

**ENSINO,
PESQUISA E
EXTENSÃO:
UMA ABORDAGEM
PLURALISTA**

VOLUME XXII



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Marcos Pereira dos Santos

Ensino, pesquisa e extensão: uma abordagem pluralista

22^a ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO

22ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Santos, Marcos Pereira dos
S237E Ensino, pesquisa e extensão: uma abordagem pluralista
/ Marcos Pereira dos Santos. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2024

189 f.: il

DOI: 10.37423/2024.edcl874

ISBN: 978-65-5367-466-0

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. conhecimento 2. pesquisador 3. desenvolvimento I. Santos, Marcos Pereira dos II. Título

CDU: 30

<https://doi.org/10.37423/2024.edcl874>

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORIA CONHECIMENTO LIVRE

Corpo Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

MSc Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Wesley Pacheco Calixto

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Frederico Celestino Barbosa

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc. Plínio Ferreira Pires

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Zigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

MSc Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Gabriela Cristina Borborema Bozzo

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli
MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior
Dra. Suely Lopes de Azevedo
MSc Francisco Odecio Sales
MSc Ezequiel Martins Ferreira
MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio
MSc Carlos Eduardo De Oliveira Gontijo
MSc Rainei Rodrigues Jadejiski
Dr. Rodrigo Couto Santos
Dra. Milena Gaion Malosso
PHD Marcos Pereira Dos Santos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	7
USO DO QUIZ COMO ESTRATÉGIA ATIVA PARA O ENSINO DE BIOLOGIA NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO	
Cynara Carmo Bezerra	
Luiz Paulo Batista de Souza	
Zanaila Santos de Souza	
Marcilene dos Santos Bezerra	
Sabrina Hilda Nunes Silva	
DOI 10.37423/240108640	
CAPÍTULO 2	19
A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	
Anabel Kovacs	
DOI 10.37423/240108651	
CAPÍTULO 3	29
IMPORTÂNCIA DOS INSTRUMENTOS DE MENSURAÇÃO DO LETRAMENTO ALIMENTAR ENTRE ADOLESCENTES	
Paula Karoline Soares Farias	
Agda Silene Leite	
Fabíola Belkiss Santos de Oliveira	
Juliano Magno de Valadares Bicalho	
Júlia Maria Moreira Santos	
Maurício Alves Andrade	
Viviane Soares Fonseca	
Helena Alves de Carvalho Sampaio	
Marinilza Soares de Mota Sales	
Andréa Maria Eleutério de Barros Lima Martins	
DOI 10.37423/240108654	
CAPÍTULO 4	59
ESTRATÉGIAS DE MARKETING PARA A FIDELIZAÇÃO DE ALUNOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EAD	
Roberto Cordeiro Waltz	
Claudinete Salvato Lima	
DOI 10.37423/240108656	
CAPÍTULO 5	73
MARIO ALIGHIERO MANACORDA: CONTRIBUIÇÃO MARXISTA À FORMAÇÃO DE DOCENTES	
Helen Cristina de Oliveira Vieira	
DOI 10.37423/240108658	

CAPÍTULO 6	80
SURTO PSICÓTICO E ABORDAGEM FAMILIAR: UM RELATO DE CASO	
Luísa Lisboa Mendes	
Júlia Helou Santos Al-Afiune	
Raquel Prado Talone	
Augusto José de Oliveira Pereira	
Anna Karolyne de Andrade Moraes	
Isadora Inácio Vilela	
Amanda Cabral Silva	
Nathália da Costa Silva	
Ana Clara Costa Ribeiro	
Isadora Arantes Araujo	
DOI 10.37423/240108660	
 CAPÍTULO 7	 90
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO E TÉCNICO DE UBERLÂNDIA SOBRE A DENGUE E A INFLUÊNCIA DE OFICINAS SOBRE O COMBATE E PREVENÇÃO DA DOENÇA.	
Amanda Amaral Abrahão	
Boscolli Barbosa Pereira	
João Carlos de Oliveira	
Klauss Kleydmann Sabino Garcia	
DOI 10.37423/240108663	
 CAPÍTULO 8	 104
UMA PROPOSTA DE MINICURSO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
Amanda Nogueira Lessa	
Sílvia Cristina de Souza Trajano	
DOI 10.37423/240108669	
 CAPÍTULO 9	 122
O DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE NA UEPB/BRASIL	
Maria Noalda Ramalho	
DOI 10.37423/240108671	
 CAPÍTULO 10	 132
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA (EAD) DA UEPG-PR/BR: REFORMAS E INOVAÇÕES CURRICULARES ATUAIS	
Marcos Pereira dos Santos	
DOI 10.37423/240108677	

CAPÍTULO 11	151
INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA E AÇÕES EXTENSIONISTAS	
Clézio dos Santos	
DOI 10.37423/240108678	
CAPÍTULO 12	165
O PROGRAMA DE TUTORIA ESPECIAL COMO UM TIPO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR	
Maria Noalda Ramalho	
DOI 10.37423/240108688	
CAPÍTULO 13	174
APLICANDO OS CONCEITOS DE QUALIDADE EM AÇÃO DE EXTENSÃO COM ENFOQUE NA COMERCIALIZAÇÃO DE ALIMENTOS NO CAMPUS DA UFRN	
Kátia Nicolau Matsui	
Liana Franco Padilha	
Henrique Rocha de Medeiros	
Alisson da Silva Gomes	
Andressa Luisa Dantas da Hora	
Fernanda de Araújo Rodrigues	
Laryssa Silva do Nascimento	
Leila Miguel do Nascimento	
Luan Gabriel de Araújo	
Marcos Antônio Xavier Pereira	
DOI 10.37423/240108691	
CAPÍTULO 14	179
EDUCAÇÃO E CINEMA NO BRASIL: UM PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (1987- 2016)	
Diogo José Bezerra dos Santos	
Ana Karla Tzortzato Almeida	
DOI 10.37423/240208694	

Capítulo 1



10.37423/240108640

USO DO QUIZ COMO ESTRATÉGIA ATIVA PARA O ENSINO DE BIOLOGIA NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Cynara Carmo Bezerra

Universidade do Estado do Amazonas

Luiz Paulo Batista de Souza

Escola Estadual Dom Gino Malvestio

Zanaila Santos de Souza

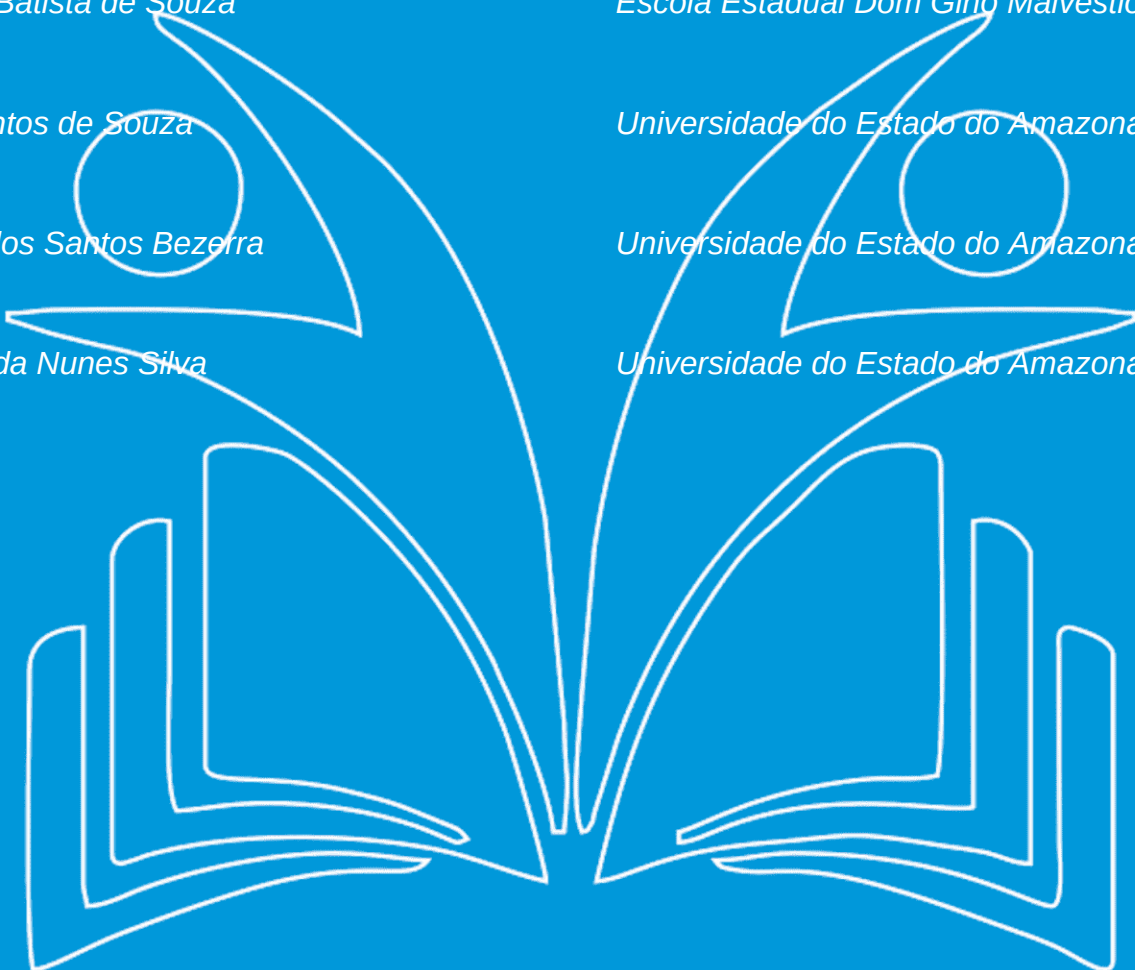
Universidade do Estado do Amazonas

Marcilene dos Santos Bezerra

Universidade do Estado do Amazonas

Sabrina Hilda Nunes Silva

Universidade do Estado do Amazonas



Resumo: Este artigo está ancorado em observações realizadas *in loco*, por residentes do Programa Residência Pedagógica de Biologia, com estudantes e professores, das turmas do Ensino Médio, de uma escola da rede pública no ano de 2023, a qual utiliza a ferramenta Quiz como estratégia ativa no processo de ensino- aprendizagem. O processo de ensino de biologia nos últimos anos vem sofrendo transformações quanto ao emprego de novas metodologias. Os alunos são cada vez mais exigentes quanto à forma que os conteúdos são apresentados, principalmente devido à introdução da tecnologia, cada vez mais integrada ao cotidiano de todas as classes sociais. Geralmente, a ausência de metodologias diferenciadas de ensino, tem afastado os alunos dos professores e tornado o processo ensino aprendizado um deságio cada vez maior. Por isso as metodologias ativas, principalmente aquelas embasadas na ludicidade, tem sido cada vez mais utilizadas em sala de aula, embora ainda existam resistências na aplicação dessas metodologias. Assim, os resultados da pesquisa destacam que a utilização do Quiz, como metodologia ativa no ensino da Biologia, possibilitou aos estudantes um conhecimento mais global, ampliando informações sobre os conteúdos estudados e promovendo o pensamento crítico.

Palavras-Chave: Quiz, Ensino de Biologia, Metodologias ativas, Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O ensino de Biologia é desafiador, tornar os conteúdos propostos para o ensino médio atrativos e interessantes para adolescentes cada mais integrados ao mundo digital, é algo que tem feito muitos profissionais do ensino de Ciências buscarem cada vez mais, soluções, que consigam contornar os mais variados problemas encontrados nas escolas de ensino público do Brasil.

Sem dúvidas o maior desses problemas está relacionado à deficiência de infraestrutura encontrada na maioria das escolas públicas do país. Consideramos infraestrutura para este trabalho como sendo ...um sistema de elementos estruturais, inter-relacionados, que inclui o edifício escolar, as instalações, os equipamentos e os serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e impulsionar a aprendizagem do aluno (Garcia, 2018). A ausência de alguns desses espaços no ambiente escolar, principalmente os laboratórios de Ciências, torna o ensino de Biologia ainda mais problemático, já que a maioria dos espaços formais de ensino não dispõe dos requisitos necessários para uma prática pedagógica completa e satisfatória, tanto para o aluno, quanto para o professor da disciplina.

De acordo com o Censo Escolar 2021, em dados filtrados a partir da Plataforma QEDu (QEDu, 2021), no Brasil, 43% das escolas de ensino médio possuem em sua infraestrutura laboratórios de ciências, enquanto para as escolas da rede pública estadual Amazonense, esse número cai para apenas 5% das unidades.

Desse modo, são necessárias estratégias práticas e efetivas, que possam suprir, ou amenizar, a falta de investimentos na estrutura física das escolas da rede pública de ensino, no estado do Amazonas. A utilização das tecnologias ativas, torna-se uma possibilidade viável a ser explorada pelo professor, uma vez que grande parte dos alunos têm aparelho celular e/ou as escolas têm alguns computadores disponíveis para uso dos alunos.

Este trabalho, descreve o desenvolvimento e aplicação da oficina Jogo do Passa ou Repassa Biológico, em que se buscou através da aplicação da metodologia ativa de gamificação uma maneira de repassar os conhecimentos de modo diversificado, promovendo o espírito competitivo saudável entre os alunos, juntamente com a vontade de aprender sempre mais.

Segundo Vianna *et al.* 2013, o termo gamificação foi proposto pela primeira vez pelo britânico Nick Pelling, que percebeu que os jogos têm a capacidade de motivar e envolver pessoas. No campo educacional, esta expressão passou a ser utilizada a partir de 2010 definindo o uso de recompensas

nos trabalhos dos alunos durante as aulas (Fadel et al, 2014) e cada vez mais expandindo a presença de ferramentas tecnológicas e lúdicas no ensino.

A utilização dessa metodologia para a busca na melhora dos alunos quanto à desmotivação observada no início da aula no ensino de Biologia, se justifica devido a gamificação ser hoje amplamente debatida no meio acadêmico como uma alternativa viável para o aprimoramento do processo ensino aprendizagem, uma vez que coloca o aluno como um agente ativo do seu aprendizado e tira a prática pedagógica do ensino mais tradicional, que hoje não consegue mais motivar os alunos e prender a atenção deles (Silva, 2021; Oliveira, 2018; Pereira, 2019).

O jogo é tido como uma ferramenta didática, na qual pode contribuir para a aprendizagem dos discentes, visto que torna as aulas mais dinâmicas e interativas, à medida que permite a participação ativa dos alunos, que vai desde o processo de fabricação dos jogos até a sua aplicação nas aulas. Isso estimula a proatividade e o interesse deste público, pelo conteúdo, principalmente, no tocante ao ensino de Ciências e Biologia, devido a seu caráter prático, mas também por envolver conhecimentos do cotidiano dos estudantes e em razão desses componentes disciplinares possuírem termos complexos e de difícil assimilação (Silva, 2023).

Sendo assim, este trabalho desenvolveu uma metodologia que logrou muito sucesso como suporte pedagógico no ensino da Biologia, desde sua concepção, ao envolver residentes do PRP, até sua aplicação e avaliação, além de ser de fácil reprodução em outros componentes curriculares, realidades escolares e níveis de ensino.

Portanto, com o objetivo de analisar a importância do Quiz no processo de ensino-aprendizagem em metodologias ativas, buscou-se a aplicabilidade desta estratégia como suporte didático pedagógico no ensino de Biologia.

METODOLOGIA

LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Dom Gino Malvestio, localizada na Rua Geny Bentes, 3482, na região periférica do município de Parintins/AM. A Unidade faz parte da Secretaria Estadual de Educação, portanto de esfera administrativa estadual, oferecendo exclusivamente a modalidade Ensino Médio regular nos três turnos. Ainda de acordo com o censo Escolar 2018, a escola atende 957 alunos, e não dispõe de laboratório de Ciências.

PÚBLICO-ALVO

A pesquisa foi desenvolvida com 02 turmas de 3º Ano, do Ensino Médio, totalizando 65 alunos, em uma faixa etária entre 16 a 18 anos.

A partir das observações realizadas pelos acadêmicos do Programa de Residência Pedagógica (PRP), que notaram um desinteresse e desânimo, entre os alunos do 3º Ano da escola, várias estratégias foram pensadas para tentar resolver essa problemática. Porém, foram várias as barreiras encontradas, como a infraestrutura deficiente para o desenvolvimento de aulas práticas, uma vez que a escola não possui laboratório de Ciências/Biologia, também não possui horta, não apresenta recursos didáticos para práticas em sala de aula.

Sendo assim, movidos pelo espírito de inovação e superação, os residentes do PRP juntamente com o professor da disciplina, criaram oficinas que foram pensadas de forma a se conseguir transmitir o conteúdo de Biologia de maneiras lúdicas, dinâmicas e interessantes.

Após conversa com o professor, foi definido que a temática a ser abordada seria “As Teorias de Darwin e a Seleção Natural”, uma vez que este conteúdo foi apontado como um dos que as turmas mais apresentam dificuldades de entendimento e também tem rendimento de notas muito baixo.

A pesquisa foi dividida em 04 momentos, aula expositiva, prática (Quiz), atividade e análises de resultados.

PRIMEIRO MOMENTO

- Aula expositiva: utilizando o data show como recurso, foi realizada a aula expositiva sobre “As Teorias de Darwin e a Seleção Natural”. Após a aula os alunos responderam algumas questões sobre o tema, avaliando o grau de conhecimentos dos mesmos sobre o referido tema.

SEGUNDO MOMENTO

- Aula Prática / Uso do Quiz: a inspiração para o desenvolvimento da atividade veio do programa televisivo Passa ou Repassa, em que os competidores tinham que responder perguntas aleatórias. Responderia primeiro aquele que apertasse um botão em uma bancada mais rápido. Surgiu então o desafio para a construção de uma bancada que imitasse a do programa, incluindo o dispositivo com dois botões, que acendem as duas lâmpadas que indicam que a pessoa quer tentar dar a resposta, e assim permite que se saiba sempre quem foi o primeiro a acionar o dispositivo. O dispositivo foi montado com peças reaproveitadas de oficinas eletrônica e lâmpadas de motos (Figura 01).



Figura 01: Bancada de botões (Fonte: autores)

Com a bancada preparada, os residentes montaram as regras da atividade e preparam as questões. As questões foram formuladas de acordo com o conteúdo da aula expositiva, e dividiram a turma em 4 equipes, em que foram realizados chaveamentos cruzados, a equipe 1 jogava contra a equipe 2 e a equipe 3 jogava contra a 4. No final da primeira rodada, as 2 equipes que venceram a rodada, passaram para rodada final, onde uma equipe se tornou campeã. Esta metodologia foi aplicada nas duas turmas.

As perguntas foram organizadas em slide e projetadas no quadro branco. Um residente foi o “Apresentador”, fazendo as perguntas em voz alta, enquanto os discentes se preparavam para responder na contagem regressiva de 3 segundos para apertar o botão.

Quando respondia certo, o ponto ia para sua respectiva equipe, ao responder errado ou não responder, no prazo de 10 segundos, o aluno passava a vez para o adversário, que tinha dez segundos também. Se não respondesse se escolhia outro aluno das equipes para tentar a resposta. A disputa seguia assim, até uma equipe vencer (Figuras 02 e 03).



Figura 2 - Alunos posicionados para participar do jogo passa ou repassa



Figura 3 - Alunos reunidos em grupo para participar da atividade

Figura 3 - Alunos reunidos em grupo para participar da atividade

Figura 2 - Alunos posicionados para participar do jogo passa ou repassa

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A atividade prática se mostrou muito proveitosa e teve resultados acima do esperado para as turmas em que foi desenvolvida. O desenvolvimento do espírito competitivo acadêmico entre os alunos se mostrou uma ferramenta poderosa na busca por uma educação transformadora.

Pereira (2019), afirma que “durante a aplicação de uma atividade lúdica didática, pode-se criar um ambiente mais favorável para o aprendizado do aluno, estimulando o agir e o pensar, termos facilitadores para a aprendizagem”, o que foi observado durante a prática desenvolvida.

Antes alunos apáticos, desligados da vontade de aprender e com rendimento escolar abaixo das expectativas, se mostraram rapidamente em alunos competitivos e leitores de seus conteúdos propostos. Alunos que não participavam das aulas agora se tornavam estudantes com mãos levantadas e com vontade de responder, participar, acertar e ganhar. Essas observações corroboram com Macedo (1995), que explana que quando crianças jogam, elas se tornam sérias e intensas, entregando tudo de si no processo.

Quanto ao rendimento, foram realizadas atividades avaliativas através de provas objetivas com os alunos antes e depois da execução do jogo, para servir de parâmetro em relação ao desenvolvimento da aprendizagem com a prática. Os resultados expostos são da Turma 01 e estão abaixo descritos nas figuras 4 e 5.

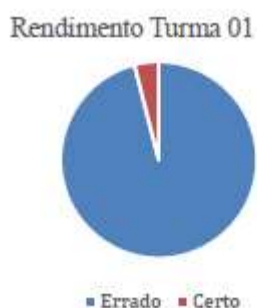


Figura 4 - Rendimento Antes da aplicação da atividade

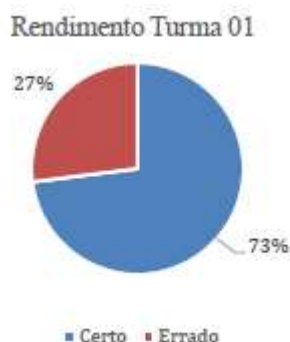


Figura 5 - Rendimento Após aplicação da atividade

Houve uma melhora significativa no rendimento das notas dos alunos nas avaliações aplicadas antes e depois da atividade. Ambas as atividades foram testes objetivos sobre o assunto da aula teórica e da prática. O dado apresentado como rendimento positivo corresponde a média das notas obtidas acima de 6,00 pontos, rendimento negativo foram as notas obtidas abaixo de 6,00 pontos.

Como apresentado na Figura 04, o rendimento de notas abaixo de 6,00 pontos foi de 96%, em avaliação realizada sem a aplicação da atividade gamificada aos alunos, o que demonstra que a esmagadora maioria dos discentes não conseguiu assimilar os assuntos expostos da maneira tradicional do ensino, em que o foco é apenas a transmissão de conhecimentos.

Em conversa informal com um dos discentes, este fez o seguinte comentário “Este conteúdo é muito difícil, essas teorias a gente tem que ficar imaginando...”.

Mas, após a realização da atividade prática, tivemos uma melhora significativa no rendimento dos mesmos alunos, já que de acordo com a Figura 05, o rendimento positivo, isso é, de alunos com notas acima de 6,00, subiu para 72,7%, fazendo o rendimento negativo desabar para 27,3% apenas, que não conseguiram assimilar os conteúdos.

Da mesma forma, os dados obtidos com a turma 02, demonstram que o entendimento dos alunos antes da aplicação da atividade, também foi bem aquém do esperado, com a turma apresentando uma leve melhora nos acertos, em relação à turma 01 (Figura 6).

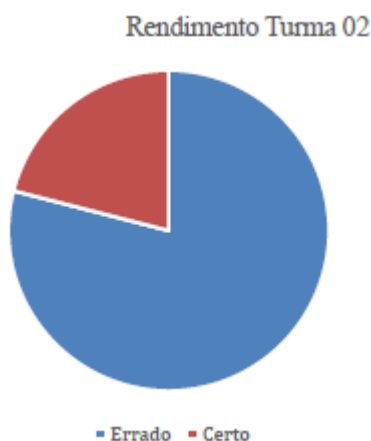


Figura 6 - Rendimento Antes da aplicação da atividade

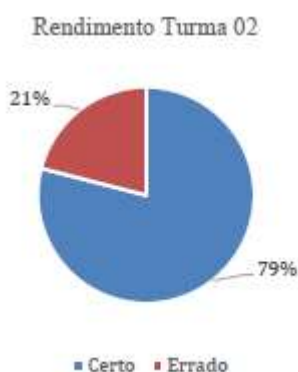


Figura 7 - Rendimento Depois da aplicação da atividade

Após a aplicação da atividade, a turma 02 também demonstrou melhora significativa dos resultados positivos, atingindo quase 80% de acertos (Figura 07).

Esses resultados demonstram que a abordagem de metodologia ativa, com foco em gamificação traz resultados expressivos na melhora do processo ensino aprendizagem para os alunos de ensino médio, e que o lúdico não é e nem deve ser campo único e exclusivo do ensino fundamental.

CONCLUSÃO

Através da atividade aqui descrita, conseguimos demonstrar a importância da busca de novas formas de ensinar Biologia para o ensino médio. Conquistar a confiança dos alunos e restaurar o desejo intrínseco humano na aprendizagem não é algo fácil e nem rápido de se conseguir.

Mas, mesmo com todas as dificuldades impostas ao ensino público brasileiro é imperativo que novas metodologias, que novas formas de pensar o mundo, que maneiras cada vez mais integradoras de

ensinar sejam produzidas e expostas para serem repetidas e aplicadas em todas as realidades possíveis.

Esse foi o objetivo primordial do nosso trabalho, uma atividade diferenciada que com gasto de poucos recursos materiais pudessem trazer um benefício palpável para a melhoria do rendimento acadêmico dos alunos.

Sugere-se que esse recurso didático, o quis, seja uma alternativa para as aulas de Biologia, disciplina que sofre tanto com a ausência de recursos materiais nas escolas públicas brasileiras, pois, traz algumas vantagens para o ensino uma vez que não há demanda de grandes recursos para as instituições ou para o professor.

Salienta-se que as aulas ganham uma característica bem peculiar, pois tornam-se mais lúdicas, interativas e dinâmicas, o que permite aos estudantes maior facilidade de aprendizagem. Outro destaque, é que o Quis oportuniza os estudantes a melhorar e/ou corrigir eventuais erros, pois com o feedback automático e por parte dos professores, estes podem ter o seu desempenho sempre melhorado.

Portanto, concluímos essa experiência com uma certeza enfática, a de que os professores que já estão na ativa, e aqueles que estão no processo de preparo para assumirem as salas de aula do futuro, hoje dialogam de maneira franca no mesmo campo de ideias, de que a inovação e a quebra de paradigmas é a construção de um futuro melhor para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GARCIA, S.P. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v.9, n.23, P.137-159 set./dez. 2014.

VIANNA, Y. et al. Gamificação: como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Claudia Regina Batista; VANZIN, Tarcísio. A gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

SILVA, Vera Regina Schmitt Pires da. Aulas de Ciências em tempos de pandemia: realizando o experimento do DNA de frutas. p.1-15, 2021

OLIVEIRA, C. O. de. A gamificação como estratégia para o ensino e aprendizagem de anatomia e fisiologia humana. 2018. 221 f. Dissertação de Mestrado (Ensino). Universidade Estadual do Paraná, Paranaíba, 2018.

PEREIRA, M. D. Os jogos no ensino de ciências: possibilidades de aplicações e algumas limitações. São Paulo, p.1-5, 2019.

SILVA, F.E.B. Revisão Bibliográfica sobre a Gamificação com enfoque no Ensino de Ciências e Biologia. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí, São João do Piauí, 2023.

PEREIRA, M. D. Os jogos no ensino de ciências: possibilidades de aplicações e algumas limitações. São Paulo, p.1-5, 2019.

DE MACEDO, Lino. Os jogos e sua importância na escola. Cadernos de pesquisa, n. 93, p. 5-11, 1995

QEDu, 2021.Brasil: Censo Escolar. Disponível em www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar. Acesso em 05.12.2023.

Capítulo 2

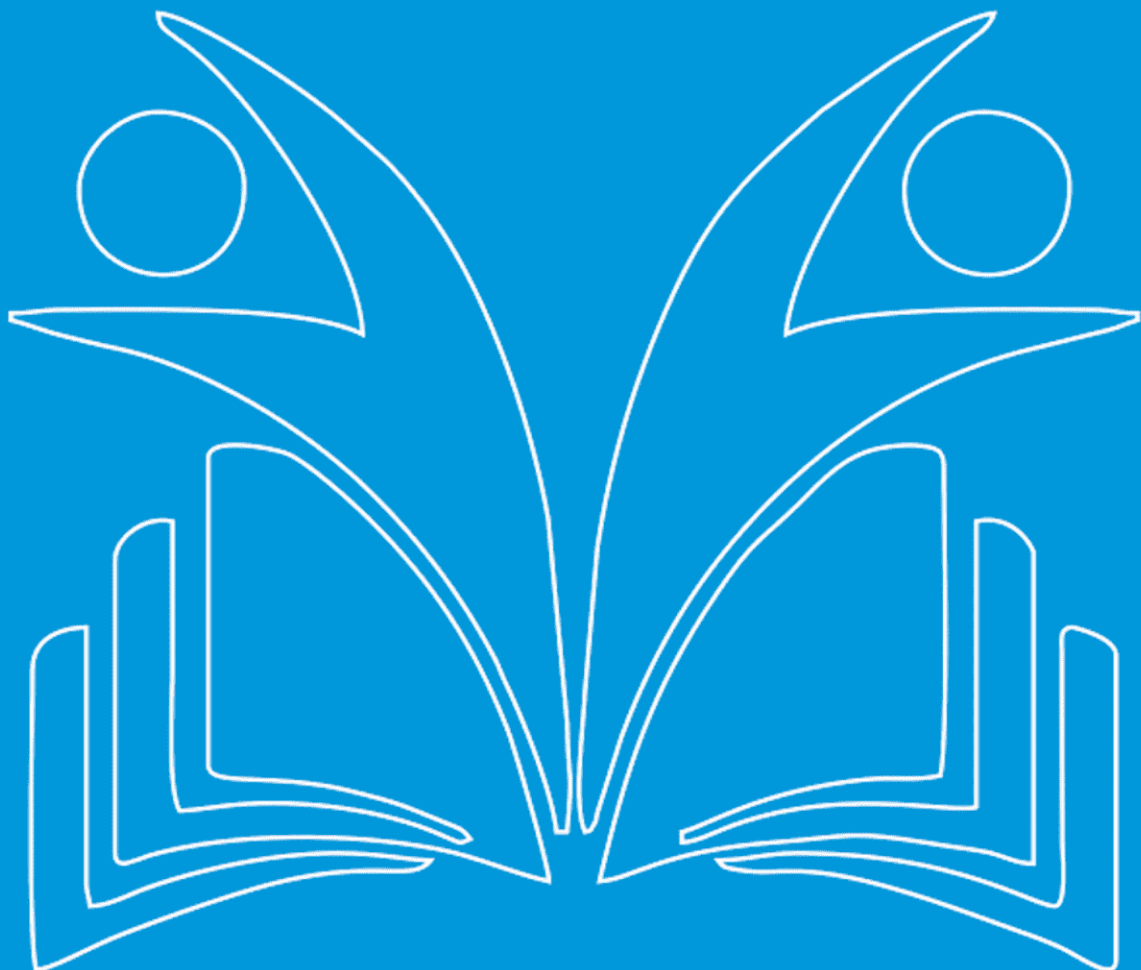


10.37423/240108651

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Anabel Kovacs

ETEC Doutor Celso Giglio



A alfabetização é uma das principais etapas para a aprendizagem global de um indivíduo, todos os ambientes de educação formal exigem a leitura e a escrita em alguma etapa. Ao longo dos anos escolares a exigência da alfabetização vai se tornando cada vez mais sofisticada, tornando as habilidades relacionadas à alfabetização obrigatórias, a alfabetização deficiente pode tornar a aprendizagem dos conteúdos escolares dificultada ou impossível para os indivíduos não alfabetizados ou com a alfabetização deficiente. Ser alfabetizado é abrir portas para o mundo do conhecimento, não depender mais das outras pessoas para ter acesso às informações escritas, é poder se posicionar em diversos assuntos, poder se comunicar em diversos meios e de formas variadas.

No entanto, para ser alfabetizado não basta saber ler e escrever, conhecer as palavras não garante entender seu significado em todos os contextos. Nesse sentido, convém discutir também o conceito de letramento. O letramento vai além da leitura e da escrita, se trata de utilizar a linguagem adequadamente em contextos diversos, interpretar textos de diferentes formatos e formas de linguagem, questionar o mundo ao seu redor e ser capaz de buscar respostas de maneira crítica diferenciando fontes confiáveis daquelas duvidosas.

Dentro desse contexto podemos explorar algumas questões. Como a prática pedagógica pode direcionar uma aprendizagem significativa aos alfabetizandos? Existe uma metodologia de alfabetização mais apropriada que direcione as práticas pedagógicas para propiciar uma aprendizagem significativa e duradoura?

Ao longo desse capítulo iremos discutir o contexto de aprendizagem significativa para a alfabetização e letramento de modo a entender como o professor pode propiciar a aprendizagem significativa na fase da alfabetização.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização é fundamental para a convivência em sociedade, é através da linguagem que nos comunicamos, documentamos nossa cultura, nossas leis, nossas descobertas científicas; o conhecimento humano depende da linguagem escrita para se perpetuar. A alfabetização pode ser vista inclusive como ferramenta de ascensão social, uma pessoa alfabetizada pode buscar uma melhor formação profissional, ingressar no Ensino Superior e assim melhorar sua condição social e de sua família. (MARTINS; SPECHELA, 2012)

Alfabetização e letramento são conceitos que se relacionam, mas que não possuem o mesmo significado. Uma pessoa pode, por exemplo, saber ler e escrever, mas não ser letrada, o oposto

também é possível, uma pessoa que não sabe ler e escrever, porém é bem articulada e consegue se envolver em discussões complexas. Porém, em cada uma dessas circunstâncias as habilidades do indivíduo são limitadas. Como citado por Val, 2006

É possível encontrar pessoas que passaram pela escola, aprenderam técnicas de decifração do código escrito e são capazes de ler palavras e textos simples, curtos, mas que não são capazes de se valerem da língua escrita em situações sociais que requeiram habilidades mais complexas. Essas pessoas são alfabetizadas, mas não são letradas. Essa condição, embora frequente dentro da própria escola, é particularmente dolorosa e indesejável, porque acarreta dificuldades para o aprendizado dos diferentes conteúdos curriculares, ou mesmo inviabiliza esse aprendizado. (Práticas de leitura e escrita, página 19)

Embora a alfabetização e o letramento possam ser conceituados separadamente, para uma aprendizagem integral é necessário que estas sejam complementares ao longo do percurso pedagógico do aluno na escola. A estrutura escolar deve colaborar para prevenir o fenômeno do *analfabetismo funcional*. O analfabetismo funcional se caracteriza pela existência de capacidade de leitura e escrita em um indivíduo, porém sem a articulação esperada para o nível educacional, ou ainda a capacidade de se envolver em debates mais complexos do cotidiano. No contexto escolar, trata-se daquele aluno que consegue ser promovido ao longo dos anos, mas não possui o nível de proficiência adequado em tarefas mais complexas que exigem leitura, interpretação de texto e articulação de ideias. (LIMA; HUAIRA-CONTRERAS, 2010) É possível comparar o analfabetismo funcional com uma alfabetização sem letramento, com pouca profundidade onde o aluno não foi capaz de desenvolver toda a sua capacidade, apesar de ser capaz de ler e escrever dentro da gramática normativa.

Para o desenvolvimento do letramento o aluno deve ser alfabetizado, disso não há dúvida, um aluno alfabetizado pode ter contato com diversas fontes de informação por conta própria, sem depender de seus professores para acessar o conhecimento, porém, se a alfabetização desse aluno não foi eficiente ele pode não ser capaz de diferenciar informação relevante daquela não relevante para o problema, identificar as fontes confiáveis etc. Por outro lado, se esses aspectos fizeram parte da construção de sua alfabetização esse aluno terá muito mais facilidade e poderá se desenvolver melhor em qualquer área do conhecimento ao longo de sua trajetória escolar não apenas na Educação Básica, mas também no Ensino Superior.

Se as metodologias de alfabetização são pensadas para desenvolver o letramento o foco é no aprendiz, não no conteúdo., sendo assim valoriza-se as experiências anteriores do aluno, suas necessidades e suas vivências. Ao trazer a realidade para a sala de aula é muito mais fácil desenvolver o gosto pela

aprendizagem e fazer com que aluno busque conhecimento fora do contexto escolar. Como dito por Kleiman (2002)

O trabalho pedagógico pode e deve chegar à observação e decomposição de elementos do texto (palavras, sílabas) como um dos meios de sistematização e memorização do código. Entretanto, ao se adotar a concepção de prática social da escrita no ensino, essa sistematização decorre de práticas de leitura coletiva colaborativa que visam à ação individual do aluno, que busca a função e o uso dos textos lidos. Aprender a ler não se configura como um fim em si mesmo: é apenas a chave necessária para se ter acesso ao que a escrita pode proporcionar. (Alfabetização e Letramento: Implicações para o Ensino. página, 101)

A aprendizagem deve ser significativa para o aprendiz, que deve encontrar sentido naquilo que aprende e no processo, a alfabetização deve ser uma consequência de práticas pedagógicas significativas para a construção da aprendizagem.

Nos próximos tópicos serão discutidos alguns métodos de alfabetização e como estes podem contribuir com o letramento.

MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Os métodos de alfabetização podem ser divididos em dois grandes grupos, o método tradicional e o método construtivista. Dentro desses métodos ainda existem modos de aplicar a metodologia que podem se diferenciar. O método tradicional geralmente emprega apostilas, atividades de repetição e uso de textos criados especificamente para o fim de alfabetizar. O método construtivista parte do conceito que o aluno vive em um meio que interfere em sua aprendizagem e que, portanto, deve fazer parte dela, textos reais são utilizados para contextualizar a sua aprendizagem. (BORGES et. al., 2020;)

Dentro dos *métodos tradicionais* existem os métodos sintético e o método analítico. O método sintético entende a aprendizagem como um processo cumulativo, portanto, para alcançar a alfabetização utiliza de soletração, aprendizagem de letras isoladamente, sílabas, fonemas antes de formar as palavras e frases. Essa metodologia não garante que o aluno consiga relacionar o que está aprendendo com o mundo real, sendo necessária mais uma etapa para que isso se efetive. O método analítico (global) que parte do todo para então estudar as partes menores, ou seja, parte do texto para entender as palavras, as sílabas e fonemas através da fragmentação do texto, muitas vezes os alunos decoram o texto para então estudá-lo, no entanto, sem compreender o que está escrito., podem inclusive ser capazes de reproduzir o texto, copiá-lo.

Uma combinação dos métodos tradicionais também é bastante utilizada na alfabetização. O problema desses métodos é que não há conexão direta com o mundo real e o que está sendo aprendido, o sintético, por exemplo, usa diversas combinações de letras e sílabas isoladamente, que acabam gerando sequências sem sentido, criadas apenas para a prática, enquanto o analítico tem o foco na memorização o que pode deixar os alunos frustrados por não compreenderem o conteúdo do texto em questão. (FRADE, 2007; MARTINS, 2008)

O método construtivista parte do contexto dos alunos para os alfabetizar, não ignora que os aprendizes já possuem suas próprias concepções sobre a linguagem e as utiliza para facilitar a sua aprendizagem. Os textos usados na sala de aula devem refletir a realidade, textos fabricados para a alfabetização, como os usados no método analítico, são insuficientes para gerar significado para o aluno. Ao longo do processo de aprendizagem, o aluno relaciona o que está aprendendo com aquilo que já sabe, descontextualizar a alfabetização é algo que pode gerar desmotivação e não contribuir para a aprendizagem. (FREIRE, 1980)

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel pode ser pensada em diversos contextos de aprendizagem, não sendo limitada a uma disciplina. Segundo essa teoria os novos conhecimentos tendem a interagir com aqueles que o aprendiz já possui, mesmo que o professor não tenha planejado essa interação. Sabendo disso, é importante que o professor leve em consideração essas relações em suas práticas pedagógicas para que a aprendizagem seja realmente significativa, pois se o professor não planeja a relação entre os conhecimentos que o aluno já possui com aqueles que serão ensinados o aluno pode estabelecer relações inadequadas, ou ainda, não se relacionar, gerando uma aprendizagem mecânica e não duradoura. (PELIZZARI et. al, 2006).

Se a aprendizagem significativa não ocorre, ou seja, os conhecimentos novos não são relacionados com aqueles que o aluno já possui e ocorre apenas a aprendizagem mecânica o aluno pode não ser capaz de usar esse conhecimento em outros contextos e conseguirá apenas reproduzi-los sem reflexão (DOS SANTOS, 2013; KLEINKE, 2003). Do ponto de vista da alfabetização esse seria um caso de um aluno que consegue escrever determinadas palavras, mas não consegue estabelecer contextos variados para o uso daquelas palavras, consegue usar apenas na situação em que as palavras foram apresentadas em sala de aula, nesse caso há alfabetização sem letramento.

É necessário que o professor entenda que muitos conceitos serão novos para o aluno, principalmente nessa fase inicial de aprendizagem. Para que não ocorra meramente a aprendizagem mecânica é fundamental que o professor trabalhe os novos conceitos em diversos contextos continuamente para garantir que a aprendizagem mecânica se torne significativa. É necessário que se crie novos pontos de ancoragem para o conhecimento do aluno quando os conceitos trabalhados são desconhecidos e não se relacionam com o que ele já sabe, como dito por Lemos (2011).

Quando a estrutura cognitiva do indivíduo não possui subsunções diferenciados e estáveis para ancorar (subsumir) a nova informação, o indivíduo a armazenará de forma literal e não substantiva, ou seja, realizará aprendizagem mecânica. O conhecimento aprendido mecanicamente pode ir paulatinamente sendo relacionado com novas ideias e reorganizado na estrutura cognitiva caso o sujeito continue interagindo com o novo conhecimento. (LEMONS, 2011)

É possível relacionar os conceitos da alfabetização e do letramento com a aprendizagem significativa partindo dos métodos de alfabetização. Uma das metodologias que mais se aproxima de um contexto desejado de aprendizagem significativa é a metodologia construtivista. Partir do contexto do aluno é muito mais efetivo para trazer à tona seus conhecimentos prévios e não é possível que isso ocorra apenas com as metodologias tradicionais de alfabetização como o sintético e mesmo o global, pois nesses casos não se prioriza elementos cotidianos e significativos para o aluno, o foco é no conteúdo e não no aprendiz.

Para a construção da cidadania e participação integral na sociedade é fundamental que o aluno desenvolva além das habilidades básicas de leitura e escrita a capacidade de se comunicar em contextos diversos, para isso não basta saber as regras gramaticais, apenas, é necessário entender formas mais complexas do uso da linguagem. Como dito por Gouveia e Orensztejn, 2006

[...] não basta ensinar aos alunos as características e o funcionamento da escrita, pois esse tipo de conhecimento não os habilita para o uso da linguagem em diferentes situações comunicativas. E a outra é que não basta colocar os alunos na condição de protagonistas das mais variadas situações de uso da linguagem, pois o conhecimento sobre as características e o funcionamento da escrita não decorre naturalmente desse processo. Em outras palavras, isso significa dizer que é preciso planejar o trabalho pedagógico de alfabetização, articulando as atividades de uso da linguagem com as atividades de reflexão sobre a escrita. Isso significa dizer que a alfabetização, tomada como a aprendizagem inicial da leitura e escrita, não pode se dar fora de contextos de letramento que potencializem o domínio da linguagem. (Alfabetizar em contextos de letramento, página 35)

O método construtivista valoriza as práticas de leitura inseridas dentro do contexto social do aluno, para que um indivíduo seja alfabetizado e letrado é fundamental que a valorização das práticas de

leitura esteja presente, a interação com seu meio é fundamental para um desenvolvimento integral, o reconhecimento do que se aprende na escola fora dela faz parte do letramento, se o método de alfabetização for caracterizado pela leitura de seu meio a alfabetização pode ser mais efetiva a longo prazo. Segundo de Araújo e de Oliveira (2008).

[...] o professor alfabetizador deve ter como ponto de partida a relação da criança com o meio social o qual está inserido, pois ao trabalhar o desenvolvimento e capacidade de expressão do cotidiano, dá-se oportunidade para suas experiências, a representação que faz da realidade que vive. Pois esse processo criativo permite que aflore sua identidade social. E ao trabalhar o aprimoramento da criança, deverá ter certas preocupações como: respeitar a interpretação da criança ao elaborar sua escrita através de hipóteses, ou seja, da maneira que ele imagina representar frases palavras ou textos. (As concepções e os métodos de alfabetização, 2008 pg 132).

É necessário entender que a criança não é simplesmente um recipiente onde coloca-se novos conhecimentos, ela traz sua própria experiência para a sala de aula, a valorização dessa experiência é fundamental para promover a aprendizagem significativa. A aprendizagem através da experimentação e da construção de hipóteses é muito mais significativa para a criança do que a mera repetição de letras e sílabas.

Não é possível dissociar a prática educacional da sociedade em que está inserida. A língua nasce e se desenvolve dentro de contextos políticos, sociais e históricos associados entre si, levar em consideração o meio em que a escola se insere para a elaboração das práticas educacionais é essencial para a aprendizagem seja efetiva e significativa.

CONCLUSÃO

É papel dos professores propiciar um ambiente para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Para assegurar a aprendizagem significativa na fase da alfabetização diversos fatores devem ser considerados, não existe uma prática pedagógica perfeita e que sozinha pode resolver todos os problemas de aprendizagem. Ao longo da discussão nesse trabalho entendemos que o contexto de aprendizagem é determinante na escolha das metodologias que o professor irá aplicar. Nesse sentido, uma combinação de metodologias é provavelmente o que vai assegurar a alfabetização e o letramento de maneira significativa, que sirva para a construção do indivíduo como um todo e que efetivamente contribua com a sua formação cidadã.

O professor deve ser capaz de instigar a curiosidade do estudante, dessa forma além de ele estar mais engajado em sala de aula estará mais disposto a relacionar o que está sendo aprendido com aquilo

que já conhece, favorecendo a aprendizagem significativa. Estabelecer conexões entre a sua realidade, as suas vivências e a sua noção de linguagem com os novos conceitos aprendidos é a forma mais efetiva de obter uma aprendizagem significativa. A metodologia de alfabetização construtivista tem como norte esse tipo de construção do conhecimento, pois valoriza o contexto social do alfabetizando com seu processo de aprendizagem e práticas com essa metodologia devem ser priorizadas. Porém, para que isso se efetive é fundamental que a formação dos professores seja propiciada e ocorra uma mudança cultural em relação aos métodos de alfabetização, não apenas por parte do professor, mas pelo sistema educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORGES, Simoni Pereira; GOMES, Antônio; DE CARVALHO, Edione Teixeira. Refletindo sobre os métodos de alfabetização na construção do conhecimento. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, p. e75973787-e75973787, 2020
- DA SILVA FRADE, Isabel Cristina Alves. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. *Educação*, v. 32, n. 1, p. 21-39, 2007.
- DE ARAÚJO, Marcelo Marques; DE OLIVEIRA, Maria da Conceição. As concepções e os métodos de alfabetização. *Revista Margens Interdisciplinar*, v. 4, n. 5, p. 129-154, 2008.
- DOS SANTOS, Júlio César Furtado. O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa. *Revista ABEU*, v. 1, n. 1, p. 9-14, 2013.
- FREIRE, P. *Conscientização: teórica e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* -3. Ed.- São Paulo: Moraes. 1980
- KLEIMAN, Angela B. Alfabetização e letramento: implicações para o ensino. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, n. 6, 2002.
- KLEINKE, Rita de Cássia Marques et al. *Aprendizagem Significativa: a pedagogia por projetos no processo de alfabetização*. 2003.
- LAZZAROTTO, Eliane Fátima Serena. *Alfabetização e letramento*. 2010.
- LEMOS, Evelyse dos Santos et al. *A aprendizagem significativa: estratégias facilitadoras e avaliação*. 2011.
- LIMA, Ana Lucia; HUAIRA-CONTRERAS, Carlos Alberto. Evolução do analfabetismo funcional no Brasil: 2001-2010. *Est. Aval. Educ*, p. 106-128, 2012.
- MARTINS, Edson; SPECHELA, L. A importância do letramento e da alfabetização. *Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET-ISSN*, v. 2175, p. 1773, 2012.
- MARTINS, Vicente. A guerra dos Métodos na alfabetização. *Soletas*, n. 15, 2008.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em. 2006.
- MORTATTI, Maria do Rosario. *Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa*. 2019.
- *Práticas de leitura e escrita* / Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.). – Brasília : Ministério da Educação, 2006.
- PELIZZARI, Adriana et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *revista PEC*, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.
- REIS, Michele Salete et al. ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA. *Interfaces do Conhecimento*, v. 3, n. 3, 2022.
- SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2019.

- DOS SANTOS, Júlio César Furtado. O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa. Revista ABEU, v. 1, n. 1, p. 9-14, 2013.

