

PLEIADE

Publicação Técnico-Científica do Centro Universitário Uniamérica

VOL. 16 – N. 36 – JUL. / SET. - 2022

- 03 **Editorial – Educação em Saúde e Ambiental**
Priscilla Higashi
- 05 **Controle da Tuberculose na Atenção Primária à Saúde: Uma Avaliação da Organização da Atenção à Tuberculose**
Tuberculosis Control in Primary Health Care: An Assessment of the Tuberculosis Care Organization
Regiane Bezerra Campos e Reinaldo Antonio Silva-Sobrinho
- 13 **Aprendendo sobre a Atenção Primária à Saúde no Ensino Remoto Emergencial: Relato de Experiência**
Learning about Primary Health Care in Emergency Remote Teaching: Experience Report
Natã Hiroshi Yatsugafu Liborio, Monica Augusta Mombelli, Ludmila Mourão Xavier Gomes Andrade e Thiago Luis de Andrade Barbosa
- 21 **Monitoria acadêmica com aplicação de ferramentas digitais na educação remota: relato de experiência**
Academic monitoring with the application of digital tools in remote education: experience report
Steven Manuel Cruz González, Carlos Eduardo Rodrigues Matos, Ludmila Mourão Xavier Gomes e Anália Rosário Lopes
- 27 **Relato de experiência da monitoria virtual em tempos de pandemia da covid 19**
Experience report of virtual monitoring in time of the covid 19 pandemic
Murilo Elias Oliveira, Jhoan Henrique Valgas Mendes, Monica Augusta Mombelli e Ludmila Mourão Xavier Gomes Andrade
- 34 **As Práticas de Educação Ambiental nos Cursos de Formação de Professores**
Environmental Education Practices in Courses of Teacher Training
Vanderson Rafael Muller Dapper

- 47 **Práticas Educacionais Ambientais realizadas nos Anos Iniciais**
Environmental Educational Practices Carried out in Elementary School - Early Years
Nayra Caroline Steffen
- 58 **Princípios do Agronegócio e Sistemas Agroindustriais**
Principles of Agribusiness and Agroindustrial Systems
Rejaine Silva Guimarães e Fernanda Bittar de Sousa
- 68 **Educomunicação como Divulgação Científica: Transgenia**
Educommunication as Scientific Dissemination: Transgenics
r Becker Alves, Cleber Antônio Lindino e Terezinha Corrêa Lindino
- 77 **A Construção do Saber Geográfico na Transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais no Ensino Fundamental**
The Construction of Geographic Knowledge in the Transition from the Initial to the Final Years in Elementary School
Ana Caroline Selzler e Terezinha Corrêa Lindino
- 91 **Reflexões iniciais sobre as Inteligências Múltiplas em Cursos de Secretariado Executivo: Caso Brasil**
Initial Reflections on Multiple Intelligences in Executive Secretariat Courses: Brazil Case
Patrícia Stafusa Sala Battisti, Keila Raquel Wenningkamp, Marcela Moura Basaglia e Terezinha Corrêa Lindino

No contexto das transformações educacionais originadas pelas exigências do mundo atual, incluindo as imposições do mercado de trabalho, a Revista Pleiade vem trabalhando na divulgação de experiências e pesquisas voltadas para contribuir na formação de profissionais competentes no intuito de corresponder com as expectativas sociais.

A temática desta edição sugere interface em campos bastante complexos: a Saúde, a Educação e o Ambiente. São áreas com a necessidade para o debate e a produção de conhecimento que descrevam e suscitem questionamentos das melhores práticas para o desenvolvimento da autonomia e da cidadania.

A educação visa a construção de saberes de forma crítica e deve oportunizar o desenvolvimento social, econômico, político e cultural. No âmbito da saúde, inclui a necessidade da compreensão ampliada do termo, considerada pela Organização Mundial (OMS) como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afeções e enfermidades”. Dessa forma, a saúde integra estado contínuo da busca do bem-estar, influenciado pelos aspectos físico, mental, social e ambiental.

Em sincronia com a visão ampliada de saúde, a educação em saúde também precisa incorporar além dos temas voltados para a prevenção e tratamento de doenças, a promoção da autonomia e da cidadania. Desde a Declaração de Ottawa (OMS, 1996) que aponta para a necessidade uma educação em saúde centrada nas demandas globais e ao mesmo tempo individuais. O objetivo é capacitar os indivíduos para uma aprendizagem ao longo da vida, no sentido de controlarem e agirem sobre os seus próprios determinantes de saúde.

O livro “O dilema da inovação – quando as tecnologias levam a empresa ao fracasso”, publicado em 1997, com nova edição no Brasil em 2019, por Clayton M. Christensen traz a expressão “inovação disruptiva” (CHRISTENSEN, 2019). O termo utilizado principalmente na área administrativa, vem sendo também aplicado nos processos educacionais. O debate sobre a necessidade de inovação educacional emergiu do perfil profissional requisitado atualmente no mercado de trabalho, o qual demanda profissionais qualificados para além de competências técnicas, com habilidades para solução de problemas, trabalho em equipe, comunicação, pensamento crítico, criatividade, iniciativa, autonomia, entre outros.

A busca por inovação da educação não é tema novo. No Brasil, as iniciativas se intensificaram na década de 1960, principalmente direcionadas ao debate de estratégias a fim de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Ao longo do tempo, a discussão foi ampliada, incluindo modalidades de oferta de curso, uso da tecnologia, facilidade de acesso à informação, mudanças curriculares, entre outro. Contudo, é relevante

compreender a inovação educacional para além dos processos administrativos, considerando a importância no quadro social, cultural, histórico e político para significar para os atores envolvidos (TAVARES, 2019).

Diante desse cenário, esta edição, **Educação em Saúde e Ambiental** da Revista Científica Eletrônica do Centro Universitário UniAmérica Descomplica – Pleiade, apresenta excelente conjunto de contribuições no sentido de divulgar iniciativas focadas na saúde e no ambiente.

Convidamos os interessados no tema para ler e refletir sobre as questões aqui tratadas para motivar pesquisas e novas práticas.

Boas leituras!

Profa. Priscilla Higashi

priscilla.higashi@descomplica.com.br

Coordenadora dos Cursos de Enfermagem e Técnico de Enfermagem

Centro Universitário UniAmérica Descomplica

REFERÊNCIAS

CHRISTENSEN, C. M. **O dilema da inovação: quando as novas tecnologias levam empresas ao fracasso**. M. Books Editora, 2019.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Constituição da Organização Mundial da Saúde** (OMS/WHO). 1946.

TAVARES, F. G. T. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Educação**, n. 44, 2019.



Artigo Original

Controle da Tuberculose na Atenção Primária à Saúde: Uma Avaliação da Organização da Atenção à Tuberculose

Tuberculosis Control in Primary Health Care: An Assessment of the Tuberculosis Care Organization

Regiane Bezerra Campos¹ e Reinaldo Antonio Silva-Sobrinho²

1. Doutora em Ciências (Saúde Pública) pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do curso de Enfermagem da UNIOESTE, Foz do Iguaçu, PR. <https://orcid.org/0000-0002-5230-4845>

2. Doutor em Ciências (Saúde Pública) pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-Doutor em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Saúde Pública em Região de Fronteira da UNIOESTE, Foz do Iguaçu, PR. <https://orcid.org/0000-0003-0421-4447>
regiane.campos.unioeste@gmail.com

Palavras-chave

Área de fronteira
Atenção Primária à Saúde
Estudo de avaliação
Organização
Pesquisa sobre Serviços de Saúde
Tuberculose

Keywords

Border area
Evaluation study
Health Services Research
Organization
Primary Health Care
Tuberculosis

Resumo:

A tuberculose é uma doença milenar publicamente desafiadora de difícil controle e que exige organização dos serviços de saúde. Portanto, objetivou-se avaliar a organização da atenção à tuberculose na Atenção Primária à Saúde. Trata-se de um estudo quantitativo, exploratório a partir de entrevistas realizadas na Atenção primária à saúde e centro de referência à tuberculose, utilizando-se da análise descritiva. Participaram deste estudo 105 profissionais de saúde, sendo a maioria Agentes Comunitários de Saúde. Os resultados apresentam a avaliação da organização dos serviços de saúde segundo os componentes em estudo, majoritariamente razoável, seguido do desempenho limitado. A maior limitação identificada neste contexto, trata-se da ausência de oferta de benefícios e incentivos aos portadores de tuberculose. Acerca dos diferentes tipos de serviços, a melhor classificação foi identificada ocorreu nas Unidades de Saúde da Família. Entende-se que diferentes contextos dentro do mesmo município afeta o desempenho dos componentes estudados no quesito organização dos serviços para o controle da tuberculose, além do que, sugere necessidade de amparo ao doente de tuberculose e incentivos aos serviços de Atenção Primária à Saúde para o controle da doença.

Abstract:

Tuberculosis is an ancient, publicly challenging disease that is difficult to control and requires organization of health services. Therefore, the objective here is to evaluate the organization of tuberculosis care in Primary Health Care. This is a quantitative, exploratory study based on interviews carried out in Primary Health Care and a tuberculosis referral center, using descriptive analysis. A total of 105 health professionals participated in this study, most of them Community Health Agents. The results show the evaluation of the organization of health services according to the components under study, mostly reasonable, followed by limited performance. The biggest limitation identified in this context is the lack of benefits and incentives offered to tuberculosis patients. Regarding the different types of services, the best classification was identified in the Family Health Units. It is understood that different contexts within the same municipality affect the performance of the components studied in terms of organization of services for tuberculosis control; in addition, it suggests the need for support for tuberculosis patients and incentives for Primary Health Care services for the disease control.

Artigo recebido em: 06.06.2022.

Aprovado para publicação em: 29.07.2022.

1. INTRODUÇÃO

As iniciativas para melhoria do acesso e qualificação da Atenção Primária à Saúde (APS) foram implementadas a partir da consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 1988; 1990). Entretanto, nota-se que mesmo com reorientação dos programas de saúde e melhoria do acesso na APS e a crescente cobertura da Estratégia de Saúde da família, ainda é necessário fortalecer a APS (WHO, 2008).

No contexto da tuberculose (TB), é sabido que a qualidade da atenção a essa condição pode influenciar o desfecho e taxas de incidência da doença (BRASIL, 2017), reitera-se que os aspectos organizacionais, acesso e qualidade dos serviços podem estar associados ao óbito por TB (SILVA et al., 2018).

A APS já atende mais de 50% dos casos novos de TB no país e com melhor desempenho quando comparado com o nível terciário e secundário de saúde (BARTHOLOMAY et al., 2016). Assim, acredita-se que discutir o tema “controle da tuberculose na APS” pode ser entendido como relevante, ao passo que busca desvelar como está a organização dos serviços de saúde na atenção à tuberculose em uma região fronteira, e que conta com a descentralização do programa de controle da TB (SILVA, 2015), focalizando na melhoria das condições de saúde dessa população.

Ressalta-se que a tuberculose no município de Foz do tem se apresentado incidente e prevalente (CAMPOS, 2017). Ademais, por se tratar de um município fronteiro de elevada mobilidade, entende-se que agrava a disseminação da doença (BRAGA, 2011), somando altas taxas de incidência e mortalidade superiores a regiões não fronteiriças (SILVA et al., 2018).

Portanto, neste artigo avaliou-se a organização da atenção à TB na APS evidenciando a participação e interesse do gerente do serviço de saúde na atenção à TB, a existência ou não de metas pactuadas e registradas no serviço de saúde para a atenção à TB na APS e para melhoria desse cuidado, como também a existência ou não de estratégias para que a APS seja o local para o tratamento da TB. Ao final discute-se a oferta de benefícios e incentivos aos portadores de TB.

2. METODOLOGIA

Estudo epidemiológico, descritivo de abordagem quantitativa, realizado em Unidades de Estratégias Saúde da Família (ESF), Unidades Básicas de Saúde (UBS) e Centro de referência (CRF) para tuberculose no município de Foz do Iguaçu. Ressalta-se que no período de estudo as ações de controle da TB ocorrem nas unidades de saúde de Atenção Primária do município, contando com o suporte da equipe matricial.

A população de referência para o estudo foram os profissionais de saúde registrados no Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (CNES) do município. A base do cálculo da amostra se deu pelo total de trabalhadores que atuavam nos serviços de APS do município por meio do CNES, incluindo no estudo somente os profissionais que já haviam atendido e acompanhado portadores de TB.

A população de estudo constitui-se de profissionais de diferentes categorias, sendo: agentes comunitários de saúde (ACS), auxiliares de enfermagem, técnicos de enfermagem, enfermeiros e médicos, somando um quantitativo de 105 profissionais.

A coleta de dados ocorreu no período de dezembro de 2013 a janeiro de 2014. Foi utilizado um instrumento de coleta de dados adaptado por expertise da área de estudo epidemiológico-operacional em tuberculose (VILLA, 2013) e validado (MOYSÉS et al., 2012) e um roteiro observacional estruturado.

Para a análise de dados procedeu-se a soma dos componentes da dimensão, seguido do cálculo da média final. O instrumento foi organizado para que a pontuação mais alta (11) em qualquer item, indicasse recursos e estrutura ótima e a menor pontuação possível (0), corresponde a um recurso e estrutura muito limitados para a atenção à TB, sendo assim: entre 0 e 2 (capacidade limitada); entre 3 e 5 (capacidade básica); entre 6 e 8 (capacidade razoável); entre 9 e 11 (capacidade ótima).

Realizou-se as análises com aplicação de estatística descritiva (frequência, média e intervalo de confiança de 95%) para as sete dimensões do estudo, segundo as categorias de análise (componente, município, unidade de saúde, tipo de serviço de saúde, e categoria profissional) para isso utilizou-se o software Statistica 9.0 da Statsoft (Statsoft Inc.). Para verificar as diferenças entre as médias segundo grupo de análise, aplicou-se o teste de significância estatística para a ANOVA.

Esta pesquisa atende à resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – Protocolo 348.117 (BRASIL, 2012).

3. RESULTADOS

Foram entrevistados 105 profissionais de saúde, destes 48 (45,7%) eram agentes comunitários de saúde (ACS), 18 (17,1%) auxiliares de enfermagem, 10 (9,5) técnicos de enfermagem, 16 (15,2%) enfermeiros e 13 (12,4%) médicos. Estes profissionais eram atuantes em uma das 14 unidades de saúde participantes do estudo, as quais estavam distribuídas nos 5 Distritos de Saúde (DS), sendo a maioria (61,9%) ESF, 27,6% UBS e 10,5% CRF.

A dimensão de Organização da Atenção à TB no município foi classificada com capacidade razoável. As Unidades de Saúde da Família (USF) apresentaram capacidade superior às UBS e CRF com 5% de significância. Enfermeiros e ACS classificaram as unidades com capacidade razoável e superiores aos médicos, técnicos e auxiliares de enfermagem, no entanto, não foi verificada diferença estatística (TABELA 1).

Com relação aos componentes da dimensão Organização da Atenção à TB pode-se observar que *benefícios e incentivos aos portadores de TB* foi o componente que apresentou capacidade limitada, ou seja, a oferta de benefícios e incentivos é incipiente. Os demais componentes avaliados apresentaram capacidade razoável (TABELA 1).

Tabela 1 – Classificação dos itens que compõem a dimensão Organização da Atenção à Tuberculose nas Unidades de Saúde. Foz do Iguaçu, PR, Brasil, 2013-2014

Organização da Atenção à Tuberculose	*M	†D	‡N	Classificação
Componente				
I.1 – O interesse do gerente da unidade de saúde em relação às mudanças na atenção à tuberculose	7,1	2,7	105	Razoável
I.2 – Metas pactuadas e registradas pela unidade de saúde para o controle da TB na área de abrangência	7,8	2,6	105	Razoável
I.3 – Estratégias para melhoria da atenção à TB	7,4	2,3	105	Razoável
I.4- Estratégias para que a Atenção Primária à Saúde seja o local para o tratamento da TB	7,0	2,3	105	Razoável
I.5 – Participação do gerente da unidade de saúde para melhoria da atenção à TB	6,8	2,7	105	Razoável
I.6 – Benefícios e incentivos aos portadores de TB.	0,9	2,2	105	Limitada

*M: média; †DP: desvio-padrão; ‡N: número

Acredita-se que a organização da atenção à TB nesses serviços enfrenta desafios conforme resultados supracitados. Os dados indicam que nenhum componente avaliado alcançou o status ótimo, sendo a maioria dos resultados razoáveis e básicos com um componente limitado, denunciando quase inexistência de *benefícios e incentivos aos portadores de TB*.

Nesse contexto, ficam evidentes melhores classificações e desempenho nas unidades de ESF, como também alta cobertura da ESF no município quando comparada com outros tipos de serviços (TABELA 2).

Tabela 2 – Classificação do município, das unidades de saúde, tipo de serviço e categoria profissional compõem a dimensão Organização da Atenção à Tuberculose nas Unidades de Saúde. Foz do Iguaçu, PR, Brasil, 2013-2014

Organização da Atenção à Tuberculose	*M	†DP	‡N	Classificação
Município	6,2	1,5	105	Razoável
Unidade de Saúde				
USF A	5,7	1,4	7	Básica
USF B	7,0	1,3	9	Razoável
USF C	5,5	0,7	4	Básica
USF D	6,5	1,6	12	Razoável
USF E	6,1	1,2	13	Razoável
USF F	5,7	0,0	1	Básica
USF G	7,6	1,5	9	Razoável
USF H	6,6	0,4	6	Razoável
USF I	4,0	0,0	1	Básica
USF J	7,5	0,8	3	Razoável
UBS A	6,4	1,0	10	Razoável
UBS B	6,5	2,3	7	Razoável
UBS C	4,5	0,8	12	Básica
CRF A	5,5	1,7	11	Básica
Tipo de Serviço de Saúde				
USF	6,5 ^a	1,4	65	Razoável
UBS	5,6 ^b	1,6	29	Básica
CRF	5,5 ^b	5,5 ^b	11	Básica
Categoria Profissional				
Enfermeiro	6,3 ^a	1,5	16	Razoável
Auxiliar de Enfermagem	5,9 ^a	1,7	18	Básica
Técnico em Enfermagem	5,0 ^a	1,8	10	Básica
Médico	5,9 ^a	1,2	13	Básica
Agente Comunitário de Saúde	6,5 ^a	1,7	48	Razoável

*M: média; †DP: desvio-padrão; ‡N: número; §Indica que não possuem significância estatística para análise de variância. Letras diferentes possuem significância estatística para ANOVA.

No tocante aos profissionais, observa-se atuação protagonista da enfermagem, entretanto, os ACSs obtiveram maior participação no estudo. Enfermeiro e ACS avaliaram os componentes da dimensão como razoável, as demais categorias profissionais classificaram organização da atenção a TB como básica.

4. DISCUSSÃO

A organização dos serviços de saúde diz respeito à divisão técnica e social do trabalho, nesse contexto observa-se que a gestão do serviço de saúde tem um papel fundamental na coordenação da prática e provisão das tecnologias de saúde (SILVA; BENITO, 2013). Nesse contexto, identificar e entender as lacunas na organização dos serviços de saúde contribui de maneira significativa na atenção, em específico na assistência ao portador de TB (SANTOS et al., 2017).

Sobre isso, a dimensão *organização da atenção à TB* segundo tipo de serviço de saúde mostrou melhor resultado (razoável) para a USF. Similarmente, estudos realizados em diferentes regiões brasileiras também têm apresentado melhores resultados no controle da TB por meio da atuação das equipes da Estratégia Saúde da Família (ESF) (CUNHA et al., 2015; MARQUIEVIZ et al., 2013). Acredita-se que o aumento da cobertura das equipes de ESF e a capacitação desses profissionais têm contribuído substancialmente com o aumento do diagnóstico, a diminuição da incidência, a diminuição da mortalidade e o abandono do tratamento (MARQUIEVIZ et al., 2013).

Segundo os resultados dos componentes que avaliaram a capacidade dos serviços em organizar a atenção à TB, os incentivos e benefícios apresentaram capacidade limitada sendo a menor média obtida no estudo. Ressalta-se que as atividades educativas aos usuários e a necessidade de capacitação profissional nos diferentes tipos de serviço na APS também foram classificados como limitados.

Segundo Sá et al. (2012), a falta de benefícios pode contribuir com a descontinuidade e abandono do tratamento, inviabilizando o cumprimento de metas e alcance da cura. Neste sentido, os incentivos econômicos contribuem com as mudanças comportamentais (MENDES, 2011) e maximizam a adesão ao tratamento, sendo recomendado como um motivador para o Tratamento Diretamente Observado (TDO) (BRASIL, 2011).

Existe uma relação positiva entre o valor do incentivo e o impacto da intervenção, além disso, nota-se que a adesão ao tratamento tende a diminuir após a interrupção de incentivo (DEFULIO; KENNETH, 2012; LUTGE et al., 2012). O desafio é a sustentabilidade do custo/benefício para intervenções a longo prazo, e também a garantia fidedigna da entrega consistente e adequada dos incentivos ou benefícios aos portadores de TB (DEFULIO e KENNETH, 2012; LUTGE et al., 2012).

Embora o município ofereça de modo incipiente os incentivos e benefícios aos doentes de TB, o estudo demonstra que os níveis de cobertura do TDO se mantêm em concordância com a recomendação do MS (BRASIL, 2011).

Em se tratando do TDO, observou-se que a CRF apresentou cobertura parcial do tratamento supervisionado. Esse fato é bastante expressivo no cenário, visto que esse serviço difere-se dos demais, devido à prestação de serviços aos estrangeiros, advindos principalmente do Paraguai. Ademais, ressalta-se que no CRF a dispensação de medicamentos está organizada em torno da possibilidade de locomoção do doente de TB até a unidade de saúde (US). Este fato incide na dispensação de medicamentos por até 30 dias, tendo em vista a impossibilidade de acesso à estratégia do TDO por parte dos migrantes estrangeiros portadores de TB (dados da pesquisa, segundo roteiro observacional citado na metodologia).

Reitera-se que o alcance das ações de APS nessa região ocorre de maneira parcial, devido às singularidades culturais dos sujeitos – aos quais é prestada a atenção à saúde, e a dificuldade em adscrever a população (SILVA-SOBRINHO et al., 2012).

Acredita-se que o controle da TB em regiões de fronteira consiste em um desafio, haja vista as especificidades e diferenças entre os sistemas e modelos de atenção à saúde (FITCHETT; VALLECILLO; ESPITIA,

2011; SILVA-SOBRINHO et al., 2012). Portanto, uma das maneiras de contribuir com a melhoria do acesso aos serviços de saúde na APS seria o fomento de estratégias para integração das ações básicas de saúde em região de tríplice fronteira (LEVINO; CARVALHO, 2011).

Considerando a recente descentralização da TB no município de Foz do Iguaçu, a qual ocorreu em dezembro de 2010 (SILVA, 2015), o cenário do estudo possibilitou observar relatos não favoráveis de profissionais da APS, frente a esta nova organização do serviço. Outro estudo sobre o diagnóstico da descentralização da TB no Rio de Janeiro apresentou resultados similares, apontando que parte dos profissionais das equipes de saúde da família não são adeptos à descentralização (CUNHA; CAVALCANTI; COSTA, 2012).

Na visão dos profissionais, os principais pontos negativos da descentralização é a sobrecarga de serviços, a estrutura inadequada e a falta de insumos (CUNHA; CAVALCANTI; COSTA, 2012). Os mesmos autores complementam que os pontos positivos citados são: a capacidade de supervisão das equipes de saúde da família e a melhoria do acesso aos usuários.

Acredita-se que a falta de conhecimento e os obstáculos organizacionais comprometem a efetivação da descentralização, entretanto essa estratégia tem apresentado experiências satisfatórias (HERRERO; RAMOS; ARROSSI, 2015; SOUZA et al., 2014; TRIGUEIRO et al., 2011). Para Cunha et al. (2015), a descentralização requer definição das atribuições e responsabilidades aos respectivos níveis de assistência e reestruturação do processo de trabalho.

CONCLUSÃO

Nesse artigo avaliou-se a organização da atenção à tuberculose na APS do município de Foz do Iguaçu. Embora os dados tenham revelado desafios e necessidade de melhorias na organização desses serviços, acredita-se que contribuem para uma melhor organização e planejamento do cuidado dos portadores de TB a partir da avaliação das ações e organização atual.

Como limite, aponta-se a ausência de informações sobre o perfil dos sujeitos de estudo no quesito tempo de serviço, embora um dos critérios de inclusão fosse ser atuante a mais de 6 meses na atenção à TB, informações adicionais auxiliaria na compreensão dos componentes que discutem as estratégias para melhoria da atenção à TB como também os benefícios e incentivos aos portadores de TB. Outra limitação, diz respeito à diferença do quantitativo de profissionais por categoria profissional e suas implicações para a inferência à população por categorias. Soma-se o fato que devido a coleta ter ocorrido no ano de 2014 tem-se a hipótese que várias alterações possam ter ocorrido no cenário de estudo. A título de exemplo, cita-se a possibilidade de as mudanças na organização dos serviços de saúde, como também no cenário político, epidemiológico acentuados em tempos de pandemia de COVID-19.

Entretanto, reafirma-se o papel fundamental da APS, da ESF e da organização dos serviços de saúde no controle da TB, tendo em vista os resultados razoáveis e básicos na maioria dos itens avaliados, seguido do desempenho limitado para a oferta de benefícios e incentivos aos portadores de TB.

Assim, conclui-se que os achados traduzem a necessidade de amparo às pessoas portadoras de TB dentro de uma política ampla empoderada com princípios e diretrizes (SUS), principalmente a equidade no contexto desse estudo. Também se reforça a necessidade urgente de melhoria na organização da atenção à TB na APS.

Portanto, esse texto aponta para a defesa de melhoria no nível primário de atenção à saúde para a qualificação da assistência.

REFERÊNCIAS

- BARTHOLOMAY, P. et al. Quality of tuberculosis care at different levels of health care in Brazil in 2013. **Revista Panamericana de Salud Pública**. 2016, v. 39, n. 1, pp. 3-11.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Contêm as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 set. 1990.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Programa Nacional de Controle da Tuberculose. Manual de Recomendações para o Controle da Tuberculose no Brasil**. Brasília (DF); 2011. 186 p.
- BRASIL. **Resolução CNS/CNEP Nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Ministério da Saúde. **Brasil livre da Tuberculose: plano nacional pelo fim da tuberculose como problema de saúde pública**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2017a. 40 p.
- CUNHA, N. V. et al. Estrutura, organização e processos de trabalho no controle da tuberculose em municípios do estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil. **Interface**, Botucatu, v. 19, n.53, p. 251-264, fev. 2015.
- CUNHA, N. V.; CAVALCANTI, M. L.; COSTA, A. J. L. Diagnóstico situacional da descentralização do controle da tuberculose para a Estratégia de Saúde da Família em Jardim Catarina- São Gonçalo (RJ), 2010. **Cad. Saúde Colet.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p.177 – 187. 2012.
- FITCHETT, J. R.; VALLECILLO, A. J.; ESPITIA, C.. Tuberculosis transmission across the United States-Mexico border. **Rev Panam Salud Public**, Washington, v. 29, n. 1, p. 57-60, Jan. 2011.
- HERRERO, M. B.; RAMOS, S.; ARROSSI, S. Determinants of non-adherence to tuberculosis treatment in Argentina: barriers related to access to treatment. **Rev. bras. Epidemiol.**, São Paulo: v. 18, n. 2, p. 287-298, abr.-jun. 2015.
- LEVINO, A.; CARVALHO, E. F. Análise comparativa dos sistemas de saúde da tríplice fronteira: Brasil/Colômbia/Peru. **Rev Panam Salud Publica** [online]. v. 30, n. 5, p. 490 - 500, 2011.
- LUTGE, E. E.; WIYSONGE, C. S.; KNIGHT, S. E.; VOLMINK, J. **Material incentives and enablers in the management of tuberculosis**. Cochrane Database of Systematic Review. 2012, Issue1.
- MARQUIEVIZ, J.; ALVES, I. S.; NEVES, E. B.; ULBRICHT, L. A estratégia de Saúde da Família no controle da tuberculose em Curitiba (PR). **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 265-271, jan. 2013.
- MENDES, E. V. **As redes de atenção à saúde**. 2 ed. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde. 2011. 549 p.
- MOYSÉS, S. T.; SILVEIRA-FILHO A. D.; MOYSÉS S. J. (org.). **Laboratório de inovações no cuidado das condições crônicas na APS: A implantação do Modelo de Atenção às Condições Crônicas na UBS Alvorada em Curitiba, Paraná**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde/Conselho Nacional de Secretários de Saúde, 2012. 193 p.
- SÁ, L. D.; OLIVEIRA, A. A. V.; GOMES, A. L. C.; NOGUEIRA, J. A. VILLA, T. C. S.; COLLET, N. Cuidado ao doente de tuberculose na Estratégia Saúde da Família: percepções de enfermeiras. **Rev. Esc. Enferm. USP**. São Paulo, v. 46, n. 2, p. 356-363. 2012.

SANTOS, D. A. S. et al. Fatores associados ao abandono do tratamento da tuberculose pulmonar. **Cogitare Enfermagem** [online]. 2021, v. 26 [Acessado 16 Junho 2022] , e72794. Disponível em: <<https://doi.org/10.5380/ce.v26i0.72794>>.

SILVA, B. F. S.; BENITO, G. A. V. A voz de gestores municipais sobre o acesso à saúde nas práticas de gestão. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 8, p. 2189-2200, 2013.

SILVA, I. V. et al. Tuberculose em áreas de fronteira: óbitos e doenças associadas: **Pleiade**, v. 12, n. 26, p. 14-22, Jul./Dez., 2018.

SILVA, O. R. História do programa de controle da tuberculose na cidade de Foz do Iguaçu – Paraná. In: SILVA-SOBRI-NHO, R. A.; VILLA, T. C. S. (Org). **Saúde na fronteira: estudo epidemiológico e operacional da tuberculose**. Curitiba: CVR, 2015. p. 15 – 26.

SILVA, O. R. História do programa de controle da tuberculose na cidade de Foz do Iguaçu – Paraná. In: SILVA-SOBRI-NHO, R. A.; VILLA, T. C. S. (Org). **Saúde na fronteira: estudo epidemiológico e operacional da tuberculose**. Curitiba: CVR, 2015. p. 15 – 26.

SILVA-SOBRINHO, R. A. et al. Retardo no diagnóstico da tuberculose em município da tríplice fronteira Brasil, Paraguai e Argentina. **Rev. Panam Salud Publica**, jun. 2012, v. 31, n. 6, p.461-468.

SOUZA, K. M. J. et al. Atuação da Enfermagem na transferência da política do tratamento diretamente observado da tuberculose. **Rev. esc. enferm. USP** [online]. 2014, v. 48, n.5, p. 874-882.

TRIGUEIRO, J. V. S. et al. Controle da tuberculose: descentralização, planejamento local cunhe especificidades gerenciais. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto ,v. 19, n. 6, p. 1289-1296, dez. 2011. [08 telas]

VILLA, T. C. S. 2013. **Projeto de Pesquisa:** Tuberculose: análise dos pontos de estrangulamento da atenção para controle da doença em municípios das regiões sul, sudeste e nordeste do Brasil. Chamada: Chamada MCTI/CNPq/MS-SCTIE - Decit N° 40/2012 - Pesquisa em Doenças Negligenciadas Processo: 404073/2012-3.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Primary health care**. Now more than ever. The World Health Report 2008. Geneva, Suíça, 2008.



Artigo Original

Aprendendo sobre a Atenção Primária à Saúde no Ensino Remoto Emergencial: Relato de Experiência

Learning about Primary Health Care in Emergency Remote Teaching:
Experience Report

Natã Hiroshi Yatsugafu Liborio¹, Monica Augusta Mombelli², Ludmila Mourão Xavier Gomes Andrade³ e Thiago Luis de Andrade Barbosa⁴

1. Acadêmico do Curso de Medicina da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).
2. Doutora em Ciências. Professora do Curso de Medicina da UNILA; Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza (ILACVN). <https://orcid.org/0000-0002-9675-0791>
3. Doutora em Ciências da Saúde. Professora do Curso de Medicina da UNILA; Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza (ILACVN). <https://orcid.org/0000-0001-6442-5719>
4. Doutor em Ciências da Saúde. Professora do Curso de Medicina da UNILA; Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza (ILACVN). <https://orcid.org/0000-0002-6985-9548>
monica.mombelli@unila.edu.br

Palavras-chave

Educação
Ensino remoto emergencial
Medicina
Pandemia

Keywords

Education
Emergency remote teaching
Medicine
Pandemic

Resumo:

A pandemia de COVID-19 trouxe significativas mudanças nos mais diversos contextos em todo o mundo, dentre eles a educação, e, mesmo em cursos de graduação que exigem a formação presencial, adotou-se o ensino remoto emergencial como estratégia para minimizar a propagação do vírus e alternativa para dar seguimento às atividades escolares. **Objetivo:** conhecer o processo de trabalho de uma Unidade Saúde da Família através de uma visita remota síncrona *in loco*. **Método:** Estudo exploratório com abordagem qualitativa e do tipo relato de experiência de um estudante do primeiro ano do curso de medicina em uma disciplina que propicia a integração ensino-serviço-comunidade e que foi adaptada para o ensino remoto. **Resultados:** Foi possível compreender, através dos relatos dos profissionais de saúde, os atributos da Atenção Primária à Saúde, os princípios do Sistema Único de Saúde, as atividades de educação popular desenvolvidas e os elementos constituintes do processo de trabalho. **Conclusão:** O ensino remoto emergencial demonstrou possibilidades e desafios. Entretanto, através do sincronismo estabelecido entre docentes, discentes e profissionais de saúde comprometidos com suas atividades, entende-se que a atividade valida a estratégia pedagógica utilizada, pois possibilitou a interface teórico-prática. Ademais, fomentou a necessidade de uma postura ativa no desenvolvimento do conhecimento acadêmico e a certeza de uma formação crítica-reflexiva que direciona ao aprimoramento de habilidades e competências que possam subsidiar a atuação profissional comprometida com as demandas do Sistema de Saúde vigente.

Abstract:

The COVID-19 education strategy has brought about significant changes in studies to minimize a specific context of the world, among one, even in diversity courses that require remote teaching for all staff, especially if remote teaching as a strategy to minimize the spread of the virus and an alternative to follow school activities. **Objective:** to know the work process of a Family Health Unit through a synchronous remote visit in loco. **Method:** Exploratory study with a qualitative approach and type of experience report of a first-year medical student in a discipline that provides an integration-service-community and which was adapted for remote teaching. **Results:** It was possible to understand, through professional health contacts, the attributes of Primary Care, the principles of the Unified Health System, such as popular education activities and the constituent elements of the work process. **Conclusion:** Emergency remote teaching possibilities and challenges. However, through the synchronism between professors,

Artigo recebido em: 19.06.2022.

Aprovado para publicação em: 13.07.2022.

students and health professionals committed to their activities, it is understood that the activity validates the pedagogical strategy used, as it enables a theoretical-practical interface. The formation of a posture of improvement and the ability to assist the efficient professional health performance with the demands of the System.

INTRODUÇÃO

No final de dezembro de 2019 e início do ano de 2020 diversos países presenciaram a chegada do novo Coronavírus, denominado de SARS-CoV-2, causador da doença COVID-19. De acordo com o Ministério da Saúde, foi responsável por afetar, até o momento no Brasil, mais de 30 milhões de pessoas, com mais de 660 mil mortes (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022).

O cenário pandêmico fez com que diferentes estratégias de intervenções fossem adotadas pelos países, de modo gradual e distinto, no intuito de reduzir a propagação do vírus decorrente da alta transmissibilidade. Dentre tais estratégias, no âmbito social e escolar, incluem-se: medidas progressivas de isolamento, distanciamento social, proibição de aglomerações e o fechamento de escolas e universidades (AQUINO et al., 2020).

No âmbito educacional, no contexto do ensino superior, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Medicina preconizam que a formação deve ser ofertada na modalidade presencial. A referida DCN orienta que diferentes cenários de ensino-aprendizagem possam ser utilizados pelos docentes, possibilitando que o aluno vivencie diversas situações, sendo necessária ênfase no Sistema Único de Saúde (SUS) e nos determinantes sociais (BRASIL, 2014).

Descreve ainda que os discentes devem interagir frequentemente com usuários e profissionais de saúde durante toda formação, com enfoque em metodologias que privilegiem a aplicabilidade e participação ativa do aluno (BRASIL, 2014). E soma-se a isso a necessidade de que este retire seu foco apenas da reprodução de conhecimento e, de forma crítica, desenvolva competências e habilidades necessárias para o exercício de sua profissão (CARABETTA JÚNIOR, 2016).

Outrossim, a investigação durante o processo de aprendizado propicia que os discentes elaborem propostas de intervenção e, não apenas isso, questionem-se sobre as relações desempenhadas, articulando realidade e teorização, estabelecendo, por meio dessa ferramenta, uma postura reflexiva (RESTE, 2015). Porém, dentre leis, portarias e decretos decorrentes da situação pandêmica e a interface ao contexto escolar, no mês de julho de 2020, o Ministério da Educação e Cultura – MEC publica a portaria nº 544 que “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19” revogando três portarias anteriores que versavam sobre o assunto (BRASIL, 2020).

No intuito de atender às demandas educacionais vigentes, uma das modalidades adotadas pela Instituição foi o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e, desta forma, as atividades foram realizadas através de ferramentas digitais, síncronas e assíncronas. Mesmo que de modo incipiente, esta estratégia educacional pode suscitar alguns questionamentos na perspectiva dos discentes: Qual contribuição do ERE para o aprendizado de conteúdos e a possibilidade de aproximação com a prática? Por quanto tempo? Como adaptar as metodologias ativas, a exemplo da aprendizagem baseada em problemas (ABP), ao ensino remoto?

Desse modo, o objetivo do estudo foi conhecer o processo de trabalho de uma Unidade Saúde da Família (USF) através de uma visita remota síncrona *in loco* no intuito de identificar a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos durante o semestre cursado na perspectiva de um acadêmico. Concomitantemente, o discente, junto a seu grupo de estudo, buscou compreender possibilidades de intervenção.

MÉTODO

Estudo exploratório, com abordagem qualitativa e do tipo relato de experiência, realizado por um discente do curso de medicina de uma Universidade Federal localizada na Região Sul do Brasil, que vivenciou o ensino remoto emergencial durante a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia da COVID-19.

O processo de ensino-aprendizagem do curso está embasado nas teorias interacionistas da educação, na aprendizagem significativa e na interface teórico-prática, e utiliza como referência os modelos da Espiral Construtivista e o Arco de Maguerz. Entretanto, diante da pandemia de COVID-19, com o objetivo de abarcar o conteúdo proposto no primeiro ano do curso pela disciplina nomeada Programa de Integração Ensino Serviço Comunidade (PIESC II), diferentes estratégias de ensino foram utilizadas, ou seja, discussão de vídeos, casos, documentários, artigos científicos e o compartilhamento de experiências práticas através de uma visita virtual *in loco* agendada na USF do município em que se localiza a Universidade com a utilização da plataforma digital *Google Meet*.

Na oportunidade, profissionais da equipe de Saúde da Família (dois agentes comunitários de saúde, uma médica, uma auxiliar de enfermagem, uma enfermeira, a gerente e uma dentista residente) foram entrevistados pelos discentes do curso, com base no conteúdo teórico estudado previamente. Ademais, respaldados na proposta do Arco de Maguerz, a partir das informações coletadas na entrevista, os acadêmicos deveriam em pequenos grupos discutir e elaborar possíveis estratégias de intervenções para a referida USF, visando aperfeiçoamentos na abordagem dos temas prioritários da Política Nacional de Promoção da Saúde. Vale destacar que, concomitantemente ao relato das experiências, a USF era apresentada aos acadêmicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durantes os encontros remotos síncronos estudamos os atributos essenciais da Atenção Primária à Saúde (APS), a saber: atenção no primeiro contato, integralidade, longitudinalidade e coordenação (STARFIELD, 2002) e, através da discussão teórica dos constructos durante a entrevista, foi possível identificar alguns atributos no discurso dos profissionais. Em um primeiro momento, destacou-se a **coordenação do cuidado**, que para Almeida et al. (2018) consiste em firmar conexões, a fim de contemplar as necessidades dos usuários dentro da rede de saúde. Ainda, entre níveis assistenciais, em articular de modo sincronizado os diversos serviços e ações em saúde, visando responder suas necessidades de forma integrada independente do ponto de atenção na rede.

Na oportunidade, um dos agentes comunitários de saúde (ACS) explicou sobre o processo de encaminhamento dos pacientes para os outros níveis de atenção quando necessário. Logo, entende-se que é imprescindível a integração entre USF à rede assistencial, uma vez que, propicia oferta abrangente de serviços e possibilita a coordenação das diferentes ações necessárias para resolver as necessidades menos frequentes e mais complexas apresentadas pelos usuários do serviço (OLIVEIRA; PEREIRA, 2013).

