria Bazilio de Omena. A educação em saúde no ambiente escolar: um convite à reflexão. **Impulso**, Piracicaba, p. 39-52, 2016.

ROCHA, Roberto Alves Dias. **Análise crítica sobre o curso: ciências biológicas licenciatura vespertino**. Monografia de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão - SE, 2018.

SAMPAIO, Aline Firminio; ZANCUL, Mariana de Senzi; ROTTA, Jeane Cristina Gomes. Educação em Saúde na formação de professores de Ciências Naturais. **Revista Eletrônica de Investigação em Educação em Ciências**. vol. 10, 2, p. 46-58, 2015.

SILVA, Rubia Patricia Noronha da Silva; LARA, Simone; COPETTI, Jaqueline; LANES, Karoline Goulart; SOARES, Max Castelhana. Concepções de professores sobre os processos de educação em saúde no contexto escolar. **Revista Contexto & Educação**, v. 32, n. 103, p. 146-164, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas: Projeto Pedagógico de Curso**. São Cristóvão: UFS, 2020.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Critical discourse analysis**. In: TANNEN, D.; SCHIFFRIN, D.; HAMILTON, H. (Eds.). **Handbook of discourse analysis**. Oxford: Blackwell, 2001. p. 352-371.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Discurso e contexto: Uma abordagem Sociocognitiva**. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Basic documents: forty-ninth edition (including amendments adopted up to 31 May 2019)**. Geneva: WHO, 2020. Disponível em: [https://apps.who.int/gb/bd/pdf\\_files/BD\\_49th-en.pdf](https://apps.who.int/gb/bd/pdf_files/BD_49th-en.pdf). Acesso em: 05 de março de 2025.

ZANCUL, Mariana de Senzi, GOMES, Paulo Henrique Mendes. A formação de licenciados em Ciências Biológicas para trabalhar temas de educação em saúde na escola. **REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, v.4, n.1, p. 49-61, 2011.

**APÊNDICE A - Componentes curriculares analisados que não destacaram a temática saúde sob viés social, político e/ou pedagógico**

Componentes curriculares	Presença nas estruturas curriculares		Ementa
	Vespertino	Noturno	
Elementos de Anatomia	01, 02, 03, 04,	1, 02, 03, 04,	“Estudo sumário dos

Humana - 60h	05, 06, 07, 08, 09.	05, 06, 07, 08.	aspectos macroscópicos da anatomia dos sistemas orgânicos humanos. Conceitos gerais; história; nomina anatômica; variação anatômica e seus fatores; célula, tecidos, órgãos e sistemas: tegumentar e locomotor (osteologia, artrologia e miologia), respiratório, digestivo, cárdio-circulatório, nervoso, endócrino, sensorial e gênito-urinário.”
Fisiologia Básica - 60h	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09.	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08.	“Noções básicas essenciais à compreensão do funcionamento do organismo humano, abrangendo o estudo dos órgãos, sistemas e seus mecanismos de regulação.”
Introdução a psicologia de desenvolvimento- 60h	01, 02, 03, 04.	01, 02, 03.	“Conceituação e metodologia científica aplicada à psicologia do desenvolvimento. Princípios e teorias gerais do desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual e social. Principais áreas de pesquisa em psicologia do desenvolvimento.”
Biologia celular - 60h	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09.	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08.	“Método de estudo das células. Estudo de diferentes tipos celulares, enfatizando as relações morfo-funcionais. Organizações dos seres Procariontes e Eucariontes, sob o ponto de vista celular. Composição protoplasmática. Membranas celulares. Organelas protoplasmáticas. Núcleo

			celular. Diferenciação celular. Interrelações celulares.”
Microbiologia geral - 60h	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09.	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08.	“Estudo das noções básicas de citologia, fisiologia, bioquímica e sistemática de bactéria, fungos e vírus. Genética microbiana, antibióticos, ecologia de microorganismo, princípios gerais de imunologia e tópicos sobre microbiologia de água, solos e de alimentos.”
Biologia do desenvolvimento - 30h	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09.	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08.	“Abordagem da hipótese filogenética dos metazoários a partir da biologia do desenvolvimento. Relação entre biologia do desenvolvimento e as diferentes formas de reprodução. Diferenciação celular. Embriologia Geral com ênfase em grupos recentes: a. Gametogênese. b. Ovulação. c. Diferentes tipos de fecundação, clivagem e desenvolvimento (Mórula, blástula, gástrula) nos diversos filos animais. Fechamento do embrião. Destino dos folhetos, anexos embrionários. Fases da vida intra e pós-uterina.”
Sociologia I - 60h	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07.	01, 02, 03, 04, 05, 06.	“Gênese da sociologia: contextos histórico, social e intelectual de surgimento da Sociologia; introdução sumária aos “clássicos”; panorama evolutivo da Sociologia e diversificação do campo de estudos; questões sociais e problemáticas sociológicas

			como crime e violência; gênero e diversidade; meio-ambiente, consumo e sociabilidade; entre outros possíveis de serem submetidos à análise sociológica a partir de uma abordagem genealógica.”
Antropologia I - 60h	01, 02, 03, 04.	01, 02, 03.	“Fundamentos e formação da antropologia; os principais conceitos antropológicos; o conceito de cultura; a importância do trabalho de campo; temas contemporâneos que incluam relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira, africana e indígena.”
Introdução à psicologia da aprendizagem - 60h	02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09.	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08.	“Aprendizagem: conceitos básicos. Teorias da aprendizagem. Os contextos culturais da aprendizagem e a escolarização formal. A psicologia da aprendizagem e a prática pedagógica.”
Bioética - 30h	05, 06, 07, 08, 09.	04, 05, 06, 07, 08.	“Fundamentos da Bioética aplicados ao exercício profissional e à pesquisa científica. Questões emergentes de ética no campo teórico e prático das ciências biológicas”
Biofísica para biólogos - 45h	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09.	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08.	“Estudam-se os processos vitais sob a óptica da Física, buscando explicar os mecanismos moleculares, iônicos e atômicos que permitam a vida, quer nos seres unicelulares, quer nos pluricelulares. Aprofunda-se o conhecimento sobre os diferentes órgãos dos

			sentidos, bem como sobre os receptores biológicos em geral. Estudam-se, ainda, os efeitos das radiações sobre os seres vivos, sobre o meio ambiente.”
--	--	--	---

### APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) da cédula de identidade RG \_\_\_\_\_, brasileiro (a), fui convidado (a) a participar de livre e espontânea vontade da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso “A temática saúde na formação docente do curso de Ciências Biológicas - Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe – Campus São Cristóvão” , que será realizado na Universidade Federal de Sergipe, devidamente assistido (a) pela sua pesquisadora Isabella Indiara Novaes da Rocha, orientada pela Profª. Dra. Isabela Santos Correia Rosa e Prof. Me. Leonardo Ferreira de Almeida , a desenvolver a pesquisa abaixo descrita:

**1- Título:** A temática saúde na formação docente do curso de Ciências Biológicas Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe - Campus São Cristóvão

**2-Objetivo:** Analisar as concepções de docentes do Departamento de Biologia da Universidade Federal de Sergipe (UFS) quanto à importância e/ou contribuições da temática saúde na formação docente.

**3-Descrição:** O estudo tem como objetivo geral analisar a temática saúde na formação de professores do curso de Ciências Biológicas Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe. Será adotado fundamentos teóricos-metodológicos da pesquisa qualitativa e os sujeitos da pesquisa são docentes do Departamento de Biologia (DBI), da UFS, campus São Cristóvão, que ofertaram e/ou ofertam o componente curricular “Educação em Saúde”. Para a coleta de dados serão realizados

registros de áudio e anotações em caderno de campo, Para analisar os dados coletados, será utilizada a técnica de análise de conteúdo.

**4-Justificativa para a realização da pesquisa:** A relevância desta investigação reside na influência direta que os educadores têm sobre a sensibilização e construção de conhecimentos relacionados à saúde, contribuindo para a formação de cidadãos críticos-reflexivos. Além disso, ao analisar as percepções de docentes, o estudo pode identificar lacunas e/ou

contribuições na formação docente, colaborando para o desenvolvimento de estratégias educacionais mais eficazes e alinhadas ao exercício da função.

**5-Desconfortos e riscos esperados:** Pode haver desconforto do indivíduo selecionado quanto à participação no registro de áudio ou na entrevista semiestruturada, entretanto, a pesquisa reconhece a possibilidade de resistência ou recusa por parte dos participantes em responder a algumas perguntas durante a aplicação da entrevista. Este é um aspecto a ser considerado, respeitando a autonomia dos participantes em decidir sobre sua participação, sem constrangimentos associados à não resposta de determinadas questões.

**6-Benefícios esperados:** Espera-se com o estudo identificar lacunas e contribuições na formação docente. Ao analisar a percepção dos docentes, a pesquisa visa colaborar para o desenvolvimento de estratégias educacionais mais eficazes e alinhadas ao professor como educador em saúde. A investigação proporciona uma abordagem crítica, destacando a importância do professor como agente transformador na construção do conhecimento relacionado à saúde.

**7-Informações:** Os participantes têm a garantia que receberão respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. Também os pesquisadores supracitados assumem o compromisso de fornecer informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

**8-Retirada do consentimento:** O voluntário tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, não acarretando nenhum dano ao voluntário.

**9-Aspecto Legal:** Elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atende à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

**10-Confabilidade:** Os voluntários terão direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada. Porém os voluntários assinarão o termo de consentimento para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações em periódicos ou livros.

**11-Quanto à indenização:** Não há danos decorrentes da pesquisa.

Os participantes receberão uma via deste Termo assinada por todos os envolvidos (participantes e pesquisadoras).

Assim, autorizo a pesquisadora utilizar as minhas falas apenas para fins de divulgação científica, garantindo que meu nome e quaisquer outras formas de identificação da minha

pessoa serão mantidos em sigilo. Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas sobre a condução dos trabalhos.

Estou ciente que:

I) Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;

II) A desistência não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem-estar físico.

III) Os resultados obtidos durante esta pesquisa serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;

IV) Caso danos de natureza moral ou intelectual sejam causados a mim tenho o direito à reparação por parte dos pesquisadores, determinados por dispositivos legais estipulados pela lei;

V) Não receberemos qualquer remuneração para participar da pesquisa, bem como, não teremos nenhum gasto.

ATENÇÃO: A participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em casos de dúvida quanto aos seus direitos, entrar em contato com a pesquisadora, Isabella Indiaro Novaes da Rocha.

Telefone: +55 (79) 9-98175-1950. Email: isabellaindiararochoa@gmail.com

São Cristóvão, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024

---

ASSINATURA DO/A VOLUNTÁRIO/A

---

ASSINATURA DA PESQUISADORA

**APÊNDICE C - Questões da entrevista semiestruturada e transcrição das respostas que apresentaram diferentes tipos de macroproposição**

**Questão 1.** Tendo em vista que o componente curricular “educação em saúde” foi incluído a partir da resolução nº39 de 2014, ou seja, presente nas últimas versões das estruturas curriculares do curso de Ciências Biológicas Licenciatura, para você, o que motivou essa inclusão?

**Resposta E1:** Então, eu estou na UFS<sup>10</sup> a partir de 2019, então eu não participei dessa mudança curricular anterior que incluiu. Eu não sei te dizer como foi a discussão na época, mas assim, com certeza a necessidade dessa preparação dos futuros professores de biologia para trabalhar esses temas, que são temas transversais na BNCC<sup>11</sup>, então tem essa adaptação para a BNCC, para que a gente possa incluir nessa formação.