Capítulo 3



10.37423/240108654

IMPORTÂNCIA DOS INSTRUMENTOS DE MENSURAÇÃO DO LETRAMENTO ALIMENTAR ENTRE ADOLESCENTES

Paula Karoline Soares Farias

*Universidade Estadual de Montes Claros –
Unimontes*

Agda Silene Leite

UNIFIPMoc - Centro Universitário FIPMoc

Fabíola Belkiss Santos de Oliveira

*Universidade Estadual de Montes Claros –
UNIMONTES*

Juliano Magno de Valadares Bicalho

UNIFIPMoc - Centro Universitário FIPMoc

Júlia Maria Moreira Santos

*Universidade Estadual de Montes Claros
(UNIMONTES)*

Maurício Alves Andrade

*Faculdades Unidas do Norte de Minas –
FUNORTE*

Viviane Soares Fonseca

*Universidade Estadual de Montes Claros
(UNIMONTES)*

Helena Alves de Carvalho Sampaio

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Marinilza Soares de Mota Sales

*Universidade Estadual de Montes Claros
(UNIMONTES)*

Andréa Maria Eleutério de Barros Lima Martins

*Universidade Estadual de Montes Claros
(UNIMONTES)*

Resumo: O letramento em saúde (LS) desempenha um papel fundamental para capacitar os indivíduos e permitir que eles tomem decisões relacionadas à saúde. Destaca-se que dado o crescimento do LS há sub-campos específicos para se avaliar habilidades em saúde, sendo um deles o letramento alimentar (LA). Neste contexto, o objetivo do estudo foi apresentar instrumentos de mensuração do letramento alimentar entre adolescentes. O letramento alimentar reconhece o impacto dos fatores ambientais na capacidade das pessoas de desenvolver e aplicar conhecimentos, habilidades e comportamentos essenciais para uma alimentação saudável. De fato, aumentar o letramento alimentar como meio de diminuir a carga de doenças crônicas não transmissíveis relacionadas à nutrição é um papel crescente para profissionais de saúde pública. A adolescência é uma fase do ciclo da vida, tida como período crítico para a formação de hábitos adequados, que interferirão definitivamente na qualidade de vida. Apesar da notória importância não foi encontrado um instrumento específico apto a avaliar níveis de LS quanto aos hábitos alimentares entre adolescentes. Há a necessidade da criação de instrumentos válidos e confiáveis sobre o tema, pois decisões sobre o planejamento em saúde e sobre subsequentes intervenções são baseadas em resultados de pesquisas, obtidos por intermédio desses instrumentos, ou seja, a qualidade dos instrumentos de avaliação deve ser considerada.

INTRODUÇÃO

O letramento em saúde (LS) é considerado um determinante central da saúde geral dos indivíduos e das populações. Um papel crucial do LS é capacitar os indivíduos e torná-los mais conscientes das suas escolhas de saúde, bem como mais capazes de tomar decisões apropriadas relacionadas com a saúde (SØRENSEN *et al.*, 2012; WHO, 2013). O LS é caracterizado como a capacidade do indivíduo de acessar, compreender, interpretar, aplicar informações e orientações para prescrições, consultas e outros serviços relacionados à saúde em diferentes formatos (por exemplo, escritos, falados ou digitais) (STOCKS *et al.*, 2009). Está relacionado ao conhecimento e às habilidades pessoais que são adquiridos ao longo da vida por meio de experiências diárias e interações sociais (WHO, 2022).

O impacto do LS em vários domínios da saúde tem sido recentemente o foco da investigação científica em populações saudáveis e doentes. A literatura mostra que as limitações do LS resultam em muitos problemas de saúde, no aumento do risco de hospitalizações, não utilização de serviços de saúde, em especial os preventivos, e elevação dos custos de saúde (MAGNANI *et al.*, 2018; TEFERA *et al.*, 2020; WHO, 2013). O impacto do LS vai além de afetar a saúde geral e a gestão de doenças crônicas, abrangendo outras dimensões da saúde. Tais dimensões incluem a promoção da saúde, a saúde física e psicológica e a qualidade de vida. Inerente à sua definição, o LS está intimamente ligado à promoção da saúde (NUTBEAM *et al.*, 2018; SØRENSEN *et al.*, 2012; WHO, 2013).

Ter um LS limitado está negativamente associado a comportamentos de saúde, como a realização de atividade física, o consumo de alimentos saudáveis e a gestão adequada do peso corporal (MICHOU; PANAGIOTAKOS; COSTARELLI, 2018). O impacto do LS na saúde psicológica, no apoio social e na qualidade de vida também é relatado na literatura (MOHAMMADKHAH *et al.*, 2021; ZHENG *et al.*, 2022). Verifica-se que o LS desempenha uma função importante na prevenção de doenças e na promoção da saúde entre diferentes populações e grupos etários, além do LS afetar quase todos os aspectos da vida (MICHOU; PANAGIOTAKOS; COSTARELLI, 2018).

Neste contexto, a educação nutricional para adolescentes tem sido amplamente realizada com vários graus de sucesso na mudança do seu comportamento alimentar. Logo, o letramento alimentar (LA) reconhece o impacto dos fatores ambientais na capacidade das pessoas de desenvolver e aplicar conhecimentos, habilidades e comportamentos essenciais para uma alimentação saudável. De fato, aumentar o letramento alimentar como meio de diminuir a carga de doenças crônicas não transmissíveis relacionadas à nutrição é um papel crescente para profissionais de saúde pública (FARIAS *et al.*, 2023).

E a adolescência é uma fase do ciclo da vida, tida como período crítico para a formação de hábitos adequados, que interferirão definitivamente na qualidade de vida. Espera-se que os adolescentes aumentem o seu LA e sejam capazes de mudar o seu comportamento para que possam satisfazer as suas necessidades nutricionais com o apoio das famílias e das comunidades. É necessário realizar esforços para melhorar a nutrição e a saúde, especialmente para os grupos que recebem menos atenção e são mais vulneráveis a condições nutricionais e de saúde (DEESAMER *et al.*, 2020). Neste contexto, o objetivo do estudo foi apresentar instrumentos de mensuração do letramento alimentar entre adolescentes.

INSTRUMENTOS DE MENSURAÇÃO DO LETRAMENTO ALIMENTAR ENTRE ADOLESCENTES

Verifica-se um reconhecimento entre a forte relação entre nutrição e saúde, uma vez que as práticas alimentares adequadas e bem balanceadas são essenciais para a promoção e manutenção da boa saúde ao longo da vida. A alimentação inadequada causa deficiências nutricionais importantes, comprometimento do desenvolvimento físico e mental, bem como aumento da suscetibilidade a doenças. Particularmente, as práticas alimentares não saudáveis contemporâneas estão estritamente ligadas ao aumento da prevalência de doenças crônicas não transmissíveis (DCNTs) graves, como câncer, doenças cardiovasculares e diabetes (DOUSTMOHAMMADIAN *et al.*, 2019; LAM; ROMSES; RENWICK, 2019; ASHOORI *et al.*, 2020).

A nutrição é considerada o determinante modificável mais relevante da saúde, e seu papel na luta contra algumas patologias é particularmente importante: de fato, não apenas seguir uma dieta saudável provou prevenir significativamente o desenvolvimento de algumas doenças, mas também a adesão a recomendações também é uma parte fundamental de seu tratamento e manejo. Quando se trata de comportamentos promotores de saúde, a literatura chama a atenção para o construto de LS, que é considerado um dos principais fatores preditores. Espera-se que indivíduos com baixos níveis de LS tenham grandes dificuldades em obter, compreender e cumprir as informações básicas de saúde. Por esse motivo, baixos níveis de LS têm sido associados a piores resultados de saúde (JOULAEI; KESHANI; KAVEH, 2018; AMIN *et al.*, 2019).

Em um contexto nutricional, o LA inadequado provavelmente resultará em padrões alimentares e baixa adesão ao aconselhamento nutricional (HARLEY *et al.*, 2019). As evidências que sustentam o importante papel que o LA desempenha em relação às doenças relacionadas à nutrição são amplas. O impacto do LA nos comportamentos nutricionais é promissor, e observa-se a importância de se

considerar o LA ao desenvolver intervenções com o objetivo de melhorar a adesão à dieta (LAM; ROMSES; RENWICK, 2019; ASHOORI *et al.*, 2020).

A pesquisa sobre LS em contextos nutricionais é um assunto recente e os estudos sobre adesão alimentar são limitados. Isso significa que evidências adicionais sobre esses tópicos são certamente necessárias. A seguir são mencionados alguns estudos que foram realizados ao longo dos anos sobre o LA. Na tabela 2 é demonstrado que mesmo estudos recentes ainda falham em avaliar adequadamente o construto de LA. Outro ponto importante é o público que participou das diferentes pesquisas, alguns apresentam populações mistas, como crianças e adolescentes, familiares e adolescentes, professores e adolescentes, entre outros.

Ressalta-se a complexidade do desenvolvimento e validação de um construto. Verifica-se que existem muitos instrumentos que vão além da simples avaliação do LA funcional. Em estudos futuros sobre LA, deve-se observar, em especial, a seleção dos métodos de avaliação. Particularmente, as medidas adotadas devem estar de acordo com as definições mais recentes do construto e abarcar as diferentes dimensões do LA.

Tabela 2. Instrumentos de mensuração do letramento alimentar entre adolescentes. (n= 41)

Autor / Ano	País/ano da coleta	Objetivo	Tipo de Amostra Tamanho da amostra/ Taxa de Resposta TR	Calibração de examinadores / Entrevistadores / Uso de equipamento calibrado	Instrumento (Questionário) Equipamento utilizado	Exposição Fatores avaliados / Co Variáveis	Resultados
EVANS <i>et al.</i> (2006)	Carolina do Sul (Estados Unidos)	Avaliar a eficácia de uma intervenção nutricional e de letramento midiático direcionado a alunos do ensino fundamental e seus pais.	N = 30 (controle= 21 Intervenção =18)	SI	Crianças <i>Perceived Parental Instrumental Social Support</i> <i>Motivation* Self-efficacy</i> Pais <i>Instrumental Social Support</i> <i>Emotional Social Support FV Availability and accessibility"</i> Recordatório de 24 horas.	Duas escolas de ensino fundamental em um distrito escolar da Carolina do Sul participaram do estudo. As escolas foram designadas para a condição de intervenção ou controle. Os alunos matriculados na 4ª e 5ª séries das 2 escolas foram convidados a participar deste estudo.	A intervenção midiática foi efetiva na mudança do ambiente doméstico. Os resultados indicaram diferenças significativas na escala de motivação entre os 2 grupos após a intervenção. As crianças do grupo de intervenção pontuaram significativamente mais baixo na escala de Motivação, o que indicou níveis mais elevados de motivação.
SHARIF; BLANK (2010)	Bronx (Nova York) SI	Testar a relação entre o letramento em saúde (LS) infantil e o IMC - escore z em crianças com excesso de peso.	Incluídas: 171 Participar: 107 N final =78 (pares pai-filho). TR = 45 %	Assistente de pesquisa bilíngue. Balança analisadora de composição corporal e	LS: <i>Short Test of Functional Health Literacy (STOFHLA)</i> . Autoeficácia alimentar: versão modificada do	Os coeficientes de confiabilidade interna (alfa de Cronbach) para as escalas de autoeficácia foram: autoeficácia alimentar da	Autoeficácia alimentar.

				estadiômetro para altura.	<i>Eating Self-Efficacy Scale</i> (ESES)	criança, autoeficácia alimentar dos pais.	
LAI YEUNG (2010)	Hong Kong (China) (2005)	Investigar as atitudes e comportamentos alimentares de estudantes do ensino médio em Hong Kong, com foco nas possíveis diferenças de gênero.	Amostragem aleatória. n = 920 questionários entregues n = 836 alunos TR = 90%	SI	Foi construído um questionário com referência aos fatores incluídos no modelo <i>Food-Related Lifestyle</i> (conhecimento alimentar, atitudes e comportamento alimentar, percepções de habilidades culinárias e fatores relacionados que influenciam a escolha de alimentos).	IMC Peso e altura autorreferidos.	Não foram observadas diferenças significativas entre os hábitos alimentares e os níveis de conhecimento alimentar dos entrevistados. Estudantes do sexo feminino eram mais conscientes do peso do que os do sexo masculino.
GONZÁLEZ <i>et al.</i> (2011)	Terrassa (Espanha) (2005)	Design quase experimental. Comitê de Ética Universitat Autònoma de Barcelona, Spaine foi aprovado e mediado pelo Terrassa Instituto Municipal de Saúde e Assistência Social.	Avaliar os efeitos em longo prazo de um programa de prevenção escolar administrado a adolescentes; o objetivo do referido programa era reduzir as atitudes alimentares desordenadas e as influências socioculturais sobre o	Amostragem aleatória. N = 443 (254 meninas e 189 meninos) foram designados para um controle (n = 201) ou para duas condições experimentais: letramento midiático programa (n = 143) e letramento midiático mais programa de	Pesquisadores treinados. Balança e estadiômetro para aferição de peso e altura.	(α de Cronbach = 0,93) (α de Cronbach = $\alpha \geq 0.92$)	Foram recrutadas sete escolas estaduais ou subsidiadas pelo estado. Essas escolas foram distribuídas aleatoriamente em cada uma das condições experimentais. Assim, três escolas formaram o grupo controle, outras duas escolas receberam letramento midiático (LM)

			internalização do ideal estético de corpo.	conscientização nutricional (n = 99).			e mais duas escolas foram atribuídas o letramento midiático mais conscientização nutricional (LM+NUT).
VIDGEN; GALLEGOS (2014)	Brisbane (Austrália)	Desenvolver uma definição de LA que foi informada pela identificação de seus componentes.	n = 37	Nutricionista para as entrevistas.	O <i>Young People's Study</i> utilizou entrevistas semiestruturadas	Nível de escolaridade mais elevado concluído, fonte de rendimento, local de residência habitual, ligação à família e participação na escolaridade, emprego ou formação.	Verifica-se que o foco no conhecimento, habilidades e comportamentos não diminui a significância de fatores ambientais, porém, o desenvolvimento do LA pode diminuir a vulnerabilidade ao ambiente obesogênico.
GUTTERSRUD; NAIGAGA; PETTERSON (2015)	Noruega (2012 - 2013)	Validar uma escala revisada que mede o nível dos indivíduos do aspecto 'envolvimento no comportamento alimentar' da 'letramento nutricional crítico' e descreve como os fatores que afetam esse aspecto do letramento nutricional dos alunos.	N = 740	SI	Formulário eletrônico (letramento nutricional e o engajamento na escala de comportamento alimentar, autoeficácia em ciência, letramento científico e status socioeconômico)	Comportamento alimentar e escalas de autoeficácia, o teste de desempenho, o indicador de status socioeconômico	A escala de comportamento alimentar e a escala de autoeficácia em ciências mostraram-se como instrumentos válidos, confiáveis. Os efeitos da educação dos pais sobre os comportamentos alimentares das crianças, o ambiente nutricional em casa e o letramento nutricional dos

							próprios alunos podem influenciar as respostas.
RONTO <i>et al.</i> (2016)	Queensland (Austrália) (2015- 2016)	Explorar as perspectivas dos adolescentes sobre a importância da LA em seus comportamentos alimentares.	Um total de 15 grupos focais com 6–10 participantes em cada grupo (total n = 131)	Investigador e assistente de pesquisa.	Os grupos focais consistiram em componentes quantitativos e qualitativos. Primeiro, os alunos receberam uma lista de 22 aspectos da LA que foram extraídas da literatura.	SI	Os adolescentes classificaram o conhecimento sobre alimentação e nutrição como mais importante do que as habilidades alimentares e a capacidade alimentar. Porém, a maioria não aplicou seus conhecimentos na prática devido à baixa confiança nas habilidades alimentares.
AUSTIN <i>et al.</i> (2018)	SI	Testar se um currículo de letramento midiático baseado na família melhora as habilidades de gerenciamento de mídia dos pais e diminui a suscetibilidade dos jovens ao marketing de alimentos atraente, mas irreal.	n = 100 (duplas de pais e filhos)	SI	O currículo abordou a mídia com mensagens de fontes de televisão e Internet e outras técnicas de marketing usadas para influenciar a compra de alimentos. O currículo baseado em discussões e atividades foi desenvolvido por meio de um processo iterativo que incluiu	Os participantes foram recrutados por meio do Serviço de Extensão de uma universidade estadual em três municípios rurais e dois urbanos, com populações diversas e carentes associadas a disparidades de saúde. Pais participantes e jovens de 9 a 14 anos foram designados como diádes em um projeto de grupo combinado para	A educação para letramento midiático pode capacitar os pais e melhorar o pensamento crítico dos jovens para reduzir os efeitos do marketing de alimentos nas famílias e melhorar o uso da mídia para obter informações nutricionais. Verifica-se a promoção da discussão familiar sobre os rótulos nutricionais. Além disso, as influências

					representantes de pais e jovens do População-alvo do estudo em grupos focais de avaliação de necessidades e grupos de trabalho que experimentaram e forneceram feedback sobre potenciais.	grupos de tratamento e controle de tamanhos iguais.	cumulativas de Desejo Percebido e Identificação de Desejos sobre os pedidos dos jovens por alimentos comercializados foram reduzidas.
HARLEY <i>et al.</i> (2018)	Milwaukee (Estados Unidos) (2011–2013)	Desenho de grupo controle. Comitês de Revisão Institucional da Universidade de Wisconsin-Milwaukee.	Examinar a eficácia do <i>Youth Chef Academy</i> (YCA), uma intervenção experimental de letramento culinário e nutricional baseado em sala de aula para alunos da sexta e sétima séries (11 a 13 anos) projetada para impactar a alimentação saudável.	n = 248 alunos (125 de intervenção, 123 de controle) n final = 195 alunos (100 de intervenção, 95 de controle)	Instrutores e avaliadores treinados.	A validade interna da escala modificada na população do estudo foi moderadamente forte (α de Cronbach = 0,72).	Quatro salas de aula de intervenção receberam o currículo YCA e 4 salas de aula de controle receberam seu currículo acadêmico usual.
JOULAEI; KESHANI; KAVEH (2018)	Shiraz (Irã) SI	Avaliar a associação entre letramento nutricional e qualidade da dieta entre jovens adolescentes.	Amostragem aleatória por conglomerados. n = 420 n = 388 TR = 92,38%	Balança digital e fita inelástica.	Questionário de Frequência Alimentar (QFA). <i>Nutrition literacy questionnaire</i> (NLQ-20)	Características demográficas, como idade, sexo e nível de escolaridade dos pais e ocupação. Medidas antropométricas (peso e altura)	Os escores de qualidade da dieta foram maiores nos meninos. As fontes mais utilizadas para coletar informações nutricionais foram a internet (18,6%), famílias (15,2%) e

					<i>Revised Children's Diet Quality Index (RCDQI)</i>		livros (13,1%). O aumento da função a LN foi associado à menor ingestão de açúcar e melhor balanço energético em meninos e maior consumo de laticínios.
WICKHAM; CARBONE (2018)	Springfield (2015)	Formar um grupo consultivo (<i>Kid Council</i> [KC]) para direcionar o desenho de um programa de letramento alimentar (LA) e implementar uma versão piloto do programa para avaliar as atitudes dos participantes.	n = 21	Facilitador treinado.	<i>Fuel Up & Go!</i> É um programa de LA orientado por tecnologia que consiste em seis sessões presenciais de desenvolvimento de habilidades, além de rastreadores de condicionamento físico, mensagens de texto e um site.	Dados sociodemográficos, conhecimento, atitude e comportamento alimentar.	Os resultados indicaram que o conhecimento relacionado à alimentação permaneceu baixo, mas aumentou desde a linha de base até o acompanhamento. As atitudes em relação aos vegetais e à atividade física aumentaram ligeiramente.
AMIN <i>et al.</i> (2019)	Massachusetts (Estados Unidos) (2016 – 2017)	Desenvolver uma ferramenta para avaliação de letramento alimentar (LA) em crianças da 4ª a 5ª séries.	Amostra de conveniência n = 706	1 especialista universitário e 1 profissional por domínio de LA para avaliar questões e domínios da ferramenta. Indivíduos com experiência em nutrição infantil geral e comportamentos alimentares foram incluídos.	Avaliação da LA em crianças - <i>Tool for Food Literacy Assessment in Children</i> (TFLAC).	α de Cronbach foram aqueles que atingiram ou excederam 0,7. Coeficientes de correlação intraclasse (CCI) dentro das faixas de 0,60–0,80 e 0,91–1,00 foram considerados bons e excelente confiabilidade teste-reteste.	O TFLAC atende aos padrões psicométricos básicos e pode servir como base para o planejamento e avaliação de intervenções de educação nutricional.

DOUSTMO-HAMMADIAN <i>et al.</i> (2019)	Teerã (Irã) (2015-2016)	Avaliar o <i>Food and nutrition literacy</i> (FNLIT) e seus preditores entre crianças de 10 a 12 anos do ensino fundamental tardio em Teerã, Irã.	Amostra aleatória. n = 990 n final = 803 TR = 82,9%	SI	O FNLIT foi medido por um questionário autoaplicável previamente validado. Também foram coletados recordatórios alimentares de 24 horas por meio de entrevista com os alunos e suas mães e/ou outros cuidadores.	SI	Mais da metade das crianças (69%) apresentaram altos níveis de FNLIT no domínio cognitivo, mas no domínio habilidades, muito poucas (3%) pontuaram altamente. Esses resultados destacaram grupos dentro da população escolar que estavam em maior risco de ter níveis mais baixos de FNLIT.
LAM; ROMSES; RENWICK (2019)	Vancouver (Canadá) SI	Explorar a relação entre hortas escolares, (letramento alimentar) LA e bem-estar mental em jovens usando o <i>Photovoice</i>	A amostragem intencional. n = 16	Fotógrafo profissional e treinamento de como operar o equipamento de câmera digital.	<i>Photovoice</i>	SI	Os jovens compartilharam suas experiências de LA, observando que seu envolvimento melhorou algum aspecto de seu bem-estar mental.
ASHOORI <i>et al.</i> (2020)	Teerã (Irã) (2017- 2018)	Desenvolver e validar uma ferramenta de avaliação de letramento alimentar e nutricional - <i>food and nutrition literacy assessment tool</i> (FNLAT) para jovens e graduados do ensino médio no Irã.	Amostra aleatória. n= 697	Especialistas iranianos de áreas relevantes foram convidados a participar da pesquisa (educação em saúde, especialista em indústria de alimentos, nutricionistas e sociólogo).	<i>Food and nutrition literacy assessment tool</i> (FNLAT).	NA	O índice de validade para toda a escala foi ≥ 90 , o que confirmou a validade de conteúdo do questionário.

AUSTIN; AUSTIN; KAISER (2020)	Washington (Estados Unidos) (2015- 2016)	O estudo testou se uma intervenção de letramento midiático centrado na família facilitaria os processos de gerenciamento de mídia para melhorar o ambiente alimentar doméstico e o consumo de frutas e vegetais pelos jovens.	n = 189	SI	Desenvolvimento de um currículo de nutrição e letramento midiático centrado na família chamado <i>FoodMania!</i> O currículo incorporou grupos focais e de trabalho com envolvimento de pais e jovens.	Os participantes foram recrutados de programas de extensão focados em jovens, incluindo os questionários e as famílias auto-selecionadas para o grupo de intervenção ou controle. O grupo de intervenção foi preenchido primeiro e, em seguida, a equipe foi recrutada para membros do grupo de controle comparáveis.	Os resultados incluíram: conversar com os jovens sobre os rótulos nutricionais dos alimentos e proporção de alimentos saudáveis e não saudáveis em casa; os jovens melhoraram a conversa com os pais sobre os rótulos nutricionais dos alimentos, legumes consumidos e frutas ingeridas.
AUSTIN <i>et al.</i> (2020)	Washington (Estados Unidos) SI	Intervenção centrada na família e orientada para o letramento midiático para capacitar pais e crianças de 9 a 14 anos a usar habilmente a mídia para reduzir as influências de marketing, aprimorar o conhecimento sobre nutrição, melhorar a seleção de alimentos no ambiente doméstico e melhorar o consumo de frutas e vegetais.	n = 189 (duplas de pais e filhos)	Treinamento para os educadores de extensão para aplicação da pesquisa.	Uso de um currículo de nutrição e letramento midiático centrado na família chamado <i>FoodMania!</i> O currículo incorporou grupos focais e de trabalho com envolvimento de pais e jovens.	Os participantes foram recrutados de programas de extensão focados em jovens, incluindo SNAP-Ed e 4-H, e famílias auto-selecionadas para o grupo de intervenção ou controle.	Habilidades de letramento midiático de pais e jovens e dinâmica de comunicação familiar sobre alimentos melhoraram os níveis alimentares. Os maiores efeitos encontrados foram para mediação parental negativa e relato dos pais de discussão iniciada pela criança. Resultados consistentes, mas mais fracos, foram revelados para famílias latinas.

DEESAMER <i>et al.</i> (2020)	Bangkok (Tailândia) SI	Desenvolver e avaliar o <i>Thai-Nutritional Literacy Assessment Tool for Adolescents</i> (ThaiNLAT) e testar sua validade e confiabilidade.	Amostragem aleatória. n = 610 n final = 442 TR = 72,46%	Especialista em desenvolvimento de instrumentos de pesquisa (nutricionista, pediatra, especialista em saúde pública, duas enfermeiras educadoras e uma enfermeira escolar).	<i>Thai-Nutritional Literacy Assessment Tool for Adolescents</i> (ThaiNLAT)	SI	A versão final deste instrumento foi composta por 61 itens. Testes psicométricos usaram validade concorrente para examinar a associação com o índice de alimentação saudável tailandesa como padrão-ouro.
GARTAULA <i>et al.</i> (2020)	Distrito de Kaski (Nepal) (2012- 2016)	Ilustra como o domínio do conhecimento informal (local ou comunitário) molda o letramento alimentar em comunidades rurais e predominantemente indígenas.	n = 226	SI	As questões de aquisição de conhecimento foram agrupadas em três categorias: agroecológica; cultivo ou agrônomo; e consumo e processamento sobre os produtos dos grãos de milho e compreensão do valor medicinal, nutricional e cultural dos alimentos a base de milho. As pontuações alcançadas nessas três esferas de conhecimento são chamadas de 'pontuações de LA'.	Fatores socioculturais como idade, sexo, nível de educação, migração de membros da família, nível de interesse do aluno e fator espacial como localização da escola.	A pontuação média dos alunos nas três esferas de conhecimento – agroecológico, cultivo e consumo – foi de 59%, representando um alto nível de letramento alimentar informal. A comparação de gênero revela que a pontuação média para o conhecimento formal foi maior entre os alunos do sexo masculino (67,1%) do que do sexo feminino (59,8%). A idade dos alunos correlaciona-se negativamente com o conhecimento formal, ao passo que apresenta uma

							correlação positiva com o domínio do conhecimento informal (agroecológico, cultivo e consumo).
KALKAN; AYDIN (2020)	Istambul (Turquia) (2018- 2019)	Investigar o efeito de um programa de treinamento nutricional no nível de Letramento nutricional (LN) e hábitos alimentares de um grupo de adolescentes.	n = 200	SI	Escala de Letramento Nutricional do Adolescente – <i>Adolescent Nutritional Literacy Scale</i> (ANLS) e a Lista de Verificação de Hábitos Alimentares do Adolescente - <i>Adolescent Food Habits Checklist</i> (AFHC)	Dados sociodemográficos	A pontuação média de LN do adolescente (ANLS) no sexo masculino foi de 3,31 em 5,0 e permaneceu inalterada após o treinamento. No sexo feminino, porém, diminuiu significativamente. Dos 19, os escores AFHC diminuíram significativamente de 9,80 para 8,94 nos homens e 10,03 para 9,34 nas mulheres (p <0,05) após o treinamento.
MEHRI <i>et al.</i> (2020)	Ardebil (Irã) (2017 – 2018)	Avaliar a relação entre o letramento nutricional (LN) e a existência de cuidados de saúde escolar nas escolas iranianas.	n= 504	Todo o processo de preenchimento do questionário ocorreu sob a supervisão do entrevistador.	O questionário <i>food and nutrition literacy</i> (FNLT) foi utilizado para as avaliações de LN.	Características sociodemográficas e a existência de profissionais de saúde.	Quase 75% dos estudantes não possuíam serviço de saúde. A maioria dos alunos apresentou um FNLT baixo (62% do sexo masculino e 58,1% do sexo feminino). A probabilidade de baixo FNLT foi menor nos alunos com prestadores de serviços de saúde

							do que naqueles sem eles.
ASHOORI <i>et al.</i> (2021)	Teerã (Irã) (2017- 2018)	Examinar o status do <i>food and nutrition literacy</i> (FNLT) e seus determinantes em estudantes iranianos do ensino médio.	Amostragem aleatória por conglomerados. n = 755 n final= 621 TR = 82,2%	Balança digital e fita inelástica.	<i>Food and Nutrition Literacy Assessment Tool</i> (FNLAT)	Dados socioeconômicos e demográficos, medidas antropométricas e de desempenho acadêmico.	A probabilidade de pontuação de conhecimento de FNLT alta foi significativamente maior entre os alunos que se formaram em Ciências Naturais, apresentaram melhor desempenho escolar. A pontuação para leitura de rótulos de alimentos foi significativamente menor nas meninas.
AYER, ERGIN (2021)	Çivril, província de Denizli (Turquia) (2017-2018)	Determinar o estado de letramento nutricional (LN) e seus fatores de influência entre os adolescentes que cursam o 9º ano em Çivril, na província de Denizli, na Turquia.	n inicial - 570 n final = 523 Transversal Comitê de Ética Médica em Pesquisa Clínica Não Intervencionista da Universidade de Pamukkale.	Os pesquisadores utilizaram uma técnica de entrevista face a face para responder ao formulário do questionário.	Escala de LN do Adolescente foi criada por Bari e adaptada por o turco por SonayTurkmen.	SI	O nível de LN foi relacionado ao nível de escolaridade das mães; percepções de saúde; percepção corporal positiva; estado de consumo de alimentos não saudáveis; barreiras de informação, fontes de informação sobre dieta, especialista em nutrição e dieta, nutricionista neutro para confiança

							(comparado com outros).
CORAZZA; PENNUCCI; ROSIS (2021)	Toscana (Itália) (2017)	Eliciar as preferências dos adolescentes em relação às características explícitas e implícitas dos alimentos, aspectos de comunicação, como qualidade dos alimentos, embalagens e alegações, bem como o letramento alimentar (LA).	Amostragem de bola de neve. Foram coletados 5.029 questionários dos quais 4.749 eram adolescentes de 16 a 17 anos. N = 4.669	SI	Questionário online, que incluiu perguntas sobre o estilo de vida e características sociodemográficas e atitudes em relação a LA.	Características sociodemográficas, influência social e uso da mídia para informação alimentar.	As preferências dos adolescentes por alimentos saudáveis parecem positivamente relacionadas com seu próprio nível de LA. A tendência dos entrevistados em ler rótulos e informações nutricionais está positivamente associada à preferência por alimentos mais saudáveis. A influência dos pares não é significativa, enquanto a influência familiar tem um impacto positivo nas escolhas saudáveis. O uso da internet está associado a escolhas não saudáveis.
DUPLAGA; GRYSZTAR (2021)	Voivodia de Małopolska (Polônia) (2017)	Avaliar a associação entre comportamentos nutricionais e letramento em saúde (LS), a escala Multidimensional <i>Health Locus of Control</i> (MHLC) e variáveis	Amostragem aleatória por conglomerados. N = 2.223	SI	O questionário com conjunto de cinco itens sobre os padrões alimentares e o consumo de frutas e legumes, além de <i>fast-food</i> .	Dados sociodemográficas e econômicos.	Os modelos de regressão desenvolvidos confirmaram uma relação significativa entre LS e os tipos de alimentos consumidos, mas não com os padrões de dieta. O

		socioeconômicas em alunos do ensino médio.			Inquérito Europeu de Literacia em Saúde (HLS-EU- Q47) Multidimensional Health Locus of Control (MHLC)		uso mais intenso da internet foi associado a comportamentos nutricionais menos benéficos.
FERGUSON <i>et al.</i> (2021)	Kingston (Jamaica)	Estudo controlado randomizado	Avaliar a eficácia do “JUS Media? Programme”, uma intervenção de letramento midiático focado em alimentos entre adolescentes e mães.	n = 800 n final = 184	SI	Um nível alfa de 0,05 foi usado, embora “significação marginal” (<0,10)	A randomização estratificada por gênero das 92 diádes foi então realizada pelo investigador principal dos EUA, que não estava envolvido no recrutamento / triagem na Jamaica.
FERREIRA <i>et al.</i> (2021)	Portugal (2020)	Analisar a relação entre variáveis sociodemográficas e ambientais e os níveis de letramento alimentar (LA) de alunos do ensino médio.	Amostra não probabilística. n = 181	SI	Questionário “Your PEL – Promote and Empower for Health Literacy in the young population”	Variáveis sociodemográficas e contextuais da LA, consumos abusivos (tabaco e álcool) e sexualidade.	Os resultados mostraram que os alunos do 10º ano apresentam níveis mais elevados de letramento em saúde e alimentação. Observou-se que tanto meninas quanto meninos têm interesse em receber informações sobre alimentação, transmitidas por meio de redes sociais e por aplicativos.

KANELLOPOUL- OU <i>et al.</i> (2021)	Grécia (2014-2016)	Examinar se o estado de saúde dos pais está relacionado ao nível de letramento nutricional (LN) de seus filhos por meio de suas percepções principalmente de atitudes alimentares saudáveis.	n= 1.728 n final = 1.150 TR = 66,5 % Transversal Instituto de políticas educacionais, do ministério da educação.	Altura e peso foram medidos e registrados por um investigador treinado usando uma balança e uma fita métrica.	Questionário infantil: composto por 53 perguntas sobre características sociodemográficas, hábitos alimentares, ingestão alimentar (QFA) e perguntas, entre outras, sobre conhecimentos e percepções sobre fatores de risco para doenças crônicas.	Idade e o sexo da criança.	O IMC paterno e a hipertensão foram inversamente associados ao nível de AN de seus filhos. O estado de saúde dos pais, especificamente, diabetes paterno e dislipidemia materna foram associados ao maior nível de LN.
KOCA; ARKAN (2021)	Izmir (Turquia) (2018- 2019)	Investigar a relação entre letramento nutricional (LN) e hábitos alimentares em adolescentes, e os fatores que afetam a relação.	p = 1.500 n = 467	Para obter medidas de peso, foi utilizada uma balança convencional e fita métrica inelástica para obter as medidas de altura.	Escala de LN do Adolescente foi criada por Bari e adaptada por o turco por Sonay Turkmen. <i>Checklist</i> de Hábitos Alimentares do Adolescente usou a escala desenvolvida por Johnson; Wardle; Griffith (2002).	O valor do α de Cronbach para o escore total da escala é de 0,80 e varia de 0,66 a 0,84 para as subdimensões. (α de Cronbach 0,83, teste-reteste r 0,90, p<0,001).	O estado de saúde dos pais afeta parcialmente, negativa ou positivamente, o nível de letramento nutricional de seus filhos. Esse impacto depende se os pais seguem as recomendações nutricionais para melhorar sua saúde.
LIU <i>et al.</i> (2021)	Distrito de Baoding, província de Hebei (China) (2019)	Desenvolver e validar o Questionário de Letramento Alimentar e Nutricional para	n = 4.359 TR = 96,4%	Especialistas em alimentação e nutrição.	Questionário de letramento alimentar e nutricional para crianças chinesas em	Características sociodemográficas (idade, sexo, residência, situação familiar, cuidadores e seus níveis de	O FNLQ-SC apresentou consistência interna aceitável (0,698). A pontuação para a dimensão

		Crianças Chinesas em Idade Escolar (FNLQ-SC).	Estudo de confiabilidade e validade (n = 2452)		idade escolar (FNLQ-SC)	escolaridade), ambiente alimentar domiciliar e educação nutricional escolar.	conhecimento e compreensão foi maior do que para as dimensões habilidade.
REID <i>et al.</i> (2021)	Appalachia Virginia (2018- 2019)	Explorar como o letramento em saúde (LS) está relacionado ao IMC e à qualidade de vida (QV), incluindo balanço energético, nutrição, atividade física e sono em adolescentes.	N = 854 Transversal Conselho de Revisão Institucional da Universidade da Virgínia.	Equipe de pesquisa treinada. Balança digital e estadiômetro portátil.	LS: <i>Newest Vital Sign</i> (NVS) <i>Beverage Intake Questionnaire</i> (BEVQ-15) <i>Family Life, Activity, Sun, Health, and Eating</i> (FLASHE) <i>Teen Diet</i> (avaliar ingestão de frutas, vegetais e <i>junkfood</i>).	Foram avaliados sexo e idade autorreferidos.	Dos 854 estudantes adolescentes, 47% apresentavam LS limitado. Em relação aos alunos com maior LS, os alunos com menor LS relataram frequência significativamente menor de comportamentos promotores de saúde, maior frequência de comportamentos de risco à saúde, e apresentaram maiores percentis de IMC e menor QV.
RUIZ; RADTKE; S CHERR (2021)	Califórnia (Estados Unidos) (2018)	Desenvolver um currículo abrangente de letramento alimentar (LA) para adolescentes do ensino médio a ser implementado por meio de programas extracurriculares.	SI	Especialistas nas áreas temáticas abrangentes, agricultura, nutrição e culinária. Observador treinado.	Teens CAN: <i>Comprehensive Food Literacy in Cooking, Agriculture, and Nutrition</i> (Teens CAN)	SI	Como o <i>Teens CAN</i> visa melhorar a LA de adolescentes em idade escolar, os resultados de grupos focais onde os adolescentes classificaram os aspectos da LA de acordo com a importância influenciaram fortemente os conceitos das

							aulas. Os adolescentes classificaram o conhecimento sobre alimentação e nutrição entre os aspectos mais importantes da LA para que possam desenvolver padrões alimentares saudáveis.
STJERNQVIST <i>et al.</i> (2021)	Dinamarca (2019)	Desenvolvimento, testagem e validação de instrumento para medir a letramento alimentar (LA) em escolares de 11 a 15 anos.	n= 1.040 pais e alunos convidados para a pesquisa. n = 817 pais e alunos que participaram. TR = 79%	Foram recrutados, especialistas com experiência nos vários aspectos da LA de disciplinas, incluindo nutrição, economia doméstica / educação alimentar, educação em saúde, promoção da saúde e sociologia alimentar em relação às crianças.	O instrumento se baseia em 5 dimensões do LA, que inclui as competências de saber e fazer, bem como as competências raramente investigadas de usar os sentidos, cuidar dos outros e querer participar como cidadão em questões alimentares.	NA	Houve boa confiabilidade interna para o escore total de LA ($\alpha = 0,85$) e boa confiabilidade teste-reteste externo (CCI = 0,92). A validade convergente para um construto de letramento em saúde semelhante foi significativa para a escala total de LA.
TALEB; ITANI (2021)	Trípoli (Líbano) SI	Investigar a associação entre o letramento nutricional (LN) de adolescentes e seu estado de Índice de Massa Corporal (IMC) e hábitos alimentares.	n inicial= 210 n final = 189 TR = 90%	O peso corporal e a estatura foram medidos por meio de técnicas padronizadas e equipamentos calibrados.	<i>Nutrition Literacy Assessment Instrument</i> e o <i>Adolescent Food Habits Checklist</i> (AFHC)	Hábitos alimentares e IMC.	Não foi visto associação entre todos os cinco componentes da LN e as categorias de IMC. Não houve associação entre a lista de verificação de hábitos alimentares e o status de IMC com

YILMAZEL; BOZDOĞAN (2021)	Çorum (Turquia) (2019)	Determinar a LN, hábitos alimentares e uso de rótulos de alimentos entre adolescentes turcos.	n = 307	SI	Questionário composto por 51 itens. Na primeira fase do questionário, foram questionadas características sociodemográfi- cas dos adolescentes, hábitos alimentares, comportamentos de saúde e uso de rótulos de alimentos. Na segunda fase, a escala de LN.	Dados sociodemográficos, hábitos alimentares, comportamentos de saúde (atividade física, tabagismo) e uso de rótulos de alimentos.	sobrepeso ou obesidade. Constatou-se que o LN foi influenciado por características sociodemográficas e comportamentos de saúde dos adolescentes. Este efeito mostrou-se significativo em relação à idade, sexo, escolaridade da mãe, prática regular de esportes e IMC. O consumo de <i>fast-food</i> teve efeito significativo na LN. Consumo de água aumentou com a LN.
ELSBORG <i>et al.</i> (2022)	Dinamarca (2019 -2020)	Avaliar a eficácia da intervenção do FOODcamp na melhoria do Letramento Alimentar (LA) e suas cinco dimensões em escolares.	Tamanho amostral mínimo (480 alunos) 12 turmas de intervenção e 12 turmas de controle com 20 crianças por turma. n final= 640	NA	Questionário de LA desenvolvido para crianças em idade escolar (FLQ-s). Letramento em Saúde (LS) foi medido por meio do <i>Health Literacy in School-Aged Children</i> (HLSAC)	Não houve randomização ou não foi informado. Para cada turma de intervenção, uma turma de 6º ou 7º ano da mesma escola foi recrutada como controle. Ao recrutar as turmas, a proporção de escolas privadas/públicas não excedesse 1:3 (que é a proporção nacional na Dinamarca).	Análise dos efeitos do FOODcamp e das variáveis de controle (ou seja, idade, sexo). Houve evidência de um efeito de intervenção para LA como um todo. Das cinco dimensões do LA, encontramos um efeito de intervenção para “fazer”, “sentir” e “saber”.

LEBLANC; WARD; LEBLANC (2022)	New Brunswick (Canadá) (2019–2020)	Investigar as associações entre letramento alimentar (LA), incluindo habilidades alimentares e culinárias, e o consumo de vegetais e frutas por adolescentes e outros comportamentos alimentares.	Todos os alunos matriculados em qualquer um dos cursos foram elegíveis para participar do estudo. N= 1.054 alunos (467 meninos e 570 meninas) com idades entre 13 e 19 anos.	SI	O questionário avaliou os comportamentos alimentares, ingestão alimentar, habilidades alimentares e culinárias. O questionário foi desenvolvido com base em dois questionários previamente validados.	O consumo de vegetais e frutas dos participantes foi medido com cinco perguntas, que demonstraram ter boa confiabilidade teste-reteste (coeficiente de correlação intraclasse – CCI e moderadamente correlacionado com um diário alimentar de sete dias.	SI
PARK <i>et al.</i> (2022)	Seul (Coreia do Sul) (2020)	Validar uma ferramenta bidimensional para crianças (8–12 anos) e adolescentes (13–18 anos) que avalia LA.	Amostragem de conveniência n= 200	NA	Instrumento de avaliação do LA. Uma dimensão avalia o LA e a outra o sistema alimentar, com oito domínios Qualidade da dieta e a saúde geral, por meio do Quociente Nutricional (QN) e da percepção da saúde.	A confiabilidade foi avaliada por meio do alfa de Cronbach (>0,7). Já a validade do construto por meio da AFE e AFC.	Avaliou ainda a qualidade da dieta e a saúde geral, por meio do Quociente Nutricional (QN) e da percepção da saúde.
QUTTEINA <i>et al.</i> (2022)	Flandres (Bélgica) SI	Avaliar a relação entre a exposição a mensagens alimentares nas mídias sociais e os resultados alimentares relatados por adolescentes (incluindo ingestão de alimentos e	Amostragem aleatória por conglomerados. n = 1.002	Pesquisadores treinados, para realizar a coleta de dados.	Escala validada de LA autopercebida	Os modelos incluíram normas percebidas e LA como mediadores e controlados por gênero, idade, IMC e autonomia autorregulada.	A exposição autorrelatada ao marketing de alimentos e mensagens gerais de alimentos nas mídias sociais foi positivamente associada a atitudes alimentares,

letramento alimentar – LA).						comportamentos, normas percebidas e LA entre os adolescentes.
SAMRUAYRUE; KITREERAWU;WONG (2022)	Sukhothai (Tailândia) (2019-2020)	Explorar a definição e os componentes do letramento alimentar e nutricional (FANLit) ente alunos do ensino médio com o envolvimento de partes interessadas dos níveis nacional e regional da Tailândia.	Amostragem intencional. n = 49 (3 formuladores de políticas, 26 profissionais, três acadêmicos e 17 adolescentes)	Pesquisadores treinados.	A entrevista em profundidade e a discussão em grupo focal foram realizadas de acordo com a diretriz da entrevista semiestruturada. As perguntas visaram explorar o significado e os componentes de áreas específicas de alimentação e nutrição.	SI Foram identificados quatro temas do FANLit: 1) conhecimento alimentar e nutricional, 2) letramento alimentar e nutricional funcional, 3) letramento alimentar e nutricional interativa e 4) letramento alimentar e nutricional crítico.
ZENG <i>et al.</i> (2022)	Chongqing (China) (2020)	Analisar o status da LN e seus fatores de influência entre estudantes do ensino médio em Chongqing, China.	n = 21.084 n final = 18.660 TR = 88,5 %	SI	<i>Nutrition literacy scale for middle school students in Chongqing</i> (CM-NLS)	Características demográficas e IMC. Estudantes que eram a minoria, de áreas rurais, recebendo apoio da alimentação escolar do governo, com pais com baixo nível de escolaridade e com IMC anormal apresentaram menor probabilidade de ser um alto nível de LN.
ZENG <i>et al.</i> (2022)	Chongqing (China)	Analisar o status da LN e seus fatores de influência		SI	<i>Nutrition literacy scale for middle school</i>	Características demográficas e IMC. Estudantes que eram a minoria, de áreas rurais,

	entre estudantes do	n	=	students	in	recebendo apoio da
(2020)	ensino médio em	21.084		Chongqing	(CM-	alimentação escolar
	Chongqing, China.			NLS)		do governo, com
						país com baixo nível
						de escolaridade e
		n final =				com IMC anormal
		18.660				apresentaram
						menor
		TR = 88,5				probabilidade de
		%				ser um alto nível de
						LN.

Legenda: SI – Sem informação; NA – Não se aplica; IMC – Índice de massa corporal; AFHC - *Adolescent Food Habits Checklist*; LA – letramento alimentar; CCI – Coeficiente de confiança intraclasse; LS - Letramento em saúde; FNLT – *food and nutrition literacy*; FNLQ-SC – *Food and Nutrition Literacy Questionnaire for Chinese School -age Children*; FANLit – *Food and nutrition literacy*; QN – Quociente nutricional; STOFHLA - *Short Test of Functional Health Literacy*; ESES - *Eating Self-Efficacy Scale*; TFLAC – *Tool for Food Literacy Assessment in Children*; MHLC – *Multidimensional Health Locus of Control*; ANLS – *Adolescent Nutritional Literacy Scale*; AFHC – *Adolescent Food Habits Checklist*; ThaiNLAT – *Thai-Nutricional Literacy Assessment Tool for Adolescents*; FNL - *food and nutrition literacy*; DP – desvio padrão; FNLAT - *Food and Nutrition Literacy Assessment Tool*; *Teens CAN: Comprehensive Food Literacy in Cooking, Agriculture, and Nutrition*; QFA – Questionário de Frequência Alimentar; RCDQI – *Revised Children’s Diet Quality Index*; CM-NLS- *Nutrition literacy scale for middle school students in Chongqing*; EUA – Estados Unidos da América; YCA – *Youth Chef Academy*; LM – Letramento midiático; FLQ-s – *Food Literacy Questionnaire designed for schoolchildren*.

Fonte: próprios autores (2023).

Considerando estes desafios, muitas medidas de LS são considerados de enfoque restrito e fornecem uma medição parcial do LS (NUTBEAM et al., 2018; VISSCHER et al., 2018). De acordo com a literatura, muitas medidas de LS foram desenvolvidas para avaliar apenas a capacidade de leitura do indivíduo (OMS, 2013). Por exemplo, Houston et al. (2018) criticaram a aplicabilidade limitada do Short Test of Functional Health Literacy in Adults (S-TOFHLA) na medição do LS. Estas medidas de foco restrito, apesar das suas fraquezas, ainda são utilizadas em pesquisas onde o S-TOFHLA foi utilizado em mais de metade dos artigos publicados que medem o LS (HOUSTEN et al., 2018).

Avanços recentes na investigação sobre o LS levaram ao desenvolvimento de ferramentas robustas e mais abrangentes. Exemplos dessas ferramentas incluem o e Health Literacy Instrument for Adults (HELIA) (TAVOUSHI et al., 2020), a Health Literacy Measure for Adolescents (HELMA) (GHANBARI et al., 2016) e a European Health Literacy Survey (HLS-EU). O Health Literacy Questionnaire (HLQ) também é uma dessas ferramentas bem desenvolvidas. Esta ferramenta foi desenvolvida seguindo uma abordagem orientada para a validade que envolveu a integração de dados qualitativos e quantitativos de especialistas, médicos e pacientes (OSBORNE et al., 2013).

A abordagem orientada para a validade envolveu um conjunto de procedimentos estruturados, começando com a identificação de uma lista de conceitos e domínios que refletem o letramento multidimensional em saúde. Os domínios foram então refinados para eliminar sobreposições e redundâncias. As propriedades psicométricas, incluindo avaliação da dificuldade do item, confiabilidade e estrutura fatorial, foram então examinadas em diferentes populações (OSBORNE et al., 2013). Essa abordagem metodológica robusta resultou no desenvolvimento do HLQ, que é considerado uma medida mais abrangente de LS. Em contraste, muitas outras medidas de LS têm propriedades psicométricas limitadas (HOUSTEN et al., 2018; OSBORNE et al., 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da notória importância não foi encontrado um instrumento específico apto a avaliar níveis de LS quanto aos hábitos alimentares entre adolescentes. Há a necessidade da criação de instrumentos válidos e confiáveis sobre o tema, pois decisões sobre o planejamento em saúde e sobre subsequentes intervenções são baseadas em resultados de pesquisas, obtidos por intermédio desses instrumentos, ou seja, a qualidade dos instrumentos de avaliação deve ser considerada.