Não apenas isso, observou-se o atributo da **integralidade** ao passo que a USF conta com profissionais que podem atender demandas psicológicas, odontológicas e médicas, visando compreender a demanda do usuário de modo biopsicossocial. De acordo com Oliveira e Pereira (2013), a integralidade pode ser compreendida através de diferentes sentidos e, dentre eles, entende-se a prática profissional respaldada na concepção de um cuidado integral do indivíduo e da família com o objetivo de responder as demandas dos usuários que procuram pelo serviço.

Ademais, o fato de vários pacientes solicitarem o atendimento com a médica entrevistada identifica-se o atributo da **longitudinalidade** sendo materializado na prática da USF, haja vista que a profissional relatou que faz parte da equipe há muitos anos e promove o acompanhamento dos pacientes ao longo do tempo (CUNHA, 2011). O cuidado longitudinal pressupõe vínculo, laços interpessoais entre a população e os profissionais de saúde, favorece o acesso ao primeiro contato e relaciona-se a integralidade (STARFIELD, 2002). Por outro lado, um contraponto pode ser identificado no discurso da área de odontologia, a qual verbalizou que muitos pacientes não voltam para dar continuidade ao tratamento dentário, logo a importância de identificar, junto a equipe e a comunidade, tais motivos visando a longitudinalidade do cuidado.

Em relação aos princípios do SUS, a **participação popular** fez-se presente no discurso da auxiliar de enfermagem, uma vez que ela relatou que os usuários auxiliaram na “construção” da USF, por meio de reivindicações populares no conselho local de saúde. Ressalta-se que, a participação popular é considerada pauta fundamental de reivindicação no cenário da saúde (COELHO, 2012). Ademais, observou-se a **equidade** em um dos comentários da enfermeira, ao passo que, segundo ela, existem equipes específicas para atender moradores de rua, possibilitando o acesso de indivíduos com diversas condições econômicas perante as ações e serviços do SUS, uma vez que a equidade é considerada uma medida de sucesso da política para a consolidação da APS (STARFIELD, 2002), e estendendo a **Universalidade** do SUS a essa parcela social e a todos que acessam a referida USF.

Com relação ao modelo de atenção à saúde praticado pela equipe, pode-se dizer que é o **Modelo Biopsicossocial**, pois os profissionais possuem uma visão integral do ser social, compreendendo não somente a dimensão biológica, mas também física, psicológica e social (MARCO, 2006). Não apenas isso, a dentista comentou que o tratamento odontológico não se limita somente à saúde bucal do paciente, mas se estende a “outras esferas”. Ainda assim, ela verbalizou que muitos pacientes chegam na USF somente para conversar, pois se encontram em situações de fragilidade, sendo esta demanda atendida pelos profissionais de saúde da equipe, fator que reitera o estabelecimento do referido modelo nesta USF e a abordagem, pelos profissionais de saúde, de diferentes âmbitos da saúde dos pacientes.

Em relação às ações de promoção e prevenção da saúde, pode-se destacar que a **promoção da saúde** se encontra, por exemplo, nas rodas de conversa de gestantes promovidas na USF, sendo, no contexto atual, de forma remota. Nesse cenário, os profissionais da saúde podem dar instruções que auxiliam os indivíduos a fazerem escolhas mais saudáveis durante o período de gestação. Em relação à **prevenção**, houve relatos de que existem grupos de caminhada com os pacientes, fenômeno que possibilita a redução de riscos para diversas doenças ligadas ao sedentarismo. Consequentemente, foi possível constatar principalmente o nível de **prevenção primária**, pois essa prática pode evitar o desenvolvimento de quadros clínicos, relacionando-se com a melhora da saúde do paciente e caracterizando esse nível de prevenção (BUSS, 2000).

O grupo da Turma da Coluna também acontece na comunidade, sendo um projeto realizado a fim de oferecer suporte aos indivíduos que apresentam algum problema relativo a esta região do corpo. Ao ser direcionado a pessoas que já possuem um problema que deve ser atenuado, caracteriza não apenas a **prevenção secundária** (CZERESNIA, 2003), mas também as **atividades educativas que são realizadas com a comunidade** na USF.

Outra discussão importante em aula foi referente ao processo de trabalho em saúde das equipes de Saúde da Família. Este pode ser entendido como um conjunto de ações desenvolvidas pelos profissionais de modo coordenado e com o objetivo de contemplar indivíduos, famílias e coletividades (FONTANA; LACERDA; MACHADO, 2016). Sendo assim, dentre os elementos constituintes deste processo, pode-se destacar a **visita**

domiciliar, tendo em vista que os ACS discorrem sobre as características das microáreas em que eles precisam atuar, sendo essa uma ferramenta que visa à promoção da saúde da comunidade com suporte técnico-científico, podendo também ser utilizada a fim de mitigar o processo saúde-doença (ANDRADE, 2014). Segundo os profissionais, são realizadas **reuniões de equipe** semanais entre os profissionais de saúde para discutir os casos dos pacientes. A odontóloga relatou atuar em conjunto com o Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica (NASF-AB), situação que caracteriza o **apoio matricial na atenção básica** e que proporciona profissionais especializados às equipes da APS (CAMPOS; DOMINITTI, 2007).

No que tange à **educação permanente** realizada na USF, percebe-se que está intrinsecamente ligada à atuação dos profissionais, ao passo que todos demonstram estar comprometidos com a comunidade, procuram aprender cotidianamente e buscam provocar mudanças nos ambientes em que estão inseridos (MONTE-NEGRO, 2010). A dentista, por exemplo, relatou o processo de investigação que ocorre durante as visitas domiciliares, citando o exemplo de um paciente que possuía uma deterioração na arcada dentária, mas aparentemente sabia como higienizá-la adequadamente. Desse modo, a profissional questionou junto a equipe sobre como o processo poderia ter ocorrido, chegando à conclusão de que o paciente possuía uma dependência alcoólica e necessitava de reabilitação. Assim, torna-se evidente a tentativa de aprender cotidianamente com as experiências e intervir por meio da reflexão crítica.

Ademais, em relação à **concepção pedagógica** utilizada pelos profissionais, pode-se dizer que não somente o **modelo dialógico** é aplicado, mas também o **tradicional**. Este, é observado nas práticas em que a transmissão de conhecimento e experiências do educador são valorizadas (FIGUEIREDO, 2009). Esta situação pode ser relacionada ao relato das atividades de puericultura desempenhadas pela médica em que, muitas vezes, segundo ela, instruções precisam ser passadas para os responsáveis pela criança. Por outro lado, o modelo dialógico de educação em saúde pode ser observado nas rodas de conversa promovidas na USF, uma vez que, por exemplo, nas atividades promovidas nas rodas de gestante, os profissionais mencionam que o conhecimento pode ser construído de forma compartilhada entre estes e os moradores da comunidade.

A equipe de trabalho entrevistada relatou a tentativa de seguimento de **políticas públicas**, no que se refere ao combate ao uso do tabaco e seus derivados, por meio de rodas de conversa com o intuito de intervir nessa prática, todavia, em razão da situação pandêmica vigente, tornaram-se limitadas as ações dos profissionais em realizar essas ações de prevenção. Sendo estas limitadas por conta da situação pandêmica vigente. A Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), atualizada pela Portaria nº 2446, de 11 de novembro de 2014, está embasada no conceito ampliado de saúde, aborda a prevenção e o controle do tabagismo, através de ações educativas, legislativas, econômicas, de promoção de ambientes livres da fumaça de tabaco e de apoio à cessação do tabagismo.

Ademais, levando em consideração esses aspectos citados, os discentes chegaram à conclusão de que uma **habilidade** indispensável para o convívio numa USF seja a da relação interpessoal, uma vez que a equipe de saúde só possui pleno desempenho quando os indivíduos estão devidamente articulados, assim como observado pela equipe entrevistada. Com relação aos **conhecimentos** essenciais para uma boa prática dentro da rede de saúde, concluiu-se ser imprescindível que o profissional conheça os aspectos principais do SUS, a fim de que tenha conhecimento das bases em que o sistema é fundamentado e, desse modo, possa desempenhar melhor seu papel, por meio de **atitudes** que contribuam para o desempenho grupal. Esse conhecimento está presente no discurso dos profissionais, uma vez que a médica demonstra saber os aspectos da educação permanente e os ACS comentam sobre a territorialização, dentre outros.

Por último, os discentes propuseram intervenções ligadas ao **enfrentamento do uso abusivo de álcool**, devido à demanda crescente relatada nesta região. No entanto, foi levantada a questão de que essa atividade, normalmente, é realizada pelos Centros de Atenção Psicossocial. Nesse contexto, os discentes sugeriram que seria necessária uma adaptação da realidade, a fim de que essa carência pudesse ser contemplada na própria USF, por meio, a título de exemplo, de reuniões remotas de **educação em saúde com a comunidade**.

Desse modo, a parcela social acometida por esse vício, encontrada pelos ACS, e que aceitaram fazer parte da reabilitação, poderiam participar das reuniões sem se expor aos riscos da pandemia. Os alunos apresentaram a ideia de que a dentista poderia participar dessas reuniões, a fim de que pudesse não só monitorar possíveis distúrbios na saúde bucal desses pacientes etilistas por meio dos relatos apresentados, mas também identificar fragilidades nas condições socioeconômicas e psicossociais que afetassem a condição dentária dos pacientes da USF, possibilitando que suas orientações de educação à comunidade sejam mais amplas.

A médica poderia desempenhar o papel de orientadora da discussão, instigando os integrantes dos grupos a encontrar motivações que possibilitassem o desapego gradual do vício, ofertando alternativas aos indivíduos, como a prática de exercícios físicos e alimentação mais saudável. Outrossim, a enfermeira poderia auxiliar por meio de suas experiências, relatos e conhecimentos prévios na construção do conhecimento.

Por fim, enquanto acadêmico entende-se que a interface teórico-prática, as reflexões e a construção da intervenção reafirmam a necessidade de uma formação direcionada ao serviço de saúde, a importância da atuação em equipe e o compromisso social da ciência. É notório que, a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade possibilita a troca de conhecimentos e apropriação de demandas contemporâneas presentes no contexto social e de saúde.

CONCLUSÃO

Enquanto acadêmico do curso de Medicina, foi possível constatar que a pandemia colocou-me frente a mais distintas reflexões, uma vez que ingressei em um curso presencial de modo remoto síncrono. Gradativamente, pude vivenciar as diferentes possibilidades que permeiam a construção coletiva do saber.

Refletia a todo instante a necessidade de continuar com a formação, mesmo através do uso de outros recursos e constatei que a Universidade, ora representada pelos docentes do módulo, utilizou-se de estratégias pedagógicas e ferramentas jamais imaginadas. E através delas foi possível constatar que ser um acadêmico protagonista requer o desenvolvimento de habilidades e competências respaldadas em aspectos teóricos, técnicos, metodológicos e sobretudo éticos de nossa profissão.

A experiência vivenciada junto à equipe de saúde de modo virtual possibilitou, além da aproximação com a realidade do serviço, a validação da estratégia pedagógica proposta. Entendendo as possibilidades e desafios do ERE, a oportunidade da construção de uma intervenção respaldada no conhecimento adquirido durante a disciplina exigiu-me uma postura ativa na construção do conhecimento acadêmico e a certeza de uma formação crítica reflexiva em consonância com a exigência do Serviço de Saúde vigente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patty Fidelis de; MEDINA, Maria Guadalupe; FAUSTO, Márcia Cristina Rodrigues; GIOVANELLA, Lígia; BOUSQUAT, Aylene; MENDONÇA, Maria Helena Magalhães de. Coordenação do cuidado e Atenção Primária à Saúde no Sistema Único de Saúde. **Saúde em Debate**, [S.L.], v. 42, n. 1, p. 244-260, set. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0103-11042018s116>.

ANDRADE, Ademilde Machado; GUIMARÃES, Alzira Maria D'ávila Nery; COSTA, Diego Melo; MACHADO, Leane de Carvalho; GOIS, Cristiane Franca Lisboa. Visita domiciliar: validação de um instrumento para registro e acompanhamento dos indivíduos e das famílias. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, [S.L.], v. 23, n. 1, p. 165-175, mar. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.5123/s1679-49742014000100016>.

AQUINO, Estela M. L.; SILVEIRA, Ismael Henrique; PESCARINI, Julia Moreira; AQUINO, Rosana; SOUZA-FILHO, Jaime Almeida de; ROCHA, Aline dos Santos; FERREIRA, Andrea; VICTOR, Audêncio; TEIXEIRA, Camila; MACHADO, Daiane Borges. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 25, n. 1, p. 2423-2446, jun. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Medicina**. Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014. Diário oficial da União, Brasília, DF, 23 jun. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 maio 2022

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). **Política Nacional de Promoção da Saúde - PNPS**: revisão da Portaria MS/GM nº 687, de 30 de março de 2006. Brasília: MS; 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de Junho de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19**, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Diário Oficial da União: sessão 1, Brasília, DF, n. 114, p. 62, 17 jun. 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 16 maio. 2022.

BUSS, Paulo Marchiori. Promoção da saúde e qualidade de vida. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 5, n. 1, p. 163-177, 2000. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-81232000000100014>.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa; DOMITTI, Ana Carla. Apoio matricial e equipe de referência: uma metodologia para gestão do trabalho interdisciplinar em saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, [S.L.], v. 23, n. 2, p. 399-407, fev. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-311x2007000200016>.

CARABETTA JUNIOR, Valter. Metodologia ativa na educação médica. **Revista de Medicina**, [S.L.], v. 95, n. 3, p. 113, 15 dez. 2016. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1679-9836.v95i3p113-121>.

COELHO, Juliana Sousa. Construindo a participação social no SUS: um constante repensar em busca de equidade e transformação. **Saúde e Sociedade**, [S.L.], v. 21, n. 1, p. 138-151, maio 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-12902012000500012>.

CUNHA, Elenice Machado da; GIOVANELLA, Ligia. Longitudinalidade/continuidade do cuidado: identificando dimensões e variáveis para a avaliação da atenção primária no contexto do sistema público de saúde brasileiro. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 16, n. 1, p. 1029-1042, 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-81232011000700036>.

CZERESNIA, D.; FREITAS, C.M. (Org.) **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.

FIGUEIREDO, M. F.; NETO, J. F.; LEITE, M. T. Modelos aplicados às atividades de educação em saúde Modelos aplicados às atividades de educação em saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 63, n. 1, p. 117-121, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/7n4TzNBqQSnG58vxZ3MhJVR/?format=pdf&lang=pt>.

FONTANA, Karine Cardoso; LACERDA, Josimari Telino de; MACHADO, Patrícia Maria de Oliveira. O processo de trabalho na Atenção Básica à saúde: avaliação da gestão. **Saúde em Debate**, [S.L.], v. 40, n. 110, p. 64-80, set. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0103-1104201611005>.

MARCO, Mario Alfredo de. Do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial: um projeto de educação permanente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [S.L.], v. 30, n. 1, p. 60-72, abr. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-55022006000100010>.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. COVID-19: situação epidemiológica do Brasil. Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/informes-diarios-covid-19/covid-19-situacao-epidemiologica-do-brasil-nesta-quinta-feira-26>. Acesso: 20/05/2022.

MONTENEGRO, L. C. **A formação profissional do enfermeiro: avanços e desafios para a sua atuação na atenção primária à saúde.** Belo Horizonte, 2010. 98 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Minas Gerais.

OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos; PEREIRA, Iara Cristina. Atributos essenciais da Atenção Primária e a Estratégia Saúde da Família. **Revista Brasileira de Enfermagem**, [S.L.], v. 66, n.(spe), p. 158-164, set. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-71672013000700020>.

RETE, Carmen Domingues. O POTENCIAL DA ENTREVISTA EM CONTEXTO EDUCATIVO: uma experiência investigativa. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 31, n. 4, p. 223-248, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698138927>.

STARFIELD, Bárbara. **Atenção primária: equilíbrio entre necessidades de saúde, serviços e tecnologia.** Brasília: UNESCO, Ministério da Saúde; 2002.



Artigo Original

Monitoria Acadêmica com Aplicação de Ferramentas Digitais na Educação Remota: Relato de Experiência

Academic Monitoring with the Application of Digital Tools in Remote Education: Experience Report

Steven Manuel Cruz González¹, Carlos Eduardo Rodrigues Matos¹, Ludmila Mourão Xavier Gomes Andrade² e Anália Rosário Lopes³

1. Acadêmicos do curso de Medicina da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, PR.

2. Doutora em Ciências da Saúde (UFMG), Professora da UNILA; Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza (ILACVN); Curso de Medicina; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6442-5719>

3. Doutora em Saúde Pública (EERP-USP), Professora da UNILA; Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza (ILACVN); Curso de Medicina; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3822-6107>
analia.lopes@unila.edu.br

Palavras-chave

Aprendizagem
Educação de graduação
em medicina
Ensino Online
Tutoria

Keywords

Learning
Undergraduate medical
education
Online teaching
Mentoring

Resumo:

O presente trabalho objetiva relatar a experiência da monitoria acadêmica no primeiro período do curso de medicina, adaptada para o ensino remoto no período de pandemia e descrever as atividades de ensino-aprendizado aplicadas, as ferramentas digitais utilizadas e os resultados alcançados. A monitoria foi efetuada principalmente por meio de acesso online às ferramentas do *Google*, em especial o *Meet*, *Classroom* e *Forms*, fazendo uso também do *Whatsapp* para comunicação, *Powerpoint* e *Canva* para apresentações. Apesar dos diversos desafios, a experiência na monitoria acadêmica foi bastante produtiva e a adaptação ao modelo de ensino remoto foi bem-sucedida, envolvendo o uso de ferramentas digitais na complementação do aprendizado, na construção de vínculo entre monitores e discentes, no desenvolvimento de habilidades de ensino e integração do aluno à universidade, e à proposta pedagógica do módulo e do curso.

Abstract:

The present work aims to report the experience of academic tutoring in the first period of the medical course, adapted for remote teaching in the pandemic period and to describe the teaching-learning activities applied, the digital tools used and the results achieved. Tutoring was mainly executed through online access to Google tools, especially Meet, Classroom and Forms, also making use of Whatsapp for communication, Powerpoint and Canva for presentations. Despite the challenges, the experience in academic tutoring was very productive and the adaptation to the remote teaching model was successful, involving the use of digital tools in complementing learning, in building a bond between monitors and students, in the development of skills of teaching and integration of the student to the university, and to the pedagogical proposal of the module and the course.

Artigo recebido em: 01.07.2022.

Aprovado para publicação em: 13.07.2022.

INTRODUÇÃO

A monitoria acadêmica é considerada uma ferramenta de importante valor no processo de ensino-aprendizagem para todas as partes envolvidas, ou seja, os discentes, os discentes monitores e os docentes. Entendida como um instrumento primordial à formação superior, foi instituída no Brasil com a regulamentação da Lei nº 5.540/1968, fixando as normas de funcionamento do ensino superior (BRASIL, 1968) e reiterada pos-

teriormente pela Lei nº 9.394/1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996).

Essa estratégia, respaldada em lei, pode, através da atuação da monitoria acadêmica melhorar a qualidade de ensino e trazer muitos avanços para a formação e aprendizagem dos estudantes, futuros profissionais (OLIVEIRA; VOSGERAU, 2021). Favorecendo essa articulação, a monitoria permite a criação de um espaço fértil para os questionamentos e para a revisão de conteúdos de forma didática e oportuna, de acordo com a proposta pedagógica das disciplinas e do próprio curso de graduação (CARVALHO, *et al.*, 2012).

Além disso, outorga aos discentes monitores competências para atuar no processo de mediação na aprendizagem dos colegas, sendo necessário reforçar atitudes como responsabilidade, compromisso, autonomia e dedicação, o que lhes permitirá também aprimorar seu desenvolvimento pessoal e acadêmico (FRISON, 2016).

Os espaços de integração são bastantes significativos principalmente quando os discentes são dos primeiros períodos, já que existem momentos críticos que requerem ao acadêmico adaptação a novas rotinas, tarefas, ambientes e desenvolvimento de novas habilidades, como o uso de metodologias ativas de estudo. No âmbito da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), esses desafios são ainda maiores quando se trata de discentes não-brasileiros, que além das dificuldades relacionadas à vida acadêmica, devem se adaptar aos reptos de um novo país e uma nova língua.

A monitoria acadêmica tem sido considerada uma das mais úteis invenções pedagógicas modernas e, o mais importante, é que se baseia no ensino dos alunos por eles mesmos (SILVA, 2001). Desse modo, por tratar-se de uma ferramenta que é explorada há muito tempo, ela deve adaptar-se e ser adaptada às demandas e cenários atuais para, dessa forma, cumprir seus objetivos com sucesso (ASSIS, *et al.*, 2006).

A pandemia de COVID-19 representa um marco de grandes mudanças em diversos cenários. A principal mudança na esfera educacional foi a aderência ao modelo de ensino remoto (MARQUES, *et al.*, 2020), o que exigiu a implementação de novas abordagens pedagógicas e o fortalecimento da interação e aprendizagem colaborativa à distância, como o uso de ferramentas e plataformas digitais para a realização de encontros online síncronos e assíncronos.

Para os acadêmicos “veteranos”, a monitoria consiste em uma atividade de natureza complementar, que possibilita o aprofundamento nos conhecimentos ao mesmo tempo que apoia tanto o discente quanto o docente na condução de um componente curricular (LINS, *et al.*, 2009). É nesse contexto que a monitoria se enquadra: proporcionar uma maior adaptação e aproveitamento dos acadêmicos ingressantes no curso, de modo integrado à organização curricular do primeiro semestre do curso de Medicina, bem como favorecer o desenvolvimento de competências acadêmicas em veteranos.

Diante disso, o presente artigo objetiva relatar a experiência da monitoria acadêmica no módulo Programa de Integração Ensino, Serviço e Comunidade I (PIESC I) do primeiro período do curso de Medicina da UNILA adaptada para o ensino remoto no período de pandemia e descrever as atividades de ensino-aprendizado aplicadas, as ferramentas digitais utilizadas e os resultados alcançados.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Trata-se de um estudo exploratório, do tipo relato de experiência, realizado a partir das vivências dos monitores no módulo PIESC I do curso de Medicina da UNILA, que é uma instituição pública federal de ensino superior localizada na cidade de Foz do Iguaçu, no Paraná. A monitoria foi realizada entre os meses de

março e junho de 2021 e oferecida aos sessenta discentes do primeiro período sob a orientação de duas professoras. Considerando o panorama epidemiológico da época, a UNILA suspendeu as aulas presenciais em 17 de março de 2020 conforme Portaria 96/2020. Nessa mesma data, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) autorizou a realização de aulas em meios digitais. A monitoria acadêmica aconteceu durante o período de ensino remoto determinado inicialmente pela Universidade em 19 de agosto de 2020 com o estabelecimento do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O módulo PIESC I consta de uma carga horária de 68 horas e atualmente é ministrado de forma totalmente remota utilizando plataformas de ensino a distância. São abordados conteúdos relacionados ao conceito de saúde e doença, conceito ampliado de saúde, princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), integralidade no cuidado, modelo biomédico e biopsicossocial, níveis de atenção à saúde, educação interprofissional e trabalho em equipe, responsabilidade social do médico, história da medicina e dilemas em saúde no contexto latino-americano. Além disso, o módulo contempla como objetivo geral reconhecer e reproduzir as políticas públicas do setor de saúde no Brasil, conforme ordenamento do SUS com ênfase no contexto de atenção primária à saúde e do trabalho interprofissional e também aproximar o futuro médico do contexto sócio-histórico latino-americano da medicina como campo de conhecimento e de trabalho.

A principal metodologia utilizada no módulo é a da problematização baseada no Método do Arco de Charles Maguerez (BERBEL, 1998), que foi adaptada para o ensino remoto, com uso de outras estratégias didáticas que privilegiam metodologias ativas de aprendizagem, incentivando o protagonismo do estudante.

O processo seletivo da monitoria foi regulamentado pelo edital 06/2021 da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) da UNILA publicado em 04 de fevereiro de 2021. O edital estava destinado à seleção de monitores remunerados e não remunerados para os projetos classificados. Para participar da seleção, a instituição estabeleceu que o discente candidato à monitoria estivesse devidamente matriculado em um curso de graduação, realizasse inscrição on-line e participasse do processo de seleção que constou de: entrevista do candidato com a coordenadora; avaliação do histórico acadêmico e o envio de uma carta de interesse pelo candidato.

O programa de monitoria acadêmica da UNILA contribui para a melhoria do aprendizado tanto do estudante que atua como monitor, aproximando-o da experiência com a docência, quanto no auxílio do aprendizado dos estudantes que desejam rever os conteúdos abordados ou com alguma dificuldade no percurso do semestre. Para exercer a monitoria, foi necessária a disponibilidade de vinte horas semanais para o monitor bolsista e de doze horas semanais para o monitor voluntário.

A monitoria foi efetuada principalmente por meio de acesso online às ferramentas do *Google*, especialmente o *Meet* e *Classroom*, fazendo uso também do *Whatsapp* para a comunicação oportuna entre os monitores e a representante da turma de alunos. Para o desenvolvimento e apresentação dos conteúdos teóricos adotaram-se ferramentas como *Word*, *Powerpoint* e *Canva*. Também foi utilizado o instrumento de formulários *Google Forms* para o monitoramento das necessidades dos discentes e definição dos horários dos encontros.

Conforme solicitado no Edital regulamentador, foi requerido o envio de quatro (04) relatórios mensais e um (01) relatório final de atividades para a devida avaliação das ações executadas e a obtenção do certificado. Nos relatórios mensais foi necessário descrever as atividades realizadas e anexar a lista de presença de cada encontro. No relatório final foi necessário destacar a importância da monitoria, principais estratégias e atividades desenvolvidas, a experiência pessoal do monitor e as principais dificuldades detectadas no processo.

Assim, a monitoria atuou dando suporte às aulas teóricas síncronas e atividades autogeridas assíncronas; realizando reuniões com a docente coordenadora para o planejamento e avaliação das atividades; partici-

pando da organização de fóruns de discussão no sistema integrado de gestão de atividades acadêmicas da universidade; orientando os estudantes sobre o portfólio reflexivo e metodologia adotada pelo curso; fazendo atividades de avaliação do conhecimento e atendendo de forma particular aos discentes que precisavam de ajuda com o intuito de sanar dúvidas além de atender demandas das docentes e apresentação de resultados de atividades realizadas na monitoria.

RESULTADOS E REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA

Em relação à monitoria remota realizada, esta permitiu o acompanhamento da adaptação dos alunos ingressantes através do diálogo, a preparação de atividades para auxiliar na fixação de conceitos importantes abordados em aula e na facilitação do aprendizado, a discussão de dúvidas e inquietudes sobre as atividades do módulo e orientações sobre o portfólio reflexivo.

Inicialmente foram efetuadas reuniões online com a orientadora para dialogar sobre o plano de ensino e as atividades avaliativas que seriam realizadas no módulo. Assim, os monitores foram convidados para a primeira aula do módulo para assistir à apresentação do plano de ensino e serem apresentados à turma. Nesse encontro, os monitores também disponibilizaram os meios de contato próprios para viabilizar a elucidação de dúvidas de maneira oportuna em qualquer momento, além disso, mantiveram comunicação constante com a representante da turma para identificação de demandas particulares e envio de recados.

Foi criada uma sala na plataforma *Classroom*, para facilitar a comunicação com a turma e o compartilhamento de materiais e informações relacionadas à monitoria e ao módulo. Nessa plataforma, os alunos precisavam ingressar com o e-mail institucional da universidade. A turma respondeu a um formulário criado pelos monitores para decidir o melhor dia e horário para a realização dos encontros online semanais da monitoria. Foi decidido pela turma que os encontros ocorreriam nas quartas-feiras às 19:00 horas através de salas online no *Meet*.

Foram realizados oito (08) encontros online síncronos, que aconteceram semanalmente com uma duração média de uma hora e meia em que os conteúdos foram apresentados de forma expositiva com o auxílio de ferramentas como *Powerpoint* e *Canva*. Por serem através do *Meet*, os alunos podiam entrar através de qualquer dispositivo como celular, notebook ou tablet aumentando a acessibilidade à monitoria.

Nesses encontros, se abordaram questões relacionadas ao portfólio reflexivo, metodologias ativas do curso, formação interprofissional, Estratégia de Saúde da Família, Atenção Primária à Saúde, além de uma análise de um estudo de caso que compreendia a temática sobre princípios do SUS, determinantes sociais da saúde, modelo biomédico e biopsicossocial e níveis de atenção, tendo como recursos livros, textos e materiais disponibilizados pelos professores do módulo. Essas reuniões permitiram a interação dos discentes com os monitores, além da criação de um vínculo no período de isolamento social, que contribuiu para a integração entre eles e a participação ativa nas atividades. No decorrer das discussões surgiram dúvidas, que foram resolvidas pelos monitores e explicadas de forma síncrona, principalmente quando relacionadas à aplicação da teoria com a prática. Outras dúvidas mais específicas eram consultadas com as professoras antes de serem discutidas com a turma no encontro seguinte.

Com o intuito de promover um estudo dinâmico fomentando a discussão crítica e reflexiva, em consonância com a proposta metodológica do módulo, foram realizadas reuniões para revisar os conteúdos que seriam abordados nas provas apresentando questões de múltipla escolha para argumentar sobre cada alternativa e decidir a correta. Também foram aplicadas avaliações do conhecimento através de questionários no *Google*

Forms, seguidas de debate. Ademais, é importante ressaltar que durante as revisões houve estudo de conteúdos de outros módulos para favorecer a integração entre os componentes curriculares do curso.

Foi possível a participação ativa dos monitores no processo de *feedback* dos alunos, especialmente em atividades como os fóruns de discussão. Houve um total de quatro (04) fóruns nos quais foram comentados aspectos importantes dos conteúdos: Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração de Alma Ata, Carta de Ottawa, Declaração de Adelaide, Relatório de Lalonde, determinantes sociais da saúde, saúde nas Américas e perfil epidemiológico do Brasil. Esses fóruns permitiram enriquecer o conhecimento através do compartilhamento de opiniões, reflexões e vivências e inclusive o esclarecimento de dúvidas. Dessa forma, os monitores puderam interagir com os alunos e fazer questionamentos provocadores para continuar promovendo a participação de todos. Os monitores também fizeram a compilação das respostas dos fóruns e posteriormente enviaram aos professores para a avaliação.

Além dos resultados já citados, pode-se acrescentar a maior integração e adaptação aos componentes curriculares do primeiro ano letivo do curso de Medicina, a ausência de reprovação e/ou desistência neste semestre, o desenvolvimento de competências em relação aos objetivos do módulo e o estímulo ao raciocínio crítico e reflexivo. Quanto aos monitores é importante citar o desenvolvimento de habilidades para o ensino, competências como organização, produção de atividades educativas, liderança e trabalho em equipe, além da capacidade e habilidade de utilizar diversas ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento de estratégias de aprendizagem permitiu uma adaptação eficiente do PIESC I ao modelo de ensino remoto e a implementação de ferramentas e plataformas virtuais durante o ensino remoto emergencial. As atividades da monitoria acadêmica contribuíram para acompanhar o processo de adaptação dos alunos ao módulo e ao curso, assim como reforçar a compreensão dos conteúdos e atividades trabalhadas nas aulas síncronas e assíncronas. Além disso, a criação de uma sala de aula virtual e a realização regular de encontros semanais foram importantes para facilitar aos discentes o esclarecimento de dúvidas, recomendações sobre as atividades e envio de recados dos professores de maneira eficiente, sempre mantendo uma comunicação ativa diretamente com eles através de publicações no ambiente *Classroom* e comunicação com o representante da turma.

Quanto aos discentes monitores, a execução da monitoria de modo completamente online representou uma série de desafios no início da mesma; no momento da escolha das ferramentas a serem utilizadas e da estratégia a efetuar, porém, também resultou no desenvolvimento de novas experiências com utilização de tecnologias da informação e comunicação, na preparação e apresentação de aulas complementares e na comunicação constante com os discentes e docentes.

Apesar dos diversos desafios, a experiência na monitoria acadêmica foi bastante produtiva e a adaptação ao modelo de ensino remoto foi bem-sucedida, envolvendo o uso de ferramentas digitais para educação à distância na complementação do aprendizado e no contato dos monitores com as atividades docentes, alcançando os objetivos propostos inicialmente.

Finalmente, o programa de monitoria acadêmica mostrou-se enriquecedor no processo de ensino-aprendizagem. A adaptação para o ensino remoto realizada nesta experiência, mediante a adoção e implementação de ferramentas digitais foi eficiente quanto aos objetivos esperados e importante na construção de vínculo entre monitores e discentes. Ademais, a monitoria realizada nesses moldes permitiu acompanhar de perto a

integração do aluno à universidade, à proposta pedagógica do módulo e aos outros componentes curriculares do curso.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, F.; *et al.* Programa de Monitoria Acadêmica: percepções de monitores e orientadores. **Revista de Enfermagem da UERJ**, v. 14, n. 3, p. 391-7, 2006.
- BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização**: experiências com questões de ensino superior. Londrina: EDUEL, 1998.
- BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 set. 2021.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 set. 2021.
- CARVALHO, I. S.; *et al.* Monitoria em semiologia e semiotécnica para a enfermagem: um relato de experiência. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 2, n. 2, p. 464-71, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5902/217976923212>.
- FRISON, L. M. B. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1 (79), p. 133-53, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201607908>.
- LINS, L. F.; *et al.* A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor. In: **Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRPE**, 9., Recife. Anais. Jepex: UFRPE, 2009. p. 1-2. Disponível em: <http://www.eventosufrpe.com.br/jepeX2009/cd/resumos/R0147-1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.
- MARQUES, V. E. Q.; *et al.* Monitoria acadêmica em contexto pandêmico: relatos de experiências. In: **Encontro de Extensão, Docência e Iniciação Científica (EEDIC)**, v. 7, 2020. Ceará, Brasil. Quixadá: Centro Universitário Católica de Quixadá (Unicatólica). Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/eedic/article/view/4343>. Acesso em: 10 set. 2021.
- OLIVEIRA, J.; VOSGERAU, D. S. R. Práticas de monitoria acadêmica no contexto brasileiro. **Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n.64, p. e18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v31.n.64.s14492>.
- SILVA, C. P. B. A Escola Elementar no Século XIX. O Método Monitorial/Mútuo. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1 [1], p. 211-213, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38757>.



Relato de Experiência da Monitoria Virtual em Tempos de Pandemia da Covid-19

Experience Report of Virtual Monitoring in Time of the Covid-19 Pandemic

Murilo Elias Oliveira¹, Jhoan Henrique Valgas Mendes¹, Monica Augusta Mombelli² e Ludmila Mourão Xavier Gomes Andrade³

1. Acadêmico do Curso de Medicina da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).
2. Doutora em Ciências. Professora do Curso de Medicina da UNILA; Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza (ILACVN). <https://orcid.org/0000-0002-9675-0791>
3. Doutora em Ciências da Saúde. Professora do Curso de Medicina da UNILA; Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza (ILACVN). <https://orcid.org/0000-0001-6442-5719>
monica.mombelli@unila.edu.br

Palavras-chave

Educação
Ensino Remoto
Monitoria

Keywords

Education
Remote teaching
Monitoring

Resumo:

A pandemia da COVID-19, trouxe expressivas mudanças no cenário social, econômico, de saúde e também educacional. No âmbito escolar, visando dar continuidade ao ensino e conter a propagação do vírus, as atividades foram ofertadas de maneira remota síncrona e/ou assíncrona, representando novos desafios a docentes e discentes. **Objetivo:** Relatar a experiência da monitoria remota síncrona e assíncrona da disciplina do Programa de Integração Ensino Serviço Comunidade I do Curso de Medicina de uma Universidade Federal na região oeste do Paraná. **Método:** Estudo descritivo, do tipo relato de experiência, que versa sobre as atividades realizadas pelos discentes monitores, entre dezembro de 2021 e abril de 2022, através de ferramentas de interação social virtual. **Resultados:** A priori, foi possível identificar os desafios enfrentados pelos próprios monitores, a saber: adaptação as ferramentas digitais, desenvolvimento de estratégias de ensino a serem utilizadas de modo remoto síncrono e elaboração de atividades problematizadoras na interface teórico-prática. Com o decorrer dos encontros, foi possível constatar aprimoramento de habilidades interpessoais, de comunicação e solução de problemas, ao lado, da construção de um espaço virtual de discussão coletiva do saber. **Conclusão:** Mesmo de modo incipiente, o uso de ferramentas tecnológicas foi adaptado à realidade vivida e se mostrou capaz de promover um aprendizado eficaz, validando as estratégias utilizadas. Ademais, cada encontro visava fomentar a construção de um saber científico capaz de subsidiar as futuras atividades práticas no contexto da Saúde Pública.

Abstract:

The COVID-19 pandemic has brought significant changes in the social, economic, health and educational scenario. In the school environment, in order to continue teaching and contain the spread of the virus, activities were offered in a synchronous and/or asynchronous remote way, representing new challenges for teachers and students. **Objective:** To report the experience of synchronous and asynchronous remote monitoring of the subject of the Integration Program Teaching Service Community I of the Medicine Course of a Federal University in the western region of Paraná. **Method:** Descriptive study, of the experience report type, which deals with the activities carried out by the student monitors, between December 2021 and April 2022, through virtual social interaction tools. **Results:** A priori, it was possible to identify the challenges faced by the monitors themselves, namely: adaptation to digital tools, development of teaching strategies to be used in a synchronous remote way and elaboration of problematizing activities in the theoretical-practical interface. During the meetings, it was possible to verify the improvement of interpersonal skills, communication and problem solving, alongside the construction of a virtual space for collective discussion of knowledge. **Conclusion:** Even in an incipient way, the use of technological tools was adapted to the reality experienced and proved capable of promoting effective learning, validating the

Artigo recebido em: 03.07.2022.

Aprovado para publicação em: 13.07.2022.

INTRODUÇÃO

No final do ano de 2019, mais precisamente em dezembro, foi descoberto um novo vírus denominado SARS-CoV-2, causador da COVID-19. O surto inicial deste se deu na cidade de Wuhan, localizada na região central da China, e se disseminou rapidamente por todo o globo. Devido à capacidade de contaminação e suas complicações à saúde humana, em 30 de janeiro de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) reconheceu a nova doença como emergência de Saúde Pública de importância internacional, o maior nível de alerta da organização. Na sequência, em 11 de março de 2020, a OMS caracterizou a COVID-19 como pandemia (DÍAZ-CASTRILLÓN; TORO-MONTOYA, 2020).

Até o dia 1 de dezembro de 2021, data de início do período referente a monitoria, o Brasil contava com 22.105.872 casos confirmados e 614.964 óbitos causados por COVID-19 (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021). O modelo remoto síncrono e/ou assíncrono de monitoria, portanto, se fez necessário devido às restrições sanitárias e o distanciamento social como medida de combate à propagação do vírus.

A monitoria é apresentada no meio acadêmico como uma modalidade de ensino e aprendizagem que busca contribuir com a formação do discente nas atividades dos cursos de graduação. O trabalho que o monitor oferece pretende ajudar no desenvolvimento do processo pedagógico e também auxiliar outros discentes na produção e apreensão de conhecimento (SCHNEIDER, 2006).

Observa-se que o espaço da monitoria fornece ao discente um lugar para a discussão de dúvidas, fazer exercícios sob orientação e ter ajuda na sua aprendizagem com a mediação do monitor. Em ação conjunta e coordenada com o professor, o monitor pode realizar discussões com mais profundidade ou com mais revisões, alicerçando, dessa forma, o conhecimento adquirido e criando sínteses relevantes para o melhor desempenho e desenvolvimento acadêmico. O discente que participa da monitoria pode encontrar vantagens pedagógicas em uma aprendizagem mais ativa e, conseqüentemente, obter maior domínio do processo de aprendizagem (NATÁRIO; SANTOS, 2010).

Mesmo com a adaptação da monitoria para o modelo remoto síncrono, é preciso compreender que o formato apresenta certos desafios. Algumas falhas como a possível inaptidão tecnológica de monitor, a ausência ou diminuição de uma conversa e interação direta entre pessoas, a possibilidade de discentes manterem câmeras fechadas, gerando um ambiente desafiador para o monitor e todo o processo de aprendizagem, visto a possibilidade de diminuição do engajamento e da participação do discente (ROBERTS et al., 2020).

Nesse sentido, o objetivo do estudo é relatar a experiência da monitoria remota síncrona e assíncrona da disciplina do Programa de Integração Ensino Serviço Comunidade I do Curso de Medicina de uma Universidade da região oeste do Paraná situada em região de Tríplice Fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina.

MÉTODO

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, que busca abordar a vivência discente na monitoria da disciplina do Programa de Integração Ensino Serviço Comunidade I (PIESC I), aos discentes ingressantes do primeiro período do curso de medicina. A experiência relatada ocorreu entre os meses de dezembro de 2021 e abril de 2022.

O curso de Medicina cenário deste relato tem características próprias por situar-se em região de Tríplice Fronteira e também por propiciar vivências multiculturais e bilíngues aos estudantes. O curso conta com estudantes brasileiros e também estrangeiros dos diversos países da América Latina e também do Caribe. Além disso, o curso privilegia no seu Projeto Pedagógico Curricular as metodologias ativas de ensino-aprendizagem. O módulo do PIESC I caracteriza-se por ser teórico-prático e tem como metodologia o Método da Problematização baseada na realidade que foi adaptada para realização das atividades de forma remota.