**Resposta E2:** A discussão do campo, não vou nem chamar de temática, do campo educação em saúde na formação inicial é extremamente importante. Essa disciplina de educação em saúde eu ministrei essa disciplina quando fui professora substituta da UFS lá entre 2016 e 2018 e, agora já, eu entrei aqui na UFS no campus de São Cristóvão em junho de 2023 e aí, esse já é o segundo semestre de lá pra cá que eu ministro a disciplina de educação em saúde e eu penso que o que motivou a discussão da educação em saúde a partir da resolução tem a ver com o necessário debate para formação de sujeitos críticos acerca da temática na sala de aula. A gente pensa em saúde como um tema transversal, pensa saúde como um tema que envolve bem-estar social e o bem-estar social está relacionado a pensar saúde do ponto de vista sistêmico e complexo, então, você pegar ônibus às 22h30 da noite, precisa promover saúde mental para você, quer dizer, precisa não prejudicar sua saúde mental, vamos dizer assim. Assim como, a forma como você estuda, o ambiente em que você estuda; assim como, o que você passa na sua casa; assim como, a sua situação de saúde para chegar até a escola em que você vai dar aula, a situação de saúde que os alunos se encontram, conhecer as realidade dos alunos, entender como é a saúde do bairro, contextualizar saúde com o ambiente, contextualizar casa e o que se vive com conceitos científicos faz muito mais sentido em um debate sobre saúde em sala de aula. Há muito tempo a gente saíu dessa ideia de que saúde é apenas trabalhar prevenção, por exemplo, lavar as mãos, para que elas se mantenham limpas ou simplesmente que a gente tenha uma equipe da saúde, como é o caso do PSE<sup>12</sup> que traz essa perspectiva, de nós termos profissionais dentro da escola que passam aplicação de flúor, não que isso não seja importante mas, é que saúde vai muito além disso, muito além do indivíduo, ela é coletiva, é pensar no outro, principalmente em uma sociedade em que a gente vê vários problemas de saúde mental, então agora o PSE ele já traz essa perspectiva de olhar para os estudantes, olhar pra sala de aula, pensando a saúde mental dos sujeitos, à saúde mental dos estudantes. Claro que, os formandos, os futuros professores, que hoje são licenciando eles não vão ser preparados para lidar com questões específicas da saúde, então, eu não serei médica, o aluno que tá se formando não vai ser médico, ele não vai ser psicólogo, ele vai ser professor de biologia, mas ele passa 365 dias praticamente com os alunos, às vezes os alunos estão em maior tempo na escola do que em casa, que é o caso das escolas integrais, então aquele professor passa muito tempo com os alunos. O professor em formação ele vai passar muito tempo e consegue observar comportamentos, observar tendências, ele consegue visualizar uma questão de saúde na sala de aula. Então quando a resolução aborda essa ideia da educação em saúde, é porque a saúde ela faz parte do sujeito, do ambiente, faz parte do espaço e ela precisa entrar no debate de formação do sujeito. Então eu penso que formar esses sujeitos, professores, críticos que pensem a saúde de modo sistêmico e não apenas preventivo ou de promoção da saúde é o que dá sentido a educação em saúde, esse debate ele é necessário.

<sup>10</sup> Universidade Federal de Sergipe

<sup>11</sup> Base Nacional Comum Curricular

<sup>12</sup> Programa Saúde na Escola

**Questão 2.** Como você, enquanto docente, percebe a relação da “educação em saúde” com outros componentes curriculares do curso?

**Resposta E1:** Direta assim né, vários componentes, como questões ambientais, as questões do próprio processo de aprendizagem entre saúde-aula, a gente precisa levar em consideração e a educação para essa perspectiva dos direitos humanos também né, para que sejam considerados também esses direitos e o conhecimento do Sistema Único de Saúde, que compõe a ementa da disciplina o entendimento do fluxo, de como funciona, no tocante aos direitos da saúde, tem todo um entrelaçamento de todas essas áreas, das relações entre os diferentes organismos também né, que a gente estuda na biologia e as implicações para saúde humana, tudo isso a gente entrelaça.

**Resposta E2:** Então, como eu estava falando pra você, a saúde é um tema que transversaliza, inclusive essa semana aula, eu falei sobre educação popular em saúde, por que eu quero que os meus alunos vejam que a saúde se dá na comunidade, a saúde está com os estudantes, se a gente não tiver saúde a gente não faz absolutamente nada, nem pensa na escola, então a gente precisa se alimentar bem, inclusive para ter saúde, como eu disse é sistêmico. O que foi que eu fiz com os meninos: fiz uma prática de mapeamento da saúde mental dentro da UFS, eu pedi que os alunos pensassem em três ambientes que promoviam saúde mental para eles: um ambiente que provocasse alguma sensação de felicidade ou de bem-estar, outro ambiente que gerasse estresse e um outro ambiente que fosse neutro, justamente para que os alunos pensassem sobre como a saúde faz parte do nosso contexto agora né, em uma perspectiva que é a saúde do bairro, mais uma vez, eu preciso aprender saúde de uma maneira contextualizada. Que os meus alunos, os futuros professores de biologia, eles não vão pra sala simplesmente para falar uma pirâmide alimentar, eles precisam pegar aquele conteúdo e entender ‘o que os meus alunos dessa comunidade comem? Qual é o alimento que eles comem?’ Fazer uma pirâmide alimentar que faça sentido, que tenha significado para esses estudantes. E aí, quando eu fiz essa prática com os meninos de pensar os espaços que promovem a saúde mental para eles, foi interessante em como eles iam articulando aos ambientes do próprio DBI<sup>13</sup>, as salas de aula e a ideia da saúde muito articulado ao que eles fazem, a quem eles são. Dentro dos componentes curriculares a gente pensa a saúde como um eixo que transversaliza, então você tem os conteúdos específicos ali dentro do PPC<sup>14</sup>, então, você tem todos aqueles componentes curriculares específicos, todos eles envolvem saúde, é tanto que por muito tempo, essa disciplina era ministrada por alguém que tinha mais relação com a ideia, alguém que trabalha com parasitologia, ou que trabalha com biologia geral que vai ministrar essa disciplina, por que vai articular a ideia de parasitose, de IST<sup>15</sup>, inclusive a própria ementa de educação em saúde por muito tempo trouxe essa visão de que a gente tinha que trabalhar com os tipos de vigilância, SUS<sup>16</sup>, trazer a perspectiva das doenças causadas por vetores e esses temas perpassam pelas outras disciplinas, aí você vai para as disciplinas da área de ensino, você vai trabalhar ensino na sala de aula, quais são as temáticas que você vai envolver? ‘ah eu vou ministrar aula sobre dengue’, exemplo, como que você pode trabalhar dengue na sala de aula, trabalhar a questão da doença na sala de aula e pensar em uma ideia de associar dengue ao próprio bairro, o que está acontecendo? Por que o bairro em que você mora tem uma maior incidência do mosquito e uma maior incidência da doença em