REFERÊNCIAS

- Ashoori M, Omidvar N, Eini-Zinab H, Shakibazadeh E, Doustmohamadian A. Development and Validation of Food and Nutrition Literacy Assessment Tool for Iranian High-school Graduates and Youth. *Int J Prev Med*. 2020;11:185.
- Ashoori M, Omidvar N, Eini-Zinab H, Shakibazadeh E, Doustmohamadian A, Abdar-Esfahani B. et al. Food and nutrition literacy status and its correlates in Iranian senior high-school students. *BMC Nutr*. 2021;7(19):1-10.
- Amin SA, Lehnert M, Cash SB, Economos CD, Satchek JM. Development of a Tool for Food Literacy Assessment in Children (TFLAC). *J Nutr Educ Behav*. 2019;51(3):364-369.
- Austin EW, Austin BW, French BF, Cohen MA. The Effects of a Nutrition Media Literacy Intervention on Parents' and Youths' Communication about Food. *J Health Commun*. 2018;23(2):190-199.
- Austin EW, Austin BW, Kaiser CK. Effects of Family-Centered Media Literacy Training on Family Nutrition Outcomes. *Prev Sci*. 2020;21(3):308-318.
- Austin EW, Austin B, Kaiser CK, Edwards Z, Parker L, Power TG. A Media Literacy-Based Nutrition Program Fosters Parent-Child Food Marketing Discussions, Improves Home Food Environment, and Youth Consumption of Fruits and Vegetables. *Child Obes*. 2020;16(S1):S33-S43.
- Ayer Ç, Ergin A. Status of nutritional literacy in adolescents in the semi-rural area in Turkey and related factors. *Public Health Nutr*. 2021;24(12):3870-3878.
- Corazza I, Pennucci F, De Rosis S. Promoting healthy eating habits among youth according to their preferences: Indications from a discrete choice experiment in Tuscany. *Health Policy*. 2021;125(7):947-955.
- Deesamer S, Piaseu N, Maneesriwongul W, Orathai P, Schepp KG. Development and Psychometric Testing of the Thai-Nutrition Literacy Assessment Tool for Adolescents. *Pac. Rim Int. J. Nurs. Res*. 2020;24(1):5-19.
- Doustmohammadian A, Keshavarz Mohammadi N, Omidvar N, Amini M, Abdollahi M, Eini-Zinab H. et al. Food and nutrition literacy (FNLIT) and its predictors in primary schoolchildren in Iran. *Health Promot Int*. 2019;34(5):1002-1013.
- Duplaga M, Grysztar M. Nutritional Behaviors, Health Literacy, and Health Locus of Control of Secondary Schoolers in Southern Poland: A Cross-Sectional Study. *Nutrients*. 2021;13(12):4323.
- Elsborg P, Thorsen AV, Ravn-Haren G, Bonde AH, Andersen SG, Vermund MC. et al. Improved food literacy among schoolchildren as an effect of a food camp intervention: Results of a controlled effectiveness trial. *Appetite*. 2022;169:105845.
- Evans AE, Dave J, Tanner A, Duhe S, Condrasky M, Wilson D. et al. Changing the home nutrition environment: effects of a nutrition and media literacy pilot intervention. *Fam Community Health*. 2006;29(1):43-54.

- Farias PKS, Barros AQS, Eleutério TP, Leite AS, de Oliveira FBS, Santos ASF. et al. Letramento alimentar entre adolescentes: revisão sistemática. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. 2023;16(6):3094-3115.
- Ferguson GM, Meeks Gardner JM, Nelson MR, Giray C, Sundaram H, Fiese BH. et al. Food-Focused Media Literacy for Remotely Acculturating Adolescents and Mothers: A Randomized Controlled Trial of the "JUS Media? Programme". *J Adolesc Health*. 2021;69(6):1013-1023.
- Ferreira M, Guiné R, Leitão A, Duarte J, Andrade J, Amaral O. Eating habits and food literacy: Study involving a sample of Portuguese adolescents. *Open Agric*. 2021;6(1): 286-295.
- Gartaula H, Patel K, Shukla S, Devkota R. Indigenous knowledge of traditional foods and food literacy among youth: Insights from rural Nepal. *J. Rural Stud*. 2020;73:77-86.
- Ghanbari S, Ramezankhani A, Montazeri A, Mehrabi Y. Health literacy measure for adolescents (HELMA): development and psychometric properties. *PLoS One*. 2016;11(2):e0149202.
- González M, Penelo E, Gutiérrez T, Raich RM. Disordered eating prevention programme in schools: a 30-month follow-up. *Eur Eat Disord Rev*. 2011;19(4):349-356.
- Guttersrud Ø, Naigaga MD, Pettersen KS. Measuring Maternal Health Literacy in Adolescents Attending Antenatal Care in Uganda: Exploring the Dimensionality of the Health Literacy Concept Studying a Composite Scale. *J Nurs Meas*. 2015;23(2):50E-66.
- Harley A, Lemke M, Brazauskas R, Carnegie NB, Bokowy L, Kingery L. Youth Chef Academy: Pilot Results From a Plant-Based Culinary and Nutrition Literacy Program for Sixth and Seventh Graders. *J Sch Health*. 2018;88(12):893-902.
- Housten AJ, Lowenstein LM, Hoover DS, Leal VB, Kamath GR, Volk RJ. Limitations of the S-TOFHLA in measuring poor numeracy: a cross-sectional study. *BMC Publ. Health*. 2018;18(1):405.
- Joulaei H, Keshani P, Kaveh MH. Nutrition literacy as a determinant for diet quality amongst young adolescents: A cross sectional study. *Prog Nutr*. 2018;20:455-464.
- Kalkan I, Aydin FF. Effect of a Short Nutritional Training Program on Nutrition Literacy and Food Habits in Adolescents. *Clin Exp Health Sci*. 2020;10(2):87-92.
- Kanellopoulou A, Katelari A, Notara V, Antonogeorgos G, Rojas-Gil AP, Kornilaki EN. et al. Parental health status in relation to the nutrition literacy level of their children: Results from an epidemiological study in 1728 Greek students. *Med. J. Nutrition Metab*. 2021;14(1):57-67.
- Koca B, Arkan G. The relationship between adolescents' nutrition literacy and food habits, and affecting factors. *Public Health Nutr*. 2020;29:1-12.
- Lai Yeung WL. Gender perspectives on adolescent eating behaviors: a study on the eating attitudes and behaviors of junior secondary students in Hong Kong. *J Nutr Educ Behav*. 2010;42(4):250-8.
- Lam V, Romses K, Renwick K. Exploring the Relationship between School Gardens, Food Literacy and Mental Well-Being in Youths Using Photovoice. *Nutrients*. 2019;11(6):1354.

- LeBlanc J, Ward S, LeBlanc CP. The Association Between Adolescents' Food Literacy, Vegetable and Fruit Consumption, and Other Eating Behaviors. *Health Educ Behav.* 2022;49(4):603-612.
- Liu T, Su X, Li N, Sun J, Ma G, Zhu W. Development and validation of a food and nutrition literacy questionnaire for Chinese school-age children. *PLoS One.* 2021;16(1):e0244197.
- Magnani JW, Mujahid MS, Aronow HD, Cene CW, Dickson VV, Havranek E. et al. Health literacy and cardiovascular disease: fundamental relevance to primary and secondary prevention: a scientific statement from the American Heart Association. *Circulation.* 2018;138(2):e48-e74.
- Mehri A, Jafari N, Akbarzadeh I, Hadavand Siri F, Abbassgholizadeh N. Students' Nutrition Literacy and the Existence of Health Care Providers in Iranian Schools. *J Res Health Sci.* 2020;20(2):e00476.
- Michou M, Panagiotakos DB, Costarelli V. Low health literacy and excess body weight: a systematic review. *Cent. Eur. J. Publ. Health.* 2018; 26(3):234-241.
- Mohammadkhah F, Shamsalinia A, Shirinkam F, Daneshnia M, Mahmoudian, A, Rafiei N. et al. Exploring COVID-19 anxiety in Iranian adult based on health literacy by moderating demographic variables: a structural equation model. *Heliyon,* 2021; e07336.
- Nelson MC, Lytle LA, Pasch KE. Improving literacy about energy-related issues: the need for a better understanding of the concepts behind energy intake and expenditure among adolescents and their parents. *J Am Diet Assoc.* 2009;109(2):281-287.
- Nutbeam D, McGill B, Premkumar P. Improving health literacy in community populations: a review of progress. *Health Promot Int.* 2018;33(5):901-911.
- Osborne RH, Batterham RW, Elsworth GR, Hawkins M, Buchbinder R. The grounded psychometric development and initial validation of the Health Literacy Questionnaire (HLQ). *BMC Publ. Health.* 2013;13(1):1-17.
- Park D, Choi MK, Park YK, Park CY, Shin MJ. Higher food literacy scores are associated with healthier diet quality in children and adolescents: the development and validation of a two-dimensional food literacy measurement tool for children and adolescents. *Nutr Res Pract.* 2022;16(2):272-283.
- Qutteina Y, Hallez L, Raedschelders M, De Backer C, Smits T. Food for teens: how social media is associated with adolescent eating outcomes. *Public Health Nutr.* 2022;25(2):290-302.
- Samruayruen K, Kitreerawutiwong N. Exploration of the definition and components of food and nutrition literacy among junior secondary school students: a qualitative study. *BMC Nutr.* 2022;8(1):27.
- Sørensen K, Van den Broucke S, Fullam J, Doyle G, Pelikan J, Slonska Z. et al. (HLS-EU) Consortium Health Literacy Project European. Health literacy and public health: a systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health.* 2012;12(80):1-13.
- Stocks NP, Hill CL, Gravier S, Kickbusch L, Beilby JJ, Wilson DH, Adams RJ. Health literacy-a new concept for general practice? *Aust Fam Physician.* 2009;38:144– 146.

- Reid AL, Porter KJ, You W, Kirkpatrick BM, Yuhas M, Vaught SS. et al. Low Health Literacy Is Associated With Energy-Balance-Related Behaviors, Quality of Life, and BMI Among Rural Appalachian Middle School Students: A Cross-Sectional Study. *J Sch Health*. 2021;91(8):608-616.
- Ruiz LD, Radtke MD, Scherr RE. Development and Pilot Testing of a Food Literacy Curriculum for High School-Aged Adolescents. *Nutrients*. 2021;13(5):1532.
- Ronto R, Ball L, Pendergast D, Harris N. Adolescents' perspectives on food literacy and its impact on their dietary behaviours. *Appetite*. 2016;107:549-557.
- Sharif I, Blank AE. Relationship between child health literacy and body mass index in overweight children. *Patient Educ Couns*. 2010;79(1):43-48.
- Stjernqvist NW, Elsborg P, Ljungmann CK, Benn J, Bonde AH. Development and validation of a food literacy instrument for school children in a Danish context. *Appetite*. 2021;156:104848.
- Taleb S, Itani L. Nutrition Literacy among Adolescents and Its Association with Eating Habits and BMI in Tripoli, Lebanon. *Diseases*. 2021;9(2):25.
- Tavousi M, Haeri-Mehrzi A, Rakhshani F, Rafiefar S, Soleymanian A, Sarbandi F. et al. Development and validation of a short and easy-to-use instrument for measuring health literacy: the Health Literacy Instrument for Adults (HELIA). *BMC Publ. Health*. 2020; 20:1-11.
- Tefera YG, Gebresillassie BM, Emiru YK, Yilma R, Hafiz F, Akalu H, Ayele AA. Diabetic health literacy and its association with glycemic control among adult patients with type 2 diabetes mellitus attending the outpatient clinic of a university hospital in Ethiopia. *PLoS One*. 2020; 15(4):e0231291.
- Vidgen HA, Gallegos D. Defining food literacy and its components. *Appetite*. 2014;76:50-59.
- Visscher BB, Steunenbergh B, Heijmans M, Hofstede JM, Devil W, van der Heide I, Rademakers J. Evidence on the effectiveness of health literacy interventions in the EU: a systematic review. *BMC Publ. Health*. 2018; 18(1):1414.
- Wickham CA, Carbone ET. "Just Say It Like It Is!" Use of a Community-Based Participatory Approach to Develop a Technology-Driven Food Literacy Program for Adolescents. *Int. Q. Community Health Educ*. 2018;38(2):83-97.
- Yilmazel G, Bozdoğan S. Nutrition literacy, dietary habits and food label use among Turkish adolescents. *Prog. Nutr*. 2021;23:e2021007.
- World Health Organization – WHO. Health Literacy: the Solid Facts, 2013. Disponível em: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/190655/e96854.pdf Acesso em: 10 jan 2024.
- World Health Organization – WHO. Noncommunicable diseases: progress monitor, 2022. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240047761>
- Zeng M, Zhu Y, Cai Z, Xian J, Li S, Wang T. et al. Nutrition Literacy of Middle School Students and Its Influencing Factors: A Cross-Sectional Study in Chongqing, China. *Front Public Health*. 2022;10:807526.

Capítulo 4



10.37423/240108656

ESTRATÉGIAS DE MARKETING PARA A FIDELIZAÇÃO DE ALUNOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EAD

Roberto Cordeiro Waltz

Universidade Paulista (UNIP)

Claudinete Salvato Lima

Universidade Paulista (UNIP)



Resumo: O presente artigo tem por objetivo principal discutir aspectos relacionados às estratégias de marketing para a divulgação, captação e retenção dos candidatos aos cursos de graduação na modalidade Educação à Distância oferecidos por instituições de ensino superior. A relevância deste assunto fundamenta-se nos desafios inerentes à oferta dessa modalidade de ensino, que enfrenta, por sua novidade e pouco conhecimento de sua dinâmica, uma significativa evasão dos matriculados, muitas vezes pelo entendimento errôneo de que o curso escolhido imporá menores exigências em razão de sua característica não presencial. Para buscar contribuições no sentido de minimizar os impactos acadêmicos e de gestão, decorrentes da evasão observada, foram abordados, por meio de pesquisa bibliográfica, aspectos relacionados ao marketing que podem contribuir com a proposição de estratégias cada vez mais adequadas para serem adotadas na captação dos candidatos, de tal maneira que os mesmos não venham a ser surpreendidos com o grau de comprometimento exigido dos matriculados. Como resultado foram analisadas estratégias de marketing propostas por alguns autores, indicadas alternativas consideradas adequadas à proposição e relacionadas propostas para o prosseguimento do estudo. Por fim, entendeu-se que o estudo realizado pode efetivamente contribuir com a consolidação necessária à expansão dessa modalidade de ensino no que se refere, especialmente, ao alinhamento das expectativas dos candidatos com a rotina imposta pelos cursos oferecidos.

Palavras chave: Marketing, evasão, estratégias, expectativas.

1 INTRODUÇÃO

Relativamente nova no contexto educacional brasileiro, a Educação à Distância (EAD) experimenta diferentes situações relacionadas à sua oferta e à sua forma de comunicação com o público que identifica como alvo, tendo em vista suas características peculiares em relação aos cursos presenciais e, principalmente, pelo fato de existirem diferentes abordagens possíveis para a apresentação das características dos cursos nesta modalidade, como a possibilidade de acesso àqueles que não dispõem de instituições de ensino em sua região, flexibilidade para ajustar horários e valores atraentes, entre outros.

Ocorre que os espaços nas mídias utilizadas para a comunicação dessas e de outras possibilidades aos candidatos são limitados, seja pelo tempo de exposição, seja pelos custos agregados e, dessa maneira, muitas informações que poderiam subsidiar o processo de decisão do candidato deixam de ser fornecidas, sem qualquer intenção de omissão, mas pela objetividade demandada pelas condições da comunicação.

Ao longo do tempo, as instituições de ensino que ofertam a modalidade EAD começam a identificar que, a despeito das condições atraentes em relação aos aspectos financeiros, e flexíveis, em relação ao aspecto operacional, elas não são suficientes para fidelizar aquele candidato que se tornou aluno, elevando significativamente a evasão destes. Nota-se que a simples argumentação baseada no preço atraente e na possibilidade de que o tempo seja administrado conforme a disponibilidade do candidato, que trazem como consequência a desejada formação superior e a consequente melhoria na qualidade de vida, continua sendo o foco principal das ações de marketing que pretendem chamar a atenção do público entendido como alvo dessas ações.

Entende-se que além de identificar o alvo correto para os cursos oferecidos na modalidade EAD, é indispensável que esse público, caracterizado como específico após o levantamento de mercado que definiu seu perfil, receba as informações mais completas sobre o contexto em que se insere a formação nesta modalidade, já que ela pressupõe comprometimento e capacidade de aprendizagem autônoma.

Torna-se patente que a oferta destes cursos apresenta a necessidade de que seu processo de divulgação e de oferta seja baseado em uma estratégia de marketing diferenciada, que possa tornar claro e transparente ao candidato que a interação entre professores e aluno deverá ser permanente, já que essa interação será decisiva para a construção contínua do conhecimento. Além disso, o

aprendizado contínuo também será proporcionado nas interações entre alunos e alunos e entre alunos e tutores. Essa interação permanente com os vários atores do processo de aprendizagem dependerá do comprometimento do aluno para buscar permanentemente as informações que produzirão seu conhecimento acerca dos temas tratados em cada atividade educativa.

O presente artigo tem por objetivo principal discutir aspectos relacionados às estratégias de marketing para a divulgação, captação e retenção dos candidatos aos cursos de graduação na modalidade Educação à Distância oferecidos por instituições de ensino superior.

Foram realizadas pesquisas bibliográficas, nas quais buscaram-se os fundamentos teóricos para a problematização do tema e para as hipóteses levantadas, bem como para o encaminhamento de proposições que possam subsidiar um futuro planejamento de marketing para a melhoria da eficiência da comunicação com o candidato, de tal maneira a reduzir a evasão verificada nos cursos em EAD.

Também foram utilizados como importantes referências os materiais de estudo que compuseram as disciplinas que integraram o Curso de Pós-Graduação Formação em Educação à Distância, proporcionado por uma instituição de ensino superior sediada no Estado de São Paulo, os quais foram disponibilizados por meio eletrônico e fisicamente na biblioteca da IES (Instituição de Ensino Superior).

2 APLICAÇÃO DE FUNDAMENTOS DE MARKETING À MODALIDADE DE ENSINO EAD

É Kotler (2001) que esclarece o objetivo do chamado marketing de afinidade, estabelecido genericamente como a intenção de uma empresa ou marca em criar e ser proprietária do estilo de vida do seu cliente. Uma empresa, ou no caso desse estudo uma instituição de ensino, terá como alvo um grupo de candidatos potenciais para os seus cursos na modalidade EAD e tentará oferecer-lhes seus serviços educacionais de forma a convencê-los de que eles atendem às suas necessidades. Esse grupo de candidatos tem problemas, necessidades e estilos de vida comuns e a instituição de ensino pode lhes oferecer serviços que contemplam essas demandas, principalmente aquelas vinculadas aos tradicionais argumentos para a educação à distância, como a flexibilidade de horários e as vantagens financeiras.

Entretanto, tornar um cliente, ou um aluno matriculado, mais forte e fiel requer levá-lo através de vários estágios de desenvolvimento de sua fidelidade, os quais são elencados por Kotler (2001) como: comprador/contratante, cliente eventual, cliente regular, defensor, associado, parceiro ou coproprietário.

Face ao propósito do presente estudo, cabe salientar a perspectiva do cliente defensor, sobre o qual quanto mais o cliente gostar de uma empresa, mais provavelmente falará bem dela, quando pedirem sua opinião – ou mesmo sem que a peçam. A questão, na verdade, é se as empresas/IES conseguem tomar medidas adicionais para estimular uma divulgação positiva boca a boca.

A ênfase inicial será tornar o cliente potencial em um cliente efetivo. Para isso, o esforço de marketing concentra-se na captação. Todavia, assim que o comprador efetiva a transação, a ênfase desloca-se para a criação de uma relação duradoura, contínua (HOOLEY, PIERCY e NICOLAUD, 2011). O marketing de relacionamento busca converter o cliente efetivo em um cliente apoiador, ou seja, aquele que nutre sentimentos positivos pelo prestador do serviço, e até naquele que pode recomendar ativamente o prestador de serviços a outras pessoas.

De certa maneira os elevados índices de evasão na modalidade parecem contribuir para o lado oposto da proposta, que se baseia em conceitos consolidados de marketing. A fidelização será consequência do grau de satisfação das necessidades dos clientes, que devem ser conhecidas e atendidas, com a utilização de uma comunicação clara e transparente das virtudes associadas à EAD, acompanhadas das necessárias contrapartidas dos alunos, para o cumprimento das quais a modalidade já oferece ferramentas e ambientes adequadamente desenvolvidos e consolidados.

A criação da expectativa para o convencimento do candidato é perfeitamente adequada às estratégias de marketing. O fundamental é que essas expectativas consigam ir além do atrativo material dos custos, ou das facilidades de pagamento, ou ainda da flexibilidade com que o candidato poderá cumprir os procedimentos formais de desenvolvimento do curso escolhido. É muito importante que o candidato consiga ter uma visão ampla e completa do serviço educacional que está contratando, suas características peculiares, sua validade perante os chamados cursos tradicionais presenciais e, ainda mais importante, o grau de comprometimento que deverá apresentar para concluí-lo com êxito e, efetivamente, atribuir a esse curso a concretização de suas expectativas e necessidades, seja pelo aspecto material, seja pelo aspecto emocional e/ou psicológico.

Como administrar demanda significa administrar clientes, ainda segundo Kotler e Armstrong (2000), é preciso que o trabalho seja realizado em duas frentes simultâneas, ou seja, atrair novos candidatos e realizar a venda do serviço, mas também preocupar-se com aqueles contratantes dos serviços, que precisam ter relacionamentos duradouros estabelecidos, o que constituirá a base da redução da evasão e por consequência, a atração de novos candidatos, atraídos pelo sucesso que os egressos representarão quando acessarem o mercado de trabalho e tiverem sua formação acadêmica na

modalidade EAD valorizada. Nesse segundo contexto fica destacada a importante função do tutor, que interage regularmente com o aluno e deve ser capaz de identificar e entender suas eventuais dificuldades, estimulando-o a superá-las.

Lamb, Hair e McDaniel (2004) nos mostram que é inegável que as mudanças sociais sejam, talvez, a variável externa mais difícil para se gerenciar em marketing. São os três autores ainda que, em sua obra, nos permitem entender que os fatores sociais incluem nossas atitudes, valores e estilos de vida. Os fatores sociais influenciam a decisão das pessoas em relação ao serviço que contratarão ou o produto que consumirão. As questões econômicas e sociais estão diretamente relacionadas ao tipo de produto ou serviço que as pessoas passam a procurar, a partir de uma maior ou menor disponibilidade de recursos, ou de uma influência nos hábitos cotidianos das pessoas.

É nos momentos de pico pela procura do ingresso em cursos na modalidade EAD que se deve entender os fatores sociais que envolvem esse aumento de demanda para, com base nessa constatação, colocarem-se os pressupostos necessários ao atendimento das expectativas desses candidatos, mesmo que os principais estejam relacionados às questões econômicas e financeiras, para complementá-las com a devida consideração ética, que permeará uma relação baseada em preceitos sólidos e abrirá a possibilidade desejável de que a equipe de oferta possa interceder com eficiência nos momentos em que o então aluno matriculado demonstre qualquer possibilidade de desistência.

3 ESTUDO DE CASO: ESTRATÉGIAS DE MARKETING PARA A FIDELIZAÇÃO DE ALUNOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EAD

É certo que as estratégias de marketing adotadas para a atração de candidatos e para sua fidelização em cursos na modalidade EAD adotados pelas IES estão absolutamente pautadas na ética. Além disso, não integra o escopo desse estudo a análise dos aspectos éticos envolvidos no marketing institucional, já que eles, ou a falta deles, em nenhum momento, foram relacionados à eventual evasão existente.

Apesar dessa premissa, a questão ética deverá ser um importante fator de contribuição para o estabelecimento das relações entre a instituição e o candidato, já que a partir da transparência dessa negociação é que serão criados vínculos definitivos para a relação de prestação dos serviços educacionais que serão contratados.

A ética se mostrará objeto da fidelização entre as partes, quando o serviço proposto, além de seus atrativos tradicionalmente utilizados para caracterizar seus diferenciais, como os aspectos financeiros e de flexibilidade, forem acompanhados da apresentação dos requisitos comportamentais e de

comprometimento necessários ao candidato, para que não tenha eventuais expectativas desconectadas da realidade dos cursos oferecidos, produzindo um forte fator de justificativa para a evasão.

Finalmente cabe salientar que os candidatos aos cursos na modalidade EAD são egressos de cursos oferecidos na modalidade presencial, sem qualquer vínculo ou pré-requisito em relação ao comprometimento do aluno ou requisitos pessoais, além de frequência e percentual de aproveitamento, aferidos de forma quantitativa e convencional. Dessa maneira, os candidatos esperam direcionamento para as questões a serem realizadas, sem qualquer autonomia, por exemplo, em relação ao material de pesquisa a ser utilizado. Talvez possamos estar diante de uma das boas alternativas para a apresentação de requisitos para cursos oferecidos na modalidade EAD, diante da possibilidade de enfatizar, ao candidato, a quase dependência do uso das TIC's (Tecnologia da Informação e Comunicação) para um bom aproveitamento nesse tipo de oferta de formação acadêmica.

A chegada a esse mercado dos alunos provenientes do Ensino Médio que foram forçados a estudar durante dois anos em plataformas digitais devido ao evento da pandemia de Covid-19, pode determinar a necessidade de ajustes nas estratégias de atração e de fidelização, a partir de uma experiência, ainda que mínima, que esses egressos trarão, seja ela positiva ou negativa, de acordo com as circunstâncias que foram utilizadas por suas instituições de ensino à época.

A maioria das ofertas no mercado, conforme Hooley, Piercy e Nicoulaud (2011), resultam de alguma combinação de elementos tangíveis e intangíveis, como indica o diagrama da Figura 1.

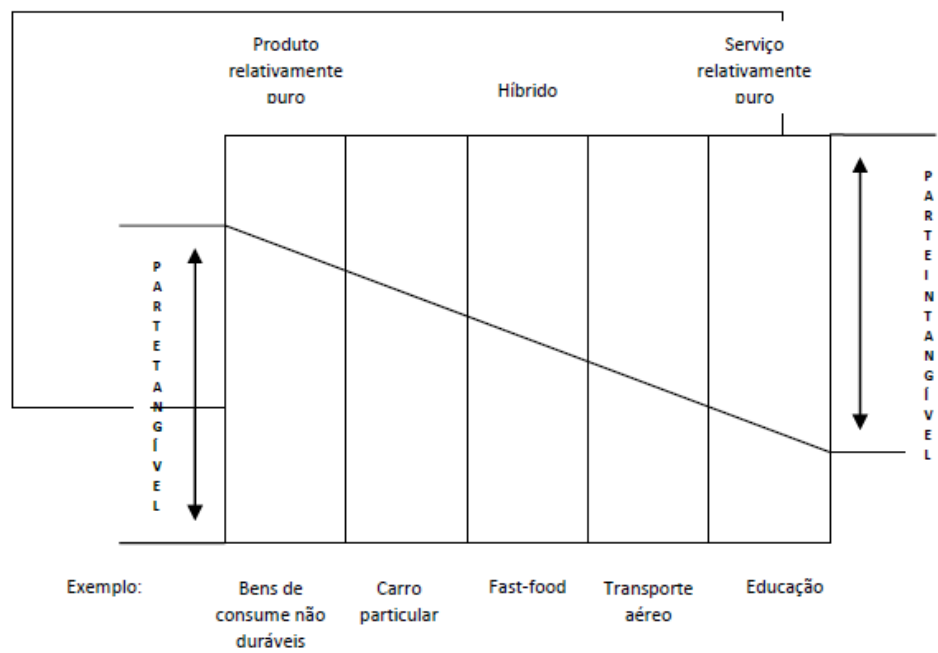


Figura 1: Critérios para escolha de produto.

Fonte: Adaptado de Hooley, Piercy e Nicoulaud (2011).

Ainda segundo Hooley, Piercy e Nicoulaud (2011), os elementos tangíveis são aqueles que podem ser vistos, tocados, cheirados, ouvidos ou saboreados. Constituem os aspectos físicos da oferta, como o produto em si e o ambiente em que é comprado ou consumido. Os elementos intangíveis são geralmente mais fugazes. Abrangem o nível de serviço oferecido como suporte ao tangível e a imagem ou as crenças acerca do produto.

No extremo esquerdo do espectro, ainda segundo os autores, a oferta aos consumidores é sobretudo física e, portanto, tangível. Exemplos disso são os produtos de consumo não duráveis, como alimentos e pilhas, e os bens duráveis, como aparelhos de som e televisores. Entretanto, prosseguem, sob a perspectiva dos consumidores, os benefícios derivados da compra e do consumo podem muito bem ser menos tangíveis – os alimentos aplacam a fome, as pilhas acendem as lanternas, os aparelhos de som proporcionam entretenimento e os televisores são o “ópio do povo”! O fator de distinção é que esses benefícios são principalmente entregues pelas características físicas do produto.

É claro que há também elementos bem menos tangíveis nessas aquisições. Produtos físicos são vendidos em lojas onde vendedores dão informações e fazem demonstrações. Cada marca, por meio de propaganda e de outras ações promocionais, terá estabelecido imagens e reputações nas mentes dos consumidores que podem intensificar seu valor.

Esse contexto permite identificar a necessidade de que a oferta de cursos na modalidade EAD contemple aspectos absolutamente tangíveis, como a credibilidade da instituição ofertante, que agrega valor ao serviço oferecido, mas também outros intangíveis, como as necessidades, anseios pessoais e mesmo a pressão pela qualificação, determinada pela necessidade de se manter ou de ingressar no mercado de trabalho ou, ainda, pela perspectiva de uma promoção.

É ainda em Hooley, Piercy e Nicoulaud (2011) que encontramos a análise da outra ponta do espectro, na qual a relativa importância de intangíveis e tangíveis inverte-se. Conforme nos ensinam os autores, em Educação, por exemplo, a essência da “oferta” é intangível, refere-se ao serviço prestado ao aluno/consumidor e sua forma de interação com professores, colegas e materiais do curso. Há, ainda segundo os autores, alguns elementos tangíveis, físicos envolvidos, como livros, recursos audiovisuais e o ambiente. No entanto, a essência da educação é o processo intangível que ocorre no desenvolvimento de habilidades, de conhecimento ou da compreensão do aluno. Em última instância, o sucesso do processo educacional é determinado pela maneira como o aluno reage ao serviço oferecido e como interage com ele.

4 DISCUSSÃO: O PAPEL DO MARKETING NA OFERTA DOS CURSOS DE EAD

O processo contínuo de fragmentação das mídias, somado a maior especialização dos canais de venda e em um contexto no qual o consumidor está cada vez mais difícil de ser conquistado, criou um cenário de competição acirrada no qual as empresas lutam pela sua participação de mercado, dia a dia (ARBACHE, SANTOS, MONTENEGRO E SALLES, 2014).

Esse conjunto de ações relacionadas ao trade marketing pressupõe o conhecimento dos hábitos e preferências dos candidatos, tornando essa informação cada vez mais peça-chave para o sucesso da estratégia de marketing e da oferta dos cursos na modalidade EAD, notadamente por suas especificidades e da já mencionada situação de que os candidatos, geralmente, não conhecem inteiramente os aspectos acadêmicos que envolvem a formação nessa modalidade de ensino.

Ainda nesse escopo e com base nos conceitos apresentados por Arbache, Santos, Montenegro e Salles (2014), é importante destacar que as variáveis do trade marketing também influenciarão a escolha dos canais de mídia mais adequados, as melhores formas de desenvolvimento do produto ou, no caso do presente estudo, da oferta do serviço ou do curso, e os canais a serem utilizados para comercialização ou oferta do serviço, considerando que este último torna-se um fator crítico para

atingir as preferências do candidato que procura matricular-se em um curso oferecido na modalidade EAD.

É ainda em Arbache, Santos, Montenegro e Salles (2014) que encontramos a afirmação de que o trade marketing é uma estratégia que permite investigar e discutir o desenvolvimento das relações entre as instituições ofertantes de serviços e os canais de oferta, estabelecendo uma relação entre marca, instituição e candidatos. É nesse contexto que as instituições estão crescentemente buscando evoluir do estágio de vendas para o trade marketing, trocando a estratégia *push* ou *selling-in*, isto é, empurrar o serviço no candidato, o que é típico das operações de varejo, pela estratégia *pull* ou *selling-out*, ou seja, oferecer ao público potencial serviços de acordo com a demanda de consumo, ou ainda, que atendam aos seus requisitos específicos e que lhe sejam inteiramente conhecidos.

Nota-se que as diferentes abordagens proporcionados pelas estratégias de marketing requerem uma relação diferenciada, seja que esse mercado apresenta em diferentes momentos, ou ainda pela necessidade de que novas técnicas sejam consideradas para que, ao final do processo de oferta do serviço e de sua contratação, tenha-se uma relação de prestação de serviço consolidada no inteiro fornecimento das condições com que esse serviço deverá ser consumido e em seu total entendimento.

Produtos e serviços vêm, cada vez mais, utilizando estratégias promocionais para chamar a atenção dos seus consumidores-alvos, conforme nos orientam Arbache, Santos, Montenegro e Salles (2014), os quais prosseguem acrescentando que, com o aumento da oferta de produtos e serviços ao mercado, aumentando a fragmentação dos hábitos de consumo, a necessidade da participação dos canais de venda nas estratégias promocionais vem se tornando cada vez mais imperiosa.

Cabe salientar que, conforme já tratado no corpo desse estudo, a equipe de atendimento poderá exercer importante papel no processo de captação, atuando não só como canal de venda, mas também no fortalecimento da relação do candidato com a instituição.

No âmbito do mix de marketing, composto classicamente por produto, preço, ponto de venda e promoção, o preço vem sendo utilizado estrategicamente por prestadores de serviço como diferencial para a atração de novos consumidores e para a fidelização dos atuais. Entretanto, é conveniente que seja citado Kotler (1994), segundo o qual o preço difere dos outros três elementos na medida em que gera receita, enquanto os outros geram custos e, ainda segundo o autor, embora as empresas tentem elevar seus preços até onde o limite de diferenciação permite, essa estratégia não é mais suficiente para convencer o consumidor, entendido aqui como o candidato ao curso na modalidade EAD, a contratar determinada marca.

Tal situação posiciona a discussão central do presente estudo, quando são valorizados, na oferta dos cursos em EAD, a questão do valor reduzido em relação aos cursos tradicionais presenciais, e a flexibilidade de horários principalmente, como elementos da estratégia para a atração dos candidatos. Embora essa seja uma alternativa perfeitamente aceita em relação às práticas de mercado, o indicador de que a evasão nos cursos na modalidade EAD é alta cria a necessidade de que outros componentes do planejamento estratégico de marketing sejam mais bem considerados, com vistas a alcançar melhor estabilidade entre a captação dos candidatos e a manutenção dos alunos. Entre esses componentes, parece pertinente que o então candidato receba outras informações, além daquelas que exercem atração imediata para a proposta, como aquelas que ajudarão na conscientização do candidato de que o curso oferecido não é, em função de seus diferenciais de custos e flexibilidade, principalmente, inferior em qualidade, capacitação e exigência de compromissos por parte do dele.

Embora não integre o escopo do presente estudo, identifica-se claramente que as mídias utilizadas para a divulgação da oferta de cursos na modalidade EAD constituem questão crucial, para que se possa adotar os discursos mais eficientes e adequados, que conduzam ao entendimento sem tornarem-se prolixos. Também é clara a necessidade de uma abordagem mais direcionada e, na maioria das vezes, que aborde grupos de candidatos com interesses mais homogêneos, de tal maneira a proporcionar as condições mais adequadas à equipe de atendimento, que poderá então desenvolver o material de comunicação apropriado aos requisitos desse grupo.

Qualquer que seja a alternativa escolhida, esta será ferramenta associada de forma fundamental ao objetivo de que seja estabelecida uma relação ética, transparente, fiel e vantajosa para ambos os atores envolvidos na relação de prestação do serviço educacional, de tal maneira que seja produzida a redução da evasão a partir do momento em que os matriculados sintam-se amparados exatamente na forma convencionada, sabedores de suas responsabilidades, desde o momento em que se inicia o processo de sua captação como candidato.

Fica patente a necessidade de que o candidato aos cursos na modalidade EAD tenha percepção do tipo de serviço que está contratando e das suas peculiaridades, que vão além das questões mais objetivas e tangíveis como a diferenciação no preço e a flexibilidade de horários. Essa ênfase permitirá uma opção mais consciente por parte do candidato, fortalecendo seus laços com o serviço e a instituição, culminando com os esperados impactos na redução dos índices de evasão.

5 CONCLUSÃO

A oferta de cursos na modalidade Educação à Distância no Brasil tem experimentado crescimento significativo em relação à quantidade de instituições ofertantes, em seus diferentes níveis de ensino, bem como em relação à quantidade de alunos matriculados, permitindo afirmar que ela é uma realidade e merece receber estudos e pesquisas que possam contribuir para sua eficiência e eficácia quanto ao aprendizado possibilitado aos alunos que optam por ela.

Também é inegável que as condições sociais e econômicas pelas quais o país atravessa interferem diretamente nas escolhas realizadas pelos candidatos à formação, em qualquer um dos níveis de ensino, embora também em momentos nos quais a economia, principalmente, apresenta crescimento, tenhamos um aumento da demanda por matrículas na busca de melhores condições para a ocupação de posições no mercado de trabalho.

Entretanto, seja em uma ou em outra condição, os aspectos econômicos têm sido utilizados intensamente para a atração de candidatos, tanto para a formação convencional quanto para a oferecida na modalidade EAD. Nessa segunda alternativa, têm-se ainda outros argumentos principais, como a flexibilidade para a adequação dos horários, independência em relação às dificuldades com os meios de transporte e outros que contribuem para o convencimento do candidato.

É natural que a partir do aumento da oferta de vagas e de alternativas, as Instituições de Ensino Superior passem a utilizar-se de ações de marketing cada vez mais arrojadas, lastreadas principalmente em sua credibilidade perante o mercado, sua localização, seu histórico institucional e outras. Porém é necessário que haja um tratamento especial no planejamento de marketing, para o trato das questões relacionadas à oferta de cursos na modalidade EAD, já que se trata de uma alternativa ainda diferente daquelas que os candidatos se acostumaram a buscar, tendo em vista que, em sua grande maioria, são oriundos da educação convencional, presencial, sem qualquer alternativa de flexibilidade ou de autonomia.

Embora o mercado pareça apresentar um potencial bastante significativo e pujante, as Instituições de Ensino Superior têm se deparado com dificuldades para a retenção do aluno, contando com um índice de evasão elevado e indesejável.

Essa evasão traz prejuízos não só administrativos e para a gestão do negócio, como também para a imagem institucional, que conta com a participação dos egressos no mercado para consolidar a

qualidade dos cursos que oferecem, a partir da aceitação desses egressos nos postos de trabalho, disputados em condições de igualdade com os oriundos da formação presencial.

Considerado o fato de que a evasão nos cursos oferecidos na modalidade EAD é muito grande, pode-se sugerir que a estratégia de planejamento das ações de marketing das instituições de ensino que oferecem essa modalidade não têm sido adequadamente elaboradas, por não contemplarem momentos nos quais a equipe receptora dos pólos presenciais possa interagir com os candidatos, alertando-os quanto aos compromissos que estão assumindo, mas também apresentando-lhes as ferramentas e facilidades que os ajudarão a superá-las.

É óbvio que campanhas publicitárias condicionadas aos espaços e tempos contratados nas mídias, não poderão atender a essa especificidade da comunicação da instituição com o candidato. Entretanto, a partir do momento que se consegue despertar o interesse de um determinado grupo que integra o público-alvo das ações de captação, torna-se mais fácil a abordagem pela homogeneidade de interesses. Dessa maneira, pode-se concluir que a perspectiva de fidelização desse agora aluno será muito maior e deverá resultar em uma redução significativa no número de evasões, principalmente baseadas nos motivos anteriormente elencados, claramente relacionados a um entendimento equivocado por parte do então candidato, em relação à modalidade de ensino que escolheu.

REFERÊNCIAS

ARBACHE, F. S., SANTOS, A. G., MONTENEGRO, C., SALLES, W. F. Gestão de logística, distribuição e trade marketing. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. 180p.

HOOLEY, G.; PIERCY, N. F.; NICOULAUD, B. Estratégia de marketing e posicionamento competitivo. 4. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

KOTLER, P. Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle. São Paulo: Atlas, 1994.

KOTLER, P., ARMSTRONG, G. Introdução ao marketing. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora SA, 2000. 371p.

KOTLER, P. Marketing para o século XXI: como criar, conquistar e dominar mercados. São Paulo: Futura, 2001.

KOTLER, P., TRIAS de BES, F. Marketing lateral – Uma abordagem revolucionária para criar novas oportunidades em mercados saturados. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

LAMB, C. W. Jr., HAIR, J. F. Jr., MCDANIEL, C. Princípios de marketing. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. 644p.

SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições da história. Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996.

Capítulo 5

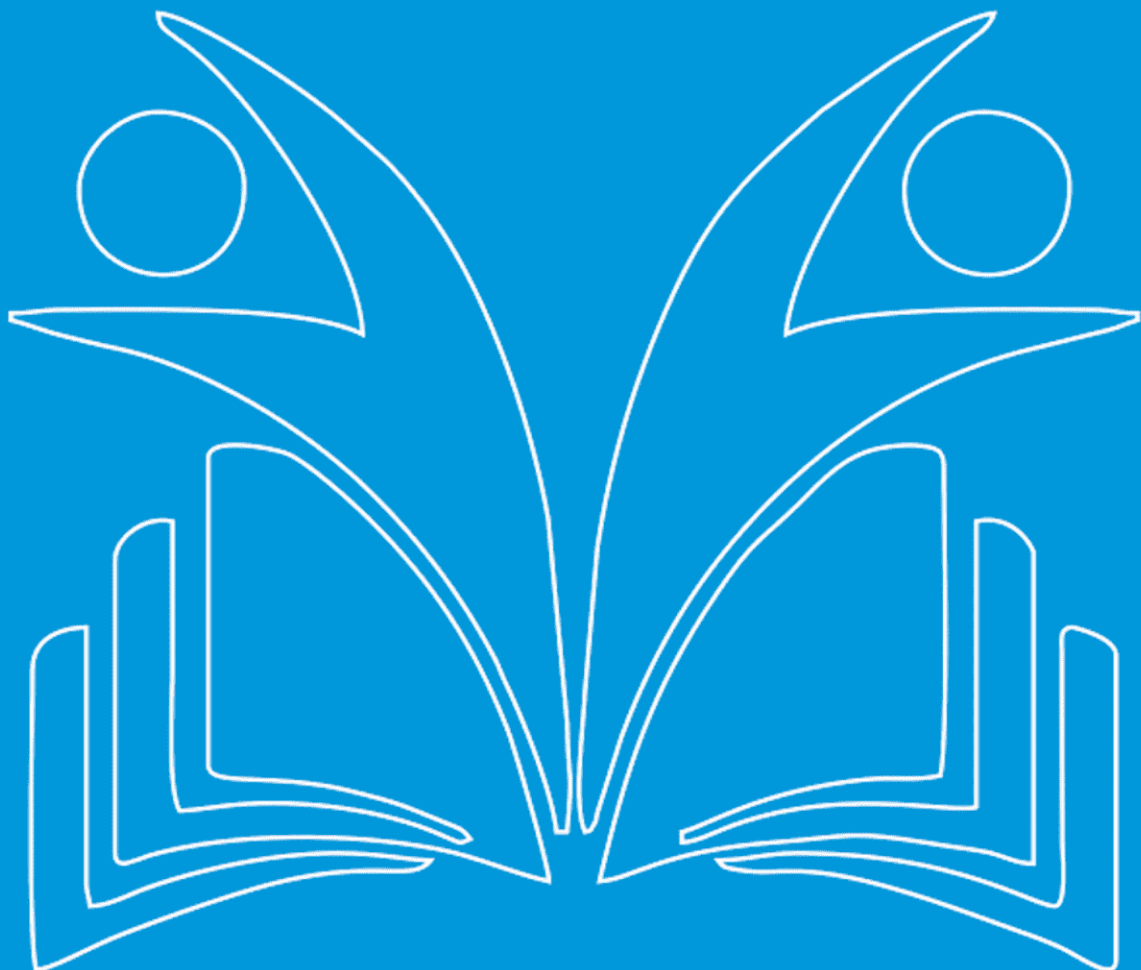


10.37423/240108658

MARIO ALIGHIERO MANACORDA: CONTRIBUIÇÃO MARXISTA À FORMAÇÃO DE DOCENTES

Helen Cristina de Oliveira Vieira

Universidade Estadual de Maringá



INTRODUÇÃO:

Esse texto contempla parte dos resultados da pesquisa contida na tese de doutorado defendida em 2022 denominada: Mario Alighiero Manacorda: Contribuição marxista à formação dos educadores brasileiros, desenvolvida sob orientação do professor Doutor César De Alencar Arnaut De Toledo, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE da Universidade Estadual de Maringá – UEM. O objeto de pesquisa versa sobre a contribuição marxista de Mario Alighiero Manacorda à formação dos educadores brasileiros. Seu objetivo é analisar historicamente a contribuição do intelectual italiano marxista Mario Alighiero Manacorda na formação dos educadores brasileiros (pesquisadores da educação). O estudo se justifica pela relevância de seus escritos como subsídio teórico necessário às análises críticas sobre a educação brasileira, por isso, é indispensável ao campo da educação e história da educação e àqueles que trabalham em defesa da educação pública, humanista, gratuita, laica e para todos.

Mario Alighiero Manacorda nasceu em 1914 e faleceu em 2013. Pode ser caracterizado como um intelectual, educador, historiador da educação, marxista, italiano do século XX, engajado nas causas da educação que trabalhou na socialização das teses sobre a configuração de uma pedagogia marxiana contidas nos escritos de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), fruto de um trabalho de análise filológica desenvolvido no início dos anos de 1960 (MANACORDA, 1964), da mesma maneira, dedicou-se ao estudo das obras de Antonio Gramsci (1891-1937) com o propósito de identificar o teor pedagógico de seus escritos, ou seja, sua proposta de educação.

METODOLOGIA:

A metodologia de pesquisa utilizada consistiu na revisão de literatura e análises de fontes primárias em língua italiana e em língua portuguesa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Os escritos de Manacorda foram recepcionados no Brasil nos anos de 1980, momento que se travou a luta contra a ditadura civil-militar brasileira e os pesquisadores, organizados nos cursos de pós-graduação em educação buscaram um referencial teórico que superasse as concepções de educação não críticas e crítico-reprodutivistas, e, encontraram nas matrizes teóricas do materialismo histórico de Marx e Gramsci e seus intérpretes, dentre eles Manacorda, o aporte necessário ao desenvolvimento de suas análises e pesquisas. Nesse contexto foi possível verificar que, a princípio,

Manacorda contribuiu para formação dos educadores brasileiros por meio de duas obras publicadas na Espanha e uma publicada em Portugal, ***Marx y la pedagogia moderna*** (1969); ***El princípio educativo en Gramsci*** (1977) e ***Marx e a Pedagogia Moderna*** (1975). Isso foi constatado ao examinar as referências de alguns escritos de destacados pesquisadores do campo da educação, como por exemplo: Dermeval Saviani (1991), Moacir Gadotti (1995a;1995b), Celso de Rui Beisiegel (1981), Acácia Zeneida Kuenzer (1985), Maria Beatriz Loureiro de Oliveira (1994), Maria Elisabeth Blanck Miguel (2002) e Gaudêncio Frigotto (2010). Outra fonte que comprova tal afirmativa encontra-se na entrevista que M. A. Manacorda concedeu à pesquisadora brasileira Maria de Lourdes Stamato de Camilis, publicada na Revista ANDE em 1986, na qual a entrevistadora menciona o acesso dos educadores brasileiros às obras do autor publicadas em espanhol (MANACORDA, 1986).

Mas, foi após sua vinda ao Brasil, em 1987, mediada por Paolo Nosella, que um grupo maior de pesquisadores se interessaram por seus escritos e algumas de suas obras foram traduzidas e publicadas em nossa língua, tornando-as acessíveis aos interessados em compreender as questões da educação à luz da epistemologia marxista. Nesse momento, Manacorda ministrou a palestra Humanismo de Marx e Industrialismo em Gramsci, não apenas no evento para o qual foi convidado, a comemoração dos 10 anos de criação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar em São Paulo, mas, também em outras Universidades situadas em Curitiba, Brasília, Belo Horizonte e Salvador. Portanto, esteve em contato com pesquisadores de diversos Estados de nosso país. Além disso, concedeu entrevistas, a que encontramos disponível em revista eletrônica, foi a concedida às pesquisadoras Jandira Araújo Teixeira e Zuleide Araújo Teixeira publicada na **Revista Em Questão** (MANACORDA, 1989) na qual foi abordado o tema Trabalho e Educação. A partir das análises sobre o conteúdo das respostas do autor foi possível verificar sua concordância em relação à luta dos educadores brasileiros em direção a uma escola pública, gratuita, laica e para todos, isto é, a melhor escola para todos os trabalhadores e filhos dos trabalhadores. Depois desse evento foram traduzidas as obras: **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias; O Princípio Educativo em Gramsci; Marx e a Pedagogia Moderna; Karl Marx e a Liberdade** (MANACORDA, 1988; 1990; 1991; 2012).

Em 2006 o autor voltou a interagir com o público brasileiro, dessa vez, por meio de uma videoconferência no momento da comemoração dos 20 anos do HISTEDBR. Trabalhou o tema: **Reflexões sobre história e educação: o século XX e as perspectivas para o futuro**, dias antes do evento concedeu uma entrevista a Paolo Nosella intitulada, **Mario Alighiero Manacorda: aos educadores brasileiros** (MANACORDA, 2007; 2009), Nosella foi à Itália exclusivamente para mediar a

videoconferência e realizar a entrevista. A partir disso, é possível compreender que o conteúdo dessas publicações compõe o arcabouço teórico da contribuição marxista à formação dos educadores brasileiros.