A disponibilidade de atividades no modo presencial para os acadêmicos da disciplina do PIESC I foi impossibilitada pelas exigências sanitárias das autoridades competentes e distanciamento imposto pelo momento em que se encontrava a pandemia da COVID-19. Nesse sentido, todo o contato foi realizado por ferramentas de interação social virtual, as quais viabilizaram reduzir a distância provocada pela conjuntura do momento e tudo que estava envolvido no processo de aprendizagem.

O emprego de diversas ferramentas tecnológicas se iniciou com a monitoria, algumas delas já conhecidas pelos discentes, docentes e monitores. Através do aplicativo *WhatsApp*®, atendimentos aos alunos, compartilhamento de arquivos e transmissão de comunicados de maneira assíncrona foram realizadas durante todo o período. O recurso facilitou o agendamento de horários com disponibilidade para os envolvidos.

A plataforma de *web* conferências *Google Meet*® foi utilizada para as reuniões em tempo real com discentes e docentes nas supervisões. Viabilizou ainda, os encontros para plantão de dúvidas, resolução de exercícios, discussão sobre a elaboração do portfólio reflexivo exigido pela disciplina e concretização de conceitos desenvolvidos durante todo o período vigente. A plataforma de *web* conferência *Zoom*®, foi considerada uma alternativa.

Outra importante ferramenta utilizada foi o *Google Forms*® para a criação de formulário de perguntas e respostas em que os discentes podiam verificar o entendimento de temas abordados pela ementa do PIESC I. Isso permitiu maior interatividade durante os encontros e diminuiu certas barreiras que o ensino remoto impõe.

Também utilizou-se o *Microsoft Word*®, para a elaboração de listas e gabaritos que facilitassem a compreensão do aluno. *PowerPoint*®, na confecção de apresentações para as monitorias e *Acrobat Reader*® para a leitura e criação de arquivos em formato “.pdf” para exportação e compartilhamento com os discentes.

RESULTADOS

A ementa da disciplina de PIESC I, contempla dentre seus conteúdos o conceito de saúde e doença, os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), a integralidade do cuidado, o modelo biomédico e biopsicossocial, os níveis de atenção à saúde, a educação interprofissional e trabalho em equipe, dentre outros. Conseqüentemente, ressalta-se a importância do entendimento histórico-científico de tais conceitos e concomitantemente a aproximação ao cotidiano dos serviços de saúde.

A monitoria de PIESC I foi ofertada durante um semestre letivo na modalidade remota síncrona e assíncrona. Participaram deste processo duas professoras, dois monitores e aproximadamente 20 acadêmicos por encontros, os quais ocorriam semanalmente. As reuniões eram organizadas previamente alinhadas com os conteúdos trabalhados pelos docentes. Leituras prévias, estudos de casos clínicos e vídeos curtos de domínio público eram disponibilizados aos discentes os quais direcionavam também as atividades de monitoria. Nos encontros com os monitores, os acadêmicos visavam esclarecer dúvidas, consolidar conceitos e eram motivados a estabelecer conexões com outras disciplinas, fomentando uma discussão interdisciplinar.

No intuito de promover o aprendizado dos acadêmicos sobre o conteúdo, de instigar a curiosidade pelo Sistema de Saúde brasileiro e potencializar o conhecimento sobre processo de saúde-doença em seus diferentes níveis de atenção, na perspectiva da integralidade da assistência, foram criadas listas de exercícios tanto no *Microsoft Word*® quanto no *Google Forms*® para revisão e desafio, para que os participantes pudessem expor suas ideias sobre as atividades propostas. Os exercícios eram criados pelos monitores embasados em provas reconhecidas de âmbito nacional como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), REVALIDA, Exame Nacional de Residência (ENARE), provas de residência médica e também concursos públicos voltados para a área da saúde, especificamente da medicina.

Salienta-se ainda, que outra discussão importante nos encontros de monitoria esteve relacionada a construção do portfólio. A princípio a discussão problematizadora tinha por objetivo compreender o sentido de portfólio reflexivo. Gradativamente, a partir inclusive da apresentação de portfólios construídos pelos monitores, entendeu-se que o mesmo durante a graduação tem por objetivo registrar as atividades, as tarefas e o próprio processo de aprendizagem através de um relato narrativo construído de forma contínua e reflexiva sobre os conteúdos teórico-práticos vivenciados ao longo das aulas. A narrativa e a conexão a teorias, leituras, notícias, estudos de casos oportuniza a teorização da própria experiência educacional. Os monitores, utilizaram da experiência acadêmica pessoal para orientar o desenvolvimento do portfólio e, concebem o mesmo como um material importante para a consolidação do aprendizado e, entendem que ele é uma fonte de pesquisa em diferentes momentos da formação.

Importante descrever outro desafio da monitoria relacionado com a proposta acadêmica da universidade: o idioma. O fato de fazer parte de uma universidade que propicia o bilinguismo, não torna todos os discentes bilíngues assim que ingressam, visto que isso faz parte, também, de um processo de aprendizagem. Diante disto, observou-se que inicialmente os acadêmicos advindos de outros países interagem pouco no espaço coletivo da monitoria, entretanto, devido à iniciativa dos monitores em falarem espanhol percebeu-se que as habilidades de comunicação e interação foram sendo paulatinamente desenvolvidas.

A partir da experiência vivenciada nos encontros, podemos compreender que a dificuldade em si não se tratava somente do idioma, mas de diferenças culturais que todos os participantes apresentaram. A disciplina de PIESC I está no primeiro semestre letivo do curso, logo é premente identificar que os discentes estão em fase de adaptação as características específicas do curso de Medicina, de um novo país, para os estrangeiros, e de uma nova cultura, o que demandou cuidado por parte dos docentes e também dos monitores ao elaborar cada atividade e ao oportunizar um espaço de escuta. Agrega-se a estas demandas o cenário de pandemia, o qual criou um contexto singular, entretanto com a orientação dos docentes cada etapa propiciou um novo aprendizado para monitores e discentes possibilitando o cumprimento da disciplina com êxito.

Na perspectiva de monitores, entendemos que o primeiro desafio da monitoria acadêmica nesse módulo iniciou-se justamente pela metodologia ativa, método proposto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e embasado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina. Afinal, como adequar a proposta metodológica em questão a monitoria remota síncrona? Mas o tempo nos mostrou que o aprendizado é gradativo, coletivo e capaz de desenvolver essenciais habilidades e competências para nossa futura atuação profissional que inclusive estão além de um saber teórico, técnico e metodológico visto que exigem relações humanizadas permeadas pela escuta qualificada.

Por fim, de acordo com o relato dos discentes participantes, os encontros coletivos oportunizados pela monitoria viabilizaram consolidação dos conteúdos trabalhados na disciplina, elaboração de materiais que serviram de subsídios para os estudos, reflexões teórico-prática e aproximação entre os acadêmicos,

DISCUSSÃO

O Arco de Maguerez, utilizado como estratégia metodológica no PIESC I, visa a problematização no processo de ensino aprendizagem. O caminho a ser percorrido por docentes e discentes envolve cinco etapas, a saber: observação atenta da realidade e identificação do problema, levantamento de pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e por fim, a aplicação à realidade. Esta metodologia foi adaptada de modo exitoso pelos docentes para o ensino remoto, visto que as estratégias utilizadas para mediar a relação professor-aluno oportunizavam a problematização e da construção de uma visão crítico-reflexiva, com discussões de questões da prática vinculando-a com a teoria (ENGERS et al., 2022).

Entendendo a monitoria como um processo capaz de auxiliar os colegas do mesmo curso nos processos de aprendizagem através da orientação dos docentes podemos entender que a oportunidade nos permitiu estabelecer novas experiências pedagógicas e agregar força entre a teoria e a prática (VICENZI, 2016). Consequentemente, o espaço coletivo criado e consolidado no período foi validado pelos acadêmicos como uma importante estratégia de aprendizagem, visto que, além de oportunizar a continuidade das atividades letivas foi capaz de minimizar o distanciamento social decorrente do período pandêmico. Os encontros além das discussões relacionadas ao aprimoramento do conhecimento técnico-científico fomentavam trocas de experiências e demandas pessoais relacionadas ao ingresso no ensino superior, diferenças culturais e situações interpessoais.

Se faz necessário relembrar que o objetivo principal do ensino remoto, no momento da pandemia, não teve como proposta o desenvolvimento de um novo modelo educacional que substituísse a educação tradicional, mas permitiu um acesso de caráter provisório aos temas de ensino e um suporte capaz de contornar as dificuldades apresentadas pelo distanciamento social necessário na ocasião (SENRA; SILVA, 2020). Nesse sentido, podemos compreender que, mesmo diante das dificuldades educacionais consequentes da pandemia da COVID-19, as ferramentas utilizadas em todo o processo trouxeram um acesso temporário aos discentes a monitoria, um suporte aos docentes e foram de grande valia para o aprimoramento dos monitores quanto as futuras aspirações no meio acadêmico.

A ressignificação do processo de ensino de medicina durante a pandemia foi evidentemente necessária e as ferramentas tecnológicas de informação e comunicação trouxeram uma alternativa ao distanciamento social. Porém, é necessário ser crítico e observar que a formação do médico vai além do aprendizado técnico e da aquisição de habilidades manuais, ela requer profundidade nas interações professor-estudante, estudante-estudante e estudante-paciente (GOMES, 2020).

Desse modo, podemos entender as ferramentas tecnológicas como facilitadoras e importantes alternativas no momento vivenciado. Porém, não negligenciamos a importância da relação que se estabelece entre professor, estudante e paciente. O monitor inserido nesse contexto, como suporte ao discente e ao docente, também demanda essa interação e se coloca como parte importante no desenvolvimento das habilidades técnicas dos discentes em um período de isolamento social.

O monitor tem a oportunidade de se aprofundar nos temas da disciplina escolhida, permitindo um benefício para ele e para o docente orientador, além dos alunos que se envolvem na monitoria. É uma experiência marcante no ensino universitário dada a possibilidade de ampliar o conhecimento, contribuindo na formação dos estudantes e também no contato com a docência (ASSIS, 2006). Desta forma, podemos observar o projeto de monitoria como um estímulo ao desenvolvimento de habilidades e competências imprescindíveis à docência no ensino superior.

CONCLUSÃO

Cursar uma disciplina teórico-prática na modalidade remota apresenta claras limitações. Entretanto, mesmo diante das mudanças no cenário educacional, consequentes da pandemia do COVID-19, a monitoria ofertada de modo remoto síncrono oportunizou uma pertinente troca de conhecimentos entre os discentes. Os encontros instigavam o debate e a reflexão dos conteúdos trabalhados e fomentavam nos monitores a busca pelas mais eficientes ferramentas tecnológicas, no intuito de viabilizar o entendimento dos acadêmicos quanto aos conteúdos abordados.

A disciplina de PIESC I, preocupa-se em discutir a saúde pública no contexto brasileiro e latino-americano e, assim desenvolver conhecimentos, habilidades e competências imprescindíveis a formação profissional do médico. As aulas e, conseqüentemente a monitoria tinha por objetivo a discussão de conhecimentos científicos de natureza biopsicossocioambiental que convergem ao desenvolvimento do raciocínio crítico na interpretação das informações e na identificação contextual dos problemas relacionados a prática médica.

Diante disto, entende-se que a monitoria possibilitou trocas acadêmicas fundamentais, mesmo em um momento adverso, visto que conseguiu criar um espaço coletivo de aprofundamento teórico e reflexão dos assuntos trabalhados. A priori, a monitoria exige conhecimento da disciplina, visto a responsabilidade em transmitir o conteúdo de forma que haja entendimento do mesmo e, a posteriori oportuniza a vivência da problematização, dúvidas, interfaces com a prática e conseqüentemente a percepção de que a oferta de modo remoto síncrono validou o aprendizado. Ressalta-se ainda, que ela potencializa um olhar crítico-reflexivo sobre os temas estudados, o desenvolvimento de habilidades de comunicação e favorece a capacidade de elaboração de conteúdos didáticos explicativos e dinâmicos.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Monitoria da UNILA, pela oferta das vagas do programa, o que viabilizou a imersão do monitor na atividade.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Fernanda; BORSATTO, Alessandra Zanei; SILVA, Pâmela Duarte Dias da; PERES, Patrícia de Lima; ROCHA, Patrícia Rodrigues; LOPES, Gertrudes Teixeira. Programa de monitoria acadêmica: percepções de monitores orientadores. **Revista Enfermagem (UERJ)**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 391-397, 2006. <http://www.revenf.bvs.br/pdf/reuerj/v14n3/v14n3a10.pdf>

BRASIL. Ministério da Saúde, Informes Diários Covid-19, Brasília, 2021. <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/informes-diarios-covid-19/covid-19-21-339-118-pessoas-estao-recuperadas-no-brasil>

DÍAZ-CASTRILLÓN, Francisco Javier; TORO-MONTOYA, Ana Isabel. SARS-CoV-2/COVID-19: el virus, la enfermedad y la pandemia. **Medicina y Laboratorio**, v. 24, n. 3, p. 183-205, 5 maio 2020. EDIMECO. <http://dx.doi.org/10.36384/01232576.268>.

ENGERS, Patrícia Becker; SOARES, Renata Godinho; COPETTI, Jaqueline; ILHA, Phillip Vilanova. O ARCO DE MAGUEREZ COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM SAÚDE. **Vivências**, [S.L.], v. 18, n. 35, p. 55-67, 1 jan. 2022. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. <http://dx.doi.org/10.31512/vivencias.v18i35.479>.

GOMES, Vânia Thais Silva; RODRIGUES, Roberto Oliveira; GOMES, Raimundo Nonato Silva; GOMES, Maria Silva; VIANA, Larissa Vanessa Machado; SILVA, Felipe Santana e. A Pandemia da Covid-19: repercussões do ensino re-

moto na formação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. 4, p. e114, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5271v44.4-20200258>.

NATÁRIO, Elisete Gomes; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Programa de monitores para o ensino superior. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, n. 3 pp. 355-364. Set 2010 <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300007>

ROBERTS, Victoria; MALONE, Katie; MOORE, Paul; RUSSELL-WEBSTER, Tamarind; CAULFIELD, Rachel. Peer teaching medical students during a pandemic. **Medical Education Online**, v. 25, n. 1, 1 jan. 2020. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/10872981.2020.1772014>.

SCHNEIDER, Márcia. Monitoria: instrumento para trabalhar com a diversidade de conhecimento em sala de aula. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 6, n. 65, out. 2006.

SENRA, Vanessa Braz Costa; SILVA, Maria Silene da. A EDUCAÇÃO FRENTE À PANDEMIA DE COVID-19: atual conjuntura, limites e consequências / education in front of the covid-19 pandemic. **Brazilian Journal of Development**, [S.L.], v. 6, n. 12, p. 101771-101785, 2020. <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22114/17659>

VICENZI, Cristina Balensiefer; CONTO, Ferdinando; FLORES, Mateus Ericsson; ROVANI, Gisele; FERRAZ, Sabrina Caroline Calonego; MAROSTEGA, Milena Giotti. A monitoria e seu papel no desenvolvimento da formação acadêmica. **Revista Ciência em Extensão**. v.12, n.3, p.88-94, 2016. https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1257



As Práticas de Educação Ambiental nos Cursos de Formação de Professores

Environmental Education Practices in Courses of Teacher Training

Vanderson Rafael Muller Dapper

Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Marechal Cândido Rondon. Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário FACVEST (UNIFACVEST). Especialista em Neuropsicopedagogia, pela Faculdade Iguazu, e Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade de Educação São Luís. Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia pela UNIOESTE, *Campus* de Marechal Cândido Rondon. <https://orcid.org/0000-0002-7544-4138>

vandersondapper@hotmail.com

Palavras-chave

Educação Ambiental
Ensino Superior
Formação de professores

Keywords

Environmental Education
Teacher training
University education

Resumo:

A presente pesquisa busca discutir como as práticas de Educação Ambiental estão inseridas nos cursos de formação de professores das diferentes áreas do conhecimento. Para tanto, foi selecionada uma instituição pública de ensino superior e procedeu-se a análise dos conteúdos presentes nas ementas dos cursos de licenciatura e das respostas dos questionários sobre práticas educativas ambientais solicitados para dois professores dos cursos de Licenciatura em Geografia que englobam a Educação Ambiental nas suas disciplinas. Constatou-se neste levantamento de dados que apesar da legislação educacional garantir que a Educação Ambiental esteja nos cursos de formação de professores, não é isso que vem sendo observado na atualidade.

Abstract:

The present work seeks to discuss how Environmental Education practices are inserted in teacher training courses in different areas of knowledge. For that, a public institution of higher education was selected and the content present in the menus of the degree courses and the answers to the questionnaires on environmental educational practices requested for two teachers of the Degree in Geography courses that encompass Environmental Education were analyzed. In their disciplines. It was found in this data collection that despite the educational legislation guaranteeing that Environmental Education is in teacher training courses, this is not what has been observed today.

Artigo recebido em: 04.07.2022.

Aprovado para publicação em: 27.07.2022.

INTRODUÇÃO

A educação engloba os processos de ensinar e de aprender. Essa dialogicidade vai muito além de ler, escrever ou fazer cálculos matemáticos, vez que a educação usufrui da possibilidade de transformar as vidas e modificar a sociedade.

Nesse sentido, os princípios da Educação Ambiental em prol da construção de uma sociedade sustentável, democrática, participativa e socialmente justa devem estar presentes em todos os espaços educativos da sociedade, visto que nos espaços formais de ensino, uma das maiores dificuldades da inserção da Educação Ambiental está no fato de que ela não esteve presente na vida escolar e acadêmica da grande maioria dos professores.

Em virtude disso, a presente pesquisa visa investigar como a Educação Ambiental está inserida nos cursos de formação de professores e propor sugestões de como as práticas educativas ambientais podem ser incluídas nas grades curriculares dos cursos de licenciaturas.

Para realização da pesquisa, realizou-se a análise dos conteúdos presentes nas ementas dos cursos e das respostas dos questionários sobre práticas educativas ambientais solicitados para dois professores dos cursos de Licenciatura em Geografia que englobam a Educação Ambiental nas suas disciplinas. Como parte da metodologia, foi selecionada uma instituição pública brasileira de ensino superior que é subdividida em cinco campus educacionais e possui dezessete cursos de licenciaturas ofertados nas modalidades presencial e à distância.

Desta forma, inicialmente, apresenta-se uma breve revisão histórica e documental da legislação educacional sobre a Educação Ambiental nos sistemas de ensino e na formação de professores. Na sequência, busca-se analisar como os cursos de licenciaturas abordam a Educação Ambiental em suas disciplinas por meio da análise dos conteúdos das ementas.

Em seguida, reflete-se sobre as práticas educativas ambientais que são realizadas em dois cursos de Licenciatura em Geografia, sendo uma prática na disciplina de Meio Ambiente e Educação Ambiental e outra na disciplina de Variabilidade e Mudanças Climáticas, tecendo exemplos que possam ser realizados nos demais cursos de licenciaturas.

E, por fim, realiza-se uma avaliação geral sobre a inclusão da Educação Ambiental nos cursos de formação de professores como considerações finais.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS SISTEMAS DE ENSINO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Educação Ambiental deve acontecer em todos os espaços da sociedade, desde as associações de moradores até nas reuniões internacionais, estando presente inclusive na formação de professores. Segundo Reigota (2017), as universidades dedicam-se à formação destes profissionais que podem lecionar nas diversas áreas do conhecimento e a escola é um dos locais valorosos para a realização da Educação Ambiental. Visto que constitui um “[...] espaço privilegiado de construção de conhecimentos sobre o que se produz na interação homem-sociedade-natureza e, assim, cria condições para uma nova relação entre os seres vivos” (DEMOLY; SANTOS, 2018, p. 03).

Nesse sentido, durante a década de 1980, houve importantes debates nos meios educacionais sobre a Educação Ambiental. Discutia-se se esse conjunto de conhecimentos deveria constituir ou não uma disciplina específica do currículo escolar. Todavia, o Conselho Federal de Educação optou pela operacionalização de forma interdisciplinar, acompanhando os pensamentos dos principais educadores ambientais brasileiros da época, os quais apreciavam que a Educação Ambiental deveria permear todas as disciplinas (REIGOTA, 2017).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 225, estabeleceu que todos os cidadãos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, consistindo num bem de uso comum do povo e essencial à qualidade de vida, sendo responsabilidade do poder público e da coletividade o dever da defesa e preservação para as presentes e futuras gerações. O referido artigo, em seu parágrafo primeiro, ainda estabelece a educação ambiental como um direito constitucional e garante que deve ser promovida em todos os níveis de ensino, com intento de visar a conscientização pública para a preservação do meio ambiente no país (BRASIL, 1988).

Diante desse contexto, na década de 1990 o Governo Federal elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com o propósito de orientar e garantir a coerência do sistema educacional. Neste documento, o

meio ambiente foi considerado como um tema transversal, permeando toda prática educativa do currículo escolar. O objetivo da transversalidade na Educação Ambiental consistiu em vislumbrar uma visão global e abrangente das questões ambientais ao articular os aspectos físicos, históricos e sociais entre as escalas local e planetária (BRASIL, 1997).

Nesta perspectiva, os PCN asseguram que o trabalho pedagógico por meio da transversalidade desencadeia a formação de cidadãos mais participativos, vez que cada disciplina, dentro da sua especificidade, deve adequar sua organização dos conteúdos para contemplar a temática ambiental. O documento ainda ressalta que essa necessidade imposta pela realidade socioambiental não é apenas das disciplinas de Ciências, História e Geografia, mas de todo componente curricular, cada uma dentro de sua especificidade, com o propósito de contribuir para uma visão mais integrada do ambiente (BRASIL, 1997).

Assim, a Educação Ambiental se tornou uma política pública disposta pela Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). O Artigo 2º do documento, caracteriza a Educação Ambiental como um componente essencial e permanente da educação brasileira, afirma que deve estar presente de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo em caráter formal e não-formal (BRASIL, 1999). Na regulamentação da lei pelo Decreto nº 4.281 de 25 de junho de 2002, foi enfatizado a utilização dos PCNs e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) como referências metodológicas, abordando a Educação Ambiental nas disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente (BRASIL, 2002).

No entanto, somente no ano de 2012 foram sistematizadas e divulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) com a finalidade de organizar, articular e desenvolver as propostas pedagógicas nacionais dos sistemas de ensino da Educação Básica e do Ensino Superior. Entre os objetivos deste documento, incluía-se a orientação de cursos de formação de professores e dos sistemas educativos dos diferentes entes federados (BRASIL, 2012). De acordo com o Art. 19 das DCNEA:

Art. 19. Os órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino devem articular-se entre si e com as universidades e demais instituições formadoras de profissionais da educação, para que os cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, gestores, coordenadores, especialistas e outros profissionais que atuam na Educação Básica e na Superior capacitem para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua atuação escolar e acadêmica.

§ 1º Os cursos de licenciatura, que qualificam para a docência na Educação Básica, e os cursos e programas de pós-graduação, qualificadores para a docência na Educação Superior, devem incluir formação com essa dimensão, com foco na metodologia integrada e interdisciplinar.

§ 2º Os sistemas de ensino, em colaboração com outras instituições, devem instituir políticas permanentes que incentivem e deem condições concretas de formação continuada, para que se efetivem os princípios e se atinjam os objetivos da Educação Ambiental (BRASIL, 2012, art. 19).

Desse modo, de acordo com as legislações educacionais, as práticas de Educação Ambiental devem estar presentes nos projetos pedagógicos da educação infantil aos cursos de pós-graduações, com destaque na formação inicial e continuada dos profissionais que trabalham na educação. Visto que os professores, gestores e coordenadores desempenham um papel fundamental no processo de sensibilização das questões ambientais pelos estudantes, uma vez que representam uma ponte entre os saberes populares e os saberes científicos, contribuindo para a construção de atitudes conscientes com o meio ambiente e uma sociedade ambiental justa.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi aprovada e homologada no ano de 2017 com o intuito de nortear o ensino das escolas e garantir aprendizagens essenciais aos estudantes de todo território brasileiro, apresenta como uma das Competências Gerais da Educação Básica a promoção da *consciência socioambiental* no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores. De acordo com o documento, é necessário:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a *consciência socioambiental* e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017, p. 9, grifos do autor).

Entretanto, apesar de a BNCC englobar o desenvolvimento da consciência socioambiental em uma das suas competências gerais, ela representa um grande retrocesso na Educação Ambiental por meio do ocultamento da dimensão ambiental em suas aprendizagens essenciais. Behrend, Cousin e Galiuzzi (2018) ao analisarem as referências da Educação Ambiental na BNCC, afirmaram que elas não aparecem na Educação Infantil e limitam-se às áreas das Ciências da Natureza e da Geografia nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, torna-se cada vez mais necessário e emergente consolidar a Educação Ambiental nas escolas e na formação dos professores numa perspectiva crítica, emancipatória e transformadora como forma de resistência e (re)existência, visto que sua reinserção no currículo escolar está condicionada à autonomia de cada escola.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS EMENTAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Educação Ambiental não é responsabilidade de uma disciplina específica do currículo escolar, pois necessita de uma visão holística e integrada de todos os conhecimentos que compõem a base comum curricular. Oliveira (2015, p. 9) explana que a Educação Ambiental deve ser abordada numa perspectiva inter, multi e transdisciplinar em todas as modalidades de ensino, “[...] sensibilizando e mobilizando a sociedade, através de ações e práticas educativas sobre questões ambientais, em busca da defesa da qualidade do meio ambiente e de vida para todos”.

Nesta perspectiva, a Educação Ambiental nas escolas não deve ser limitada à transmissão de informações sobre as questões ambientais, ela deve ser, acima de tudo, uma reconstrução de valores éticos, buscando o desenvolvimento de um sujeito crítico, reflexivo e participativo, capaz de compreender sua realidade socioambiental e agir coletivamente na sociedade (MARTINS; SCHNETZLER, 2018). Por esse motivo, os cursos de formação de professores necessitam incluir as práticas educativas ambientais em suas estruturas curriculares como um processo permanente que favoreça uma prática reflexiva, a mobilização e a construção de novas competências (OLIVEIRA, 2015).

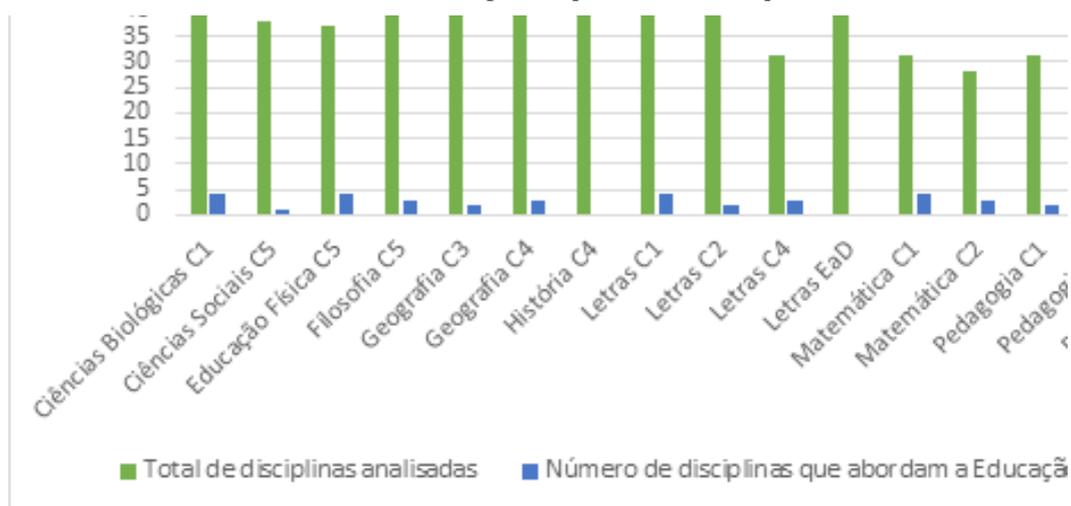
Entretanto, Souza (2012, p. 111) ao estudar a formação inicial de professores, relata que muitos cursos de licenciaturas “[...] não discutem as questões ambientais e, muito menos, preparam seus alunos, futuros professores, para trabalhar com a Educação Ambiental”. Nesse mesmo seguimento, Martins e Schnetzler (2018, p. 584) afirmam que há consenso entre os autores que a Educação Ambiental não é assumida nos cursos de formação de professores “[...] de forma sistemática, evidenciando uma dificuldade do professor em trabalhar temáticas ambientais integradas ao conteúdo de seu ensino acadêmico”.

Por essas questões e a necessidade de garantir de um ambiente saudável para a atual geração e as gerações futuras, os saberes da Educação Ambiental devem estar obrigatoriamente referenciados nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de licenciaturas. Não sendo necessária à vinculação com uma disciplina específica, mas sendo imprescindível a disposição de espaços formativos que propiciem “[...] debates e atividades práticas, de modo envolvente e interdisciplinar, não ficando apenas na instância teórica, mas aplicando o conhecimento no campo real, averiguando e aperfeiçoando suas ações e analisando seus resultados” (SILVA; HAETINGER, 2012, p. 36).

Desse modo, com intuito de averiguar como as práticas educativas ambientais são desenvolvidas nos cursos de formação de professores, verificou-se as ementas das licenciaturas de uma universidade pública brasileira. De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa, a palavra *ementa* está relacionada com formas de registros que destacam os pontos essenciais sobre determinado assunto (BUENO, 2010). Neste sentido, no contexto universitário, as ementas apresentam um resumo dos principais conteúdos que serão ministrados no desenvolvimento das disciplinas acadêmicas.

Para esta investigação, optou-se pela Análise dos Conteúdos (BARDIN, 2011) que consiste no estudo das informações comunicativas de forma quantitativa ao examinar numericamente a frequência de ocorrência dos principais termos citados. No estudo, selecionou-se os temas *Educação Ambiental*, *Ambiente* e *Ambiental* para análise dos conteúdos presentes. Desta forma, ao examinar as grades curriculares dos 17 cursos de licenciaturas da instituição, observou-se que das 649 ementas, apenas 48 englobam as questões ambientais em suas discussões (Gráfico 1), equivalendo aproximadamente 7,3% das disciplinas:

GRÁFICO 1. Quantidade de disciplinas que abordam as questões ambientais

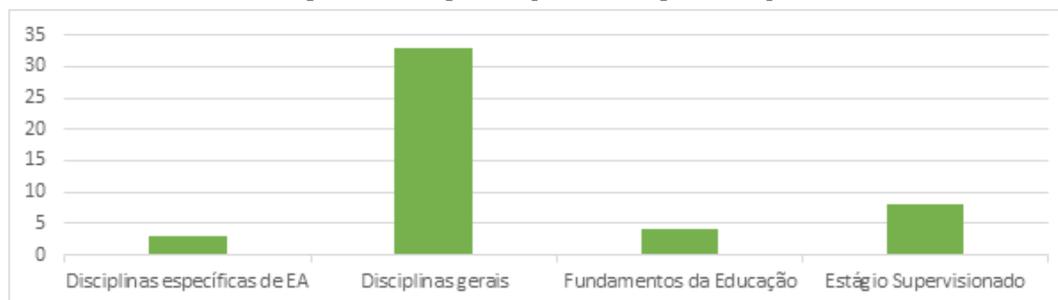


Organização: autoria própria.

Nessa consulta ao site da instituição, além de evidenciar que um baixo número de ementas contempla a dimensão ambiental em sua estrutura, constatou-se que os cursos de História e Letras/Libras contrariam a legislação educacional e a Constituição Federal de 1988, que instituem como obrigatória a promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. Uma vez que a questão ambiental está no nosso cotidiano e sua problemática deve ser dialogada com todas as áreas do conhecimento. Desta forma, a História poderia contribuir debatendo as relações estabelecidas entre a sociedade e a natureza ao longo do tempo e o curso de Libras promovendo uma consciência ambiental inclusiva.

Essas 48 disciplinas que incluem a Educação Ambiental em suas ementas podem ser divididas em quatro grupos: 1) Disciplinas específicas de Educação Ambiental; 2) Disciplinas gerais do curso de graduação; 3) Disciplinas que constituem os fundamentos da educação e; 4) Disciplinas relacionadas com o Estágio Supervisionado (Gráfico 2):

GRÁFICO 2. Grupos de disciplinas que contemplam as questões ambientais



Organização: autoria própria.

Ao analisar os grupos de disciplinas, observa-se que a maioria (33 ementas) inclui a Educação Ambiental de modo contextualizado, transversal e interdisciplinar nas disciplinas gerais da sua área de conhecimento como prevê a legislação educacional. Essa abordagem, permite na concepção de Souza (2012, p. 110), “[...] uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, abrindo espaço para a inclusão de saberes extraescolares”. Parte-se do fato que nenhuma área do conhecimento escolar consegue, isoladamente, abordar todas as questões ambientais em uma única disciplina, sendo necessário um debate permanente e contínuo com as particularidades de cada saber pedagógico de modo integrado.

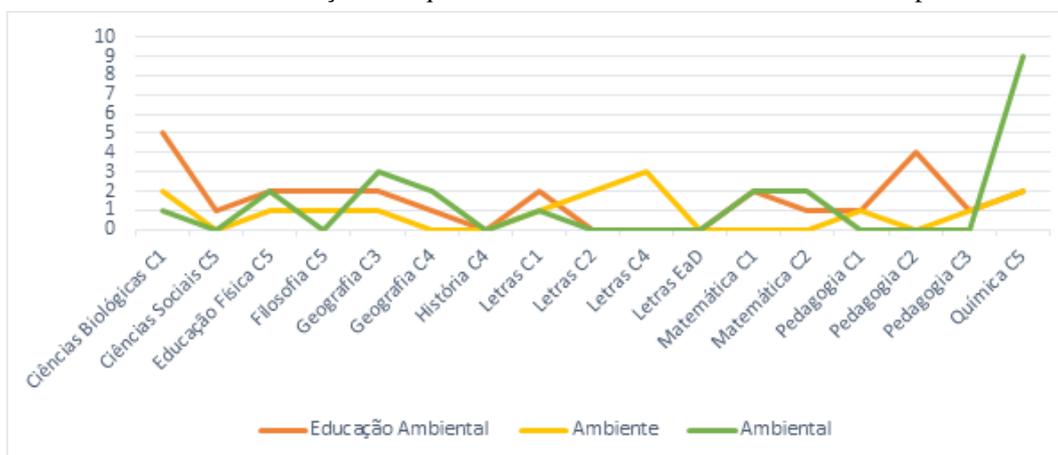
Já os cursos de Ciências Biológicas C1, Geografia C3 e Química C5 ampliam suas discussões sobre a temática ambiental e abrangem os conhecimentos da Educação Ambiental também em disciplinas específicas. Desta forma, além de contextualizarem seus objetos de estudos com a Educação Ambiental, criam um espaço para aprofundar os debates e apresentar as teorias que envolvem esse processo de sensibilização e reflexão crítica sobre as questões ambientais.

Alguns cursos como Ciências Sociais C5, Filosofia C5, Matemática C2 e Pedagogia C1 acabam deixando os conteúdos como meio ambiente e os demais temas transversais nas disciplinas relacionadas aos fundamentos da educação, como por exemplo, Políticas Educacionais ou Sociologia da Educação. Todavia, o objetivo da Educação Ambiental nessas disciplinas não é fomentar os debates relacionando-a com o objeto de estudo de cada curso, mas apresentar as leis e as reformas da educação que tornaram obrigatória sua inclusão nos cursos de licenciaturas. Desta forma, nessas disciplinas as discussões ficam no campo teórico e não prático, visto que na instituição os fundamentos da educação são lecionados por professores da área de Educação e não da área de formação do licenciando.

O último grupo é formado por disciplinas que incluem a Educação Ambiental nas Práticas de Ensino e/ou Estágio Supervisionado, como por exemplo, os cursos de Filosofia C5, Letras C1 e C4 e Matemática C1 e C2. Devido à exigência da legislação educacional, esses cursos introduzem o termo *Meio Ambiente* ou *Educação Ambiental* com os demais temas transversais - diversidade étnico-racial, orientação sexual, direitos humanos, cultura afro-brasileira e africana, bem como conteúdos referentes à História do Paraná - exigidos pelas leis nas ementas, afirmando serão desenvolvidas oficinas ou contextualizadas no desenvolvimento do estágio supervisionado pelo acadêmico licenciando.

Ao analisar o número de frequência dos termos utilizados na pesquisa - *Educação Ambiental*, *Ambiente* e *Ambiental* - observa-se que os mesmos cursos que possuem uma disciplina específica para a Educação Ambiental são os cursos que mais abrangem a dimensão ambiental nas suas ementas (Gráfico 3):

GRÁFICO 3. Menção das questões ambientais nas ementas das disciplinas



Organização: autoria própria.

O curso de Química C5 aparece com mais frequência (13 frequências) em decorrência da contextualização e discussão de métodos de minimização de impactos ambientais e princípios éticos em cada subárea da Química e o estabelecimento do debate das contribuições da Educação Ambiental para a disciplina escolar. Enquanto o curso de Ciências Biológicas C1 possui 08 frequências, sendo a metade no campo disciplinar da Educação Ambiental e a outra metade relacionada com a conservação ambiental dos ecossistemas.

A instituição de ensino possui dois cursos de Licenciatura em Geografia que abordam de maneira diferente a Educação Ambiental em sua estrutura curricular. O curso do Campus 3 apresenta cinco das seis menções no campo disciplinar da Educação Ambiental, buscando relacioná-la com a questão ambiental no ensino de Geografia. Enquanto o curso do Campus 4 possui apenas 03 menções em disciplinas gerais distintas, porém com o intuito de discutir os problemas geográficos - urbanos, climáticos e hídricos - no contexto da Educação Ambiental.

Os cursos de Pedagogia que formam profissionais para atuarem na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar mencionam poucas vezes a Educação Ambiental nas suas ementas diante da importância desse profissional no trabalho pedagógico com o meio ambiente. As questões ambientais são apresentadas nas disciplinas relacionadas com os Fundamentos Metodológicos das Ciências Naturais nos três cursos de Pedagogia da instituição e na disciplina de Geografia e suas metodologias no Campus 3, como se a responsabilidade de desenvolver a consciência ambiental fosse apenas de uma ou outra disciplina, ignorando a transversalidade determinada pela legislação educacional.

Os cursos de Matemática e Letras - exceto Letras/Libras ofertado na modalidade de Educação à Distância -, mesmo com poucas menções da temática ambiental em suas ementas, mostram preocupações com a Educação Ambiental. Observa-se a inclusão da dimensão ambiental nas disciplinas de Estágio Supervisionado e também nas disciplinas gerais da sua área de conhecimento, possibilitando aos licenciandos o contato com a contextualização dos conteúdos escolares com os princípios da Educação Ambiental.

EXEMPLOS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS AMBIENTAIS NOS CURSOS DE LICENCIATURAS

O trabalho pedagógico com a Educação Ambiental centra-se no desenvolvimento de atitudes e de posturas éticas necessárias para a preservação e melhoria da qualidade ambiental nas escalas local e global. Em vista disso, Meyer (2011) destaca que o professor é o profissional que contribui para a formação de futuros profissionais que poderão ser capacitados com ações conscientes e sustentáveis com o objetivo de preservar o próprio ser humano e o futuro do Planeta. Nesta perspectiva, os cursos que formam professores devem prepará-los com uma boa formação para transmitir seus conhecimentos e executar melhorias para a sua própria vida e para a vida da população e das gerações futuras.

Assim, após averiguar e discutir como a Educação Ambiental é apresentada nas ementas dos cursos de formação de professores, estabeleceu-se contato com os docentes responsável por desenvolver práticas educativas ambientais nos cursos de Licenciatura em Geografia da instituição. Essa comunicação foi acompanhada de um questionário solicitando a descrição de uma prática educativa ambiental desenvolvida na disciplina, visto que a legislação educacional exige que a Educação Ambiental esteja presente em todos os espaços educativos da sociedade com caráter permanente, transversal e interdisciplinar.

Desse modo, o Quadro 1 exibe uma prática educativa ambiental sobre reciclagem desenvolvida no curso de Licenciatura em Geografia do Campus 3. Neste curso, além da Educação Ambiental permear discussões em outras disciplinas, ela é apresentada em uma disciplina específica, com o propósito de potencializar a compreensão e a atuação dos educandos em relação aos componentes e mecanismos que regem o sistema natural e sua incompatibilidade com os atuais processos produtivos. E ainda, com o intento de estimular a construção de conhecimentos básicos no campo ambiental, bem como o pensamento crítico a respeito da crise e da responsabilidade frente ao processo de Educação Ambiental.