<sup>13</sup> Departamento de Biologia

<sup>14</sup> Projeto Pedagógico do Curso

<sup>15</sup> Infecções Sexualmente Transmissíveis

<sup>16</sup> Sistema Único de Saúde

relação aos outros bairros? O que acontece? Então a gente acaba contextualizando e prepara um plano de aula nesse sentido. Nas disciplinas específicas você sempre vai conseguir trazer saúde relacionada aos componentes curriculares, por que a ideia do que provoca a doença, dos sujeitos saudáveis, por muito tempo se teve a ideia de que a saúde era ausência de doença, temos ultrapassado essa perspectiva, mas as disciplinas trazem isso e própria ementa da educação em saúde, por muito tempo abordou isso então eu inclusive tenho tentado trazer essa perspectiva da educação popular pra gente se sair da ideia que parasitoses é entender que é o parasita e quem é o hospedeiro, o que causa e quais os sintomas, isso aí é fundamental, mas o professor de biologia precisa ir muito além disso. A ementa traz a perspectiva de projeto de educação em saúde nas escolas né, ou na comunidade, então, esse semestre eu já vinha com a perspectiva da educação popular mas, esse semestre eu coloquei um texto sobre educação popular em saúde, para a gente entende o que norteia de fato uma educação em saúde pautada na contextualização da realidade, uma problematização da realidade, então pra que eu vou aprender na escola que eu devo lavar as mãos, falando de uma forma bem genérica por que é o mais comum, não que isso não seja importante, é muito importante, a pandemia nos mostrou isso que é importantíssimo que a gente tenha medidas de saneamento e higiene pessoal para evitar a doença, no entanto tem um esgoto a céu aberto na porta da escola, ou não tem aula na escola em determinado período porque enche tudo e às vezes as pessoas ficam com medo de ir por que na região tem ratos e alguém pode contrair uma leptospirose, isso é uma relação com educação popular em saúde, é o que acontece no meu bairro, é contextualizar o meu bairro.

**Questão 3.** Ao seu ver, o componente “educação em saúde”, no formato em que se encontra atualmente (com sua ementa atual, 02 créditos, presente em um dos últimos períodos do curso) atende às necessidades formativas dos graduandos?

**Resposta E1:** Eu acredito que sim, é um momento ideal por que os alunos já passaram por todas essas unidades curriculares, que não são pré requisitos mas que ajuda bastante no aprofundamento desse entendimento das relações. O que eu quis dizer: com relação às outras disciplinas não são pré requisitos para educação em saúde, mas é importante que o aluno já tenha passado por eles, acredito que facilita, não é imprescindível, por isso não é um pré requisito, mas facilita, para que o aluno já chegue em educação em saúde com esse conhecimento dos diferentes grupos animais, dos seres vivos, das questões ambientais, que implicam na saúde também, das questões da educação em si também, dos componentes que abordam os processos da educação, eu acredito que está no momento certo, sim. A carga horária também, acho que é suficiente para esse componente, então no meu entendimento, está ok, não requer mudança.

**Resposta E2:** Olhe, é pela importância da disciplina e pela experiência que eu tenho, eu penso que deveria ser uma disciplina com 4 créditos ou minimamente com 3 e, não uma disciplina com 2 créditos, às vezes eu quero fazer mais e na disciplina eu não posso porque estou presa a uma carga horária semanal de duas horas, que não são duas, na verdade. Então, quando eu tenho a disciplina de educação ambiental em que eu tenho quase 4 horas sem contar os intervalos, mas é uma disciplina que eu fico das 19h até às 22h15 com os alunos, sem contar o intervalo e eu consigo fazer mais práticas com eles, eu consigo programar uma atividade de campo com mais tranquilidade em termos de tempo, em termo de carga horária. Esse semestre eu queria colocar uma atividade chamada "a saúde no meu bairro", eu queria que os graduandos fossem observar o bairro, e nessa observação do