Nesse contexto, como exemplo da contribuição de M. A. Manacorda à formação dos educadores brasileiros, tomamos o percurso de atuação e produção intelectual de Dermeval Saviani. Essa opção foi justificada, pois Saviani se destaca por ser um intelectual engajado nas causas sobre a luta pela educação pública, laica e para todos, esteve à frente da organização do campo da educação e história da educação, na criação de diversos órgãos e entidades tais como a ANPED, CEDES, ANDE, CEDEC, HISTEDBR e SBHE. Saviani vem desenvolvendo vasta produção intelectual, dentre elas, a elaboração da concepção de educação, **Pedagogia Histórico-Crítica**, é um genuíno formador de gerações de educadores, pesquisadores e professores, tem se destacado em sua atividade profissional como docente e orientador nos cursos de Pedagogia e nos cursos de Mestrado e Doutorado, é criador e líder de um dos maiores grupos de pesquisas no campo da história da educação o HISTEDBR com sua abrangência nacional. Apresenta-se, pois, como um intelectual, educador marxista, engajado na socialização da epistemologia marxista de educação que se fundamenta em Marx e Gramsci e seus intérpretes, dentre eles Manacorda (SAVIANI, 2008; 2021).

No desenvolver dessa investigação, foi possível compreender que Paolo Nosella e Dermeval Saviani se despontaram como aqueles que viabilizaram a socialização dos escritos de Manacorda no Brasil. Nosella relatou que, ao conhecer as publicações manacordianas em espanhol, se interessou pela temática e foi visitá-lo em Bolsena no ano de 1985. Esse foi o início da relação frutífera entre os educadores brasileiros e o marxista italiano Mario Alighiero Manacorda.

CONCLUSÕES:

Perante o exposto, concluímos que o objetivo inicial da pesquisa foi alcançado, os escritos de Manacorda publicados no Brasil contribuíram com a formação crítica dos educadores brasileiros (pesquisadores) na construção de uma concepção de educação humanista de cunho marxista na medida que se deu a socialização do conteúdo teórico formativo contido na sua produção intelectual: livros, artigos, entrevistas e palestras, traduzidos e publicados no Brasil, ou seja, na disseminação da epistemologia marxista da educação como teoria que fundamenta as análises críticas sobre a educação brasileira com vistas ao engajamento na luta por uma educação pública, gratuita, laica e

para todos. Essa contribuição foi exemplificada na figura de um dos maiores intelectuais do campo da educação e história da educação no Brasil, Demerval Saviani, autor da **Pedagogia Histórico-Crítica**.

Ademais, o referencial teórico manacordiano se destaca como aquele que fundamenta as análises críticas sobre a educação na medida que trata da relação trabalho-educação em Marx, Engels e Gramsci e efetua uma leitura crítica sobre essa relação. Compreendemos que contribuiu e ainda pode continuar contribuindo com a formação dos educadores brasileiros por meio das publicações de seus escritos, principalmente os publicados no Brasil. Então, adentrar ao conteúdo dos escritos manacordianos na atualidade se apresenta como relevante contribuição à formação dos educadores brasileiros, e se configura como necessária e urgente fundamentação de luta, horizonte de esperança e de transformação social nos tempos de reestruturação produtiva, flexibilização, proletarização docente, precarização do trabalho, obscurantismo e conservadorismo de cunho neofascista vivenciados no Brasil no limiar do século XXI.

Palavras-chave: Educação; História da Educação; Marxismo e Educação, Mario Alighiero Manacorda.

REFERÊNCIAS

- BEISIEGEL, Celso de Rui. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. ANDE, Revista da Associação Nacional de Educação, v. 1, n. 10, p. 49-56, 1981.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GADOTTI, Moacir. Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995a.
- GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis. São Paulo: Cortez, 1995b.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Pedagogia da Fábrica: As relações de Produção e a Educação do Trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- MANACORDA, Mario Alighiero. Il marxismo e l'educazione - testi e documenti: v. 1 Marx, Engels, Lênin. Roma: Editora Armando, 1964.
- MANACORDA, Mario Alighiero. Marx y la Pedagogía Moderna. Barcelona: Oikos Tau, 1969.
- MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a Pedagogia Moderna. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1975.
- MANACORDA, Mario Alighiero. El principio educativo en Gramsci. Americanismo y conformismo. Salamanca: Ediciones Sigueme, 1977.
- MANACORDA, Mario Alighiero. Depoimento. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Camillis. ANDE, São Paulo: Cortez, ano 5, n. 10, p. 59-64, 1986.
- MANACORDA, Mario Alighiero. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- MANACORDA, Mario Alighiero. Educação e trabalho. Entrevista concedida à Jandira Araújo Teixeira e Zuleide Araújo Teixeira, traduzida por Marilza de Oliveira e Gigliola Capadaglio. Revista Educação em Questão, Natal, p. 102-109, 1989. Disponível em:
- <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/11533/8124>. Acesso em: 15 ago. 2020.
- MANACORDA, Mario Alighiero. O princípio Educativo em Gramsci: americanismo e conformismo. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1990.
- MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez, 1991.
- MANACORDA, Mario Alighiero. Mario Alighiero Manacorda: aos educadores brasileiros. Entrevista concedida a Paolo Nosella; organizadores Paolo Nosella, José Claudinei Lombardi e Dermeval Saviani; tradução de Paolo Nosella e Patricia Polizel Culhari. Revisão Dermeval Saviani. Campinas: UNICAMP/HISTEDBR, 2007. 1 DVD.

MANACORDA, Mario Alighiero. Reflexões sobre a história e educação: o século XX e as perspectivas para o futuro. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2009. p. 13-43.

MANACORDA, Mario Alighiero. Karl Marx e a liberdade. Campinas: Alínea, 2012.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE GRAMSCI, Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n.7, p. 63-73, set./dez. 2002.

OLIVEIRA, Maria Beatriz Loureiro de. Ensino de 2º grau: em busca de uma organização condizente com as novas determinações postas pelo mercado de trabalho. Paidéia, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, 6 fev. 1994.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). Marxismo e Educação: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 223-274.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista com Dermeval Saviani, um educador marxista. [Entrevista concedida a] José Claudinei Lombard et al. Marxismo21, abr., 2021. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1M0D56xejSMQ2kNlzN2bg6LjnqjM_5-NQ/view. Acesso em 23 mar. 2022.

Capítulo 6



10.37423/240108660

SURTO PSICÓTICO E ABORDAGEM FAMILIAR: UM RELATO DE CASO

Luísa Lisboa Mendes

Unievangélica

Júlia Helou Santos Al-Afiune

Unievangélica

Raquel Prado Talone

Unievangélica

Augusto José de Oliveira Pereira

Unievangélica

Anna Karolyne de Andrade Moraes

Unievangélica

Isadora Inácio Vilela

Unievangélica

Amanda Cabral Silva

Unievangélica

Nathália da Costa Silva

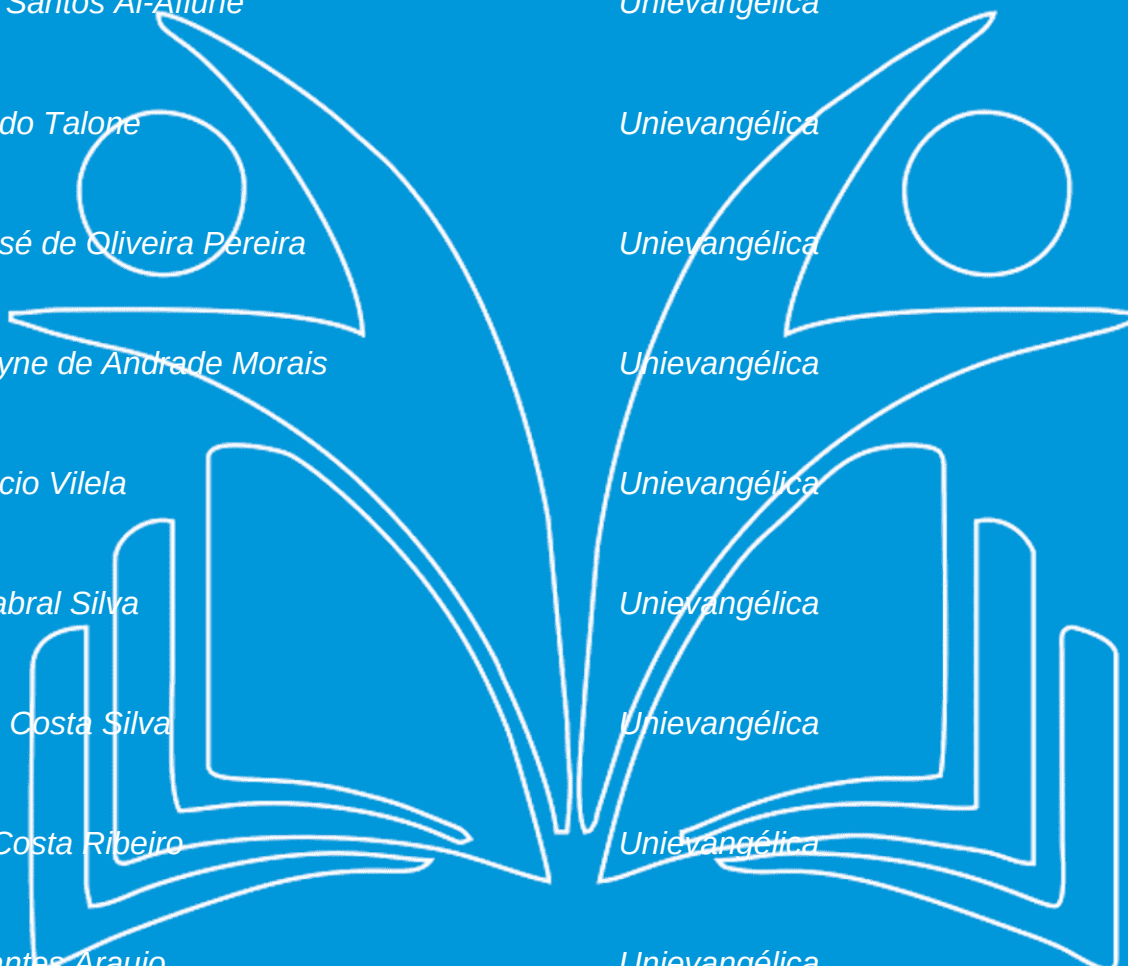
Unievangélica

Ana Clara Costa Ribeiro

Unievangélica

Isadora Arantes Araujo

Unievangélica



Resumo: A esquizofrenia se trata de um transtorno psiquiátrico de origem multifatorial, cujas principais características são alterações na afetividade, comportamento, vontade, percepção, linguagem, relações interpessoais, vida escolar e ocupacional. A paciente do caso relatado trata-se de uma mulher de 34 anos, com diagnóstico de esquizofrenia e dependência química, tendo como desencadeante do quadro psiquiátrico o uso da maconha e da cocaína. Com o objetivo de obter melhores resultados no tratamento da paciente, foi abordada a técnica da psicoeducação, cujo objetivo é informar ao cuidador e ao paciente sobre seu diagnóstico e tratamento, para que possam ter consciência e preparo para lidar com a terapêutica e com o diagnóstico, uma vez que a presença de um ambiente familiar influencia na adesão ao tratamento e no curso da doença. No presente caso, obteve-se como resultado a retomada adequada das relações familiares e do regime de tratamento farmacológico adequado.

Palavras-chave: Esquizofrenia, Emoção Manifesta, Terapia Familiar, Relações Familiares, Tratamento Farmacológico.

INTRODUÇÃO:

A esquizofrenia caracteriza-se por um transtorno psiquiátrico de etiologia heterogênea que acomete de 0,2 a 2% da população (LIMA et al. 2015) e sua origem é multifatorial onde os fatores genéticos e ambientais podem estar associados a um aumento no risco de desenvolver a doença (SILVA, 2006). As principais características desse transtorno são alterações na afetividade, comportamento, vontade, percepção, linguagem, relações interpessoais, vida escolar, ocupacional, entre outros (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Os primeiros sinais e sintomas da esquizofrenia aparecem mais usualmente durante a adolescência ou no início da idade adulta e, apesar de poder surgir de forma abrupta, o quadro mais frequente se inicia de maneira insidiosa. Ademais, antes do aparecimento dos sintomas mais característicos da doença, podem surgir sintomas prodrômicos pouco específicos, como a perda de energia e de interesse, humor depressivo e isolamento, podendo perdurar por algumas semanas ou até meses (SILVA, 2006).

Além disso, vários estudos dizem respeito ao ambiente familiar de pacientes esquizofrênicos. Essas pesquisas usam o conceito de emoção expressa para definir determinados tipos de atitudes hostis ou o excesso de envolvimento emocional por parte dos familiares dos pacientes com a doença, os quais podem contribuir para a taxa de recaída e reinternação hospitalar de pessoas com esquizofrenia. Por conseguinte, apesar do mecanismo pelo qual essa emoção expressa leva a recaída do paciente ser ainda desconhecida, esses achados são fundamentais para a formulação de estratégias terapêuticas e psicoeducativas para estabelecer uma prevenção para possíveis recaídas (SILVA, 2006).

Sobre o tratamento da doença, os recursos que se dispunham há algumas décadas eram muito limitados, porém com a evolução da Medicina, foram introduzidos no mercado os antipsicóticos, conhecidos como neurolépticos ou tranquilizantes maiores. Esses antipsicóticos agem bloqueando os receptores dopaminérgicos D2 no sistema nervoso central e, dessa forma, aliviam os sintomas da esquizofrenia e melhoram consideravelmente o quadro dos pacientes doentes (SILVA, 2006).

Por fim, o objetivo desse estudo é relatar o caso de uma paciente com diagnóstico de esquizofrenia com remissão prejudicada devido às recaídas influenciadas pelo meio familiar e pelo uso abusivo de drogas.

DESCRIÇÃO DO CASO

Anamnese e resumo clínico:

A paciente do sexo feminino, de 34 anos, foi internada de emergência pela clínica psiquiátrica por ocasião da sua sétima crise psicótica aguda. Apresentava diagnóstico de dependência química (desde os 13 anos) e esquizofrenia, com a primeira crise aos 16 anos.

A dependência química se iniciou com o uso de inibidores de apetite seguido por maconha e cocaína a partir dos 16 anos, que foram o gatilho de sua primeira crise de esquizofrenia. Foi identificado aos 34 anos um padrão na sua evolução clínica: depois de uso de drogas apresentava o reaparecimento de sintomas psicóticos que persistiam após a desintoxicação, com necessidade de nova internação. Foram feitas entrevistas de família com técnicas de psicoeducação, habilidades de comunicação e solução de problemas para pacientes portadores de esquizofrenia e seus familiares, conforme abordagem preconizada por Miklowitz et al. (2022).

Após a abordagem psicoeducacional familiar pôde-se observar uma mudança no padrão da dinâmica familiar com interrupção da sucessão de recaídas. A paciente apresenta atualmente 56 anos, sem recaídas desde os 34 anos.

O desenvolvimento escolar da paciente foi dentro dos marcos esperados até os 16 anos, quando teve seu primeiro surto e repetiu o ano escolar. Concluiu o ensino médio aos 18 anos e abandonou os estudos em função das crises psicóticas e o emprego de bancária aos 23 anos. A partir dos 23 anos a paciente apresentou uma retração social, afastando-se do convívio com amigos e isolando-se dentro da família, todos os fatos aconteceram por ocasião do quadro psicótico.

Em relação ao antecedente familiar pode-se mencionar que a avó materna era portadora de esquizofrenia e o tio paterno era portador de neurocisticercose. Além disso, a paciente é usuária de drogas e álcool desde os 16 anos com períodos de abstinência variáveis até os 34 anos. Hipótese diagnóstica: A paciente foi diagnosticada com esquizofrenia indiferenciada e dependência química de múltiplas drogas (maconha e cocaína), sendo os CIDs: (CID 10: F20.3 + F19.20).

Evolução e acompanhamento: Após sua 7ª crise, aos 34 anos, a paciente foi internada e seu tratamento foi iniciado com protocolo padrão medicamentoso (neuroleptização com haloperidol na fase aguda com alta em remissão parcial, em uso de flufenazina, levomepromazina e biperideno). Foi iniciada abordagem de psicoeducação familiar, visando o desenvolvimento de mudanças no comportamento e na comunicação familiar, visto que as recaídas frequentes da paciente durante o

tratamento apresentavam um padrão de expressão de mágoa por parte da família (considerava a paciente ingrata por não reconhecer seus pais biológicos, dizendo ser filha de outros pais) e raiva por parte da paciente decorrente das sucessivas internações e restrições impostas pelos médicos e pela família. Foram realizadas também sessões de desenvolvimento de habilidades de comunicação, focando nas solicitações que a família fazia em relação a mudança de comportamento da paciente, como também sessões visando a solução de problemas do cotidiano, como o cansaço da família, isolamento social e o constante desejo da paciente em parar de tomar a medicação e encerrar o tratamento. Foram realizadas concomitantemente sessões de psicoeducação com a paciente visando a melhorar sua capacidade crítica e sua noção de doença.

Depois de 6 meses após a alta da paciente, ainda sob manejo psicofarmacológico com a medicação neuroléptica injetável de ação prolongada (flufenazina de depósito), permaneceu em remissão sem necessidade de internação pelos últimos 22 anos.

Aspectos éticos: Para a submissão ao comitê de ética, houve a solicitação de dispensa do TCLE pelo fato de não existir mais contato com a paciente, visto isso, nos comprometemos em manter a privacidade e confidencialidade dos dados. Além disso, foi anexado o “Termo de Autorização para a Utilização e Manuseio de Dados”, a fim de expor os meios para a coleta de dados e a “Declaração do Pesquisador”, que se compromete a publicar o presente relato.

DISCUSSÃO

A esquizofrenia, caracterizada como um transtorno psicótico, é convencionalmente tratada por meio de manejos farmacológicos, inclusive citados como abordagem de primeira linha nesse quadro psicótico (QUEIRÓS et al. 2019). Entretanto, assim como no tratamento de outras patologias, para que haja sucesso é necessária a adesão satisfatória ao tratamento. Existem alguns fatores que podem influenciar na adesão ao tratamento e consequentemente na recuperação, de modo que apenas intervenções medicamentosas não são suficientes, embora sejam imprescindíveis. O presente caso traz uma situação em que para a remissão da esquizofrenia foi necessário mais do que abordagens farmacológicas com antipsicóticos, uma vez que havia muitos problemas familiares que afetavam tanto o emocional da paciente quanto dos pais. No decorrer da discussão serão abordados os seguintes tópicos: “Emoção expressa e psicoeducação”, “Medicamentos de depósito” e “Terapia Focada na Família (TFF)” com maior enfoque, a fim de contextualizar e justificar a terapêutica utilizada com a paciente.

EMOÇÃO EXPRESSA E PSICOEDUCAÇÃO

O cuidado familiar com os portadores de esquizofrenia é algo relativamente novo (ARAÚJO et al. 2019). Isso posto, mesmo antes do cuidado familiar, já existiam estresses nos centros de cuidado, no entanto, quando a família passou a cuidar dos seus doentes, houve o aparecimento de mais momentos estressores. Tal fato ocorreu tanto pela difícil aceitação, quanto pelo estigma social ou ainda pela dificuldade de enfrentar a doença junto com a pessoa pela qual existe um laço familiar e emocional.

A partir do contexto, surge o conceito de emoção expressa, e fazem parte dela o “criticismo”, “overinvolvement” e a “hostilidade”. Todos esses aspectos foram observados no meio familiar da paciente em questão, dado que os comentários críticos eram expressos quando os pais não aceitavam que ela afirmasse que tinha “outros pais”, quando ela era sujeita a desaprovações, ao observar as mágoas dos pais, além do uso de tons de negação e ironia. Havia, além disso, hostilidade mútua verbal e não verbal que chegou ao ponto de agressões físicas por parte da paciente e dos familiares. Ademais, o excesso de envolvimento emocional entre os pais e a paciente gerou excesso de preocupação, sacrifício e cansaço, chegando à exaustão. Dessa forma, o estresse trouxe malefícios tanto para os pais, que não sabiam como lidar com sua filha, quanto para a paciente, uma vez que, segundo Pinho et al. (2015), quando há situações de emoção expressa na família, o paciente tem o dobro de chance de sofrer uma recaída, o que aconteceu nesse caso por pelo menos 5 vezes, sendo a recaída influenciada pela volta do uso de drogas, abandono da medicação, culminando nas crises que levavam a internação.

Em uma tentativa de obtenção de melhores resultados no tratamento, foi abordada a técnica da psicoeducação, que trouxe resultados positivos. É uma estratégia de caráter educacional, cujo objetivo é informar cuidador e paciente sobre seu tratamento, para que estes possam ter consciência e preparo para lidar com a terapêutica e com possíveis mudanças (LEMES; NETO, 2017). A família do doente é profundamente afetada e possuiu um papel de destaque em todo o tratamento terapêutico, desde a adesão, passando por todos os processos envolvidos, visando a melhoria da qualidade de vida do portador do transtorno mental. A responsabilidade pelo cuidado dos doentes mentais muitas vezes é da família que, por não ter informação adequada, acaba não sabendo como lidar com esses, havendo sobrecarga e prejuízo ao doente (YACUBIAN; LOTUFO NETO, 2001). É por isso que a psicoeducação familiar, se torna tão importante, possibilitando a família ter um papel ativo no tratamento e a consciência de comportamentos que prejudicavam a paciente.

MEDICAMENTOS DE DEPÓSITO

A medicação de depósito é uma estratégia medicamentosa que tem como via intramuscular um veículo oleoso de absorção lenta. De acordo com Peres e Figueiredo, 2004, um exemplo desse tipo de medicação é o Neuroléptico de Ação Prolongada (NAP). Sua farmacocinética de absorção consiste na diluição em líquido lipídico, que é absorvido lentamente como uma bolsa intramuscular, aumentando, portanto, o tempo entre as doses. A medicação de depósito (injetável a cada 14 dias) é uma opção para pacientes com recaídas frequentes por abandono de tratamento (PERES, FIGUEIREDO, 2004).

Nesse sentido, a paciente do caso relatado esteve sob uso de medicação de depósito, especificamente o antipsicótico típico de primeira geração flufenazina. Durante a fase inicial do tratamento, as consultas integravam a família para reduzir a emoção expressa, promovendo estabilidade tanto dos vínculos familiares quanto dos sintomas.

Os benefícios obtidos com o uso desse medicamento estão de acordo com os estudos de Bechelli, 2003, uma vez que, os antipsicóticos de ação prolongada oferecem benefícios consideráveis à família e à comunidade: simplifica a administração do medicamento, regulariza o tratamento e torna mais econômica a assistência, com redução de recaídas e de necessidade de atendimentos em serviços de emergência e de internação, o que corrobora para melhor sucesso na terapia focada na família, abordagem utilizada na paciente em questão, preconizada por Miklowitz et al. (2022). A paciente se manteve estável por vários anos e não houve mudança na dose, com uma boa estabilidade terapêutica e ausência de efeitos colaterais significativos.

Em tese, é possível a substituição de qualquer antipsicótico de primeira geração por um antipsicótico de segunda geração com ação prolongada (BECHELLI, 2003). Entretanto, o médico da paciente optou por não substituir sua medicação por um neuroléptico de segunda geração em virtude de uma tentativa anterior não bem-sucedida, levando ainda em conta que a paciente se mostrava bem adaptada ao medicamento em uso, com recaídas oligossintomáticas, manejadas com associação de neuroléptico por via oral, até estabilizar a recaída e remitir os sintomas.

TERAPIA FOCADA NA FAMÍLIA (TFF)

A terapia focada na família (TFF), desenvolvida por David Miklowitz, é o uso de estratégias com as famílias que possuem membros com esquizofrenia, por ocasião, principalmente, da desestabilização que o diagnóstico traz para o lar. Essa intervenção permite que a família entenda a situação pela qual

o paciente está passando, aprenda a intervir, desenvolver uma comunicação mais acolhedora e que consiga minimizar os conflitos (habilidades de comunicação), segundo Miklowitz et al. (2022). Além disso, permite que sejam conhecidos os sentimentos das pessoas com relação a tudo que está acontecendo, podendo haver uso de estratégias combinadas (psicoeducação, técnica cognitivo-comportamental). A terapia apresentada evidenciou uma diminuição da recorrência dos casos, além de ter se tornado mais eficaz do que somente a abordagem psicoeducacional (MIKLOWITZ et al., 2022). Após o uso dessa abordagem, a maior redução foi no “criticismo” dos pais, que passaram a entender pelo que seus filhos estavam passando.

O ambiente familiar pode influenciar negativamente o curso da esquizofrenia (SALINGER et al., 2018) e isso pode acontecer pelos conflitos que vão surgindo, tanto pela família que não sabe lidar, quanto pelo paciente que sofre com esses momentos estressores, podendo prejudicar sua adesão farmacológica. O presente caso retrata a desestabilização da família, que se sentia traída pela filha, uma vez que ela afirmava que eles não eram seus pais biológicos. Quando havia os momentos de estresse, a paciente, que já possuía histórico de drogadição, sofria recaídas e interrompia o tratamento farmacológico.

Diante da problemática, o início da abordagem deve ser pela psicoeducação, que informa o quadro da paciente à família. Esse cuidado é importante, pois a maioria dos tratamentos bem sucedidos, possuem, de início, um momento de educação acerca da doença, tratando do que a família conhece sobre a doença e qual o comportamento do doente. O processo de educação deve acontecer durante todo o curso do acompanhamento, mas é importante que seja o passo inicial para conhecer as emoções expressas e os estresses. Com isso, os conflitos familiares são identificados (no relato, destaca-se a situação em que a filha que não reconhecia os pais como os verdadeiros, sentia-se incompreendida e os pais a condenavam por isso, havendo estresses). A partir do entendimento geral, pode-se, então, desenvolver abordagens familiares adequadas utilizando de técnicas cognitivo-comportamentais. Dentre as temáticas mais importantes após o momento da psicoeducação, pode-se mencionar o trabalho com as habilidades de comunicação, para resolução de problemas familiares, que geram o estresse.

Desse modo, após a intervenção direcionada aos seus problemas familiares, a paciente não recaiu na drogadição, fazendo com que a intervenção farmacológica fosse, de fato, aderida, e obtido sucesso no tratamento, como também é citado nos estudos de Miklowitz et al. (2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Sabendo-se da importância da adesão ao tratamento psiquiátrico e da influência da família em todo o curso da doença, é fundamental realizar uma abordagem que englobe mais do que o uso de medicamentos, usando estratégias que envolvam a família do paciente e conferem a este um papel ativo em seu tratamento. Com isso, o caso relatado permite reforçar a importância da psicoeducação no tratamento e a relevância de uma terapia focada na família, visto que esta é capaz de estabelecer uma dinâmica que traga resultados na adesão à prescrição médica e no prognóstico da doença.

REFERÊNCIAS:

- ARAUJO, A. DA S.; PEDROSO, T. G. A relação entre emoção expressa e variáveis sociodemográficas, estresse precoce e sintomas de estresse em cuidadores informais de pessoas com transtornos mentais. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 27, n. 4, p. 743–754, 2019.
- BECELLI, L. P. DE C. Antipsicóticos de ação prolongada no tratamento de manutenção da esquizofrenia. Parte II. O manejo do medicamento, integração da equipe multidisciplinar e perspectivas com a formulação de antipsicóticos de nova geração de ação prolongada. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 11, n. 4, p. 507–515, ago. 2003.
- LEMES, C. B.; NETO, J. O. Aplicações da psicoeducação no contexto da saúde. *Temas em Psicologia*, v. 25, n. 1, p. 17–28, 2017.
- LIMA, A. B.; ESPÍNDOLA, C. R. Esquizofrenia: funções cognitivas, análise do comportamento e propostas de reabilitação. *Revista Subjetividades*, n. 15(1), p. 105-112, 2015.
- MIKLOWITZ, D. J. et al. Family-focused therapy for individuals at high clinical risk for psychosis: A confirmatory efficacy trial. *Early Intervention in Psychiatry*, 23 ago. 2022.
- OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. Psicoeducação do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade: o que, como e para quem informar? *Temas em Psicologia*, v. 26, n. 1, p. 243–261, 2018.
- PERES, M. A. DE A.; FIGUEIREDO, N. M. A. DE. Grupo do NAP: atendimento ambulatorial ao cliente em uso de medicação depósito - uma ação diferenciada de cuidar em Psiquiatria. *Texto & Contexto - Enfermagem*, v. 13, n. 4, p. 535–542, dez. 2004.
- PINHO, L.; PEREIRA, A. Intervenção familiar na esquizofrenia: Redução da sobrecarga e emoção expressa. *Portuguese Journal of Mental Health Nursing*, n. 14, dez. 2015.
- QUEIRÓS, T. P. et al. Esquizofrenia: O Que o Médico Não Psiquiatra Precisa de Saber. *Acta Médica Portuguesa*, v. 32, n. 1, p. 70, 1 fev. 2019.
- SALINGER, J. M. et al. Family communication with teens at clinical high-risk for psychosis or bipolar disorder. *Journal of Family Psychology*, v. 32, n. 4, p. 507–516, 1 jun. 2018.
- SILVA, R. C. B. Esquizofrenia: uma revisão. *Psicologia USP*, n. 17(4), p. 263 -285, 2006.
- YACUBIAN, J.; LOTUFO NETO, F. PSICOEDUCAÇÃO FAMILIAR. *Família, Saúde e Desenvolvimento*, v. 3, n. 2, 31 dez. 2001.

Capítulo 7



10.37423/240108663

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO E TÉCNICO DE UBERLÂNDIA SOBRE A DENGUE E A INFLUÊNCIA DE OFICINAS SOBRE O COMBATE E PREVENÇÃO DA DOENÇA.

Amanda Amaral Abrahão

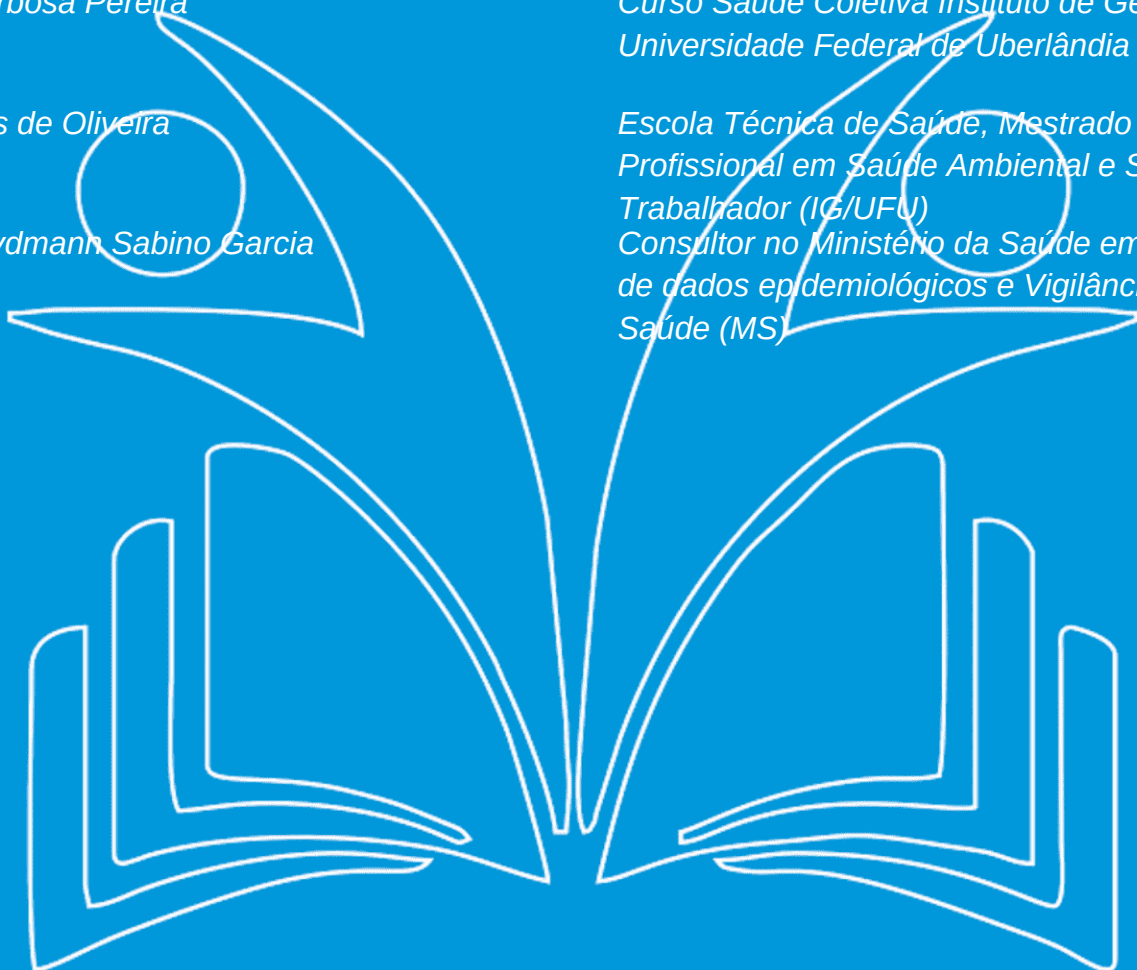
Boscolli Barbosa Pereira

João Carlos de Oliveira

Klauss Kleydmann Sabino Garcia

*Consultora Técnica na área de Vigilância em Saúde Ambiental na Coordenação Geral de Vigilância MS
Curso Saúde Coletiva Instituto de Geografia
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)*

*Escola Técnica de Saúde, Mestrado Profissional em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador (IG/UFU)
Consultor no Ministério da Saúde em Análise de dados epidemiológicos e Vigilância em Saúde (MS)*



Resumo: A Saúde Ambiental está ligada à qualidade de vida da população e, com o rápido desenvolvimento populacional e tecnológico, se caracteriza como um modelo insustentável de produção e consumo, prejudicando os recursos naturais. A Educação Ambiental é uma ferramenta que busca trabalhar no indivíduo sua importância na ação social, em especial, no combate à dengue, porém suas ações devem ser contínuas e coletivas. A pesquisa trabalhou com estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos Técnicos de Meio Ambiente e de Análises Clínicas da UFU, buscou mostrar quais fontes de informações influenciam no conhecimento acerca da doença, além de analisar mudanças conceituais após a realização de uma oficina, onde foi apresentado o vetor, foi discutido o alto índice da doença na cidade de Uberlândia e também os dados de monitorações realizadas no campus do IFTM – Uberlândia. Foi observado que o conhecimento prévio ocorre por meio de escolas, televisão e outras fontes de divulgação, e os conhecimentos com maiores evoluções conceituais foram sobre o vetor, formas de prevenção e proliferação. Assim, pode-se concluir que ações no âmbito de educação ambiental são de grande importância e devem fazer parte do currículo escolar, sendo agregada às políticas públicas municipais.

Palavras-chave: Dengue; Educação ambiental; Saúde Pública

INTRODUÇÃO

As questões ambientais relacionadas à saúde têm sido foco de grandes discussões e, nestes últimos anos desde o século XX, fazem parte de uma realidade mundial por serem temáticas importantes que relacionam qualidade de vida, meio ambiente e saúde. As questões sobre Saúde Ambiental tornam-se importantes a partir do momento que a saúde é vista como um estado mental e corporal, dependente não apenas da ausência de enfermidades (PAIM, 1998).

A Saúde Ambiental vem com a intenção de reforçar a ideia da promoção da saúde, de forma a melhorar a qualidade de vida e a saúde da população por meio de ações que integrem maneiras saudáveis de viver e de manter um ambiente que seja capaz de contribuir para uma vida saudável e sustentável.

Uma das formas de iniciar o processo de criação de ambientes saudáveis se dá por meio do fortalecimento da Educação Ambiental. Para Alves (2011, p. 5) a educação ambiental está inserida na nova educação, que são fundamentados em atitudes capazes de promover mudanças além de induzir “novas formas de conduta individual e social, de forma a aperfeiçoar novos processos educativos que possibilitem a construção de vida saudável”.

Não menos importante que as diversas formas de educação ambiental, tem-se também a educação em saúde. Esta que agrega outras variáveis de abordagem e foco nas questões de saúde pública, fortalecendo o campo da promoção da saúde.

A Educação e/em Saúde, assim como a Educação Ambiental busca mesclar vários saberes de cunho científico e de conhecimento popular, permitindo também uma análise crítica da realidade, estreitando a relação que o indivíduo tem no ambiente em que vive, aqui em nosso caso as arboviroses (doenças negligenciadas), em função das iniquidades sociais e das determinações sociais.

A cidade de Uberlândia não difere muito de outros municípios no combate à dengue, tendo alguns fatores como o clima favorável e o descuido da população no combate à epidemia, o que justifica a elevada quantidade de casos registrados na cidade no decorrer dos anos. O boletim epidemiológico de dezembro de 2014 indicava que a maior incidência de casos ocorreu entre os meses de novembro a maio, por conta das condições climáticas como chuva e calor, que são fatores essenciais para o desenvolvimento do vetor. Assim, a incidência de casos para cada 100 mil habitantes foi de aproximadamente 950 casos (PREFEITURA DE UBERLÂNDIA, 2014).

Esses dados permitem justificar o motivo da realização da pesquisa sobre monitoramento de vetores, por meio de ovitrampas e mobilização social e do desenvolvimento do trabalho, em questão, nessa temática.

PROCEDIMENTOS EXECUTADOS

A pesquisa foi realizada, em 2015, com 235 estudantes de turmas distintas do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Escola Estadual de Uberlândia, conhecida como MUSEU e estudantes de Cursos Técnicos da Escola Técnica de Saúde, ESTES, da Universidade Federal de Uberlândia, UFU (Análise Clínicas, Meio Ambiente do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos - PROEJA).

A equipe que desenvolveu a oficina era formada por oito pessoas, composta por estudantes do Curso de Gestão em Saúde Ambiental, Técnico de Meio Ambiente, Técnico de Controle Ambiental, Curso de Graduação em Direito e Biologia (UFU), Ensino Fundamental (MUSEU), além do professor do Curso Técnico em Meio Ambiente (PROEJA/ESTES/UFU).

As oficinas foram realizadas em salas de aulas por cerca de aproximadamente 50 minutos e aconteceram de forma interativa e dinâmica, de modo que em um primeiro momento a equipe fez uma breve apresentação e pediu para a turma escrever em uma folha sulfite (A4) quais conhecimentos tinham sobre a dengue e quais foram as fontes de informação. Após a primeira etapa, a equipe de mobilização discutiu, juntamente com os estudantes, os riscos e motivos da doença ainda ter grande incidência durante todo ano e dos possíveis criadouros que podem existir nas residências.

Foram apresentados dados do monitoramento de vetores que é realizado no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM – Campus Uberlândia, zona rural, com distância de, aproximadamente, 20 km da cidade de Uberlândia. O monitoramento acontece com o uso de ovitrampas (Figuras 1 a 3), que são armadilhas artificiais propícias para a proliferação do vetor *Aedes aegypti* e são constantemente monitoradas.

Para BRASIL (2001), as ovitrampas

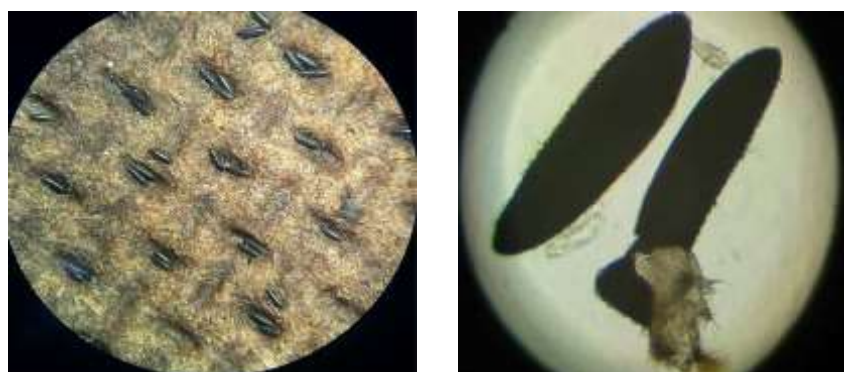
São depósitos de plástico preto com capacidade de 500 ml, com água e uma palheta de eucatex, onde as fêmeas depositam os ovos. A inspeção das ovitrampas é semanal, quando então as palhetas são trocadas e analisadas em laboratório. As ovitrampas constituem método sensível e econômico na detecção da presença de vetores, principalmente em diferentes períodos sazonais (BRASIL, 2001, p. 49).



Figuras 1 a 3: Modelos de ovitrampas utilizadas nos monitoramentos dos vetores.

Fonte/Fotos: João Carlos de Oliveira, 2023.

Foi apresentado aos estudantes que as ovitrampas são recipientes de material plástico e coloração preta com capacidade máxima de 500ml. Os estudantes visualizaram que dentro do recipiente é colocado água e é presa ao recipiente uma palheta Eucatex, que serve para o depósito dos ovos da fêmea do *Aedes aegypti*. Também foi mostrado aos estudantes que o controle das armadilhas é feito semanalmente e que durante a inspeção as palhetas são substituídas por novas, sendo as antigas recolhidas e encaminhadas para o laboratório de exames, onde é feita a classificação dos ovos (viáveis, eclodidos ou danificados) presentes nas palhetas (Figuras 4 e 5), com o uso de uma Lupa Estereoscópica (Figura 3).



Figuras 4 e 5: Palhetas com ovos viáveis e eclodidos.

Fonte/Fotos: João Carlos de Oliveira, 2023.

Os estudantes tiveram oportunidade de visualizar na Lupa Estereoscópica os ovos, larvas e o vetor da doença. O material apresentado foi coletado nas atividades de monitoramento no Campus IFTM, por meio de ovitrampas, que são úteis para detectar precocemente infestações de vetores e que este é um método sensível e de baixo custo no reconhecimento de ovos do *Aedes aegypti*, independente do período sazonal.

Em um segundo momento, posterior a apresentação de todo o material prático e a troca de conhecimento entre estudantes, a equipe de mobilização pediu que a turma anotasse novamente o que a oficina acrescentou e contribuiu no conhecimento sobre a dengue.

A partir das informações coletadas com as diferentes turmas, foram obtidos os dados e informações a serem organizadas e analisadas com o uso de tabelas e gráficos construídos. As informações de cunho qualitativo foram analisadas segundo Bardin (1979). O material coletado foi analisado com a valorização de indicadores qualitativos para que pudesse haver a inferência de conhecimentos (BARDIN, 1979). Assim, a análise permitiu o aprofundamento de conceitos e a formulação de ideias e hipóteses (MINAYO, 1994).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme já mencionado as atividades foram realizadas com 235 sendo que participaram da pesquisa, 63 Cursos Técnicos, 116 pertencem aos últimos anos do Ensino Fundamental e 56 estudantes do Ensino Médio (Tabela 1).

Tabela 1. Distribuição de estudantes, por turma nas escolas, 2015.

TURMA	TOTAL DE PARTICIPANTES
Curso Técnico em Análises Clínicas	14
Curso Técnico em Meio Ambiente (1º Ano)	22
Curso Técnico em Meio Ambiente (2º Ano)	13
Curso Técnico em Meio Ambiente (3º Ano)	14
Ensino Fundamental (6º Ano)	29
Ensino Fundamental (7º Ano)	32
Ensino Fundamental (8º Ano - A)	29
Ensino Fundamental (8º Ano - B)	26
Ensino Médio (1º Ano - A)	12
Ensino Médio (1º Ano - D)	23
Ensino Médio (1º Ano - E)	13
TOTAL (11 Turmas)	235

Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

Organização: OS AUTORES, 2015.

Para análise das informações coletadas dos estudantes foram organizadas 7 categorias de conhecimento para a organização dos dados. Foram analisados os conhecimentos de acordo com as categorias: Sintomas, formas de transmissão, vetor, tratamento, prevenção, proliferação e riscos.

Foram considerados “conhecimentos sobre os sintomas” quaisquer expressões relacionadas a como o doente se sente, por exemplo: dor de cabeça, dores no corpo, dores nas articulações, cansaço.

Quanto à categoria “conhecimentos sobre a forma de transmissão”, foram consideradas expressões como “picadas do mosquito”, “mordidas do mosquito” e afins. Em relação à categoria “conhecimentos sobre o vetor” foram consideradas expressões como “Mosquito da Dengue” e “*Aedes aegypti*”. Na categoria “conhecimentos sobre o tratamento” foram considerados expressões como “consultas médicas”, “uso de medicação”, “repouso” e afins. Para a categoria “conhecimentos sobre a prevenção” foram considerados expressões como “manter caixas d’água fechadas ou tampadas”, “colocar terra em vasilhos de plantas”, “não acumular água em pneus” e afins. Foram considerados “conhecimentos sobre formas de proliferação” as expressões como “colocam ovos em água parada”, “colocam ovos em pneus com água” e afins. Finalmente, quanto à categoria “conhecimentos sobre os riscos” foram considerados expressões como “podem ficar de cama”, “a dengue pode matar” e afins.

Os materiais produzidos pelos estudantes foram analisados e quantificados nas categorias de conhecimentos explicados anteriormente (Tabelas 2 e 3), que indica o quantitativo de estudantes que demonstraram conhecimento antes do início da oficina.

Tabela 2. Distribuição das respostas dos estudantes, por categorias de análise, antes da realização das atividades, 2015.

Categorias	Turmas										
	ESTES Técnico em Análises Clínicas	ESTES PROEJA 1º Ano Meio Ambiente	ESTES PROEJA 2º Ano Meio Ambiente	ESTES PROEJA 3º Ano Meio Ambiente	MUSEU 6º ANO	MUSEU 7º ANO	MUSEU 8º A	MUSEU 8º B	MUSEU 1º Ensino Médio A	MUSEU 1º Ensino Médio D	MUSEU 1º Ensino Médio E
Conhecimento sobre sintomas	0	8	5	2	14	7	5	8	2	5	7
Conhecimento sobre formas de transmissão	0	11	0	0	7	10	5	2	1	2	3
Conhecimento sobre o vetor	12	7	9	11	3	16	20	14	9	10	16
Conhecimento sobre o tratamento	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Conhecimento sobre prevenção	2	5	2	4	11	2	1	2	3	5	0
Conhecimento sobre proliferação	9	7	4	9	4	2	5	2	3	5	8
Conhecimento sobre riscos	3	6	3	4	4	7	15	14	4	11	7
Total de participantes	14	22	13	14	29	32	29	26	12	23	21

Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.
 Organização: OS AUTORES, 2015.

Tabela 3. Distribuição das respostas dos estudantes por categorias de análise após a realização das atividades, 2015.

Categorias	Turmas										
	ESTES Técnico em Análises Clínicas	ESTES PROEJA 1º Ano Meio Ambiente	ESTES PROEJA 2º Ano Meio Ambiente	ESTES PROEJA 3º Ano Meio Ambiente	MUSEU 6º ANO	MUSEU 7º ANO	MUSEU 8º A	MUSEU 8º B	MUSEU 1º Ensino Médio A	MUSEU 1º Ensino Médio D	MUSEU 1º Ensino Médio E
Conhecime nto sobre sintomas	0	8	5	2	14	7	5	8	2	5	7
Conhecime nto sobre formas de transmissão	0	11	0	0	9	10	5	2	1	2	5
Conhecime nto sobre o vetor	12	9	9	11	6	21	25	14	11	12	20
Conhecime nto sobre o tratamento	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Conhecime nto sobre prevenção	7	11	7	4	15	4	2	2	0	14	1
Conhecime nto sobre proliferaçã o	9	8	4	9	15	6	5	2	3	6	10
Conhecime nto sobre riscos	3	7	7	7	7	9	15	14	4	13	11
Não respondera m	1	6	1	14	0	0	10	25	11	5	2
Mesma resposta	1	0	1	2	6	6	8	0	3	1	10
Outras respostas	8	6	6	2	1	14	5	1	1	5	4
Total de participante s	14	22	13	14	29	32	29	26	12	23	21

Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

Organização: OS AUTORES, 2015.

Nas tabelas 2 e 3, observa-se que houve uma grande mudança conceitual após a realização da oficina, principalmente nos conhecimentos relacionados às características do vetor, às formas de proliferação do mosquito e às formas de prevenção. Em contrapartida, a mudança conceitual pertinente aos sintomas da doença, sua forma de transmissão e como ocorre o tratamento não ocorreu.

Durante as oficinas, os estudantes escreveram também quais as principais fontes de informações tiveram sobre a dengue. Foram quantificadas as respostas comuns aos estudantes e analisadas por categorias (Tabela 4).

Tabela 4. Principais fontes de informações sobre a Dengue na percepção dos estudantes, 2015.

Categorias	Turmas										
	ESTES Técnico em Análises Clínicas	ESTES PROEJA 1º Ano Meio Ambiente	ESTES PROEJA 2º Ano Meio Ambiente	ESTES PROEJA 3º Ano Meio Ambiente	MUSEU 6º ANO	MUSEU 7º ANO	MUSEU 8º A	MUSEU 8º B	MUSEU 1º Ensino Médio A	MUSEU 1º Ensino Médio D	MUSEU 1º Ensino Médio E
Famíliares	0	0	0	0	14	6	5	2	2	2	0
Televisão	9	12	6	7	7	16	15	12	5	12	6
Escola	7	5	6	0	16	9	14	6	8	0	4
Profissionais da Saúde	2	0	1	0	1	1	0	2	0	1	0
Divulgação Alternativa	8	9	3	1	2	2	2	6	5	3	2
Agentes de Zoonoses	0	1	0	3	0	2	1	1	1	6	0
Sem respostas	0	3	1	6	6	7	1	4	9	8	13
Total de participantes	14	22	13	14	29	32	29	26	12	23	21

Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

Organização: OS AUTORES, 2015.