Ao analisar a prática educativa ambiental desenvolvida na disciplina específica de Meio Ambiente e Educação Ambiental, constata-se seu alinhamento à vertente crítica da Educação Ambiental em virtude do seu viés transformador e dialógico. Nela estão presentes ideais democráticos e emancipatórios da educação popular que contrariam à educação tecnicista com vistas à simples transmissão do conhecimento (SANTOS; TOSCHI, 2015). Observa-se também que, mesmo se tratando de uma temática pontual da Educação Ambiental como a reciclagem do lixo, a prática apresentada pelo docente busca compreender a complexidade do problema, averiguando o que existe por trás da intencionalidade do poder público em incentivar separação dos materiais recicláveis ao invés da diminuição do consumo dos mesmos.

Para a realização desta prática educativa ambiental, o docente estimula a troca de experiências entre os diferentes seguimentos da sociedade por meio de trabalhos de campos e entrevistas, incentiva a pesquisa enquanto princípio educativo e o diálogo a partir das discussões entre os alunos em sala de aula. Essas estratégias metodológicas possibilitam o licenciando analisar, sintetizar e avaliar as informações sobre a problemática da reciclagem por meio da utilização de fontes primárias e secundárias. Desta forma, estimula a formação de professores mais aptos para o trabalho com a Educação Ambiental, visto que esta prática educativa ambiental colabora para uma compreensão crítica e global do ambiente.

QUADRO 1. Prática desenvolvida em disciplina específica de Educação Ambiental

Disciplina:	Meio Ambiente e Educação Ambiental.
Tema:	Importância da reciclagem e trabalho de campo no aterro sanitário e na cooperativa de catadores.
Objetivos:	Fomentar nos alunos a capacidade de analisar criticamente por que o poder público estimula a separação dos materiais recicláveis mas não estimula o não consumo ou a melhor remuneração do trabalhador da reciclagem.
Justificativa:	O processo de separação visando uma boa destinação dos materiais recicláveis é uma das primeiras e mais estimuladas atitudes realizadas em todo o processo de educação ambiental, seja na modalidade formal praticada nas escolas (sobretudo, com a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental), quanto na educação não formal (destinado a população em geral e realizada principalmente pelas secretarias de meio ambiente – federal, estadual e municipais). Todavia Montibeller-Filho (2004) afirma que o processo de reciclagem esconde na verdade um mecanismo de manutenção e fortalecimento do processo de exploração dos recursos naturais, que impede que o sujeito veja em seu consumo o verdadeiro causa do problema ambiental e continue alimentando a empresa produtora de elementos maléficos ao meio ambiente: ex. a indústria de plástico.
Encaminhamentos metodológicos:	Leitura e discussão do texto “o mito do desenvolvimento sustentável” (MONTIBELLER-FILHO, 2004). Levantamento dos pontos argumentados sobre o custo da reciclagem: Será que a reciclagem é que custa muito ou a nossa matéria prima tem sido vendida por muito pouco? Elaboração de pesquisa para saber o custo da produção a partir de matéria prima reciclada e de matéria prima original. Elaboração de entrevistas para secretaria de meio ambiente; responsável municipal pelo aterro sanitário; trabalhadores da reciclagem. Visita ao aterro sanitário com a suporte do responsável do departamento municipal pelo aterro sanitário. Visita a associação de catadores de materiais recicláveis com suporte do presidente da associação e o responsável técnico do departamento municipal pela separação e coleta dos recicláveis. Elaboração de relatório e discussão em sala de aula.
Avaliação:	A avaliação foi processual e realizada a partir da participação no trabalho de campo, nas discussões em sala e elaboração e apresentação de relatório final.

Fonte: Questionário respondido pelo docente responsável pela disciplina.

O Quadro 2 apresenta uma prática educativa ambiental sobre o monitoramento do tempo desenvolvida na disciplina de Variabilidade e Mudanças Climáticas do curso de Licenciatura em Geografia do Campus 4 que engloba a Educação Ambiental em sua ementa. Neste curso, as questões ambientais permeiam diversas disciplinas de modo transversal e interdisciplinar, mas sem um espaço específico para aprofundamento das suas discussões. Na disciplina supracitada, além de debater assuntos como variabilidade climática, mudanças climáticas, aquecimento global, vulnerabilidade às mudanças climáticas e a geopolítica da mesma, busca abordar as questões climáticas como mote para Educação Ambiental.

Ao examinar como essa prática educativa ambiental é desenvolvida numa disciplina geral que engloba a Educação Ambiental de modo transversal e interdisciplinar em seus conteúdos, verifica-se a forte presença da vertente conservacionista em sua abordagem. Esse fato ocorre em decorrência à orientação “[...] pela conscientização *ecológica* e tendo por base a ciência ecológica” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 5). À vista disso, observa-se que os objetivos desta prática estão relacionados com o despertar da sensibilização humana para as questões climáticas e não diretamente para as mudanças de hábitos e atitudes.

QUADRO 2. Prática desenvolvida em disciplina que engloba a Educação Ambiental

Disciplina	Variabilidade e Mudanças Climáticas.
Tema:	Cartaz do tempo.
Objetivos:	Entender que os tipos de tempo se dão pela conjugação de diversos elementos do clima; sensibilizar que, pela atmosfera, ocorre o contato mais próximo e direto com os elementos do ambiente; e discutir sobre a importância do clima para a vida no Planeta.
Justificativa:	A atmosfera é a parte na natureza mais próxima do ser humano. Ela envolve seu corpo, dá o suprimento de ar de forma direta, e de água e alimentos de forma indireta, já que a produção de alimentos e a disponibilidade de águas estão relacionadas às chuvas ou secas, geadas, neve. Assim, entender a dinâmica atmosférica pode despertar o estudante para a importância dos elementos da natureza e fazê-lo compreender o quanto necessário é o ambiente para sua sobrevivência.
Encaminhamentos metodológicos:	Um cartaz (cartolina) com o calendário de um mês no qual a atividade será desenvolvida, anotar, diariamente, a temperatura, a nebulosidade, a precipitação pluviométrica, a direção e velocidade dos ventos. A prática consiste na observação e anotação dos tipos de “tempo” onde as crianças vivem/estudam, e que deverão ser anotados em cartazes para cada mês observado. Os três primeiros itens do cartaz (temperatura, precipitação e umidade relativa do ar) são obtidos através das informações exatas a partir dos aparelhos instalados no pátio da escola (termo-higrômetro e pluviômetro). Já para obtenção de informações sobre os tipos de nuvens, direção e velocidade do vento, será necessário que o aluno/observador analise as condições de tempo no momento da coleta. Para isto, o mesmo deverá ter a seu dispor uma pasta contendo tabelas de tipos de nuvens e intensidade dos ventos, que resultarão em dados aproximados, porém confiáveis. Parte dos materiais listados se referem à confecção da biruta, acessório que fornecerá condição do aluno identificar a direção dos ventos; para a velocidade terá que observar a movimentação do acessório e identificar a intensidade através da tabela presente na pasta concedida à escola. Como exemplo, se o papel crepom apresentar movimento leve/suave, indicativo de uma brisa leve, o valor anotado será de 9km/h. Os alunos devem ser organizados para coletar as informações dos equipamentos e anotar as informações coletadas, diariamente, no cartaz afixado na sala de aula. Sugere-se que os alunos se organizem em forma de rodízio, para que todos possam ter oportunidade de verificar os equipamentos e, assim, fazer parte das etapas do projeto.
Avaliação:	Discussão acerca dos resultados coletados, visando entender como os elementos climáticos se relacionam entre si para dar os diferentes tipos de tempo.

Fonte: Questionário respondido pelo docente responsável pela disciplina.

Essa vertente, segundo Santos e Toschi (2015), acredita que a preocupação principal do professor deve estar associada principalmente à transmissão do conhecimento, pois assim, o indivíduo irá compreender a problemática ambiental e conseqüentemente mudar seu comportamento. Nesta perspectiva, o cartaz do tempo consiste no seu monitoramento e possui o intuito possibilitar aos alunos o entendimento de como os elementos climáticos se relacionam entre si e contribuem para a formação dos diferentes tipos de tempo, bem como, a função de reconhecer e problematizar a complexidade das mudanças climáticas com o futuro do Planeta. Essa abordagem, permite aos futuros professores o contato com a variabilidade climática e ao exemplo de formas de trabalhar a dimensão ambiental em sala de aula, contextualizadas com os objetos de conhecimento da Geografia Escolar.

Em síntese, pode-se considerar que não existe uma prática educativa ambiental que seja totalmente ruim em sua essência. O que acontece no ambiente escolar e universitário é que algumas dessas práticas não cor-

respondem adequadamente aos objetivos da Educação Ambiental, devido à falta de conhecimentos dos professores sobre a dimensão ambiental ou em decorrência de escolhas indevidas de seus objetivos e a da sua má execução. Assim sendo, é necessário investir na formação inicial e continuada dos professores, da Educação Básica ao Ensino Superior, a fim que possam ter competências e habilidades suficientes para incluírem as práticas educativas ambientais em seus planejamentos, valorizando a permanência da transversalidade e a interdisciplinaridade.

Do mesmo modo que não existe uma prática que seja totalmente ruim, não há possibilidade de estabelecer uma única prática educativa ambiental padrão para todas as disciplinas ou licenciaturas. Assim, a partir das duas práticas analisadas acima, recomenda-se que os cursos de formação de professores, de maneira colegiada, planejem a inclusão e a contextualização da dimensão ambiental em sua estrutura curricular, com intento de possibilitar práticas e vivências educativas ambientais aos seus acadêmicos, de acordo com as possibilidades de cada área do conhecimento.

Essas ações, devem resultar em futuros professores melhores qualificados em Educação Ambiental, visto que as experiências e os conhecimentos adquiridos na formação inicial podem ser transpostos para o exercício docente em sala de aula. Ressalta-se que nenhuma licenciatura ou disciplina específica consegue solucionar sozinha os problemas ambientais, por esse motivo, são necessários que a Educação Ambiental esteja presente e dialogue com as diversas áreas do conhecimento.

A título de exemplo, o professor munido da sua área de conhecimento e da sua disciplina no curso de licenciatura, deve averiguar as possibilidades de inserir o debate ambiental em seu planejamento, de modo que resulte na potencialização de uma cultura ambiental. Essa inserção deve ocorrer por meio de práticas educativas ambientais que dialoguem com os conteúdos da disciplina e favoreçam de forma crítica e reflexiva discussões e trocas de experiências visando a construção de uma sociedade ambiental. Essas práticas devem ser constantemente avaliadas e repensadas pelos professores, objetivando estratégias que fortaleçam as interações entre homem-sociedade-natureza e uma relação mais amigável com o meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórica da Educação Ambiental e das preocupações com o meio ambiente evidenciou grandes avanços nas últimas décadas. Todavia, a Educação Ambiental caracteriza-se como um processo educativo contínuo e permanente, sendo assim, está em constante modificações e permeando diversos desafios frente ao desenvolvimento da sociedade. Dessa forma, um dos principais objetivos desse seguimento da educação consiste no desenvolvimento de pessoas com conhecimento e compreensão dos problemas ambientais existentes, com a intenção de estimular mudanças de hábitos e atitudes em prol de uma sociedade mais sustentável, democrática, participativa e socialmente justa.

Com base no levantamento bibliográfico acerca da legislação educacional, constata-se que a Educação Ambiental conquistou seu espaço no sistema de ensino brasileiro com a presença garantida por lei da educação infantil aos programas de pós-graduações. Nos últimos anos, com a aprovação e implantação da BNCC em todo território brasileiro, observa-se um retrocesso em decorrência da ocultação da dimensão ambiental em suas aprendizagens essenciais. Entretanto, ao mesmo tempo que isso pode representar um obstáculo para a continuidade e permanência da Educação Ambiental nos currículos escolares, deve significar um desafio para a formação inicial e continuada dos professores como forma de resistência e (re)existência nos currículos escolares.

No entanto, apesar da legislação educacional garantir que a Educação Ambiental esteja nos cursos de formação de professores, não é isso que vem sendo observado na atualidade. Durante a análise de conteúdo das ementas dos cursos de licenciaturas da instituição de ensino selecionada, verificou-se que cursos como História e Letras/Libras não estavam incluindo a dimensão ambiental em suas discussões. Além disso, diversos cursos na tentativa de burlarem a legislação educacional, inseriram a Educação Ambiental e os demais temas transversais nas disciplinas pedagógicas do Estágio Supervisionado ou dos Fundamentos da Educação, com o propósito de abordar as legislações que determinam sua obrigatoriedade nas escolas e não necessariamente com o desenvolvimento de práticas educativas ambientais.

Ao analisar como os dois cursos de Licenciatura em Geografia abordam as práticas educativas ambientais na formação dos seus respectivos professores, observou-se que o curso com a disciplinaridade da Educação Ambiental apresentou aspectos mais positivos e práticas que geram melhores resultados comparado ao curso com abordagem transversal e interdisciplinar da dimensão ambiental. Esta implicação não é determinante e não representa a realidade de todos os cursos de licenciatura, vez que a transversalidade e a interdisciplinaridade possuem uma função importante como elo de ligação no sistema educacional. Elas possibilitam que os valores e as atitudes da Educação Ambiental se apropriem dos conhecimentos de cada disciplina buscando uma visão global e abrangente das questões ambientais.

Portanto, para finalizar esse capítulo, destaca-se novamente a necessidade e a urgência de incluir as práticas educativas ambientais nos cursos de formação inicial e continuada dos professores. Todavia, essa inclusão não deve ser apenas para cumprir a legislação educacional vigente, mas com o intuito de preparar os professores para praticar uma Educação Ambiental que desencadeie uma prática reflexiva e construção de novas competências em busca de uma sociedade ambiental.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEHREND, Danielle Monteiro; COUSIN, Cláudia da Silva; GALIAZZI, Maria do Carmo. Base Nacional Comum Curricular: o que se mostra de referência à Educação Ambiental? **Ambiente & Educação**: Revista de Educação Ambiental. p. 74-89, Vol. 23, n. 2, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Meio Ambiente**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **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. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 21 jan. 2010.
- _____. **Decreto nº 4281, de 25 de junho de 2002**. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm>. Acesso em: 21 jan. 2020.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília: Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. 3 ed. São Paulo: Editora FTD, 2010.
- DEMOLY, Karla Rosane do Amaral; SANTOS, Joceilma Sales Bizui dos. Aprendizagem, educação ambiental e escola: modos de interagir na experiência de estudantes e professores. **Ambiente & Sociedade**. São Paulo, v. 21, p. 1-20, 2018.

-
- LIMA, Gustavo Ferreira da Costa; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: A pesquisa em educação ambiental e a pós-graduação no Brasil, 2011, Ribeirão Preto - SP. **Anais do VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: A pesquisa em educação ambiental e a pós-graduação no Brasil.** Ribeirão Preto - SP, 2011
- MARTINS, José Pedro de Azevedo; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Formação de professores em educação ambiental crítica centrada na investigação-ação e na parceria colaborativa. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 581-598, 2018.
- MEYER, Raquel Camargo Valery. **Educação Ambiental: um desafio para as novas práticas educacionais na formação do professor.** Monografia para Especialização em MBA-Gestão Ambiental e Práticas de Sustentabilidade. 2011. São Caetano do Sul – SP, Instituto Mauá de Tecnologia, 2011.
- MONTIBELLER-FILHO, Gilberto. **O mito do desenvolvimento sustentável: meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias.** 2. ed. Florianópolis/SC: EdUFSC, 2004.
- OLIVEIRA, Maria Aparecida Nunes de. (Re)Pensando A Formação De Professores Em Educação Ambiental. **Revista Monografias Ambientais.** Santa Maria, v. 14, p. 8-16, 2015.
- REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental.** 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2017.
- SANTOS, Jéssica de Andrade; TOSCHI, Mirza Seabra. Vertentes da Educação Ambiental: da conservacionista à crítica. **Fronteiras: journal of social, technological and environmental science**, v. 4, p. 241, 2015.
- SILVA, Andrea da; HAETINGER, Claus. **Revista Contexto & Saúde**, Ijuí, v. 12, n. 23, Jul./Dez. 2012. p. 34-40.
- SOUZA, Vanessa Marcondes de. A educação ambiental na formação acadêmica de Professores. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n. 8, p. 104-114, jul./dez. 2012.



Práticas Educacionais Ambientais realizadas nos Anos Iniciais

Environmental Educational Practices Carried out in Elementary School - Early Years

Nayra Caroline Steffen

1. Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Paraná. Graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná. <https://orcid.org/0000-0002-3744-6116>

nayra.caroline.steffen@hotmail.com

Palavras-chave

Educação ambiental
Ensino fundamental
Práticas ambientais

Keywords

Elementary school
Environmental education
Environmental practices

Resumo:

Com a promulgação da Lei nº 9.795/1999, a Educação Ambiental tornou-se obrigatória em todos os níveis de ensino, passando a ser considerada como componente curricular nacional e definida como tema transversal nas disciplinas. Mas, como ela está sendo trabalhada nestes estabelecimentos? Procurando responder esta pergunta, este artigo tem como objetivo analisar práticas ambientais desenvolvidas no Ensino Fundamental – anos iniciais de um determinado município. Para esta análise, procurou-se descrever e avaliar as práticas formais, não formais e informais que foram executadas nas diversas escolas desse município. Das atividades desempenhadas, a revitalização dos muros das escolas e a elaboração de brinquedos com materiais recicláveis demonstraram impactos negativos posteriores à sua execução. Já as atividades que envolveram a questão social e ambiental, por exemplo, arrecadação de roupas, calçados e brinquedos demonstraram impactos positivos. Nesta perspectiva, tanto a inserção da Educação Ambiental quanto as práticas ambientais realizadas nas escolas do município selecionado, concluíram-se que para seu sucesso é necessário pensá-lo aliados às Políticas Públicas, de modo a não se tornar ações isoladas e sem contextualização.

Abstract:

With the enactment of Law nº 9.795/1999, Environmental Education became mandatory at all levels of education, starting to be considered as a national curricular component and defined as a transversal theme in the disciplines. But, how is it being worked on in these establishments? Seeking to answer this question, this article aims to analyze some environmental practices developed in Elementary School - early years of a given municipality. For this analysis, we sought to describe and evaluate the formal, non-formal and informal practices that were carried out in the various schools in this municipality. Of the activities carried out, the revitalization of school walls and the development of toys with recyclable materials showed negative impacts after their execution. The activities that involved social and environmental issues, for example, collection of clothes, shoes and toys, showed positive impacts. In this perspective, both the insertion of Environmental Education and the environmental practices carried out in the schools of the selected municipality, it was concluded that for its success it is necessary to think it allied to Public Policies, so not to become isolated actions without contextualization.

Artigo recebido em: 04.07.2022.

Aprovado para publicação em: 27.07.2022.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) surge em um contexto marcado pelo agravamento dos problemas ambientais em escala mundial. Com a crise, a Educação Ambiental ganha mais força e amplia sua participação nas discussões mundiais (visão global) e no cenário educacional (visão local). Desta forma, ela torna-se um componente curricular essencial nas escolas e, por meio dela, sugere a ideia de fazer a sociedade repensar e bus-

car meios para uma vida sustentável, de modo que as condutas almejadas procurassem não colocar em risco o meio ambiente ou a sua própria existência.

No Brasil, por meio da Lei nº 9795/1999, a Educação Ambiental tornou-se obrigatória em todos os níveis de ensino, passando a ser considerada como componente curricular nacional e definida como tema transversal nas disciplinas. Mas, como ela está sendo trabalhada nestes estabelecimentos? Sob este prisma, este artigo tem como objetivo analisar práticas ambientais desenvolvidas no Ensino Fundamental – anos iniciais de um determinado município.

Procurou-se descrever e avaliar práticas formais, não formais e informais que foram executadas em escolas do município selecionado. Assim, inicialmente, procurou-se apresentar brevemente a evolução da Educação Ambiental, em âmbito nacional e mundial. Na sequência, foram analisadas práticas ambientais desenvolvidas no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). A escolha pelo município fundamentou-se pelo fato dele possuir um Projeto de Educação Ambiental em rede, que abrange todas as escolas de seu território. Também, por sugerir a promoção de políticas públicas em Educação Ambiental conjunta entre o poder público municipal e as escolas.

Aqui cabe ressaltar que como a Educação Ambiental tem um papel importante nas escolas, não é indicado pensa-la apenas como mais uma disciplina a ser ofertada. Logo, no município selecionado, ela tem como objetivo central promover mudanças significativas em atitudes individuais e posturas coletivas, no que tange ao entendimento da relação sociedade-meio ambiente. E, nesta perspectiva, este artigo procura avaliar práticas formais, não formais e informais de Educação Ambiental realizadas nessas escolas, de modo a debater seus resultados. E, por fim, busca-se defender a formação continuada de professores para este repensar, de modo que haja maior diálogo entre os professores sobre as práticas ambientais realizadas, medindo as contribuições ou os impactos em conjunto e repensem as ações ou objetivos almejados.

A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR

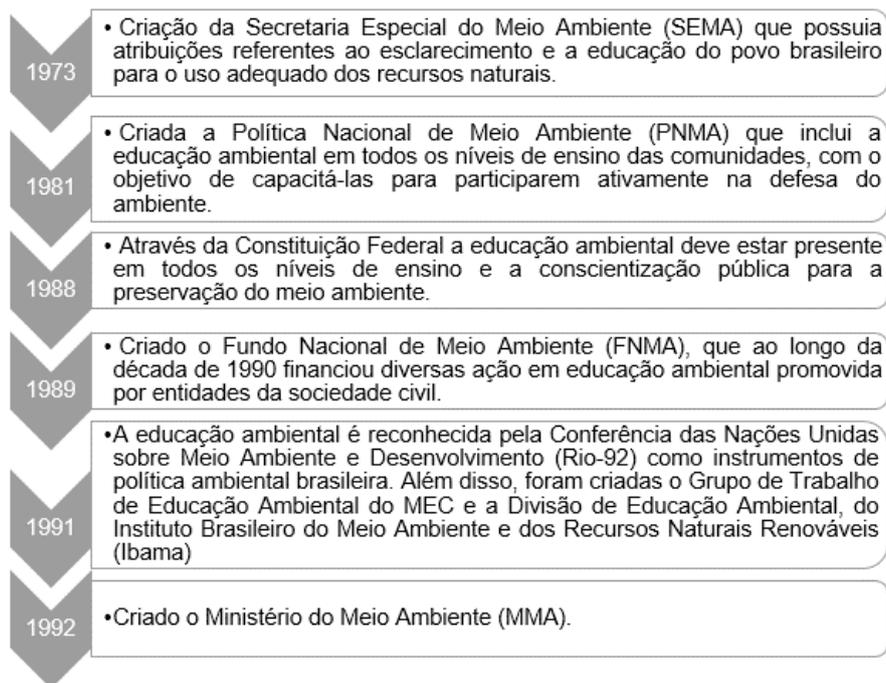
Nas últimas décadas, vivenciamos mudanças climáticas, extinção de animais, desmatamentos desenfreados, contaminação dos recursos hídricos, poluição atmosférica, degradação dos solos, entre outros. Problemas esses que provocam desequilíbrios diretos na natureza ou, por que não dizer, em todos os seres vivos.

De 1972 até os dias atuais, as conferências internacionais sobre Educação Ambiental procuraram estabelecer finalidades, objetivos, princípios e estratégias para a efetivação da EA (BRASIL, 2018, p. 15). Também, procurou estabelecer um processo integrativo, transformador, participativo, abrangente, globalizador, permanente e contextualizado à EA, visto que se esperava que, a partir dela, a sociedade tivesse conhecimento de seu meio ambiente e que, individualmente ou no coletivo, todos promovessem ações que melhorasse a qualidade de vida de toda a população. De tal modo, indicou-se a ideia de que a EA não fique somente no ambiente escolar; mas sim, abranger as famílias, comunidade e demais agentes sociais (MARCATTO, 2002).

Vale ressaltar que, em 1992, durante a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, o tratado de Educação Ambiental para Cidades mais Sustentáveis e Responsabilidade Global considerou a EA como um processo dinâmico e em construção, orientada por valores baseados na transformação social (BRASIL, 2018). Esta condição promoveu discussões em âmbito internacional, firmando-se acordos em todos os países que se comprometessem a realizar práticas ambientais que viessem a transformar e elevar a sustentabilidade existente.

Todavia, mesmo após anos de debates, as estratégias propostas não foram suficientes. Por exemplo, no Brasil, a EA surgiu na década de 1970, antes de sua própria institucionalização. Nota-se que, especificamente no campo educativo, ela foi realizada por meio de ações isoladas por professores ou estudantes. Fora da escola, foram realizadas ações relacionadas à recuperação, conservação ou melhoria do ambiente por entidades da sociedade civil, prefeituras municipais e governos estaduais (BRASIL, 2018), conforme Figura 1.

FIGURA 1. Efetivação da Educação Ambiental brasileira (1973-1992)



Fonte: BRASIL (2018, p. 15-16).

A partir de 1988, a EA passa a fazer parte do contexto escolar, por meio da Constituição Federal. De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental, Lei nº 9795/1999, Art 1º, a EA é regulada como componente curricular escolar, entendendo a Educação Ambiental como processo em que "[...] o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade". Ela foi vista como estratégia para uma mudança na sociedade, para que esta última passe a desenvolver meios de vida mais sustentáveis e que não agredam tanto o meio em que vivem.

Nota-se ainda que a EA faz-se presente em outros documentos no contexto escolar, por exemplo, nas diretrizes que orientam a educação brasileira (Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN's/1990 e Base Comum Curricular-BNCC/2017). Conforme Lima e Sobrinho (2017, p. 09), nas PCN's, "[...] a EA encontra-se inserida como tema transversal, interdisciplinar, que pode ser trabalhada em todas as áreas do conhecimento".

No entanto, o que se observa nas escolas é que existe muita dificuldade por parte dos seus atores em trabalhá-la. Nota-se que a pouca qualificação para trabalhar essa questão dificulta a transversalidade desejada. Importante ressaltar que, com a BNCC, a EA perde seu destaque e ganha o status de menção. Além disso, a EA aparece como forma de alfabetização ecológica para a população e pouco trabalhada a sensibilização humana pela natureza (SANTOS; et al, 2017). Ou seja,

As escolas se encontram em meio a esse complexo contexto global a que estamos submetidos: desenvolvimento econômico desenfreado, exploração social, aniquilação de culturas, pois tudo agora deve ser global, e levante armamentista e terrorista, como fontes lucrativas da corrida hegemônica dos países. Seria a escola capaz de promover uma sensibilização para mudanças de valores e atitudes que nos levem a refletir sobre uma nova sociedade, moldada em novos paradigmas socioeconômicos e ambientais? (BARBOSA, 2010, p. 72).

Defende-se que a Educação Ambiental deva ser trabalhada a partir da sensibilização, de modo a formar atitudes ambientais nos alunos para serem capazes de transformar o espaço vivido. Logo, conforme apontam Ferreira *et al* (2013, p. 110), “[...] a escola é o local mais apropriado para realização e implantação de um ensino participativo e ativo na construção do conhecimento que conseqüentemente será transmitido para toda sociedade”.

Para tanto, deve-se avaliar como a EA está sendo desenvolvida na escola e como seu processo de aquisição chega na comunidade, por meio dos órgãos competentes e até mesmo pela própria escola. Também, para além da escola, cabe assinalar que:

A formação de professores e o estabelecimento de parcerias são de extrema importância para que se faça uma EA holística e interdisciplinar, pois suscita que distintos olhares sobre a realidade sejam elaborados, além de fornecer uma ferramenta a mais para os docentes nesse trabalho. As parcerias são estratégias importantes fazendo com que as escolas estejam articuladas em redes de EA, facilitando para que tenham uma compreensão integrada e sistêmica das relações entre suas ações e as de várias instituições que atuam na busca de uma melhor qualidade de vida e um ambiente sustentável (BARBOSA, 2010, p. 87).

Igualmente, é importante reconhecer que a formação e a qualificação dos Educadores Ambientais são essenciais para o ensino. Assim sendo, defende-se a ideia de que é dever do Estado fornecer condições para que os professores possam ser qualificados continuamente, até porquê é a partir deles que o conhecimento é transmitido para os alunos. Conforme Ferreira *et al* (2013), é um grande desafio trabalhar a EA nas escolas, visto que estas não “[...] possuem profissionais especialistas na área de biologia, ecologia no seu quadro de professores, fazendo com que estes busquem timidamente o conhecimento nessa área, necessitando de uma formação continuada” (p. 115).

A busca por parcerias torna-se estratégica, visto que, espera-se que todos reconheçam a importância de executar ações de preservação e conservação do meio. A transposição de conhecimentos e as práticas ambientais realizadas em comunidades próximas às escolas devem acontecer para que a EA ultrapasse os muros das instituições de ensino.

Neste sentido, a EA é necessária e não pode ser entendida como ação isolada, visto que sozinha e sem reconhecimento pela sociedade ela se torna insuficiente. Ao atribuir à instituição escolar a tarefa de garantir a formação dos jovens para o uso sustentável dos recursos provenientes da natureza, é importante analisar como estão sendo implantadas as práticas ambientais adotadas. Assunto este que apresentaremos a seguir.

COMO REPENSAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: PRINCÍPIOS BÁSICOS

A Educação Ambiental brasileira mostra-se em processo de evolução constante. As Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Lei nº 9394/1996) dispõem que seja assegurado a todos os cidadãos a compreensão do ambiente natural e social (BRASIL, 2018). As práticas ambientais atuais valorizam atividades

sustentáveis que façam os alunos repensarem o amanhã e ampliem atitudes que promovam uma melhor qualidade de vida.

Alunos do Ensino Fundamental - anos iniciais precisam ser motivados a participarem de ações individuais e coletivas. Para isso, princípios básicos podem ser pensados para as escolas, como as práticas locais, a capacitação dos professores e a possível inserção da Educação Ambiental como disciplina nos municípios. Além disso, é importante que caso haja iniciativas por parte do poder público municipal juntamente com as escolas, estas podem tornar-se políticas públicas de Educação Ambiental.

As instituições possuem subsídios e orientações para o desenvolvimento da Educação Ambiental em seu ambiente escolar. No entanto, torna-se necessário avaliar se o ensino da EA está causando efeitos positivos ou negativos.

A instituição escolar não deve trabalhar apenas com transmissão de conhecimentos e conceitos, é necessário, também, desenvolver atividades procedimentais e atitudinais, a partir dos problemas locais, que abordem os aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais, com ações, inclusive, fora do contexto escolar, trabalhando a conscientização ambiental individual e coletiva (LIMA; SOBRINHO, 2017, p. 09).

Desta forma, práticas ambientais realizadas para intervir em problemas locais podem surtir efeitos positivos nos alunos do Ensino Fundamental – anos iniciais. Isto porque, ele tende a agir e conhecer seu próprio espaço, analisando-o conjuntamente e formando ações que combatam ou minimizem os problemas socioambientais. O aluno deve se ver como parte do meio e entender que as ações devastadoras do mundo afetam o seu próprio espaço vivido.

Mais atual, a Base Nacional Comum Curricular (2017) valoriza as situações lúdicas de aprendizagem para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ela sugere que:

Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em atitude ativa na construção de conhecimentos (BNCC, 2017, p. 57-58).

Espera-se que o aluno se torne um cidadão crítico, por meio do aprendizado obtido na escola. O conhecimento adquirido no Ensino Fundamental deverá ser seu alicerce para ações futuras. Neste caso, a Educação Ambiental deveria apresentar importância no âmbito escolar e auxiliar à preservação do meio ambiente, conforme apontam Ferreira et al (2013), visto que:

Momentos de ensino que permitam aos educandos a participação em ações ambientais oportunizam a vivência e experimentação de práticas que contribuem com a melhoria ambiental de suas comunidades. Praticando, estes educandos terão habilidade para reproduzir estas práticas em seu cotidiano individual, multiplicando resultados para a coletividade. No mesmo sentido, uma abordagem articulada entre as questões ambientais locais, regionais, e globais pressupõe o reconhecimento de que ações individuais e coletivas somadas colaboraram com a melhoria ambiental como um todo, desde os pequenos desafios comunitários até os grandes impasses ambientais mundiais (SANTOS; et al, 2017, p.451).

Desta forma, a participação dos alunos em práticas ambientais é essencial. Além disso, deve-se abordar tais ações para que haja o entendimento por parte do aluno do que está acontecendo. Ele deve compreender o porquê da realização da prática ambiental realizada.

Outro ponto importante é a inserção da Educação Ambiental nos currículos escolares municipais, pois, considerando sua interdisciplinaridade, o aluno deve conseguir relacionar os conteúdos aprendidos em sala. Neste caso, torna-se importante que a escola repense a ideia de inserir a EA como uma disciplina em seu contexto escolar, pois, é preciso analisar inicialmente o quadro de professores para trabalhá-la.

O que nos leva à capacitação dos professores como ponto estratégico para a Educação Ambiental. Ao verificarmos todo o processo histórico, é na escola que a EA terá papel fundamental para a transformação de uma sociedade mais sustentável. Torna-se essencial investir na formação dos professores (incluindo todas as licenciaturas), além de garantir a continuação dessas aprendizagens e, de acordo com Souza *et al* (2017), a EA no ambiente escolar é uma ferramenta valiosa, “[...] no entanto, sua ação é limitada e deve ser conjugada com políticas públicas e ações individuais e da coletividade, para de fato colaborar com a melhoria ambiental” (p. 462). Logo, a criação de políticas públicas pode ser um ponto essencial para as transformações das ações e projetos desenvolvidos pelas instituições de ensino.

Segundo Andrade *et al* (2014), devemos repensar as políticas públicas como processos complexos e dinâmicos. Os autores analisam em seu texto fases que devem ser seguidas para a efetivação de uma política pública, analisando outras referências.

TABELA 1. Fases para a implementação de Políticas Públicas

Referências	Fases	Descrição das fases
Heidemann (2009)	4	Decisão política de agir. Implementação da política. Satisfação das demandas dos interesses. Avaliação, objetivando a continuidade, aperfeiçoamento, reformulação ou descontinuidade.
Souza (2006) e Dye (2008)	6	Identificação do problema. Definição de agenda. Formulação da política. Legitimação da política. Gestão e implementação da política. Avaliação da política.
Frey (2000)	5	Percepção e definição de problemas. Definição da agenda. Elaboração de programas e decisão. Implementação de políticas. Avaliação da política e eventual correção da ação.

Fonte: ANDRADE; et al (2014, p. 823).

Conforme destaca Andrade et al (2014), a referência utilizada de Frey (2000) reconhece três fases comuns a todos “[...] a formulação, a implementação e o controle dos impactos da política” (p. 823). Nesta perspectiva, entende-se que desenvolver políticas públicas demanda de muito conhecimento e que existem diversas maneiras para sua criação (Cf. Figura 2).

FIGURA 2 - Descrição do Ciclo das Políticas Públicas em Educação Ambiental

Fonte: ANDRADE *et al.* (2014, p. 828).

A Figura 2 demonstra o ciclo que deveria ser seguido para a criação de políticas públicas em Educação Ambiental. O ponto essencial destacado é o diálogo por meio de Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem (CIA's) para o desenvolvimento das Políticas Públicas. Além disso, “[...] é importante que as conversas não ocorram de forma imediata, mas ao longo do amadurecimento do grupo” (ANDRADE *et al.*, 2014, p. 828).

O Estado deve garantir o bem-estar social de sua população e, dessa forma, ao analisar as ações desenvolvidas por meio da EA nas instituições de ensino, podemos repensar na criação de políticas públicas, visto que estas proporcionam uma melhor qualidade de vida em suas comunidades, e além disso, são maiores as possibilidades de alcance a toda população.

PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

O município analisado possui um Projeto Educativo Ambiental que abrangem além das escolas de sua responsabilidade até as estaduais. Todavia, a análise apresentada neste artigo enquadra somente os anos iniciais do Ensino Fundamental, registrados em relatórios realizados no período de 2016-2017. Neste município, a Educação Ambiental é disciplina obrigatória nos currículos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Desta forma, torna-se necessário revisar as práticas ambientais realizadas e avaliar os objetivos propostos e alcançados por elas.

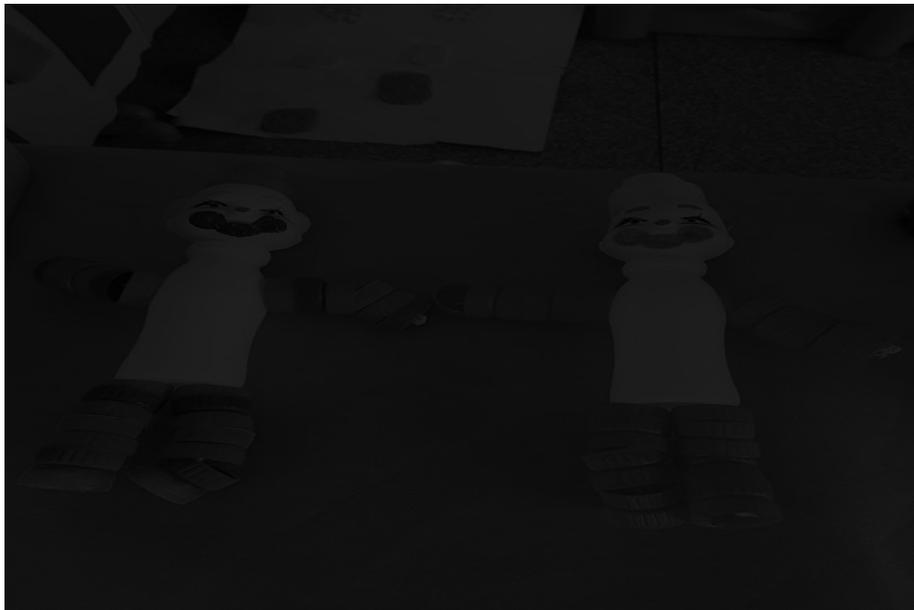
Nesta perspectiva, apresentamos as análises de duas práticas ambientais com impacto negativo e uma com impacto positivo. A primeira prática trata-se da elaboração de brinquedos, a partir de materiais recicláveis. Essa ação é comum nas escolas municipais e estaduais.

Conforme Martins *et al.* (2014, p. 53), “[...] a confecção de brinquedos reciclados poderá contribuir para a interatividade e sociabilidade das crianças, além de desenvolver a percepção de capacidade de confeccionar os próprios brinquedos”. Mesmo que contribua com a interatividade e sociabilidade das crianças, esquecesse que são materiais recicláveis utilizados.

Desta forma, os materiais que podem ser reciclados são confeccionados em brinquedos que em sua maioria são deixados de lado após o desenvolvimento da atividade. E, ao avaliar essa prática, nota-se que os professores utilizam o termo “reutilizar” para a elaboração dos brinquedos. No entanto, acredita-se que a reutilização deve ser feita com materiais que não podem ser reciclados, além disso, os mesmos utilizam tinta, cola e até mesmo compram produtos que não possuíam para confeccionar seus brinquedos.

O que pode gerar mais problemas, uma vez que, muitos produtos precisam estar limpos para serem reciclados (Cf. Figura 3).

FIGURA 3. Confeção de brinquedos



Fonte: acervo próprio da autora (2020).

Nesta perspectiva, espera-se que os professores avaliem quais os resultados após a realização da prática, questionando-se realmente se o aluno faz uso desse brinquedo. Além disso, sabendo que um dos principais problemas enfrentados hoje diz respeito a excessiva produção de lixo e ao seu descarte incorreto, o professor pode trabalhar um espaço para repensar e reduzir a quantidade de materiais utilizados tanto pelos alunos em casa, como na escola.

A segunda prática considerada negativa refere-se à revitalização dos muros das escolas por meio da pichação ou pintura com tinta (Figura 4). Dentro do projeto analisado, muitas escolas fazem a pintura de seus muros com desenhos. No entanto, mesmo que deixe o ambiente escolar mais aconchegante e bonito, não se avalia como uma prática educativa ambiental.

O grande problema está nas escolas que a inserem como uma ação de Educação Ambiental, mas seu propósito e objetivo não atinge o conceito ambiental. Da mesma forma, a própria comissão do projeto não analisa profundamente todas as práticas, seus objetivos e impactos (positivos e negativos).

FIGURA 4. Pintura de muro realizada em uma escola do município analisado

Fonte: acervo próprio da autora (2020).

A atividade avaliada como positiva diz respeito as ações que envolvem o social e o ambiental, como a arrecadação de roupas, calçados e brinquedos não mais utilizados (Cf. Figura 5), que posteriormente serão destinados para a criação de bazares juntamente com a comunidade próxima da escola. Essa ação, além de ajudar a população mais carente, faz com que muitos itens não parem em ambientes inadequados, solucionando assim um dos problemas enfrentados que é o descarte incorreto desses produtos.

FIGURA 5 - Bazar promovido por uma escola municipal

Fonte: acervo próprio da autora (2020).

A ação envolve toda a escola (funcionários, professores, alunos) e sua comunidade, possuindo como objetivo o reaproveitamento dos itens que podem ser adquiridos no bazar, beneficiando a todos. A atividade ajuda o aluno a pensar no próximo, uma vez que por meio da Educação Ambiental espera-se que os discentes

criem atitudes e valores que transformem não somente o meio ambiente mais sustentável, mas que a sociedade saiba conviver e repensar no próximo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental é um meio importante para a construção de um mundo mais sustentável. Nesta perspectiva, ao analisar as práticas e como é inserida a EA no município em questão pode-se avaliar que é necessário repensar em políticas públicas. As ações e práticas já são realizadas por meio de um projeto com o poder público, o que favorece a criação de uma Políticas Públicas, o que também irá ter um alcance maior dentro da sociedade.

Dentre os princípios analisados observa-se ainda que a formação continuada de professores também deve ser um meio importante a se pensar. Atividades que envolvam o diálogo entre todos os professores sobre as práticas realizadas e suas contribuições ou impactos devem ser avaliadas em conjunto. Espera-se, assim, que repensem suas ações e seus reais objetivos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. F. et al. Da pedagogia à política e da política à pedagogia: uma abordagem sobre a construção de políticas públicas em Educação Ambiental no Brasil. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 20, n. 4, p. 817-832, 2014.

BARBOSA, G. S. Olhares sobre a Educação Ambiental na escola: as práticas e as estratégias educativas de implementação. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora/MG, v.14, n.2, p.71 – 93, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Educação Ambiental por um Brasil sustentável: ProNEA, marcos legais e normativos**. Ministério do Meio Ambiente – MMA, Ministério da Educação – MEC. - Brasília, DF: MMA, 2018.

_____. 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. Disponível em: [http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm). Acesso em 15 de jan. de 2022.

DYE, T. R. **Understanding public policy**. 12. ed. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2008.

FERREIRA, J. E. et al. A Importância da Educação Ambiental no Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, nº VII, p. 104-119, 2013.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

HEIDEMANN, F. G. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (Org.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: UNB, 2009. p. 23-39.

LIMA, G. A. O.; SOBRINHO, D. M. S. **Educação Ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017.

MARCATTO, C. **Educação Ambiental: conceitos e princípios**. 1 ed. Belo Horizonte: FEAM, 2002.

MARTINS, N. M. et al. Projeto catatuê: confecção de brinquedos com uso de material reciclável: ensino-aprendizagem e atividades lúdicas. **Realização**, Dourados, MS, v.1, n. 2, p. 50-59, 2014.

SANTOS, V. S. et al. O que indica a legislação brasileira para a Educação Ambiental: práticas de sensibilização ou proposição de ações que contribuem com o meio ambiente. In:GANZER, A. A. *et al.* **Educação Ambiental e meio ambiente em pauta**. Novo Hamburgo: Feevale, p. 441 – 463, 2017.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul.dez. 2006.



Princípios do Agronegócio e Sistemas Agroindustriais

Principles of Agribusiness and Agroindustrial Systems

Rejaine Silva Guimarães¹ e Fernanda Bittar de Sousa²

1. Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP; 2013). Mestre em Direito Agrário pela Universidade Federal de Goiás – UFG (2001). Professora Permanente e Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Direito do Agronegócio e Desenvolvimento da Universidade de Rio Verde (UniRV). <https://orcid.org/0000-0003-3264-4233>

2. Mestranda do Programa em Direito do Agronegócio e Desenvolvimento pela Universidade de Rio Verde (UniRV).

rejaine@unirv.edu.br e fernandabittar@unifimes.edu.br

Palavras-chave

Agronegócio
Atividade econômica
Sistemas agroindustriais

Keywords

Agribusiness
Economic activity
Agro-industrial systems

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo discorrer sobre os princípios do agronegócio e sistemas agroindustriais no projeto do novo código comercial. Para tanto, o estudo teve como ponto de partida o conceito de agronegócio e sistemas agroindustriais. Como metodologia, utiliza a pesquisa bibliográfica. Conforme analisado em caso de aprovação do projeto de lei do novo código comercial consolidará os princípios aplicáveis ao agronegócio e concretizará o seu marco regulatório próprio.

Abstract:

This article aims to discuss the principles of agribusiness and agro-industrial systems in the design of the new commercial code. Therefore, the study had as its starting point the concept of agribusiness and agro-industrial systems. As a methodology, it uses bibliographic research. As analyzed in the event of approval of the bill of the new commercial code, it will consolidate the principles applicable to agribusiness and will implement its own regulatory framework.

Artigo recebido em: 09.06.2022.

Aprovado para publicação em: 27.07.2022.

1. INTRODUÇÃO

O agronegócio é uma das atividades econômicas de maior relevância para o Brasil. Como consequência, é um trabalho altamente especializado que requer muita atenção e cuidado, especialmente do direito e da economia, pois exercem um papel fundamental na formação de um marco regulatório próprio.

O principal objetivo deste estudo foi compreender os conceitos de agronegócio e dos sistemas agroindustriais com a finalidade de analisar os princípios aplicáveis ao agronegócio conforme disposto no Projeto de Lei do Novo Código Comercial nº 487/2013. Em caso de aprovação do referido projeto o Agronegócio poderá ser considerada uma nova disciplina, qual seja, Direito do Agronegócio.

Objetivos específicos se volta em compreender que somente a partir da aprovação do projeto poderá falar em direito do agronegócio pois não existe uma legislação específica e sim um direito aplicado ao agronegócio, o mesmo ainda não possui autonomia didática e científica, muito menos legislativa.

O tema do artigo é justificado em sua escolha pois traz a análise do art. 26 do Projeto de Lei do Código Comercial onde estabelece os quatros princípios do agronegócio, sendo o primeiro destes princípios a função social do sistema agroindustrial, o segundo é o conceito de desenvolvimento sustentável do agronegócio, o sistema agroindustrial ao status de bem jurídico de interesse nacional como um terceiro princípio. O quarto princípio seria o conceito de integração da cadeia agroindustrial.

Foi utilizado o método descritivo e bibliográficos para fazer pesquisas em livros e na internet.

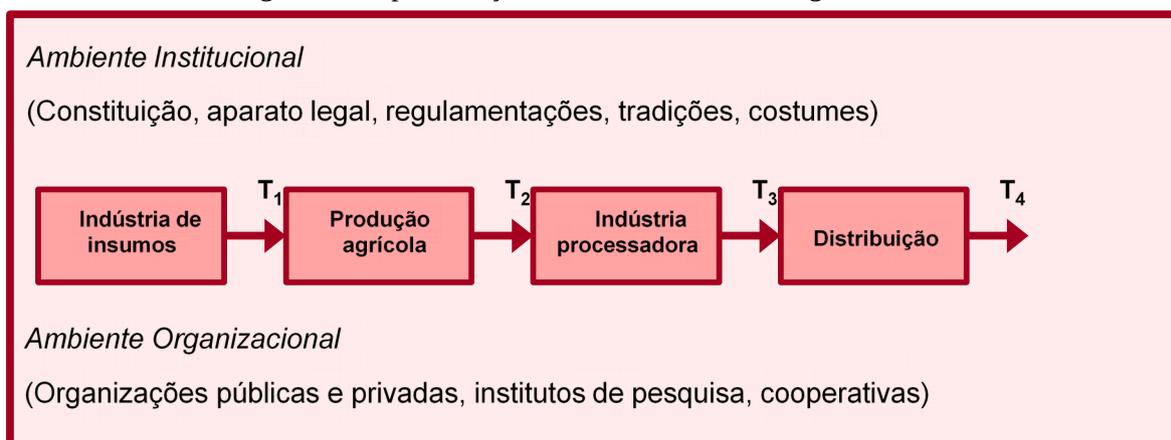
2. VISÃO GERAL DOS SISTEMAS AGROINDUSTRIAIS

Uma linha de pesquisa destinada a conceituar o Sistema Agroindustrial (SAI) começou em 1957 na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, quando o conceito de agronegócio foi introduzido através do trabalho de John Davis e Ray Goldberg (BATALHA; SILVA, 2001) "a soma da produção e distribuição de abastecimento agrícola, produção de unidades agrícolas, armazenamento, processamento e distribuição de produtos agrícolas e itens derivados dos mesmos".

Na mesma linha, a atividade agrícola não pode ser vista isoladamente, mas como um componente de um sistema econômico maior que inclui produção de insumos, produção agrícola, processamento industrial e distribuição de bens e derivados (BATALHA; SILVA, 2001). Como resultado, a atividade agrícola é cada vez mais vista como um sistema, exigindo uma perspectiva sistêmica para compreender seu funcionamento e peculiaridades.

Batalha e Silva 2001 afirmam que o sistema agroindustrial pode ser definido como o conjunto de atividades que começam com a produção de insumos e terminam com a entrega do produto acabado ao cliente. A figura 1 ajuda na compreensão da ideia do SAI.

Figura 1 - Representação Analítica do Sistema Agroindustrial



Fonte: Zylbersztajn (2000).

Além disso, o Sistema Agroindustrial (SAI) pode ser descrito como um conjunto de atividades destinadas à criação de bens agroindustriais, que vão desde a produção de insumos até o consumidor final. Ele também enfatiza que o SAI não está vinculado a nenhuma matéria-prima agrícola ou produto acabado em particular, e assim o autor define o SAI como um conjunto de seis atores distintos: agricultura, pecuária e pesca;

indústrias agroalimentares; distribuição agrícola e de alimentos; comércio internacional; consumidor; e indústrias de serviços de apoio (BATALHA; SILVA, 2007).

Para Zylbersztajn (2000), o sistema agroindustrial é composto por uma série de relações contratuais ou transações entre empresas e agentes especializados envolvidos na produção de bens do setor primário, desde a produção de insumos até o consumidor final. O autor confirma isto afirmando que as relações entre os componentes do SAI variam desde a cooperação entre agentes até a concorrência sobre a alocação de margens através do sistema.

Para manter a competitividade e concluir o desenvolvimento de um sistema agroindustrial, os agentes que o compõem "devem operar de forma sistêmica, ou seja, todo o sistema em que estão integrados deve ser eficiente" (BATALHA; SILVA, 2007).

Assim, o sistema agroindustrial resulta de padrões regulares de interação entre os diferentes atores sociais e econômicos envolvidos nas cadeias agroindustriais, e não de um mero agregado de suas características.

De acordo com Belik (1995), os Sistemas Agroindustriais no Brasil estão passando por um processo de reorganização que inclui elementos tecnológicos, financeiros e organizacionais. O elemento tecno produtivo se refere à necessidade de melhoria contínua, que inclui investimentos em novas instalações, novos bens e novas apresentações de itens estabelecidos.

Isto mostra as conquistas alcançadas pelas principais empresas do setor, que continuam a se expandir rapidamente como consequência de seus significativos investimentos em pesquisa. Em termos financeiros, as mudanças beneficiam as empresas ao permitir que novos mecanismos financeiros sejam estabelecidos, permitindo uma extensão do investimento inicial. Além disso, o alto número de fusões, seja através de acordos operacionais, parcerias ou joint ventures, define um processo de centralização de capital.

De acordo com Farina (1999), uma visão holística da agricultura requer uma compreensão da estrutura organizacional e da dinâmica interna de cada setor, a fim de desenvolver uma perspectiva holística da agricultura. Como resultado, a capacidade de entender como a concorrência e os padrões de desenvolvimento, bem como o ambiente competitivo que existe dentro de cada um, influenciam as transações através das conexões do sistema é crítica. Para gerenciar a coordenação do sistema com sucesso, é essencial estudar e obter um domínio firme dos aspectos tecnológicos, organizacionais e estratégicos que influenciam cada segmento.

De acordo com Zylbersztajn (2000), o funcionamento do SAI é caracterizado por suas instituições e organizações. As instituições são conjuntas de leis, tradições e práticas que servem para distinguir civilizações distintas. Por outro lado, as organizações são as instituições que permitem que o sistema funcione adequadamente (empresas, faculdades, cooperativas e associações de produtores). Além disso, ele demonstra que as SAIs não têm uma delimitação definida, já que são baseadas em um produto, e que sua dimensão geográfica varia de acordo com a situação em questão.

3. CONCEITO DE AGRONEGÓCIO

O agronegócio é a muito tempo uma grande indústria no Brasil, incluindo tanto grandes como pequenos produtores, seja como indivíduos ou empresas legalmente constituídas. O agronegócio, além de proporcionar renda aos agricultores, é um grande gerador de empregos, especialmente para pessoas sem habilidades técnicas.

O agronegócio é especialmente importante para a economia nacional, pois gera os recursos necessários que são incluídos nos cálculos do Produto Interno Bruto. Além disso, tem o potencial de influenciar a balança comercial, uma vez que uma parte significativa da produção agrícola é exportada.

O status do Brasil como grande exportador o torna especialmente suscetível à taxa de câmbio e às flutuações econômicas estrangeiras. Ao avaliar isto, é fundamental examinar o efeito destas variações sobre os preços de commodities essenciais e sua disponibilidade dentro do país. Isto leva à conclusão de que o desempenho da agricultura tem um efeito direto sobre o poder de compra das pessoas de baixa renda, proporcionando-lhes mais ou menos acesso a commodities vitais, assim como segurança alimentar e soberania nacional como consequência do sucesso do agronegócio.

O agronegócio é um setor muito sensível a certos fatores que não têm o mesmo efeito sobre outros setores da economia. Isto se soma à sua importância econômica e social. Por exemplo, é um setor especialmente suscetível a secas e pragas, o que pode fazer com que os custos de produção subam inesperadamente, o valor do setor caia, e mesmo a produção do setor cesse totalmente em certos casos, o que não é incomum. Devido à sua dependência dos ciclos naturais, é incomum, pois apresenta uma flexibilidade de resposta limitada a estes fatores.

As atividades agrícolas e de vida foram ligadas em um complexo econômico de várias cadeias de produção e não são mais simplesmente subsistência e isolamento em suas fronteiras para expandir horizontes e direcionar suas ações para o mercado (GIMENES, R.; GIMENES, F., 2006).

Neste sentido, o conceito agronegócio é a mesma da tradução da pesquisa de Davis e Goldberg (1957) da palavra agronegócio, cujo conceito primário é que as questões agrícolas são muito mais complicadas do que apenas as atividades rurais. Portanto "um total da operação de fabricação e distribuição de insumos agrícolas, as atividades de fabricação em unidades agrícolas, o armazenamento, fabricação e distribuição e os bens gerados a partir deles" foi definido como a palavra "agronegócio" (DAVIS; GOLDBERG, 1957, p. 136).

Dada esta descrição, o setor agrícola está inserido em sistemas abertos de acordo com Dutra, Machado e Rathmann (2008), expostos a contínuas trocas de fluxo com o ambiente em que são colocados. Em seu trabalho pioneiro, Davis e Goldberg (1957) haviam enfatizado anteriormente que era essencial que as questões agrícolas e pecuárias fossem tratadas de maneira agrícola e não por uma abordagem estática da agricultura.

O ambiente rural deixa assim de ser analisado apenas a partir de um tripé feito de agricultura, animais e extrativismo e começa a ser pesquisado numa perspectiva mais sistêmica, onde fica claro que um prisma variado, contemporâneo e complexo incorpora o ambiente agrícola (CALLADO; CALLADO; ALMEIDA, 2008). Isto significa que a produção agrícola está ligada aos setores a montante (fornecedores de insumos) e a jusante (agricultura, distribuição e comercialização), o que acaba empurrando o setor agrícola e dificultando a gestão (DUTRA; MACHADO; RATHMANN, 2008).

A indústria original tem uma estrutura de mercado concentrada, o que reduz sua competitividade, limitando assim a capacidade de negociação dos produtores para a compra de insumos, de acordo com esses mesmos escritores.

Segundo Pereira, Souza e Cário (2009), agricultura é uma palavra correspondente na organização, que será mais claramente definida e distinguida pela tabela 1, onde a organização, que está ligada ao agronegócio, sistemas de agronegócios, complexos agroindustriais e cadeias agroindustriais:

Tabela 1 - Principais Conceitos do Agronegócio

Item	Definição:
Sistema Agroindustrial	É o conjunto de atividades que concorrem para a produção de <u>produtos agroindustriais</u> , desde a produção de insumos até a chegada do produto final ao consumidor.
Complexo Agroindustrial	É um arranjo produtivo que surge a partir de uma determinada <u>matéria-prima</u> de base, adotando diferentes processos até se transformar em um produto final.
Cadeia Agroindustrial	É a identificação de determinado <u>produto final</u> , a partir do qual se encadeiam de jusante a montante, as várias operações técnicas, comerciais e logísticas.

Fonte: Batalha e Silva (2007).

De acordo com os conceitos da Tabela 1, o sistema agroindustrial definido pela Batalha e Silva (2007) é semelhante ao conceito de agronegócio de Davis e Goldberg (1957); entretanto, o sistema agroindustrial é composto por vários complexos agroindustriais que visam estudar os vários processos industriais e comerciais que a matéria prima pode sofrer até ser transfundida.

Por outro lado, o complexo agroindustrial se concentra na matéria prima (complexo soja, complexo leiteiro, etc.), onde a análise começa com a "explosão" da matéria prima e continua através de vários processos de transformação até chegar ao produto final, enquanto a cadeia agroindustrial começa com a análise do produto final e continua através de várias operações a montante (BATALHA; SILVA, 2007).

Assim, como dito anteriormente, para compreender a amplitude do agronegócio, é essencial ter uma perspectiva holística do setor agrícola. Souza e Rasia (2011) reafirmam este ponto ao enfatizar a necessidade de reconhecer as numerosas ligações e inter-relações entre as operações internas e externas do empreendimento rural.

Segundo Nunes (2002), existem dois tipos de ações que têm um efeito retroativo e aquelas que têm um impacto para frente. Assim, utilizando a classificação de Davis e Goldberg de 1957, o agronegócio pode ser dividido em três segmentos:

1. Antes do Portal (abastecimento agrícola);
2. Dentro da Cerca (agricultura);
3. Seguindo o portão (processamento - distribuição).

Antes que o portal seja associado a atividades de impacto retroativo, servindo como ponto de origem para qualquer sistema agroindustrial envolvendo a produção e fornecimento de insumos (máquinas, sementes, fertilizantes, rações, vacinas...) para o setor agrícola, bem como a prestação de serviços (pesquisa agrícola, crédito e financiamento, rastreabilidade...), e apenas algumas empresas são estabelecidas neste segmento (SOUZA; RASIA, 2011).

Segundo Callado, Callado e Almeida (2008), o que ocorre dentro do portão engloba todas as atividades produtivas realizadas em uma propriedade rural, bem como as atividades associadas às escolhas gerenciais. Ainda assim, o produtor neste setor tem dificuldades em manter-se competitivo para sustentar a empresa, uma vez que cada atividade agrícola, pecuária, de processamento ou complementar, e o serviço rural se torna cada vez mais especializado.

Finalmente, Souza e Rasia (2011) definem as atividades de impacto futuro como aquelas que ocorrem após o portão da fazenda. Estas atividades incluem a venda de bens naturais aos consumidores e/ou a distri-

buição e comercialização de produtos agrícolas por empresas terceirizadas. De acordo com a mesma fonte, o setor pós-portal tem o maior potencial de mercado e oportunidades de crescimento da empresa com clientes finais.

4. PRINCÍPIOS DO AGRONEGÓCIO NO PROJETO DE LEI DO NOVO CÓDIGO COMERCIAL

Em que pese a nomenclatura direito do agronegócio, ainda não é possível classificá-lo como um ramo específico do direito pois as relações jurídicas decorrentes da atividade do agronegócio são estabelecidas por princípios voláteis e normas extraídas da economia e do sistema geral do direito privado.

Ressalta se que no caso de aprovação do Projeto de Lei do Senado (PSL) nº 487 de 22 de novembro de 2013 o mesmo contribuirá para a especialização do Direito do Agronegócio como sub-ramo do Direito Comercial. O Projeto do Novo Código Comercial visa aprimorar as estruturas regulatórias e trazer maior segurança jurídica e disciplina no seu Capítulo II os princípios comuns do direito comercial e os princípios aplicáveis ao agronegócio e sistemas agroindustriais.

Os princípios exclusivos do agronegócio são esboçados segundo o art. 26 do Projeto de Lei do Novo Código Comercial. O primeiro destes princípios é a função social do sistema agroindustrial, uma especialização da função social da empresa que, na agricultura, colocaria um prêmio nas contribuições decorrentes de sua exploração, como por exemplo, a segurança alimentar.

O segundo é o conceito de desenvolvimento sustentável do agronegócio, que direcionaria as operações do agronegócio para a exploração a longo prazo, mantendo a sensibilidade ambiental.

O autor realmente eleva o sistema agroindustrial ao status de bem jurídico de interesse nacional como um terceiro princípio. O quarto princípio seria o conceito de integração da cadeia agroindustrial, que deveria ser protegida por sua conexão direta com a eficiência e até viabilidade das atividades realizadas pelos agentes de produção, bem como sua relevância e interesse nacional.

Em conclusão, o autor argumenta que a supremacia do interesse público deve orientar o operador na interpretação dos princípios específicos do Direito do Agronegócio, orientando-o a decidir "desconsiderando os interesses específicos das partes contratantes e adotando a decisão que corresponda ao interesse nacional", garantindo a preservação do interesse nacional.

O pressuposto de que os princípios têm influenciado as escolhas legislativas, de tal forma que as regras são o resultado da decisão do órgão competente de realizar o equilíbrio de princípios e, com base neste resultado, legislar, é necessário para a interpretação da lei como um sistema. Como resultado, admitir que qualquer interpretação deve desconsiderar interesses particulares apoiados por regras prejudicaria o Estado de Direito e criaria uma grande incerteza jurídica, pois daria aos princípios o poder de derrogar automaticamente quaisquer regras que não as materializem totalmente.

Seria mais adequado interpretar as regras que se aplicam a este subsistema com um foco particular nos desejos das partes, ao mesmo tempo em que se tentaria equilibrar tais desejos com a manutenção da cadeia de negócios. No exemplo acima, uma interpretação que permita a rescisão contratual, mas garanta um período razoável para que o tomador contrate com um novo transportador seria mais plausível, assegurando um fluxo constante de produtos, sem forçar o primeiro transportador a manter uma relação contratual deficiente.

Sem pretender esgotar todos os princípios que podem reger o Direito do Agronegócio, ou negar a natureza de princípio acredita-se que é importante complementá-los identificando alguns princípios complementa-

res do conjunto de disposições constitucionais e legais que tratam da política agrícola, pois eles se destinam a orientar as medidas a serem adotadas em tempo hábil.

O artigo 187 da Constituição Federal Brasileira de 1988 é particularmente útil a este respeito, pois rege o planejamento da política agrícola, que inclui não apenas a produção, mas também o armazenamento, a comercialização e o transporte. A menção ao financiamento não é feita como parte integrante do setor agrícola, mas sim como um mecanismo de incentivo às atividades listadas no caput do artigo, o que não diminui sua importância, o que é destacado pela dedicação de um capítulo exclusivo na Lei nº 8.171/91, que detalha a política agrícola. Esta legislação, por sua vez, é uma ferramenta crucial na determinação dos princípios do direito do agronegócio.

O caput do artigo 187 denota o sentido de interconexão entre as operações agrícolas, incluindo aquelas listadas no artigo 2, II, da Lei nº 8.171/91. Como resultado, acreditamos que a manutenção do ciclo agroindustrial deve ser um dos fundamentos do Direito do Agronegócio.

De acordo com o artigo 187, II da Constituição, a política agrícola deve ser concebida e implementada de forma que os preços sejam compatíveis com os custos de produção, garantindo a comercialização. Da mesma forma, em seu artigo 2º, inciso III, a Lei nº 8.171/91 estabeleceu a garantia de rentabilidade agrícola comparável à de outros setores da economia como um conceito básico da política agrícola. Estas disposições mostram que o setor agrícola reconhece a necessidade de incentivos, com um enfoque particular na atividade produtiva realizada dentro da porta da fazenda na cadeia agroindustrial, ou seja, na própria etapa da produção rural, porque é a diretamente afetada pela reforma agrária.

A Lei nº 8.171/91, Artigo 3, incisos I e II, parece ir na mesma direção, com a concentração das preocupações na atividade agrícola rural. O inciso I procura aumentar a produção e a produtividade agrícola, enquanto o inciso II exige a sistematização do envolvimento do governo na agricultura para que os setores intervenientes possam planejar com antecedência e minimizar os riscos.

Finalmente, o financiamento das atividades de processamento e industrialização agrícola é deixado a critério do artigo 49, caput e parágrafo 1, sendo dada prioridade à própria produção agrícola. Todas essas leis consideram a produção rural como o coração do setor e, como resultado, como a principal atividade a ser promovida.

Como resultado, considera apropriado adotar como princípio a garantia de viabilidade econômica agrícola, com a garantia de viabilidade econômica da atividade rural como seu núcleo.

Também considera fundamental estabelecer um conceito que deve servir de guia para incentivos que garantam a sustentabilidade econômica do agronegócio, como resultado do censo dos constituintes da necessidade de preservar um certo tipo de produtor rural: o pequeno agricultor. Em resumo, a Constituição torna a exploração da propriedade rural consistente com a política agrícola, particularmente através do Instituto de Reforma Agrária e da Função Social da Propriedade. Os artigos 184 e 187 da Constituição, parágrafo 2, incluem disposições para tal fim.

Nos termos do artigo 185 da Constituição, que está de acordo com a Lei 9.393/96, que estabelece a graduação do ITR de acordo com a área da propriedade rural e seu grau de utilização, a estrutura fundiária defende a distribuição da terra em pequenas e médias propriedades, protegendo-as da desapropriação, mesmo que sejam improdutivas.

Em seu artigo 3º, item VII, a Lei nº 8.171/91 também enfatiza a importância de tornar a política agrícola compatível com a reforma agrária, bem como estabelecer em seu item X o objetivo de fornecer apoio institu-

cional, com foco nos pequenos produtores rurais e suas famílias, que normalmente se dedicam à atividade como indivíduos.

O artigo 12, item III, que prioriza o destino da pesquisa agrícola aos pequenos produtores, "ênfatizando alimentos básicos, equipamentos e implementos agrícolas" também pode ser visto como uma indicação de que o vetor de incentivo do agronegócio tem o produtor rural e a produção em seu núcleo.

Os exemplos precedentes nos levam a concluir que a política agrícola deve apoiar e estimular o setor agrícola como um todo, mas com o objetivo de estimular a produção rural como uma diretriz, priorizando os pequenos produtores para garantir sua sobrevivência contra o modelo de produção dominante, que é realizado pelos grandes proprietários de grandes propriedades.

O Estatuto da Terra, que declara no Artigo 16 que "a progressiva extinção do minifúndio e do latifúndio" é uma disposição obsoleta, é essencial para promover a justiça social, o desenvolvimento e o bem-estar dos trabalhadores. Com a política agrícola delineada hoje pela lei 8.171/91 em consonância com a Constituição, em particular à luz do reconhecimento da heterogeneidade dos estabelecimentos onde as atividades agrícolas são realizadas, a força e a importância deste instrumento podem ser insustentáveis pelo Estatuto da Terra, talvez por ser anterior à Constituição de 1988. Além disso, faz com que seja essencial dar a este artigo do Estatuto da Terra uma função puramente histórica à necessidade de garantir a segurança alimentar, o equilíbrio do comércio, o desenvolvimento econômico e o crescimento do PIB para o qual é importante a produção rural substancial de grandes propriedades.

Neste contexto, elegemos também o princípio da lei do agronegócio, o primado do estímulo aos pequenos agricultores, para orientar a política agrícola e usar os meios destinados a implementá-la, para garantir que ela não resulte na marginalização dos grandes produtores, mas muito menos na extinção das grandes propriedades. O fato de um pequeno agricultor estar tipicamente envolvido como pessoa na atividade rural, por outro lado, indica que ainda é aceitável que o pequeno produtor prefira uma organização legal se esta preferência for para garantir que o incentivo ao pequeno agricultor tenha a primeira importância.

A Lei 8.171/91 também destaca a questão da concorrência. O artigo 3(XVI) estabelece a promoção da concorrência justa entre os atores econômicos ligados entre si como um objetivo da política agrícola. Sua linguagem isolada não altera substancialmente a substância da Lei 12.529/11. A preocupação com a competitividade internacional é notável no artigo 14.

Este artigo orienta os programas de desenvolvimento técnico, que visam assegurar a nível mundial a independência e competitividade nacional da agricultura brasileira, e reconhece a importância deste setor para o crescimento econômico e social nacional, bem como para a segurança e soberania alimentar.

Nas avaliações acima, concordamos com a existência, de acordo com a definição de autonomia já indicada no artigo anterior, de um subsistema jurídico da lei agrícola (embora também possa ser extraído do direito comercial), mas diferente e autônomo a este, uma vez que é orientado por princípios que são especificamente direcionados à regulamentação das relações de direito privado.

Do estudo acima, percebemos que nas atividades rurais o subsistema do direito agronegócio reconhece o fator que distingue o agronegócio de outras indústrias de produção em geral como a agricultura. A noção de que o agronegócio se tornou um sistema de integração industrial e global foi caracterizada como um subsistema, mas não foi capaz de se distinguir dos ciclos naturais usuais da produção agrícola ou rural.

Consequentemente, o reconhecimento da lei, que deve ter o foco para a atividade agrícola das políticas de incentivo à cadeia agroindustrial, possui em outras palavras, os incentivos às atividades agroindustriais só podem ser encontrados como justificáveis dentro do subsistema da lei agroindustrial, onde estão diretamente

ligados ao favorecimento ou à mitigação da atividade rural. As normas legais que fornecem incentivos, incluindo normas tributárias indutivas, devem, portanto, ser interpretadas nesse sentido, de modo a verificar se fornecem incentivos relevantes ao subsistema ou se consistem de privilégios puramente odiosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O agronegócio é considerado a atividade que mais contribui para a economia brasileira, pois cria e distribui dinheiro por todo o país, criando uma teia econômica da qual todos os envolvidos no processo agrícola se beneficiam.

Em caso de aprovação do Projeto de Lei do Senado (PSL) nº 487 de 22 de novembro de 2013 o mesmo contribuirá para a especialização do Direito do Agronegócio como sub-ramo do Direito Comercial. O Projeto do Novo Código Comercial visa aprimorar as estruturas regulatórias e trazer maior segurança jurídica e disciplina no seu Capítulo II os princípios comuns do direito comercial e os princípios aplicáveis ao agronegócio e sistemas agroindustriais.

É importante ressaltar que os arts. 26 e 27 do referido projeto estabelece a sustentabilidade como princípio do agronegócio, afinal o agronegócio depende das boas praticas ambientais, e a lei já garante a proteção ambiental na atividade agrícola.

Todavia, as normas delineadas como princípios no referido projeto não são suficientes para a tão aclamada segurança jurídica do setor pois a agricultura precisa ser protegida em sua base. E que o setor carece de um código que abarque não só o aspecto econômico, mas também o aspecto produtivo e social.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. J. **Fundamentos de agronegócios**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2005.
- ARAÚJO, N. B.; WEDEKIN, I.; PINAZZA, L. A. **Complexo agroindustrial: o agribusiness brasileiro**. São Paulo: Agroceres, 1990.
- BATALHA, M. O.; SILVA, A. L da. Gerenciamento de sistemas agroindustriais: definições e correntes metodológicas. In: BATALHA, M. O. (Coord.). **Gestão agroindustrial: GEPAI: Grupo de estudos e pesquisas agroindustriais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001, p. 23-62.
- BATALHA, M.; SILVA, A. Gerenciamento de Sistemas Agroindustriais: definições e correntes metodológicas. In: BATALHA, M. **Gestão agroindustrial**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2007. cap. 1, p.24 – 61.
- BELIK, W. Agroindústria e reestruturação industrial no Brasil: elementos para uma avaliação. IN: RAMOS, P.; RAEY-DON, B. P. (Org.). *Agropecuária e agroindústria no Brasil: ajuste, situação atual e perspectives*. ABRA, Campinas, SP, 1995.
- BOTELHO, A. M.; SANTOS, R. **Gestão de Custos em Pequenas e Médias Empresas para não Contadores**. Disponível em: <<http://www.unifin.edu.br/Content/arquivos/20080416134837.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei n 1.572/2011**. Disponível em: <<http://participacao.mj.gov.br/codcom>>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 maio 2022.
- GUIMARÃES, R.S.; SOUZA, F.B. Princípios do Agronegócio e Sistemas Agroindustriais. *Pleíade*, 16(36): 58-67, Jul.-Set., 2022
DOI: 10.32915/pleiade.v16i36.777

BRASIL. Lei nº 8.171, de 17 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política agrícola. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 jan. 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8171.htm>. Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de lei n. 487/2013**. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115437>>. Acesso em: 18 maio 2022.

CALLADO, A. L. C.; CALLADO, A. A. C.; ALMEIDA, M. A. A utilização de indicadores de desempenho não-financeiros em organizações agroindustriais: um estudo exploratório. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, v. 10, n. 1, p. 35-48, 2008.

COELHO, F. U. Prefácio. In: BURANELLO, R. **Manual do direito do agronegócio**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 15 - 18.

DAVIS, J. H.; GOLDBERG, R. A. **A Concept of Agribusiness**. Boston: Harvard University Graduate School of Business Administration, 1957, p. 136.

DUTRA, A. S.; MACHADO, J. A. D.; RATHMANN, R. Alianças estratégicas e visão baseada em recursos: um enfoque sistêmico do processo de tomada de decisão nas propriedades rurais. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA RURAL, 46., Rio Branco, 2008. **Anais...** Rio Branco: SOBER, 2008.

FARINA, E. M. M. Q. Competitividade e coordenação de Sistemas Agroindustriais: um ensaio conceitual. **Revista Gestão e Produção**. v. 6, n.3, p. 147-161, 1999.

GIMENES, R. M. T.; GIMENES, F. M. P. Agronegócio Cooperativo: A transição e os desafios da competitividade. **Revista Ciências Empresariais da UNOPAR**, Umuarama, v. 7, n. 1, p. 33-46, jan./jun., 2006.

NUNES, E. A dimensão do negócio. **Agroanalysis - Revista de Agronegócios da FGV**, p.49-57, jun./jul., 2002.

PEREIRA, L. B.; SOUZA, J. P. de; CÁRIO, S. A. F. Elementos básicos para estudo de cadeias produtivas: tratamento teórico. In: PRADO, I. N. do; SOUZA, J. P. de (Org.). **Cadeias produtivas: estudos sobre competitividade e coordenação**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 17- 38.

SOUZA, M. A.; RASIA, K. A. Custos no agronegócio: um perfil dos artigos publicados nos Anais do Congresso Brasileiro de Custos no período de 1998 a 2008. **Contabilidade, Gestão e Governança**, v. 14, n. 1, p. 69-81, 2011.

ZYLBERSZTAJN, D. Conceitos gerais, evolução e apresentação do Sstema Agroindustrial. In: ZYLBERSZTAJN, D.; NEVES, M. F. (Org.). **Economia e Gestão dos Negócios Agroalimentares**. 1 ed. São Paulo: Pioneira. 2000. Cap. 1. p 1-21.



Educomunicação como Divulgação Científica: Transgenia

Educommunication as Scientific Dissemination: Transgenics

Selmar Becker Alves¹, Cleber Antônio Lindino² e Terezinha Corrêa Lindino³

1. Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná/*Campus* Toledo. Graduada em Jornalismo pela Faculdade Sul Brasil (Fasul). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ciências Ambientais (GEPECIA). <https://orcid.org/0000-0003-1919-5808>

2. Doutor em Ciências pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Química pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduado em Química pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor Associado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/*Campus* Toledo). Docente permanente nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências Ambientais e em Química (UNIOESTE/*Campus* Toledo). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ciências Ambientais (GEPECIA). Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Fotoquímica e Eletroquímica Ambiental (GIPeFEA). Coordenador do Laboratório de Estudos em Química Analítica Limpa (LEQAL). <https://orcid.org/0000-0003-2465-0764>

3. Pós-doutorado em Gestão e Educação Ambiental pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/*Campus* Tupã), no Grupo de Pesquisa em Gestão e Educação Ambiental (PGEA). Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/*Campus* Marília). Mestre em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/*Campus* São Carlos). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/*Campus* São Carlos). Professora Associada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/*Campus* Mal. Cândido Rondon). Docente permanente no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências Ambientais (UNIOESTE/*Campus* Toledo). Vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ciências Ambientais (GEPECIA). Vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisas sobre a Primeira Infância (GEPEPI). Membro do Grupo de Pesquisa em Gestão e Educação Ambiental (PGEA). <https://orcid.org/0000-0001-5290-7702>

selbeckeralves@uol.com.br ; lindino99@gmail.com e terezinalindino@gmail.com

Palavras-chave

Ciência
Educação Ambiental
Jornalismo

Keywords

Science
Environmental education
Journalism

Resumo:

Este artigo parte da hipótese de que toda informação, quando observada a diversidade das ideias e suas intenções, se transforma em conhecimento. Questiona-se se o jornalismo como forma de conhecimento permite que o sujeito possa afastar-se dos fatos informados, posicionar-se perante eles e obter novos conhecimentos. Neste sentido, objetivou-se desenvolver uma ferramenta Ecosistema Comunicativo baseado no Ecosistema Ecológico. Nela, apresenta-se a Educomunicação como uma estratégia que promove ao mesmo tempo o diálogo e o distanciamento das informações exibidas, e assim possa gerar conhecimentos novos. Como exemplificação, a temática transgenia intentou promover a observação, a quantificação, a descrição e a significação das informações disponibilizadas sobre ela pelos agentes que regulam sua exibição e aplicação no Brasil. Logo, baseado em situações-problema, este estudo procura explorar a legitimidade das pesquisas sobre o tema em ambientes comunicativos. Com base na técnica de análise de conteúdo, a Educomunicação foi adotada como balizador da divulgação da ciência. Sob os canhões de Brecht (1978), a ferramenta Ecosistema Comunicativo conseguiu reconhecer os diversos conhecimentos presentes nos textos estudados e aproximou a Ciência à Sociedade.

Abstract:

This article starts from the hypothesis that all information, when observing the diversity of ideas and their intentions, becomes knowledge. It is questioned whether journalism as a form of knowledge allows the subject to move away from the reported facts, position himself before them and obtain new knowledge. In this sense, the objective was to develop a Communicative Ecosystem tool based on the Ecological Ecosystem. In it, Educommunication is presented as a strategy that promotes both dialogue and distance from the displayed information, and thus can generate new knowledge. As an example, the transgenics theme tried to promote the observation, quantification, description and meaning of the information made available about it by the agents that regulate its exhibition and application in Brazil. Therefore, based on problem situations, this study seeks to explore the legitimacy of research on the subject in communicative environments. Based on the technique of content analysis, Educommunication was adopted as a guide for the dissemination of science. Under the guns of Brecht (1978), the Communicative Ecosystem tool was able to recognize the various knowledge present in the texts studied and brought Science closer to Society.

Artigo recebido em: 04.07.2022.

Aprovado para publicação em: 27.07.2022.

INTRODUÇÃO

Os registros históricos mostram na evolução humana que a comunicação teve importante papel na organização da sociedade. Estes registros podem ser observados nas cinco eras: Era dos Símbolos e Sinais, da Fala e da Linguagem, da Escrita, da Impressão e da Comunicação de Massas (DEFLEUR; BALL-ROKEACH, 2010). Em cada Era, o sistema de comunicação teve a função explicar como aquela sociedade trocava, registrava e difundia as informações.

Mas, as cinco Eras definidas não se esgotam em si, como etapas superadas e que deixam de existir, mas se transformam se completam e se reinventam. Nesta perspectiva, Santaella (2010) aponta duas novas Eras: das Mídias e a Digital. A autora afirma que a Era das Mídias nos coloca diante de uma cultura desterritorializada e, por isso, produzirá outras significações históricas. Desta forma, com base nos estudos de Park (1966), tudo o que se comunica pode produzir conhecimentos de ou acerca de.

O conceito de Conhecimento de pode ser entendido como um conhecimento senso comum (informal), visto que é um conhecimento intuitivo fruto de acomodações e adaptações incorporadas por hábitos e costumes e não resultante de um método. Já o conceito Conhecimento acerca de apresenta um distanciamento do sujeito ao objeto, podendo ser considerado como um conhecimento científico (formal). Park (1966) determina-o como conhecimento racional, advindo da observação do fato e caracterizado sob a perspectiva de quem fala, no qual a realidade é substituída por ideias. O autor estabelece que as formas de conhecimento sejam distintas e tem graus de exatidão e valor diferenciados.

Genro Filho (1989) e Meditsch (2003) concordam com Park sobre o jornalismo como uma forma de conhecimento, mas discordaram com a visão funcionalista do autor quando coloca o conhecimento em escalas de graus e localiza o jornalismo como intermediário destes conhecimentos. Os autores discordam do conceito que atribui ao jornalismo à função de reproduzir ou legitimar relações sociais e ou integrar o indivíduo na sociedade vigente. Nesse interim, Gomes (2006) ressalta que a informação é estudada como uma construção social do real, corroborando a ideia do jornalismo como forma de conhecimento social, e afirma que o sujeito pode observar o objeto de forma crítica, distanciando-se e possibilitando perceber a informação como uma construção social do real.

Já a criticidade também é observada por Freire (2012), por meio do conceito de dialogicidade. Para o autor, não há comunicação sem diálogo e a própria comunicação está no centro da possibilidade dialógica. Ele defende ainda que o ser humano necessita ter a dimensão que é um ser inacabado, pois é nesta inquietação

que nasce a busca permanente e torna o ser educável - aqui se pode congregar o conceito de espanto e, consequentemente, da curiosidade.

Cabe ressaltar que Brecht (1978) já abordava tais conceitos por meio da definição de distanciamento. Neste caso, este conceito objetiva provocar o espanto e opor-se ao pensamento hegemônico. Aqui, mais uma vez, podemos citar Freire (2012), que dialoga com as ideias do dramaturgo ao afirmar que não é a curiosidade espontânea que promove a distância epistemológica, mas o rigor metodológico. O autor aposta que o distanciamento epistemológico transporá o conhecimento do senso comum (Conhecimento de) para o conhecimento científico (Conhecimento a cerca de). Ele afirma ainda que o conhecimento não nasce sem pergunta. Mas, o jornalismo pode levar o leitor a se fazer perguntas ou ele somente oferece respostas (ideias) reproduzidas por ele ou por outrem?

Ao tentar responder, considera-se que se o jornalismo for capaz de produzir perguntas, então, concorda-se com as ideias de Meditsch (2003) - que o jornalismo é uma forma de produção de conhecimento, pois, partindo-se do aspecto que o conhecimento é um ideal abstrato, que o jornalismo é uma forma de conhecimento e pode revelar aspectos que outras formas podem não revelar o dilema que perpassa à produção de todos os modos de conhecimento (ideia) ocupa o lugar do próprio objeto (acontecimento) e é mediado por uma narrativa. E, nesta seara, Wolf (2005) já ressaltava que como toda a narrativa é resultante de disputas econômicas, políticas e culturais e o real é uma construção a partir destas relações, logo, toda a narrativa é ideológica.

O processo comunicativo interfere diretamente no real que é apresentado à sociedade, logo todo o conhecimento é significado e tem suas intenções. Por conseguinte, ao considerar o jornalismo como forma de conhecimento é preciso ponderar as forças que mediam este conhecimento e como elas se processam. A mistura do sujeito e do fato se fundamenta no processamento da notícia ao omitir ou simular as intenções ou os propósitos dificultam o distanciamento do sujeito e a observação de que na informação está presente uma construção simbólica.

Desta forma, pretende-se neste artigo corroborar a discussão sobre os pensamentos que compõem a regulação da transgenia pela população em geral e, assim, debater a necessidade de construção de um arquétipo comunicativo que venha favorecer o envolvimento da sociedade nos processos decisórios no que tange a pesquisa, regulamentação e rotulagem da transgenia no Brasil. Partindo da hipótese de que toda informação se transforma em conhecimento, apresenta-se a Educomunicação como estratégia que promove o diálogo e o distanciamento das informações exibidas, gerando conhecimentos novos.

O método escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa se baseou na metodologia quantitativa-qualitativa (VERGARA; CALDAS, 2005). Para tanto, utilizaram-se situações-problema como modelo de referência sobre as pesquisas de transgenia e a sua relação com a sociedade, nas quais foi observado o aspecto do direito à informação e à participação da sociedade nos processos decisórios sobre o desenvolvimento das pesquisas e as regulamentações vigentes ou em via de alterações. Já o levantamento documental se baseou em matérias, relatórios ou pesquisas sobre ideias propagadas pelos agentes envolvidos na regulação da transgenia e publicadas em sites oficiais.

E, por meio dos indicadores, foi analisada a alteração na Lei de Biossegurança que trata da Rotulagem da Transgenia na mídia, em veículos nacionais. Por fim, foram avaliados textos disponíveis na imprensa, nos sindicatos e nas federações, observando como se reportam a este tema em seus sites.

Também, optou-se pela técnica de análise descritivo-analítica-comparação para gerar medidas confiáveis e explicativas. Com ela, pretendeu-se relacionar as visões produzidas e descrever o modo operante apresenta-

do pela Educomunicação para a divulgação científica capaz de instrumentalizar a sociedade na tomada de decisão sobre os alimentos transgênicos.

E optou-se pela técnica de análise de conteúdo para sustentar as ideias apresentadas, em nome de quem falam, a que interesses elas representam e a que ideias se contrapõem. A utilização desta técnica formalizou-se em três etapas:

- 1) PRÉ-ANÁLISE, expondo de forma mais realística possível, as informações coletadas nos documentos selecionados, de modo que a análise busque demonstrar o fidedignamente o contexto abordado;
- 2) ANÁLISE, apresentando a definição das categorias *Desinformação na Popularização da Ciência*, que sugere uma ideia a ser seguida e *Informação na Popularização da Ciência*, que propõe uma polissemia de ideias, no intuito de gerar conhecimento e, conseqüentemente o empoderamento social por meio do poder de escolha;
- 3) DISCUSSÃO, discutindo o sentido não explícito no discurso intuído e apresentado nos documentos estudados. É no terreno da linguagem que se procura explicar a determinação de vários fenômenos e conceitos, sendo a palavra uma espécie de ponte entre um ou mais interlocutores (BARDIN, 2011).

Assim, espera-se com este tipo de pesquisa ampliar as possibilidades de divulgação de ideias, utilizando instrumentos comunicativos diferenciados sobre transgenia; socializar, de forma abrangente, as informações veiculadas em órgãos predefinidos sobre transgenia, e desmitificar conceitos preestabelecidos e a discussão da polissemia que os envolve.

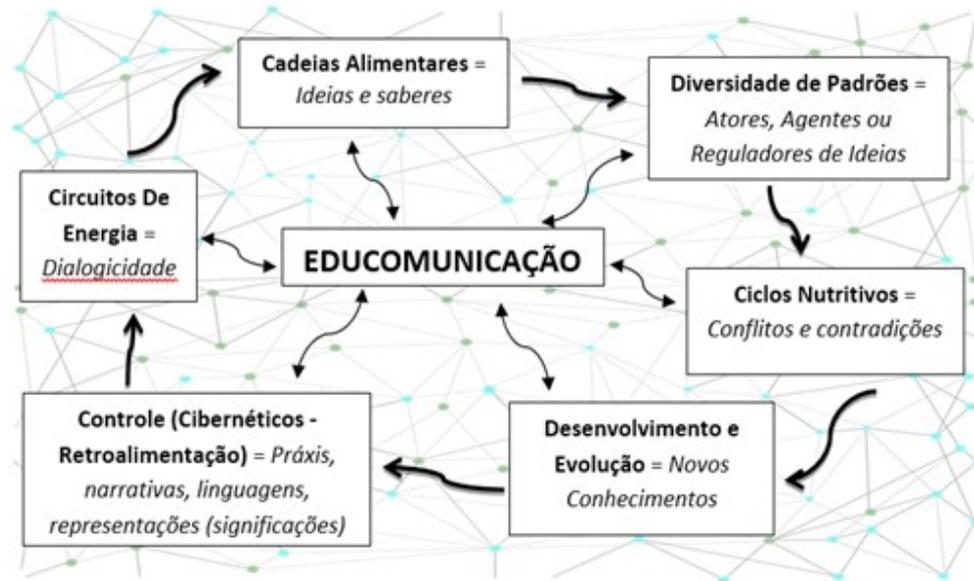
EDUCOMUNICAÇÃO E TRANSGENIA

Toda informação quando observada sob o olhar da pluralidade das ideias e de suas intenções se transforma em conhecimento. Desta forma, este estudo pretendeu responder se o jornalismo como forma de conhecimento poderia desenvolver metodologia capaz de gerar conhecimento acerca de ou conhecimento de ou ainda outra forma de conhecimento.

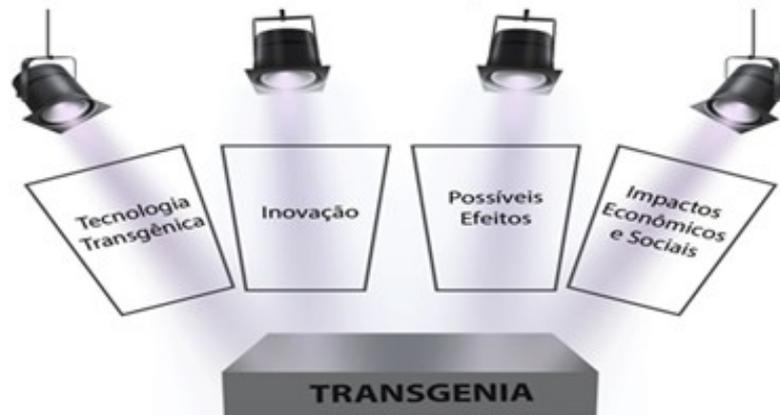
A partir do Ecosistema Comunicativo (Cf. Figura 1), proposto por este estudo, e com o uso das categorias Tecnologia Transgênico, Inovação, Possíveis Efeitos e Impactos Econômicos e Sociais, constatou-se que os dados coletados identificaram ideias contidas nos documentos analisados que demonstravam quem eram seus atores e agentes envolvidos, quais contradições podem aparecer no pensamento apresentado, quais as significações que visaram construir, se apresentaram novos conhecimentos e se estes, de alguma forma, dialogam com outros agentes.

O uso das categorias desenvolvidas na ferramenta Ecosistema Comunicativo servirá para identificar as ideias contidas nos documentos analisados, quais são os atores e agentes envolvidos, quais contradições podem aparecer no pensamento apresentado, quais as significações que visaram construir, se apresentaram novos conhecimentos e se estes, de alguma forma, dialogam com outros agentes. A intenção não é o confronto de ideias em busca de verdades, mas dar visibilidade a todos às correntes de pensamento, as colocando no mesmo palco e, assim, mostrando a sociedade o caráter transitório e de incompletude da ciência, conforme prescrita na Educomunicação.

Para tanto, o Ecosistema Comunicativo construído a partir de conceitos da Educomunicação e inspirado no Sistema Ecológico, usará como base a estrutura criada a partir do Relatório Americano (Cf. Figura 02).

FIGURA 01. *Ecosistema Comunicativo*

FONTE: Elaborado pelos autores, a partir de Odum (2001).

FIGURA 02. *Luzes para a ciência*

FONTE: Elaborado a partir do Relatório da Academia Nacional de Ciências, Engenharia e Medicina dos Estados Unidos (2016)

Quatro foram os documentos analisados:

1. Carta de apresentação à imprensa e o Relatório Americano da Academia Nacional de Ciências, Engenharia e Medicina dos Estados Unidos (2016);
2. Relatório do Seminário Internacional: Transgênicos no Brasil, realizado em 2003, USP;
3. Seminário Internacional: 10 anos de transgênicos no Brasil: um balanço Crítico;
4. Roleta Genética – Riscos Documentados dos Alimentos Transgênicos (2009) - Jeffrey M. Smith e pesquisadores.

A Carta de apresentação à imprensa e o Relatório Americano defende que não há aumento na produção e afirmam que há a necessidade de se regular o produto, que não há processo ou pesquisas independentes em andamento e, ainda, que há dificuldade em assegurar a complexidade dos estudos, devido à observação de longo prazo de como o agrotóxico atua no ambiente e saúde.

No documento também há a afirmativa de que atualmente não tem estudos para avaliar a transgenia e suas contribuições. Já o Relatório do Seminário Internacional Transgênicos no Brasil aponta que se pode aumentar a produtividade, que culturas Geneticamente Modificados (GM) precisam de menos pesticidas e que há poucas patentes e pesquisas financiadas pela indústria. O documento afirma que se precisa aumentar as pesquisas sobre os resíduos de pesticidas e contaminação microbiana, como também ainda é um desafio desenvolver alimentos com alto valor nutritivo.

Na sequência, o Seminário Internacional – 10 anos de transgênicos no Brasil sugere a necessidade de pesquisas independentes, da falta de um modelo agroecológico e aponta que não há respeito ao princípio da precaução, pois nos últimos tempos houve aumento do uso agrotóxico e aumento da concentração na cadeia produtiva transgênica. E, por fim, o documento Roleta Genética – Riscos Documentados dos Alimentos Transgênicos defende que as pesquisas são delineadas para não encontrar problemas. Afirma ainda que algumas delas alteram o nível de nutrientes, visto que alguns estudos apontam que só testam em curto prazo os efeitos produzidos à saúde e ao Ambiente, pois os reguladores são defensores da tecnologia.

Ao desenvolver a ferramenta proposta, utilizando-se exemplos sobre a questão da transgenia, foi possível confirmar a hipótese desta pesquisa sobre a informação divulgada ser capaz de gerar novos conhecimentos e ir além da dualidade conhecimento acerca de, conhecimento de, apresentada por Park. Ela (a ferramenta) também se revelou como um bom medidor do conhecimento produzido (conhecimento intuitivo) das adequações naturais produzido pelo conhecimento de, e supera a lógica do conhecimento acerca de, apontando características que sustentam a ideia de que a comunicação não cumpre um papel intermediário entre estes conhecimentos.

Neste sentido, é possível afirmar que o conhecimento gerado a partir da ferramenta Ecosistema Comunicativo acende luzes tanto para a produção do conhecimento quanto para a ausência dele. Mais do que afrontar ideias, a ferramenta aqui desenvolvida indica a possibilidade de apresentar várias ideias em um mesmo palco, compreendendo-as como convergentes ou divergentes em suas concepções, pois, ao ascender canhões neste palco figurativo, torna-se possível identificar como o conhecimento exibido à sociedade é operado pela Comunicação (Cf. Tabela 01).

TABELA 01. O uso da Educomunicação por meio da Transgenia

DOCUMENTOS	TECNOLOGIA E TRANSGENIA	INOVAÇÃO	EFEITOS SAÚDE E AMBIENTE	IMPACTOS ECONÔMICOS E SOCIAIS
Carta de apresentação à imprensa e o Relatório Americano	Não aumenta produção	Regula produto e não o processo Pesquisas independentes	Dificuldade em assegurar saúde e ambiente Longo prazo devido à complexidade Estudos sobre uso de agrotóxicos - não é capaz de garantias	Não tem estudos para avaliar; A transgenia não respondeu à insegurança alimentar e a melhora do valor nutricional
Relatório do Seminário Internacional: Transgênicos no Brasil,	Transgenia pode aumentar a produtividade	Culturas GM precisam de menos pesticidas Patentes e pesquisas financiadas pela indústria	Precisa pesquisar resíduos de pesticidas e contaminação microbiana	Desafio em desenvolver alimento de alto valor nutritivo Pesquisa e comercialização separadas
Seminário Internacional: 10 anos de transgênicos no Brasil: um balanço Crítico	Pesquisa independentes	Modelo agroecológico no lugar	Não respeita princípio da precaução e, com isso, aumenta o uso do agrotóxico	Aumenta concentração da cadeia produtiva
Roleta Genética – Riscos documentados dos alimentos transgênicos	Pesquisas para encontrar problemas não são publicadas	Altera nível de nutrientes. Mas, as proteínas degradam diferentemente em tubo e no intestino	Estudos só testam em curto prazo	Reguladores são defensores da tecnologia

FONTE: Elaborado pelos autores (2018).

Podemos observar assim que a revelação de jogos de poderes, disputas econômicas, políticas e sociais donde está em jogo a visão de mundo em um modelo preestabelecido de sociedade, visto que a ferramenta Ecosistema Comunicativo confirma o jornalismo como campo de conhecimento se operado na hipótese apresentada na pesquisa, ou se não observado, nada mais que uma construção de legitimação de ideias que sustenta um mundo de desinformação. Desta forma, a ferramenta confirma que ele (o jornalismo) pode ser ou um campo de conhecimento ou um legitimador de ideias que sustenta um mundo desinformado. Ela identifica como os divulgadores dos conhecimentos observados são capazes de negar as ideias dos oponentes e, ao mesmo tempo, acenar para a validação do questionamento dos opositores.

Em todos os documentos estudados, os quatro canhões estavam presentes. O que mudava eram somente as preleções de anúncio. Portanto, a partir deles é possível refutar o óbvio e estabelecer o distanciamento necessário para poder espantar-se e, assim, se posicionar conforme defendeu Brecht (1978). Neste sentido, pela ferramenta Ecosistema Comunicativo, podemos afirmar que os discursos revelados mostram seu caráter atemporal e indica a feição personificada sob a cunha de uma natureza preventiva, de constatação ou de provocação.

Contudo, cabe ressaltar que tais feições podem ser transeuntes, mas as razões ou propósitos vão constituir qual a ideia fundante em uma determinada sociedade, como afirmou Gomes (2006). No caso da transgenia, os documentos analisados revelavam significados e intenções distintos, pois o Discurso de Prevenção acendeu pequenas luzes, para sinalizar que aquele pode ser um ponto de estranhamento, que requer um distanciamento para perceber a intenção.

Já o Discurso de Constatação naturalizou o estado das coisas, como um reconhecimento conjuntural e, por fim, o Discurso de Provocação percorreu um caminho contrário, vai significar o estado de coisas propondo o distanciamento e o rompimento destas coisas. Assim, como no caso analisado da transgenia, o Ecosistema Comunicativo mostrou a incerteza da tecnologia sustentada pelas mesmas perguntas sem respostas de quase duas décadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confirmando a hipótese de que toda informação quando observada sob o olhar da pluralidade das ideias e de suas intenções se transforma em conhecimento, este estudo pretendeu responder se o jornalismo como forma de conhecimento poderia desenvolver metodologia capaz de gerar conhecimento acerca de, conhecimento de ou de outra natureza. Logo, no intuito de responder à questão, desenvolvemos uma ferramenta, denominada Ecosistema Comunicativo, no qual definimos categorias que possibilitassem reconhecer a pluralidade das ideias, os agentes envolvidos, suas intenções, contradições e diálogos; bem como, entender se estes eram capazes de promover o equilíbrio ou a abundância desse Ecosistema, gerando conhecimentos diversos.

Neste sentido, pretendeu-se verificar se este conhecimento era capaz de facilitar o distanciamento do indivíduo (leitor) do conhecimento apresentado pelo agente emissor e, assim, poder se posicionar diante dos processos decisórios pertinentes a sua participação na sociedade e na ciência. E, ao desenvolver esta ferramenta, procura-se validá-la utilizando-se exemplos sobre a questão da transgenia, sendo possível confirmar a hipótese desta pesquisa, pela informação divulgada ser capaz de gerar novos conhecimentos e ir além da dualidade conhecimento acerca de, conhecimento de, apresentada por Park.

Ela (a ferramenta) também se revelou como um bom medidor do conhecimento produzido (conhecimento intuitivo) das adequações naturais produzido pelo conhecimento de, e supera a lógica do conhecimento

acerca de, apontando características que sustentam a ideia de que a comunicação não cumpre um papel intermediário entres estes conhecimentos. Também, mostrou-nos que o conhecimento produzido a partir do leitor gera outras formas de conhecimento, podendo ser desalienante e humanizador (GENRO FILHO, 1989), ou ainda, influir na cognição social Meditsch (2003). E, no centro deste Ecosistema Comunicativo, está a Educomunicação, a qual favorece a questão da cognição social.

É possível afirmar que o conhecimento gerado a partir da ferramenta Ecosistema Comunicativo acende luzes tanto para a produção do conhecimento quanto para a ausência dele; pois, mais do que afrontar ideias, a ferramenta aqui desenvolvida indica a possibilidade de apresentar várias ideias em um mesmo palco, compreendendo-as como convergentes ou divergentes em suas concepções. Ao acender canhões neste palco figurativo, torna-se possível identificar como o conhecimento exibido à sociedade é operado pela Comunicação.

Tal identificação foi possível devido ao uso dos canhões de Brecht (1978), que trouxeram luzes às ideias sobre a estudada (transgenia), visto que a ferramenta Ecosistema Comunicativo nos permitiu analisar qual discurso foi produzido e se estes conseguiam promover troca ou equilíbrio cognitivo e, no caso da transgenia, embora não tenham sido capazes da promoção de trocas de ideias diferenciadas, os discursos proporcionam o equilíbrio cognitivo da incerteza. Os Organismos Geneticamente Modificados (OGM) foram o polo agregador desses discursos e foi possível evidenciar que a ciência e suas pesquisas estão mais focadas no desenvolvimento de sementes Resistentes Herbicidas (RH), ou seja, na demanda de mercado.

No que tange à capacidade de dialogicidade (Freire 2012), o Ecosistema Comunicativo desenvolvido evidenciou que a comunicação das ideias produz intenções diferentes no emissor e no leitor, pois, com base no conhecimento acerca de (PARK, 1966), o jornalismo deixa de ser o mediador do conhecimento; mas, mais uma forma de conhecimento (GENRO FILHO, 1989; MEDITSCH, 2003), ou uma experiência social (GOMES, 2006), visto que os significados disciplinavam os leitores, diminui a possibilidade de estranhamento ou distanciamento necessária. Por outro lado, o Ecosistema Comunicativo contribuiu para uma comunicação dialógica e inquietante, recomendam-no como instrumento de educação e comunicação da ciência; visto que ele amplifica o papel da Divulgação Científica, reconstruindo as verdades transitórias e provocando nas configurações intelecto-social.

Ao emprestar o modelo do Ecosistema Ecológico ao Ecosistema Comunicativo foi uma experiência bem-sucedida, pois confirma o diálogo como o circuito de energia do Ecosistema, que é alimentado pela diversidade das ideias, que têm suas intenções específicas de acordo com cada agente regulador, e o ciclo nutritivo na ferramenta Ecosistema Comunicativo é dado pelas disputas discursivas dos agentes que guardam seus conflitos e contradições. A evolução da ferramenta se deu na convergência da incerteza da tecnologia, como ponto de equilíbrio do Ecosistema.

Ela mostrou-se verossímil ao ecológico e nos possibilitou, por meio do diálogo dos saberes, reconhecer cada agente, suas ideias, suas intenções e como trocavam e articulavam seus discursos para legitimar sua ideia; visto que, a Educomunicação no centro da ferramenta foi estratégica para este diálogo, distanciamento e para o apreender deste campo de conhecimento, que projeta a possibilidade de outras leituras do mundo e suas representações, pois desmantela ainda a ideia da imparcialidade, apresentando as respostas contrárias ao que se apregoava como o aumento de produtividade e redução do uso de agrotóxicos.

Sendo assim, defendemos que a utilização da ferramenta Ecosistema Comunicativo pode ser um dos caminhos que o jornalismo possa utilizar para manter-se no campo de conhecimento e da divulgação científica. Ser um canhão de luz de Brecht (1978), visando uma ciência inquietante e comprometida com o bem-estar social em uma sociedade que tem sede de conhecimento. Ela não é só mais uma ferramenta para a di-

vulgação científica, ousa-se afirmar que ele se aplica a qualquer área ou campo de conhecimento. Acredita-se que seu uso disponibiliza uma ferramenta capaz de reconhecer os diversos conhecimentos presentes e aproximar a ciência à sociedade.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2011.
- BRECHT, B. **Estudos sobre o Teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- CAVALCANTE, R. B; CALIXTO, P; PINHEIRO, M. M. K, **Análise de Conteúdo**: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método, **Revista Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.
- DEFLEUR, M. L; BALL-ROKEACH, S. **Teorias da Comunicação de massa**, Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2010.
- FREIRE, P. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Paz e Guerra, 2012.
- GENRO FILHO, A. O jornalismo como forma de conhecimento: os limites da visão funcionalista. In: **O segredo da pirâmide para uma teoria marxista do jornalismo**. São Paulo: Ortiz, 1989.
- GOMES, M.R. **Poder no Jornalismo**: Discorrer, Disciplinar, Controlar. São Paulo: Hacker Editores: Edusp, 2006.
- MEDITSCH, E. Filosofia de Paulo Freire e práticas cognitivas no Jornalismo. **Comunicação & Educação**, São Paulo, 2003.
- PARK, R. E. A notícia como forma de conhecimento. In: PARK, R. E. **Meios de Comunicação de Massa**. São Paulo: Cultrix, 1966.
- SANTAELLA, L. **Cultura e Artes Pós-Humano**: da cultura da mídia, à cibercultura, 4ª edição. São Paulo: Paulus, 2010.
- VERGARA, S; CALDAS, M. Paradigma interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo – SP, v.45, n.4, pp. 66-72, 2005.
- WOLF, M. **Teorias da Comunicação**, 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2005.



A Construção do Saber Geográfico na Transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais no Ensino Fundamental

The Construction of Geographic Knowledge in the Transition from the Initial to the Final Years in Elementary School

Ana Caroline Selzler¹ e Terezinha Corrêa Lindino²

1. Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na rede pública municipal. <https://orcid.org/0000-0002-5077-4608>

2. Pós-doutorado em Gestão e Educação Ambiental pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Campus Tupã), no Grupo de Pesquisa em Gestão e Educação Ambiental (PGEA). Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Campus Marília). Mestre em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/Campus São Carlos). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/Campus São Carlos). Professora Associada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Campus Mal. Cândido Rondon). Docente permanente no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências Ambientais (UNIOESTE/Campus Toledo). Vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ciências Ambientais (GEPECIA). Vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisas sobre a Primeira Infância (GEPEPI). Membro do Grupo de Pesquisa em Gestão e Educação Ambiental (PGEA). <https://orcid.org/0000-0001-5290-7702>

anasezler@hotmail.com e terezinhalindino@gmail.com

Palavras-chave

Aprendizagem significativa
Ensino de geografia
Transição escolar

Keywords

School transition
Teaching geography
Meaningful learning

Resumo:

A passagem do primeiro para o segundo nível educacional do Ensino Fundamental é um período marcante para os alunos. Junto a isso, pensando na Geografia presente no currículo escolar, torna-se importante que ocorra uma continuidade na construção do saber geográfico em meio ao contexto da transição e que essa ciência cumpra seu papel na escola. Portanto, o objetivo principal deste artigo foi investigar os principais fatores presentes na construção do saber geográfico no período desta transição escolar, a fim de ampliar a discussão sobre a realidade de tal processo transitório para alunos e professores, avaliar a importância e necessidade da disciplina de Geografia para a formação formal, além de revelar que os dois níveis educacionais são momentos de aprendizagens simbólicas e aos envolvidos advertem-se posturas e atitudes específicas, por meio da discussão do tipo de construção do saber geográfico existente na passagem do quinto para o sexto ano escolar do Ensino Fundamental em duas escolas públicas do município de Marechal Cândido Rondon-PR, consideradas como referências na análise dos registros escolares apresentados e do discurso desenvolvido em entrevista com os professores regentes das respectivas turmas pesquisadas. Logo, defendemos que é preciso considerar que os alunos estão em constante evolução intelectual e que isso sugere ao professor um olhar atento e indica a necessidade de adaptação curricular e metodológica nessa transição.

Abstract:

The transition from the first to the second educational level of Elementary School is a remarkable period for students. In addition, considering the Geography present in the school curriculum, it is important that there is continuity in the construction of geographic knowledge in the midst of the transition context and that this science fulfills its role in the school. Thus, the main objective of this article was to investigate the main

Artigo recebido em: 04.07.2022.

Aprovado para publicação em: 27.07.2022.

factors present in the construction of geographic knowledge in the period of this school transition, in order to broaden the discussion about the reality of such a transitional process for students and teachers, to evaluate the importance and necessity of the discipline of Geography for formal training, in addition to revealing that the two educational levels are moments of symbolic learning and those involved are warned of specific postures and attitudes, through the discussion of the type of construction of geographic knowledge existing in the passage from the fifth to the sixth year elementary school in two public schools in the city of Marechal Cândido Rondon-PR, considered as references in the analysis of the school records presented and the discourse developed in an interview with the regent teachers of the respective surveyed classes. Therefore, we argue that it is necessary to consider that students are in constant intellectual evolution and that this suggests to the teacher an attentive look and indicates the need for curricular and methodological adaptation in this transition.

INTRODUÇÃO

A transição do 5º do para o 6º ano é um período marcante na vida dos alunos. Trata-se da passagem do primeiro para o segundo nível educacional do Ensino Fundamental, em que ocorrem mudanças na rotina do aluno, por meio de modificações na estrutura da escola, na distribuição das aulas e professores e na relação professor-aluno.

É comum perceber uma ansiedade dos alunos do 5º ano no momento em que se aproxima a transição para o 6º ano. Percebe-se que professores se sentem angustiados em receber estes alunos e por vezes, não se sentem preparados para isto. E, em meio a este contexto, o ensino de Geografia de um para outro nível do Ensino Fundamental muda de direcionamento e por vezes parece que não se ensina a *mesma* Geografia.

Neste sentido, levando em conta as particularidades de cada etapa do Ensino Fundamental, quais são os principais fatores de aprendizagem influenciadores na construção do saber Geografia no período de passagem dos sistemas escolares Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais? Para responder este questionamento, este artigo tem a finalidade de ampliar a discussão sobre as particularidades que a realidade dessa transição apresenta tanto para os alunos quanto para os professores.

A partir da verificação do processo de construção do saber geográfico nesta passagem, buscou-se avaliar a importância e necessidade da disciplina para a formação do cidadão e mostrar que os dois ciclos educacionais são momentos de aprendizagens simbólicas e aos envolvidos advertem-se posturas e atitudes específicas. Cabe ressaltar que a construção do saber Geográfico tende a passar pelas situações cotidianas e há a necessidade de se ater aos conceitos que colaborem com o desenvolvimento intelectual do aluno (por meio de ações didáticas) que promovam comportamentos escolares (quando o aluno compreende a matéria) ou pelo professor (quando considera o perfil do aluno).

Também, quando colaboram com o desenvolvimento social do aluno (por meio de ações psicossociais) que promovam o cuidado e a integração do seu cotidiano nas atividades em sala de aula. Do mesmo modo, para seu desenvolvimento metodológico, o tipo de construção do saber geográfico existente na passagem do quinto para o sexto ano escolar do Ensino Fundamental foi o objeto central de coleta, em duas escolas públicas do município de Marechal Cândido Rondon-PR, consideradas como referências.

Tendo em vista a coleta de dados, procuramos analisar os conteúdos lecionados aos alunos do 5º e 6º ano do Ensino Fundamental, de modo a realizar a correlação entre o processo manifesto e o real desenvolvido na transmissão do conhecimento geográfico. Para tanto, neste artigo, apresentamos a descrição do objeto do estudo, caracterizando os alunos e professores participantes, o entendimento sobre Geografia adotado na escola, por meio da relação e interpretação dos fatores de aprendizagem dos alunos estudados, os fatores psicoló-

gico-didático-pedagógicos escolhidos nas escolas analisadas e a evolução, linearidade e grau de importância do conhecimento geográfico escolar dos professores participantes na transição existente no Ensino Fundamental, Anos Iniciais para Anos Finais.

OBJETO DE ESTUDO: ESCOLAS PARTICIPANTES

Para compreender o processo transitório do 5º para o 6º ano no Ensino Fundamental das duas escolas do município de Marechal Cândido Rondon–PR, as quais chamaremos de E1 e E2 para as escolas, P1 e P2 para os professores, o primeiro foco foi o aprendizado dos alunos, registrados em seus cadernos e, somente depois, o segundo foco a entrevista com os professores regentes das respectivas turmas pesquisadas. Constatamos que a transição entre alunos do 5º ano de E1 para o 6º ano de E2 é comum, e este fator foi levado em consideração para a escolha destes alunos.

E1 atende crianças da Educação Infantil, a partir dos quatro anos de idade e do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, cuja proposta pedagógica se sustenta no respeito e valorização do aluno. Ela se apoia nos princípios da pedagogia histórico-crítica, na qual a educação é entendida como mediação para a prática social. Os conteúdos trabalhados são norteados pelo Currículo Básico para as Escolas Públicas dos Municípios do Oeste do Paraná - AMOP.

E2 atende alunos do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, Ensino Médio e Educação Profissional. Ela utiliza como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais (DCN's e DCE's) - documentos que consideram os conteúdos como meios para que os alunos possam produzir e usufruir bens culturais, econômicos e sociais.

Ambas exibem em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP's) uma proposta de articulação de transição entre os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. Elas consideram necessária a intervenção pedagógica nesta articulação para que a trajetória do aluno seja vitoriosa. E1 destaca que sua escola procura estar em contato com as outras escolas, a fim de passar informações sobre os alunos. Já E2 informou que oferece subsídios aos demais professores, equipe pedagógica, pais e especialmente aos alunos informações que indiquem meios para a superação das possíveis dificuldades encontradas neste processo.

Para que isso se concretize, os objetivos propostos para a transição entre os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental de E2 são: a) Trabalhar as responsabilidades dos alunos, ensinar a verificar o horário e organização do material; b) Participar de reunião com os pais na escola municipal e com os professores das séries iniciais; c) Agilizar o processo de comunicação com os pais destes alunos; d) Agilizar a questão dos bilhetes sobre trabalhos e avaliações dos 6º anos; e) Caça ao tesouro (ou gincana alternativa) para 6º anos como forma de socializar e reconhecer o espaço físico da escola; f) Visita dos alunos do 5º ano para conhecer os professores e o ambiente da escola; g) Intensificar em todas as disciplinas a leitura e a escrita; h) Inserir na capacitação o tema “transição do 5º ano para o 6º ano” a fim de definir estratégias e organizar o ano letivo; i) Realizar avaliação diagnóstica no início do 6º ano.

A preocupação de ambas as escolas pesquisadas com o processo de transição entre os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental fica evidente nas ações que realizam, as quais são relatadas em seus PPP's. Tais ações condizem com o que Paula et al (2018) exibem ao encarar esse processo transitório como um momento merecedor de acompanhamentos pedagógicos constantes; mas, contrapõem o que afirma Caimelli (2011) que há pouca ou ausente articulação administrativa e pedagógica entre Estado e município, pois é quase nula a articulação que proporcione a continuidade nas propostas pedagógicas. Nesse caso, por meio da análise das propostas presentes nos PPP's das escolas, amoldam-se determinadas ações que são desenvol-

vidas com o objetivo de realizar a transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Marasca (2013) declara como importante para esta transição, o apoio da família e dos docentes.

Nas escolas estudadas, observa-se que os professores participantes demonstram preocupação com esta transição ao afiançarem que realizam ações paralelas às metodologias adotadas para o alcance da aprendizagem do saber geográfico pelos alunos. P1 declara que por ter atuado por 18 anos com turmas de 6º ano, procura preparar os alunos do 5º ano para a transição, usando metodologias para auxiliá-los na trajetória de estudos nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Já P2 procura desenvolver reflexões que contribuem para a aprendizagem do saber geográfico e, para minimizar as dificuldades de aprendizagem, são retomados conteúdos, realizadas avaliações diferenciadas e flexibilizadas. Além disso, P2 comenta que há uma preocupação de reforçar a atenção com estes alunos, “[...] auxiliando esta fase de transição, cuidado com os materiais, atenção com as atividades e avaliações, trabalha-se com formas de lidar melhor com o trabalho em equipe e a própria vivência em sala de aula”.

A TRANSIÇÃO EM SI: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio da relação e interpretação dos documentos oficiais, do referencial teórico, adotados, dos Planos de Trabalhos Docentes (PDT's) e dos cadernos dos alunos, buscamos ponderar as principais características ou motivações que definem os fatores de aprendizagem dos alunos estudados, os fatores psicológico-didático-pedagógicos escolhidos nas escolas analisadas e a evolução, linearidade e grau de importância do conhecimento geográfico escolar dos professores participantes na transição existente no Ensino Fundamental, Anos Iniciais para Anos Finais.

FATORES DE APRENDIZAGEM

O desenvolvimento intelectual dos alunos ao longo da vida escolar vai amadurecendo e possibilitando avanços na compreensão e aprendizagem. Levando em conta este princípio, é preciso estabelecer correspondência entre a aprendizagem e o ensino da Geografia e o desenvolvimento intelectual dos alunos. Assim, o raciocínio do indivíduo e sua interação com o meio precisam ser considerados junto às propostas de atividades que contribuam para o desenvolvimento das noções relacionadas ao conhecimento geográfico.

Richter (2004), em sua pesquisa sobre a construção das noções espaciais e o ensino da Cartografia na formação do (a) Pedagogo (a), apresenta uma leitura piagetiana da aprendizagem buscando sua aplicação nos estudos da Geografia. O autor defende que o estudo da construção das estruturas cognitivas e os períodos de desenvolvimento intelectual indicadas por Piaget (1986), sugerindo a organização da construção das estruturas cognitivas inicia no período Sensório-Motor, em que o aluno vai descentralizando suas ações de modo a compreender os espaços à sua volta.

Quando o aluno supera esta fase e progride para a etapa das Operações Concretas, procura-se fazer o reconhecimento da propriedade de um número, quantidade ou comprimento, interiorizando os esquemas de ação (Pré-Operacional) e, desta forma, os alunos poderiam ampliar as estruturas do desenvolvimento intelectual e teriam condições para a compreensão dos sistemas de coordenadas ao analisar o espaço (Operações Concretas).

Segundo estudos de Piaget (1986), sugere-se que somente a partir dos 12 anos o aluno conseguiria fazer novas interpretações e a ter uma lógica frente as questões apresentadas, confirmada pela criação das hipóteses (Operações Formais). Logo, Richter (2004) aponta que tais habilidades indicam a visível percepção de

avanço das ações e abstrações deste indivíduo, o que ressalta a ideia de que quando o Currículo da AMOP indica os conteúdos que deverão ser seguidos pelo professor do 5º ano em seus planos de trabalho docente bimestrais, oficializa-os que a escolha não é individual, “[...] *mas, por todos os professores da rede e equipe pedagógica da SEED*” (P1, 2019). Este fato pode inviabilizar o ajustamento do conteúdo aos estágios que as crianças estão.

Os conteúdos encontrados no Ensino Fundamental – anos iniciais são os mesmos do Currículo, exceto no caso do Eixo 4, em que o conteúdo MERCOSUL aparece no Plano de Trabalho Docente (PTD) e não está listado no Currículo. Esta constatação se confirmou quando analisados os cadernos dos 5º anos, pois observou-se que a sequência estabelecida neste PTD não foi seguida completamente, e que também nem todos os conteúdos listados neste documento, encontram-se nos cadernos.

São eles: O que é Geografia, o que estuda, suas subdivisões e conceitos (território, lugar, paisagem, região); Município (divisas); mesorregiões do Paraná; Brasil: regiões, Estados e capitais; Continentes e oceanos; Paralelos e meridianos; Movimentos da Terra; O Brasil na América; Brasil: clima, vegetação, relevo e rios; O espaço paranaense no mundo; Paisagens do Paraná: relevo, hidrografia, clima; Atividades econômicas e organização industrial paranaenses. Eles envolvem a vida do ser humano e formam, desde a infância, os processos das relações espaciais. Também, buscam-se encontrar referências concretas para localizar tudo, que depois é substituído por referências imaginárias e simbólicas, e, dessa forma, a abstração se torna algo frequente na mente do indivíduo (RICHTER, 2004).

No caso do 6º ano, as DCE’s norteiam os conteúdos trabalhos. Observou-se no PTD que este inclui os conteúdos estruturantes e conteúdos básicos presentes no documento oficial, e que a partir destes estabelece os conteúdos específicos. Já na consulta aos cadernos, observou-se que, assim como no caso do 5º ano, não foram listados no caderno todos os conteúdos selecionados. Neste sentido, quando questionada se havia uma preferência pelas indicações didático-metodológicas contidas nos documentos ou se o professor faz uma adaptação, P2 declarou que “[...] *sempre que possível se faz adaptações até porque os documentos servem para nortear o trabalho, nada impede que os conteúdos e as metodologias possam ser alterados. Procura-se realizar um nivelamento do conteúdo para prosseguir com os conteúdos básicos do 6º ano*”.

Dentre os citados nos cadernos estão: a) o que é Geografia, o que estuda, suas subdivisões e conceitos (espaço geográfico, território, lugar, paisagem, região); b) paisagens; c) cartografia; d) orientação (rosa dos ventos); e) hemisférios; f) coordenadas geográficas; g) estrutura interna da Terra; h) rochas e minerais; i) as águas e as paisagens terrestres; j) climas do mundo e do Brasil; k) a transformação da paisagem; l) setores da economia.

Quando questionados se a Escola obriga a execução das aulas conforme descrito no documento oficial, tanto P1 quanto P2 afirmaram que não há essa obrigatoriedade por parte da escola. Segundo a P1, a Escola solicita ao professor “[...] *adaptar conforme a necessidade dos seus alunos*”. Já P2 afirmou que “[...] *toda vez que se faz necessário a alteração, torna-se pertinente o registro no próprio documento. No entanto, são necessários procedimentos diferenciados e alterações no andamento do percurso*”.

Esta adaptação pode ser compreendida pelo fato de o raciocínio espacial ser classificado em três partes interdependentes: as Relações Topológicas, Projetivas e Euclidianas. Por exemplo, a primeira etapa do raciocínio espacial ocorre nos primeiros anos de vida do aluno e representa a descoberta dela em referência à vizinhança, ao lado, a separação, ao entre ou ao dentro/fora, a ordem ou a sucessão, ao envolvimento ou ao fechamento e a continuidade ou ao contínuo, sendo ela a aquisição das noções mais elementares (RICHTER, 2004). Constata-se aqui que a idade da transição entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental não

compreendem esta fase, porém, é importante ressaltá-la por ser justamente a base de todas as outras relações espaciais.

A etapa seguinte (Relações Projetivas) é desenvolvida justamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (entre os 7 e 8 anos), momento em que o indivíduo passa a ter condições de compreender que existem diferentes olhares sobre um mesmo objeto, tomando consciência da relatividade dos diferentes pontos de vista. Em outras palavras, o aluno passa a conseguir localizar um objeto sem utilizar somente seu corpo como ponto de análise (RICHTER, 2004).

E, finalmente, a terceira etapa (Relações Euclidianas) se fundamenta na “[...] incorporação, compreensão e uso das coordenadas geográficas para situar um determinado objeto no espaço” (RICHTER, 2004, p. 72). As três etapas demonstram que os alunos, no momento da transição do 5º para o 6º ano tendem a estar em hierarquias diferentes neste processo, pois estão em evolução. Do mesmo modo, não há como comparar ou homogeneizar os conteúdos neste momento. E sim, como os professores já apontaram, adaptar ao contexto encontrado.

FATORES PSICOLÓGICO-DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Segundo as DCN's, “[...] no processo de aprendizagem a área cognitiva está inseparavelmente ligada à afetiva e à emocional” (BRASIL, 2013, p. 116). E, de acordo com este documento, foi introduzida no currículo uma preocupação de estabelecer conexões entre a realidade do cotidiano das crianças com os conteúdos curriculares e, neste sentido, às escolas indica-se oferecer aos alunos, condições para o desenvolvimento da capacidade de aprender, proporcionando atividades desafiadoras. Ele recomenda ainda que as abordagens lúdicas não estejam somente presentes na Arte e na Educação Física, pois o lúdico é muito importante na vida escolar.

Contatou-se que os dois professores entrevistados levam em conta o lúdico nas propostas de atividades. P1 relatou que procura utilizar encaminhamentos que propiciem uma aprendizagem significativa aos alunos, sempre que possível, pois, reconhece as possibilidades de recursos metodológicos existentes e que um mesmo conteúdo pode ter várias abordagens. Já P2 relatou que utiliza formas lúdicas para trabalhar o conteúdo e citou diversas estratégias utilizadas: aulas expositivas, o uso de imagens, *slides*, *Google Earth*, mapas, revistas, documentários curtos, visitas no laboratório de Geologia e Geografia, aulas de campo, observação de elementos no pátio da escola. Afirmou ainda que procura abordar o ensino de Geografia à realidade do aluno.

Percebe-se que ele atende o que se espera no ensino de Geografia, ao referenciar a paisagem local e o espaço vivido dos alunos, valorizando a experiência destes na organização das aulas. Isto posto, pode-se afirmar que como a concepção do professor em relação à ciência geográfica é muito importante na aprendizagem da Geografia, esta concepção é que conduzirá a maneira como o professor encaminhará a aula e trabalhará o conhecimento geográfico. Igualmente, por meio da entrevista, buscou-se saber dos professores qual a importância da Geografia para a etapa escolar que ensinam.

P1 considerou que “*O ensino da Geografia nos anos iniciais é de suma importância, uma vez que, pode auxiliar para que a criança crie possibilidades de compreender o mundo a sua volta e construa um pensamento crítico e reflexivo sobre a realidade que o cerca, que compreenda o seu meio, a sociedade e suas ações. Dessa forma, pode então, se tornar mais autônoma, crítica e capaz de agir no mundo em prol da coletividade*”. Nota-se que a visão do professor corrobora a ideia e importância da Geografia apresentadas por alguns autores.

Por exemplo, Callai (2010b) propõe que a Geografia cria condições para o aluno se reconhecer como sujeito do espaço em que vive e estuda e Silva e Leão (2016) abordam a importância da Geografia nos Anos Iniciais, considerando esta etapa escolar de início da alfabetização cartográfica, como contribuinte para que o aluno de sinta pertencente à realidade, e se torne atuante e com responsabilidade sócio espacial. Ainda, Ludwig (2017) afirma que o ensino da Geografia nos Anos Iniciais possibilita ao aluno pensar e reconhecer o espaço se vendo como cidadão integrante do mesmo.

Já para P2, *“A Geografia se faz necessária para que o aluno tenha clareza sobre os diversos espaços que frequentam no seu cotidiano e como estes se entrecruzam com outros espaços. Além de entender que a Geografia procura estudar a relação existente entre o ser humano e a natureza. Todas as ciências possuem sua devida importância, como a língua portuguesa que nos ensina a ler, escrever e interpretar, assim se faz a Geografia, faz o aluno ler, entender e interpretar sobre o mundo em que vivemos. É nessa fase de estudo que o aluno começa a desenvolver sua criticidade e nesse sentido o conhecimento geográfico auxilia na formação do cidadão-critico”*.

O posicionamento de P2 converge com o que Callai (2011) concebe sobre a importância da Geografia, já que a autora considera que a ciência geográfica possibilita a leitura do espaço e do mundo e a compreensão do significado das paisagens. A afirmação o professor se enquadra na ideia de Thiesen (2011), que considera a Geografia como uma possibilidade de fornecer aos indivíduos uma base para atuarem com um olhar crítico, apresentando uma formação cidadã aos alunos; e, especialmente nos Anos Finais, Oliveira e Campos (2011) dão uma importância a Geografia no sentido de fazer os alunos aprender e interpretar criticamente as interações entre o homem, a sociedade e natureza.

Além da concepção da ciência a ser ensinada, é muito importante que os professores saibam da importância dos conceitos da Geografia para a educação básica, especialmente para a etapa escolar em que atuam. Ao ser questionado sobre os conceitos da Geografia, P1 considera que *“[...] os conceitos são importantes, não só no 5º ano, mas em todos os anos nos quais a Geografia faz parte da grade curricular, servem como base para o ensino da mesma”*. Isso se confirmou na consulta aos cadernos do 5º ano, que trazem nos primeiros dias de aula do ano letivo o que é a Geografia, subdivisões, bem como os conceitos desta ciência.

P2 também reconheceu a importância dos conceitos geográficos para o ano em que trabalha: *“São fundamentais para que o aluno entenda o objeto de estudo da Geografia, bem como a importância desta ciência para sua vida”*. Apresentou o que é Geografia, e seus principais conceitos logo nos primeiros dias de aula do ano letivo.

A diferença encontrada na transição do 5º para o 6º, destaca-se na apresentação do conceito de espaço geográfico. Por exemplo, P2 evidencia o uso de um esquema que explica o conceito, de uma forma bem simples, mas muito didática, enquanto que P1 identifica-os apenas com palavras nos cadernos do 5º ano. Tais formas de apresentação do conteúdo podem estar relacionadas ao que justamente Oliveira e Campos (2011) comentam sobre a formação técnica e pedagógica em Geografia, que habilita o professor do 6º ano a desenvolver a transposição didática do conhecimento científico geográfico, para chegar em tal forma de apresentação do conceito, como demonstrado na figura.

Também, P2 tem uma carga conceitual muito maior da ciência geográfica (por possuir licenciatura em Geografia), o que lhe permite formular esta apresentação do conceito de espaço geográfico de maneira bem objetiva e ilustrativa para os alunos compreenderem o conceito. Já P1 tem a formação para atuar nos Anos Iniciais, e não é licenciado em Geografia, o que faz o processo tender a ser mais difícil. Contudo, conforme afirma Lessan (2009), cabe ressaltar que os professores dos Anos Iniciais não são e nem devem ser especia-

listas em uma disciplina específica, já que a formação que receberam os qualificou para as noções básicas de todas as áreas do conhecimento, para justamente atender o objetivo da etapa escolar em que atuam.

A rotina de colocar o conteúdo abaixo da data todos em todas as aulas pode estar relacionada justamente com a forma mais maternal que o professor dos Anos Iniciais tem para com seus alunos (SILVA; PIASSA, 2014). Nota-se que esta forma didática está mais relacionada ao fato de ajudá-los a se organizar nas anotações do caderno (RICHTER, 2004).

Mas isso não acontece de um ano para o outro, pois, notou-se que isso se perdeu na transição do 5º para o 6º ano. Aqui questiona-se se os alunos estão preparados para tal mudança e se ocorre o amadurecimento tão rápido e se eles conseguem conduzir todo o processo de organização das ideias e anotações no caderno sozinhos (ANDRADE, 2011), levando em conta a natural dificuldade em relação a organização dos alunos do 6º ano (MARASCA, 2013).

Na entrevista com os professores, eles delinearão as principais características apresentadas pelos alunos do ano escolar que atuam. São elas: P1 afirma que *“[...] falando especificamente da turma na qual atuo, a maioria dos alunos é comprometida com os estudos e tem vontade de aprender. A principal dificuldade, na atualidade, é um material que esteja em consonância com o nosso currículo”*.

Já P2 afirma que *“Os alunos deste ano são de modo geral, muito agitados, dispersos, não tem limites, falam todos no mesmo momento, não acatam as regras do professor. Diversos alunos exibem dificuldade de aprendizagem. Também a dificuldade está relacionada com a indisciplina, a falta de acompanhamento dos pais não apresenta o material da disciplina: caderno e livro. Outra questão relevante está relacionada a quantidade de aula no 6º ano, são apenas duas aulas semanais e na grande maioria estão geminadas, dificultando ainda mais o andamento do conteúdo, pois os alunos da contemporaneidade dispersam com facilidade, logo perdem a concentração e a paciência”*.

O perfil dos alunos do 6º ano, descritos por P2, é comum neste ano escolar e se relaciona com o que Marasca (2013) identificou em sua pesquisa, especialmente no que diz respeito a desconcentração, o barulho e a falta de organização com o material. Tais comportamentos são peculiares à idade dos alunos, que acompanhado de a transição escolar que estão passando, descobrem a puberdade. E, como pontua Papalia et al. (2006), muitas vezes, eles têm dificuldades em lidar com tantas mudanças de uma só vez.

Percebeu-se ainda que outros problemas não relacionados ao processo transitório em evidência interferem ou dificultam a aprendizagem dos alunos. Tanto P1 quanto P2 não demonstraram ênfase à transição como algo influenciador ou gerador de desafios, visto que outras questões parecem incomodá-las mais. Segundo P2, as características que mais se destacam sobre o conhecimento geográfico que ele verifica na percepção dos alunos que chegam dos Anos Iniciais *“[...] demonstram um conhecimento limitado em relação a ciência geográfica, principalmente aos conceitos da disciplina. Mas é perceptível uma heterogeneidade no conhecimento dependendo da escola municipal que frequentaram. Neste sentido, muitos alunos chegam ao 6º ano sem leitura e escrita necessária para acompanhar essa fase de estudo. Outra dificuldade apresentada, está relacionada à quantidade de alunos com laudos”*.

Analisando a declaração de P2, identifica-se a necessidade formativa em Geografia que alguns professores dos Anos Iniciais podem abordar. Lemes (2016) defende que o professor deve refletir sobre o modo como encara a ciência a ser ensinada, e como o conhecimento, no caso geográfico, é trabalhado com os alunos. Isso também pode explicar a forma como P1 apresentou a ciência geográfica aos seus alunos ao frisar os conceitos por meio de palavras.

Apesar disso, e concordando com Lessan (2009), não se pode culpabilizar os professores, visto que não é função destes aprofundar a Geografia. Mas, sim, indicar que os mesmos procurem investir em suas formações (de modo continuada), conclui Lemes (2016). Neste sentido, é importante refletir o papel de nossa universidade, o papel do curso de Geografia em meio a este contexto e propor parcerias da Universidade com a Prefeitura Municipal, a fim de aproximar acadêmicos e professores dos Anos Iniciais.

Ao indicar ideais e metodologias para ensinar o conhecimento geográfico teórico e promover vivências diferenciadas nas escolas, ambos ganhariam com esta parceria, pois os temas geográficos que o aluno do 5º e 6º anos não pode deixar de saber sobre Geografia são vitais para o bom andamento desse processo.

EVOLUÇÃO, LINEARIDADE E GRAU DE IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO ESCOLAR

Thiesen (2011) constata que a essência da função do conhecimento geográfico está justamente na possibilidade de fazer os sujeitos se situarem no mundo em constante mudança, de forma a compreendê-lo, interpretá-lo, e interagir com ele. Além disso, certifica que é função social do ensino de Geografia, dar a oportunidade para que os indivíduos atuem com um olhar mais crítico, percebendo os conflitos e contradições da realidade, além de sua recriação ou reinvenção.

A Geografia “[...] enquanto matéria de ensino cria as condições para que o aluno se reconheça como sujeito que participa do espaço em que vive e estuda” (CALLAI, 2010b, p. 17). E a partir da consolidação da base dos conhecimentos geográficos, o aluno sai do Anos Iniciais do Ensino Fundamental rumo aos Anos Finais na expectativa da ampliação de tais conhecimentos. Logo, ao constatar como a Geografia é entendida pelos professores, elegemos palavras que mais aparecem no PTD do professor do 5º e dos 6º anos e nos cadernos (Cf. Gráfico 1).

GRÁFICO 1. Palavras selecionadas PTD/Cadernos do 5º ano

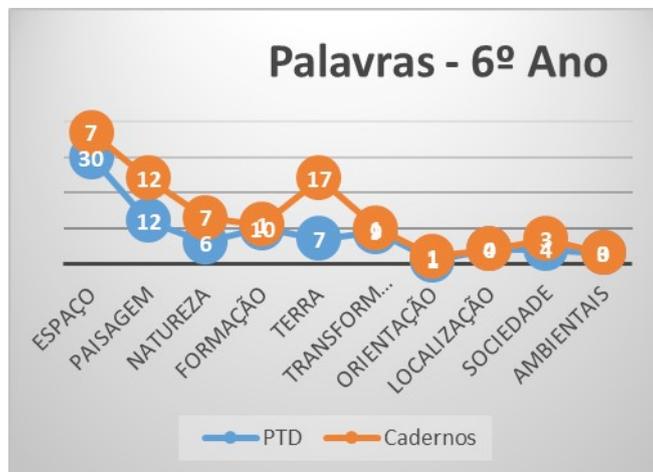


FONTE: Elaborado pelas autoras (2019).

Nota-se que quando questionado se o professor tem preferência pelas indicações didático-metodológicas contidas nos documentos ou se faz alguma adaptação, P1 afirmou que sempre faz adaptações “[...] de acordo com o andamento das aulas e desempenho dos alunos”. Constata-se assim que ele segue a lógica planejada e faz alguns acréscimos quando necessários, por exemplo, nas temáticas Paraná-Brasil e Terra-Mapa. Segundo P1, “[...] Sem dúvida o aluno deve compreender e conhecer o espaço onde vive e saber de que forma suas ações poderão afetar a vida dele e dos outros nesse, em outras palavras, ter compreensão do meio social em que vive”.

Seguindo o que foi realizado no caso do 5º ano, ao buscar palavras que aparecem no documento, no caso, no PTD do 6º ano, e ao identificarmos as mesmas nos cadernos, a fim de constatar como o documento tem sido entendido pelo professor, temos o seguinte resultado, demonstrado no Gráfico 2.

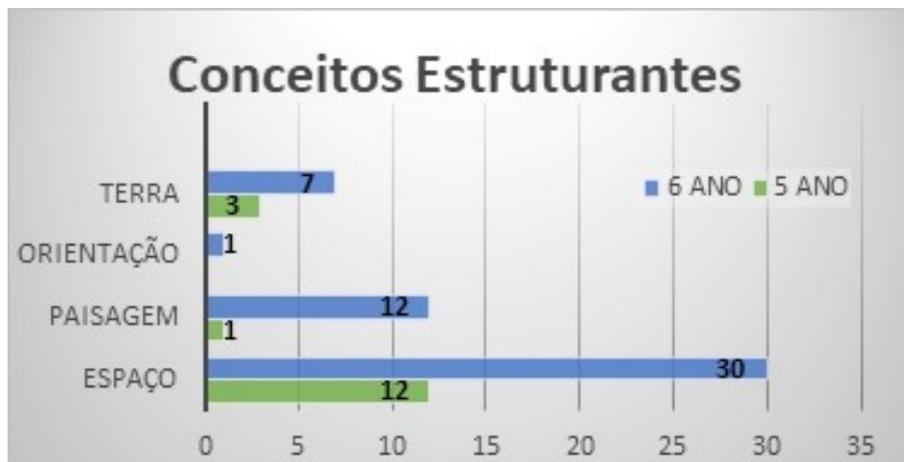
GRÁFICO 2. Palavras selecionadas PTD/Cadernos do 6º ano



FONTE: Elaborado pelas autoras (2019).

Pode-se perceber que não houve uma diferença expressiva entre a quantidade de vezes que determinada palavra aparece no documento e no caderno no 6º ano. Constata-se assim que o professor segue a lógica planejada e faz alguns acréscimos quando necessários, por exemplo, na temática Terra. P2 defendeu que as “Noções básicas sobre orientação e localização, conceitos relacionados a cartografia, geologia, geomorfologia, climatologia, hidrografia, biomas, espaço urbano e espaço rural e as atividades econômicas”, são os conceitos vitais para o bom entendimento da ciência geográfica escolar e do cotidiano do aluno. Neste caso, a transição se torna muito importante, visto que os conceitos estruturantes da Geografia devem estar presentes nos dois anos e em igual intensidade, o que não ocorreu nas escolas analisadas (Cf. Gráfico 3).

GRÁFICO 3. Conceitos estruturantes adotados na transição do 5º para o 6º ano



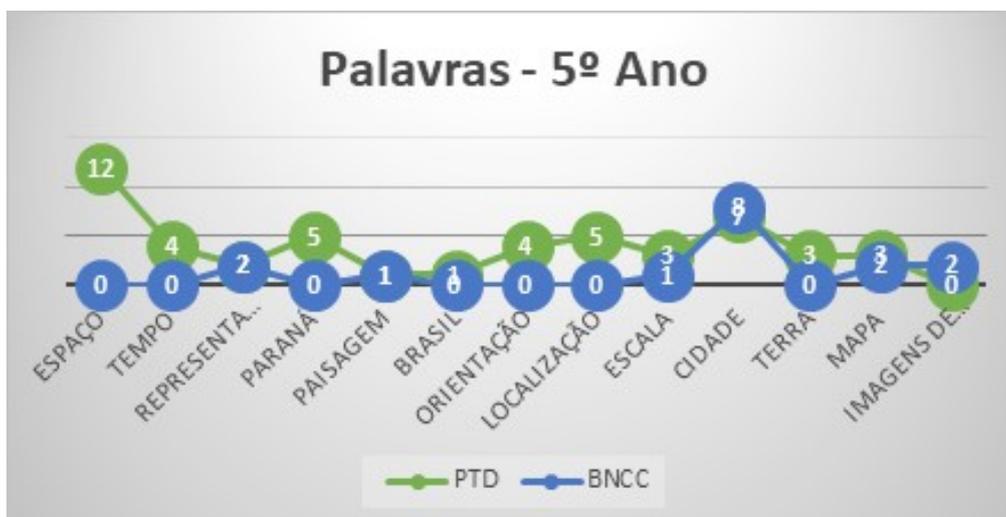
FONTE: Elaborado pelas autoras (2019).

Desta forma, cabe reforçar que ao adentrarem no 6º ano, os alunos podem trabalhar mais independentes da mediação do professor, ainda que este deve permanecer atuando como o mediador entre o conhecimento dos alunos e o conhecimento geográfico (BRASIL, 1997). Mas, é nesse período que “A criança se depara com um novo espaço e precisa se adaptar a ele em um momento de sua vida no qual as questões emocionais são agravadas pelas questões biológicas (crescimento) e sociais (cobrança em casa frente a nova fase de escolaridade)” (ANDRADE, 2011, p. 17).

As características dos alunos tanto do 5º quanto do 6º ano, neste sentido, torna-se extremamente relevantes, pois a maneira como os alunos e, por consequência, os próprios professores trabalham esta transição, legitimará todo o processo. Nesse sentido, concordamos com Paula *et. al.* (2018) que o processo de transição dos alunos do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental busca analisar as reações oriundas do processo transitório no aprendizado e no comportamento afetivo dos alunos, de modo a observar as ações pedagógicas realizadas para conduzir o processo de transição, compreender as alterações comportamentais dos alunos que passam por ela e analisar os impactos de aprendizagem instituídos durante a mudança.

Com isso procura-se, essencialmente, entender as incumbências dos professores atuantes neste processo. Tal realidade apresentada é a que tem sido executada até então nas escolas. Contudo, a partir de 2020, os professores terão um novo documento norteador para a elaboração dos planejamentos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ela traz uma nova organização para com os conteúdos escolares. Portanto, buscando analisar a atual perspectiva de planejamento nos anos escolares estudados em relação ao futuro planejamento que estes professores atuantes na transição terão que realizar, buscamos na BNCC, os termos já observados nos PTD's (Cf. Gráfico 4).

GRÁFICO 4. Palavras selecionadas PTD/BNCC - 5º ano

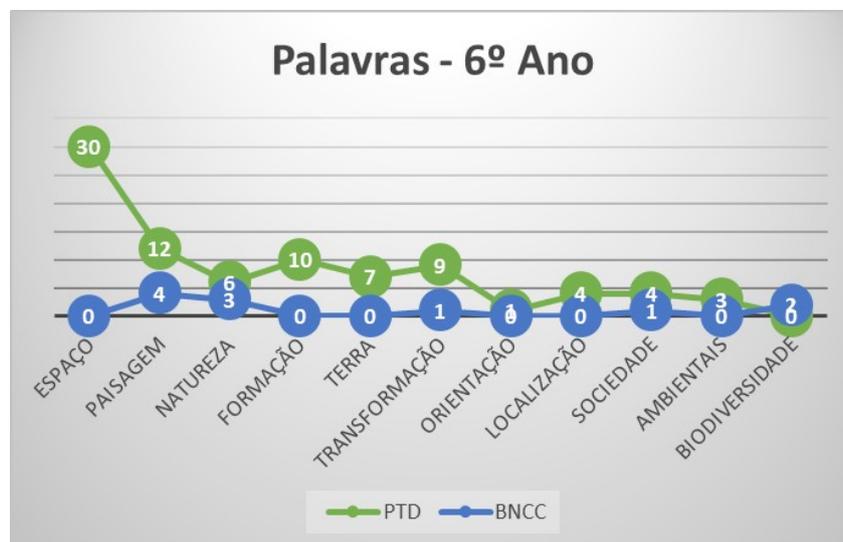


FONTE: Elaborado pelas autoras (2019).

Constata-se que o planejamento realizado pela P1 apresenta os conceitos para além do que aparece na BNCC, não tendo, porém, uma diferença muito grande entre o realizado atualmente e o esperado para os próximos anos. Nota-se que conceitos como Cidade e Espaço tiveram utilizações diferentes: Cidade tende a indicar o estudo do lugar e seu cotidiano, correspondendo a visão de habilidades que a BNCC estabelece, e Espaço sugere o desenvolvimento de estudos mais genérico, correspondendo a visão necessária para o ensino

que a Geografia determina. Desta forma, a relação PTD-BNCC apresentará novidades, exigindo dos docentes um conhecimento apurado para trabalhar com estes materiais. Também, nota-se uma nova forma de compreender os conceitos fundamentais da Geografia, tanto no 5º como no 6º (Cf. Gráfico 5).

GRÁFICO 5. Palavras selecionadas PTD/BNCC - 6º ano



FONTE: Elaborado pelas autoras (2019).

P2 também oferece aos alunos conceitos para além do que aparece na BNCC, nota-se que o conceito Espaço teve utilização diferenciada. Neste caso, ele indica como o professor planeja a visão necessária para o ensino da Geografia.

Mais uma vez, nota-se que o ato de planejar mostra-se como essencial e, até mesmo, vital. Isto porque a BNCC não traz explicitamente os conceitos básicos da ciência geográfica como fundamento. Sua ausência indica a possibilidade de menor entendimento dos conceitos estruturantes. Por exemplo, a exclusão dos termos Orientação e Localização supõe que os professores terão que incluir estas questões em todos os conteúdos e, para isso, deverão domá-los. Com a BNCC, os professores deverão desenvolver habilidades que busquem a evolução e a linearidade do conhecimento geográfico escolar.

Logo, em vista que nos Anos Finais do Ensino Fundamental pretende-se garantir a continuidade e a progressão das aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os professores deverão transformar essas habilidades “[...] em níveis crescentes de complexidade da compreensão conceitual a respeito da produção do espaço” (BRASIL, 2017, p. 381). Sendo assim, a BNCC determina que:

[...] na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre elas (BRASIL, 2017, p. 59).

Mais ainda, especialmente nos currículos do 5º e 6º ano, a recomendação da BNCC é que as escolas realizem adaptações e articulações, evitando a ruptura tradicionalmente ocorrida nesse processo de aprendizagem. A ideia de cuidado com os alunos nesta transição torna-se fator predominante para o sucesso; “Afinal, essa transição se caracteriza por mudanças pedagógicas na estrutura educacional, decorrentes principalmente da diferenciação dos componentes curriculares” (BRASIL, 2017, p. 59).

Desta forma, as apreciações conferidas possibilitaram evidenciar a transição escolar como um momento singular na vida dos alunos, e que eles estão cientes desta questão; tanto os PPP's das escolas quanto os professores afirmaram ter um cuidado para com esta transição. Nota-se que o processo de ensino-aprendizagem possui dificuldades inerentes a essa transição e fazem os docentes tais dificuldades são de natureza didático-metodológica do que didático-psicológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que haja sucesso na transposição e continuidade do conhecimento geográfico dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental, é preciso levar em conta alguns fatores preponderantes: os fatores de aprendizagem, os fatores psico-didático-pedagógicos e a evolução, linearidade e grau de importância do conhecimento geográfico escolar.

Em relação aos fatores de aprendizagem, defende-se que o processo de construção do raciocínio espacial do aluno não permite um planejamento homogêneo e exige assim pensar no aluno como um indivíduo com estruturas cognitivas em formação. Nesta transição, é preciso considerar que os alunos estão em constante evolução intelectual e que isso sugere ao professor um olhar atento e indica a necessidade de adaptação curricular e metodológica.

Já em relação aos fatores psico-didático-pedagógicos, estes aconselham o cuidado com os alunos diretamente, para não estabelecer uma adaptação equivocada no encaminhamento das aulas e conflito na relação professor-aluno. Logo, torna-se necessário levar em conta que, ao sair do 5º ano e adentrar no 6º, esta passagem não amplia de forma mágica a maturação do aluno. Cabe ressaltar que é primordial entender que esta adaptação ocorrerá gradativamente e que ambos (professor-aluno) precisam saber seu papel nesse sentido.

Por fim, em relação à evolução, linearidade e grau de importância do conhecimento geográfico escolar, é imprescindível que o professor conheça a ciência que ensina (no caso a Geografia) e que tenha um planejamento que leve em conta todos os fatores supracitados. A etapa de transição precisa demonstrar a mesma intensidade de conteúdo, compreendendo o grau de continuidade necessário.

Logo, pensando em todos estes fatores influenciadores na construção do saber geografia no período de passagem dos sistemas escolares Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, aposta-se em algumas questões que possam contribuir para uma transição mais tranquila. Sugerimos o investimento na formação continuada sobre ciência geográfica aos professores dos Anos Iniciais. Ainda, pensar em uma melhor preparação dos professores dos Anos Finais, para saber trabalhar com um aluno que está adentrando em um novo contexto de organização escolar.

A transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais passará por reestruturações, visto que a obrigatoriedade da BNCC nas escolas a partir de 2020. Caberá assim à escola procurar meios para oferecer igualdade de oportunidades mediante a definição das aprendizagens essenciais aos alunos a que ela compreende. A BNCC cria assim uma expectativa no sistema de ensino de ser um instrumento de gestão que encaminhe a construção de propostas curriculares, considerando a diversidade constitutiva do contexto educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mariza. Investigação sobre a transição dos alunos do Ensino Fundamental I para Ensino Fundamental II. **Trabalho de Conclusão de Curso** – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.166p.

CAINELLI, Marlene Rosa. Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 127-139, out./dez. 2011. Editora UFPR.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia escolar – e os conteúdos da Geografia. **Anekumene**, v. 1, 2011. p. 128-139.

_____. A Geografia Ensinada: os desafios de uma Educação Geográfica. In: MORAES, Eliana Marta Barbosa de, MORAES; Loçandra Borges de. **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEC, 2010

LEMES, Robson de Oliveira. Análise de necessidades formativas em Geografia para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 158f. **Dissertação (Mestrado)**. Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá, 2016.

LESSAN, Janine. **Geografia no Ensino Fundamental I**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

LUDWIG, Aline Beatriz. O ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma experiência no quinto ano. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Florianópolis, 2017, 133 p.

MARASCA, Maristela. Os desafios da Geografia no 6º ano do Ensino Fundamental. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, 2013.

OLIVEIRA, E. D.; CAMPOS, M. A. F. Análise do ensino de geografia no ensino fundamental no município de Portalegre – RN. **GEOTemas**, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil, v 1, n. 2, p. 101-117, jul./dez., 2011.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PAULA, Andreia Piza de; PRACI, Fabiane Caetano; SANTOS, Geslaine Galdino; PEREIRA, Soeli de Jesus; STIVAL, Maria Cristina Elias Esper. Transição do 5º para o 6º ano no Ensino Fundamental: processo educacional de reflexão e debate. **Revista Ensaios Pedagógicos**, v.8, n.1, Jul 2018.

PIAGET, J. **O possível e o necessário. Evolução dos necessários na criança**. Porto Alegre: Artes médicas, v. 2, 1986.

RICHTER, Denis. Professor (a), para que serve este ponto aqui no mapa?: A construção das noções espaciais e o ensino da Cartografia na formação do(a) Pedagogo(a). **Dissertação (Mestrado)**. - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia – Presidente Prudente: 2004. 155 f.

SILVA, Maria dos Anjos Grangeiro da; PIASSA, Zuleika Aparecida Claro. Transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental: Desafios para a escola pública paranaense. OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE. Produções Didático-Pedagógicas. **Cadernos PDE**, Volume II, Paraná, 2014.

SILVA, Samara Mirelly da; LEÃO, Vicente de Paula. Anos Iniciais do Ensino Fundamental: por onde anda a Geografia? **Caderno de Geografia**, v.26, n.46, 2016. 382-395.

THIESEN, Juarez da Silva. Geografia escolar: dos conceitos essenciais às formas de abordagem no ensino. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v.15, n.1, jan./abr.2011.



Artigo Original

Reflexões iniciais sobre as Inteligências Múltiplas em Cursos de Secretariado Executivo: Caso Brasil

Initial Reflections on Multiple Intelligences in Executive Secretariat Courses: Brazil Case

Patrícia Stafusa Sala Battisti¹, Keila Raquel Wenningkamp², Marcela Moura Basaglia³ e Terezinha Corrêa Lindino⁴

1. Doutora em Administração. Professora adjunta na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/ *Campus Toledo*). Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Secretariado Executivo Bilíngue (GPSEB).

<https://orcid.org/0000-0002-4497-4224>

2. Doutora em Desenvolvimento Regional e Agronegócio. Professora adjunta na Universidade Estadual de Maringá (UEM). <https://orcid.org/0000-0003-4832-0583>

3. Doutoranda em Administração. Professora colaboradora na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/ *Campus Toledo*). <https://orcid.org/0000-0002-1770-4122>

4. Pós-doutorado em Gestão e Educação Ambiental pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/*Campus Tupã*), no Grupo de Pesquisa em Gestão e Educação Ambiental (PGEA). Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/*Campus Marília*). Mestre em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/*Campus São Carlos*). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/*Campus São Carlos*). Professora Associada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/*Campus Mal. Cândido Rondon*). Docente permanente no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências Ambientais (UNIOESTE/*Campus Toledo*). Vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ciências Ambientais (GEPECIA). Vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisas sobre a Primeira Infância (GEPEPI). Membro do Grupo de Pesquisa em Gestão e Educação Ambiental (PGEA). <https://orcid.org/0000-0001-5290-7702>

patricia.battisti@unioeste.br ; sebkeila@hotmail.com ; basagliamm@gmail.com e terezinhalindino@gmail.com

Palavras-chave

Inteligências múltiplas
Secretariado executivo
Comportamento cognitivo

Keywords

Multiple intelligences
Executive secretariat
Cognitive behavior

Resumo:

Determinar o quanto alguém é inteligente e entender a diversidade de inteligências de um indivíduo é algo complexo. Diante disso, este estudo, que faz parte de um projeto de pesquisa em andamento, tem por objetivo compreender as Inteligências Múltiplas mais e menos desenvolvidas entre acadêmicos concluintes de cursos de Secretariado Executivo do Brasil, tendo como principal aporte teórico a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner. Pesquisas, nesse âmbito, são importantes por proporcionarem reflexões sobre o perfil de aprendizagem apresentado pelos acadêmicos do curso de Secretariado, como também facilita o processo de avaliação e escolha de estratégias de ensino no Ensino Superior. Em termos metodológicos, trata-se de um estudo exploratório, de abordagem quantitativo-qualitativa, cuja coleta de dados foi realizada a partir de questionário, via *Google Forms*. Os resultados remetem à compreensão de que as oito inteligências estão presentes nos 136 acadêmicos concluintes que participaram do estudo. As inteligências mais desenvolvidas são as inteligências interpessoal, intrapessoal e musical, enquanto a menos desenvolvida é a inteligência lógico-matemática. Esses resultados puderam ser relacionados, pelo menos em parte, tanto ao perfil de formação do Secretário Executivo, quanto ao perfil de aprendizado da Geração Z e aos comportamentos cognitivos apresentados em cada tipo de inteligência.

Abstract:

Determining how smart someone is and understanding the diversity of intelligences of an individual is complex. Therefore, this study, which is part of an ongoing research project, aims to understand the more and less developed Multiple Intelligences among

Artigo recebido em: 04.07.2022.

Aprovado para publicação em: 27.07.2022.

academics graduating from Executive Secretariat courses in Brazil, having as its main theoretical contribution the Theory of Multiple Intelligences, of Gardner. Research, in this context, is important for providing reflections on the learning profile presented by the academics of the Secretariat course, as well as facilitating the process of evaluation and choice of teaching strategies in Higher Education. In methodological terms, it is an exploratory study, with a quantitative-qualitative approach, whose data collection was carried out through a questionnaire, via Google Forms. The results refer to the understanding that the eight intelligences are present in the 136 graduating students who participated in the study. The most developed intelligences are the interpersonal, intrapersonal and musical intelligences, while the least developed is the logical-mathematical intelligence. These results could be related, at least in part, to both the training profile of the Executive Secretary, the learning profile of Generation Z and the cognitive behaviors presented in each type of intelligence.

INTRODUÇÃO

Historicamente a inteligência vem sendo estudada por diversos aspectos e correntes teóricas. Dentre os estudos realizados, destacam-se as contribuições de Gardner (1994, 1995, 2006, 2011, 2020) e Armstrong (2001, 2009), os quais citam o estudo do psicólogo francês Alfred Binet.

Um ponto em comum dos seus estudos é a complexidade em retirar da abstração o conceito de inteligência e quantificá-lo de uma maneira que seja possível compreender em quais aspectos um indivíduo é inteligente. Gardner (1995) instituiu uma definição pragmática e renovadora a este conceito, determinando-o como capacidade para resolver ou gerar problemas encontrados na vida real, de modo a valorizar as cognições humanas, e alertou que elas sofrem a influência da cultura em que a pessoa nasceu.

Mas, existe um valor para se mensurar uma determinada inteligência? Gardner (2011) defendeu que mensurar a inteligência pode até ser possível, baseado no estudo de Binet que fundamenta este processo em escores de Quociente de Inteligência (QI) (ARMSTRONG, 2009). Entretanto, como as diferentes inteligências não foram consideradas e, efetivamente, por ser elas consideradas excelente ferramenta para a verificação do nível ou forma de aprendizagem pessoal,

Em 1980, pesquisadores da Universidade de Harvard (em especial o psicólogo Howard Gardner) elaboraram a Teoria das Inteligências Múltiplas (Teoria das IMs), contendo oito tipos: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésico-corporal, naturalista, intrapessoal e interpessoal. Anos depois, Gardner (2006) acrescentou a nona inteligência, denominada de existencial.

Especificamente para a educação, Gardner (1994) defendeu a ideia de que a essência da Teoria das Inteligências Múltiplas é respeitar as muitas diferenças entre as pessoas, as múltiplas variações em suas maneiras de aprender e os vários modos pelos quais elas podem ser avaliadas. Desse modo, tem-se que a inteligência adquire uma pluralidade de atributos, de acordo com suas distintas forças cognitivas que se relacionam com as mais variadas áreas de vida do indivíduo, incluindo, por exemplo, similaridades e diferenças no perfil de aprendizagem e estratégias de conhecimento mais eficientes no Ensino Superior.

Wenningkamp, França, Battisti e Walter (2017), Vaz, Battisti, Wenningkamp e França (2018) e Battisti, Wenningkamp, Vaz e França (2019) abordaram as inteligências múltiplas entre acadêmicos e docentes dos cursos de Secretariado Executivo da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e da Universidade de Passo Fundo (UPF), com o intuito de sugerir medidas para melhorar o desempenho dos acadêmicos. Neste sentido, ao considerar a geração do indivíduo (geralmente definida por intervalos de 20 anos e eventos significativos ao longo desse período), ela pode ser classificada a partir da data de nascimento: *Baby boomers* (1946-1964), Geração X (1965-1980), *Millenials* ou Geração Y (1981-1997), Geração Z (1998-2018) (GRUBB, 2018).

Diante dessas relações, por exemplo, de gerações (Visões de Mundo) e das técnicas de ensino (Estratégias de Conhecimento), formula-se como questão norteadora para este estudo: quais são as inteligências mais e menos desenvolvidas nos acadêmicos concluintes de cursos de Bacharelado em Secretariado Executivo no Brasil? Para responder esta pergunta, este artigo tem por objetivo compreender as inteligências múltiplas mais e menos desenvolvidas entre acadêmicos concluintes de cursos de Secretariado Executivo no contexto brasileiro e suas implicações geradas nos perfis profissionais (DÍAZ-POSADA; VARELA-LONDOÑO; RODRÍGUEZ-BURGO, 2017), com ênfase nas diferenças geracionais (TAPSCOTT, 2009).

Desse modo, na sequência, apresentamos o referencial teórico sobre a Teoria das IMs e as características e as diferenças geracionais. Descrevemos os procedimentos metodológicos da pesquisa, os resultados coletados e as discussões que fundamentam as indicações para futuras pesquisas.

PRINCIPAIS ATRIBUTOS DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Compreender o funcionamento da mente humana, sobretudo da capacidade intelectual dos indivíduos, é uma temática que tem despertado o interesse dos pesquisadores ao longo do tempo, na busca por mensurar o nível de inteligência. Armstrong (2009, p. 5) apontou que a noção de inteligência surgiu como “[...] medida objetivamente e reduzida a um simples número”, denominado como Quociente de Inteligência (QI), pois, Gardner (1995) já havia sido assertivo em substituir o paradigma unidimensional pelo multidimensional, visto que “[...] as múltiplas faculdades humanas são independentes em graus significativos” (p. 29).

Novamente assertivo, Gardner (1995) desenvolveu uma teoria que rompesse paradigmas acerca das definições de conceito de inteligência, evidenciando que a inteligência não deveria ser pontuada por meio de um teste padronizado. O autor elaborou um conjunto de inteligências, fundamentado em oito princípios, classificando-o como Inteligências Múltiplas – IMs.

Armstrong (2009), apropriando esta teoria, elencou os elementos-chave que deveriam compor essas oito inteligências gardnerianas: 1) **Inteligência linguística**: habilidades relacionadas à sensibilidade aos sons, estruturas, significados e funções de palavras e linguagem, tanto no texto escrito quanto na oralidade; 2) **Inteligência Lógico-Matemática**: habilidades relacionadas à sensibilidade e capacidade de discernir padrões lógicos ou numéricos e capacidade para trabalhar com longas cadeias de raciocínio, para resolver problemas que envolvam números; 3) **Inteligência Espacial**: habilidades relacionadas à capacidade de perceber o mundo visual-espacial com precisão e realizar transformações em suas percepções iniciais; 4) **Inteligência Musical**: habilidades relacionadas à produção, organização e apreciação de ritmos, timbres e formas de expressão musical de maneira criativa e sensível; 5) **Inteligência Corporal-Cinestésica**: habilidades relacionadas à capacidade de controlar os movimentos do corpo e lidar com objetos; 6) **Inteligência Naturalista**: habilidades relacionadas à expertise em distinguir membros de uma espécie da natureza e os relacionar com outras espécies, traçando relações formais e informais entre elas; 7) **Inteligência Intrapessoal**: habilidades relacionadas à compreensão de seus próprios sentimentos, com capacidade de diferenciar emoções, forças e fraquezas; 8) **Inteligência Interpessoal**: habilidades relacionadas à capacidade de discernir e responder adequadamente aos humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas e à facilidade para lidar com as outras pessoas.

Ainda sob este cenário, Armstrong (2009) citou três contextos que merecem destaques para o estudo das IMs: a) **tecnologia da computação**; b) **diversidade cultural** e c) **aconselhamento de carreira**, que remetem a formas ou maneiras específicas para se obter a aprendizagem almejada. Segundo esse autor, esses contextos aumentariam o escopo de entendimento da teoria, pois, fornecem oportunidades de inovação em rela-

ção à Teoria das IMs aplicada no contexto educacional, contribuindo para que, por exemplo, os docentes pudessem desenvolver técnicas de ensino (Estratégias de Conhecimento) e materiais pedagógicos (Visões de Mundos) que sejam mais assertivos às necessidades diversificadas dos acadêmicos.

A teoria das IMs é utilizada por vários pesquisadores em âmbito educacional. Para ilustrar, Díaz-Posada *et al.* (2017), ao realizarem um estudo bibliométrico e, ao analisarem 244 publicações, produzidas entre os anos de 1983 e 2015, conseguiram identificar o desenvolvimento, tendências e oportunidades de inovação em relação à teoria das IMs aplicada ao currículo. Destaca-se a melhoria na atitude e no rendimento dos acadêmicos quando se utilizam metodologias ou ferramentas pedagógicas baseadas em IMs.

Para que haja um melhor entendimento empírico das inteligências múltiplas, no Quadro 1, relacionam-se essas a comportamentos específicos das oito inteligências de Gardner.

QUADRO 1 - Tipos de inteligências múltiplas e comportamentos específicos

TIPOS DE INTELIGÊNCIA	COMPORTAMENTO ESPECÍFICO
Inteligência linguística	Vocabulário rico e completo. Uso da linguagem retórica e expressão poética. Prazer em ler, escrever e falar. Sensibilidade aos sentidos, estruturas e funções das palavras.
Inteligência Lógico-Matemática	Análise lógica de problemas e científica de tarefas. Raciocínio indutivo e dedutivo. Resolução de problemas abstratos e compreensão das relações complexas. Operação, ordenação e interpretação de modelos. Uso de esquemas, categorias e relações.
Inteligência Espacial	Acuidade visual. Uso de desenho para explicar algo. Percepção visual. Pensamento tridimensional e percepção precisa do mundo visual.
Inteligência Musical	Sensibilidade aos sons. Percepção sonora. Melodia e ritmo.
Inteligência Corporal-Cinestésica	Movimento. Expressão corporal.
Inteligência Naturalista	Ambientalista. Flexibilização. Empático.
Inteligência Intrapessoal	Autoestima. Empreendedor.
Inteligência Interpessoal	Interação social. Sinergia de grupo. Liderança.

Fonte: Adaptado de Boacã *et al.* (2014).

A Teoria das Inteligências Múltiplas sugere, assim, que os indivíduos tenham capacidades cognitivas em cada uma das oito inteligências apresentadas com incidências diferentes, mas se complementam e atuam em diferentes contextos socioculturais (ARMSTRONG, 2009).

ATRIBUTOS GERACIONAIS

Compreender a geração em que o indivíduo se encontra e analisar como as características geracionais influenciam na maneira como ele se relaciona no cotidiano de sua vida são aspectos que podem interferir na maneira como um indivíduo desenvolve suas visões de mundo e estratégias de conhecimento. A visão geracional, com base na faixa etária e fatos importantes ocorridos durante determinado período (geralmente períodos de 20 anos), é uma maneira de definir um grupo (GRUBB, 2018).

Mannheim (1993) apontou que a análise das características de uma geração expõe dimensões que a torna particular e faz com que os indivíduos compartilhem vivências históricas comuns neste mesmo período. Desse modo, os aspectos relacionados às gerações perpassariam traços gerais e influenciariam a maneira como os indivíduos se relacionam com os binômios trabalho/carreira e comunicação/tecnologia (Quadro 2).

QUADRO 2 - Atributos Geracionais

	BABY BOOMERS	GERAÇÃO X	GERAÇÃO Y	GERAÇÃO Z
NASCIMENTO	1946-1964	1965-1980	1981-1997	1998-2018
TRAÇOS E CARACTERÍSTICAS GERAIS	Orientação pela equipe, otimistas e formais.	Autoconfiantes, céticos e informais.	Orientação por <i>feedback</i> , orientação pela comunidade, realistas.	Orientação global, extremamente “safos” em tecnologia, pragmáticos, progressistas sociais.
OBJETIVOS DE TRABALHO E CARREIRA	Estabilidade duradoura, hierarquias nítidas, pouca ou nenhuma mudança no trabalho.	Equilíbrio trabalho-vida, apenas mudanças necessárias no trabalho, horário flexível.	Oportunidades empreendedoras, diretrizes claras, mudanças frequentes no trabalho, locais de trabalho divertidos.	Não pensam em se aposentar, pois tem pouca confiança nos programas de seguridade social para financiar a aposentadoria
COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA	Telefone, fax, introdução à internet e aos computadores pessoais como adultos.	E-mail, mensagem de texto, introdução à internet e computadores pessoais quando crianças/jovens adultos.	E-mail, mensagens de texto, nativos digitais, cresceram com a internet e os computadores pessoais.	Mensagens de texto, mídias sociais, “geração ‘internet no bolso’”, nascidos no mundo da internet, cresceram com dispositivos móveis.

Fonte: Adaptado de Grubb (2018).

Devido às diversas influências e aos atributos geracionais, ao analisar o Quadro 2, notou-se que é natural que haja conflitos de relacionamento (GRUBB, 2018). Parafraseando Bertero (2012), essas diferenças geracionais implicariam em transformações cognitivas e o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao comportamento (*soft skills*) e às questões psicossociais. Destaca-se aqui a Geração Z.

Conhecida também como a *Geração Nativo Digital*, a Geração Z tem habilidades com novas tecnologias e um senso de imediatismo, necessidade de crescimento rápido no mercado de trabalho, bem como dificuldade de entender hierarquias (TAPSCOTT, 2009; COLET; MOZZATO, 2019). Essa geração apresentou estilo

de vida e hábitos de consumo muito diferentes das outras gerações (GOLLO; SILVA; ROSA; BOTTONI, 2019). Os autores identificaram também que essa geração se interessa mais por filmes, séries, cinema, música, redes sociais, leitura de livros, moda e esportes. Aqui, cabe ressaltar que o interesse pela música também foi destacado por Colet e Mozzato (2019).

Outro aspecto apontado por Tapscott (2009, p. 6) foi a capacidade desta geração de tolerar à diversidade, ser preocupada com a justiça, os problemas enfrentados pela sociedade e se envolver frequentemente em algum tipo de atividade para a comunidade, visto que ela se intitula como “[...] engajada politicamente e vê a democracia e o governo como ferramentas essenciais para melhorar o mundo”. A título de exemplo, dentre as gerações, é mais provável que um indivíduo da Geração Z “[...] ligue o computador e, simultaneamente, interaja em várias janelas diferentes, fale ao telefone, ouça música, faça o dever de casa, leia uma revista e assista televisão” (TAPSCOTT, 2009, p. 20).

Tapscott (2009) destacou, ainda, que a Geração Z tende a apresentar baixa capacidade de concentração. Na mesma perspectiva, Kämpf (2011) enfatizou que esta geração apresenta um estilo cognitivo diferente das demais gerações, o que reflete no modo com que aprende e presta atenção, sobretudo, devido ao modo como utiliza a tecnologia. Em outras palavras, por meio da multimídia, os indivíduos dessa geração apresentaram habilidades diferentes daquelas que foram desenvolvidas pelas gerações anteriores.

Mas, o que esta constatação tem a ver com os Cursos de Secretário existentes no Brasil? Essencialmente, esses estudos impulsionam a compreensão do funcionamento da mente humana, no que tange à capacidade intelectual dos indivíduos e como contribuir para a eficácia da aprendizagem e para a eficiência do ensino em um processo de formação profissional. Finalidade esta que corrobora a importância e ideia questionadora deste estudo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por meio da estratégia de levantamento de corte transversal - *Surveycross-sectional* (HAIR; BABIN; MONEY; SAMOUEL, 2005), este estudo caracterizou-se como exploratório, com abordagem quantitativo-qualitativa. A população-alvo foi composta pelos acadêmicos matriculados no último ano (ou nos dois últimos períodos) de cursos de graduação em Secretariado Executivo do Brasil que atenderam aos seguintes critérios na Plataforma Oficial do Ministério da Educação (e-MEC): constem como bacharelado, sejam cursos em atividade e os alunos tenham se submetido à prova do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), edição 2018; e, que obtiveram conceito igual ou superior a dois nessa edição do ENADE.

O recorte adotado para triagem dos acadêmicos dos últimos períodos justificou-se pelo objetivo de analisar o desenvolvimento do perfil das Inteligências Múltiplas apresentado por eles e a participação no Enade se justificou por ser o único exame, desta natureza, existente em todo território nacional. A partir desses critérios, e excluídos os cursos em duplicidade, 20 cursos foram considerados.

O instrumento de coleta de dados escolhido foi o questionário, com base no Inventário de Inteligências Múltiplas, adaptado de Armstrong (2001). Ele é composto por 80 afirmativas ordenadas em oito blocos, com dez itens cada. Esses blocos correspondem às oito inteligências descritas por Gardner (1995). Cada respondente poderia assinalar quantas opções (afirmativas) quisesse, sinalizando quais daqueles comportamentos eles possuem ou com quais formas de pensar eles se identificam. Indagou-se, também, sobre a IES e a sua natureza administrativa, bem como a idade do (a) respondente.

Para a coleta desses dados, enviou-se o formulário em formato eletrônico, via *Google Forms*, para professores e/ou coordenadores dos referidos cursos para que encaminhassem aos acadêmicos do último ano (ou dos dois últimos períodos). O questionário procedeu-se como autoaplicável, com a adoção de pré-teste.

Após pequenos ajustes de formatação, foram enviados os questionários reformulados e foram recebidas 145 respostas, de 18 dos 20 cursos selecionados para a pesquisa, sendo 136 válidas e utilizadas para a análise dos dados. Para a análise, utilizou-se a estatística descritiva com a utilização de representações quantitativas. Adotou-se também a técnica de Análise do Conteúdo para “[...] descobrir as conexões que possam existir entre o exterior e o discurso, entre as relações de forma e as relações de sentido, entre as condições de produção e processo de produção” (BARDIN, 2000, p. 215).

Em vista desta técnica referir-se a um conjunto de ferramentas metodológicas que tem como objetivo investigar as múltiplas fontes de conteúdo verbal ou não (SILVA; FOSSÁ, 2015), para este estudo, duas categorias de análise foram elaboradas para melhor aferição dos dados coletados. São elas:

ESTRATÉGIA DE CONHECIMENTO

Nesta categoria, faz-se o relato circunstanciado da função estabelecida ao Ensino Superior e do perfil de formação profissional almejado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Secretariado Executivo no Brasil, a fim de propiciar um cenário que possa sugerir a implantação de uma nova dialogicidade entre os mesmos, elencando recomendações de melhores técnicas de ensino.

VISÕES DE MUNDO

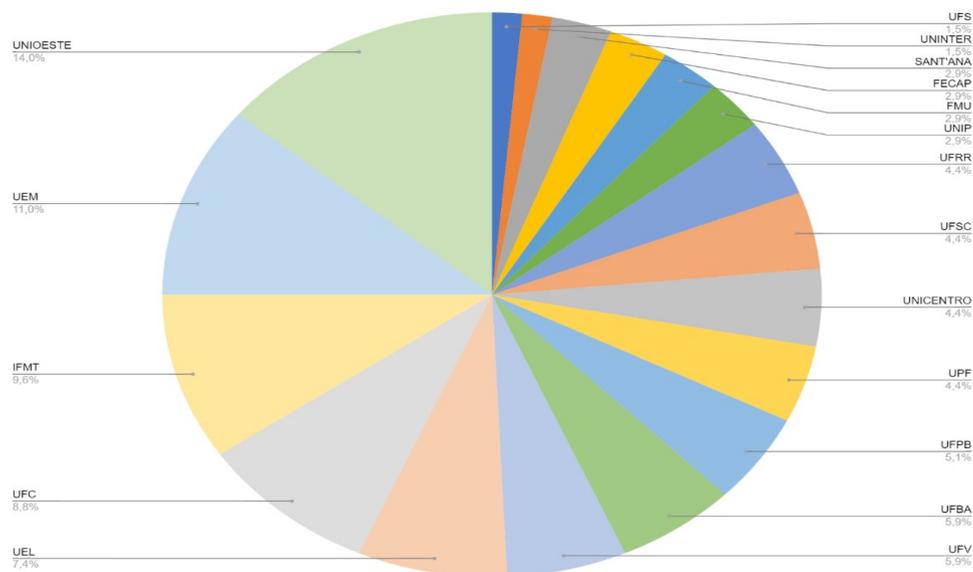
Nesta categoria, esquadrinha-se a estruturação das características que apontam o espectro desejado no perfil apresentado nas Inteligências Múltiplas, de modo a identificar os conflitos e contradições das ideias que poderá legitimar ou deslegitimar o contexto profissional desejado.

A partir delas, procurou-se agregar significações às características apresentadas nas Inteligências Múltiplas e classificar qual geração está se utilizando delas. Tanto a categoria Estratégia de Conhecimento quanto a categoria Visões de Mundo sugerem que esses indivíduos precisariam ser observados em “[...] uma situação de afinidade, em termos dos meios que o mesmo momento do tempo coloca à disposição da geração para as diferentes tarefas” (MANNHEIM, 1993, p. 202).

A categoria Estratégia de Conhecimento buscou materializar o discurso apresentado pelas Inteligências Múltiplas e traduzir novos modos de ler, ver e perceber o curso de Secretariado Executivo. E a **categoria Visões de Mundo**, procurou aventar quais assuntos sobressaltam-se para compreender o aprender e o ensinar necessários na relação ensino-aprendizagem desenvolvida nesta formação, de modo a apontar mudanças futuras.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com os critérios explicitados nos procedimentos metodológicos, obtiveram-se respostas de concluintes de 18 das 20 IEs selecionadas, o que corresponde a 90% de instituições do universo pretendido. Em números absolutos de concluintes, obtiveram-se respostas de um total de 145, mas após excluir as que não correspondiam ao filtro, restaram 136 respostas válidas, com divisão por IES (Gráfico 1).

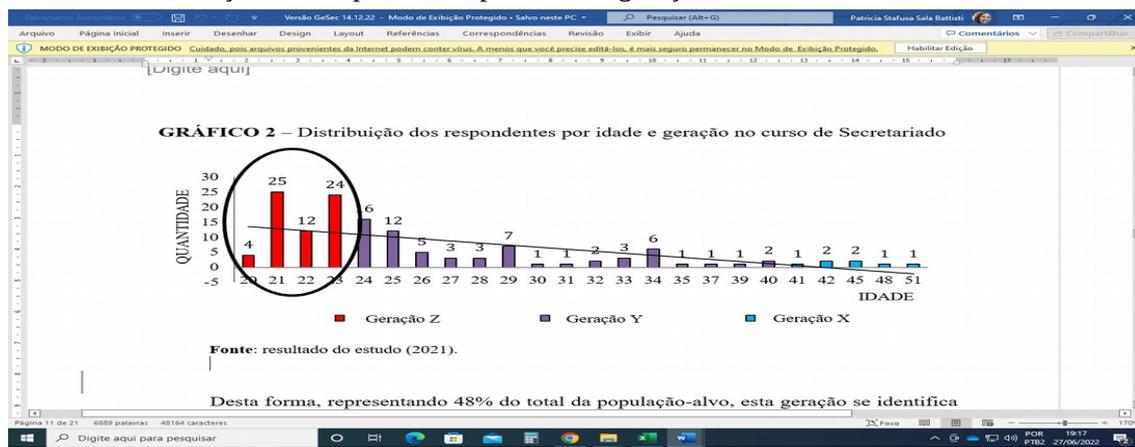
GRÁFICO 1 - Percentual de respondentes por IES

Fonte: resultado do estudo (2021).

Em relação à idade dos respondentes, tem-se 25 acadêmicos na faixa dos 40 anos ou mais, representando 18,4% da amostra. Em contrapartida, tem-se 111 acadêmicos na faixa dos 20 anos, representando 81,6% dessa amostra, o que os caracteriza, à luz do referencial, como pertencentes, na grande maioria, à geração Y e Z.

Como pode ser observado no Gráfico 1, do total de 136 respostas, tem-se que 50,74% dessas estão concentradas em cinco IES: UNIOESTE, UEM, IFMT, UFC e UEL. No entanto, todas as regiões brasileiras estão representadas em maior ou menor percentual nas respostas, o que corresponde ao objetivo do estudo em conhecer o perfil das diferentes IEs espalhadas pelo Brasil.

No intuito de se refinar qual das gerações melhor representa o universo do estudo, recorreu-se à moda, ou seja, a medida de tendência central em que se analisa o valor mais repetido nas idades, já que se têm alguns valores extremos que tornam a média inadequada. Tem-se a idade de 21 anos com a frequência de 25 vezes, seguida pela de 23 anos com 24 vezes, idades estas que estão representadas na geração Z (Gráfico 2).

GRÁFICO 2 - Distribuição dos respondentes por idade e geração no curso de Secretariado

Fonte: resultado do estudo (2021).

Desta forma, representando 48% do total da população-alvo, esta geração se identifica

Fonte: resultado do estudo (2021).

Ao constatar que 48% do total da população-alvo se encaixa no período correspondente à Geração Z (nascidos entre 1998 e 2018, ou seja, com 23 anos ou menos), este estudo apontou quais características dela são peculiares e a faz se distanciar das demais. Por exemplo, a percepção de futuro baseada no pensamento de não se aposentar e o uso de comunicação em mensagens de textos em mídias sociais (GRUBB, 2018) sugeriram que eles estão mais focados no presente ou no que é possível.

Com base nisso, argumenta-se que tanto as linguagens quanto as representações cognitivas adotadas nas técnicas de ensino realizadas no Ensino Superior tenderiam a validar as Estratégias de Conhecimento e as Visões de Mundo apreendidas, sendo utilizadas pelos acadêmicos em suas vidas cotidianas. Conforme assevera Bauman (2017), não se deve esquecer que como **cada indivíduo é responsável pelo destino da sua vida** (pessoal, profissional e social), as sensações por eles incorporadas são particularmente vinculantes ao comportamento cognitivo desenvolvido, seja em relação às expectativas que guiam suas escolhas, seja pela percepção socioprofissional que vão perpetuar.

Verificou-se que nessa geração há a identificação com o mundo da internet, das redes sociais e dos dispositivos móveis, apesar da baixa capacidade de concentração, convalidando as informações encontradas por Gollo *et al.* (2019). Pode-se afirmar que, ao mesmo tempo, a amostra em questão dispõe do formato de uma geração pragmática e progressista, visto que ela aposta no avanço científico, tecnológico e social como vital para o aperfeiçoamento da condição humana, mostrando-se independente e valorizando o crescimento econômico como mérito, conforme apontou Tapscott, (2009) e ratificado por Colet e Mozzato (2019).

Para compreender melhor todos os participantes deste estudo, obtida pela soma das alternativas assinaladas e dividida pelo total de respostas possíveis de se obter para cada uma das inteligências, a população-alvo estudada apresentou as seguintes *médias* sobre as Inteligências Múltiplas menos e mais desenvolvidas (Quadro 3).

QUADRO 3 - Relatório geral das Inteligências Múltiplas da população estudada

IMS	Linguística	Lógico-matemática	Espacial	Corporal Cinestésica	Musical	Interpessoal	Intrapessoal	Naturalista
MÉDIA TOTAL	35%	25% ^a	30%	36%	40% ^b	43% ^b	42% ^b	38%

Fonte: resultado do estudo (2021).

^a *Inteligência Múltipla menos desenvolvida.* ^b *Inteligências Múltiplas mais desenvolvidas.*

De modo geral, pode-se observar, no Quadro 3, que as turmas obtiveram percentuais relativamente próximos entre os oito tipos de inteligências, quando analisados em si. Mas, no tocante à média total, notam-se prevalências em determinadas Inteligências Múltiplas menos ou mais desenvolvidas.

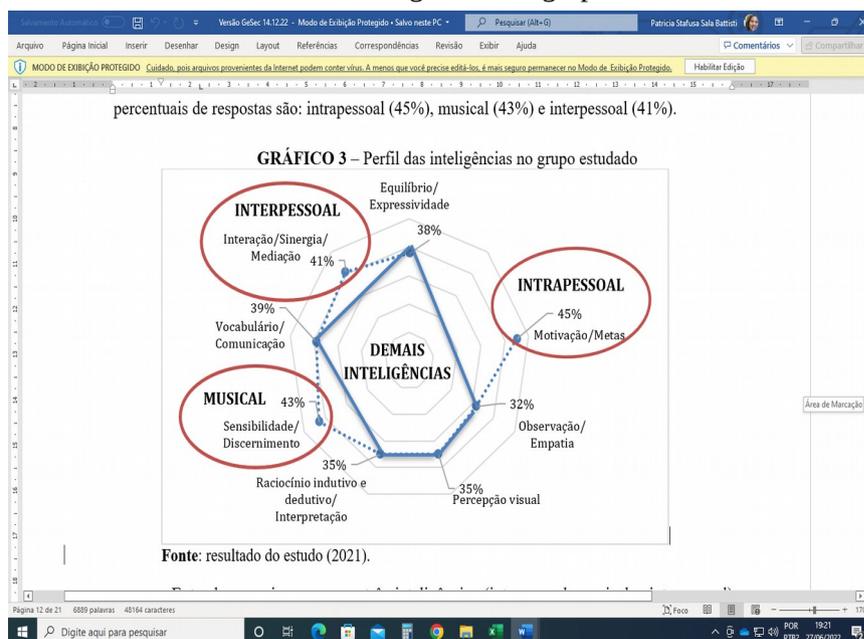
O que isso demonstra? De pronto, apontou que a importância dessas inteligências ultrapassa a mera classificação. Segundo Chen e Gardner (2012), uma das implicações mais positiva para a elevação da autoestima e da cognição está no reconhecimento da existência de outras inteligências em um mesmo indivíduo e, por extensão, os cursos que reconhecem essa diversidade conseguem selecionar técnicas de ensino próprias que aumentariam sua eficácia e eficiência. Do mesmo modo, a partir do resultado apresentado no Quadro 3, constatou-se que os oito tipos de inteligência estão presentes (em maior ou menor grau) nos acadêmicos dos cursos de Secretariado Executivo do Brasil e isso permite algumas reflexões.

Uma delas está relacionada às diferenças individuais e suas escolhas. Campbell, Campbell e Dickinson (2000, p. 23) apontaram que “[...] quando os indivíduos têm oportunidades de aprender através de seus po-

tenciais, mudanças cognitivas inesperadas e positivas, emocionais, sociais e até físicas ocorrerão”. Isso significa que o mercado de trabalho suscita e reivindica a necessidade de estudos sobre perfil de inteligências mais requerido por estado, região e país, no que se refere ao cargo de Secretário Executivo.

Outra reflexão está na análise dos percentuais relativos às inteligências **mais desenvolvidas**. Conforme a Figura 1, é possível visualizar que as inteligências com maiores percentuais de respostas são: intrapessoal (45%), musical (43%) e interpessoal (41%).

FIGURA 1 - Perfil das inteligências no grupo estudado



Fonte: resultado do estudo (2021).

Entendeu-se assim que essas três inteligências (intrapessoal, musical e interpessoal) estão entre as mais desenvolvidas nos acadêmicos de cursos de Secretariado Executivo do país. Das três inteligências encontradas, pelo menos em parte, duas delas podem ser explicadas a partir do perfil de formação profissional almejado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Secretariado Executivo brasileiros.

As competências e habilidades listadas para esse profissional, neste documento (BRASIL, 2005) envolveram: a) capacidade de articulação; b) competência nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais; c) liderança para o trabalho em equipe na busca da sinergia; e, d) iniciativa, criatividade, determinação, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência das implicações e responsabilidades éticas.

Com base nos dados coletados, observou-se que o perfil inter e intrapessoal são as inteligências mais encontradas nos cursos de formação superior e, por conseguinte, estão em consonância com o perfil dos formandos em Secretariado Executivo como Estratégia de Conhecimento, visto que os acadêmicos optaram pelas qualidades que compõem um perfil motivador, com metas, tendo selecionado as habilidades empatia, interação social, mediação como fatores presentes em seu dia a dia (BOACÃ *et al.*, 2014).

No que tange à Inteligência Musical, os acadêmicos escolheram alternativas que compunham as qualidades sensibilidade e discernimento. O que pode ser entendido como Visões de Mundo, pois, aliada às duas outras inteligências supracitadas, sua incorporação estrutura o conceito de autoconhecimento que fundamenta a

competência de entender os outros indivíduos e a habilidade de perceber, discriminar, transformar e expressar-se socialmente (MELLO; ALMEIDA NETO; PETRILLO, 2019).

Além de estar em consonância com o perfil dos formandos, este estudo sugeriu que tais qualidades estão, também, relacionadas à geração que a maioria dos respondentes se encontrava no momento da coleta (Geração Z). As inteligências mais desenvolvidas sugeriram a presença de elementos como capacidade de articulação, habilidade nos processos de negociação, competência nas comunicações interpessoais ou intergrupais, liderança, persistência e constância, uma vez que se observou, nas respostas apresentadas, os acadêmicos entenderam que o que não é natural, pode ser treinado ou melhorado.

Cabe lembrar que todos os oito tipos têm a mesma importância e não há uma inteligência mais valiosa que a outra. Mas é a sua completude que molda o indivíduo, suas escolhas e cognição, demonstrando as Visões de Mundo apresentadas. Unindo capacidade de comunicação, raciocínio apurado, sentimento pessoal de estética, intuição e senso de sobrevivência, é possível ter um profissional de Secretariado Executivo apto para as mais variadas situações que a profissão requer.

A partir desse resultado, em que os oito tipos de inteligência estão presentes (em maior ou menor grau) nos acadêmicos dos cursos de Secretariado Executivo do país, isso permite algumas outras reflexões. A primeira delas pode ser relacionada às diferenças individuais e as técnicas de ensino. Segundo Fleetham (2006), a partir da escolha de uma técnica de ensino, as alternativas pedagógicas que podem ser utilizadas aumentariam e se diversificariam no momento que se considera as habilidades e as competências dos acadêmicos nas oito áreas elencadas por Gardner (1995).

Resgatando Campbell *et al.* (2000, p. 23) ao advertirem que “[...] quando os indivíduos têm oportunidades de aprender através de seus potenciais, mudanças cognitivas inesperadas e positivas, emocionais, sociais e até físicas ocorrerão”. Logo, o reconhecimento dessas inteligências ultrapassaria a mera classificação (CHEN; GARDNER, 2012), por reconhecer outras inteligências e verificar que os indivíduos não só possuem essas inteligências em maior ou menor grau, mas raramente se apresentam isoladas e se mostram positivas tanto para a autoestima (que estimula o apreender) quanto para a maneira de se ensinar (que estimula o aprender).

Por extensão, docentes dos cursos brasileiros de Secretariado Executivo que reconhecerem essa diversidade de capacidades poderiam planejar o processo de ensino-aprendizagem com técnicas de ensino específicas para cada um dos oito tipos de inteligências, aumentando, assim, sua eficácia ao considerar que indivíduos aprendem de maneira distinta, de modo a reconhecer características próprias dos acadêmicos envolvidos.

Decorrente dos percentuais relativos às inteligências mais e menos desenvolvidas, metodologias de ensino e Planos Político-Pedagógicos existentes nos cursos de Secretariado Executivo podem ser (re)pensados, a fim de direcionar esforços tanto na continuidade de desenvolvimento das competências, que já são mais desenvolvidas, quanto daquelas mais fragilizadas. Isso ainda pode ser complementado por estudos contínuos de mercado que demonstrem o perfil de inteligências mais requerido pelos cargos de Secretário Executivo no país, por estado, região, entre outros.

Ainda observando a Figura 1, foi possível considerar que as inteligências com maiores percentuais de respostas (intrapessoal, musical e interpessoal) também apareceram como as mais desenvolvidas em acadêmicos de Secretariado Executivo dos cursos da Unioeste e UPF, conforme resultados de pesquisas anteriores realizadas por Wenningkamp *et al.* (2017), Vaz *et al.* (2018) e Battisti *et al.* (2019). As inteligências interpessoal e intrapessoal contribuem com os cursos de formação superior, a partir do momento que eles abrigam

conteúdos voltados à comunicação interpessoal, gestão de conflitos e liderança; por exemplo, eles poderiam ser responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência interpessoal.

Conteúdos relacionados ao empreendedorismo, perfil profissional e postura ética poderiam contribuir para maior autoconhecimento e, portanto, para o desenvolvimento da inteligência intrapessoal. Se, por um lado, há indícios que contribuem para essa reflexão em relação às DCNs e o desenvolvimento das inteligências intrapessoal e interpessoal, não se chegou a mesma conclusão no tocante à inteligência musical. Isso porque essa não foi uma habilidade que se perceba diretamente nas DCNs e no perfil de formação do profissional.

Ela parece estar muito mais relacionada à geração Z dos respondentes encontrados, em sua maioria, do que aos conteúdos ofertados durante a graduação, tendo-se percebido isso ao visualizar a moda estatística da idade dos acadêmicos concluintes, apresentados no Gráfico 2. Como os indivíduos da Geração Z possuem, desde seu nascimento, a experiência com o mundo da internet, das redes sociais e dos dispositivos móveis, constatou-se que eles tendem a desenvolver novos mecanismos de interação. Por exemplo, a música ocupou um espaço preponderante em momentos de lazer (TAPSCOOT, 2009) ou em suas atividades laborais, em especial em atividades de ensino remoto (GRUBB, 2018).

A música é utilizada como técnica de ensino em cursos de idiomas e vem apresentando alto nível de positividade no que se refere ao grau de interesse dos acadêmicos por determinado assunto. Segundo Chiarelli e Barreto (2011), o uso desta técnica sempre estimulou os canais sensoriais e a criatividade, desenvolvendo as habilidades linguísticas, cognitivas e sociais, ultrapassando as disciplinas de idiomas, tornando o ambiente da universidade mais alegre e receptivo e contribuindo com a formação acadêmica profissional.

No que diz respeito à inteligência **menos desenvolvida** (lógico-matemática), de modo geral, também se repetiu nos estudos anteriores (WENNINGKAMP *et al.*, 2017; VAZ *et al.*, 2018; BATTISTI *et al.*, 2019). A inteligência lógico-matemática é incentivada pelas DCNs (BRASIL, 2005, s.p.) ao mencionar que o perfil profissional deve envolver a “[...] utilização do raciocínio lógico, crítico e analítico, operando com valores e estabelecendo relações formais e causais entre fenômenos e situações organizacionais”.

Se comparada com a inteligência interpessoal e a intrapessoal, essa inteligência apareceu em menor grau nas DCNs. Porém, isso sugere a reflexão sobre a necessidade dessa inteligência ser melhor desenvolvida, uma vez que, para exercer seu perfil de assessor, consultor, gestor e até empreendedor, a capacidade lógico-matemática é fundamental para a resolução de problemas organizacionais. Exemplo disso ocorre nas atividades de análises de gráficos, relatórios estatísticos, balanços e balancetes, entre outros. Sob este prisma, para a construção de uma personalidade profissional, é necessário que sejam acopladas tanto as necessidades psicológicas quanto as sociais, para além da biológica.

Contudo, por meio do desenvolvimento e vivências das Inteligências múltiplas, sugeridas por Gardner (1995), todas essas necessidades poderiam ser desenvolvidas no indivíduo e, segundo Maslow (1954), elas são fundamentais para atingir a autorrealização, já que propiciariam ao indivíduo o desenvolvimento de comportamentos focados em um determinado fim, meta ou objetivo.

Mas, a partir dos resultados coletados, por mais que o estudo esteja ainda em andamento, constatou-se que ele corroborou os anteriores, no momento que chegam à mesma conclusão. Também, sob o viés geracional, os comportamentos cognitivos foram explorados e tendem a ganhar força em determinados momentos na formação profissional do Secretariado Executivo brasileiro. Aliada ao uso da técnica de Análise de Conteúdo, a Teoria das Inteligências Múltiplas pode fornecer mais uma ferramenta estratégica de verificação do per-

fil profissional desejado no curso de Secretário Executivo. Isto porque sugere a necessidade de desenvolvimento de características específicas, comportamentos próprios e atitudes personalizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo principal deste estudo, que foi compreender as Inteligências Múltiplas mais e menos desenvolvidas entre acadêmicos concluintes de cursos de Secretariado Executivo do Brasil, tendo como principal aporte teórico a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner, agregado às questões geracionais de Grubb (2018), pode-se concluir que ele foi atendido, com base na demonstração e análise das inteligências mais desenvolvidas (Inteligências Intrapessoal, Musical e Interpessoal) e da inteligência menos desenvolvida (Inteligência Lógico-matemática) nos acadêmicos concluintes (Geração Z) das IES pesquisadas.

Isso porque, em relação às mais desenvolvidas, afirma-se que o perfil inter e intrapessoal estão em consonância com o perfil dos formandos e com as habilidades e competências almejadas nas DCNs. O fato inesperado é a sobressalência da inteligência musical parcialmente explicada pelo fator demográfico idade da população pesquisada, pertencente à geração Z. Também, ao se pressupor que docentes, em geral, seriam das gerações anteriores, permanece o desafio para que esses docentes, mesmo não tendo a música como fator preponderante, possam incluí-la em suas atividades docentes sob forma de melhor atingir esses acadêmicos durante sua formação.

Em relação à inteligência lógico-matemática, a menos desenvolvida, carece de uma atenção pormenorizada tendo em vista que esta inteligência é fortemente demandada a um profissional de Secretariado Executivo que exerça, em sua carreira, papel de gestor, assessor, consultor ou empreendedor. Portanto, com a ampliação da coleta de dados programada, este estudo intenta suscitar a necessidade de elaboração ou destaque de técnicas de ensino apropriadas para a formação acadêmica desta profissão. Além disso, sugerir aos diversos cursos em Secretariado Executivo, inclusões de características nos perfis requeridos.

E não menos importante, suscitar discussões sobre as ações e atitudes desejadas pelo mercado de trabalho correspondente, baseadas nas Inteligências Múltiplas e no contexto geracional, pois, contribui por sua abrangência territorial se comparada com os estudos anteriores sobre a temática. Acrescenta-se uma categoria analítica ao trazer os estudos geracionais, que também enriquecem a análise e fazem com que cada docente, além de compreender que cada educando aprende de maneira diferente por meio de várias inteligências.

Como sugestões de aprimoramento e futuras pesquisas, a busca por um número ainda maior de respondentes e de análise de outros fatores demográficos, como: região, renda, momento histórico e outras influências dos fatores geracionais, citados ao longo do referencial teórico, se fazem necessários.

Por fim, acredita-se que pensar a sala de aula colocando em prática a utilização das IMs pode oferecer oportunidades de desenvolvimento de talentos inexplorados, colaborar com a autoestima do (a) acadêmico(a), aprimorando sua Visão de Mundo, bem como promover mudança no ensino do(a) docente, o que reflete necessariamente em todo o processo de ensinar, de aprender, de avaliar e de ser avaliado. Isto porque, as outras inteligências não comentadas são também importantes para o profissional de Secretariado Executivo. Por exemplo, não se encontrou a inteligência naturalista, nem a espacial como competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o processo de formação acadêmica nas DCNs.

Especialmente no caso da inteligência naturalista, que “[...] consiste em observar padrões na natureza, identificando e classificando objetos e compreendendo os sistemas naturais e aqueles criados pelo homem” (CAMPBELL *et al.*, 2000, p. 22), tem-se certa surpresa com esses percentuais, pois essa está sendo cada vez

mais incentivada e importante nas sociedades, além de ser característica das novas gerações, como a Z. A Resolução nº 2, de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, sugere que temáticas desse âmbito sejam inseridas em currículos tanto na Educação Básica, quanto na Superior.

Entre seus principais objetivos, cita-se o estímulo para uma reflexão crítica e propositiva sobre as questões ambientais e de sustentabilidade, a fim de desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores sociais direcionados aos cuidados ambientais (BRASIL, 2012). Somado a isso, Tapscott (2009) ressalta o engajamento da Geração Z com os problemas enfrentados pela sociedade e com temáticas para melhorar o mundo, como as questões voltadas à natureza. Nesse sentido, outras reflexões e ações podem ser pertinentes nos cursos de Secretariado Executivo, a fim de desenvolver mais essa inteligência e tantas outras que porventura venham a ser pesquisadas.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, T. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. 2. ed. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Multiple intelligences in the classroom**. 3. ed. Alexandria/Virginia/USA: ASCD, 2009.

BAUMAN, Z. **O retorno do pêndulo**: sobre a psicanálise e o futuro do mundo líquido. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2017.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal: Edições 70 Ltda, 2000.

BATTISTI, P. S. S.; WENNINGKAMP, K.R.; VAZ, C. DE F. M.; FRANÇA, L. P. Aprendendo para ensinar: analisando as inteligências múltiplas nos cursos de Secretariado Executivo da UPF/RS e da UNIOESTE/PR. In: Souza, E. C. P. **Educação, ensino e aprendizagem no contexto do Secretariado Executivo**. São Paulo: SINESP, p. 215-245, 2019.

BERTERO, C. O. Da lousa ao iPad: adaptando o ensino da administração às novas gerações. **GV Executivo**, v. 11, n. 2, p. 32-36, Maio 2012.

BOACÃ, V., GAVRILA, C.; MARGHITAN, A. L. Harnessing multiple intelligences by interactive teaching strategies in specialty classes. **Research Journal of Agricultural Science**, v. 46, n. 3, p. 90-95, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 23 de junho de 2005, **DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Secretariado Executivo**. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003_05.pdf, 2005.

_____. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf, 2012.

CAMPBELL, L.; CAMPBELL, B.; DICKINSON, D.; LOPES, M. F. **Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas**: inteligências múltiplas na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHEN, J. Q.; GARDNER, H. Assessment of intellectual profile: A perspective from multiple-intelligences theory. In: FLANAGAN, D.P.; McDONOUGH, E. M. **Contemporary intellectual assessment**: Theories, tests, and issues. New York, London: The Guilford Press, 2012, p. 145-155.

CHIARELLI, L.K.M.; BARRETO, S. **A Importância da musicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Recuperado de: <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03/musicoterapia.htm>, 2011.

- COLET, D. S.; MOZZATO, A. R. Nativos digitais: características atribuídas por gestores à Geração Z. **Desenvolve Revista de Gestão do Unilasalle**, v.8, n. 2, p. 25-40, 2019.
- DÍAZ-POSADA, L. E.; VARELA-LONDOÑO, S. P.; RODRÍGUEZ-BURGOS, L. P. Inteligências múltiplas e implementación del currículo: avances, tendencias y oportunidades. **Revista de Psicodidáctica**, v. 22, n. 1, p. 69-83, 2017.
- FLEETHAM, M. **Multiple Intelligences in Practice** - Enhancing self-esteem and learning in the classroom. Stafford/Great Britain: Network Continuum Education, 2006.
- GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das Inteligências Múltiplas**. Trad. Sandra Costa, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- _____. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. **Multiple intelligences: new horizons**. New York: Basic Books, 2006.
- _____. **Frames of mind: the theory of multiple intelligences**, 2. ed. New York: Basic Books, 2011.
- _____. **A Synthesizing Mind: A Memoir from the Creator of Multiple Intelligences Theory**. Cambridge: MIT Press, 2020.
- GOLLO, S. S.; SILVA, A. F.; ROSA, K. C.; BOTTONI, J. Comportamento de compra e consumo de produtos de moda da geração Z. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 9, p. 14.498-14.515, 2019.
- GRUBB, V. M. **Conflito de gerações: desafios e estratégias para gerenciar quatro gerações no ambiente de trabalho**. São Paulo: Autêntica Business, 2018.
- HAIR, J.; BABIN, B.; MONEY, A.; SAMOUEL, P. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman Companhia Ed, 2005.
- KÄMPF, C. A geração Z e o papel das tecnologias digitais na construção do pensamento. **ComCiência**, n. 131, 2011.
- MANNHEIM, K. El problema de las generaciones. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas - REIS**, n. 62, p. 193-242, 1993.
- MASLOW, A. H. **Motivation and Personality**. New York: Harper & Brothers, 1954.
- MELLO, C. M.; ALMEIDA NETO, J. R. M.; PETRILLO, R. P. Ensino por Competências: eficiência no processo de ensino e aprendizagem - da teoria à prática. Rio de Janeiro: Editora Freitas Bastos. 2019.
- SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 16, n. 1, 2015.
- TAPSCOTT, Don. **Grown up digital-How the net generation is changing your world**. Boston: McGraw-Hill Education, 2009.
- VAZ, C. de F. M.; BATTISTI, P. S. S.; WENNINGKAMP, K. R.; FRANÇA, L. P. Inteligências múltiplas: um estudo no Curso de Secretariado Executivo da Universidade de Passo Fundo/RS. **Secretariado Executivo em Revist@**, n. 13, p. 123-142, 2017.
- WENNINGKAMP, K. R.; FRANÇA, L.; BATTISTI, P. S. S.; WALTER, S. A. Inteligências múltiplas: um estudo no Curso de Secretariado Executivo da Unioeste, Campus de Toledo-PR. **Revista Expectativa**, v. 16, n. 1, p.56-79, 2017.