bairro, eles relatassem em como está a saúde do bairro deles, para que eles entendam do ponto de vista da educação popular em saúde como pensar em possíveis práticas daquela região e entender o contexto, antes de tudo, qualquer aluno precisa entender o contexto, ‘vou para uma escola nova qual o contexto dessa escola? quem são os alunos? o que eles passam? o que eles vivem?’, ‘ah eu vou trabalhar com parasitose’, será que tem algum problema? Será que existe algum parasita, ou se existiu alguma situação ali naquele bairro, naquela comunidade, de um determinado parasita, onde as pessoas sofreram com isso, e gerou uma situação delicada no bairro? Poxa, isso seria muito interessante para uma aula, muito mais interessante do que mostrar as imagens das doenças, a imagem dos parasitas que pra eles é muito abstrato, então a ideia do concreto é muito importante dentro da educação em saúde. E a ementa, eu particularmente, vejo que a ementa atende, por que ela dá essa liberdade, abre precedente para você trabalhar com educação popular em saúde, por isso que eu trabalho, por que se estivesse fugindo da ementa eu não poderia, então abre o precedente e eu trabalho. Mas pode ser que outro professor não tenha essa perspectiva e lá tem ISTs, cada professor vai trabalhar com uma perspectiva. Eu por exemplo, não vou trabalhar ISTs, não vou pegar as doenças, as infecções ou imagens, como a gente via antigamente, tipo a gonorréia, pegava a imagem e colocava pra mostrar o que causada, como ficava o corpo e eu sempre digo para os alunos, vocês estão vendo isso nas disciplinas específicas do curso, aqui em educação em saúde, vamos pensar educação em saúde como processo, trabalhado dia a dia pelo professor de forma transversalizada na escola, por meio de projetos interdisciplinares, por meio de ações na própria sala de aula e no atendimento de demandas, se eu tenho uma escola com problema, vários alunos com depressão, eu vou levar isso pra coordenação pedagógica, que tem que levar para o setor de saúde e agente ver de que maneira podemos trazer alguém pra escola e tentar minimizar os alunos disso, é uma rede. Acho que respondi sobre a ementa, eu vejo possibilidade de trabalhar educação em saúde muito forte a partir da ementa, no entanto, eu gostaria de uma carga horária maior, devido a densidade do campo.

**Questão 4.** Como este componente poderia ser estruturado e ofertado para melhor atender às necessidades formativas dos futuros docentes no que tange a temática saúde na educação básica?

**Resposta E1:** Eu entendo que está ok, não vejo necessidade de estruturação não, atende

**Resposta E2:** Seria mais uma alteração na carga horária, por que hoje ela contempla, a gente pensa alguns dos temas de conteúdos específicos do ponto de vista teórico, até mesmo para dar base para os alunos pensarem temas ligados à própria BNCC mas em uma perspectiva do ensino e não em uma perspectiva do conteúdo teórico como nas disciplinas específicas. Então a ementa puxa pra essa ideia e na sequência, ela da essa base de aplicação de projeto que eu tenho utilizado metodologias ativas nas disciplinas de educação em saúde nas diversas turmas, para trabalhar a ideia de projeto, essa é segunda vez, não segunda não, por duas vezes eu trabalhei com aprendizagem baseada em projetos e os alunos, que é uma abordagem ativa, os alunos foram pra escola executar projetos e nós tivemos artefatos muito interessantes. Até fora da disciplina de educação em saúde, na disciplina de estágio, na sua pergunta em como se conecta, um aluno foi para escola e eu trabalhei com storytelling no estágio de observação e eles tinham que contar narrativas de situações gatilhos que aconteciam na escola, e os alunos trouxeram situações de vida dos próprios estudantes da educação básica como situação gatilho, era uma aluna que descobriu que uma aluna se automutilava, alunos com depressão, alunos com problemas de violência

doméstica, tudo isso envolve saúde, então olha a o quanto às temáticas e as demandas geram projetos, e a educação em saúde fortalece essa ideia, mas eu acredito que deveria sim, até pra a gente executar projetos com um tempo maior, por que fica corrido, é tanto que esse semestre agora eu diminui um pouco da aprendizagem baseada em projetos e vou trabalhar com outra metodologia, porque no período passado, ficou muito corrido. No passado eu trabalhei como disciplina individual e no retrasado eu trabalhei com aprendizagem baseada em projetos, a experiência foi riquíssima mas, foi corrida, justamente por causa da carga horária, mas a ementa me da possibilidade de trabalhar de maneira para fortalecer a formação. Então<sup>17</sup>, você fez um pergunta, que eu acabei não respondendo, sobre o posicionamento dessa disciplina ao longo do curso, lembrei agora, eu penso se ela fosse mais articulada com estágio I, estágio II ou até mesmo no período de didática, eu não lembro em qual período ela está agora, acho que está no 8º, né? Sim, ela tem pré-requisito, você pensar ela antes e pensar articulado talvez, eu não olhei pra grade pra dizer isso, não lembro agora como está mas, pensar de repente associado aos componentes específicos ligados a ela, talvez fosse interessante, teria que dar uma analisada. Então se ela traz ISTs, onde esse conteúdo é trabalhado especificamente ali dentro do currículo , será que ela ficar articulada a essas disciplinas não faria mais sentido? Aqui se agente for pensar nisso, de repente educação em saúde em um semestre que a gente tem componentes específicos, não todos mas ao menos alguns, que trabalha essa perspectiva das doenças, das parasitoses, dos vetores, de modo que quando eles chegassem a educação em saúde, os conhecimentos específicos estariam bem frescos e nós conseguiríamos fazer uma troca bem interessante. Então talvez, esse fosse não o período em si, mas o momento do curso em que os alunos conseguissem refletir mais sobre conteúdo teórico e viés para educação em saúde para colocar aquilo no planejamento.

**Questão 5.** Na sua experiência como docente, de que maneira o componente "educação em saúde" pode contribuir para sensibilização de futuros professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas no ensino de ciências, no que tange a temática saúde?

**Resposta E1:** Então, o entendimento de não apenas dos mecanismos biológicas da saúde, mas no entendimento também das políticas de saúde, que são importantes também para se garantir esses mecanismos, da educação mesmo do cidadãos que a gente precisa, do coletivo, todas as questões de saúde coletiva, a gente precisa desenvolver essa conscientização dos cidadãos em formação que são os futuros alunos desses formandos, então nesse sentido eu acho que contribuí bastante, para refletir os problemas de saúde, das questões de saúde locais, a nível de região, Brasil, principalmente né, mas claro que também, questões mundiais já que né, o mundo interligado que vive hoje a gente acaba vivenciando as questões globais mesmo em saúde, a agente precisa desenvolver esse conhecimento, a partir do conhecimento sem conhecimento, a gente não desenvolve bem ciência.