Conforme observado, destacam-se como fontes importantes de informação a Televisão e as informações obtidas nas escolas. Já o conhecimento compartilhado pelos agentes de zoonoses e profissionais da saúde foi baixo em relação às demais fontes.

A oficina realizada com os estudantes contribuiu para obtenção de diferentes informações acerca do que os participantes conhecem sobre a dengue. Foram obtidas informações que nos permitem discutir o motivo da população, de uma maneira geral, ficar acomodada sobre os cuidados que são necessários para que a incidência de Dengue seja reduzida.

Como já foi mencionado que este tipo de modalidade de atividade tem a sua potencialidade, mas não impede o número de casos de arboviroses. Diante disso, no caso de Minas Gerais e Uberlândia (MG), com oscilações cíclicas, sempre registraram casos, por exemplo em 2016, 2019 e 2023, vivenciamos epidemias de dengue (Quadro 1).

Quadro 1: Casos de dengue, zika e chikungunya, Minas Gerais e Uberlândia – MG (2015/2023).

ANO	DENGUE		ZIKA		CHIKUNGUNYA	
	MG ⁽¹⁾	UDIA ⁽²⁾	MG ⁽¹⁾	UDIA ⁽²⁾	MG ⁽¹⁾	UDIA ⁽²⁾
2015	172.613	16.735	11	1	30	1
2016	517.830	9.328	13.527	26	453	76
2017	26.100	1.733	718	16	16.320	18
2018	29.987	1.715	168	7	11.761	8
2019	483.733	31.404	725	11	2.805	20
2020	84.373	2008	464	00	3.051	05
2021	23.103	570	103	00	5.655	03
2022	86.442	4.057	74	0	7.213	6
2023*	407.007	27.944	151	0	94.096	89

Fontes:<https://www.saude.mg.gov.br/component/gmg/story/8913-boletim-epidemiologico-de-monitoramento-dos-casos-de-dengue-chikungunya-e-zika-virus>, 2016 a 2020. Acessos: 24/03/2020 e https://www.saude.mg.gov.br/images/1_noticias/09_2021/01_jan-fev-marc/Boletim%20Arboviroses_ARBO252.pdf. Acesso: 15/08/2022 e https://www.saude.mg.gov.br/images/1_noticias/06_2023/2-jul-ago-set/11-09-BO_ARBO294.pdf. Acesso: 19/09/2023.<https://www.saude.mg.gov.br/component/gmg/story/19269-boletim-epidemiologico-de-monitoramento-dos-casos-de-dengue-chikungunya-e-zika-26-12>. Acesso: 11/01/2024.

MG⁽¹⁾ : Minas Gerais

UDIA⁽²⁾ : Uberlândia – MG

* Boletim Epidemiológico da Secretaria Estadual de Saúde de Minas Gerais, Nº 302 – Semana Epidemiológica 51/2023, 26 de dezembro de 2023.

Organização: OS AUTORES, 2023

Por isso mantivemos ao longo dos anos as nossas atividades, tendo como referência os princípios da Educação Popular em Saúde, que de acordo com BRASIL (2013), ao instituir a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS), propõe: Participação, controle social e gestão participativa; Formação, comunicação e produção de conhecimento; Cuidado em saúde; Intersetorialidade e diálogos multiculturais (BRASIL, 2013).

De acordo com Jacobi (2009, 2005, 2003), pode ser discutido que a falta de cuidados no combate à doença é uma postura que coloca toda a comunidade em risco, pois esse desinteresse apresenta-se como um desafio mundial, visto que a falta de interesse e cuidados está presente em várias outras questões do cotidiano, tomando como exemplos a poluição ambiental no que diz respeito a pouca conscientização com o descarte adequado de resíduos.

Da mesma forma, Pereira (2014) acredita que o maior problema em relação aos altos índices de dengue é a desmotivação da população frente ao combate. Não percebemos formas de incentivo que

visam estimular uma ação constante, mas notamos que existe consciência e informação, porém a população opta por atitudes individualistas que prejudicam a todos.

O modo como a oficina foi executada permitiu mostrar relação entre as respostas obtidas, pois analisamos que o trabalho teve maior influência no desenvolvimento de conhecimentos acerca do vetor *Aedes aegypti*, visto que apresentamos materiais que mostram as diferentes fases de desenvolvimento do mosquito e instiga o pensamento crítico pela forma como foi e ainda é realizada as atividades de monitoramento dos vetores no IFTM. Ainda sobre o vetor, é interessante ressaltar que a maioria dos grupos de estudantes não tinha conhecimento sobre a informação de que é apenas a fêmea é transmissora da doença.

Em contrapartida, é necessário comentar que é comum, nos materiais informativos distribuídos para a população em época de campanhas preventivas e também em propagandas transmitidas na televisão, a abordagem da questão morfológica do vetor da dengue, podendo-se citar as características como as manchas brancas no dorso e também o hábito hematófago da fêmea.

Ainda sobre as fontes de informações é importante ressaltar a utilização de frases de impacto que são usadas como alerta para destacar os riscos da dengue. Assim a frase mais utilizada pelos estudantes foi “A Dengue Mata”, o que indica que “A dengue faz mal para o corpo e mata; e é transmitida por um mosquito” (1º ano do Ensino Médio), mostrando influência direta das propagandas publicitárias, pautadas em conhecimentos limitados, de fácil compreensão e que destacam o risco de morte. Logo, é de extrema importância que se tenha uma mudança na abordagem perante a população para alertá-los de todos os riscos possíveis da doença, e não apenas o risco de morte.

A maneira como a informação é transmitida limita a capacidade de discussão de quem recebe. No caso da dengue, o impacto do risco de morte ao se ter a doença, causa certo terrorismo, não apresentando um caráter educacional. As informações não devem ser impostas, mas sim trabalhadas em conjunto com o conhecimento prévio de cada um. Oliveira (2000) ainda ressalva que a comunicação deve ser trabalhada para agregar novos conhecimentos, ganhando maior notoriedade quando trabalhadas com questões que são comuns ao cotidiano.

A comunicação em saúde também acaba sofrendo influência da globalização, por conta da grande importância que se dá para informações ligadas à saúde individual, onde se discute apenas questões de beleza e alimentação, que são aspectos ligados a qualidade de vida, porém ganha maior poder por estar ligada aos bens de consumo. Desse modo, Janine (2010) coloca que a informação em saúde atualmente, não favorece a verdadeira lógica da saúde.

Para complementar com estas proposições Andrade; Brassolatti (1988); Brassolatti; Andrade (2002), nos ajudam a entender melhor que as “percepções e/ou representações” em torno da dengue, destacam que a prática pedagógica deva ser criativa e democrática, fundamentada no diálogo que, na teoria freiriana, aparece como condição para o conhecimento, já que o ato de conhecer acontece no processo social, do qual o diálogo é a mediação, que concebem os sujeitos como um ser aberto e essencialmente comunicativo e disposto a construir um pensamento autônomo, que é também pelo diálogo constante entre os indivíduos que as representações são moldadas, geradas e partilhadas, ou seja: a conversação molda e anima as representações, dando-lhes vida própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que o papel dos serviços públicos de controle da dengue exerce pouca influência, uma vez que a população não recebe os agentes da forma que deveria, negando muitas vezes a entrada desses profissionais em suas casas, de modo que eles não são vistos como agentes de promoção da saúde, mas sim como agentes fiscalizadores.

Percebe-se que é interessante trabalhar com a população sobre a importância do papel dos agentes na comunidade, já que eles têm conhecimento do local de trabalho e os locais onde pode ter um índice maior de infestação. Assim, pode ser feito o desenvolvimento de programas e medidas preventivas que envolvam a parcela mais jovem da população, tanto crianças quanto adolescentes, pois ações educativas e preventivas que se executem com o apoio dessa parcela da população irão não apenas mostrar resultados imediatos, mas também a longo prazo, levando em conta que os futuros agentes da saúde e também futuros cidadãos serão os que atualmente são crianças e adolescentes.

Diante disso, é possível perceber a importância de ações educativas que deveriam ser adotadas durante o ano todo e fazerem parte de políticas públicas municipais, pois seria uma maneira de fazer com que a população se integre nas ações não apenas em épocas de maior incidência, visando ainda fortalecer a integração entre vários setores, colocando em prática a multidisciplinaridade que envolve as questões de Saúde Pública.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. A; BENACHIO, M. V. As contribuições da Educação Ambiental para a construção de cidades saudáveis. Goiânia: Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer, v.7 n.12, 2011.
- ANDRADE, C. F. S.; BRASSOLATTI, R. C. Controle da Dengue: Um desafio à Educação da Sociedade. *Ciência e Ensino*, Jul. 1998.
- AUGUSTO, L. G. S. Saúde e Vigilância Ambiental: Um tema em construção. *Epidemiologia e Serviço de Saúde*; 12(4):177-187. Out /Dez;- 2003.
- BARDIN, L. A *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70; - 1979.
- BOAVENTURA, P. B.; PEREIRA, B. B; *Análise da Relação entre conhecimentos e atitudes da população de Coromandel, Minas Gerais, Brasil, acerca da Dengue*. *HYGEIA* 10(18):121-128, Junho - 2014.
- BOSCO, T. C. D.; SUDO, C. H. Dinâmica de grupo como estratégia de Educação Ambiental: Estudo de caso na Educação de Jovens e Adultos. Instituto Brasileiro de Estudos Ambientais (IBEAS) II Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental; 2011.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS). Brasília: Ministério da Saúde, 2013.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Dengue: Diagnostico e manejo clínico adulto e criança; 4ª Edição; Brasília: Secretaria de Vigilância em Saúde – Departamento de Vigilância das doenças transmissíveis, 2013.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Instruções para pessoal de combate ao vetor – Manual de Normas Técnicas. Brasília: Fundação Nacional de Saúde, 2001.
- BRASSOLATTI, R. C.; ANDRADE, C. F. S. Avaliação de uma intervenção educativa na prevenção da dengue. *Cien. E Saúde Coletiva*, 7(2): 243-251; 2002.
- BUSS, P. M. Promoção da saúde e qualidade de vida. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, Jan- 2000.
- CASTRO, V. C. Comunicação, informação e ação social. Organização do cuidado a partir de problemas: uma alternativa metodológica para a atuação da Equipe de Saúde da Família. Brasília. In: Brasil. Ministério da Saúde: OPAS, p.65-74, 2000.
- CLARO, L. B. L; TOMASSINI, H. C. B.; ROSA, M. L. G. Prevenção e controle do dengue: Uma revisão de estudos sobre conhecimentos, crenças e práticas da população. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro; 20(6):1447-1457, Nov/dez - 2004. *Comunicação e Saúde – Rev. Poli* Julho. Agosto 2010; pag. 23-24.
- FERREIRA, V. F.; ROCHA, G. O. R; LOPES, M. M. B. SANTOS, M. S; MIRANDA, S. A. Educação em Saúde e Cidadania: Revisão Integrativa. *Trabalho Educação e Saúde*, Rio de Janeiro; v.12; n.2; p.363-378; Maio/Agosto - 2014.
- FILHO, J. K. M. A.; JUSTINO, L. G; FILHO, L. P. M; NETO, M. L. R; JÚNIOR, J. B. Relação Saúde Ambiental/Saúde Humana: (RE) conhecendo o cenário do Programa Nacional de Vigilância em Saúde Ambiental. *Neurobiologia*, 73(3); 2010;

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P. P. Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental, 2004.

JACOBI, P. R.; T. M; FRANCO, M. I. G. C. A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. Cad. CEDES, Campinas, v. 29, n. 77, Abr - 2009.

JACOBI, P. R. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. Educação e Pesquisa, São Paulo; v.31; n.2; p.233-250- Maio/Agosto - 2005.

JACOBI, P. R. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, n.18 p.189-205; março - 2003.

KORB, A.; CLARO, J. A. S. Saúde Ambiental: Concepções e interpretações sobre meio ambiente e sua relação com a saúde humana. 2009. Disponível em:

<<http://www.anppas.org.br/encontro5/cd/artigos/GT4-610-808-20100814150548.pdf> >

LEFF, E; Complexidade Interdisciplinaridade; In: PHILIPPI, A.; TUCCI, C. E. M; HOGAN, D. J; NAVEGANTES, R. Interdisciplinaridade em ciências ambientais. São Paulo: Signus Editora – 2000.

MENDONÇA, F. A.; SOUZA, A. V.; DUTRA, D. A. Saúde Pública, Urbanização e Dengue no Brasil. Sociedade e Natureza, Uberlândia; 21(3):257-269; Dez - 2009.

MINAYO, M. C. S. Pesquisa Social: Teoria, métodos e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NETO, V. S. G.; MONTEIRO, S. G; GONÇALVES, A. G.; REBÊLO, J. M. M. Conhecimentos e atitudes da população sobre dengue no município de São Luís, Maranhão, Brasil. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 22(10):2191-2200; out 2006.

PAIM, J. S.; FILHO, N. A. Saúde Coletiva: Uma “nova saúde pública” ou campo aberto a novos paradigmas. Rev. Saúde Pública, 32(4):299-316; 1998.

PEREIRA, B. B; JUNIOR, E. O. C; FARIA, R. C. B.; MORELLI, S. O Controle do vetor da Dengue em uma atividade experimental investigativa. Em Extensão, Uberlândia v.10 n.1 p.121-127- Jan/Jun. 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. Boletim Epidemiológico da Dengue. Uberlândia: Secretaria Municipal de Saúde de Uberlândia, Vigilância Epidemiológica. 2014.

ROHFS, D. B.; GRIGOLETTO, J. C.; NETTO, G. F.; RANGEL, C. F. A construção da Vigilância em Saúde Ambiental no Brasil. Caderno Saúde Coletiva, 2011, Rio de Jan. 19(4):391-8. Anais do VII Simpósio Nacional de Geografia da Saúde – GeoSaúde, Brasília-DF, Brasil, 22 a 25 de setembro de 2015, UnB.

SCHMIDT, R. A. C. A questão ambiental na promoção da saúde: uma oportunidade de ação multiprofissional sobre doenças emergentes. Physis, 2007, vol.17, no.2, p.373-392.

Capítulo 8



10.37423/240108669

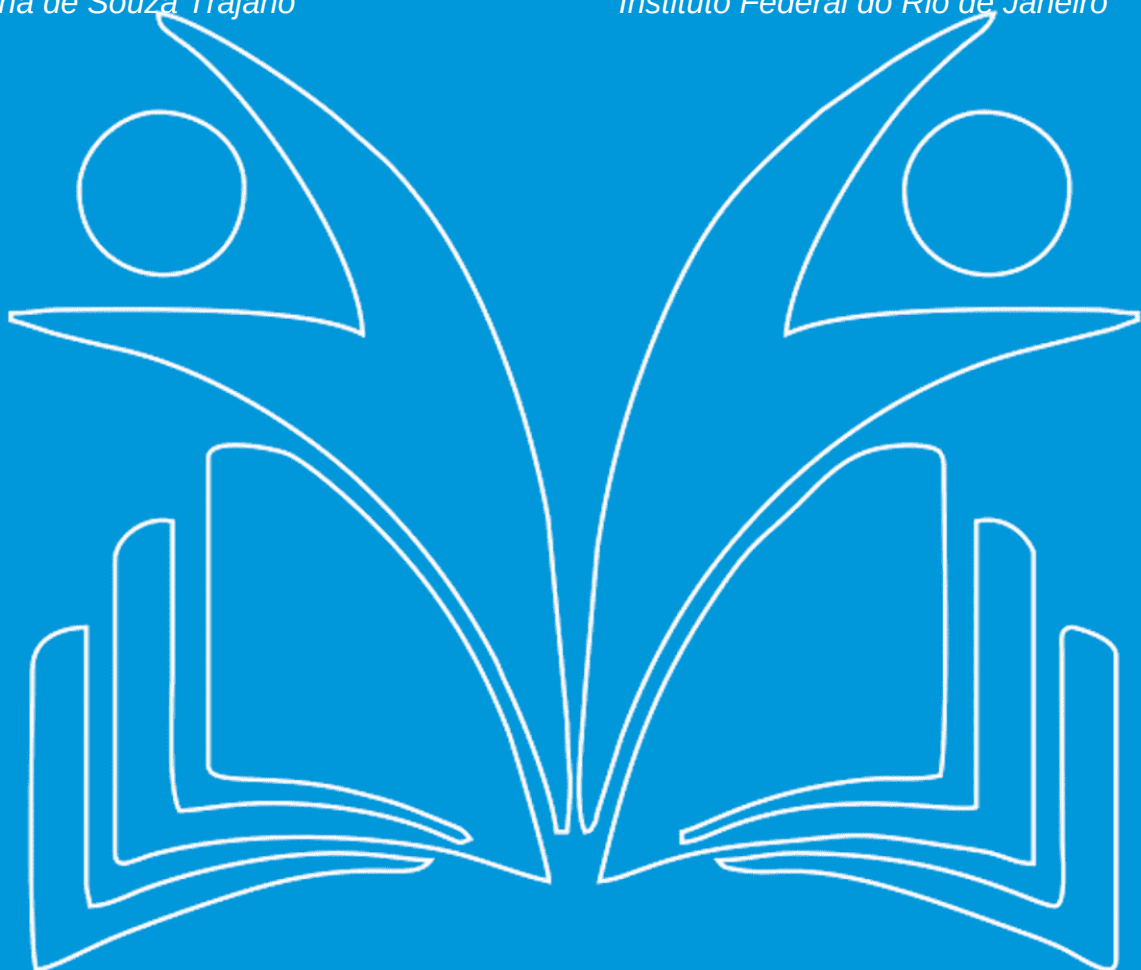
UMA PROPOSTA DE MINICURSO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Amanda Nogueira Lessa

Instituto Federal do Rio de Janeiro

Sílvia Cristina de Souza Trajano

Instituto Federal do Rio de Janeiro



Resumo: O objetivo desse artigo é desenvolver um minicurso na modalidade remota como uma sugestão para a formação continuada de docentes da Educação Profissional e Tecnológica, em relação ao campo da Educação Ambiental, visando auxiliar esses docentes na reelaboração dos seus conteúdos. Ressaltamos, assim, a crescente necessidade de discutir as questões socioambientais no meio educacional. E desse modo, questiona-se! Quais fundamentos acerca da Educação Ambiental são essenciais para a formação docente para a atuação na Educação Profissional e Tecnológica? A Educação Profissional e Tecnológica possui particularidades definidas e bastantes diversificadas. Logo, esse artigo visa contribuir para a formação continuada do professor, propondo um minicurso, de modo a favorecer discussões de temáticas da Educação Ambiental articulado ao conteúdo escolar, em tema transversal. O artigo é introduzido com uma revisão de artigos resultante de uma revisão bibliográfica e de outros autores que consideramos pertinentes. Assim como os autores, o artigo recorre às memórias oriundas das observações cotidianas, principalmente durante as experiências resultantes da nossa formação como docentes.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Educação Profissional e Tecnológica, currículo, formação continuada.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente capaz de transformar o professor em um importante agente de mudança social sempre esteve entre os nossos maiores interesses acadêmicos/profissionais, seja pela predileção por assuntos ambientais no geral, seja por compreendermos, ainda na graduação, o quanto a área ambiental se interliga com os problemas sociais e econômicos que vigoram em nossa sociedade.

Deparamo-nos, atualmente, com imensas incertezas perante a grave situação ambiental que assola o planeta. Almejamos, enquanto docentes, auxiliar o máximo possível na formação de cidadãos conscientes dessa realidade e de suas funções no mundo. No entanto, reconhecemos que esse passo precisa ser dado de modo coletivo mediante uma adequada formação docente pensada, dentre outras coisas, para esse fim.

Diante disso, o que proponho nessa pesquisa é oferecer uma opção de formação continuada em Educação Ambiental, sobretudo, para docentes da Educação Profissional e Tecnológica, inspirada pelos ideais do curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Este artigo é, portanto, fruto de um trabalho de conclusão de curso, devidamente validado por banca competente no ano de 2023. Assim, espero colaborar para que os conhecimentos relacionados às questões socioambientais possam figurar em todas as modalidades da Educação Básica de modo satisfatório, como determinam as normativas legais brasileiras.

A importância dos temas ambientais em Educação não se restringe aos impactos ambientais antrópicos, mas está ligada ao nosso pertencimento enquanto seres integrantes do meio ambiente. No entanto, é inegável que a intensa degradação ambiental que vivenciamos há décadas resultou em uma série de mobilizações para discutir a crise socioambiental. Essa situação gerou uma grande demanda no meio educacional que, por sua vez, resultou no surgimento da Educação Ambiental (EA) e na necessidade de adequada formação de profissionais da educação (GUIMARÃES, 2000).

Assim, diante dessa configuração e a partir dos autores estudados, a proposta desse artigo se configura no desenvolvimento de um minicurso de formação continuada para a modalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Visa-se, nesse minicurso, a interação de experiências cuja temática parte da Educação Ambiental Crítica. Assim será possível, ainda, operar em um viés questionador sobre o papel da EPT para a formação de sujeitos capazes de reconhecerem suas responsabilidades, no conjunto de sua formação profissional, mas também social.

A intencionalidade pedagógica do Produto Educacional sugerido, vai além da transmissão de conteúdo, pois configura-se como uma prática transformadora, com vistas a uma formação docente reflexiva e autoconsciente. Almeja-se que os cursistas da formação continuada de professores, elevem seus conhecimentos de vida, de profissão e de conteúdo formativo, aliando a educação à tecnologia, ao meio ambiente e à sociedade.

A proposta do minicurso para a formação continuada de professores será remota e também tem o intuito de propagar a divulgação da temática socioambiental entre um nicho específico de cursistas já adultos e com formação docente. O minicurso contará com videoaulas acessíveis e de tempo flexível para os cursistas, o que facilitará a adesão de todos os interessados. Essa estratégia se mostra coerente com a realidade do público-alvo, composto, sobretudo, pelo público adulto trabalhador, os docentes da área da EPT.

Para este fim, o alicerce teórico se encontra, principalmente, na vertente crítica da Educação Ambiental, na abordagem de Leff (2015); Layrargues (2000); Loureiro e Layrargues (2013); Da Silva Batista (2017) e Reigota (2017), uma vez que, há para esses autores, graves problemas sociopolíticos relacionados à questão ambiental, de modo que se torna improdutivo a discussão da Educação Ambiental se não olharmos as denúncias reveladas por estes autores. Somente assim, conseguimos ter um avanço considerável nas discussões sobre EA, já que não ficamos limitados apenas abordando as questões relacionadas estritamente aos conceitos ecológicos, sem contextualizar a realidade das mazelas oriundas da desigualdade social.

Os desafios do desenvolvimento sustentável implicam a necessidade de formar capacidades para orientar um desenvolvimento fundado em bases ecológicas, de equidade social, diversidade cultural e democracia participativa. Isso estabelece o direito à educação, a capacitação e a formação ambiental como fundamentos de sustentabilidade, que permita a cada pessoa e cada sociedade produzir e apropriar-se de saberes, técnicas e conhecimentos para participar na gestão de seus processos de produção, decidir sobre a suas condições de existência e definir sua qualidade de vida (LEFF, 2015, p. 246).

Pensar a formação docente em EPT com caráter socioambiental é uma tarefa constante, pois segundo Souza Machado (2011) isso é decisivo para o acesso, a disponibilidade e a democratização dessa modalidade de ensino, fatores que proporcionam qualidade, produção científica, valorização do professor e dos alunos alcançados por ela. Outro fator relevante para a docência em EPT na atualidade são as múltiplas possibilidades de utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) como ferramentas de ensino e aprendizagem (ARRELIAS; BERNARDO; OLIVEIRA, 2022).

Na atualidade, o desafio docente se encontra na compreensão de seu papel na era digital, visto que é considerado por muitos autores como Lévy (1999); Moran (2007); Coll e Monereo (2010) que a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) gera participação e aprendizagem dos estudantes, desde que conheçam e tenham acesso à linguagem digital. Assim, é possível criar uma conexão entre o docente e os alunos que conseguem, dessa forma, estabelecer relações com o que se aprende em sala de aula e o que se vivencia na realidade cotidiana (CERUTTI; NOGARO, 2017).

A opção por um curso para professores na modalidade remota se sustenta na crescente necessidade desses profissionais se habituarem às Tecnologias da Informação e da Comunicação, em especial após a pandemia de COVID-19, situação na qual as instituições de ensino precisaram adotar massivamente essas ferramentas para continuar seus processos pedagógicos.

O estudo visa, dessa forma, colaborar para a reflexão sobre quais fundamentos acerca da Educação Ambiental são essenciais para a formação docente na Educação Básica, particularmente no âmbito da

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.

A presente leitura apresentará a proposta de minicurso desde o seu fundamento teórico até a sua finalização, que se deu com a elaboração de ementas disciplinares que discorrem sobre os conceitos considerados mais importantes, até a apresentação de um vídeo apresentando de forma mais detalhada esses tópicos mais relevantes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa pelos autores que fundamentam nosso artigo se deu através de uma revisão bibliográfica, em bancos de dados, que nos revelasse as tendências observadas na nossa área de interesse. A Plataforma Sucupira (quadriênio 2017- 2020) foi utilizada para refinar as buscas na tentativa de selecionar apenas revistas com classificações (qualis) A ou B. Com essa consulta, duas revistas de classificação A3 e A4 muito relevantes na área da Educação Ambiental foram escolhidas para figurar neste referencial teórico. A partir de uma busca na base de dados das revistas foram selecionadas obras que abordassem a Educação Ambiental e a EPT. Assim, foi possível acompanhar o que alguns autores dessas áreas vêm pesquisando nesse sentido. A tabela 1 expõe esses periódicos e o quantitativo de trabalhos averiguados dentro dessa revisão.

Tabela 1 - Consolidação dos dados bibliográficos revisado

Bancos de publicação	Quantitativo de trabalhos encontrados	Quantitativo de trabalhos Revisados
Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA)	26	7
Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)	10	5
Total de obras verificadas	36	----
Total de obras revisadas em estudo	-----	12

Fonte: a autora (2023)

Os títulos dos trabalhos selecionados, os seus resumos e as palavras-chave foram os principais indicadores de pertinência para seleção de prováveis trabalhos de interesse. Posteriormente, a leitura completa dos artigos foi realizada. É importante ressaltar que foram considerados apenas as pesquisas que se relacionavam às temáticas de interesse desse artigo e que dialogavam de alguma forma com a proposta de minicurso planejado como Produto Educacional. Portanto, alguns títulos foram eliminados da seleção no momento das leituras. O período de seleção e análise dessas obras compreendeu o período de 2012 a 2022.

É importante ressaltar que durante essas leituras alguns trabalhos de outros autores foram se integrando às referências utilizadas, em virtude das necessidades de investigação que foram surgindo no decorrer da pesquisa. Além disso, considerou-se pertinente a utilização de aparatos legais relacionados ao tema pretendido.

A tabela 2 inclui os temas de investigação identificados nesses trabalhos e o total de artigos de cada um:

Tabela 2 – Recorrências das buscas bibliográficas

Temas de investigação	Total de artigos
Produção Acadêmica	3
Análise Curricular	1
Intervenção Didática	3
Percepção Ambiental	3
Formação De Professores	2
TOTAL	12

Fonte: própria (2023)

A tabela 2 demonstra que os cinco temas de investigação identificados apareceram em quantidades semelhantes. Não houve, portanto, um tema que se sobressaísse de modo extremo. Esse dado nos aponta para uma certa variabilidade

temática quando os autores pesquisavam o tema no período supracitado.

No entanto, ao analisar esses temas separadamente, é possível perceber que uma das maiores preocupações dos autores envolve a utilização de intervenções didáticas em Educação Ambiental na modalidade EPT. Isso se deve, provavelmente, aos desafios da aplicação da Educação Ambiental na Educação Básica, onde se torna cada vez mais importante que os professores possuam condições para a aplicação de práticas pedagógicas que incentivem o debate e a reflexão cidadã acerca do meio ambiente (GOMES, 2001).

De Abreu Freitas & Meirelles (2017) quando pretenderam inserir a 9

dimensão ambiental em um curso de Ensino Médio Técnico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), através da temática freiriana, concluíram que é possível alcançar esse objetivo, uma vez que a abordagem com os temas geradores (FREIRE, 2013) permitiram associar os fatores ambientais “aos aspectos políticos, econômicos, culturais e históricos, os quais se entrelaçam com as condições sociais em que estão inseridos os/as estudantes.” As autoras salientam, no entanto, que para que a abordagem de Freire (2013) seja bem-sucedida é imperioso que o educador se afaste de concepções sociais e ambientais conservadoras, sendo necessário um aprofundamento teórico para reconhecer a importância de trabalhar visando a realidade dos estudantes.

A partir dessa visão crítica e da determinação da importância da transversalidade em Educação Ambiental explicitada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012), os cursos profissionalizantes de áreas não associadas diretamente ao meio ambiente têm recebido atenção de pesquisadores interessados em aplicar métodos para abordar a Educação Ambiental.

Uma intervenção pedagógica do tipo sequência didática foi aplicada em um curso de Edificações integrado ao Ensino Médio do IFCE do Campus de Fortaleza por Honório; Leite & Lima (2021). Neste caso, os autores se esforçaram em concluir também, por meio de questionários, se os alunos compreendiam as diferenças entre meio ambiente e Educação Ambiental e se eles associavam de forma coerente as consequências das atividades humanas para o meio e se compreendiam também o

conceito de desenvolvimento sustentável. Ao todo, foram realizados quatro encontros. No final, novos questionários foram distribuídos para verificar o progresso dos estudantes com a sequência didática. No geral, para os autores, foi possível perceber mudanças positivas com a pesquisa, mas para eles ainda é necessário um maior investimento no debate sobre as questões socioambientais na EPT.

Assim, é urgente a necessidade de superarmos o método conservador/tecnicista na EPT, na busca de uma educação ampla e democrática que nos oriente aos ideais de sustentabilidade, nos auxiliando no combate às desigualdades sociais ao desenvolver o potencial dos nossos alunos como cidadãos e trabalhadores críticos (OLIVEIRA; PANTOJA, AZEVEDO, 2019).

Neto & Neto (2022) também consideram que a Educação Ambiental é uma ferramenta importantíssima para a condução da Agenda 30 e do planejamento de uma sociedade sustentável. Ao propor uma intervenção didática interdisciplinar na Educação Profissional e Tecnológica com observação e experimentação com abelhas sem ferrão, os autores consideraram que é possível que o ser humano construa uma boa relação com a Natureza. Neste caso, os autores esperam que:

[...] as instituições de ensino públicas e privadas possam construir pontes de diálogos, reduzindo distâncias entre as áreas do conhecimento e encontrando nos polinizadores nativos um exemplo motivador para conduzir a humanidade e os ecossistemas por um caminho seguro e próspero (NETO & NETO, 2022, p. 247).

A formação docente aparece como foco de mais dois trabalhos coletados na nossa pesquisa bibliográfica. Echeverría; Rodrigues & Silva (2009) buscaram identificar as atividades de Educação Ambiental realizadas pelos professores de escolas particulares de Ensino Médio de Goiânia a partir de questionários e entrevistas aplicados aos professores. Mais uma vez, observou-se que a formação dos profissionais está extremamente alinhada a conceitos ecológicos/conservacionistas do meio ambiente, o que reduz o caráter crítico das atividades em Educação Ambiental que esses professores sugerem. Concordamos com os autores em relação à necessidade de uma constante revisão curricular nos cursos de Licenciaturas para que possamos oferecer aos futuros professores concepções de Educação Ambiental de viés crítico, como recomendam também Loureiro & Layrargues (2013).

Corroborando com a importância da revisão das estruturas formais de formação docente Guimarães; De Queiroz & De Oliveira Plácido (2014), apontam para alguns fatores que para eles são indispensáveis para a incorporação da Educação Ambiental nesse contexto. Para os autores, também há o imperativo de uma profunda reforma curricular, mas eles apontam para a necessidade de repensarmos os princípios institucionais das Universidades, pois a Educação Ambiental ainda ocorre de maneira mais contundente em cursos de pós-graduação do que nos cursos de graduação, o que afeta diretamente

a formação inicial dos professores da Educação Básica. Contornar essas questões é uma tarefa complexa, mas possível com o apoio de políticas públicas mais robustas para a consolidação da inclusão definitiva da temática socioambiental em todos os segmentos das Universidades.

Silveira; Berté & Maioli (2017) analisaram documentos curriculares de cursos técnicos do Instituto Federal do Paraná (IFPR) - campus Curitiba através dos descritores “meio ambiente”, “ambiental” e “sustentabilidade”. Neste caso, ficou evidenciada uma forte incidência dos termos pesquisados, o que certamente demonstra o direcionamento da educação profissional no sentido de oferecer aos estudantes uma base sólida sobre as questões ambientais e sua relação com as atividades humanas.

Para Grün (2012), a ética no campo da Educação Ambiental é algo indispensável. Com base nessa premissa, o autor nos propõe o estudo da nossa relação com a Natureza baseado no questionamento da racionalidade moderna como único caminho a seguir. Além disso, o autor faz críticas contundentes à educação cartesiana, que constitui um dos principais obstáculos para uma Educação Ambiental frutífera no Brasil, uma vez que esse modelo insere a lógica antropocêntrica em todo o nosso processo educacional.

Percebe-se que já há um entendimento geral da importância do estudo da dinâmica entre as sociedades humanas e a Natureza. No entanto, é necessário que os cursos técnicos profissionalizantes tenham especial atenção para com os diversos setores produtivos que podem continuar gerando danos imensos ao meio ambiente. Cabe à EPT tentar formar profissionais sensibilizados que atuem em prol da minoração desse quadro (SANTOS; LOPES; SILVA JÚNIOR, 2017; NOGUEIRA & MOLON, 2017). As concepções de Educação Ambiental vêm se modificando, se atualizando com o passar do tempo, o que tende a propiciar o surgimento de educadores ambientais cada vez mais alinhados com a criticidade nas questões socioambientais (MORALES, 2009).

Através das pesquisas aqui referenciadas podemos concordar com Neto (2009) e Marques; Gonzales & Xavier (2021) quando eles concluem que houve, realmente, uma maior produção acadêmica sobre Educação Ambiental nas últimas décadas. Também há, atualmente, maior preocupação com a discussão dessa temática no ensino formal e na formação docente (DE MOURA CARVALHO; SCHMIDT, 2008). No entanto, não basta saber que há, hoje, mais trabalhos publicados, é necessário avaliar constantemente a qualidade dessa produção, sua consistência científica e o seu rigor metodológico. É preciso analisar quais concepções metodológicas em Educação Ambiental estão sendo estudadas, se ainda há uma tendência neoliberal dominando as discussões ou se as pesquisas nos indicam direcionamento para uma nova era de combate efetivo às desigualdades socioambientais.

Para Reigota (2017), as metodologias em Educação Ambiental devem priorizar a questão participativa por oferecer tanto ao pesquisador quanto àqueles que estão contribuindo com a pesquisa condições de autonomia para autoexpressão, conferindo confiabilidade ao trabalho. Visando essa recomendação, o método de observação participante irá se encarregar, neste artigo, de proporcionar ao leitor um vislumbre das nossas vivências e percepções. Para Gil (2008), o método observacional é considerado simples e, ao mesmo tempo, bastante recomendado para as Ciências Sociais. Trata-se, portanto, de um método tão valioso que as pesquisa em Ciências Sociais, em algum momento, costumam recorrer aos procedimentos observacionais.

Compreendendo, portanto, que a Educação Ambiental deve estar integrada à Educação Profissional e Tecnológica como alicerce da democracia e da cidadania, apresento uma proposta que visa auxiliar no campo da formação continuada de professores de EPT, na busca de uma prática pedagógica que esteja em harmonia com as possibilidades existentes graças às Tecnologias da Informação e Comunicação.

3. METODOLOGIA

3.1 .DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto se trata de um vídeo que apresenta a proposta desse artigo. Nesse vídeo, há o relato de todos os principais tópicos que, através da pesquisa bibliográfica feita, foram considerados imprescindíveis para abordar no minicurso. Esse vídeo se encontra localizado no Google drive².

O minicurso será gratuito e hospedado no *Google Drive*, composto por quatro aulas e contará com uma carga horária total de 8 horas. Essa escolha se deve ao fato de que as pastas em *drive* facilitam o acesso do aluno e a divulgação do conteúdo, já que ele poderá ser compartilhado por *link* gerado pelo próprio *drive* que permitirá o acesso por *e-mail* ou *Whatsapp*, ou ainda, será possível hospedá-lo em um *site*, ou compartilhá-lo em redes sociais como o *Instagram*.

O minicurso foi pensado para ser realizado em quatro aulas, que abrangem desde os conceitos introdutórios em Educação Ambiental como suas vertentes e fundamentos até a sua importância como tema transversal e o seu papel na Educação Profissional e Tecnológica. O minicurso abrangerá o caráter emancipador das questões socioambientais, as políticas públicas relacionadas a elas, os desafios metodológicos que envolvem a prática na EPT, entre outras temáticas pertinentes que serão apresentadas nas próximas seções. O intuito é proporcionar ao cursista uma contextualização significativa da Educação Ambiental, levando-o a refletir criticamente a sua própria atuação enquanto educador ambiental.

3.2 ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A elaboração do produto educacional proposto foi fundamentada principalmente nas pesquisas teóricas dos autores que compõem o referencial teórico que, por sua vez, foi obtido por meio de uma revisão bibliográfica. Esse caminho metodológico foi, portanto, de caráter qualitativo e essencial para a construção do presente artigo.

Para Moran (2007) o processo educacional pode ocorrer através de metodologias que envolvam as TIC como ferramentas de apoio, podendo se caracterizar pelo distanciamento físico entre alunos e aqueles que medeiam o processo educativo. A Internet oferece flexibilidade às propostas educacionais, além de possibilitar interação e troca de experiências entre alunos e professores.

O minicurso poderá, assim, auxiliar na motivação para repensarmos sobre as práticas de ensino das questões socioambientais na Educação Básica, em especial na modalidade EPT, colaborando para a inserção da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, como o recomendado por referências normativas e legais que tratam do tema, a saber: a Constituição Federal de 1988 (art. 225 § 1º inciso VI), a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) e a Resolução

CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012).

Um produto educacional se trata da construção de um material ou processo educativo que pode ser utilizado em sala de aula no contexto do ensino formal ou, ainda, em outros tipos de espaços de ensino e aprendizagem mais voltados ao ensino não formal. Vale ressaltar que o produto pode ter inúmeras configurações podendo até mesmo ser artesanal ou em forma de protótipo, como é o caso do presente artigo (BRASIL, 2019). Portanto, o produto educacional se constitui no desenvolvimento de

[...] um processo ou produto educativo aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (BRASIL, 2019a, p. 5-6).

O Produto Educacional oriundo desse artigo propõe, dessa maneira, oferecer aportes teóricos para a formação continuada do professor da EPT em curso, despertando o senso crítico para a vida profissional na e para a educação, associando os conteúdos à problemática socioambiental.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O material de estudos está disponibilizado em pastas no *Google Drive*, com a avaliação¹ do minicurso em forma de questionário, que pode ser respondido pelos cursistas no *Google forms*. Cada tema será composto por uma videoaula, conforme apresentado no quadro 1, que representa a matriz curricular de ensino do minicurso, expressando os conteúdos e a carga horária.

AULAS	CONTEÚDOS/DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
1	Vertentes contemporâneas em Educação Ambiental	2h
2	Educação Ambiental como tema transversal na EPT	2h
3	Desafios Metodológicos em Educação Ambiental	2h
4	Formação do professor em EPT sob a perspectiva da EA crítica	2h
Auto avaliação e avaliação do minicurso		-
Carga horária total		8h

Fonte: a autora (2023)

O objetivo das disciplinas é apresentar os conceitos fundamentais da Educação Ambiental e sua inserção na Educação Profissional e Tecnológica, discutindo as problemáticas que envolve a aplicação da Educação Ambiental na Educação Básica, em especial na EPT, refletindo a formação de professores em Educação Ambiental, além de analisar a importância da ambientação curricular para o professor da EPT e educador ambiental.

As ementas das respectivas disciplinas também estão disponíveis no link do *drive*² que pode ser disponibilizado em rede por *site*, *Instagram*, *e-mail* ou outra plataforma em que seja possível pensar educação. **Aula 1 - Vertentes contemporâneas em Educação Ambiental** - Ementa: Princípios em Educação Ambiental. A educação ambiental e seus múltiplos conceitos: Alfabetização Ecológica, Ecopedagogia, Educação Ambiental Crítica, Transformadora ou Emancipatória. Políticas públicas em Educação Ambiental; **aula 2 - Educação Ambiental como tema transversal na EPT** - Ementa: A Temática Ambiental e a Educação Profissional. Desafio da implantação das diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental na educação profissional (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio). Modo de produção e consumo e implicações socioambientais; **aula 3 - Desafios Metodológicos em Educação Ambiental** - Ementa: Educação ambiental crítica e a prática docente. O Tema Gerador como Proposta Metodológica para a Educação Ambiental; **aula 4 - Formação do professor em EPT sob a perspectiva da EA crítica** - Ementa: A Educação Ambiental como um elemento de transformação social. A Educação Ambiental no ensino

formal. A materialização da dimensão ambiental na ação pedagógica. Práticas em Educação Ambiental crítica.

Desse modo, esperamos contribuir para proporcionar aos professores cursistas reflexões sobre as suas práticas enquanto educadores ambientais, independente das suas áreas de formação específicas. Visamos, ainda, contribuir para a disseminação da Educação Ambiental Crítica a esses docentes que, por sua vez, a abordarão com os seus alunos da Educação Básica, numa corrente de divulgação e fortalecimento das bases que fundamentarão o alcance de uma sociedade sustentável.

Esperamos também colaborar com os valores críticos em Educação Ambiental fundamentados, principalmente, por autores como Loureiro & Layrargues (2013), Reigota (2017) e Gomes (2001), que a articulam com os ideais de justiça ambiental e Ecologia Política nos proporcionando a possibilidade de efetuar a necessária ressignificação das questões ambientais como forma de combate à visão utilitarista do meio ambiente, ainda tão enraizada na sociedade atual. A Educação Ambiental se manifesta, dessa forma, como ferramenta de educação política que conscientiza cada cidadão do seu poder enquanto agente de transformação social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões socioambientais que vivenciamos atualmente nos coloca diante de um grande desafio educacional. Urge, portanto, formar cidadãos que se reconheçam como seres atuantes nessa realidade. Considerando esses pressupostos, objetivamos com esse artigo oferecer uma alternativa para formação continuada de docentes em relação à Educação Ambiental.

Utilizamos, para este fim, a proposta da confecção de um minicurso que, ainda que vise os docentes da Educação Profissional e Tecnológica como público-alvo, está disponível para todos os professores que desejam se aprofundar no assunto.

A nossa proposta engloba quatro aulas que abrangem desde a teoria básica sobre a Educação Ambiental até as discussões sobre como essa temática se relaciona com a Educação Profissional e Tecnológica. Vale ressaltar que este artigo se baseou na Educação como tema transversal, ou seja, compreendemos que todas as áreas e cursos da EPT devem inserir a Educação Ambiental em seus currículos.

Ao tentar responder nossa pergunta de pesquisa “Quais fundamentos acerca da Educação Ambiental são essenciais para a formação docente para a atuação na Educação Profissional e Tecnológica?” nos fundamentamos em autores que se colocam a favor da criticidade na Educação Ambiental.

Acreditamos que as ementas preparadas especialmente para esse artigo contêm os elementos essenciais para aprimorar a formação docente sobre a Educação Ambiental.

Nesse contexto, consideramos que a metodologia e o objetivo traçados para pesquisar a Educação Ambiental na formação docente foram eficientes para o nosso intento, embora saibamos que as possibilidades de pesquisa sobre este tema não se encerram aqui. O desafio que seguimos enfrentando se configura na luta para o fortalecimento da formação continuada docente, inserindo esses profissionais cada vez mais na perspectiva crítica da Educação Ambiental, uma vez que, falando especificamente da Educação Profissional e Tecnológica, sabemos que, deste modo, estaremos colaborando para a inserção no mercado de trabalho de inúmeros profissionais detentores de uma sólida formação no campo socioambiental.

6 REFERÊNCIAS

ARRELIAS, J. da S.; BERNARDO, AMG; OLIVEIRA, CM de. Reflexões sobre a aprendizagem colaborativa e o uso das TIC (TIC) na educação profissional e tecnológica. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.] , v. 10, pág. e26111032327, 2022.

BRASIL, CAPES. Documento de Área 46: Ensino. Brasília, 2019a.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. In: BRASIL, Diário Oficial da União. [S.l.]: [s.n.], 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. In: BRASIL. Diário Oficial da União. Brasília: [s.n.], 28 abr. 2008.

BRASIL. Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília. 2012.

CERUTTI, Elisabete; NOGARO, Arnaldo. Desafios docentes no ensino superior: entre a intencionalidade pedagógica e a inserção da tecnologia. Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. 3, p. 1592-1609, 2017.

COLL, César; MONEREO, Carles. Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Artmed Editora, 2010.

DA SILVA BATISTA, Maria do Socorro. Educação ambiental no ensino superior: reflexões e caminhos possíveis. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2017.

DE ABREU FREITAS, Renata Gomes; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva. Abordagem socioambiental na educação profissionalizante: uma experiência via investigação temática. Pesquisa em Educação Ambiental, v. 12, n. 2, p. 40-63, 2017.

DE MOURA CARVALHO, Isabel Cristina; SCHMIDT, Leticia Santos. A Pesquisa Em Educação Ambiental: Uma Análise Dos Trabalhos Apresentados Na ANPED, ANPPAS E EPEA De 2001 A 2006. Pesquisa Em Educação Ambiental, V. 3, N. 2, P. 147-174, 2008.

ECHEVERRÍA, Agustina Rosa; RODRIGUES, Fabiana Melo; SILVA, Kleber Rezende. Educação ambiental em escolas particulares de Goiânia: do diagnóstico a proposições sobre formação de professores. Pesquisa em Educação Ambiental, v. 4, n. 1, p. 63-86, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GOMES, Edson Travassos. A educação ambiental nos currículos: dificuldades e desafios. Revista de biologia e ciências da terra, v. 1, n. 2, p. 0, 2001

GRÜN, Mauro. Ética e educação ambiental: a conexão necessária. Papyrus Editora, 1996.

GUIMARÃES, Mauro; DE QUEIROZ, Edileuza Dias; DE OLIVEIRA PLÁCIDO,

Patrícia. Reflexões sobre a pesquisa na formação de professores/educadores ambientais. *Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 9, n. 1, p. 110-119, 2014.

GUIMARÃES, Mauro. *Educação Ambiental: No Consenso Um Debate?* 5. ed. Campinas: Papirus, 2000. 96p

HONÓRIO, A. C., LEITE, R. C. M., & LIMA, J. Q. (2021). “Mas eles só constroem coisas!”: Educação Ambiental Crítica para o curso Técnico Integrado em Edificações. *Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)*, 16(3), 185– 206.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. *Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate.* São Paulo: Cortez, p. 87-155, 2000.

LEFF, Enrique. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder.* 11. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura.* SP: Editora 34, 1999.

LOUREIRO, C. F.; LAYRARGUES, P. P. *Ecologia Política, Justiça e Educação Ambiental Crítica: Perspectivas de Aliança Contra-hegemônica.* *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 11, p. 53-71, 2013.

MARQUES, R., GONZALES, C. E. F., & XAVIER, C. R. (2021). Evolução da produção acadêmica sobre a Educação Ambiental na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). *Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)*, 16(1), 66– 77.

MARTINHO, T.; POMBO, L. Potencialidades das TIC no ensino das ciências naturais: um estudo de caso. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v.8, n.2, p.527-538, 2009.

MORALES, Angélica Góis Müller. *Processo de institucionalização da educação ambiental: tendências, correntes e concepções.* *Pesquisa em Educação ambiental*, v. 4, n. 1, p. 159-175, 2009.

MORAN, José Manuel. *Os modelos educacionais na aprendizagem on-line.* São Paulo: USP, 2007.

MILL, Daniel. *Gestão estratégica de sistemas de educação a distância no Brasil e em Portugal: a propósito da flexibilidade educacional.* *Educação & Sociedade*, v. 36, p. 407-426, 2015.

NETO, Carlos Antonio Lira Felipe; NETO, Alexandre Moura Lima. *Educação Ambiental e abelhas sem ferrão: proposta de intervenção didática interdisciplinar na educação profissional e tecnológica.* *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, v. 17, n. 6, p. 247-261, 2022.

NETO, Jorge Megid. *Educação ambiental como campo de conhecimento: a contribuição das pesquisas acadêmicas para sua consolidação no Brasil.* *Pesquisa em educação ambiental*, v. 4, n. 2, p. 95-110, 2009.

NOGUEIRA, Christiano; MOLON, Susana Inês. *As concepções de homem natureza e trabalho no Curso Técnico em Meio Ambiente do IFSul.* *Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 12, n. 1, p. 85-99, 2017.

OLIVEIRA, E. S., PANTOJA, A. M. S., & AZEVEDO, R. O. M. de. (2019). A superação do tecnicismo em uma perspectiva de formação humana integral na educação profissional e tecnológica. *Revista Intersaberes*, 14(31), 389–303.

PACHECO, Eliezer. *Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio. Proposta de diretrizes curriculares nacionais*. São Paulo: Moderna, 2012.

REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental*. Brasiliense, 2017.

SANTOS, A. M., LOPES, E. R. do N., & SILVA JÚNIOR, M. F. da. (2017). Percepção ambiental de estudantes do ensino técnico federal em agropecuária e a contribuição da Educação Ambiental na formação profissional. *Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)*, 12(2), 136–155.