**Resposta E2:** Eu sempre digo aos meus alunos que as práticas que faço em sala de aula, são práticas que eles podem utilizar quando eles estiveram na prática com seus estudantes no processo de formação e já formados, até engraçado que, quando eu fiz essa prática do mapeamento na sala, só pra contextualizar um pouquinho mais, eles tinham um texto de

<sup>17</sup> O trecho a seguir a entrevistada respondeu em outra questão, então, para analisar devidamente, ele foi realocado para a questão devida.

educação popular em saúde para discutir e como você já sabe, eu sempre faço uma prática a partir do texto aplicado, para que os alunos compreendam o que está por trás daquela leitura, e o texto falava justamente sobre a importância de práticas pedagógicas participativas e ativas, até mesmo do uso de metodologias ativas, para trabalhar e educação em saúde sobre o viés da educação popular, então eu fiz a prática do mapeamento, mapeando os espaços da UFS. Os meninos tiveram que me apresentar o mapinha, os locais, nossa, inclusive até na hora do estresse eu via os alunos realmente bem estressados, até na sala, a fila do resun sai disparada, a didática 1, nossa não sabia que os meninos achavam a didática 1 caótica daquele jeito, aquele ponto, enfim, e aí depois eles me perguntaram ‘professora, como é o nome dessa metodologia que a senhora está usando?’ por que eles já entenderam né, que eu sempre uso uma prática para trabalhar o texto, e a ideia é que eles entendem, isso independe da prática que eles vão executar nos seus projetos, isso é da minha prática de sala de aula para entender os conceitos, aí eu falei pra eles que existia um autor chamado Henri Acselrad, que trabalha com cartografia social, onde a gente cartografa mesmo o nosso território e por que a UFS? porque é a segunda casa de todo mundo né. Então eu disse, olha eu quero que mapeiam o território de vocês, o território vai ser a universidade, falei e expliquei qual era a metodologia. Então o uso de metodologias participativas, ativas e práticas pedagógicas, não precisa ser só metodologias ativas, mas que sejam práticas participativas e ativas que valorizem o protagonismo, autonomia, que problematizam e contextualizam a realidade dos sujeitos, isso precisa ser trabalho na disciplina de educação em saúde, para que os graduandos compreendam a importância desses princípios e possam em suas futuras aulas levar também essa ideia, de que, quando eu trabalho com os temas de saúde, eu preciso escutar o outro, entender o outro, entender o coletivo, por que a educação em saúde não é individual, ela é coletiva, não é só a prática do indivíduo de lavar as mãos que é importante, mas ela vai além disso, é um posto de saúde da sua comunidade que está fechado e não tem atendimento para aquelas crianças e pais, isso é falar de educação em saúde. Ou seja, articulada à atenção primária à saúde, nossa, a gente recebe o pessoal de saúde na nossa casa, como eu posso trabalhar isso na sala de aula e vou te dizer mais uma coisa, não sei se isso está nas suas perguntas, na minha disciplina é a ideia de quando o SUS está relacionado, a própria ementa faz isso, o quanto o SUS está relacionado a educação em saúde mas sob o viés do professor, no entanto a gente tem uma lacuna, por que quando o PSE, que é uma política pública foi criado, embora seja PSE a gente vê professores totalmente desconectados, geralmente os envolvidos são os agentes de saúde, os médicos, enfermeiros, então é se a educação em saúde ainda fosse prevenir doença, é o que acontece nas escolas, os professores às vezes nem sabem que vão receber uma visita dos dentistas, nem sabem, isso está relatado na literatura científica de muitas escolas por aí, nos textos, você deve estar lendo sobre isso. Às vezes chega na escola, os professores não sabem e precisam cancelar sua aula, pausa seu planejamento, e não tem um conexão com a aula que ele está ministrando, então esse gap, essa lacuna precisa ser superada. A ideia do PSE precisa ser ampliada, outra coisa que precisa ser ampliada também, já saindo totalmente da sua pergunta, é escolas precisam estar presentes também, representadas nos conselhos de saúde, eu levei para os alunos esse semestre na última aula do ano passado o vice-presidente do Conselho Estadual de Saúde, e durante a palestra dele, nos perguntamos ‘existe alguém da educação que participa do conselho? a educação em saúde é pauta do conselho na escola?’ ‘Não’, o que o conselho faz: fiscalização, função do conselho fiscalizar as questões de saúde ‘ah teve um problema, denúncia sobre alimentos contaminados em uma determinada escola’, o conselho tem a função fiscalizadora, mas tem que ir muito além disso, então a gente ainda tem muitas lacunas e pensar as práticas, metodologias, projetos e quem pode se envolver nisso é muito importante. Ah vou fazer um

projeto na escola, e eu trabalho isso em sala de aula, por isso estou falando pra você, ai vou fazer um projeto na escola, quem eu vou envolver? poxa, sei que minha escola tem o PSE, como eu posso envolver o PSE, como posso discutir ou a gente vai receber, se o professor souber né, um pessoal do PSE tais dias, como posso articular uma perspectiva da minha aula, ou melhor, como posso começar a trabalhar conteúdos relacionados com os estudantes e logo que quando eles forem pra aquela ação dos agentes ou dentista, eles entendam o significado e importância para além da prevenção, ou da ausência de doença, entende?! A gente infelizmente ainda tem resquícios da saúde como ausência de doença e precisamos superar isso e o professor pode superar isso através das metodologias e práticas. Em meu componente eu faço questão de trabalhar essa perspectiva

**Questão 6.** Ao refletir sobre sua experiência como docente que lecionou este componente curricular, como você percebe a eficácia da formação oferecida aos licenciandos em Ciências Biológicas para que possam implementar, de maneira significativa, a Educação em Saúde em suas futuras práticas de sala de aula?

**Resposta E1:** A gente nunca pode garantir isso, mas pelo posicionamento dos alunos nos debates e também pelo aprendizado que é verificado nas atividades avaliativas, a gente percebe que cumpriu, que a disciplina, a unidade curricular cumpriu esse papel. Há sempre um interesse muito grande né, são temas muito reais, então assim, a aprendizagem significativa ela acontece quando a gente está trabalhando com temas que são assim tão palpáveis, que são vivenciados na verdade, acredito que por isso.

**Resposta E2:** Eu percebo na prática deles, da metade do semestre para o final, porque a gente precisa trabalhar a parte teórica no início e eu sempre faço uma atividade na disciplina de educação em saúde que é analisar as tendências sobre saúde no país, meu alunos fazem um levantamento bibliográfico, eu fou os critérios de inclusão, exclusão, ajuda, para os alunos entenderem como fazer coleta de dados nos bancos de dados de pesquisa. Então eles fazem essa coleta de dados, fazem as suas pesquisas, apresentam em sala de aula e começam a conhecer o que tem sido feito no âmbito da saúde. Então tem artigos que vem sobre jogos didáticos aplicados em sala de aula, sequência didáticas aplicadas, então faço isso no início. Aí já começa a surgir uma discussão bem reflexiva acerca do assunto, aí vem a prática né? então ele inclusive dá ideia para eles, para além das práticas que eu já passei na sala em experiência na educação básica a partir dessa atividade de levantamento de tendências de pesquisa sobre educação em saúde no país. Aí depois que a gente vem para a parte prática, que é a elaboração de projetos, como elaborar um projeto, antes disso a gente identifica demandas do local onde a gente vai trabalhar. Então na disciplina passada, tinha, acho que foi para o Colégio estadual Joaquim Vieira Sobral, que é uma escola no bairro Jabotiana, eu fiz uma consulta com a professora: quais são os principais pontos relacionados à saúde que precisam ser trabalhados na escola, olha aí, eu fiz o diagnóstico, bem prévio assim, mas a gente fez um diagnóstico para os alunos irem para a escola com algo que fosse importante para os estudantes da educação básica. Por incrível que pareça, saiu no top do ranking: gravidez na adolescência, a essa altura do campeonato né? Então saiu também suicídio, foi uma pauta também que saiu, saiu outras questões sobre saúde mental os alunos, claro, do ponto de vista específico, não podem trabalhar com essa temática na sala de aula mas a gente pode trabalhar com essas questões associadas aos conteúdos. Não é trabalhar o suicídio como um médico mas né, o que é onde você mora, isso gera até uma documentação, a gente faz uma documentação pedagógica para levar isso depois para a própria escola. Então é assim que a gente faz o

diagnóstico, com o diagnóstico os alunos começam a preparar seus projetos, executam esses projetos, daí é momento que eu realmente consigo visualizar toda a disciplina, toda a parte teórica se materializando na prática, e os resultados são incríveis, por que os alunos da educação básica que passaram pelos projetos com os licenciados, mostram nos artefatos aquilo que eles compreenderam e entenderam, e se houve de fato uma aprendizagem significativa. Em contrapartida, os relatórios finais nas apresentações eu vejo os licenciados e até mesmo no próprio planejamento das atividades e projetos, eu vejo o quanto a aprendizagem dos estudantes da graduação aconteceu, se ela foi significativa. Todos realmente se envolvem muito e aí, dentro da disciplina eu consigo enxergar dessa maneira, a parte teórica inicial, conhecimento, análise de pesquisas já publicadas, depois planejamento dos projetos, de atividades, de práticas e execução. Eu consigo ver o combo, porém com percentual muito maior do meio para o final da disciplina

**Questão 7.** Para finalizar, ainda com base em sua experiência, quais desafios ou lacunas você identifica na formação atual em relação a esse aspecto específico (atuação dos futuros licenciados em sala de aula no que tange a temática saúde)?

**Resposta E1:** Eu acredito que existe sim, existe no sistema de ensino uma cultura de que essa, que esse tema, deve ser sempre trabalhado por profissionais da saúde, e aí existe uma prática de convidar profissionais de saúde para fazer palestras e acreditamos que está cumprindo esse tema, claro, são bem-vindos, mas assim, eu penso que não é só isso, que não pode ser só nesse momento de uma palestra, que é necessário que exista né, todo um trabalho pré e pós, que essa palestra seja utilizada como um momento dentro de uma sequência didática para abordar esses temas e não somente isso, como se fosse o papel só dos profissionais da saúde. Na verdade, eu entendo que para além dos professores de ciência também há que se trabalhar sempre essa temática, tanto no currículo oficial quanto nos currículos ocultos, que a gente tem no chão da escola, a puxar essa responsabilidade né, de formar o profissional de biologia que entende que é sua responsabilidade de fazer, participar ativamente dessa ensinagem e não simplesmente convidar um profissional de saúde e 'ok, está cumprido', mas de entender que é uma responsabilidade no ano letivo dos professores, no dia a dia, no cotidiano da escola para além dos componentes curriculares.