SILVEIRA, A. L., BERTÉ, R., & MAIOLI, M. R. (2017). Análise de documentos escolares da educação profissional sob os aspectos da Política Nacional de Educação Ambiental: o contexto do Instituto Federal do Paraná (IFPR) campus Curitiba. *Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)*, 12(5), 10–25.

SOUZA MACHADO, Lucilia Regina de. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. *Educação & Sociedade*, v. 32, p. 689-704, 2011.

NOTAS

Nota 1

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc6uNX3lqplQ4udAlfct9bKP4HTetSj0lbeYHvDOpdZobrsVQ/viewform?usp=sf_link

Nota 2

<https://drive.google.com/drive/folders/15xsRYA9p3YkkBnJ1owyRfpLgZZiIlZra>

Capítulo 9

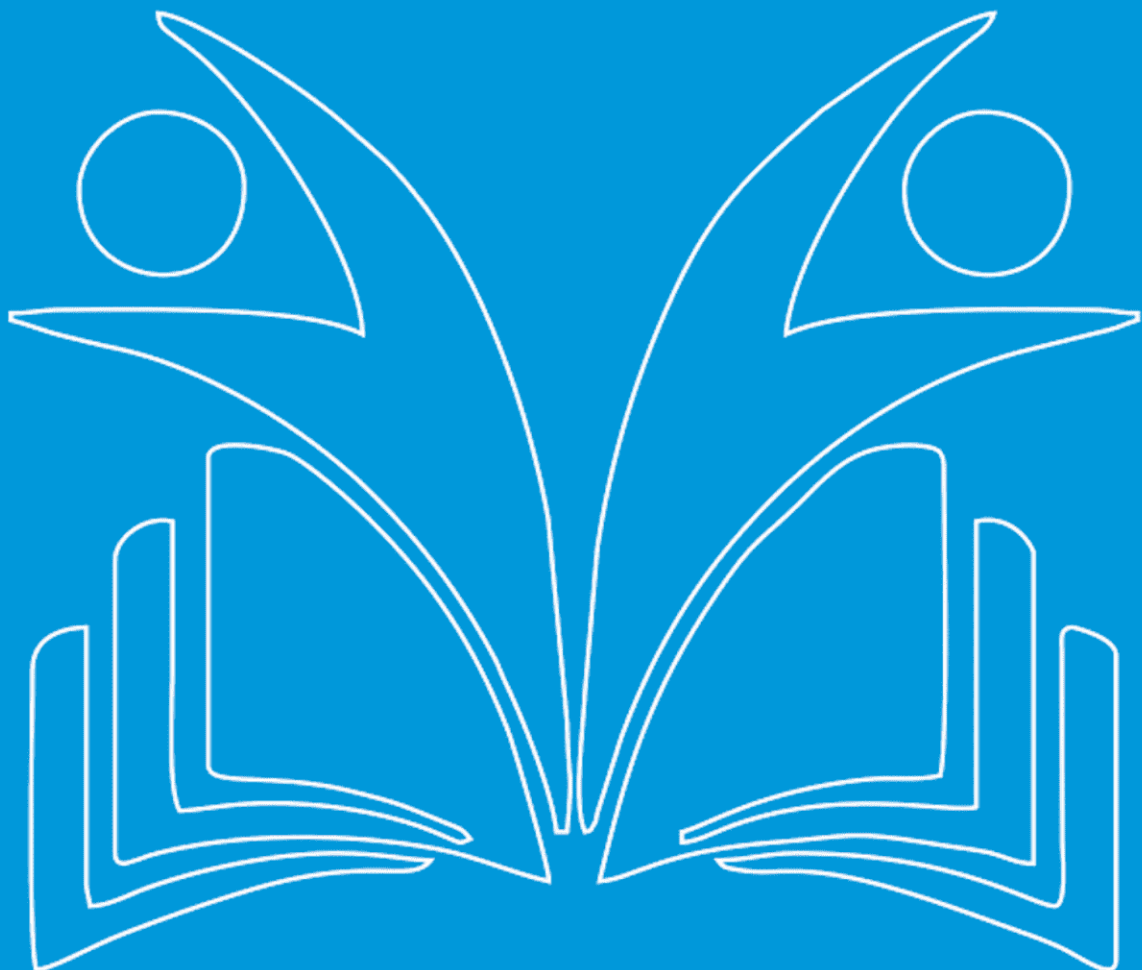


10.37423/240108671

O DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE NA UEPB/BRASIL

Maria Noalda Ramalho

Universidade Estadual da Paraíba



Resumo: O presente artigo é resultado da nossa pesquisa de doutorado sobre a avaliação do Programa de Tutoria Especial da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Dentre os resultados obtidos, faremos um recorte dos dados coletados sobre a formação de professores no processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Esta investigação, realizada em cursos de graduação da UEPB, foi do tipo exploratória, assumindo a forma de estudo de caso. Os instrumentos para a coleta de dados foram a pesquisa documental, o questionário, a entrevista semiestruturada e a observação para o registro das interações dos estudantes especiais, seus tutores e seus professores de graduação. A entrevista foi aplicada a vinte seis pessoas, sendo sete estudantes com deficiência, nove tutores especiais, uma colega colaboradora, oito professores e a coordenadora do Programa. Nas observações realizamos um estudo de caso de dois estudantes com deficiência, escolhidos dentre os que participaram das entrevistas. Assim, elegemos Gabriela, com deficiência visual, e Pedro, com surdez (ambos os nomes são fictícios). Os dados apontaram que, a despeito da preocupação dos professores para terem um bom relacionamento com os estudantes especiais e utilizarem uma didática aparentemente adequada às necessidades educacionais dos mesmos, existe a necessidade da formação docente para uma melhor prática da educação inclusiva na instituição. A partir de tais resultados a temática da formação docente vai ser discutida no presente artigo pelos autores (BUENO, 1999; MARTINS, 2009; FREITAS, 2009; MIRANDA, 2007, CHACON, 2004, PIMENTA E ANASTASIOU, 2008) e alguns

arsenais jurídicos.

Palavras-chave: Formação de Professores, Inclusão, Universidade.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores para a inclusão educacional de pessoas com deficiência tem sido alvo de debates em todos os níveis e modalidades de educação na contemporaneidade. Assim, não há como as universidades brasileiras se omitirem da discussão dessa questão, uma vez que atualmente, após uma longa trajetória histórica, muitas das Instituições de Ensino Superior (IES) do país já contam com a inserção desse público em seu corpo discente.

O presente artigo constitui parte de nossa tese de doutorado acerca da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. A referida pesquisa verificou os efeitos do Programa de Tutoria Especial da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)/Brasil, criado para prestar atendimento educacional individualizado aos estudantes com deficiência, na permanência e desempenho acadêmico desses estudantes na UEPB. Apresentaremos parte dos dados coletados e faremos a partir deles uma reflexão sobre a necessidade da formação docente para a prática da educação inclusiva na UEPB. A importância desta discussão se justifica pela sua contribuição à produção de conhecimento voltada para este objeto de estudo.

O referencial teórico que pauta a temática da formação docente é formado por autores, como: BUENO (1999); MARTINS (2009); FREITAS (2009); MIRANDA (2007); CHACON (2004); PIMENTA E ANASTASIOU (2008) e alguns arsenais

jurídicos. Arsenal teórico o qual será apresentado no item da análise de dados da pesquisa e nas considerações finais.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente investigação foi desenvolvida utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa, uma vez que realizamos uma pesquisa com informações e dados quantitativos e na sua análise fizemos uso da dimensão qualitativa. A referida pesquisa foi do tipo exploratória, assumindo a forma de estudo de caso. Os procedimentos empregados para a coleta de dados foram a análise de documentos, a aplicação de questionários, a realização de entrevistas e de sessões de observação do comportamento dos tutores, seus tutorandos e os professores dos cursos de graduação. A pesquisa documental envolveu os documentos acerca do Programa de Tutoria. A aplicação dos questionários teve como propósito a coleta de dados sobre a identificação e a caracterização socioeconômica dos estudantes com deficiência. As entrevistas com os tutores, tutorandos e professores dos cursos facilitaram a ampliação e o aprofundamento da comunicação com a pesquisadora, sendo um momento recíproco

de troca de conhecimentos, de experiências e, conseqüentemente, de aprendizagem. Em especial, fizemos uso da entrevista semiestruturada realizada com um grupo de vinte e seis pessoas (sete estudantes com deficiência, nove tutores especiais, uma colega colaboradora, oito professores e uma coordenadora do Programa de Tutoria Especial), contendo perguntas básicas em torno do tema investigado, as quais foram gravadas e transcritas verbatim.

Foram igualmente conduzidas sessões de registro de observação direta (DANNA, MATOS, 2006) das interações de dois tutorandos, escolhidos dentre os sete participantes, em sala de aula e nas sessões de tutoria. Elegemos Gabriela¹, estudante com deficiência visual, e Pedro², estudante com surdez. No caso de Gabriela, foram conduzidas oito sessões de observação em sua sala de aula. Tais sessões ocorreram semanalmente durante os meses de novembro e dezembro de 2010 em um dos componentes curriculares frequentado pela referida aluna no terceiro ano do seu curso no turno da manhã. As observações das sessões do atendimento pedagógico individualizado do Programa de Tutoria Especial a esta aluna também foram conduzidas semanalmente durante o mesmo período, de maneira paralela às observações realizadas na sua sala de aula, totalizando um número de seis sessões.

No caso de Pedro, as sessões na sala de aula ocorreram durante o mês de junho de 2011, sendo duas sessões por semana, totalizando seis encontros. As referidas observações se realizaram em um dos componentes curriculares frequentado pelo estudante Pedro no turno da noite no segundo ano do seu curso. Não houve atendimento pedagógico individualizado do Programa de Tutoria Especial a este estudante com surdez, pois o tutor e Pedro residiam em cidades diferentes. De posse dos dados coletados, realizamos, então, a categorização e análise dos comportamentos interacionais.

Os conteúdos das entrevistas assim como dos registros contínuos das observações foram analisados de acordo com a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2009). Esta análise, segundo Minayo (1994) apresenta como finalidade compreender os dados coletados, responder as questões norteadoras da investigação e ampliar o conhecimento sobre o tema pesquisado. Dessa maneira, com a análise de conteúdo objetivamos compreender o sentido das comunicações e suas significações explícitas ou ocultas, e deste modo responder aos questionamentos que nortearam o estudo.

3 A ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA: EM FOCO A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Dentre os dados obtidos trataremos daqueles relacionados à formação docente. A forma de como os professores da Universidade devem lidar com os estudantes com deficiência foi tratada pelos entrevistados já no momento das entrevistas. Vejamos a fala de um dos sujeitos do estudo:

Uma coisa que eu acho importante a gente frisar é a formação dos professores aqui da universidade. Eles precisam ter algum tipo de orientação... formação ... não capacitação ... formação ... formação ... o que é? ... é eles entenderem o que é inclusão ... é eles entenderem o que é trabalhar com o deficiente em todos os níveis: deficiente auditivo, o cadeirante, o deficiente visual etc. etc ... é aprender a lidar com essas pessoas, assim como você aprende a lidar com qualquer outro, (...). (Clarissa – Tutora de aluna com deficiência visual).

depoimento acima, assim como outros obtidos nas demais entrevistas, revela a necessidade de promoção de formação para que sejam aprimorados tanto o trabalho da sala de aula, como as relações interpessoais professor-estudante.

Na realização das observações dos comportamentos em sala de aula dos estudantes Gabriela e Pedro, foi possível verificar a existência de uma preocupação por parte de seus professores para estabelecer uma boa interação com os estudantes especiais. Vejamos algumas transcrições de sessões de observação nas suas salas de aulas nas quais fica explícita essa preocupação:

... Em certo momento da exposição, a professora perguntou para a aluna especial: -“E aí Gabriela, tem alguma dúvida? Leu o texto com as meninas? Gravou?” A aluna respondeu em tom de voz baixo, o qual não deu para escutá-la. (Protocolo de observação da sala de aula de Gabriela do dia.16/11/2010)

... No final da resolução da questão, o professor fez sinal para que o estudante surdo fizesse o cálculo final em sua calculadora e revelasse o resultado para ele escrever no quadro. Assim o fazendo, o estudante surdo mostrou o resultado para o tutor, o qual o pronunciou em alta voz para toda a turma. Protocolo de observação da sala de aula de Pedro do dia.14/06/2011

No entanto, as situações nos remetem à necessidade da formação docente como fator de potencialização dos níveis do atendimento pedagógico de tais professores a seus estudantes com deficiência.

Na concepção de Bueno (1999), que pode ser facilmente generalizada para o ensino superior, a formação de professores para o trabalho com estudantes especiais envolve, pelo menos, dois tipos de formação profissional: a) dos professores do ensino regular com vistas a um mínimo de formação, já que a expectativa é da inclusão dos estudantes com “necessidades educativas especiais”; e b) dos professores especializados nas diferentes “necessidades educativas especiais”, seja para atendimento

direto a essa população, seja para apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses estudantes.

Além de ser voltada para esses dois grupos de docentes, vimos, a partir de outros autores, que a política de formação deve envolver tanto a formação inicial, promovida pelos cursos de graduação, quanto a formação continuada, realizada para os profissionais que estão em serviço. Cada uma com sua importância e valor para a eliminação de barreiras que possam impedir a implantação da educação inclusiva.

A realização da formação inicial é imprescindível, uma vez que a oferta de disciplinas e/ou conteúdos sobre Educação Especial contribui para a formação de profissionais que saiam das universidades já com uma preparação básica e com o domínio de conhecimentos específicos para lidar com estudantes com deficiência.

Com efeito, a Portaria Ministerial nº 1.793/94³ foi criada a partir da necessidade de revisão dos currículos dos cursos de graduação do ensino superior para que esses preparassem adequadamente os estudantes que estão sendo formados para o ensino assim como de outros futuros profissionais que irão interagir com pessoas com deficiência.

Segundo Chacon (2004), a referida Portaria foi elaborada a partir do trabalho de um grupo de professores de diversas universidades do país, reunidos pela então SEESP/MEC, para análise de uma pesquisa promovida por essa Secretaria, junto às IES brasileiras, a respeito da formação por elas oferecida na área da Educação Especial. Depois da discussão do material, o grupo de trabalho “elaborou uma proposta de inclusão de disciplina específica, ou tópicos de Educação Especial em disciplinas dos cursos formadores de profissionais de 2º e 3º graus que atendem pessoas com necessidades educacionais especiais (p. 322)”, a qual foi encaminhada ao Conselho Federal de Educação em dezembro de 1993, dando origem à citada Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994⁴, que serviu como ponto de partida para que as IES começassem a repensar e a programar mudanças na sua grade curricular no tocante à formação na área da Educação Especial.

Além dessa Portaria, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução nº 2, de 11/09/2001, também previram a inclusão de conteúdos de Educação Especial na formação inicial dos docentes para o desenvolvimento de competências para se trabalhar com estudantes especiais. Para isso, é preciso que se invista na formação inicial docente com currículos bem mais elaborados e atualizados que articulem teoria e prática visando à educação inclusiva. No entanto, Martins (2009) enfatiza que diversas universidades ainda não se estruturaram para incluir

disciplinas ou conteúdos relativos ao tema nos currículos dos seus cursos. Segundo a referida autora, outras o fazem de maneira precária, através da oferta de uma única disciplina com carga horária reduzida. Outro aspecto ainda destacado é que muitas disciplinas ainda são ofertadas apenas no curso de Pedagogia, e em caráter eletivo, ou seja, sem a obrigatoriedade dos estudantes a cursarem.

Apesar de a formação inicial ser bastante salutar para a execução da inclusão educacional de estudantes com deficiência, a política educacional também deve estender suas ações para a chamada formação continuada dos professores em serviço. Na concepção de Martins (2009, p. 85), este tipo de formação

contribui para suprir falhas deixadas por uma formação inicial inadequada ou insuficiente, ou seja, para diminuir lacunas existentes, para atualização do conhecimento teórico e prático diante dos avanços que vêm se processando na ciência e na tecnologia educacional, nas últimas décadas, com vistas ao atendimento mais adequado dos educandos, sem distinção (p. 85).

Nessa discussão sobre a formação docente para a prática da educação inclusiva, uma importante questão que se coloca é o dilema: professor generalista ou especialista. Sobre isso, Bueno (1999) se posicionou afirmando que esta dicotomia se constitui em falsa questão, uma vez que haverá a necessidade tanto do professor do ensino comum adquirir conhecimentos específicos sobre a área das deficiências, quanto do professor de educação especial ampliar suas habilidades de ensino para todo e qualquer estudante.

Corroborando com Bueno (1999), Freitas (2009, p. 102) afirma que

a formação do professor deve ocorrer na ótica da educação inclusiva, aliando a formação de especialista à formação geral dos profissionais da educação, a fim de que a qualificação docente implique na reestruturação das práticas pedagógicas [...].

Diante das reflexões realizadas à luz das obras dos autores citados, verificamos que a partir da implementação da educação inclusiva no sistema educacional brasileiro na década de 90 do século XX, a formação docente continuada passou a se constituir nos dias atuais como uma das ações que deve ser incluída, de maneira prioritária, nas políticas educacionais, por meio de investimentos na formação dos professores, inclusive dos docentes que atuam no ensino superior.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realidade das universidades do nosso país, é perceptível a necessidade de qualificação dos professores universitários para lidar com os estudantes que apresentam deficiência. Tais ações se tornam extremamente urgentes e necessárias para que ocorra a permanência desses estudantes em

seus estudos de nível superior. Com efeito, o cotidiano das salas de aulas nas IES, em que tais estudantes estão inseridos, vem demonstrando a necessidade de transformação de práticas pedagógicas pautadas em aspectos que não condizem com os princípios da educação inclusiva.

Assim, uma das ações prioritárias na Universidade é a qualificação dos docentes acerca das necessidades educacionais do estudante com deficiência. Sobre isso, Miranda (2007) afirma que, apesar de muitas das ações das IES poderem ser consideradas como iniciativas de natureza inclusivas constata-se que, de uma maneira geral, a qualidade do processo ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência ficam a desejar, devido ao despreparo dos docentes, ocasionado pela falta de uma política de formação de professores e de equipamentos e materiais específicos para esses estudantes.

Sobre a docência no ensino superior, Pimenta e Anastasiou (2008) também destacaram, dentre outras questões, esse aspecto da formação dos docentes, enfatizando a falta de preparação específica para o exercício dessa docência, o que, segundo elas, favorece iniciativas de “formação contínua ou em serviço” (p. 36). Segundo essas autoras, ainda que os dados da UNESCO apontem para o crescimento do número de professores universitários, no período de 1950 a 1992, eles são, em sua maioria, docentes despreparados para desenvolver as funções de pesquisador e de docente.

A partir da experiência de pesquisa vivenciada na UEPB, vemos que essa realidade retratada pelos autores mencionados também se aplica nessa IES. De fato, detectamos nos dois momentos da nossa coleta de dados (entrevistas e observações) insegurança e carência de conhecimentos específicos nos professores para lidar com os estudantes com deficiência. Vimos que mesmo com a preocupação para desenvolverem uma boa interação com os estudantes especiais e de utilizarem procedimentos didáticos adequados às necessidades educacionais de tais estudantes, existe a necessidade da formação docente para uma melhor prática da educação inclusiva na instituição.

Dessa forma, ficou perceptível que é necessária a alocação de investimentos institucional na formação continuada do seu corpo docente para uma prática pedagógica que proporcione a permanência com sucesso dos estudantes especiais na academia.

5. REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa/Portugal: Edições 70/LDA, 2009.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores. In: Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, set. 1999.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Formação de recursos em educação especial: resposta das universidades à recomendação da portaria ministerial nº 1.793. In: Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 10, n. 3, p. 321-336, set.-dez, 2004.

DANNA, Marilda Fernandes; MATOS, Maria Amélia. Aprendendo a observar. São Paulo: EDICON, 2006.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação docente sob a ótica da diversidade e da inclusão. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz (Org). Políticas e práticas educacionais inclusivas. Natal: EDUFRN, 2009.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Política pública e formação docente para atuação com a diversidade. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz (Orgs). Políticas e práticas educacionais inclusivas. Natal: EDUFRN, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, Therezinha Guimarães. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al (Orgs.). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

UEPB. Universidade Estadual da Paraíba. Resolução/UEPB/CONSEPE/013/2006.

Cria o Programa de Tutoria Especial no Âmbito da UEPB. Campina Grande, 2006.

NOTAS

Nota 1 e 2

Nome fictício

Nota 3

Recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades especiais” nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas e a inclusão de conteúdos relativos a esses aspectos nos cursos de graduação do grupo de Ciência da Saúde, no curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores.

Nota 4

Para conhecimento de pesquisa realizada acerca das repercussões da referida Portaria nas IES brasileiras, consultar texto de Chacon (2004).

Capítulo 10

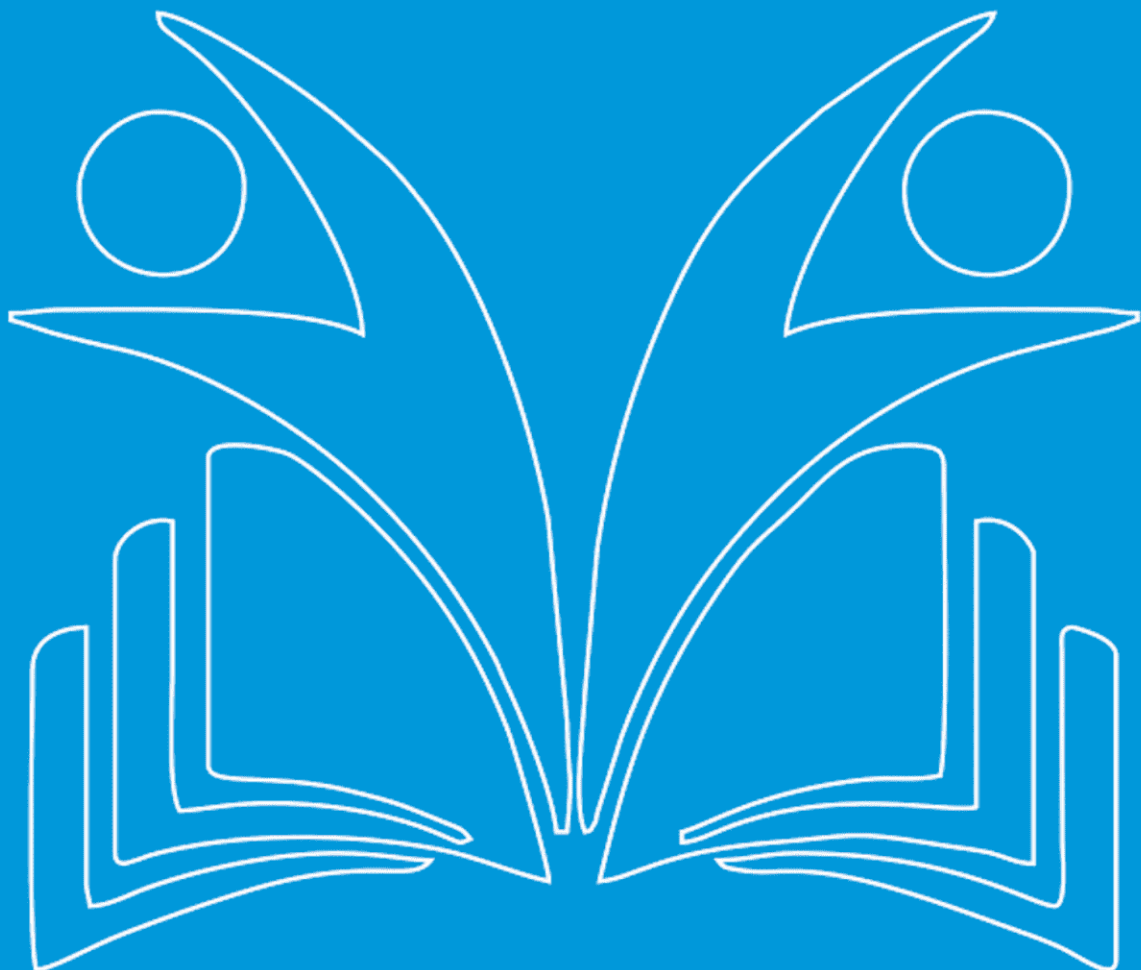


10.37423/240108677

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA (EAD) DA UEPG- PR/BR: REFORMAS E INOVAÇÕES CURRICULARES ATUAIS

Marcos Pereira dos Santos

*Faculdade Rhema (FACUR) – Arapongas/PR-
BR*



Resumo: Este artigo científico tem como intuito principal tecer alguns apontamentos crítico-reflexivos concernentes à extensão universitária no Curso de Licenciatura Plena em Geografia – modalidade de Educação a Distância (EaD) – da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Estado do Paraná (PR), Brasil (BR), fazendo-se menção às reformas e inovações curriculares atuais. Redigido numa abordagem qualitativa de pesquisa, o *corpus* do texto científico encontra-se fundamentado em aportes teóricos e metodologicamente estruturado em três partes distintas, a saber: (1ª) Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG): breves notas históricas e educacionais gerais – entre o passado e o presente; (2ª) Reformas e inovações contemporâneas: a curricularização da extensão universitária na UEPG-PR/BR; e (3ª) Extensão universitária no Curso de Licenciatura Plena em Geografia (modalidade EaD) da UEPG: a nova matriz curricular em vigência a partir de 2023. Nas considerações finais, em última instância, faz-se breves comentários alusivos às ideias centrais que engendram a temática em pauta, que é deveras relevante, (ainda) bastante polêmica e sempre atual no contexto educativo universitário brasileiro.

Palavras-chave: Curricularização. Educação a Distância. Ensino Superior. Extensão Universitária. Licenciatura em Geografia.

INTRODUÇÃO

O mundo e a sociedade em geral no período pós-pandemia de novo Coronavírus (COVID-19) se transformaram, radicalmente, em vários sentidos e contextos; impondo novas demandas, ideologias e perspectivas, bem como novos interesses, pensares, olhares, fazeres e desafios.

Diante destes novos cenários que se desvelam, torna-se profícuo refletir criticamente sobre: a sociedade contemporânea do “novo normal”, a proliferação da Educação a Distância (EaD), a instituição-universidade no Brasil, a extensão universitária (ou extensão acadêmica) como um dos eixos da Educação Superior brasileira, os currículos dos cursos universitários de formação inicial, a Ciência em geral, a profissão docente e as inovações pedagógico-tecnológicas.

A partir de tais elementos, optamos em redigir este artigo científico que traz a lume o tema atinente à extensão universitária no Curso de Licenciatura Plena em Geografia, ofertado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Estado do Paraná (PR), Brasil (BR), na modalidade de EaD *on-line*, e suas respectivas reformas e inovações curriculares atuais.

Posto isto, almeja-se que o presente trabalho de pesquisa acadêmico-científica possa contribuir de maneira eficiente e eficaz para o desenvolvimento de leituras, estudos (individuais ou coletivos), debates, investigações teóricas e/ou empíricas, reflexões e análises críticas; servindo, inclusive, como relevante material didático para a ampliação do arcabouço teórico-científico existente na área de Educação Superior.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG): BREVES NOTAS HISTÓRICAS E EDUCACIONAIS GERAIS – ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) é uma Instituição de Educação Superior (IES) localizada no município de Ponta Grossa, Estado do Paraná, Brasil. Trata-se, de acordo com Schafranski (2003), de uma das maiores instituições educacionais universitárias públicas e de grande porte existentes na área central urbana da região dos Campos Gerais, e que oferta Ensino Superior gratuito e de alta qualidade acadêmica, didático-pedagógica, metodológica, científica e tecnológica.

Em linhas gerais, pode-se argumentar que, historicamente, a UEPG/PR:

[...] foi criada através da Lei Estadual de nº 6.034, de 06 de novembro de 1969, e Decreto de nº 18.111, de 28 de janeiro de 1970, resultando das incorporações das Faculdades estaduais existentes, mas funcionando isoladamente. Seu reconhecimento ocorreu em 07 de dezembro de 1973, através do Decreto Federal de nº 73.269, aprovando, simultaneamente, seu Estatuto, o

Regulamento Geral e o Plano de Reestruturação. Seu empenho pela colocação de recursos humanos no mercado de trabalho, no entanto, vem acontecendo desde longa data, quando em 08 de novembro de 1943 foi criada, pelo Decreto Estadual de nº 8.837, a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa. (BOTH, 1982, p.5-6)

Vale destacar que a UEPG é mantida pelo governo estadual paranaense e oferta diversos cursos superiores de graduação (bacharelados, licenciaturas e de tecnologias), cursos de pós-graduação *lato sensu* (especializações e MBAs), cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados – acadêmicos e profissionais – e pós-doutorados) e cursos de extensão universitária, em diferentes áreas do conhecimento científico – Ciências Exatas e Naturais; Engenharias, Ciências Agrárias e de Tecnologia; Ciências Biológicas e da Saúde; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas, Letras e Artes; e Ciências Jurídicas – (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2023), nas modalidades de educação presencial, educação semipresencial (ou educação híbrida) e educação a distância *on-line*.

A sede da UEPG está situada no perímetro central urbano da cidade de Ponta Grossa/PR, contando, atualmente, com dois *Campus* ou *Campi* universitários de grande extensão territorial geográfica: um na região central urbana (*Campus* Central) e outro localizado no tradicional e populoso Bairro de Uvaranas (*Campus* Uvaranas). Além destes *Campus*, a IES supracitada também possui *Campi* ou Pólos Universitários nos seguintes municípios paranaenses: Palmeira, Telêmaco Borba, Campo Largo, Piraí do Sul, Castro, Jaguariaíva, São Mateus do Sul, entre outros; os quais ofertam educação presencial, híbrida e/ou a distância *on-line* em nível de graduação (cursos de bacharelado, licenciatura e de tecnologia), pós-graduação *lato sensu* (cursos de especialização e MBAs) e extensão universitária.

Atualmente, a UEPG oferta, nas modalidades de educação presencial, semipresencial e de EaD *on-line*, o total de 39 cursos de graduação, em específico, os quais pertencem a seis diferentes Setores da IES, a saber: Setor I – Ciências Exatas e Naturais; Setor II – Engenharias, Ciências Agrárias e de Tecnologia; Setor III – Ciências Biológicas e da Saúde; Setor IV – Ciências Sociais Aplicadas; Setor V – Ciências Humanas, Letras e Artes; e Setor VI – Ciências Jurídicas. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2023)

Segundo a mesma fonte primária de pesquisa científica consultada, no que tange aos cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e de tecnologia) ofertados pela UEPG na modalidade de educação presencial, particularmente na cidade de Ponta Grossa/PR, tem-se:

- * *Campus Central*: Administração, Artes Visuais, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito, Comunicação Social (Habilitação em Jornalismo), Serviço Social, Música, Letras

(Habilitações em Português/Espanhol, Português/Inglês ou Português/Francês), Pedagogia, Comércio Exterior e Turismo.

- * *Campus Uvaranas*: Física, Geografia, Matemática, Química, Química Tecnológica, Agronomia, História, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia da Computação, Engenharia de Materiais, Informática, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia e Bioquímica, Medicina, Medicina Veterinária e Odontologia.

Em relação aos cursos superiores de graduação em tecnologia ofertados pelo Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância (NUTEAD), da UEPG, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Universidade Virtual do Paraná (UVPR), exclusivamente na modalidade de EaD *on-line*, podemos mencionar: Administração Pública, Educação Física, Geografia, História, Letras (Habilitação em Português/Espanhol), Matemática, Pedagogia, Segurança Pública, Mineração, Gestão Hospitalar e Produção Cultural. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2023a)

Lesme (2023) comenta que, nos dias atuais, a UEPG possui em seu quadro de funcionários o total de, aproximadamente, 284 docentes com titulação acadêmica de alta qualificação profissional (livre-docência, pós-doutorado, doutorado, mestrado e especialização), considerando-se os professores concursados/efetivos/titulares e os temporários/colaboradores/substitutos, e cerca de 15.492 discentes regularmente matriculados nos períodos matutino, vespertino e noturno (incluindo-se estudantes de todos os cursos e em todas as modalidades de ensino ofertados), sendo administrada de forma deveras competente pelo Prof. Dr. Miguel Sanches Neto (Reitor) e pelo Prof. Dr. Ivo Mottin Demiate (Vice-Reitor), cuja gestão acadêmica [democrática] encontra-se compreendida entre o período de 01/09/2022 a 01/09/2026.

Especificamente, o ingresso em cursos superiores de graduação ofertados pela UEPG em todas as modalidades de ensino ocorre por meio de Concurso Vestibular, que é realizado duas vezes ao ano (Vestibular de Verão – mês de dezembro e Vestibular de Inverno – mês de julho), mas os aprovados no Certame efetuam suas respectivas matrículas apenas no início do ano letivo subsequente. As provas objetivas (de Conhecimentos Gerais referentes a todas as áreas do saber científico) e a prova de Redação (que deve ser redigida oficialmente em língua portuguesa) correspondem à primeira fase do Concurso. A segunda fase é realizada em um único dia, com 15 questões objetivas cada correspondentes a três disciplinas curriculares específicas alusivas ao curso escolhido pelo candidato no ato da inscrição no Certame, totalizando 45 questões (prova objetiva Vocacionada). As provas (objetivas – de Conhecimentos Gerais e Vocacionada – e de Redação) do Concurso Vestibular da UEPG somam 5.200 pontos (52% do total de acertos das questões objetivas e da prova de Redação). (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2022)

Além de o tradicional Concurso Vestibular, a UEPG possui também o Processo Seletivo Seriado (PSS), que é, como o próprio nome o diz, uma avaliação seriada. Os estudantes precisam realizar uma prova ao fim de cada uma das três séries do Ensino Médio e a média aritmética final das três notas obtidas é a nota final de classificação do candidato no PSS. São reservadas 25% das vagas ofertadas pela UEPG para esta forma de ingresso em cursos superiores de graduação.

A UEPG reserva, ainda, no mínimo 30% das vagas de cada curso, em regime/sistema de cotas universitárias, para estudantes que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (estaduais, federais, distritais ou municipais). Para candidatos autodeclarados negros, pardos e de outras categorias, oriundos de escolas públicas, por exemplo, a reserva é de 09% no mínimo.

Saliente-se que a percentagem mínima de vagas ofertadas para os cursos superiores de graduação, em ambos os casos (PSS e cotas universitárias), depende do número total de inscrições recebidas em cada processo seletivo do Concurso Vestibular realizado pela UEPG.

REFORMAS E INOVAÇÕES CONTEMPORÂNEAS: A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UEPG-PR/BR

No Brasil, em particular, a “creditação curricular”, conhecida comumente como “curricularização da extensão”, “curricularização da extensão universitária” ou “curricularização da extensão acadêmica”, consiste na adequação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) Superiores de Graduação, visando garantir um percentual mínimo de 10% na carga horária dos cursos de graduação para as atividades de extensão, em atendimento à Resolução nº 07, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), vinculado ao Plano Nacional de Educação (PNE) – decênio 2014-2024 (Lei federal nº 13.005, de 26 de junho de 2014), do Ministério da Educação (MEC). (BRASIL, 2014; 2018)

Em atendimento a este dispositivo legal, a UEPG, por meio da Resolução CEPE 2020.6, aprovada pelo seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e que regulamenta a Curricularização da Extensão Universitária nesta IES (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2021), decidiu, em comum acordo, junto à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais (PROEX), implantar, em face às reformas e inovações curriculares, a partir do 1º semestre de 2023, de forma obrigatória, desde o 1º período letivo, disciplinas curriculares de extensão universitária em todos os cursos superiores de graduação (bacharelados, licenciaturas e de tecnologias) ofertados nas modalidades de educação presencial e de EaD *on-line*.

Trata-se, pois, de uma proposta educacional-pedagógica de mudança radical, inovadora e ‘revolucionária’ no contexto da UEPG, haja vista que até o final do ano letivo de 2022 a IES supracitada ofertava (de forma gratuita ou não) diferentes cursos de extensão universitária – nas modalidades de educação presencial, híbrida ou remota – apenas a título de formação continuada (complementação de estudos acadêmicos, aperfeiçoamento, capacitação, qualificação profissional, etc.), em caráter extracurricular; porém de cunho não obrigatório aos estudantes regularmente matriculados em cursos superiores de graduação da UEPG.

Cada curso superior de graduação da UEPG, conforme seu respectivo Projeto Pedagógico de Curso (PPC), deve, obrigatoriamente, ofertar em cada período letivo uma disciplina curricular de extensão universitária, a qual apresente nominação, ementa, objetivos (gerais e específicos), carga horária total (teórica e/ou prática), metodologia(s) de ensino, sistemática(s) de avaliação da aprendizagem e referências (bibliográficas e/ou eletrônicas); segundo o propósito didático-pedagógico de cada curso e o perfil de profissional que se almeja formar para o mundo do trabalho e para o [competitivo] mercado de trabalho na atualidade.

Mais do que a apresentação de aportes teóricos fundamentais, que são relevantes à formação inicial de estudantes universitários de graduação, as disciplinas curriculares de extensão universitária trazem em seu bojo um conjunto de atividades avaliativas e não avaliativas a serem executadas no formato de *práxis* educativas, ações práticas, experiências reais e vivenciais, experimentos laboratoriais, experimentações científicas e tecnológicas, metodologias educacionais ativas de ensino-aprendizagem e pesquisas de campo *in loco* de viés teórico-empírico, significativo, contextualizado e inter/pluri/multi/transdisciplinar, aproximando, assim, a Universidade da sociedade/comunidade externa/escola e vice-versa.

A respeito das reformulações e inovações curriculares identificadas na UEPG nos dias atuais (inserção de disciplinas de extensão universitária em cursos superiores de graduação), podemos emitir, apesar do curto período de tempo de implantação (ano letivo de 2023), os seguintes pareceres avaliativos; em conformidade com o demonstrado pelo Quadro 01, qual seja:

Quadro 01 – Descritores avaliativos e justificativas de avaliação atinentes às reformas e inovações curriculares atuais na UEPG-PR/BR.

REFORMAS E INOVAÇÕES CURRICULARES ATUAIS	DESCRITORES AVALIATIVOS				JUSTIFICATIVAS DE AVALIAÇÃO
	3	2	1	0	
Há sinais de criatividade e novas formas de fazer as coisas?	3				Observam-se aspectos criativos e inovadores, pois as disciplinas curriculares referentes à extensão universitária que integram, desde o 1º período letivo, as matrizes dos cursos superiores de graduação ofertados nas modalidades de educação presencial e de EaD <i>on-line</i> , são desenvolvidas por meio de atividades práticas, pesquisas de campo <i>in loco</i> , análises críticas de estudos de caso e utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem mediadas por novas tecnologias educacionais de informação e comunicação, tanto de maneira síncrona quanto assíncrona.
Há um despertar da autonomia na instituição universitária?		2			Há uma (relativa) autonomia da UEPG no que tange à implantação das disciplinas curriculares de extensão universitária nos cursos superiores de graduação, pois essa autonomia (didático-pedagógica) está sujeita aos ditames estabelecidos pela Resolução CNE/MEC nº 07, de 18/12/2018, e às normativas da própria IES em foco, tais como as do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) Superiores de

REFORMAS E INOVAÇÕES CURRICULARES ATUAIS	DESCRIPTORIOS AVALIATIVOS				JUSTIFICATIVAS DE AVALIAÇÃO
	3	2	1	0	
					Graduação, do CEPE, da PROGRAD e da PROEX.
Há comprometimento com a mudança por parte da equipe docente?	3				Mais de 80% do corpo docente da UEPG está efetivamente engajado e comprometido em face às mudanças e inovações (educacionais e tecnológicas) trazidas pela implantação das disciplinas curriculares de extensão universitária nos cursos superiores de graduação ofertados pela IES nos dias atuais.
Há comprometimento com a mudança por parte da equipe gestora?		2			A equipe gestora, em si, mostra-se devidamente comprometida com as mudanças e inovações (educacionais e tecnológicas) trazidas pela inclusão das disciplinas curriculares de extensão universitária nos cursos superiores de graduação ofertados pela UEPG nos dias atuais; embora alguns de seus integrantes (ainda) tentem relutar, negar, ocultar ou negligenciar alguns aspectos atinentes às atividades extensionistas em termos de possibilidades, potencialidades, limitações e desafios decorrentes.
Há envolvimento e participação de famílias, estudantes e comunidade?			1		No momento atual, as atividades extensionistas na UEPG estão diretamente voltadas aos estudantes de cursos superiores de graduação e também às pessoas pertencentes à comunidade externa,

REFORMAS E INOVAÇÕES CURRICULARES ATUAIS	DESCRIPTORIOS AVALIATIVOS				JUSTIFICATIVAS DE AVALIAÇÃO
	3	2	1	0	
					havendo, ainda, pouco envolvimento e efetiva participação de famílias, grupos de terceira idade e pessoas com deficiência, por exemplo, no âmbito da vida universitária e das atividades extensionistas em geral realizadas na IES em questão.
<i>Descritores Avaliativos:</i> 0 – Não há relação entre os sinais de mudança, avaliação e justificativa. 1 – A relação entre os sinais de mudança, avaliação e justificativa são fracamente coerentes. 2 – Existe uma relação entre os sinais de mudança, avaliação e justificativa, mas algumas inconsistências são evidentes. 3 – A relação entre os sinais de mudança, a avaliação e a justificativa são completamente coerentes.					

Fonte: Adaptado de FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA IBEROAMERICANA (2023).

Acerca do exposto, é possível dizer que, desde o início do ano letivo de 2023, a implantação obrigatória de disciplinas curriculares referentes à extensão universitária em todos os cursos superiores de graduação ofertados pela UEPG nas modalidades de educação presencial e de EaD *on-line*, desde o 1º período letivo, tem gerado muitos debates teóricos, divergências de opiniões, receios, temores, “curiosidades epistemológicas” (FREIRE, 2000), inconsistências, resistências e desafios por parte de docentes e discentes em geral; embora estas duas categorias reconheçam, em determinados contextos, situações e circunstâncias, a relevância das atividades extensionistas em cursos superiores de graduação, aproximando assim teorias e práticas, vivências e experiências, o “real” e o “ideal”, as relações dialéticas estabelecidas entre Universidade-escolas-sociedade-comunidades, aprendizados e reaprendizagens, didáticas e pedagogias, trajetos e projetos, conhecimentos e saberes (didáticos, pedagógicos, científicos, profissionais, etc.), “escola da vida” e “vida na/da escola” (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1989), e cultura escolar e cultura da escola (FORQUIN, 1993).

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA (MODALIDADE EAD) DA UEPG: A NOVA MATRIZ CURRICULAR EM VIGÊNCIA A PARTIR DE 2023

A vigente Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), promulgada em 05 de outubro de 1988, estabelece que: “Art. 207 – As universidades gozam de autonomia didático-científica,

administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (BRASIL, 1988, s.p.)

Conforme prescreve o Artigo 43, Inciso VII, da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei federal nº 9.394, sancionada pelo Congresso Nacional Brasileiro em 23 de dezembro de 1996, isto implica afirmar que, diretamente relacionada aos eixos “ensino” e “pesquisa científica”,

Art. 43 – A educação superior tem por finalidade:

[...]

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996, s.p.)

No Brasil, a extensão universitária é uma das atividades funcionais a serem desenvolvidas pelas IES, principalmente aquelas de cunho público, sejam elas federais, estaduais, distritais ou municipais; e também pelas faculdades e universidades privadas em geral. (CALDERÓN, 2007)

De acordo com Santos (2010), a extensão universitária pode ser conceitualmente definida como sendo a forma de articulação entre universidade e sociedade por meio de diversas ações práticas. Como o próprio nome o diz, extensão significa ‘estender’ a instituição universitária para além de seus bancos e muros acadêmicos, de modo que possa interagir diretamente com a sociedade e a comunidade externa, visando à troca de informações, conhecimentos e saberes acadêmico-científicos.

A partir deste entendimento e desde a consignação do processo de curricularização das atividades de extensão acadêmica nos cursos de graduação das IES, em todo o território nacional, em conformidade com a estratégia 12.7, da Meta 12, do Plano Nacional de Educação (PNE) – decênio 2014-2024, aprovado pela Lei federal nº 13.005, de 26 de junho de 2014, o qual determina que os cursos superiores de graduação assegurem em um mínimo de 10% da sua carga horária total para programas e projetos de extensão universitária (BRASIL, 2014), há uma preocupação da UEPG sobre o tema.

Nos anos de 2019 e 2020, em específico, extensos debates teóricos e muitas reflexões críticas sobre a temática alusiva à curricularização da extensão universitária resultaram na publicação da Resolução CEPE 2020.6, que regulamenta a Curricularização da Extensão Universitária na UEPG e que foi aprovada pelo seu CEPE.

Neste sentido, a UEPG compreende o seguinte sobre curricularização da extensão universitária:

[...] não basta apenas reconhecer e distribuir horas, ações ou práticas extensionistas. É preciso ir além. É preciso compreender o papel da extensão, que é tão importante quanto o papel do ensino e da pesquisa e que, associados, visam à formação integral dos(as) acadêmicos(as) do ponto de vista profissional, a fim de que se cultivem valores éticos, humanistas, conscientes e críticos. A curricularização da extensão deve ser, portanto, um componente articulador na formação técnico-científica, com base nos princípios de cidadania. Isso pressupõe mudança de atitudes de todos(as) os(as) envolvidos(as): docentes, discentes, gestores(as) e agentes. É preciso ter em mente que a extensão não se reduz ao tecnicismo e ao assistencialismo. Contrariamente a isso, é um espaço de troca mútua de conhecimentos entre a Academia e a comunidade. Assim, consideram-se atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às Instituições de Ensino Superior e que estejam vinculadas à formação do(a) estudante, por iniciativa da própria UEPG ou em parceria com outras Instituições. Nos cursos de graduação, as atividades de extensão devem ser instituídas na forma de componente curricular, considerando sua vinculação à formação dos(as) estudantes, e deverão ser registrados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e nos demais documentos normativos próprios. As atividades podem ser creditadas nas seguintes modalidades:

- a) programas de extensão;
- b) projetos de extensão;
- c) cursos e oficinas;
- d) eventos;
- e) prestação de serviços extensionistas. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2021, p.22-23)

Com base nestes argumentos, nas reformulações curriculares dos cursos de graduação exigidas pelo MEC e após decisão em comum acordo entre PROGRAD, PROEX e CEPE, a UEPG optou por implantar, a partir do 1º semestre de 2023, em todos os seus cursos superiores de graduação ofertados nas modalidades de educação presencial e de EaD *on-line*, disciplinas de extensão universitária, as quais deverão permear as matrizes/grades curriculares de tais cursos, desde o 1º período letivo.

Cada curso superior de graduação, em conformidade com o seu respectivo PPC, tem a liberdade de inserir disciplinas de extensão universitária em sua matriz curricular, num mínimo de 10% da carga horária total prevista para o curso. (BRASIL, 2014; 2018; UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2021)

Sendo assim, no que diz respeito, em particular, ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia, ofertado pela UEPG, na modalidade de EaD *on-line*, no *Campi* Ponta Grossa e em alguns outros municípios paranaenses, período integral, com duração de 04 anos (08 semestres letivos) e perfazendo o total de 3.502 horas-aula, tem-se, conforme mostrado pelo Quadro 02 abaixo, as seguintes disciplinas curriculares de extensão universitária (ou disciplinas de extensão como componentes curriculares)

que integram o Currículo nº 03 (vigente para ingressantes a partir de 2023), segundo o estabelecido pela nova reformulação curricular proposta para o Curso em pauta:

Quadro 02 – Disciplinas de extensão universitária como componentes curriculares no Curso de Licenciatura Plena em Geografia (modalidade EaD) da UEPG-PR/BR (Currículo nº 03 vigente a partir de 2023).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG) CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA – MODALIDADE EAD PERÍODO INTEGRAL E REGIME SEMESTRAL CURRÍCULO Nº 03 (VIGENTE PARA INGRESSANTES A PARTIR DE 2023) – EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO COMPONENTE CURRICULAR –				
Código	Disciplina Curricular	Carga Horária Total	Período Letivo	Ementa
104733	O Trabalho de Campo em Geografia I: Introdução à Extensão	68 h/a	1º	Extensão universitária e sua perspectiva articuladora com o ensino e a pesquisa. Implicações da extensão universitária no processo de formação acadêmica- profissional e de transformação social. A função e a responsabilidade social da universidade pública e da extensão universitária no trabalho de campo em Geografia. O campo e a extensão universitária na sociedade e nas comunidades. Concepções teóricas e metodológicas da prática de campo na ciência geográfica. A extensão como política de ensino universitário e o campo como instrumento de ensino e pesquisa em Geografia. O enfoque multidisciplinar sobre o campo – os múltiplos olhares sobre os diferentes aspectos: físico, político, econômico, social, cultural e educacional. Conceitos, sob a perspectiva histórico-filosófica e de campo, referentes à universidade pública e à extensão universitária e a sua função acadêmica e social.
104734	Prática de Campo II em Escolas com Professores: Extensão e Tecnologias na Sociedade da Informação	68 h/a	2º	Sociedade da informação, heterogeneidade e diversidade das sociedades humanas. Apropriação das tecnologias na prática de campo em Geografia. Contextualização de

				conteúdos geográficos com as mensagens, fenômenos e relações expostas pelos meios audiovisuais. Conceituação e análise das diversas formas de produção cultural, audiovisual e sua ampla utilização. Elaboração de projetos e definição de objetivos da prática de campo – a exploração do local e a coleta de dados e/ou materiais. Problemática da tecnologia audiovisual como registro e a tabulação das informações obtidas no trabalho de campo e na criação de ambientes de ensino, pesquisa e extensão. Tipos de relatório, tabulações de dados e conceituações metodológicas referentes ao trabalho de campo do geógrafo. Linguagem audiovisual como forma de conceber e trabalhar com o espaço geográfico e dados geográficos. Conceitualização da inserção de recursos tecnológicos na prática extensionista do pesquisador. Aplicação de recursos audiovisuais junto à comunidade escolar (professores, educandos e demais agentes). Produção de recursos audiovisuais e apresentação de produto audiovisual que contemple uma demanda didático-pedagógica de determinada comunidade de ensino (escola, professores e educandos).
104735	Prática de Campo III: Conhecer o Espaço, Ler e Intervir – A Extensão Geográfica nos Polos de Educação a Distância	68 h/a	3º	Conceituação de lugar e de sua importância. Exploração dos significados de lugar no entendimento das relações sociais do espaço geográfico. Identificação geográfica de problemáticas sociais. Contextualização do conceito de espaço e realidade concreta por meio das relações do homem e do cotidiano. Tipologias textuais na elaboração de planos de intervenções (soluções geográficas) e apresentação de planos de

				intervenção em associações civis e/ou aplicação dos modelos geográficos. Descrição de características dos lugares de vivências, como moradia, escola, comunidade em geral e a identificação de semelhanças e diferenças. Conexão entre extensão em Geografia, campo e as formas de retratação do lugar – aplicações na comunidade (de preferência próximo ao local de moradia do estudante).
104736	Prática de Campo IV: A Extensão como um Horizonte de Abertura para o Mundo Antes e Depois da Escola e da Educação	68 h/a	4º	Após trabalhar com a introdução, produção de audiovisuais, resolução de problemas geográficos, reconhecimentos dos aspectos dos lugares, o último momento da extensão no currículo visa expandir a ideia de formação do estudante a partir do encontro com a sociedade e o diálogo de saberes. Trabalho com o registro de memórias geográficas e os enunciados de sujeitos discursivos dotados de significação – argumentações a partir das suas relações com a linguagem. Reconhecimento de práticas territoriais na cidade ou em outras escalas onde os estudantes habitam. Extensão universitária e o trabalho de campo na contribuição da percepção dos valores anunciados nas ações artísticas locais e globais. A Geografia e o levantamento de problemas ambientais locais. Produção de narrativas geográficas (textos, audiovisual, entre outras linguagens) e o espaço vivido presente nos diálogos através de documentos e currículos de Geografia. A relação da extensão universitária com a sociedade, a abertura para prática de campo e o futuro do professor de Geografia. Contextualização e redação e a metodologia no campo da comunicação e da informação na extensão universitária e no trabalho de campo. Realização de excursões,

				aulas expositivas e práticas com o manuseio de recursos tecnológicos. Criação e redação de roteiros como critério de avaliação de aprendizagem. Discussões individuais e em grupo. Produção de tipos textuais e apresentação de seminários, trabalhos individuais e relatórios. Realização de uma experiência comunitária como atividade de formação do futuro profissional da educação geográfica.
--	--	--	--	---

Fonte: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (2023b, p.3-10).

O atual coordenador do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UEPG – modalidade EaD – é o Prof. Dr. Isonel Sandino Meneguzzo, lotado no Departamento de Geociências (DEGEO), docente do Curso em pauta e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia (PPGG) – Mestrado Acadêmico em Gestão do Território e Doutorado Acadêmico em Geografia – da IES em questão.

Grosso modo, o Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UEPG – modalidade EaD – possui um amplo e variado elenco de disciplinas curriculares: de formação básica geral, de formação específica profissional, de diversificação ou aprofundamento, de estágio curricular supervisionado, de prática como componente curricular, e de extensão como componente curricular.

No tocante às disciplinas curriculares concernentes à extensão como componente curricular, em específico, faz-se mister salientar que a mesma configura-se como:

Requisito essencial para a composição da carga horária do Curso, o qual possui 04 (quatro) disciplinas 100% extensão, totalizando 272 (duzentas e setenta e duas) horas distribuídas no Grupo I – Disciplinas de Formação Básica Geral e carga horária em atividades de extensão não codificadas, num total de 85 (oitenta e cinco) horas. Em relação à carga horária total do Curso, a extensão corresponde a 10,20%. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2023b, p.3).

As ações práticas de extensão universitária no Curso de Licenciatura Plena em Geografia – modalidade EaD *on-line* – da UEPG têm sido deveras instigantes e relevantes à formação inicial dos professorandos, pois visam colocar os estudantes do Curso em contato direto com a sociedade, a comunidade externa, as diferentes realidades e culturas escolares, a pesquisa de campo *in loco*, o trabalho investigativo empírico e a elaboração, execução e avaliação de projetos pedagógicos voltados à Ciência geográfica e às demais áreas e subáreas correlatas à Geografia (Climatologia, Cartografia, Biogeografia, Geomorfologia, Geoestatística, Geo-História, Astronomia, Educação Ambiental, Educação Geográfica,

Pesquisa em Ensino de Geografia, Memória e Patrimônio Geográfico, Diversidade e Sustentabilidade Ambiental, Análise Ambiental, Economia Ambiental, Gestão e Planejamento Ambiental, Gestão de Recursos Naturais, Geoprocessamento e Sensoriamento Remoto, Química Ambiental, Química Verde, Desastres Ambientais, Licenciamento e Monitoramento Ambiental, Geografia do Brasil, Geografia do Paraná, entre outras).

Mudar, transformar, inovar e gestar os conhecimentos científicos de modo diferenciado faz-se necessário! Trata-se de uma realidade objetiva existencial concreta, urgente e emergente em todos os campos do saber erudito, incluindo-se, especialmente, a área de Geografia e os seus sub-ramos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se pode observar no presente artigo científico, a UEPG, por meio das atuais reformulações das matrizes curriculares de seus cursos superiores de graduação e implantação de disciplinas de extensão universitária nos respectivos currículos, está buscando não ficar à margem das reais demandas sociais e educacionais (im)postas pela sociedade capitalista globalizada contemporânea.

Modificações sociais, culturais, políticas, econômicas, ambientais e educacionais nos fazem sair da “zona de conforto”, do comodismo, da superficialidade e do (co)modismo; causando, *a priori*, estranhezas, desconfianças, medos, temores, incertezas, inseguranças e resistências.

Inovar em Educação é uma tarefa, por vezes, complexa; dado o fato de que:

[...] o conceito de inovação, tanto tecnológica como social, é plural. O contexto histórico, político, econômico e sociocultural ressignifica o conceito de inovação e altera as suas práticas. [...] A inovação passa ser um imperativo, uma obrigação. Vista por este prisma, decorre que a escola como organização, passa ter a obrigação de inovar e a obrigação de formar crianças, jovens e adultos preparados para serem criativos e inovadores de modo que possam servir ao mundo do trabalho. [...] Na revolução do conhecimento, a inovação e a criatividade foram substituídas de as pessoas com capacidades para operar máquinas, porém, com os mesmos objetivos: a conservação do *modus operandi* de produção de riqueza e cultura. [...] Inovar na Educação requer que pensemos de maneira holística e crítica sobre qual a função da inovação na área educacional e a quem, de fato, beneficia. (FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA IBEROAMERICANA, 2023, p.70-71)

Mesmo com as reformulações curriculares e a experiência de inclusão de disciplinas de extensão universitária em cursos superiores de graduação, a UEPG ainda tem muito a pensar, fazer, analisar e refletir a respeito destas inovações educacionais, superando empecilhos, ranços, desafios, barreiras e fronteiras existentes no caminho. Contudo, a inovação já é uma conquista meritória e um itinerário a ser traçado de maneira contínua, visando sempre o alcance de possíveis êxitos.

REFERÊNCIAS

BOTH, I. J. Avaliação do curso de pedagogia face às necessidades do mercado de trabalho: o caso da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Ponta Grossa: Imprensa Universitária, 1982.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Diário Oficial da União, de 05/10/1988.

_____. Congresso Nacional. Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, de 23/12/1996.

_____. Congresso Nacional. Lei federal nº 13.005, de 26 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) – decênio 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, de 26/06/2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 07, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei federal nº 13.005, de 26 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) – decênio 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: MEC/CNE/PNE, 2018.

CALDERÓN, A. I. (Coord.). Educação superior: construindo a extensão universitária nas IES particulares. São Paulo: Xamã, 2007.

CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. A vida na escola e a escola da vida. 19.ed. Petrópolis: Vozes/IDAC, 1989.

FORQUIN, J. C. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. (Série Educação: Teoria & Crítica).

FREIRE, P. R. N. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 14.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (Coleção Leitura).

FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA IBEROAMERICANA. Gestão do conhecimento e inovação na educação: apostila. Florianópolis: Editora da FUNIBER, 2023. (Coleção Formação Universitária – Curso de Especialização em Inovação e Tecnologia Educacional).

LESME, A. Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Disponível em: <<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/universidades/uepg-universidade-estadual-ponta-grossa.htm>>. Publicado em: 08/09/2023. Acesso em: 15/01/2024.

SANTOS, M. P. Contributos da extensão universitária brasileira à formação acadêmica docente e discente no século XXI: um debate necessário. In: Revista Conexão UEPG. Ponta Grossa: Editora da UEPG, v.06, n.01, p.10-15, jan./dez., 2010.

SCHAFRANSKI, M. D. Pedagogia no ensino superior: sociedade cognitiva. Curitiba: Juruá, 2003.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Curricularização da extensão nos cursos de graduação da UEPG: apontamentos e orientações. Ponta Grossa: Editora da UEPG/PROEX/PROGRAD, 2021.

_____. Coordenação Geral e Pedagógica da Comissão Permanente de Seleção (CPS) de Concurso Vestibular da UEPG. Revista Arquitetura da Redação. Ponta Grossa: Editora da UEPG, v.01, out./2022.

_____. Catálogo de cursos 2023 – UEPG. Disponível em: <<https://www2.uepg.br/prograd/catalogo-de-cursos-2023>>. Acesso em: 28/12/2023.

_____. Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância (NUTEAD): cursos – graduação. Disponível em: <<https://ead.uepg.br/site/cursos#graduacao>>. Acesso em: 20/01/2023a.

_____. Catálogo de cursos 2023 – UEPG: curso de licenciatura em geografia – EAD (Currículo nº 03, a partir de 2023). 11 f. Disponível em: <https://www2.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/sites/19/2023/05/MATRIZ-CURRICULAR-Lic.-em-Geografia-EAD_2023_Pagina-UEPG.pdf>. Acesso em: 30/12/2023b.

Capítulo 11

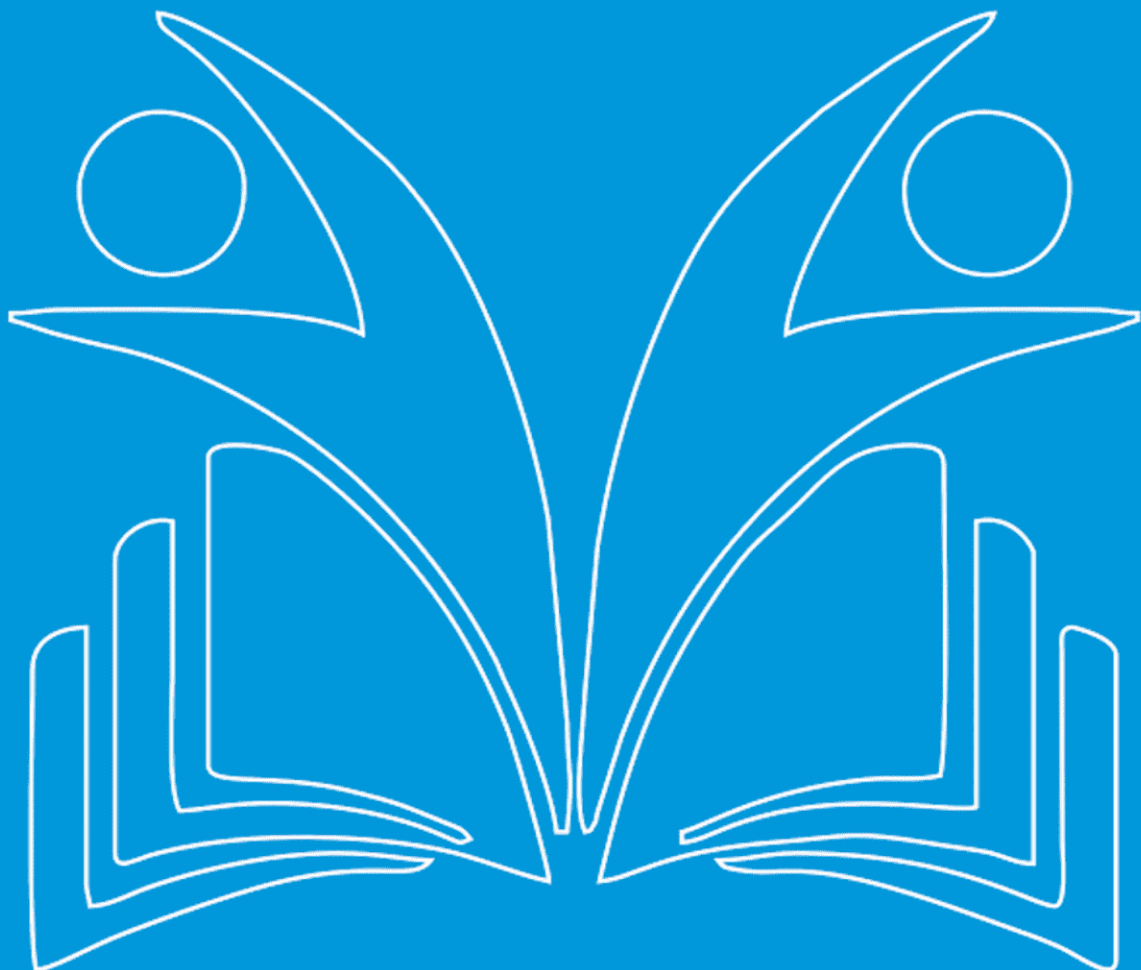


10.37423/240108678

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA E AÇÕES EXTENSIONISTAS

Clézio dos Santos

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro



Inovação, nesta pesquisa, está diretamente relacionada à prática pedagógica do professor de geografia e entendida como ruptura paradigmática (Boaventura Santos, 1979), atitude que possibilita reconfigurar conhecimentos de modo a anular ou diminuir a distância estabelecida pela Ciência Moderna entre senso comum e conhecimento científico; objetivo/subjetivo; corpo/mente; cognição/afetividade.

A inovação pedagógica na formação de professores é um tema atual, que instiga ao debate, visto que a universidade é pressionada, na atualidade, a implementar mudanças que, muitas vezes, a serviço de uma lógica mercadológica, ocorrem sem a participação efetiva e a compreensão dos sujeitos que vão implementá-la, por essa razão necessita ser trabalhada nas instituições de ensino superior, sobretudo no campo da formação docente.

O objetivo geral da pesquisa é analisar e refletir a inovação pedagógica na pandemia do Covid 19 por meio das práticas docentes dos professores de geografia em formação na Baixada Fluminense.

O texto tem como base o projeto aprovado no edital n.º 210.148/2018 – Programa Apoio às Instituições de Ensino e Pesquisa Sediadas no Estado do RJ- 2018 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ denominado A Inovação Pedagógica e a Formação de Professores de Geografia na Baixada Fluminense: das práticas disciplinares à transdisciplinaridade.

A região da Baixada Fluminense, que possui uma área de aproximadamente 2.800 km² é conhecidamente uma das regiões mais carentes e violentas do país. Sua população atual é superior a 3,7 milhões habitantes (IBGE, 2010), distribuídos nos 13 municípios que compõem essa região: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica.

A equipe do projeto foi composta pelo professor Clézio dos Santos (coordenador), pelas professoras Cristiane Cardoso e Edileuza Dias de Queiroz, alunos e alunas dos cursos de licenciatura em Geografia e licenciatura em Pedagogia e da linha 2 Território, Ambiente e Ensino de Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO). Todos os pesquisadores do Grupo de Estudos Integrados em Ambiente: Educação e Geografia (GEIA), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (GEPEG), e do Laboratório Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão (LAMEPE). Essas instituições são todas ligadas ao Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Campus Nova Iguaçu, localizado na Baixada Fluminense. Na figura 01, temos as instituições parceiras.

Figura 01. Instituições parceiras do projeto a Inovação Pedagógica e a Formação de Professores de Geografia na Baixada Fluminense: das práticas disciplinares à transdisciplinaridade



Fonte: Autor, 2023

A metodologia é de cunho qualitativo, articulada às representações sociais na perspectiva de Jodelet (1989) e Moscovici (2003). A pesquisa analisa o conceito de inovação e prática docente, tendo como aporte teórico os seguintes autores: Cavalcanti (2005), Carbonell (2002), Cunha (2009), Libedinsky (2001), Lucarelli (2007), Ponstuschka; Paganelli; Cacete (2009), Masetto (2012, Santos (2021a, 2021b) e Santos; Cardoso; Queiroz (2022)

O projeto inicial pretendia organizar e realizar oficinas direcionadas a formação inicial e continuada de professores de geografia da Baixada Fluminense no Laboratório Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão (LAMEPE/IM/UFRRJ) e nas escolas públicas no ano de 2020, porém neste ano fomos acometidos pela Pandemia do Covid-19, o que nos fez reorganizar a proposta e passamos a organizar lives direcionadas a formação inicial e continuada de professores de geografia da Baixada Fluminense e de outras locais.

DA POLISSEMIA DO TERMO À INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NECESSÁRIA

O termo inovação é polissêmico e muda de acordo com o tempo, os contextos socioculturais, as conjunturas econômicas e políticas. Esse vocábulo origina-se do latim *innovatio*, e é formado por três componentes léxicos: in-nova-ção. Refere-se a renovar, fazer de novo, mudar, introduzir alguma novidade na legislação, nos costumes, na ciência ou nas artes. etc.

Em sua formulação mais usual, inovação designa mudança, novidade, dinamismo, renovação (Carbonell, 2002; Hannan; Silver, 2006; Libedinsky, 2001). Neste trabalho, vamos nos focar na análise da inovação da prática pedagógica no ensino superior.

Nesse contexto, inovação pedagógica é considerada como desenvolvimento de propostas pedagógicas que são demarcadas pela novidade em sua constituição e execução; tem relações com a construção de uma gestão inovadora na educação e com um compromisso da sociedade e das instituições educativas em desenvolver naturalmente propostas educativas comprometidas com o processo de mudanças sociais, valorização dos sujeitos e de suas aprendizagens, o que exige investimentos em recursos humanos e materiais, além de ações sociais, no desenvolvimento de projetos educativos. Inovação é definida como “um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas” (Carbonell, 2002, p.19). Por sua vez, Braga, Genro e Leite (1997, p.22) agregam a essa definição, a ideia de ruptura paradigmática: “Práticas que contenham em si mesmas o gérmen da ruptura com as lógicas que orientam os paradigmas da modernidade”.

Cunha e Lucarelli (2005) parecem concordar com esta perspectiva conceitual. Acrescentam as autoras que a inovação pedagógica implica ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, um fazer reflexivo que exige o desenvolvimento de propostas educativas demarcadas pela gestão participativa, a reconfiguração dos saberes nos espaços educativos, a reorganização da relação entre teoria e prática, a perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida, a mediação e o protagonismo. Perante este argumento, inovar não significa apenas introduzir as novas tecnologias na sala de aula, as quais provocam uma modificação parcial e generalizada da aula, pois a inovação é gerada a partir de um movimento de ruptura de um paradigma de ciência e educação estabelecido, o tradicional e hegemônico em nossa sociedade (Cunha, 2001, 2009; Hannan; Silver, 2006).

Além desses aspectos já ressaltados, a inovação enquanto ruptura exige dos professores a luta contra um modelo político que impõe a homogeneização.

[...] uma pedagogia da visão única, com padrões universais, capazes de uma comparabilidade competitiva que, por sua natureza, excluem formas alternativas de compreensão do conhecimento e de sua produção. (Cunha, 2006, p.18)

Em concordância com a perspectiva de inovação enquanto ruptura, Veiga e Castanho (2000, p.163) sugerem o compromisso com a construção de um projeto coletivo, no qual se analise o contexto de sua realização, de modo que tanto as concepções como as estratégias de ensino priorizem a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Essa concepção de inovação deve ser considerada como necessidade eminente nos espaços educacionais, frente aos novos rumos da sociedade e da educação no século XXI, uma tarefa coletiva que passa pela revisão das práticas educativas e objetiva a valorização da formação integral dos estudantes, o desenvolvimento de competências e habilidades destes sujeitos com vistas às exigências da sociedade atual. Logo, a inovação pedagógica se implica com as novas configurações de sociedade e de aprendizagem de adolescentes e adultos.

Tratar de inovação pedagógica relaciona-se à dimensão emancipatória da educação, dentro de um movimento de transição paradigmática, rumo ao paradigma emergente da ciência, o qual se postula como alternativa para a produção de um conhecimento prudente para uma vida decente, conhecimento esse que se apresenta de forma constitutiva por ser ao mesmo tempo científico e social (Sousa Santos, 2001).

Desse modo, a inovação pedagógica necessariamente reclama outra concepção formativa e de ação educativa por parte dos professores e estudantes, ancoradas na visão de mundo-sociedade-educação multidimensional, dialética e crítica, fundadas na criatividade, ação-reflexão-crítica e busca constante pela dinamização da aprendizagem.

Efetivamente, segundo Torres (2000), a constituição e valorização de estratégias docentes alternativas, inovadoras, são baseadas na criatividade, qualidade, competência e colaboração; volta-se para a dinamização de novos sentidos para a formação dos estudantes do século XXI. “Falar de inovação é falar de formação de atitudes, destrezas e hábitos, manejar estratégias, prever e superar resistências, conhecer processos, afrontar conflitos, criar climas construtivos, etc.” (Torres, 2000, p. 10)

A ação colaborativa e reflexiva dos docentes é fundante para o desenvolvimento de processos de ensino comprometidos com a formação integral do estudante no contexto do ensino superior, emoldurados por uma perspectiva sociocultural. A dinamização desses processos é possível, mas condicionado a investimentos em materiais e estratégias docentes e a uma política institucional de desenvolvimento profissional desses sujeitos.

A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA BAIXADA FLUMINENSE: ALGUMAS AÇÕES EXTENSIONISTAS

O projeto A Inovação Pedagógica e a Formação de Professores de Geografia na Baixada Fluminense: das práticas disciplinares à transdisciplinaridade, propiciou trabalhar a Inovação Pedagógica como

prática docente. Prática essa que pode ser disciplinar, interdisciplinar e multidisciplinar, trabalhar essas possibilidades no campo formativo é um desafio, mas também uma necessidade, que se segue como ação extensionista.

A componente curricular Geografia apresenta-se como estudante do espaço, proporcionando uma visão de mundo que busca compreender a realidade de modo a levar os indivíduos a uma formação crítica tornando-se capazes de intervir em sua realidade. Por isso ao professor de geografia cabe desenvolver algumas práticas que facilitem o processo de ensino aprendizagem para que este ocorra de maneira eficaz alcançando a formação de um indivíduo crítico, ciente de seus direitos e deveres.

Cavalcanti (2005) afirma que:

O trabalho de educação geográfica na escola consiste em levar as pessoas em geral, os cidadãos, a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam, diretamente ou não, como parte da história social. O raciocínio espacial é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são socioespaciais. (Cavalcanti, 2005, p.12)

A visão sobre o ensino de geografia vem sofrendo mudanças significativas ao longo do tempo e há muito se fala de uma geografia relacionada com a realidade do aluno, em formação do cidadão, ou seja, do sujeito pronto para exercer sua cidadania. Discussões sobre o ensino de geografia nesse sentido avançam, gerando inúmeras pesquisas, mudanças nos documentos que regem a educação como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também mudanças nos cursos de formação, entre outras. No entanto, a realidade da geografia escola ainda é de uma disciplina fortemente presa ao livro didático, desconectada à realidade do aluno e de cunho memorizador, que dificulta o interesse por esta disciplina por parte dos alunos, já que não vêem nesta aplicação prática a sua vida.

Apesar de ser um recurso bastante utilizado nas aulas de geografia, o livro didático não está presente em todas as salas de aula do ensino básico, apresentando maior ausência nas turmas noturnas, o que faz com que os textos impressos pelos próprios professores e a escrita de extensos textos no quadro faça parte do cotidiano do professor de geografia. A realização de questionários é também muito comum na sala de aula com a finalidade de preparar o aluno para a prova, estimulando-o a memorização dos conteúdos.

Alguns professores de geografia dispõem de métodos que são capazes de facilitar o processo de ensino aprendizagem, no entanto, necessita-se do emprego destes em metodologias que estimulem a participação do aluno, para que este faça parte da aula enquanto sujeito ativo. Um destes métodos, que apesar de não ser peculiar da geografia, desde o princípio dá aporte a compreensão do espaço

geográfico é o uso de mapas, ou seja, a cartografia. Entende-se que o aluno deve ser capaz de ler a realidade, interpretá-la e agir sobre ela. Para isso o uso de mapas pode colaborar para o alcance de tais objetivos, pois este é uma forma de representação, que pode esclarecer fenômenos por vezes não compreendidos. No entanto, o que se encontra na sala de aula é um professor de geografia que apresenta de forma tímida os mapas, fazendo uso de forma rápida dos mapas ilustrados nos livros didáticos, perdendo, desta forma a essência da disciplina distanciando-se de seu objetivo, de facilitar a leitura do mundo.

Tantos os mapas murais como o atlas, na condição de instrumentos pedagógicos, deveriam ser presença obrigatória nas salas de aula de Geografia. Apesar da disseminação dos mapas pela mídia e pela internet, esse material, na escola, precisa ser utilizado no desenvolvimento de um raciocínio geográfico e geopolítico. (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007, p.326)

A tentativa de mudança na realidade é encontrada na prática de professores engajados em sua missão de contribuir para a construção do conhecimento, através do desenvolvimento de metodologias que permitam a troca de saberes, a valorização do aluno, o trabalho em equipe e a valorização da geografia enquanto disciplina capaz de contribuir para a compreensão da realidade vivida.

A capacidade de desenvolver um trabalho com os poucos recursos que a maioria das escolas públicas disponibiliza mostra que é possível unir teoria à prática, que é possível construir uma geografia para a vida cotidiana. Ainda se encontram professores que fazem uso dos mapas disponíveis na escola, por vezes abandonados num canto de biblioteca, a fim de uma aula mais atrativa e compreensível

Além das práticas mais comuns realizadas pelo professor de geografia alguns tem buscado subsídios em outras áreas para ampliar a capacidade de compreensão da realidade, libertando-se das amarras disciplinares e avançando para uma pesquisa mais abrangente. Esses desafios são atrelados a estratégias formativas de forma remota como as lives. As lives como recurso formativo inovador

O projeto inicial pretendia organizar e realizar de oficinas direcionadas a formação inicial e continuada de professores de geografia da Baixada Fluminense realizadas no Laboratório de Ensino Multidisciplinar do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ e nas escolas públicas no ano de 2020. Essas oficinas seriam realizadas em eventos já organizados pelo curso de graduação em Geografia do IM/UFRRJ destacando a Semana Acadêmica de Geografia, a Semana de Integração e os Ciclos de Oficinas de ensino, pesquisa e extensão. Esses eventos são realizados anualmente e os ciclos são realizados semestralmente, porém em 2020 fomos assinalados pela pandemia do Covid-19, o que nos fez reorganizar nossa proposta e oferecemos ciclos de palestras voltadas a formação inicial e continuadas de professores de geografia e em geral. Os ciclos foram denominados de Ciclo de

Palestras sobre Ensino de Geografia, Geografia Física e Climatologia: novas formas de dialogar em tempos de isolamento.

No 1º ciclo foram organizadas 7 palestras, iniciadas a partir do dia 28/4. (toda terça, as 10 horas da manhã). As palestras foram cadastradas na plataforma da extensão da UFRRJ e projetadas no canal do Youtube do Grupo de Estudos Integrados em Ambiente, Geografia e Ensino (GEIA), denominado GEIA UFRRJ. Tudo isso foi um grande desafio para nós, aprender a lidar com toda essa tecnologia que não fazia parte do nosso cotidiano, mas que era o recurso necessário para esse momento

O 2º ciclo trouxe novidades, entre elas a parceria do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (GEPEG), grupo de pesquisa parceiro do Curso de Geografia e Pedagogia, Instituto Multidisciplinar, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Foram 5 palestras, com pesquisadores do Brasil, voltamos a salientar que esse momento que vivemos trouxe isso de bom, podemos dialogar com pesquisadores do Brasil e do mundo, algo que no mundo antigo, não teríamos condições de fazer. Esse pode ser um legado importante para o futuro, essa forma de dialogar e poder estar perto de pessoas que admiramos tanto e que as vezes a gente só conseguia contato nos eventos acadêmicos.

O 3º ciclo só consolida as nossas ações, ampliamos os debates e inserimos o formato de mesas, trazendo dois ou mais pesquisadores para o debate do dia. Foram mais 07 mesas organizadas

No 4º ciclo, buscamos temáticas próximas ao que estávamos debatendo e a vontade dos participantes. Passamos a chamar também pesquisadores do Brasil, tentando buscar visões e vivências de diferentes partes (norte, sul, nordeste, sudeste e centro-oeste). Foram organizadas 05 mesas.

Fechando o ano, com o 5º ciclo, marcando a internacionalização do projeto com a participação de pesquisadores de outros países como a Argentina e Colômbia. Nesse ciclo foram organizadas 06 mesas. Totalizamos em 2020, 5 ciclos.

Em 2021 seguimos com outros 4 ciclos: 6º, 7º, 8º e 9º, com outras 17 palestras e mesas redondas, também transmitidos pelo canal do Youtube do Grupo de Estudos Integrados em Ambiente, Geografia e Ensino (GEIA), denominado GEIA UFRRJ.

Foram 47 encontros (mesas redondas e/ou palestras) distribuídos ao longo de 9 ciclos (2020-2022), com a participação de aproximadamente 75 palestrantes, sendo 72 de Instituições Brasileiras e 03 de Instituições Estrangeiras. O Quadro 1 sintetiza o perfil dessas atividades, trazendo o quantitativo de

todas as Instituições por Estado e Região Administrativa que participaram das lives dos ciclos de palestras, bem como o país.

Quadro 1. Instituições que participaram das *Lives*

País / Região		Instituições	Estado	Quantitativo
Brasil	Centro-Oeste	UNEMAT, SEDUC-DF.	MT, DF	2
	Norte	UFPA, UNIR, IFRO.	RO, PA	3
	Nordeste	UFPB, UFBA, UNEB, UFPI, UFC, UFS, UFPE, UFPA.	PB, BA, PI, CE, SE, PE.	8
	Sul	UFSM, UNIPAMPA, UFRGS, UNIOESTE, UFPR.	RS, PR.	6
	Sudeste	UFRRJ, UFRJ, UFF, UERJ, IBC, INES, SEEDUC-RJ, USO, UNESP, UFJF, UFSJ, UNIFAL, UFV.	RJ, SP, MG.	47
Argentina		Universidad de Buenos Aires	Buenos Aires	1
Colômbia		Universidad de Córdoba	Córdoba	1
Portugal		Universidade de Coimbra	Coimbra	1

Fonte: <https://www.youtube.com/c/GEIAUFRRJ>

As atividades contam em média com 100 pessoas ao vivo, porém as visualizações posteriores são grandes, totalizando mais de 11.600 visualizações. algumas palestras com mais de 1.000 visualizações, temos mais de mil inscritos no canal do GEIA UFRRJ, são pessoas do Rio de Janeiro e de vários locais do Brasil e do mundo.

Apesar do destaque que as *lives* tiveram tanto no projeto, como para todo o ensino remoto no ano de 2020, temos que entender a inovação pedagógica para além das lives.

A inovação em educação é um processo que está para além da incorporação da tecnologia nas práticas existentes, apesar das evidências que mostram ser esta uma tendência dominante, cuja maior manifestação se deverá observar não só nas mudanças estabelecidas no pensamento pedagógico e nas práticas da rede de atores, alunos e professores, mas também nos modelos do pensamento organizacional das instituições, considerando a importância deste para o enquadramento e sustentabilidade das práticas de mudança e inovação. (Dias, 2013, p.7)

O autor, nos atenta que para pensar a pedagogia para a mudança na concepção e desenvolvimento dos ambientes de aprendizagem emergentes, é uma questão cada vez mais premente, em particular,

para a educação aberta e em rede na sociedade digital a qual nos enquadramos, mesmo que não seja de forma homogênea.

Grande parte das *lives* foram transformadas em textos pelos palestrantes e organizados pelos docentes Clézio dos Santos, Cristiane Cardoso e Edileuza Dias de Queiroz (pesquisadores do GEIA/UFRRJ e GEPEG/UFRRJ), em temáticas, resultando numa trilogia de livros denominados: Ensino de Geografia e Climatologia: novas formas de dialogar em tempos de isolamento social (lançado em 2021); Diferentes olhares em Geografia: O Ensino de Geografia Física; e Experiências inovadoras em Geografia: Ensino e formação docente (lançados em 2022) . Veja as capas dos livros na figura 03.

Figura 03. Livros organizados pelos GEIA/UFRRJ e GEPEG/UFRRJ



Fonte: Autor, 2023

A trilogia destacada acima, junto com as *lives* disponíveis no canal do Youtube GEIA UFRRJ, associa dois elementos importantes no contexto formativo docente em Geografia, permitindo que as temáticas abordadas podem ser acompanhadas pela linguagem oral e pela linguagem escrita, permitindo uma relação crítica entre as duas linguagens tornando-se uma possibilidade de inovação pedagógica no campo formativo. Destacamos o terceiro volume, por se tratar mais diretamente sobre inovação pedagógica em geografia.

Em sentidos múltiplos, tradição e inovação, condensam um desafio na atualidade no que tange à formação de professores no Brasil frente aos embates da atual situação política e educacional, incluindo a formação de professores de geografia. Inúmeras questões vêm à tona nesse momento, entre elas destacamos duas: O que é preciso cultivar, preservar, manter no processo formativo de professores? Em que se pode ou se deve inovar, criar, inventar no

processo formativo de professores? Tais questões acompanham desde há muito a formação de professores. (Santos; Cardoso; Queiroz, 2022, p.14)

A necessidade de constituir caminhos e respostas é maior hoje, sem perder o fio condutor histórico da formação de professores e dos desafios já vivenciados. A socialização dos ciclos de palestras e os textos reunidos na trilogia permitem uma análise da perspectiva inovadora destas práticas onde qualquer ação sempre exerce uma reação, e que nestes espaços se constroem mudanças relacionadas a uma concepção de ensino humana e crítica, capaz de romper com culturas pedagógicas alicerçadas na repetição, memorização e passividade do sujeito.

A inovação pedagógica necessariamente reclama outra concepção formativa e de ação educativa por parte dos professores e estudantes, ancoradas na visão de mundo-sociedade-educação multidimensional, dialética e crítica, fundadas na criatividade, ação-reflexão-crítica e busca constante pela dinamização da aprendizagem (Santos, 2021b, p. 301).

A concepção formativa inovadora passa a ser um desafio necessário, seja na formação inicial ou na continuada, fazendo parte da agenda de discussão e reflexão dos profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da covid 19 revirou nosso mundo, as dinâmicas mudaram, o ensino se transformou, o distanciamento aumentou e nos legou práticas pedagógicas ainda não efetivadas. Apesar de tudo de ruim que aconteceu no ano de 2020, conseguimos nos aproximar ainda mais através das tecnologias. Os ciclos de palestras em Ensino de Geografia, Geografia Física e Climatologia passaram a ser transmitidos por plataformas online e serem disponibilizados no canal de Yo-tube GEIA UFRRJ, o que facilitou o diálogo com os que estão na formação inicial como alunos do curso de licenciatura em Geografia da UFRRJ, bem como alunos de outros cursos e os que estão na formação continuada, como os professores de geografia da Baixada Fluminense e demais regiões brasileiras e em outros países. Esse conjunto de atividades podem ser consideradas ações extensionsitas.

Os contextos de aprendizagem e conhecimento na sociedade digital, entendidos como o momento das lives, formam-se na teia de relações elaborada a partir dos processos de participação e partilha, cujo maior impacto se observa nas práticas de mediação cognitiva e social realizadas através das interações de aprendizagem colaborativa entre os membros da comunidade. Os membros, podemos identificar como sendo os palestrantes convidados, os moderadores e os participantes on-line.

Ganha destaque também, as modalidades emergentes da mediação como forma de moderação, tendo esta última um novo sentido para o desenvolvimento organizacional e para a sustentabilidade das

comunidades de aprendizagem, nas formas da liderança partilhada e distribuída na atividade da comunidade e nas redes de conhecimento. O papel dos moderadores que nos ciclos e em cada atividades oscilou entre 3 e 4 moderadores, foram decisivos para o desenvolvimento organizacional e para a sustentabilidade das comunidade de aprendizado edificada por meio dos grupos de pesquisa envolvidos (GEIA/UFRRJ e GEPEG/UFRRJ) e acima de tudo o canal de divulgação no you-tube (GEIA UFRRJ).

As lives, permitiram entender a realidade e dinâmicas de diversos alunos e professores que participam dos ciclos no Brasil e ao redor do mundo. Foi muito interessante notar as particularidades, desafios e propostas que surgiram em palestras e mesas redondas. Esse intenso diálogo, contribuiu muito para constituir uma inovação pedagógica no campo formativo. Uma inovação levando em conta a concepção de Carbonell (2002), um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e acima de tudo práticas pedagógicas dos sujeitos envolvidos

REFERÊNCIAS

- CARBONELL, J. A aventura de inovar: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- CAVALCANTI, L. S. Geografia e prática de ensino. Goiânia, Alternativa, 2002. CUNHA, M. I. da. Inovações: conceitos e práticas. In:
- CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- CUNHA, M. I. da. Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.
- CUNHA, M. I. da. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. Revista Brasileira de formação de Professores – RBF. Vol. 1, n. 1, maio 2009, p. 110-128.
- CUNHA, M. I. da; LUCARELLI, E. Inovações na sala de aula universitária e saberes docentes: experiências de investigação e formação que aproximam Argentina e Brasil. In: Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, 2005, Buenos Aires. Anais: Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. Disponível em <http://www.saece.org.ar/docs/>. Acesso em: 20 jul. 2014.
- DIAS, P. Inovação pedagógica para a sustentabilidade da educação aberta e em rede. Educação, Formação & Tecnologias, 6 (2), 2013, 4-14 [Online], disponível a partir de <http://eft.educom.pt>.
- HANNAN, A.; SILVER, H. La innovación en la enseñanza superior: enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales. Madrid: Narcea, 2006.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE - Cidades@: Rio de Janeiro. Disponível em: <http://goo.gl/o9cE>, Acesso em: 10 dez.2023.
- IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Editora Cortez, 2000.
- LIBEDINSKY, M. La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula. Buenos Aires: Paidós, 2001. LOUIS, Roland. Inovação pedagógica no ensino superior. In: CUNHA, M. I. da; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). Docência universitária: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS editora, 2009.
- LUCARELLI, E. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, M. I. da (Org.). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- LUCARELLI, E. Teoría y práctica en la universidad: la innovación en las aulas. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2009. MASETTO, M. (Org.). Inovação no ensino superior. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. Representações cartográficas: plantas, mapas e maquetes. In PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. Para ensinar e aprender Geografia. São Paulo: Cortez, 2007, p. 323-335.

SANTOS, C. A Inovação Pedagógica e a Formação de Professores de Geografia na Baixada Fluminense: das práticas disciplinares à transdisciplinaridade. Relatório de pesquisa. Nova Iguaçu/Rio de Janeiro, IM/UFRRJ/FAPERJ, 2021a.

SANTOS, C. Inovação Pedagógica e Formação de Professores de Geografia. In: DICKMANN, I; BOREL, M. (Org.) União pela Educação. Veranópolis: Diálogos Freirianos, 2021b, p. 297-310.

SANTOS, C.; CARDOSO, C; QUEIROZ, E. D. Apresentação. SANTOS, C.; CARDOSO, C; QUEIROZ, E. D. (Org.) Experiências inovadoras em Geografia: Ensino e formação docente Rio de Janeiro, Editora Autografia, 2022, p.13-17.

SOBRINHO, José Dias. Educação Superior, Globalização e Democratização. Qual Universidade? Revista Brasileira de Educação. Artigos apresentados na Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED, 2004), publicado em Jan/abr. 2005, n. 28, p. 164-173.

SOUZA SANTOS, B. de. Um discurso sobre as ciências. Porto: Edições Afrontamento. 1979.

SOUZASANTOS, B. de. Acrítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência. Porto: Afrontamento, 2000.

SOUZA SANTOS, B. de. (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências. Revisitado. São Paulo: Cortez, 2001.

TEDESCO, J. C. Educar na Sociedade do Conhecimento. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

TORRES, V. Planejamento de uma aula com uso de computador como recurso multimeio. Tecnologia Educacional, v. 29, n.150/151, p. 38-41, Rio de Janeiro, jul./dez., 2000.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G.; FONSECA, M. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs). Pedagogia universitária: a aula em foco. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs). Pedagogia universitária: a aula em foco. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ZANCHET, B.; CUNHA, M. I. Políticas da educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária. In: CUNHA, M. I. (Org.). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas, SP: Papirus, 2007.

Capítulo 12

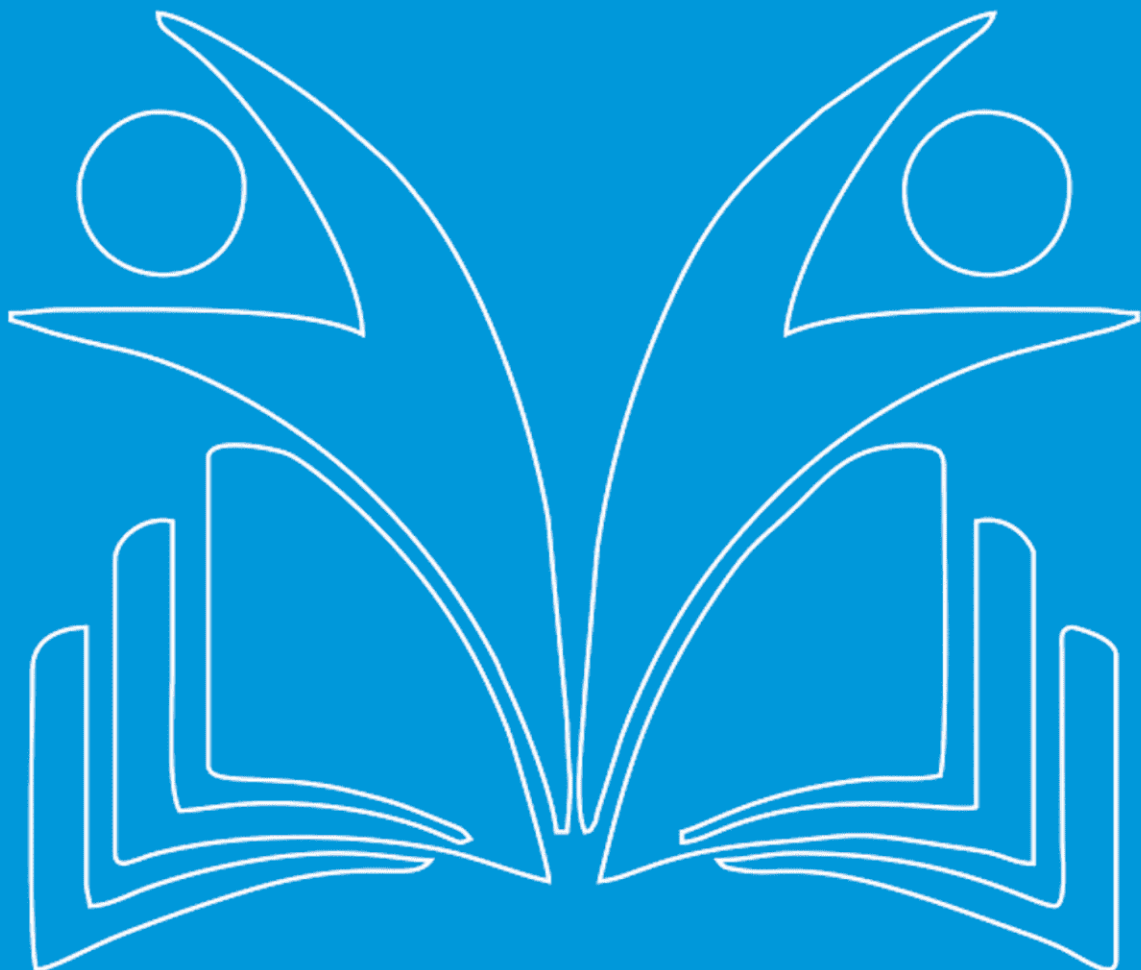


10.37423/240108688

O PROGRAMA DE TUTORIA ESPECIAL COMO UM TIPO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR

Maria Noalda Ramalho

Universidade Estadual da Paraíba



Resumo: O trabalho em tela apresenta parte de nosso estudo de doutorado sobre a avaliação do Programa de Tutoria Especial da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) acerca das suas contribuições para a permanência e o bom desempenho acadêmico dos seus alunos com deficiência. A pesquisa, concluída no ano de 2012, foi realizada nos cursos de Pedagogia, História, Filosofia, Comunicação Social, Serviço Social, Direito e Física, contando como sujeitos: alunos com deficiência, seus respectivos tutores especiais, professores e a coordenadora do referido Programa. Na coleta de dados utilizamos como técnicas: análise documental, questionários, entrevistas e registro de observações. Na análise dos dados, dentre as constatações obtidas, levantamos a tese de que o Programa de Tutoria da UEPB é um tipo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino superior, com características e adaptações peculiares, ocorrendo de maneira diferenciada do AEE criado pelo Ministério da Educação, Cultura e Desporto (MEC) para a educação básica. Assim, esta experiência da UEPB, sendo pioneira dentre as universidades brasileiras, poderá servir como uma proposta a ser socializada com outras universidades do país, uma vez que o MEC ainda não dispõe de uma política de AEE para o ensino superior.

Palavras-chaves: Programa de Tutoria Especial, Atendimento Educacional Especializado, Alunos com Deficiência, Ensino Superior.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo socializa a tese que levantamos a partir da nossa pesquisa de doutorado que realizamos através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sobre a avaliação do Programa de Tutoria Especial da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

O Programa de Tutoria Especial teve sua gênese a partir de uma experiência criada no ano de 2001 pelo Departamento de Serviço Social da UEPB. No ano de 2004, esta experiência foi aprovada pela assembleia deste Departamento como um Projeto de Extensão: “O Serviço Social em busca da Educação Inclusiva”. Em janeiro de 2005, o referido Projeto foi assumido e ampliado pela Pró Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEAC), passando a ser denominado: “A UEPB em busca da Educação Inclusiva”, o qual, no ano de 2006, foi transformado no Programa de Tutoria Especial, por meio da Resolução/UEPB/CONSEPE/013/2006.

O mencionado Programa foi pensado para prestar atendimento pedagógico individualizado, por intermédio de tutores especiais, aos alunos da UEPB que apresentam deficiência física, intelectual, auditiva, visual e múltiplas, doravante denominados de tutorandos. Conforme, o artigo 14 da Resolução/UEPB/CONSEPE/013/2006 os tutores especiais possuem como atribuições:

I-Auxiliar o aluno com necessidades especiais em tarefas pedagógicas e científicas. II-Auxiliar o aluno com necessidades especiais em trabalhos práticos e experimentais. III-Ajudar e orientar o aluno com necessidades especiais em seus estudos e trabalhos teóricos e práticos (UEPB, 2006).

No cotidiano do Programa, a metodologia utilizada pelos tutores especiais no acompanhamento pedagógico dos seus tutorandos vem ocorrendo através de diversas ações construídas a partir das demandas apresentadas pelo cotidiano. O atendimento individualizado ao aluno surdo prestado pelo Tutor Especial vem se dando através de ações como: tradução dos conteúdos em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), apoio para a aprendizagem e utilização desta Língua; facilitação da comunicação entre esse aluno e os seus professores, apoio na construção e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso. No que diz respeito ao acompanhamento do aluno com deficiência visual, Ramalho & Carneiro (2008) descrevem como atribuições do Tutor Especial: gravação de textos didáticos e de aulas, que depois são entregues ao tutorado, transcrição e digitação dos textos gravados, de autoria do próprio aluno especial, facilitação do acesso do aluno às tecnologias assistivas, como no caso da utilização dos softwares especiais. Já quanto ao atendimento individualizado aos alunos com deficiência intelectual

ou física, o apoio pedagógico se dá em suas tarefas acadêmicas, dependendo da demanda apresentada pelos referidos alunos.

2. A METODOLOGIA DA PESQUISA

A investigação que executamos foi do tipo exploratória, assumindo a forma de estudo de caso. A mesma foi desenvolvida utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa, uma vez que realizamos uma pesquisa com informações e dados quantitativos e na sua análise fazemos uso da dimensão qualitativa. Para Martinelli (1999),

a pesquisa qualitativa pode pressupor, em alguma medida, a quantitativa. O fato de ser qualitativa não implica a descaracterização ou exclusão da outra modalidade. Por isso é que podemos até ter uma pesquisa qualitativa que decorra de uma quantitativa (p. 25).

Segundo Richardson (1999), em alguns momentos as técnicas qualitativas e quantitativas possuem aspectos que se apoiam e que se complementam, permitindo uma melhor execução para ambas. Assim, se percebe a falsa dicotomia existente entre ambos os métodos, a qual deve ser cotidianamente superada pelos pesquisadores.