**Resposta E2:** Pra mim, o maior problema ainda é, justamente os estudantes da graduação, por que nem todo mundo vai fazer comigo né? Tem aqueles que de fato compreendem; não estou dizendo que eu sou a melhor, não é isso, tá? Eu to falando de como eu trabalho educação em saúde e a tenhamos que de fato refletir criticamente sobre a importância da educação em saúde e vão entender educação em saúde como um processo e não apenas como aula pontuais que eu vou trabalhar com parasitoses, vetores, ou ISTs, para atender a BNCC, então a BNCC ela propõe os conteúdos. Então quando eu trabalhar com determinados conteúdos eu vou trazer a ideia de saúde, então assim, isso é o comum e pra mim o desafio é sair desse comum. O desafio é formar de fato futuros professores críticos que pensem a saúde do ponto de vista político e pedagógico, que o pensar político envolva: o que pensar sobre política pública de saúde, do ponto de vista da educação, como nós podemos fortalecer a ES na escola; o desafio está em estimular com os estudantes a ir de fato, além do plano de aula que trabalha apenas os conteúdos; o desafio está também no estímulo a proposição de projetos interdisciplinares que vão de contextualização da realidade, protagonismo e não só nos próprios projetos mas, nas próprias aulas. Então, começa perguntando, como que tá a água do seu bairro? Quando a gente for falar de água, muito mais do que falar sobre a fórmula da água, olha aí água, tema né, aí você vai pra sala,

qual a fórmula da água? Quais são os átomos que compõem essa molécula? Os estados da água...E se eu perguntasse, como está a água do seu bairro? A água que chega na sua casa é potável? Por onde ela passa? Ela é tratada? Se eu começar a aula perguntando para entender a contextualização, para além de um planejamento de aula que eu comece falando da água enquanto solvente universal, é importante isso mas, é mais importante para o alunos, não mais importante mas, mais significativa para os estudantes é pensar concreto, a partir do concreto e não do que é abstrato, uma molécula é abstrato, você não vê uma molécula no copo, né? Você vê a água. Então, essa é, qual é a cor da água? Ela tem cor, né? Ah, tem uma poça, toda vez que chove fica uma poça de água lá na frente da minha casa, por que? Como é ela? Do ponto de vista da infraestrutura do seu bairro. Essa água, você pode tomar dessa água? Sabe Isabella, isso eu estou falando 6º ano, né, to falando 6º ano, mostrando que não é algo que se trata do que você vai levar para trabalhar no ensino médio, na universidade, é desde o ensino fundamental. Então, o desafio maior, a lacuna maior, está justamente em a gente formar professores que de fato pensem e que reflitam, pensem criticamente, existe uma corrente do pensamento crítico, então formar professores que pensem criticamente a educação em saúde como processo e não apenas como algo pontual e esse processo envolver a problematização da realidade, contextualização, protagonismo, autonomia, é desafiador ein. Às vezes na graduação os alunos estão com muitas disciplinas, querendo ser aprovados, aí no final do curso, já não estão aguentando mais, já querem formar, fazer TCC<sup>18</sup>, aí chega mais um projeto, estão cansados. (...) <sup>19</sup> Vou dar só um exemplo pra você, quando eu fui professora da UFSB, eu ministrei o cc de práticas pedagógicas, e nas práticas pedagógicas eu trabalhava com as práticas ligadas aos conteúdos curriculares do semestre, e a gente falava que era o 'fio condutor', então o fio condutor do semestre é 'origem da vida', então todos os componentes curriculares específicos giravam em torno desse fio condutor, como é curso interdisciplinar eles tinham origem da vida do ponto de vista da física, da química e da biologia, e tinham disciplinas de ensino desde o primeiro período, que eram as práticas pedagógicas. Então minha missão era: em práticas pedagógicas I trabalhar com sequência de ensino investigativa ou sequência didática, então eles tinham que produzir uma sequência didática que retratasse origem da vida como fio condutor, envolvendo os três componentes curriculares. (...) Tem aluno que gosta da minha abordagem, tem aluno que não gosta e isso com todos os professores, 'ah, essa abordagem é bacana' ou 'ah não, isso aqui tem coisa demais', os alunos falam 'tem muita coisa, muito projeto, muita atividade' mas, é a prática que promove a aprendizagem significativa, eu vou dar um exemplo pra você, ontem eu tava na disciplina de educação ambiental, eu passei um texto sobre gestora da educação ambiental no mundo e no Brasil, se acha que eu vou pra sala de aula, você que me conhece, acha que eu vou pra sala de aula pra dizer tal ano aconteceu isso e em tal ano aconteceu isso, não vou fazer isso. Então, o que eu fiz, eu levei uma linha do tempo semi preenchida por mim, a partir do texto e semi preenchi a linha do tempo todinha, desde 60, coloquei até 2025, aí eu fui colocando marcos desses eventos, marcos dos eventos de cada ano proposto pelo texto e aí eu colocava embaixo: quais os impactos? isso refletiu em que? Então a ideia de pensar criticamente, ir além do texto e eu ainda vejo que os alunos da graduação nas disciplinas de forma geral, a maioria lê o texto quer dizer o que está escrito lá e a criticidade ainda é algo que precisa ser amadurecido, porque a gente precisa professores críticos, que pensem politicamente, por que a educação é política, ela não é neutra. Eu acho bem importante a sua temática, a disciplina de educação em saúde às vezes ela vista de maneira equivocada,

<sup>18</sup> Trabalho de Conclusão de Curso

<sup>19</sup> Trecho de resposta que se referia a outra questão da entrevista, realocado para a questão adequada para fins de análise.

por que se pensa de fato que a gente vai trabalhar com as doenças, com as infecções, ou com os vetores, ou os alunos vão chegar e alguns alunos já me disseram quando eu pergunto 'o que vocês pensam sobre essa disciplina? o que vocês acham?', 'ah acho que a gente vai aprender como fazer práticas para prevenir doenças', já escutei isso, nossa quase sempre escuto isso e digo não, da parte da saúde específica ali vocês vão aprender nos componentes específicos, aqui a gente vai pensar sociedade, ambiente, educação para levar para sala de aula práticas fortalecidas e formadas no protagonismo, na autonomia e na contextualização, é isso que promove a alfabetização científica, é a leitura de mundo e educação em saúde é a leitura de mundo, é a sua saúde, é a minha, a do contexto, não adianta eu pegar só um conteúdo empurrado da BNCC e aí trabalhar saúde, porque isso não discute os problemas de uma sociedade, acho que é isso.