A citada pesquisa teve como objetivo geral avaliar o Programa de Tutoria em relação às suas contribuições, enquanto modalidade de atendimento pedagógico individualizado, para a permanência e o bom desempenho acadêmico dos alunos da UEPB com deficiência no ensino superior. A partir deste propósito, a investigação teve como objetivos específicos: apreender a dinâmica do Programa de Tutoria Especial; descrever a percepção dos alunos com deficiência, tutores, professores e coordenadora do citado Programa quanto ao seu funcionamento e avaliá-lo quanto às ações que vêm sendo realizadas para a permanência dos alunos com deficiência no ensino superior e o seu desempenho acadêmico.

Os procedimentos da coleta de dados foram a análise de documentos, a aplicação de questionários, a realização de entrevistas e a promoção de sessões de observação em salas de aula para verificar a dinâmica entre dos tutores, seus tutorandos e os professores dos cursos de graduação. Na pesquisa documental analisamos os documentos acerca do Programa de Tutoria. Com a aplicação dos questionários construímos a caracterização socioeconômica dos estudantes com deficiência, no momento anterior à realização da entrevista. Já nas entrevistas proporcionamos um momento recíproco de troca de conhecimentos, de experiências e, conseqüentemente, de aprendizagem. Em especial, fizemos uso da entrevista semiestruturada como facilitadora de abertura, de ampliação e de

aprofundamento da comunicação. A referida técnica foi realizada através de perguntas básicas em torno do tema investigado, as quais foram gravadas e transcritas *verbatim*.

A presente investigação teve como *locus* de pesquisa a UEPB, instituição pública estadual de ensino superior. O histórico da referida instituição revela que a mesma foi criada, a princípio, pela Lei Municipal Nº 23, de 15 de Março de 1966. Em 11 de abril de 1966, foi criada a Fundação Universidade Regional do Nordeste (FURNE), que tinha como objetivo manter a Universidade Regional do Nordeste (URNe). A URNe, em março de 1968, por meio da Lei 201/68, em seu artigo 03, deixou de ser uma autarquia municipal, passando a ser uma fundação de direito público. Em 25 de julho de 1973, a URNe recebeu, pelo Decreto Federal nº 72.539, a autorização para o seu funcionamento, passando, assim a funcionar de forma oficial. Por intermédio da Lei nº 4.977, de 11/10/1987, a URNe é estadualizada, recebendo a atual denominação de UEPB. Com isso, a FURNE foi desativada, sendo recriada no ano de 1994, na condição de Fundação Universitária de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (LUIZ, 2010). Passados nove anos da sua estadualização, a UEPB conquistou em 1996 o seu reconhecimento oficial pelo Conselho Nacional de Educação. Por último, com a Lei nº 7.643, 06/08/04, sancionada, apenas em 2005, pelo então governador do Estado da Paraíba, a UEPB conseguiu conquistar, como resultado de um trajeto de várias lutas, o desejado projeto da sua Autonomia Financeira, integrando, atualmente, um total de oito *campi*.

Assim, diante do seu amplo leque de espaços institucionais, elegemos como critério para a escolha do campo específico da investigação os cursos de graduação do seu campus I, situado no município de Campina Grande (PB), que, no ano letivo 2009.2 (período do início da pesquisa de campo), possuíam alunos com deficiência atendidos pelo Programa de Tutoria Especial. Assim, após levantamento realizado junto à coordenação do referido Programa, constatamos que tais cursos eram em número de sete: Pedagogia, História, Filosofia, Comunicação Social, Serviço Social, Direito e Física.

As entrevistas ocorreram nos meses de dezembro de 2009 a maio de 2010, novembro e dezembro de 2010 e junho de 2011, visando a obter a avaliação do Programa de Tutoria Especial pela ótica dos diversos atores envolvidos no referido serviço da UEPB, o grupo de sujeitos ficou formado por vinte e seis pessoas, distribuídas da seguinte maneira: sete alunos com deficiência; nove tutores especiais; uma colega colaboradora; oito professores e uma coordenadora do Programa de Tutoria Especial.

Nas observações, que se deram durante os meses de novembro e dezembro de 2010 e junho de 2011, com a finalidade de coletar informações mais aprofundadas do cotidiano do Programa de Tutoria Especial, procedemos, então, de maneira específica, ao estudo de caso de alunos do Programa de

Tutoria Especial. Na seleção da amostra para este estudo de caso, privilegiamos dois alunos escolhidos dentre os sete usuários do Programa de Tutoria Especial que participaram das entrevistas; pois procuramos contemplar um aluno por tipo de deficiência presente na amostra das entrevistas. Assim, elegemos Gabriela (nome fictício), aluna com deficiência visual, e Pedro (nome fictício), aluno com surdez; ficando excluído o aluno com deficiência intelectual, que cancelou sua matrícula devido à transferência de domicílio para outro Estado da Federação, fato este que trouxe limitações ao estudo. Assim, nessa etapa da realização das observações, os sujeitos escolhidos foram em número de sete, assim distribuídos: Dois alunos com deficiência; dois tutores especiais; uma colega colaboradora e dois professores.

De posse dos dados coletados, iniciamos o procedimento de seu agrupamento e análise. Nesse momento utilizamos a técnica de análise de conteúdo, que segundo Bardin (2009),

é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (p. 33).

O agrupamento dos dados das entrevistas se deu a partir da leitura das entrevistas por segmentos de sujeitos e da identificação dos aspectos a serem trabalhados. A análise dos dados colhidos nas entrevistas foi realizada por intermédio da avaliação do Programa de Tutoria Especial feita pelos diversos segmentos participantes da pesquisa. No agrupamento dos dados das sessões de observações na sala de aula e nas sessões do atendimento pedagógico do Programa de Tutoria Especial nos utilizamos dos Quadros de Agrupamento de Dados para organizar as informações coletadas de acordo com o tipo de aspecto observado.

3. PRINCIPAIS RESULTADOS DA PESQUISA E SUA DISCUSSÃO

Diante dos principais achados da investigação, levantamos a tese de que o Programa de Tutoria Especial da UEPB é um tipo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino superior, mesmo que sem o reconhecimento oficial dessa terminologia por parte da própria IES. Porém, com características e adaptações peculiares, isto é ele se dá de forma diferenciada do AEE criado para a educação básica.

O AEE, inicialmente garantido na Constituição Federal Brasileira de 1988, ratificado pelo ECA/1990 e pela LDB/1996, foi reafirmado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, tendo “como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de

acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2010a, p. 21). Este atendimento é tido como um trabalho não substitutivo aos das classes regulares, diferenciando-se da escolarização. Nessa direção, Fávero et al (2007) afirmam que o AEE inclui atividades, como:

Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); interpretação da LIBRAS; ensino de Língua portuguesa para surdos; código Braille; orientação e mobilidade; utilização do soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividade da vida autônoma e social, entre outras (p. 29).

O AEE pode ser realizado tanto nas escolas regulares, como nas instituições especializadas, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, que são espaços organizados com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização desses para que, exatamente, possam frequentar as salas de ensino regulares.

Na pesquisa que realizamos, como mencionamos anteriormente, levantamos a tese de que o Programa de Tutoria Especial da UEPB é um tipo de AEE no âmbito do ensino superior. Porém, apenas com algumas diferenças do modelo de AEE da Educação Básica pensado pelo MEC.

A primeira diferença encontrada é que enquanto o AEE da Educação Básica é ofertado para o atendimento de “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino regular”, conforme prevê o artigo 1º do Decreto nº 6.571 de 17/09/2008, as sessões de assistência pedagógica do Programa de Tutoria Especial da UEPB são oferecidas, segundo a Resolução de criação do citado Programa, especificamente aos alunos com deficiências física, intelectual, auditiva, visual e múltipla.

Um segundo aspecto que diverge é que enquanto o AEE da Educação Básica pode ser realizado tanto nas escolas regulares, como nas instituições especializadas, ambos nas Salas de Recursos Multifuncionais, as sessões de assistência pedagógica individualizada do Programa de Tutoria Especial não ocorre, necessariamente, na Sala de Educação Especial da UEPB; mas, também, nas dependências de cada curso atendido pelo Programa ou em outros espaços, conforme a comodidade do aluno com deficiência e do seu tutor.

O terceiro ponto divergente é que o AEE da Educação Básica deve ser realizado por um professor capacitado que saiba lidar com as especificidades dos alunos alvo da educação especial e com o apoio

de uma equipe de profissionais especializados. Já as sessões de assistência pedagógica do Programa de Tutoria Especial da UEPB são realizadas pela figura de um (a) tutor (a) Especial, que, segundo o artigo 2º da Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB, atua “sob a orientação e supervisão de um professor determinado pela PROEAC” (UEPB, 2006).

Uma quarta distinção identificada é que o AEE da Educação Básica desenvolve atividades que se diferenciam daquelas que são executadas na sala de aula comum. Já as sessões do atendimento pedagógico individualizado do Programa de Tutoria Especial da UEPB incluem, prioritariamente, ações pedagógicas, que apoiam os alunos nas atividades inerentes ao seu processo acadêmico na sala de aula comum, tais como: execução de tarefas pedagógicas e científicas, trabalhos práticos e experimentais, estudos e trabalhos teóricos e práticos; assim expressos no artigo 14 da Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB. Inclusive, no momento das entrevistas, o tutor Fernando (nome fictício) comparou o trabalho da Tutoria a uma aula particular por fora da universidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto, percebemos que este modelo de AEE no ensino superior, desenvolvido pela UEPB por intermédio do seu Programa de Tutoria Especial, apresenta características originais por ter sido construído a partir da própria experiência vivenciada com seus alunos com deficiência.

Segundo pesquisa de Raposo (2006), a UnB também desenvolve o Programa de Tutoria Especial como um serviço de apoio ao estudante que apresenta necessidades educacionais especiais. Porém, o mesmo foi criado em 2007 pela Resolução/UnB/CONSEPE/010/2007 (Cria o Programa de Tutoria Especial – PTE-, normaliza o apoio acadêmico a estudantes com necessidades especiais e dá outras providências).

Assim, o Programa de Tutoria Especial da UEPB se torna um serviço pioneiro dentre as IES do país, o qual, poderá servir como uma proposta a ser socializada com as demais universidades que ainda não ofertam tal serviço, uma vez que que o MEC, por meio da Secretaria de Ensino Superior (SESU), ainda não apresentou para as IES brasileiras uma política específica de atendimento especializado aos alunos com deficiência matriculados no ensino superior.

5. REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa/Portugal: Edições 70/LDA, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, Brasília, 2011. Disponível : <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 18/08/2012.

_____. Ministério da Educação. Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2010a.

DANNA, Marilda Fernandes; MATOS, Maria Amélia. Aprendendo a observar. São Paulo: EDICON, 2006.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa. de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

LUIZ, Janailson Macêdo. Luz para sua gente e para sua terra: notas sobre a história da UEPB. Campina Grande: EDUEPB, 2010.

MARTINELLI, Maria Lúcia (org.). Pesquisa qualitativa: um instigante desafio. São Paulo: Veras Editora, 1999.

RAPOSO, Patrícia Neves. O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual. 2006. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

RAMALHO, Maria Noalda, SOUSA, Cleônia Maria Mendes de. O Programa de Tutoria Especial da Universidade Estadual da Paraíba. In: CARNEIRO, Maria Aparecida Barbosa, SOUZA, Maria Lindaci Gomes de, FRANÇA, Inácia Sátiro Xavier de (Orgs.). Extensão universitária: espaço de inclusão, formação e socialização do conhecimento. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

_____; CARNEIRO, Maria Aparecida Barbosa. A inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na Universidade Estadual da Paraíba: aspectos dessa experiência. Revista Teias, Rio de Janeiro, ano 9, n. 18, p. 110-116, jul./dez. 2008.

RICHARDSON, Robert Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

UEPB. Universidade Estadual da Paraíba. Resolução/UEPB/CONSEPE/013/2006. Cria o Programa de Tutoria Especial no Âmbito da UEPB. Campina Grande, 2006.

UnB. Universidade de Brasília. Resolução/UnB/CONSEPE/010/2007. Cria o Programa de Tutoria Especial (PTE), normaliza o apoio acadêmico a estudantes com necessidades especiais e dá outras providências. Brasília, 2007.

Capítulo 13



10.37423/240108691

APLICANDO OS CONCEITOS DE QUALIDADE EM AÇÃO DE EXTENSÃO COM ENFOQUE NA COMERCIALIZAÇÃO DE ALIMENTOS NO CAMPUS DA UFRN

Kátia Nicolau Matsui

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Liana Franco Padilha

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Henrique Rocha de Medeiros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Alisson da Silva Gomes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Andressa Luisa Dantas da Hora

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Fernanda de Araújo Rodrigues

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Laryssa Silva do Nascimento

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Leila Miguel do Nascimento

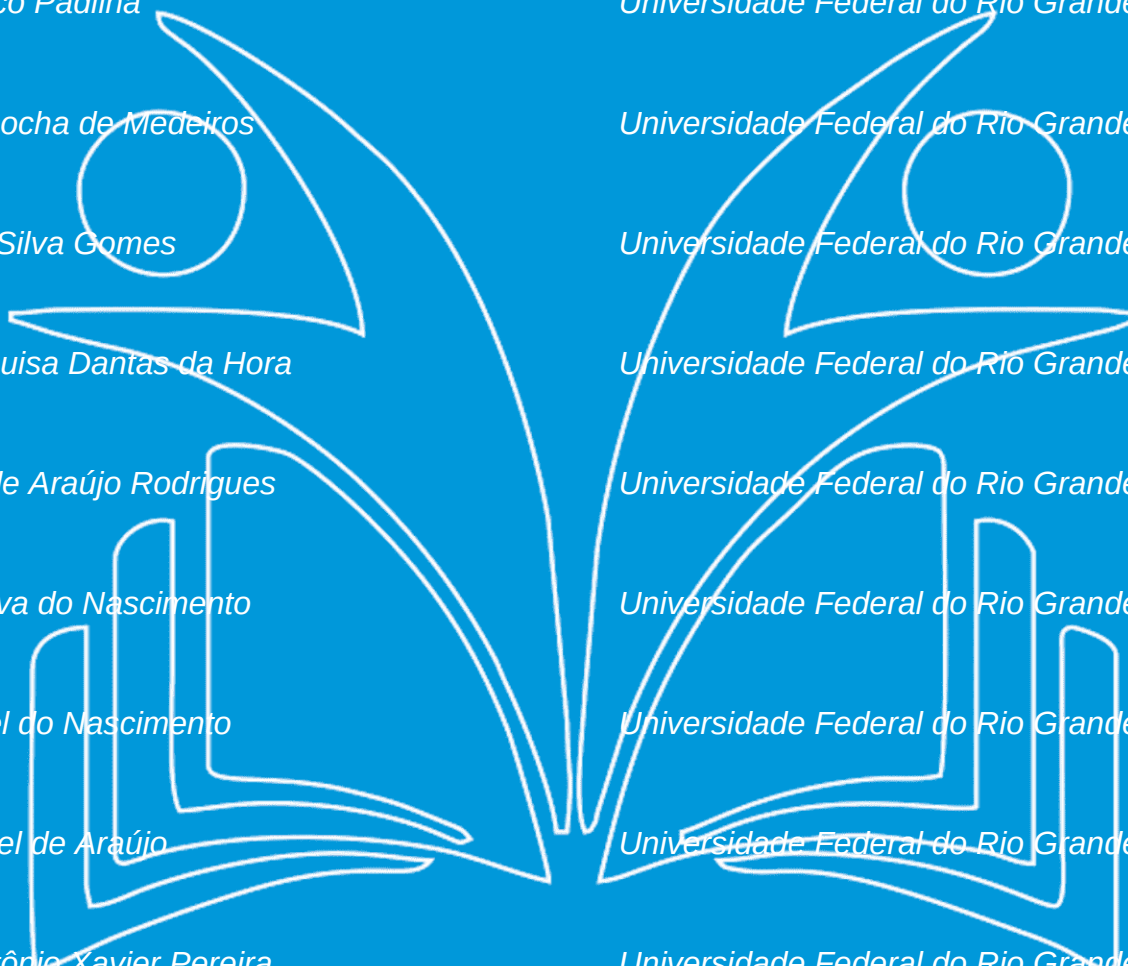
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Luan Gabriel de Araújo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Marcos Antônio Xavier Pereira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Resumo: A disciplina Controle de Qualidade na Indústria de Alimentos (DEQ0610) integra a matriz do curso de graduação em Engenharia de Alimentos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Nela se apresentam as ferramentas, métodos e conceitos aplicados nos segmentos alimentícios visando a excelência em qualidade e segurança. Seguindo as Diretrizes Nacionais Curriculares, foi proposta uma ação extensionista em DEQ0610 que tratou de identificar: (a) o número de estabelecimentos que comercializam alimentos, exceto as unidades do Restaurante Universitário, dentro do campus central da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); (b) como esses estabelecimentos lidam com a programação de estoque e a sazonalidade nas vendas de seus produtos; (c) a quantidade de resíduos gerados, o tipo (orgânico ou inorgânico) e a forma de descarte. Para atender à proposta da ação de extensão, os envolvidos aplicaram muito do conhecimento adquirido na disciplina para identificarem os problemas e promoverem soluções para os estabelecimentos e, não menos importante, visaram contemplar duas das metas globais para o desenvolvimento sustentável estabelecido pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) que são: cidades e comunidades sustentáveis e consumo e produção responsável. Diante da problemática foram utilizados conceitos vistos em sala de aula como (1) a formação da equipe com uma comunicação direta e rápida, com o uso de endereço eletrônico, encontros presenciais e aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas, para a execução das ações. Além dos discentes e da professora responsável pela disciplina, outros dois docentes foram convidados a participar da ação contemplando a formação de uma *equipe multidisciplinar*; (2) o *mapeamento* de todos os estabelecimentos ativos para atribuir uma *inspeção 100%*; (3) a formulação e aplicação de um questionário sucinto, análogo a uma *folha de verificação*, para a plena compreensão dos *problemas* a serem evidenciados; (4) com os questionários preenchidos foram adotadas a *ferramenta estatística* para a *priorização* das principais *causas* para o surgimento dos problemas apontados e o uso de *gráficos* para uma melhor visualização e compreensão das respostas. *Reuniões periódicas* foram conduzidas sempre instigando a tempestade de ideias, *brainstorming*, para que as experiências e conhecimentos de cada um pudessem somar nas oportunidades de soluções para cada problema constatado. Para o aspecto (a) foram realizadas visitas nos onze estabelecimentos ativos, distribuídos dentro do campus que apresenta uma área física de aproximadamente 1,23 km², porém, somente os responsáveis ou funcionários de oito estabelecimentos aceitaram participar da ação. Um ponto observado nas visitas *in loco* foi a existência de espaços fechados e sem a previsão de funcionamento. Estima-se que no campus central da UFRN circule cerca de 40.000 alunos e 5.500 servidores, além de professores substitutos e visitantes. Alguns setores do campus não apresentam qualquer tipo de estabelecimento dessa natureza obrigando as

peessoas a se deslocarem para locais mais distantes, levarem alimentos de suas residências ou terem que sair do campus para se alimentar. Para a situação (b) a grande maioria dos responsáveis pelos estabelecimentos são experientes na prática de comercialização e mantém vínculo antigo com a UFRN, dessa forma já conseguem prever a quantidade de matéria-prima necessária de acordo com as demandas dos períodos (manhã, tarde e noite) e dos meses do ano. Em situações ocasionais, foram unânimes em direcionar os alimentos íntegros e não comercializados para os seus colaboradores e, eventualmente, para pessoas em situação de vulnerabilidade. Um responsável por determinado estabelecimento mostrou interesse em dispor de alguma técnica para organizar as quantidades de matérias-primas adquiridas. A equipe elaborou uma planilha em meio físico e em planilhas eletrônicas *excel* e se baseou no conceito *just in time* para proporcionar maior controle do que é adquirido e comercializado para que o estoque seja enxuto, mas também não falte insumos comprometendo a atividade. Para o aspecto (c), baseado na experiência prática apontado em (b) os resíduos orgânicos, da maior parte dos estabelecimentos são oriundos majoritariamente de sobras de refeições, já que muitos não fabricam os alimentos no local, somente os comercializam. Mesmo para aqueles que fabricam lanches, sucos e refeições, os resíduos orgânicos são destinados, na maioria das vezes, para a lixeira comum. Grande parte dos estabelecimentos confirmou quantidades elevadas de resíduos inorgânicos provenientes do acondicionamento dos alimentos como embalagens plásticas flexíveis, rígidas e combinadas que acondicionam leite, polpas de frutas, refrigerantes, salgadinhos, chocolates e os descartáveis como pratos, canudos, copos e talheres. A maioria encaminha os resíduos inorgânicos para a lixeira comum. A equipe entrou em contato com a assessoria da Pró-Reitoria de Planejamento da UFRN, campus central, que realiza a compostagem, porém, atualmente, coleta somente as podas das árvores, já que o teste piloto para resíduos de alimentos se mostrou inviável devido a limitações técnicas e físicas. Para os resíduos inorgânicos está prevista a inserção de novas lixeiras da coleta seletiva e existe um caminhão coletor que faz o recolhimento desses materiais. Esta ação de extensão gera um documento que reforça a necessidade de instalações de lixeiras seletivas e postos de coleta próximos dos estabelecimentos que comercializam alimentos, para que o destino dos resíduos inorgânicos seja eficiente. A equipe também acionou uma cooperativa de reciclagem da zona sul da cidade de Natal, RN, e colocou em contato com os estabelecimentos entrevistados que se mostraram interessados em separar, higienizar e encaminhar os resíduos inorgânicos para essa cooperativa. Soluções a médio e longo prazo também foram propostas pela equipe como a reativação da compostagem piloto para resíduos de alimentos, assim como o aproveitamento de determinados resíduos alimentícios para serem incorporados em atividades de pesquisa, ensino e extensão pelos

mais diversos cursos que atuam no campus central. Ações como a disseminação do conhecimento sobre a importância de separar resíduos orgânicos de inorgânicos, reciclar, reaproveitar e reusar estão previstas para ações de extensão futuras ou oficinas de capacitação. Os *pontos críticos* foram evidenciados principalmente no aspecto (c). Atualmente não há um destino adequado para os resíduos gerados nesses estabelecimentos e a equipe considerou que os órgãos responsáveis da UFRN precisam fomentar, em conjunto com os responsáveis pelos estabelecimentos, um movimento convergente que propicie estrutura, capacitação e compreensão de que a mudança dos hábitos gera ambientes mais limpos, com responsabilidade ambiental, integralização maior entre a instituição de ensino e a sociedade e potencialmente um retorno financeiro na transformação dos resíduos em subprodutos. Além de colocar em prática muitos dos conceitos teóricos vistos na disciplina para alcançar os objetivos propostos, ações como essa contribuem para uma maior identificação dos discentes com o curso impactando em redução dos índices de evasão e de trancamento de disciplina e/ou curso e, sobretudo num maior engajamento nas atividades acadêmicas, de acordo com o que é previsto no Plano de Ação Trienal do curso de Engenharia de Alimentos e no Plano de Gestão da UFRN.

Palavras-chave: controle de qualidade; alimentos; resíduos orgânicos e inorgânicos; ensino e extensão; campus UFRN.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CAMPOS, Vicente Falconi. Gerência da qualidade total: estratégia para aumentar a competitividade da empresa brasileira. Belo Horizonte: Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais, 1989. 187 p. ISBN: 8525804401.

CARPINETTI, Luiz Cesar Ribeiro. Gestão da qualidade: conceitos e técnicas. São Paulo SP: Atlas, 2010. 241 p.. ISBN: 9788522458028.

PALADINI, Edson P. Avaliação estratégica da qualidade. São Paulo, SP: Atlas, 2011. 234 p. ISBN: 9788522461950.

Capítulo 14



10.37423/240208694

EDUCAÇÃO E CINEMA NO BRASIL: UM PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (1987- 2016)

Diogo José Bezerra dos Santos

Universidade Federal de Juiz de Fora

Ana Karla Tzortzato Almeida

Universidade Federal de Juiz de Fora



Resumo: Este artigo é um desdobramento da pesquisa Educação e Cinema: aspectos da produção acadêmica em Educação disponibilizada em plataformas digitais de divulgação científica do Brasil (1987 – 2016) (SANTOS, 2019), defendida em fevereiro de 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São João del-Rei (PPEDU/UFSJ). Neste trabalho, apresentamos dados e novas conclusões e reflexões sobre a produção acadêmica brasileira em cinema, no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação. O corpus da pesquisa foi constituído pela produção disponível no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 1987 a 2016.

Palavras-chave: Educação. Cinema. Produção Acadêmica.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação do Ministério da Educação do Brasil, criada em 11 de julho de 1951, pelo decreto n.º 29.741. Seu objetivo é fomentar, expandir e consolidar a pesquisa de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no país. A CAPES também divulga a produção científica brasileira, promove a cooperação científica internacional e apoia as pesquisas realizadas por brasileiros. A fundação possui acordos bilaterais com os seguintes países: Alemanha, Argentina, Chile, China, Cuba, Espanha, Estados Unidos da América, França, Holanda, Itália, Portugal, Timor-Leste e Uruguai¹. Em 2002, a CAPES lançou em sua plataforma digital uma ferramenta de busca que permite a pesquisa de dados de teses e dissertações defendidas em todo o país. O Catálogo, antes chamado de Banco de Teses e Dissertações (BTD), tinha inicialmente 125 mil resumos de teses e dissertações, do período de 1996 a 2001. Depois, foram incluídas referências de trabalhos defendidos desde 1987, ampliando os dados disponíveis. Os dados são atualizados anualmente, após o informe de atividades dos programas de pós-graduação a CAPES. Em 2013, o Catálogo foi atualizado e passou a permitir a pesquisa por resumo, palavras-chave, biblioteca, linha de pesquisa, área de conhecimento, programa, agência financiadora e nível, além de autor, título, instituição, nível e ano de defesa do trabalho. Em julho de 2002, a CAPES disponibilizou o catálogo de teses (CT) com referências e resumos das teses/dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país, facilitando o acesso a essas informações.

O Catálogo disponibiliza atualmente² 1.076.247 estudos. Neste texto, analisamos a evolução no número de estudos no período de 1987 a 2016. Observamos que, dentre os estudos disponíveis no Catálogo, 29.574 (3%) são referentes ao período de 1987 a 1991; 53.789 (5%) ao período de 1992 a 1996; 102.250 (12%) ao período de 1997 a 2001; 182.156 (19%) ao período de 2002 a 2006; 246.193 (25%) ao período de 2007 a 2011 e 357.118 (36%) ao período de 2012 a 2016. Para ilustrar essa tendência, produzimos um gráfico (fig. 1) com recortes temporais de cinco anos.

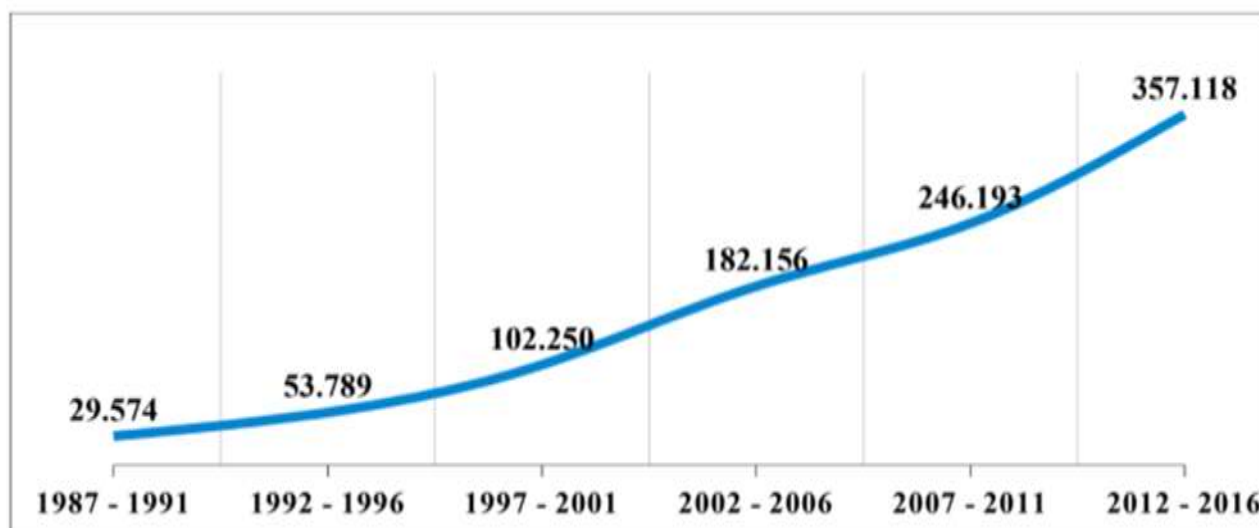


Figura 1: Gráfico de linhas que mostra o número total de estudos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por período de cinco anos, de 1987 a 2016.

Fonte: Dados produzidos pelo autor.

O gráfico (fig. 1) mostra um aumento expressivo no número de estudos acadêmicos no Brasil nos últimos 30 anos. Esse aumento pode estar relacionado ao crescimento do número de cursos de graduação e pós-graduação no país, especialmente após os anos 2000, ao maior investimento e expansão na área de pesquisa e à maior utilização das plataformas digitais para a divulgação científica, principalmente após a Portaria nº 13/2006 da CAPES³, que determinou a divulgação digital das teses e dissertações dos programas de pós-graduação *stricto sensu* reconhecidos pelo Ministério da Educação. Em seguida, buscamos os estudos que contêm a palavra “cinema” no título, no resumo ou nas palavras-chave, em diversas áreas do conhecimento. Dentre os 1.076.247 estudos disponíveis no Catálogo, encontramos 7.111 que se encaixam nesse critério. Depois, selecionamos os estudos produzidos pela área da Educação, que abordam diretamente a relação entre educação e cinema. Encontramos 285 estudos, sendo 222 dissertações (78%) e 63 teses (22%). O gráfico (fig. 2) ilustra essa distribuição.

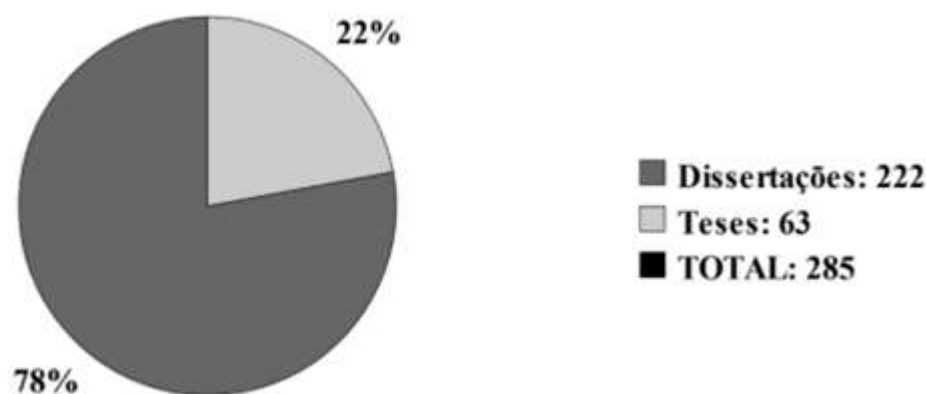


Figura 2: gráfico sobre o número percentual e o número total de teses e dissertações sobre cinema produzidas pela área da Educação e disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, referentes ao período de 1987 a 2016.

Fonte: Dados produzidos pelo autor.

Entre 1987 e 2016, o número de estudos sobre cinema produzidos pela área da Educação no Brasil aumentou consideravelmente. Nesse período, encontramos: 2 estudos de 1987 a 1991; 3 estudos de 1992 a 1996; 13 estudos de 1997 a 2001; 42 estudos de 2002 a 2006; 68 estudos de 2007 a 2011 e 157 estudos de 2012 a 2016. O gráfico (fig. 3) ilustra essa evolução.

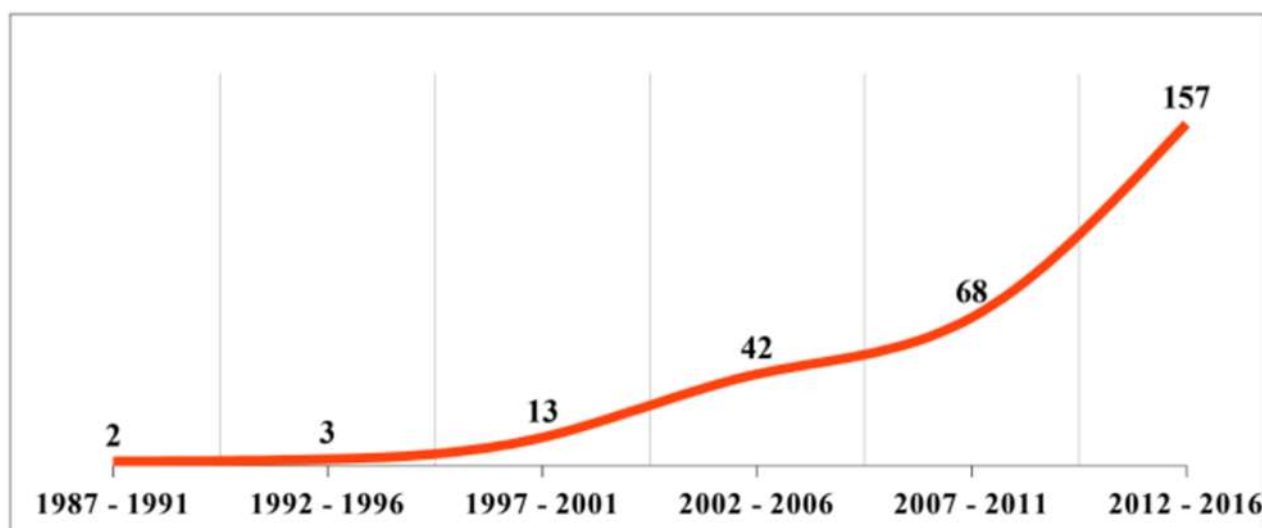


Figura 3: gráfico sobre a quantidade de estudos sobre cinema produzidos pela área da Educação e disponibilizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, referentes ao período de 1987 a 2016.

Fonte: Dados produzidos pelo pesquisador.

O gráfico (fig. 3) mostra um crescimento expressivo dos estudos sobre cinema produzidos pela área da Educação no Brasil nos últimos anos, com destaque para o período de 2012 a 2016. Para ilustrar

essa evolução, produzimos um gráfico comparativo (fig. 4) que compara o número de estudos sobre cinema da área da Educação (linha laranja) com o número total de estudos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

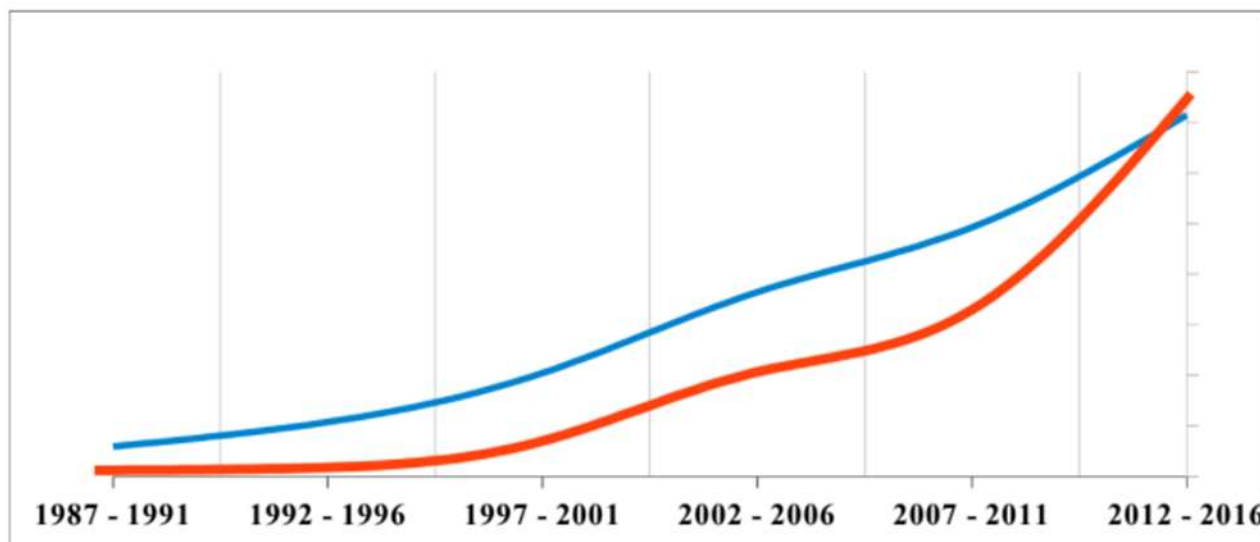


Figura 4: gráfico comparativo do total de estudos e o total de estudos sobre cinema produzidos pela área da Educação e disponibilizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, referentes ao período de 1987 a 2016.

Fonte: Dados produzidos pelo pesquisador.

O gráfico (fig. 4) mostra um crescimento expressivo dos estudos sobre cinema produzidos pela área da Educação no Brasil no último período analisado, de 2012 a 2016. Nesse período, o número de estudos sobre cinema superou a média percentual histórica em relação ao número total de estudos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Esse aumento pode estar relacionado ao surgimento de instituições como a Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual (Rede Kino⁴), à abertura de espaços para debates e publicações sobre educação em eventos da área do cinema, como a Mostra de Cinema de Ouro Preto (CineOP⁵), e à promulgação da chamada Lei do Cinema, que prevê, sem efeito legal ainda, a exibição de filmes nacionais em escolas de Educação Básica (BRASIL, 2014). Os dados do Catálogo mostram que o cinema é objeto de estudos em diversas áreas do conhecimento, sendo um instrumento interdisciplinar de estudo, com diversas linhas e tendências investigativas. Isso é confirmado pela variedade de programas que produzem estudos sobre cinema, como os de Administração, Antropologia, Arquitetura e Urbanismo, Biblioteconomia, Bioquímica, Ciência da Computação, Ciência da Informação, Ciência Política, Ciências Ambientais, Ciências Contábeis, Clínica Médica, Comunicação, Dança, Demografia, Desenho Industrial, Direito, Economia, Educação, Enfermagem, Engenharia Aeroespacial, Engenharia Agrícola, Engenharia de

Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Nuclear, Física, Filosofia, Fonoaudiologia, Geografia, Geologia, História, Letras, Linguística, Literatura, Matemática, Medicina, Museologia, Música, Neurologia, Nutrição, Odontologia, Psicologia, Sociologia, Teatro, Teologia, Turismo, entre outras. Analisando as teses e dissertações sobre cinema produzidas pela área de Educação e catalogadas pela CAPES, de 1987 a 2016, encontramos 285 estudos, sendo 63 teses e 222 dissertações. Esses números mostram que a produção não se concentrou em um único Programa de Pós-Graduação, mas se originou de diversas iniciativas isoladas. Na Região Sudeste, foram produzidas 36 teses e 125 dissertações, em 10 e 29 instituições diferentes, respectivamente. Dentre essas instituições, destacamos a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com 13 teses e 20 dissertações; a Universidade de São Paulo (USP), com 4 teses e 11 dissertações; e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com 5 teses e 8 dissertações. Na Região Sul, foram produzidas 17 teses e 59 dissertações, em 7 e 18 instituições diferentes, respectivamente. Nessa região, destacamos a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com 7 teses e 9 dissertações; a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), com 14 dissertações; a Universidade Estadual de Maringá (UEM), com 2 teses e 5 dissertações; e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com 3 teses e 3 dissertações. Na Região Centro-oeste, foram produzidas 4 teses e 22 dissertações, em 2 e 6 instituições diferentes, respectivamente. Dentre essas instituições, destacamos a Universidade de Brasília (UnB), com 3 teses e 13 dissertações; e a Universidade Federal de Goiás (UFG), com 1 tese e 3 dissertações. Na Região Nordeste, foram produzidas 6 teses e 16 dissertações, em 3 e 8 instituições diferentes, respectivamente. Dentre essas instituições, destacamos a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com 3 teses e 2 dissertações; a Universidade Federal da Bahia (UFBA), com 2 teses e 2 dissertações; e a Universidade Federal de Pernambuco, com 1 tese e 3 dissertações.

A disparidade regional na produção de estudos sobre cinema pode refletir uma característica comum a quase todas as áreas de graduação e pós-graduação do Brasil, a qual é a concentração de programas na Região Sudeste. Segundo o censo da Educação Superior de 2015, o Sudeste abriga 53% do total de programas de pós-graduação do Brasil; o Sul, 21%; o Nordeste, 15%; o Centro-Oeste, 8%; e o Norte, 3%. Entre as instituições que produziram esses estudos, destacamos a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que tem o Programa de Pós-Graduação em Educação que mais produziu teses sobre cinema no Brasil, com 13 no total. Em seguida, vêm a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com 7 teses; a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com 5 teses; e a Universidade de São Paulo (USP), com 4 teses. O gráfico (fig. 5) mostra esses números:

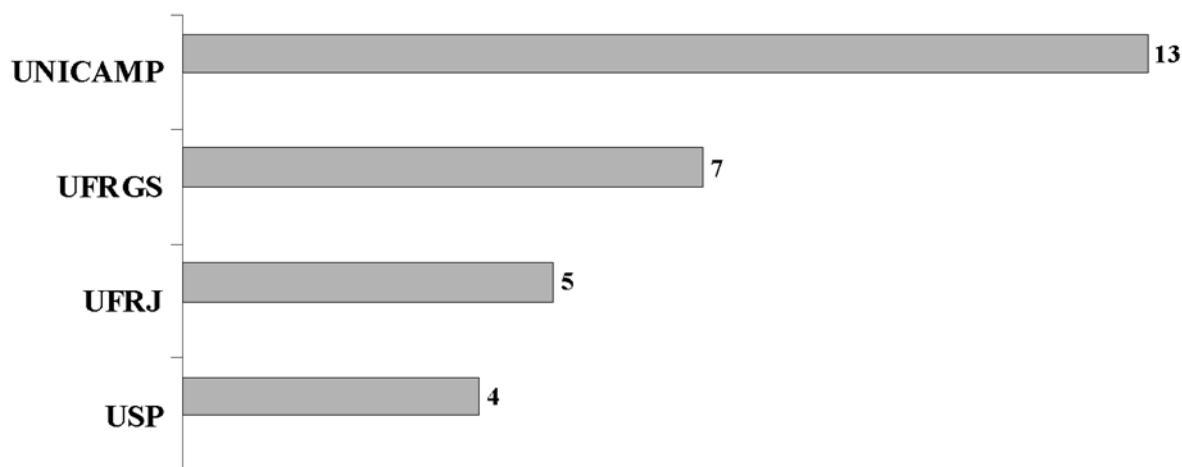


Figura 5: gráfico sobre as instituições que mais possuem teses sobre cinema produzidas pela área da Educação e disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, referentes ao período de 1987 a 2016.

Fonte: Dados produzidos pelo pesquisador.

Entre as instituições que mais produziram dissertações sobre cinema, destacamos a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com 20 dissertações; a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), com 14 dissertações; a Universidade de Brasília (UnB), com 13 dissertações; e a Universidade de São Paulo (USP), com 11 dissertações. O gráfico (fig. 6) mostra esses números:

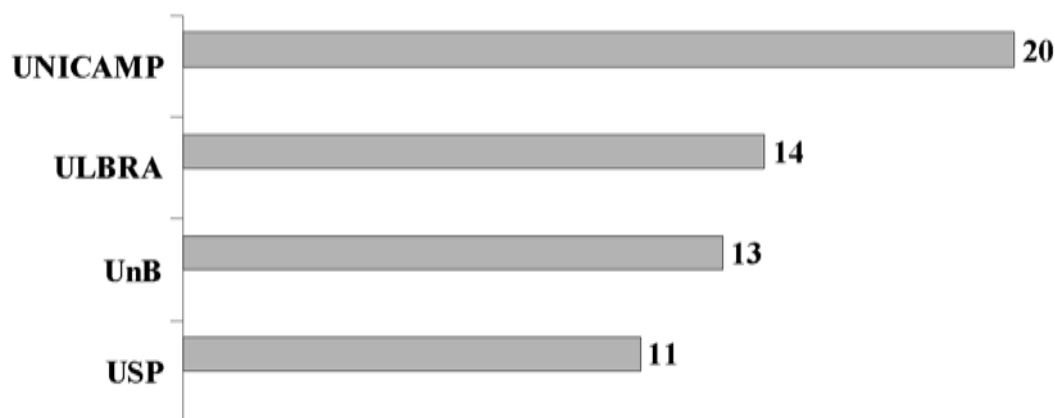


Figura 6: gráfico sobre instituições que mais possuem dissertações sobre cinema produzidos pela área da Educação e disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, referentes ao período de 1987 a 2016.

Fonte: Dados produzidos pelo pesquisador.

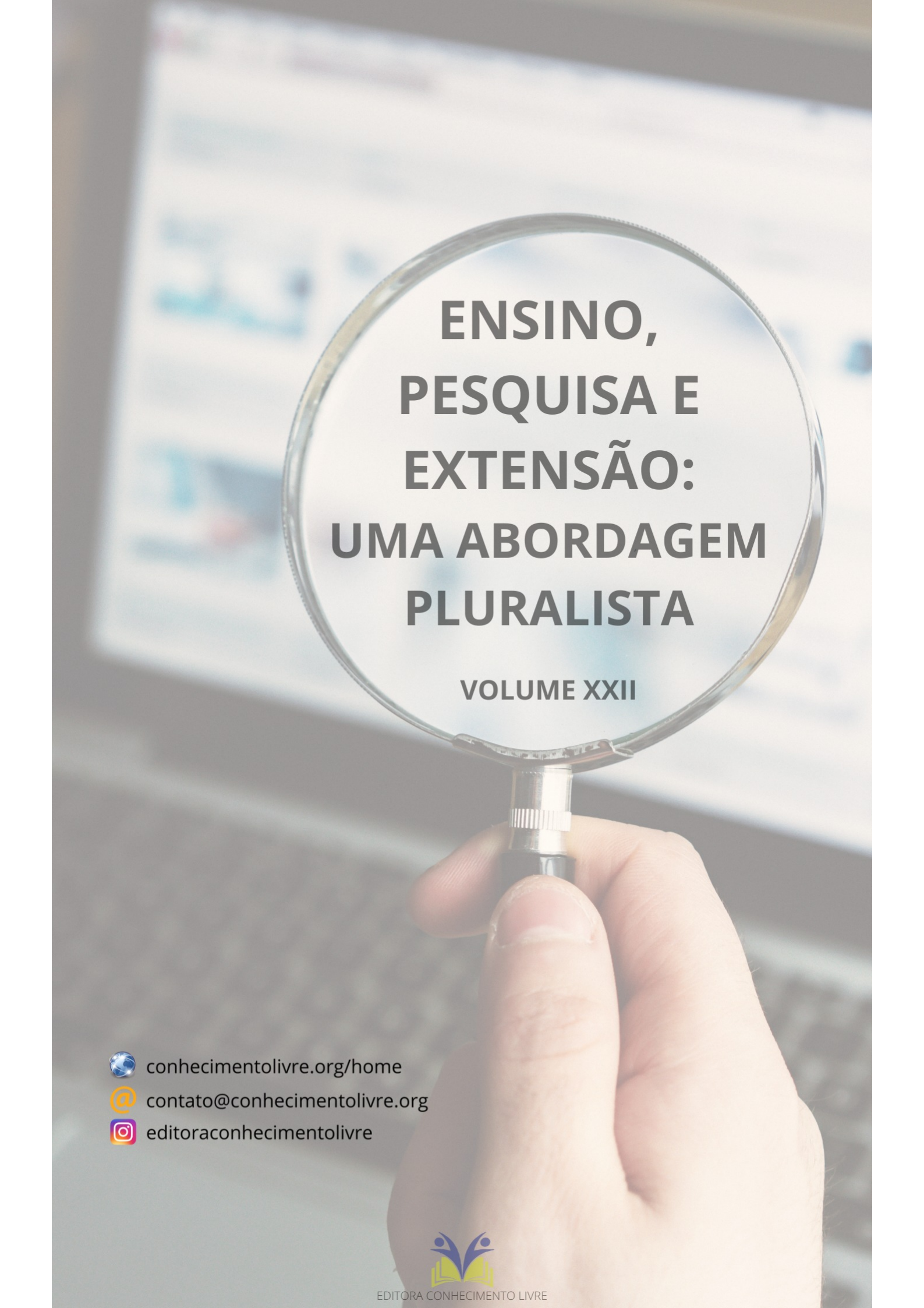
Os gráficos (fig. 5 e fig. 6) mostram que a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) é a instituição que mais produziu estudos sobre cinema na área de Educação no Brasil, segundo o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Dos 285 estudos analisados, 176 foram orientados por docentes diferentes,

que atuam na área de Educação. Esse cenário de dispersão de orientadores pode indicar que o cinema é uma área de pesquisa interdisciplinar no Brasil, com diversas linhas e tendências investigativas. Isso é confirmado pela variedade de programas que produzem estudos sobre cinema.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jun. 2014. Disponível em: L13006 - Planalto. Acesso em: 01 fev. 2024.

SANTOS, Diogo. Educação e Cinema: aspectos da produção acadêmica em Educação disponibilizada em plataformas digitais de divulgação científica do Brasil (1987 – 2016). Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2018.



ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: UMA ABORDAGEM PLURALISTA

VOLUME XXII



conhecimentolivre.org/home



contato@conhecimentolivre.org



[editoraconhecimentolivre](https://www.instagram.com/editoraconhecimentolivre)



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE