

EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Percepções

43

VOLUME



Editora Poisson

Editora Poisson
(organizadora)

Educação no Século XXI - Volume 43
Percepções

1ª Edição

Belo Horizonte
Poisson
2019

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
Msc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

**Educação no Século XXI - Volume 43 -
Percepções /Organização: Editora Poisson
Belo Horizonte - MG: Poisson, 2019**

Formato: PDF

ISBN: 978-85-7042-176-0

DOI: 10.36229/978-85-7042-176-0

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

**1. Educação 2. Formação docente 3. Gestão
4. Políticas Públicas I. Título**

CDD-370

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores

www.poisson.com.br

contato@poisson.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1: Educação e Síndrome Comportamentalista: Uma crítica sociológica..... 08

Everton Marcos Batistela, Celso Eduardo Pereira Ramos, Manoel Adir Kischener, Mariza Rotta, Rosângela Maria Boeno

DOI: 10.36229/978-85-7042-176-0.CAP.01

Capítulo 2: Contribuições da análise epistemológica de Gamboa para o processo de construção da pesquisa..... 15

Flávia Leal King Baleche, Janice Strivieri Souza Moreira, Líliam Maria Born Martinelli

DOI: 10.36229/978-85-7042-176-0.CAP.02

Capítulo 3: A contextualização e problematização do conhecimento científico no processo de ensino-aprendizagem para a formação do Engenheiro 23

Fernanda Fonseca, Ricardo Alexandre Deckmann Zanardini, Ederson Cichaczewski

DOI: 10.36229/978-85-7042-176-0.CAP.03

Capítulo 4: Uso de arquiteturas pedagógicas no processo de empreender..... 29

Ana Beatriz Michels, Rosane Aragón

DOI: 10.36229/978-85-7042-176-0.CAP.04

Capítulo 5: Tessitura do currículo no olhar prescrito e vivido: Olhares de estudantes de Geografia..... 36

Denize Tomaz de Aquino, Vera Lucia Chalegre de Freitas

DOI: 10.36229/978-85-7042-176-0.CAP.05

Capítulo 6: Narrativas de estudantes da Escola Estadual Hércules Maymone sobre a escolha profissional 42

Edilmar Galeano Marques, Léia Teixeira Lacerda

DOI: 10.36229/978-85-7042-176-0.CAP.06

Capítulo 7: O plantio e a colheita de setembro: Entre a vivência, o simbólico e o pedagógico – O Caruru do Odeere 50

Emily Alves Cruz Moy, Flavia Querino da Silva, Ana Angélica Leal Barbosa

DOI: 10.36229/978-85-7042-176-0.CAP.07

SUMÁRIO

Capítulo 8: A Medicina Veterinária e a formação dos profissionais na atualidade 56

Antônio Gonçalves de Andrade Junior, Martha Bravo Cruz Piñeiro, Thaísa da Silva Dias Munareto, Sabrina de Oliveira Capella, Márcia de Oliveira Nobre

DOI: 10.36229/978-85-7042-176-0.CAP.08

Capítulo 9: A construção do objeto de discurso “MST” na Revista Veja: Uma análise linguístico-discursiva 61

Josimere Maria da Silva, Maria Alcione Gonçalves da Costa, Geam Karlo-Gomes

DOI: 10.36229/978-85-7042-176-0.CAP.09

Capítulo 10: Análise da formação do aluno do curso técnico frente as necessidades de empregabilidade: o caso do IFSP – Campus Bragança..... 69

Jefferson de Souza Pinto, Francisco Otávio Cintra Ferrarini, Cristiane Letícia Nadaletti

DOI: 10.36229/978-85-7042-176-0.CAP.10

Capítulo 11: Interdisciplinaridade- Síndrome Congênita do Zica: Uma perspectiva da técnica do zoom na educação básica 77

Keila Pessoa de Oliveira, Isabela Vieira de Carvalho, Jessiklécia Josinalva de Siqueira, Fernando Jun-Ho Peixoto Kim, Laurici Maria Pires dos Santos, Flávia Carolina Lins da Silva

DOI: 10.36229/978-85-7042-176-0.CAP.11

Capítulo 12: Análise e previsão para resultados de jogos de futebol: Uma aplicação ao campeonato da Coréia do Sul 2019..... 81

Ingrid de Araújo Felix, Dâmocles Aurélio Nascimento da Silva Alves, Irami Buarque do Amazonas, Vanessa Karoline Inacio Gomes, José Elizângelo Luna, Lucas Silva do Amaral

DOI: 10.36229/978-85-7042-176-0.CAP.12

Capítulo 13: Percepção dos alunos do 6º ano do ensino fundamental sobre educação ambiental..... 94

Danielle Lima de Oliveira, Kelly Dayane Pereira da Silva, Fátima dos Santos Silva, Núbia da Silva, Mayana Valentin Santana, Ana Paula Oliveira Maia

DOI: 10.36229/978-85-7042-176-0.CAP.13

Capítulo 14: Discurso e prática de leitura em livros didáticos..... 100

Claudia Milanez Sachet, Angela Cristina Di Palma Back

DOI: 10.36229/978-85-7042-176-0.CAP.14

SUMÁRIO

Capítulo 15: A disciplina Estudos Amazônicos: História, memória de professores e os livros didáticos (1990-2000)..... 111

Davison Hugo Rocha Alves

DOI: 10.36229/978-85-7042-176-0.CAP.15

Capítulo 16: Memória e valor: Desenvolvimento de embalagens para produtos do Engenho Padre Cícero no Cariri Cearense 121

Ingrid Nogueira Freitas

DOI: 10.36229/978-85-7042-176-0.CAP.16

Capítulo 17: A noção do cuidado de si: Vivências compartilhadas entre mulheres em situação de violência doméstica e familiar 134

Kariny Lima de Oliveira, Eugênia de Paula Benício Cordeiro, Thays de Lima Oliveira

DOI: 10.36229/978-85-7042-176-0.CAP.17

Capítulo 18: O consumo responsável e o chocolate 145

Abdala Mohamed Saleh, Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

DOI: 10.36229/978-85-7042-176-0.CAP.18

Capítulo 19: A educação do sensível a partir das crônicas de Cecília Meireles 157

Marcelo Silva de Andrade

DOI: 10.36229/978-85-7042-176-0.CAP.19

Capítulo 20: Educação e pensamento complexo: Linguagem e politização do pensamento 163

José Roberto Moura Rolim, Michelline Viana Campos Lima, Valéria Tavares Bento, Naftali Fidelis de Lima Gomes

DOI: 10.36229/978-85-7042-176-0.CAP.20

Capítulo 21: Pesquisa em educação: Historiografia, novas fontes e imprensa.....169

André de Souza Santos

DOI: 10.36229/978-85-7042-176-0.CAP.21

SUMÁRIO

Capítulo 22: Escrevendo de forma introdutória sobre o estudo do Direito: Numa abordagem interdisciplinar desenvolvida diante do PBL..... 179

Camila Braga Corrêa, Andréia Almeida Mendes, Fernanda Franklin Seixas Arakaki, Ludmila Breder Furtado Campos

DOI: 10.36229/978-85-7042-176-0.CAP.22

Autores: 185

Capítulo 1

Educação e Síndrome Comportamentalista: Uma crítica sociológica¹

Everton Marcos Batistela

Celso Eduardo Pereira Ramos

Manoel Adir Kischener

Mariza Rotta

Rosângela Maria Boeno

Resumo: O presente trabalho apresenta uma crítica da educação moderna pela perspectiva da *Teoria da Síndrome Comportamentalista*, elaborada pelo sociólogo brasileiro Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982). Ramos foi um baiano que escreveu e lutou contra o racismo no Brasil, tendo que se exilar no período da ditadura militar. Suas contribuições para a sociologia foram amplas, e seu projeto pessoal, interrompido com sua morte em 1982, seria de construir uma *Teoria da Delimitação dos Sistemas Sociais*, em que, de acordo com as abordagens de Karl Polanyi e Max Weber, construiria um arcabouço teórico que auxiliasse no processo necessário de delimitação do mercado como um enclave menor dentro de uma sociedade multicêntrica. A Teoria da Síndrome Comportamentalista, que será apresentada e discutida nesse trabalho, se insere como um dos aspectos centrais de sua Teoria da Delimitação dos Sistemas Sociais, possuindo uma conotação sociológica, muito embora aspectos psicológicos lhe sejam inerentes e inseparáveis. Assim, a crítica educacional construída nesse trabalho possui uma ênfase sociológica, onde o conceito de Comportamento é entendido num sentido sóciomórfico, como o conjunto de condicionamentos socialmente determinados sobre a conduta do indivíduo inserido numa sociedade centrada no mercado. Essa teoria tenta compreender os fundamentos e as dimensões básicas da racionalidade e sociedade modernas, definidas por Ramos (1989) como *Fluídez da individualidade*, *Perspectivismo*, *Formalismo* e *Operacionalismo*. Em suma, esse trabalho tenta mostrar que vivemos imersos numa razão centrada no mercado, que fomenta comportamentos em detrimento da ação (criativa) e que reduz a capacidade racional humana aos seus aspectos instrumentais e mercadológicos. A partir disso, tentaremos compreender em que medida a racionalidade moderna define um paradigma educacional funcionalista, produtivista e mecanomórfico.

Palavras-chave: Educação moderna. Síndrome Comportamentalista. Mercado.

¹ Em formato de artigo este capítulo foi apresentado no XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, realizado de 26 a 29 de outubro de 2015 na Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC-PR.

1. INTRODUÇÃO

Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982) nasceu na Bahia, foi sociólogo, professor da Universidade Federal de Santa Catarina, deputado federal pelo Rio de Janeiro e exilado no período da Ditadura Militar, tendo vivido os últimos 30 anos de sua vida nos EUA. Foi uma figura de grande relevo na Ciência Social do Brasil, tendo recebido o reconhecimento de Pitirim Sorokin, que em 1956, analisando a situação da sociologia mundial na segunda metade do século XX, incluiu Guerreiro Ramos entre os autores eminentes que contribuíram para o progresso da disciplina.

A Redução Sociológica, obra lançada na década de 1960, é seu trabalho mais conhecido e mais polêmico, onde retrata e critica o paroquialismo e mimetismo dos cientistas sociais brasileiros ao assimilarem de modo acrítico teorias de pensadores europeus baseados no argumento da autoridade, transplantando e adaptando teorias que não explicam adequadamente nossa realidade. Essa atitude, segundo Ramos (1965), é fundante da ciência social tupiniquim, tanto quanto de nossa educação, sendo altamente perniciosa, pois se configura numa prática enevoada por distorções ideológicas que passam frequentemente despercebidas com a enganosa roupagem de crítica contundente e radical, mas alienada de nossa realidade social.

O presente trabalho é construído com base principalmente em sua última obra, *A Nova Ciência das Organizações*, lançada nos EUA em 1981, um ano antes da sua morte, e editada no Brasil no final da década de 1980. Partindo do pressuposto de que a *Razão* é a categoria explicativa básica da sociedade, Ramos apresenta um arcabouço conceitual das tendências fundantes do pensamento moderno que são inerentes à vida social do homem contemporâneo, e que estruturam uma forma de conduta que é assimilada no convívio social, e se torna determinante da vida cotidiana do indivíduo médio desprovido de senso crítico. A conformação sociomórfica dessa tendência e sua assimilação acrítica pelo ator social é por ele denominada *Síndrome Comportamentalista*. Será a partir dessa análise que desenvolveremos, posteriormente, uma crítica à educação tradicional como fundamentada nos princípios caracterizadores dessa síndrome.

A antessala para a compreensão das conformações sociomórficas da Síndrome Comportamentalista é o entendimento e diferenciação que se deve atribuir às categorias sociológicas de *Comportamento* e de *Ação*, derivadas, diretamente, do modelo dominante de racionalidade, conforme propostos por Ramos (1989, p. 51):

o comportamento é uma forma de conduta que se baseia na racionalidade funcional ou na estimativa utilitária das consequências, uma capacidade – como assinalou corretamente Hobbes – que o ser humano tem em comum com os outros animais. Sua categoria mais importante é a conveniência. Em consequência, o comportamento é desprovido de conteúdo ético de validade geral. É um tipo de conduta mecanomórfica, ditada por imperativos exteriores. Pode ser avaliado como funcional ou efetivo e inclui-se, completamente, num mundo determinado apenas por causas eficientes.

Em contraposição, “a ação é própria de um agente que delibera sobre coisas porque está consciente de suas finalidades intrínsecas. Pelo conhecimento dessas finalidades, a ação constitui uma forma ética de conduta” (RAMOS, 1989, p. 51). Ou seja, de acordo com as categorias de Weber (2009), a racionalidade instrumental gera comportamento; ao passo que a racionalidade substantiva gera ação.

Partindo desses pressupostos teóricos, compreendemos que a sociedade, como também a educação, estão enredadas em comportamentos. As organizações constitutivas da sociedade são sistemas cognitivos; por isso os membros de uma organização em geral assimilam tais sistemas e assim tornam-se atores institucionalizados. Ora, ação inconsciente é comportamento. Ele é uma forma de conduta que se baseia na “racionalidade funcional ou na estimativa utilitária das consequências” (RAMOS, 1989, p. 51). Sua categoria mais importante é a conveniência. Em consequência, o comportamento é desprovido de conteúdo ético de validade geral. É um tipo de conduta mecanomórfica, ditada por imperativos exteriores.

A conduta ou síndrome comportamentalista surgiu como consequência de um esforço histórico para modelar uma ordem social de acordo com critérios de economicidade, e que foi transformando o indivíduo em uma criatura que se comporta. É, portanto, uma disposição socialmente condicionada, que afeta a vida das pessoas quando estas confundem as regras e normas de operação particular (racionalidade instrumental, que é válida, a priori, no enclave específico do mercado), com regras e normas de sua conduta como um todo (racionalidade social, cujo alcance é mais amplo, conforme Weber, 2009).

Assim, a ofuscação do senso pessoal de critérios adequados de modo geral à conduta humana tornou-se uma característica básica das sociedades industriais contemporâneas, conforme já demonstrado pelos pensadores da tradição da Escola de Frankfurt (ADORNO e HORKHEIMER, 1986; HABERMAS, 1994; HORKHEIMER, 2003). Essas sociedades constituem a culminação de uma experiência histórica, que tenta criar um tipo de vida humana associada, ordenada e sancionada pelos processos auto-reguladores do mercado, aspecto esse amplamente criticado por Polanyi (2000). Está contido neste modelo de sociedade, cujo coração é mercadológico, a astúcia de induzir o ser humano a internalizar a coação como condição normal de sua existência. Como resultado, há uma completa aceitação acrítica das determinações referentes aos papéis profissional e social, e os indivíduos passam a conformarem-se a modelos estereotipados, no convívio social, no trabalho, na escola, etc.

A proposta desse trabalho consiste, pois, em apresentar as configurações sociológicas da *Síndrome Comportamentalista*; para buscar entender, posteriormente, como o próprio processo de educação formal se configura num mecanismo de conformação comportamentalista do ator social no sentido de adequá-lo às exigências e necessidade de uma sociedade mercadocêntrica.

2.A TEORIA DA SÍNDROME COMPORTAMENTALISTA

Conforme Ramos (1989), a Síndrome Comportamentalista se estrutura com base em quatro características: *Fluidez da Individualidade*, *Perspectivismo*, *Formalismo* e *Operacionalismo*. É no contexto relacional dessas dimensões que se constitui o poderoso cânone mercadológico imperativo nos direcionamentos externos que são impostos ao homem contemporâneo: eis, pois, a essência comportamental do homem atual, qualificado como peça de uma engrenagem impessoal denominada mercado; cujas funções essenciais reduzem-se a produzir e consumir.

3. A FLUIDEZ DA INDIVIDUALIDADE

No desenvolvimento da Teoria da Síndrome Comportamentalista, Ramos (1989) informa que na sociedade medieval os indivíduos encontravam base firme para o desenvolvimento de suas identidades individuais, através de uma firme base meta-histórica. Nas sociedades modernas, a expressão da identidade é um processo sociomórfico. A diferença importante: até a Idade Média a existência individual era entendida a partir de sua inserção numa sociedade significativa e ordenada, inserida no amplo Cosmos, entendido como ordenado e harmônico. Ora, a modernidade se caracteriza exatamente pela destruição dessa visão cósmica da realidade; donde deriva, a fortiori, a conclusão de que o significado da individualidade deve ser socialmente construído, deve ser forjado pelo esforço funcional do indivíduo em sua inserção social. O sentido da existência social humana deve ser, portanto, uma construção mecânica, contratual. A individualidade humana não se reconhece mais como miniatura de um cosmos maior, mas como derivação de um contrato amplo entre seres humanos.

Assim, inevitavelmente, a conduta humana se conforma a critérios utilitários que, a seu turno, estimulam a fluidez da individualidade. Por isso o homem moderno médio é uma fluida criatura calculista que se comporta, essencialmente, de acordo com regras objetivas de conveniência. Ademais, o sentimento generalizado de transitoriedade das coisas merece destaque neste contexto de supremacia da individualidade. É uma consequência da interiorização acrítica, pelo indivíduo, da auto-representação da sociedade moderna, que se define como um precário contrato entre indivíduos que maximizam a utilidade, na busca da felicidade pessoal, entendida como uma busca de satisfação de uma interminável sucessão de desejos. Em consequência de seu caráter competitivo, o mundo social como um todo se torna estranho ao homem, e este tenta superar a sua alienação, paradoxalmente, anulando-se através da passiva conformidade a papéis sociais. Mas já que o centro ordenador de sua vida não está em parte alguma, sua identidade é de sua própria criação. O indivíduo se isola da realidade e é encorajado a lançar-se a procura da própria individualidade, num mundo ordenado de acordo com regras contratuais de agregação social de interesses competitivos. Assim, “quando a condição humana é presumida como apenas social, a fluidez da individualidade é inevitável” (RAMOS, 1989, p. 56).

Esse forte sentimento individualista força o homem moderno a agir somente em obediência a prescrições externas, sendo incapaz de ação, apenas de comportamento, já que não delibera livremente. A *Fluidez da Individualidade* constitui-se, então, na primeira peça do quadro que fundamenta teoricamente a noção do arcabouço de comportamentos entendidos a partir da modernidade como suficientes para as condutas humanas.

4.0 PERSPECTIVISMO

Quando existe o entendimento da sociedade como um sistema de regras contratadas, o indivíduo é induzido à uma visão perspectivista. Todavia, “é certo que a perspectiva é sempre um ingrediente da vida humana, em qualquer sociedade, mas somente na sociedade moderna é que o indivíduo adquire a consciência desse fato” (RAMOS, 1989, p. 57). Assim, essa sociedade gera um tipo de conduta comportamentalista, e para comportar-se bem, o indivíduo só precisa levar em conta as conveniências exteriores, os pontos de vista alheios e os propósitos em jogo. Na realidade, o mercado é a força subjacente, geradora da visão perspectivista da vida humana associada. É o mercado o núcleo gerador dos padrões comportamentais inerentes à sociedade mercadocêntrica. Destarte, inevitavelmente, tais padrões de natureza perspectivista, tornam-se os padrões normativos da conduta humana em geral.

É assim que o homem moderno está voltado à observância de determinadas conveniências exteriores e propósitos em jogo. Numa sociedade centrada no mercado como a nossa, torna-se evidente que essa perspectiva é mercadológica; e que as regras do jogo dizem respeito à estruturação comportamental condizente com a dinâmica do mercado, que se tornou completamente abrangente nas sociedades ocidentais atuais.

5. O FORMALISMO

O formalismo é um terceiro aspecto que fundamenta a noção de conduta comportamentalista, que estrutura valores fundamentados em aceitações sociomórficas. O formalismo tornou-se um traço normal da vida cotidiana, nas sociedades centradas no mercado, onde a observância das regras substitui a preocupação pelos padrões éticos substantivos. Exposto a um mundo infiltrado de relativismo moral, o indivíduo egocêntrico sente-se alienado da realidade e, para superar esta alienação, entrega-se a tipos formalistas de comportamento; isto é, se sujeita aos imperativos externos segundo os quais é produzida a vida associada. Essa disposição psicológica é exigida por um tipo de política divorciada do interesse pelo bem comum, por um tipo de economia unicamente interessada em valores de troca, e por uma ciência, em geral, essencialmente definida por métodos e por praxes operacionais.

Assim, o comportamento é uma manifestação inteiramente capturada pelos critérios incidentais da arena pública. Seu significado exaure-se em sua aparência perante os outros; sua recompensa está no mero reconhecimento social. Seu sujeito não é uma individualidade consistente, mas uma criatura fluida, pronta a desempenhar papéis convenientes. Assim, as regras predominantes do comportamento social transformam-se em regras de boa conduta em geral.

Em sua *Teoria dos Sentimentos Morais*, Adam Smith (1976) constrói essa noção formalista e perspectivista do comportamento, onde o indivíduo é deixado sem uma base firme, metassocial, para a responsável determinação do caráter ético da sua conduta. Assim, o homem não age, propriamente, mas comporta-se, isto é, é inclinado a conformar-se com as regras eventuais da aprovação social. Em consequência, a educação não visa desenvolver o potencial do indivíduo para tornar-se um bom homem, no sentido aristotélico. “O grande segredo da educação”, declara Smith, “é dirigir a vaidade a objetos adequados” (SMITH, 1976, p. 41). A correção da conduta humana está na sua mera forma, não em seu conteúdo intrínseco. Smith sucumbe ao fascínio do episódico, cujo modelo é transformado em um padrão de conduta humana em geral.

O que se vê então, no seio do formalismo, é uma substituição dos padrões éticos por regras de comportamento social, baseadas na aparência. Esta atitude vai absorvendo o homem e o encaminhando a uma realidade sem atitude crítica, expondo um mundo infiltrado de relativismo moral, formando a terceira característica da *Síndrome Comportamentalista* inerentes às sociedades centradas no mercado.

6. O OPERACIONALISMO

O operacionalismo se configura numa orientação para responder perguntas sobre o caráter cognitivo de uma afirmação. Há duas posições básicas nesse sentido: uma delas admite a existência de diferentes tipos de conhecimento (tal como o intuitivo e o ético), cada um dos quais requerendo normas específicas de verificação. Todavia, existe a alegação de que apenas as normas inerentes ao método de uma ciência natural de características matemáticas são adequadas para a validação e a verificação do conhecimento. Esta última resposta constitui a essência daquilo que aqui é denominado de *Operacionalismo*.

O operacionalismo é permeado de uma orientação controladora do mundo e, desse modo, induz o pesquisador a focar seus aspectos suscetíveis de controle. Filosoficamente isto ocorre porque o operacionalismo reflete a visão do universo inerente à física clássica. Galileu, por exemplo, ensinou que aquilo que é real no mundo refere-se à extensão, espaço, massa, movimento e solidez. Consequentemente, o aparelho conceitual para abordar a realidade tem que ser derivado, a fortiori, da matemática.

Na raiz do operacionalismo está o interesse em lidar com problemas práticos do mundo e esse interesse pode ser encontrado explícito em Francis Bacon (1979), onde afirma que *conhecimento é poder*. Assim, o que deturpa o operacionalismo é sua identificação do útil com o verdadeiro. Utilidade é uma noção cheia de ambiguidade ética. Em si mesmo, aquilo que é útil não necessariamente será ético no domínio social. Uma vez que as noções de bem e de mal, e todas as virtudes e sentimentos pertencentes ao domínio da ética, assumem o caráter de qualidades secundárias, o planejamento de uma boa sociedade equivale ao planejamento de um sistema mecânico, em que os indivíduos são engrenados, por instigações exteriores, para suportar as regras de conduta necessárias para a manutenção da estabilidade desse sistema.

Outra característica do operacionalismo é a recusa em reconhecer às causas finais qualquer papel na explicação do mundo físico e social. Sua inferência é a de que as coisas são, simplesmente, resultados de causas eficientes, sendo o mundo inteiro um encadeamento mecânico de antecedentes e consequentes. Ao reduzir o homem a uma espécie mecanomórfica de entidade, conclui-se que este não age, mas se comporta; porque não existe criatividade no universo mecanomórfico.

Essa perspectiva comportamentalista constitui o credo não enunciado de instituições e organizações que funcionam na sociedade centrada no mercado. Para ter condições de enfrentar os desafios de uma tal sociedade, a maioria de seus membros interioriza comportamentos e padrões cognitivos. Essa interiorização ocorre, geralmente, sem ser notada pelo indivíduo, e assim o comportamento transforma-se numa segunda natureza; ou seja, em sua natureza aparente.

Enfim, o operacionalismo dissemina a ideia de que é preciso uma orientação controladora do mundo, ao mesmo tempo se deve recusar reconhecer que as causas finais possuam qualquer papel na explicação do mundo físico e social. Na medida em que a ética assume o caráter de qualidade secundária por fugir ao domínio mecânico, está estruturado o arcabouço teórico da sociedade comportamentalista, que identifica um ser passivo, que se comporta, sem condições de recuperar a sua essência humana: a capacidade de agir orientado pela razão substantiva e normativa.

7.FUNCIONALISMO EDUCACIONAL

Esses mesmos aspectos vistos na totalidade da sociedade, se fazem presente também no campo educacional, especificamente. Atualmente, a crescente complexidade e o agravamento dos problemas sociais, gerados pelo triunfo da racionalidade econômica e da razão instrumental que a sustenta, levaram à necessidade de reorientar os processos de produção e aplicação de conhecimentos, assim como a formação de habilidades profissionais, para conduzir um processo de transição para um outro modelo de produção econômica, política e científica.

O discurso desenvolvimentista definiu a crença de que a transferência de tecnologia moderna seria o meio mais eficaz para reduzir as disparidades entre os países industrializados e os países em desenvolvimento. Acreditou-se que uma articulação funcional do sistema científico-tecnológico ao sistema econômico e produtivo estabelecido, assim como o aproveitamento das vantagens comparativas oferecidas pela dotação de recursos humanos, naturais e tecnológicos de cada país, aplainaria o fosso de desigualdade entre países pobres e ricos, dissolvendo as desigualdades regionais e sociais internas num processo de homogeneização tecnológica e cultural.

Apoiada nesse paradigma estrutural-funcionalista, a educação, por muito tempo sustentou uma mentalidade em que se acreditava ser a escola a instituição que possibilitaria a cada indivíduo condições de sucesso. Essa teoria, defendida por Parsons (1985 apud BRITTO, 1998), definiu a educação como responsável por promover a ascensão social.

Para esse autor, a escola funciona como um agente de socialização que treina as personalidades individuais de modo a se prepararem para desempenhar, futuramente, o papel de adultos, úteis e funcionais em sua sociedade. Para ele, ao ingressar na escola, as crianças estariam ainda niveladas, com a mesma carga de conhecimentos, apresentando diferenças apenas quanto ao sexo. Minimizam-se assim, ou desconsideram-se, no contexto escolar, as experiências trazidas pelos alunos de seus lares, do meio em que vivem.

Esta teoria diz-se universalista e polarizadora. O caráter universalista explica-se pela aplicação de tarefas, conteúdos e avaliações comuns a todos os alunos, enquanto a polarização consiste na reunião desses alunos em um único patamar, inferior ao de seus professores, dando à escola a possibilidade de um julgamento comum do aproveitamento dos alunos. Acredita-se que, dentro destes padrões, a oportunidade oferecida a cada um dos alunos é a mesma, dependendo apenas deles o aproveitamento dessa condição de ascenderem socialmente, sendo as desigualdades de resultados explicadas pelos dons naturais possuídos por determinadas crianças.

Sabemos que essa igualdade de possibilidades é bastante questionável. Além de ignorar os processos de socialização já vividos pela criança fora da escola, desconsidera as diferentes habilidades de aprendizado e a própria pressão social que acaba por determinar aos desfavorecidos a impossibilidade de atingir qualquer mudança em suas condições. É o que critica Pierre Bourdieu no seguinte fragmento:

provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da "escola libertadora", quando ao contrário tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratando como dom natural. (1997 apud NOGUEIRA e CATTANI, 2003, p. 87).

Assim, o que na teoria de Parsons (1985 apud BRITTO, 1998) é apresentado como libertador nada mais é que uma omissão do sistema diante da ineficácia da proposta educacional vigente. Essa interpretação considera que todas as medidas possíveis para sanar as desigualdades e para promover a possibilidade de ascensão social já foram aplicadas, restando a responsabilidade pela vitória ou fracasso ao próprio aluno.

A educação é, portanto, responsabilidade única da própria criança, ou seja, tendo tido ela as mesmas oportunidades que os outros alunos, seu insucesso corresponderia somente à sua indiferença, desinteresse e falta de dons que lhe privilegiem na aquisição de novos conhecimentos. Desconsidera-se qualquer bagagem social que possa intervir neste processo, ou mesmo a inadequação do aluno a este sistema de ensino (ou do sistema de ensino para com o aluno).

Esta fundamentação conservadora da educação é que embasa nossa preocupação central, a de que a ciência moderna e a educação corrente estão atadas às mesmas causas, nascidas do jogo da repartição dos custos e benefícios deixados por uma ordem homogeneizante, que dita as normas do comércio, da justiça, da verdade e da equidade. Vive-se, hoje, a heterogeneidade das abordagens sociais, das leituras de mundo, o esfacelamento das grandes teorias e visões de mundo que explicaram as formações sociais até agora. A sensação é de caos, de generalidades, de falta de ancoradouro e de explicações totalizantes (metanarrativas), até então consideradas capazes de serem obtidas.

Nessa condição pós-moderna (LYOTARD, 2013), como saída do labirinto, precisamos entender que a educação tem mais significado quando está profundamente imbricada, (integrada), com a comunidade. Não existe uma dualidade indivíduo-meio, mas um complexo indivíduo-meio, e é exatamente essa configuração social condicionada pela vigência de um processo educacional formalista, perspectivista, operacionalista e plasmador de uma individualidade estereotipada e orientada pelos critérios mercadológicos e incidentais da arena pública, que se constitui em terreno fértil para a orientação da conduta nos moldes da Síndrome Comportamentalista. De fato, como tem sugerido os estudos de Habermas (1994), a educação moderna adquire a conformação de uma dinâmica de adestramento para o mercado, como um treinamento para a execução de comportamentos mercadologicamente convenientes.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pressuposto inicial do presente trabalho partia de uma distinção entre Comportamento e Ação, definindo o primeiro como orientado por regras exteriores de conduta e a ação como um tipo de conduta orientada por princípios de autonomia do sujeito e derivadas do entendimento da razão num sentido normativo e ético. Assim, a apresentação da Teoria da Síndrome Comportamentalista desenvolvida por Ramos (1989), permitiu-nos a conclusão de que o processo educacional formal é o núcleo gerador, ou o ponto nevrálgico das sociedades mercadocêntricas, funcionando como o mecanismo central para a disciplinação para o comportamento de acordo com as regras do mercado.

Portanto, haja vista a subordinação da educação às regras e interesses do mercado, esta configura-se, essencialmente, como um mecanismo condicionador da Síndrome Comportamentalista. De fato, a

observância atenta do processo educacional formal deixa evidente a orientação do paradigma cognitivo pelas regras do formalismo e do operacionalismo. Em termos sociológicos, esse processo cria uma conformação perspectivista para a conduta social, cujo parâmetro óbvio e socialmente válido refere-se às condições de inserção e funcionamento no mercado de trabalho.

Um dos méritos da obra de Alberto Guerreiro Ramos é ter descortinado os fundamentos desse processo, o que permite vislumbrar, claramente, o processo educacional formal como completamente enredado na trama complexa dos sistemas sociais contemporâneos centrados na lógica do mercado. Guerreiro Ramos se considera um continuador da obra weberiana. De fato, é uma sociologia compreensiva do social que empreende, e a despeito da conhecida resignação de Max Weber frente ao processo de desencantamento do mundo, Ramos (1989) apresenta algumas pistas na conclusão de sua obra.

Apresentando uma severa crítica às crenças historicistas e serialistas largamente disseminadas com a ideologia do progresso a partir do Iluminismo, e fundamentadas numa filosofia da história demasiadamente utópica e mal colocada, Alberto Guerreiro Ramos propõe uma reestruturação social partindo de sua categoria explicativa básica: a Razão. Sua abordagem das transformações históricas da modernidade deixa claro que houve um deslocamento e uma redução da razão como elemento fundante da sociedade. O deslocamento, que se intensifica com o Iluminismo e as filosofias históricas do século XIX, se dá pela passagem gradativa da racionalidade, inicialmente como *uma força ativa da psique humana* (nos moldes da filosofia clássica aristotélica) para o âmbito da história: não é mais o indivíduo que é racional, mas o processo histórico. Por outro lado, a razão é despojada de seu caráter normativo, passando a funcionar, como mero *cálculo utilitário de consequências* (nos moldes da filosofia moderna, na esteira de Hobbes), como uma peça funcional na engrenagem mercadológica.

É preciso concluir dizendo que a partir da crítica da obra de Ramos, a única possibilidade de reabilitação do sujeito humano como ser racional e ético, num sentido substantivo, deve iniciar pelo processo educativo. Esse é o desafio que se nos impõe.

REFERÊNCIAS

- [1] Adorno, Theodor W.; Horkheimer, Max. *Dialética do esclarecimento*. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- [2] Bacon, Francis. *Novum Organum*. Trad. José Aluysio R. de Andrade. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- [3] Britto, Sulamita de (org.). *Sociologia da Juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, cap. 3 p. 47-63.
- [4] Habermas, Jürgen. *Técnica e Ciência como ideologia*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1994.
- [5] Horkheimer, Max. *Eclipse da razão*. Trad. Sebastião U. Leite. São Paulo: Editora Centauro, 2003.
- [6] Lyotard, Jean-françois. *A condição pós-moderna*. Trad. Ricardo C. Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.
- [7] Nogueira, Maria A.; Catani, Afranio. (Orgs.). *Escritos de educação*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003. cap. 4 p. 73-91.
- [8] Polanyi, Karl. *A grande transformação*. Trad. Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- [9] Smith, Adam. *A Teoria dos Sentimentos Morais*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- [10] Weber, Max. *Economia e Sociedade*. Trad. Regis Barbosa e Karen E. Barbosa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.
- [11] Ramos, Alberto Guerreiro. *A nova ciência das organizações*. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.
- [12] _____. *A Redução Sociológica*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1965.

Capítulo 2

Contribuições da análise epistemológica de Gamboa para o processo de construção da pesquisa²

Flávia Leal King Baleche

Janice Strivieri Souza Moreira

Líliam Maria Born Martinelli

Resumo: Esta produção tem origem em estudos integrantes da disciplina de Seminário de Tese II do Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade de grande porte do Estado do Paraná a respeito da lógica interna de teses já publicadas, vinculadas a diferentes programas de pós-graduação. Foi apresentada no XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE (2017). Um dos aspectos que justificam a relevância científica desse estudo refere-se à necessidade de referenciais teórico-metodológicos e instrumentos de análise que orientem a formação do pesquisador e favoreçam o processo de ensino no campo da metodologia científica, a fim de que as produções revelem consistência teórica, com repercussão social. Objetiva-se discutir as contribuições da utilização da matriz paradigmática de Gamboa (2012), como subsídio para a formação de pesquisadores e ensino no espaço acadêmico, especialmente no âmbito da pós-graduação. Nessa direção, busca-se compreender a relação possível entre a construção da pesquisa e a lógica interna da mesma, nos estudos da metodologia científica, com vistas à qualidade e coerência das produções acadêmicas. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e análise documental. Para tanto, recorreu-se ao estudo de teóricos como Gamboa (2012), André (2007), Goldenberg (2011), Severino (2007) e Gatti (2001). Não é tarefa fácil produzir boas pesquisas, assim como validá-las. Neste sentido, este estudo permite inferir que o uso da matriz paradigmática se constitui um caminho interessante e de grande confiabilidade para o desenvolvimento de uma análise crítica tanto do processo de construção de uma tese como também da sua análise e avaliação, logo após a sua finalização. Entende-se que o processo de formação em metodologia científica tem muito a contribuir com os diferentes programas de pós-graduação, assim como a base teórica de Gamboa (2012) é uma das possibilidades de apoio para a formulação de trabalhos científicos.

Palavras-chave: Ensino e pesquisa. Epistemologia. Método científico. Produção acadêmica.

²Este trabalho foi apresentado no XIII Congresso Nacional - EDUCERE (2017)

1. INTRODUÇÃO

Esta produção tem origem em estudos integrantes da disciplina de Seminário de Tese II do Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade de grande porte do Estado do Paraná a respeito da lógica interna de teses já publicadas, vinculadas a diferentes programas de pós-graduação. Foi apresentada no XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE (2017). O estudo teve como base a matriz paradigmática de Gamboa (2012), a qual permitiu a análise epistemológica das referidas produções, sendo que estas apresentavam diversas abordagens metodológicas.

O referido autor defende a necessidade do estudo sobre a qualidade da produção científica em função da consolidação dos cursos de pós-graduação na América Latina e o consequente aumento do número de pesquisas. Isto porque na prática de elaboração das pesquisas, sistematização e apresentação de seus resultados via dissertações e teses, identificam-se diferentes níveis de problemas de cunho epistemológico.

Esta análise pode ser corroborada por Gatti (2001) quando afirma que o histórico de desenvolvimento da pesquisa nas universidades nem sempre ocorreu em condições favoráveis, destacando-se a solidificação de tendências de trabalho nos programas de mestrado e doutorado, no final dos anos 1980. A autora faz referência à política inicial nas universidades brasileiras que:

[...] voltavam-se só para o ensino, para dar um diploma profissionalizante [...] não foram estruturadas para incorporar a produção de conhecimento de modo sistemático, como parte de sua função [...] se voltaram para a reprodução de um conhecimento que não produziram, com o qual não trabalhavam investigativamente, mas que absorveram e transferiram (GATTI, 2001, p.72).

Na contemporaneidade, a partir de estímulos à pesquisa intensificados nos anos 1990, o espaço universitário encontra nos programas de pós-graduação um ambiente fecundo para a produção científica.

A partir desta demanda Gamboa (2012) entende como prioritária a questão do método. Isto porque a ampliação do conhecimento no campo epistemológico é base de sustentação para as decisões a serem tomadas pelo pesquisador na elucidação da relação entre sujeito e objeto da pesquisa.

Desta forma, um dos aspectos que justificam a relevância científica desse estudo diz respeito à necessidade de referenciais teórico-metodológicos e instrumentos de análise que orientem a formação do pesquisador e favoreçam o processo de ensino no campo da metodologia científica, a fim de que as produções revelem consistência teórica, com repercussão social.

Nesse sentido, a formação do pesquisador, o conhecimento necessário para a construção de uma tese que apresente sustentação epistemológica e coerência entre os níveis técnico, metodológico, teórico, epistemológico, ontológico e gnosiológico, são imprescindíveis à qualidade e compromisso de estudo para com o desenvolvimento científico de determinado campo disciplinar.

Ademais, objetiva-se discutir as contribuições da utilização da matriz paradigmática de Gamboa (2012), como subsídio para a formação de pesquisadores e ensino no espaço acadêmico, especialmente no âmbito da pós-graduação. Nessa direção, busca-se compreender a relação possível da construção da lógica interna da pesquisa nos estudos da metodologia científica, com vistas à qualidade e coerência das produções acadêmicas.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e análise documental. Para tanto, recorreu-se ao estudo de teóricos como Gamboa (1998, 2012, 2013), André (2007), Goldenberg (2011), Severino (2007) e Gatti (2001).

O presente texto organiza-se em três momentos, a saber: reflexão sobre a qualidade das pesquisas acadêmicas, apresentação de fundamentos da matriz paradigmática de Gamboa, seguida da análise das contribuições do modelo de Gamboa (2012) para a construção da pesquisa acadêmica. Por fim, as considerações finais.

2. A QUALIDADE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Estudos sobre as produções acadêmicas permitem analisar e discutir avanços, possibilidades, limites e fragilidades das pesquisas veiculadas em diversos campos e bases epistemológicas.

Da mesma forma, ratificam a importância da manutenção de ações que contribuam para o aprimoramento da atividade científica. Nesse sentido, André (2007, p.7) destaca que os critérios para a análise de projetos de pesquisa e produções acadêmicas nas bancas são fundamentais e ressalta que a construção destes é uma atividade coletiva e de longo prazo:

[...] temos destacado a importância de que os trabalhos atendam aos critérios de relevância científica e social [...] Temos cobrado das pesquisas que tenham um objeto bem definido, que os objetivos ou questões sejam claramente formulados, que a metodologia seja adequada aos objetivos e os procedimentos metodológicos suficientemente descritos e justificados. A análise deve ser densa, fundamentada, trazendo as evidências ou as provas das afirmações e conclusões. Deve ficar evidente o avanço do conhecimento, ou seja, o que cada estudo acrescentou ao já conhecido ou sabido. Esses seriam os critérios gerais a serem perseguidos em qualquer tipo de estudo.

Na perspectiva das ciências sociais e humanas as abordagens qualitativas trouxeram grandes avanços permitindo a consideração da subjetividade no campo da pesquisa. Aspectos sociais, culturais, contextuais, por exemplo, passaram a ser contemplados, superando os limites antes impostos pela primazia do enfoque quantitativo.

Ao mesmo tempo em que é possível certificar as contribuições das pesquisas de cunho qualitativo, existem críticas ao tratamento dado a essas produções científicas, visto que, segundo discussão promovida por alguns autores (GATTI, 2001; MAZZOTTI e OLIVEIRA, 2000) padeceriam da falta de rigorosidade científica e aprofundamento teórico. Diante da problemática descrita, entende-se como relevante focalizar as discussões sobre a qualidade da produção acadêmica por meio da análise de estudos sobre as pesquisas qualitativas das ciências humanas e sociais.

No campo teórico, estudos revelam ricas possibilidades das pesquisas de cunho qualitativo para o campo científico. Entre eles, Devechi e Trevisan (2010) defendem que a ausência de rigorosidade científica surge não pela concepção das abordagens qualitativas em si mesmas, mas pelo seu emprego indevido. Explicam que muitas críticas remetem a um modelo hegemônico do século XIX, o qual não corresponde mais ao desenvolvimento da ciência nos séculos XX e XXI. Aceitam também a ideia de que ocorre incompreensão de pesquisadores acerca da base necessária para uma pesquisa qualitativa que não se opõe à quantitativa.

Sobre esse tema há que se destacar o valor de cada abordagem, quantitativa e qualitativa, sendo possível conceber as duas como complementares. De acordo com Goldenberg (2011, p.66) “a integração de dados quantitativos e qualitativos pode proporcionar uma melhor compreensão do problema estudado” e, deste modo, de acordo com a coerência no processo de análise dos dados, por meio de sua interpretação e articulação, vislumbrar perspectivas de totalidade. Sabendo disto, visando uma produção de qualidade e efetiva contribuição social é importante para o pesquisador o conhecimento dos aspectos técnicos e teórico-metodológicos de cada abordagem (DEVECHI e TREVISAN, 2010).

Na elaboração de uma produção acadêmica, como uma tese ou dissertação, a coerência interna textual (SEVERINO, 2007) e a lógica interna da pesquisa (GAMBOA, 2012), são imprescindíveis, demonstrando a articulação do raciocínio coerente com a base epistemológica e metodologia adotada.

Para o aprimoramento da pesquisa, conforme Gamboa (2013, p.65) é igualmente importante manter uma reflexão prudente e aprofundada sobre os métodos e suas relações com as técnicas:

[...] as relações entre os métodos e as técnicas não têm sido muito claras e, frequentemente vêm sendo confundidas. As técnicas, de forma geral, são classificadas em históricas, descritivas, experimentais, de correlação etc. [...] os métodos do ponto de vista epistemológico, devem ser entendidos como modos diversos de abordar a realidade [...]. Nesse sentido os métodos são mais abrangentes do que as técnicas.

Portanto, evidencia-se que a construção da pesquisa demanda um olhar atento, cuidadoso e coerente do pesquisador. Este é um procedimento que parece ser necessário desde a fase inicial de um projeto de pesquisa. A consciência do pesquisador acerca dos diversos elementos que compõem seu projeto de pesquisa, a coerência entre eles e a clareza de sua função e interdependência com os outros elementos é fundamental.

3. ASPECTOS PRINCIPAIS DA MATRIZ PARADIGMÁTICA DE GAMBOA

A perspectiva pretendida por Gamboa (2012) entende que a visão epistemológica tem uma fundamental importância, já que ultrapassa a ótica positivista, pois assume a impossibilidade de neutralidade da pesquisa apontando para a importância da percepção da intencionalidade presente na proposta de investigação. Assim, realça o valor do olhar voltado para as diferentes formas de se conceber a realidade, assim como, as diferentes maneiras pelas quais o pesquisador se aproxima do objeto do conhecimento.

Diante da constatação dessa relevância, em sua prática, percebe com preocupação os riscos de hegemonia e reducionismo técnicos na produção científica, em especial no campo da educação e, dessa forma, propõe um modo de analisar os trabalhos científicos, com o intuito de que seja possível vislumbrar a lógica interna dessa produção de conhecimento que se traduz em dissertações e teses, por exemplo, no que concerne aos elementos constitutivos da investigação científica. Desta forma, Gamboa (2012, p. 38) salienta que:

[...] para entender os métodos utilizados na investigação científica é necessário reconstruir os elementos que o determinam e as relações que estes têm com outras dimensões implícitas nos processos de produção do conhecimento, tais como as técnicas, os instrumentos de aquisição, organização e análise de dados e informações, e as concepções epistemológicas e filosóficas nas quais se fundamentam os processos de investigação; dimensões essas que supõem uma articulação entre si, uma coerência interna e uma lógica própria, que por estarem implícitas no processo da elaboração da pesquisa precisam ser reveladas ou reconstituídas.

O autor propõe um instrumento de análise epistemológica que denomina de Esquema Paradigmático, que tem como pressuposto básico o entendimento de que qualquer trabalho científico se embasa em uma determinada estrutura de pensamento que pode se apresentar com maior ou menor coerência interna a partir de um ponto de vista epistemológico. Considera-se que “[...] a unidade básica da análise paradigmática é sempre um processo de produção de conhecimentos, o qual se dá em todo processo de investigação” (GAMBOA, 2012, p. 39), e à vista disso, pensa ser possível via essa forma de análise, presumir a estrutura básica da pesquisa, ou seja, sua estrutura paradigmática.

Nessa perspectiva, vislumbra-se o sentido de totalidade onde, percebe-se por meio do processo de busca do entendimento da coerência interna do trabalho, que vai desde a construção da pergunta de pesquisa até a elaboração de sua resposta, a interconexão dos elementos da estrutura científica que o autor proveu em seu estudo. Essa relação se apresenta por uma lógica específica em diferentes processos de produção do conhecimento que requeiram o estatuto de fazer ciência.

Para que essa proposta possa ser aqui exposta, vale salientar o entendimento que Gamboa (2008, p. 75) tem do que significa ciência, e, por conseguinte, fazer ciência:

[...] um saber sistematizado que expressa um conjunto de conhecimentos e de investigações que tem um grau de unidade, de generalidade e é suscetível de conduzir a conclusões concordantes que resultam de relações objetivas; estas se descobrem gradualmente e se confirmam por métodos definidos [...]

É possível inferir que o que denomina grau de unidade tem relação direta com a mencionada coerência lógica da pesquisa, que apesar de parecer banal de tão óbvia frente a exigência de qualidade científica, apresenta grandes desafios ao pesquisador.

Dessa forma, para tal proposta teórica, a pergunta, ponto chave inicial da pesquisa, advém do que denomina de “mundo da necessidade”, que mobiliza questionamentos que desembocarão em uma questão central. A partir daí há um processo de busca de resposta que envolverá vários níveis: técnico, metodológico, teórico, epistemológico, gnosiológico e ontológico (GAMBOA, 2012).

O nível técnico se refere ao instrumental utilizado para coleta de dados, bem como a organização e sistematização dos fenômenos que se pretende conhecer.

O nível teórico diz respeito ao aporte teórico-filosófico de base, ao pensamento crítico desenvolvido, a articulação das categorias com as bases conceituais, ao tipo de fontes consultadas e as teorias privilegiadas para o estudo.

O nível metodológico faz referência a como são articulados os dados de pesquisa, como o conhecimento é produzido e organizado, indicando quais vias o pesquisador utilizou para a produção do conhecimento. A análise deste aspecto aponta para a concepção de ciência do pesquisador.

O pressuposto epistemológico está voltado à concepção de causalidade e de prova científica que permeiam o estudo. A concepção de causalidade que o pesquisador se utiliza no estudo dos fenômenos em tela, denuncia suas proposições teóricas e filosóficas e, a prova científica, por sua vez, volta-se para a comprovação de que o procedimento de pesquisa empreendido conduz a uma produção de conhecimento fielmente científico. Dessa forma, a perspectiva paradigmática do pesquisador fica à mostra.

O pressuposto gnosiológico se refere a como o estudioso concebe seu objeto/sujeito de estudo. Sinaliza por quais processos cognitivos perpassa seu raciocínio, tais como, a abstração, classificação, formalização, generalização. Esses são os chamados processos lógico-gnosiológicos que para o autor, referem-se a diferentes formas de “[...] relacionar o sujeito e o objeto no processo de conhecimento” (GAMBOA, 2012, p. 47).

O pressuposto ontológico aborda a cosmovisão do pesquisador, ou seja, qual sua concepção de homem, sociedade, história e realidade. A partir do Esquema Paradigmático, Gamboa (2012) compreende que é possível perceber, ou conforme o termo por ele utilizado, revelar essas concepções presentes no trabalho científico, ou seja, em que a trajetória de investigação se assenta em termos de sua lógica de pesquisa; das inter-relações que estabelece; da importância que é dada a cada elemento do contexto, bem como sua função; dos elementos que lhe são intrínsecos, e assim por diante.

É importante ressaltar que apesar desta ser uma estrutura baseada em diferentes aspectos que compõem a análise, todos estão interconectados de forma interdependente que, espera-se, indiquem uma mesma direção: buscar respostas para um problema significativo e relevante, previamente definido.

Conforme já referido, o que tal processo pretende é resgatar a estrutura presente na pesquisa e, em especial, reconstruir a lógica entre a construção da pergunta de pesquisa e a elaboração de uma resposta à mesma. A importância desse processo se deve justamente ao fato de que é aqui que se centra a essência da produção do conhecimento, ou seja, toda pesquisa pretende responder a algo que instiga o pesquisador, há sempre uma intencionalidade na investigação que se propõe à uma inteligibilidade lógica neste processo de conhecer um fenômeno. E, dessa forma, o transcurso pelo qual tal produção se constitui, os processos cognitivos que pautaram a investigação, os pressupostos científicos e filosóficos nos quais o pesquisador se apoia e a relação intrínseca entre o tipo de perguntas e respostas que serão oferecidas ao contexto científico, evidenciam a impossibilidade de neutralidade na prática científica.

Modelos positivistas, dialéticos ou fenomenológicos terão diferenciais básicos na estrutura do pensar a pesquisa. Divergentes perspectivas paradigmáticas apontam para diferentes cosmovisões e conseqüentemente, diversos entendimentos de relação com o objeto/sujeito de estudo; múltiplos pensamentos acerca das categorias envolvidas e por fim, certamente, distintos percursos de entendimento da realidade e do contexto em foco.

A problematização de uma dada situação-problema é um processo importante e necessário para o levantamento de diversas questões que desembocarão em uma pergunta-síntese que contemple com clareza o que se pretende estudar. Esta etapa da pesquisa é de suma importância como eixo central da mesma, pois como salienta Gamboa (2012, p. 66):

[...] isto é, não existe pesquisa sem uma definição do problema, das questões e da pergunta síntese. Em função da pergunta e da clareza da mesma, obteremos respostas válidas ou pertinentes. Na medida em que a pergunta é consistente e clara, obteremos respostas consistentes e claras. As perguntas confusas, insignificantes e óbvias correspondem respostas com as mesmas características.

Percebe-se assim, a magnitude da tarefa de estabelecimento da pergunta, que, em última análise, poderia demonstrar a maturidade do pesquisador. Na sequência inicia-se a segunda etapa do processo onde a concatenação do raciocínio do percurso da pesquisa indicará a coerência, qualidade e relevância da pesquisa, ou ao contrário, o risco de resultados sem coesão, sem pertinência e questionáveis pelo viés científico.

A validade da produção de conhecimento só assume robustez quando faz eco primeiramente ao mundo da necessidade. A prática concreta, a experiência viva, se assim se pode colocar, fazem parte da complexidade de problemáticas com relevância social e científica nas ciências humanas e sociais. Descolar a pergunta dessa importância, tornando-a simplificada pode gerar inúmeras dificuldades na qualidade da pesquisa bem como apontar resultados vazios e inconsistentes. O problema deve, nesse sentido, galgar um grau de profundidade, com perspectiva inovadora, validando a complexidade existente no contexto social, cultural, político e econômico em que a problemática se situa.

Não se pode perder de vista que a ciência é produzida em dado momento histórico e dessa forma, inevitavelmente sofre toda influência deste em seu processo de desenvolvimento. Evidencia-se então, o quanto é oportuna a interrogação acerca das relações existentes entre a pergunta, o processo de respondê-la e os resultados obtidos com as influências históricas de um dado tempo. Como defende Gamboa (1998, p. 39):

[...] o objeto do conhecimento não pode ser entendido como uma entidade autônoma e independente do sujeito. Entre o sujeito e o objeto se dá uma relação dialética e dinâmica. Nesse sentido, dizemos que o conhecimento é conhecimento de alguma coisa e por alguém.

E, acrescenta-se, em algum tempo. Ou seja, há uma autoria, uma subjetividade, uma data, uma identidade, na produção científica que pode ser desvelada.

Segundo Gamboa (1998, p. 40), o processo em que se dá a produção do conhecimento acontece por meio de mediações que entende como a “[...] lógica de pensamento, mediante a qual se pretende captar o movimento da realidade sócio-histórica com as suas particularidades e determinações”. Por esta via, Gamboa (1998, p. 40) compreende o fenômeno estudado em suas relações de interdependência e, conseqüentemente, em sua existência contextual e nível de complexidade:

[...] a determinação do objeto exige resolver adequadamente o nível de articulação das categorias que determinam a realidade com a qual estabelecemos uma relação de conhecimento. O objeto se modifica segundo se defina um ou outro nível de articulação. Dependendo do nível de articulação, precisamos de determinadas construções teóricas através das quais logramos sua compreensão. Aqui a função das mediações inclui o estabelecimento dos níveis de articulação em que se apresenta a realidade.

Seria coerente então indagar se, nesse sentido, o processo de investigação, o objeto/sujeito de estudo e os resultados obtidos, podem ser concebidos como elementos de uma construção do pensar do pesquisador e não algo estabelecido a priori.

Segundo a proposta teórica em questão, o objeto é uma mediação entre o pensamento e a realidade e, daí advém, a pertinência de uma perspectiva de totalidade e lógica do processo de produção do conhecimento, uma vez que incoerências entre aspectos epistemológicos, gnosiológicos, ontológicos, teóricos, técnicos e metodológicos podem comprometer de forma substancial os propósitos da pesquisa em particular e, inequivocamente os objetivos da investigação científica como um todo. Daí a relevância de propostas como a de Gamboa.

4.A MATRIZ PARADIGMÁTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

O aumento do número de pesquisas, conforme já indicado, traz em si, de certo modo interligados, sinais de avanços resultantes de alguns investimentos e também o perigo com relação à qualidade tanto do processo de pesquisa quanto dos resultados da mesma.

Ao ler uma tese, dependendo da tendência ou linha de pensamento que a sustenta, é preciso ter o olhar crítico. E qual o motivo disso? A pesquisa, dentro do contexto atual precisa ser certa no sentido de contribuir de forma efetiva com a sociedade em geral.

Outro ponto a considerar é o que diz Bengoechea et al (1978, apud GAMBOA, 2012, p. 39): “[...] todo processo de produção do conhecimento é a manifestação de uma estrutura de pensamento que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos e técnicos que implicam sempre modos de atuar e omitir”. Ou seja, a pesquisa traz em si a marca de quem a produz, do lugar e do tempo em que é produzida.

Diante deste contexto, não é tarefa fácil produzir boas pesquisas, assim como validá-las. Neste sentido, o uso da matriz paradigmática se constitui um caminho interessante e de grande confiabilidade porque permite desenvolver uma análise crítica tanto do processo de construção de uma tese como também da sua análise e avaliação logo após a sua finalização.

A matriz paradigmática, segundo Gamboa (2012, p. 40) permite “desvelar (processo hermenêutico) os transfundos da prática investigativa, seus pressupostos teóricos, lógicos, gnosiológicos e ainda ontológicos” presentes tanto na estrutura da tese quanto na forma de elaborar o marco teórico, coletar os dados, interpretá-los e apresentar os resultados.

O uso da matriz paradigmática oportuniza a crítica constante com relação ao método de modo que seja evitado o seu uso de forma acrítica. Caso contrário, a pesquisa pode perder seu propósito e servir à minoria. E isso não conduz ao fortalecimento da pesquisa que, via de regra, é um dos elementos basilares do desenvolvimento de um país.

Diante disso, a formação do pesquisador demanda um debruçar-se, não apenas sobre as características de cada abordagem de pesquisa, mas sim sobre seus pressupostos em diferentes níveis. Ou seja, a formação do pesquisador precisa dar a ele condições de reflexão constante sobre as escolhas e suas consequências sobre sua pesquisa. Isso significa tomar a pesquisa como trabalho e não como obrigação para o cumprimento de créditos e obtenção de notas. Para tanto, Gamboa (2012, p. 47) afirma que:

[...] se tomarmos os esforços da iniciação científica e a elaboração de dissertações e teses, exigidos nos cursos de graduação e pós-graduação, como “trabalho humano” e não como simples exercício acadêmico, é possível superar os diferentes desvios e condicionantes que reduzem a capacidade de compreensão da problemática da realidade e a dimensão transformadora da pesquisa a um simples exercício de repetição de um saber técnico.

Sendo assim, a formação do pesquisador deve incluir a capacidade de analisar epistemologicamente tanto a sua pesquisa quanto a dos seus pares, bem como de se disponibilizar a um processo de transformação pessoal em sua forma de pensar, no desenrolar da pesquisa já que, espera-se que a mobilização vivenciada na relação objeto/sujeito de estudo proporcione uma dinâmica nova nos processos cognitivos envolvidos na construção do conhecimento dos fenômenos estudados. Isso significa, segundo Gamboa (2012) articular logicamente os elementos filosóficos, sociológicos, históricos, culturais, teóricos, entre outros, de modo que fique perceptível o motivo pelo qual tais elementos encontram-se na pesquisa, bem como as suas influências.

Desse modo, a matriz paradigmática aqui apresentada pode “clarificar os pressupostos metateóricos das grandes teorias sociológicas e que, em nosso caso, serve de base para a construção de instrumentos que nos permitirá analisar os enfoques teórico-metodológicos da pesquisa em educação” (GAMBOA, 2012, p. 74). Assim, revela-se a estrutura interna de uma tese em análise permitindo ao pesquisador construir e reconstruir seus caminhos na pesquisa, ao refletir sobre o pensamento que está expresso quando elabora seu problema de pesquisa, escolhe teorias ou modos de coleta de dados e sua análise, escreve o texto dos resultados obtidos e discute resultados com seus pares.

É importante destacar que a matriz paradigmática continua sendo objeto de pesquisa. Isso lhe confere um caráter de constante provisoriedade que, de certo modo, corresponde às necessidades do tempo histórico atual, bem como de seu fazer ciência, que demandam movimento, abertura ao novo e afastamento de um pensar voltado a verdades absolutas e acabadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permite ratificar a importância de que a pesquisa científica apresente um avanço no conhecimento de forma consistente e coerente com o universo das necessidades que se colocam em pauta em cada momento histórico. Percebe-se que simultaneamente desponta a inevitabilidade do desenvolvimento do próprio autor da pesquisa. Tal desenvolvimento referencia que a maturidade da pesquisa anda de mãos dadas com o crescimento intelectual da pessoa do pesquisador.

A reflexão sobre a experiência vivida por meio da análise epistemológica de teses com diferentes abordagens metodológicas, permitiu que o estudo dos documentos orientasse o olhar das autoras para a importância da coerência interna da pesquisa e o quanto a aplicação da matriz paradigmática de Gamboa (2012), contribui para desvelar os elementos essenciais, os quais, articulados, revelam muito da natureza da formação científica do pesquisador e relevância da produção científica quando esta é elaborada com consistência teórica.

Entende-se que desde a formação para a pesquisa nos programas de pós-graduação, a produção de conhecimento precisa valorizar uma análise crítica com vistas à busca da construção de uma lógica interna que evidencie o raciocínio do autor da pesquisa, e para isso, caminharão juntas a percepção da pesquisa e a autopercepção de quem a faz.

Um intenso debate de ideias deve fazer parte desde o ambiente acadêmico até às discussões entre estudiosos de nosso país, porém, Goldenberg (2011, p.14) considera que “[...] estamos pouco acostumados ao verdadeiro debate de ideias. Entendemos como ataques pessoais muitas críticas que podem contribuir

para o amadurecimento do nosso trabalho.” A formação do pesquisador, deve, portanto, incorporar o exercício da análise, crítica e um constante processo autoavaliativo e avaliador da própria produção.

Nesse sentido, acredita-se que o processo de formação em metodologia científica tem muito a contribuir com os diferentes programas de pós-graduação, assim como a base teórica de Gamboa (2012) é uma das possibilidades de apoio para a formulação de trabalhos científicos.

As demandas atuais, frente à complexidade de problemáticas sociais convocam os profissionais das mais diversas áreas, os quais estão em processo de formação da pesquisa, a corresponder a essas exigências. Fazer a diferença é preciso. Para isso, a viabilidade de aplicação dos resultados para atender à resolução dessas problemáticas, depende essencialmente da qualidade, relevância e coerência dos processos de pesquisa.

Outro aspecto a ressaltar é o fato de que o presente trabalho pretendeu refletir sobre esta proposta específica não significando, porém, que seja o único viés pelo qual a análise da produção científica possa ser percebida. Além disso, a proposta de Gamboa (2012, 2013) é apenas uma das possíveis contribuições para reflexão sobre a qualidade e consistência de trabalhos científicos. É salutar que outras reflexões e propostas de análise se apresentem.

REFERÊNCIAS

- [1] André, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, n. 1, p. 119-131, 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 25 mai. 2017.
- [2] Gamboa, Silvio Sánches. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2008.
- [3] Gamboa, Silvio Sánches. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.
- [4] Gamboa, Silvio Sánches. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: Santos Filho, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánches (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2013. Cap. 2, p. 59- 81.
- [5] Gamboa, Sílvio Sánchez. *Epistemologia da pesquisa em educação*. Campinas, SP: [s.n.],1998. Disponível em:<<http://www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/tesegamboa.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2017.
- [6] Gatti, Bernardete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, SP, n.113, p.65-81, 2001.
- [7] Devechi, Catia Piccolo Viero; Trevisan, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, RJ, v. 15, n. 43, p. 148-201, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a10v15n43.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2017.
- [8] Goldenberg, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 12.ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- [9] Mazzotti, Tarso Bonilha; Oliveira, Renato José de. *Ciências da educação*. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- [10] Severino, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Capítulo 3

A contextualização e problematização do conhecimento científico no processo de ensino-aprendizagem para a formação do Engenheiro

Fernanda Fonseca

Ricardo Alexandre Deckmann Zanardini

Ederson Cichaczewski

Resumo: O objetivo da pesquisa aqui descrita é compreender como a contextualização e a problematização dos conhecimentos podem contribuir para o processo de formação do engenheiro. Atualmente, os cursos de graduação em engenharia brasileiros têm suas disciplinas trabalhadas, de forma geral, seguindo o modelo convencional de ensino. Nesse modelo, o ensino deixa a subjetividade de lado, e as relações interpessoais e interesses dos alunos são tratados como inconvenientes para o processo de ensino-aprendizagem. A contextualização e a problematização são aqui apresentadas como fatores desencadeadores da construção do conhecimento. Inicialmente, essa pesquisa é qualitativa e descritiva, pois procura “caracterizar e identificar opiniões, atitudes [...] de um determinado grupo ou população” (CASARIN; CASARIN, 2012, p.41) diante de uma situação, cujos dados para análise foram coletados de registros de interações via Ambiente Virtual entre alunos e professor tutor, em que os alunos apresentam suas percepções sobre a apresentação contextualizada das teorias estudadas, na disciplina de Pré-Cálculo. Por meio da Análise Textual Discursiva, esses registros foram classificados inicialmente de acordo com o assunto e, posteriormente, fragmentados e reclassificados segundo a avaliação da metodologia aplicada. Ao analisarmos os conjuntos de fragmentos, observamos nesses registros que, tanto a motivação dos estudantes na aprendizagem das mesmas foi intensificada, o que desencadeou uma ação ativa na busca autônoma pelo aprofundamento nos temas por parte dos discentes, como também percebemos indícios de uma melhor compreensão da finalidade e importância do conhecimento matemáticos para sua formação.

Palavras-chave: Formação do engenheiro, Contextualização, Problematização, Educação em engenharia.

1 INTRODUÇÃO

Perante as necessidades formativas atuais para a Engenharia, que são guiadas por documentos oficiais como o Parecer CNS/CES 1.362/2001 (BRASIL, 2002), o ensino de engenharia exige o domínio de um amplo conhecimento científico e tecnológico, assim como da capacidade de coordenação e gestão de informações e processos, e da interação coletiva entre os profissionais da engenharia e entre outras áreas. Atualmente, o mercado tem necessitado de especialistas da área que apresentem uma perspectiva global dos problemas para buscar as melhores soluções, consciente das consequências (boas ou más) das medidas tomadas para resolução dos mesmos. Por esse motivo, é preciso que os cursos de engenharia preparem um sujeito crítico, reflexivo e ético, que compreende os aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais visando atender às demandas da sociedade (BRASIL, 2002).

No momento presente, o curso de graduação em Engenharia é ministrado utilizando de metodologias convencionais, decorrentes que tem origem no período da Ditadura Militar, fundamentadas no tecnicismo.

Nesse período, a escola e o Ensino Superior voltam a focar em um conhecimento útil para a inserção dos indivíduos na sociedade e, principalmente, no mercado de trabalho. Seguindo uma visão industrial da educação, o ensino como produto, a subjetividade é deixada de lado, e as relações interpessoais e interesses dos alunos são tratados como dificultadores da aprendizagem. O ensino volta-se para conteúdos considerados necessários, sendo o aluno espectador cuja aprendizagem é avaliada. (FONSECA, 2017, p. 22).

Nessa metodologia, os estudantes não conseguem visualizar as conexões dos conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas com situações reais e mesmo entre as diversas disciplinas que compõe a grade curricular do curso. Assim como não percebem a articulação dos conhecimentos com as necessidades da sociedade.

Diante disso, o objetivo da pesquisa aqui descrita foi compreender como a contextualização e a problematização dos conhecimentos podem contribuir para o processo de formação do engenheiro, buscando atender as demandas atuais.

2 FUNDAMENTAÇÃO

A contextualização e a problematização são aqui apresentadas como fatores desencadeadores dessa construção do conhecimento. O conceito de contextualização pode assumir três interpretações (RICARDO, 2017): (i) contextualização como fator motivador que vincula o conhecimento à realidade cotidiana e aos conhecimentos prévios do estudante; (ii) contextualização como uma conjuntura favorável à interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; e (iii) contextualização como processo de “didatização” do conhecimento, ou seja, como a realização da transposição didática do conhecimento científico em conhecimento a ser ensinado no ambiente acadêmico. A transposição didática transforma o conhecimento científico, o que acaba desfigurando os conteúdos científicos e desvinculando esses conhecimentos das relações subjetivas e das teorias que influenciam o cientista (RICARDO, 2017). Esses conceitos científicos são então organizados em textos e assumidos como independentes, encadeados em uma sequência conforme a estrutura curricular e ao tempo letivo. Por esse motivo, buscamos apresentar os conhecimentos de forma contextualizada, e também problematizando e reconectando esses saberes por meio da Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem Based Learning – PBL).

Essa metodologia baseia-se no estudo de problemas propostos pelo professor que permitem que o aluno estude a aplicação de determinados conhecimentos (MORÁN, 2015), visando proporcionar a aprendizagem de determinados conteúdos de forma integrada e transdisciplinar. Esta metodologia objetiva também desenvolver uma postura ativa do aluno, em busca do conhecimento necessário para resolver um problema (BERBEL, 2008, p. 141). Dessa forma, o aluno desenvolve tanto a autonomia, quanto um olhar crítico sobre os conhecimentos e suas aplicações no contexto do problema, analisando assim todos os impactos positivos e negativos que a solução conjecturada poderia gerar sobre a área de ação.

Outro fator importante é o perfil discente desses cursos, composto majoritariamente por adultos, cuja aprendizagem é concebida mais como meio que como finalidade (MARTINS, 2003), exigindo que as experiências de aprendizagem sejam úteis para resolver problemas cotidianos, para enfrentar mudanças, ou para gerar mudanças em sua vida. Esse fator de extrema relevância no planejamento dos problemas

propostos no método de ensino do PBL. Os problemas devem se mostrar não apenas úteis, mas precisa refletir demandas do cotidiano do estudante ou do mercado de trabalho. Dessa forma, a aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos estudados nas diversas disciplinas da grade curricular tornam-se funcionais, sendo percebidas não apenas de forma pontual dentro do contexto de efetivação, mas sendo vistas de um ângulo mais abrangente, extrapolando as limitações das utilizações em sala de aula. E, nesse processo de ensino-aprendizagem por problemas, o professor assume um papel diferente do convencional, atuando como um facilitador e mediador desse desenvolvimento (MORÁN, 2015), assumindo a função de orientar e auxiliar na construção do conhecimento, direcionando o estudante na sua busca.

No início do período letivo os alunos recebem do professor da disciplina todos os modelos de documentos, com as respectivas normas, e devem apresentar um pré-projeto com a sua proposta, incluindo um cronograma de desenvolvimento, considerando as etapas de apresentação parcial e final já agendadas com base no calendário institucional. Ao final do período letivo as equipes apresentam o trabalho realizado para uma banca de professores, entregando por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) um relatório com o detalhamento do projeto desenvolvido e resultados, assim como, um artigo técnico-científico.

A nota dos alunos é composta pela avaliação da apresentação oral, do relatório e do artigo, sendo que é distribuída para todas as disciplinas do período com peso de 20% na média final das disciplinas do semestre.

Inicialmente, essa pesquisa foi realizada de forma qualitativa e descritiva, procurando “caracterizar e identificar opiniões, atitudes [...] de um determinado grupo ou população” (CASARIN; CASARIN, 2012, p.41) diante da concepção da contextualização e aplicação dos conteúdos da disciplina de Pré-Cálculo. Para tal análise, os dados foram coletados de registros de interações via Ambiente Virtual entre alunos e professor tutor. Nesse ambiente, os alunos apresentam suas percepções sobre a forma como as teorias estudadas forma apresentadas e trabalhadas nesse curso.

Por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), esses registros foram classificados inicialmente de acordo com o assunto e, posteriormente, fragmentados e reclassificados segundo a avaliação da metodologia aplicada.

Esse método de análise foi desenvolvido em cinco etapas: (i) leitura flutuante, em que se busca uma visão de todos os registros; (ii) fragmentação dos registros em unidades de registro e em unidades contexto; (iii) agrupamento das unidades de acordo com suas características e semelhanças; (iv) classificação dos grupos de fragmentos; (v) revisão do processo de fragmentação e classificação. A ATD foi escolhida porque esse método de análise propicia uma reconstrução e compreensão das diversas particularidades do fenômeno investigado, assim como permite a emergência do novo (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Observamos nesses registros que, tanto a motivação dos estudantes na aprendizagem das mesmas foi intensificada, o que desencadeou uma busca significativa pelo aprofundamento nos temas por parte dos discentes, como também percebemos indícios de uma melhor compreensão da finalidade e importância do conhecimento matemáticos para sua formação como Engenheiro.

Em uma segunda etapa, ainda em desenvolvimento, buscamos investigar as contribuições da contextualização e a problematização dos saberes por PBL. Propomos o desenvolvimento de um aplicativo para celular de Pesquisa Operacional, para o qual os alunos necessitarão utilizar vários conhecimentos (como técnicas e modelos característicos da Pesquisa Operacional, linguagens de Programação, Métodos Numéricos para resolução de sistemas matemáticos, por exemplo) adquiridos em diferentes disciplinas que integram a grade curricular, que resultará em um produto que para análise de situações reais que auxilie o usuário nas tomadas de decisões. Para isso, o aluno precisa compreender as principais situações de aplicação desses conhecimentos, permitindo que o aplicativo possa ser utilizado em uma ampla gama de situações.

Nesta fase da pesquisa, questionários investigativos foram aplicados com os quatro estudantes envolvidos em três momentos diferentes no projeto para acompanhar a aprendizagem. Mas que ainda não foram devolvidos pelos estudantes para que desenvolvêssemos uma análise mais profunda das percepções do processo de aprendizagem. Mas, analisando os registros de e-mails trocados entre alunos e professores orientadores, pudemos perceber nessa etapa uma evolução na concepção de programação, e a postura ativa e autônoma dos estudantes diante dos obstáculos encontrados, principalmente nas dificuldades com a linguagem de programação que foi escolhida por eles e aprovada pelo professor orientador, uma vez que tem se mostrado uma linguagem amplamente utilizada na atualidade. No entanto, é importante ressaltar

que, ao professor da disciplina cabe o papel de orientar os estudantes de forma a não exigir algum tipo de trabalho que envolva conhecimento de disciplinas que estão mais para frente no curso, e que os alunos ainda não estejam capacitados.

Os alunos mostram-se motivados na busca do conhecimento, pois compreendem as implicações desse processo na sua formação. No entanto, relatam uma dificuldade devido à carga de conhecimento a ser aplicado para o desenvolvimento do projeto. O que tem se tornado outro obstáculo no processo, dificultando o andamento e evolução do projeto devido ao tempo despendido na aprendizagem. No entanto, essa necessidade de desprendimento ao estudo e a ampla gama de saberes envolvidos permitem aos alunos envolvidos perceber quão complexo é o desenvolvimento de tecnologias e do desenvolvimento do conhecimento científico, dentro do contexto das demandas políticas, econômicas e sociais. E essa percepção mostra que essa metodologia pode proporcionar a formação de profissionais da engenharia mais completos, que possuem uma visão mais ampla dos diferentes elementos que compõe cada especificidade de uma situação problema, com domínio dos conhecimentos da ciência e com visão crítica sobre cada ação e conjectura diante de cada detalhe que compõe o problema a ser resolvido.

O desenvolvimento do trabalho de forma coletiva também proporciona uma troca de experiências, e estimula a confiança entre os pares, assim como a permite compreender e buscar explorar as qualidades e habilidades de cada estudante envolvido, visando a efetivação do projeto de PBL.

Para complementar nossa análise, registramos uma conversa com um dos professores responsáveis pelo desenvolvimento do PBL, que afirma que “Os resultados obtidos pelos projetos dos alunos ingressantes têm sido muito bons e os melhores são submetidos para simpósios e congressos de iniciação científica. [...] As publicações motivam os alunos, os quais as veem como um reconhecimento dos seus projetos”.

O professor também ressalta que essa motivação ocorre também na busca de melhorias nos outros períodos do curso. Destaca ainda que, “no processo de elaboração do artigo científico dentro das normas do congresso, os alunos adquirem uma vivência que reforça a característica de pesquisa fomentada pelo PBL, para além do âmbito da instituição de ensino”.

Citando outros trabalhos que resultaram em publicações, o professor lista alguns que se destacaram:

- Benchmark em Baterias de Smartphones (LEMOS et al., 2016);
- Consumo de Bateria de Smartphones em Jogos e Redes Sociais (FABRI et al., 2017), utilizando o aplicativo 3C Battery Monitor Widget;
- Medição da Frequência Cardíaca por Meio de Aplicativos em Smartphones (SABINO et. al., 2017), usando o aplicativo Heart Rate Plus.

Segundo o docente, aqueles alunos que não tiveram seus trabalhos selecionados para publicação, acabam sentindo-se motivados a desenvolver um trabalho mais elaborado nos próximos projetos visando publicar suas pesquisas.

Como o projeto do aplicativo de Pesquisa Operacional ainda está em desenvolvimento, não tendo sido finalizado até o momento, análises dos resultados e das possíveis publicações que esse projeto possa gerar para os estudantes envolvidos serão analisadas futuramente, assim como, por meio de entrevistas semiestruturadas, os estudantes serão convidados a contar como foi o processo de construção do Aplicativo para que possamos nos aprofundar ainda mais e compreender outros fatores favoráveis ou adversos ao processo formativo.

Ao final, em uma ação continuada, buscamos compreender como a contextualização e a problematização dos conhecimentos podem ser trabalhadas e como promovem o desenvolvimento de um profissional engenheiro de acordo com as necessidades atuais. Essa metodologia coloca o discente como o principal responsável pela sua aprendizagem, assim como pela construção do conhecimento e pelo desenvolvimento da habilidades e competências necessárias para a atuação profissional do engenheiro brasileiro.

3 CONCLUSÃO

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa, observamos que os objetivos de formação do engenheiro podem ser suscitados por metodologias que posicionam o aluno como o principal agente da sua aprendizagem, como o PBL. Uma metodologia que se baseia na contextualização, aplicação e problematização de situações reais para promover a construção do conhecimento mostrou um grande

potencial para promover também o olhar crítico e reflexivo dos impactos das escolhas tomadas, formando engenheiros éticos e conscientes dos fatores externos à sala de aula.

O desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem que suscitam também a transdisciplinaridade proporciona a compreensão dos conhecimentos científicos e tecnológicos de forma aplicada e com a complexidade, exigindo o domínio necessário desses conhecimentos que a atuação do engenheiro necessita. A metodologia do PBL apresentou-se nessa investigação como uma das metodologias mais completas para atender os objetivos de formação exigidos pelos documentos nacionais e pelo setor de atuação profissional.

Esse método também mostra indícios de possibilitar o desenvolvimento do trabalho coletivo. No entanto, ainda falta aprofundarmos nossa pesquisa para verificar diferentes formas de uso, não apenas em uma disciplina focada no PBL (como atualmente é desenvolvida na instituição de ensino na qual foi realizado o estudo), mas em todas as disciplinas, de forma a tornar todos os professores mediadores e facilitadores do processo de aprendizagem do engenheiro. Essa extensão do PBL as outras disciplinas proporcionaria uma formação não pontual e desconectada dos outros saberes, como ocorre com os métodos convencionais de ensino. Mas permitiria propiciar uma visão geral do saber, não permitindo que nenhum conteúdo ficasse sem compreensão de sua relevância na formação e atuação profissional.

Uma sugestão de continuidade dessa pesquisa é de verificar como uma formação baseada em projetos e problemas (fundamentado no método PBL) de forma a agregar sempre todos os conteúdos em prol de um objetivo comum ao grupo, compondo uma diversidade de experiências, pode atender aos processos cognitivos humanos a partir da perspectiva de teorias de aprendizagem neurocientíficas do adulto. E fazer um comparativo desse processo a forma como o próprio saber é construído e se desenvolve no decorrer da história da humanidade.

REFERÊNCIAS

- [1] BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, n. 2, Fev. 1998. p. 139-154.
- [2] BRASIL. Parecer CNE/CES 1.362/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Engenharia. Diário Oficial da União, Publicado em 25/02/2002, Seção 1, p.17. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/136201Engenharia.pdf>>. Acesso em: 17/07/2017.
- [3] CASARIN, H. C. S.; CASARIN, S. J. Pesquisa científica: da teoria à prática. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- [4] FABRI, C. P.; GONÇALVES, H. H. K.; MACEDO, G.; PAULO, L. G.; CICHACZEWSKI, E. Metodologia PBL na Introdução à Engenharia da Computação: Consumo de Bateria de Smartphones em Jogos e Redes Sociais. In: Anais do Congresso Técnico Científico da Engenharia e da Agronomia CONTECC 2017. Belém – PA, 2017. Anais do Congresso Técnico Científico da Engenharia e da Agronomia CONTECC 2017. Belém – PA, 2017.
- [5] FONSECA, F. A história e filosofia da ciência e suas contribuições em uma sequência didática sobre o eletromagnetismo na formação de engenheiros. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Universidade Federal do Paraná – Curitiba, 2017. 215 f.
- [6] LEMOS, D. B.; ANJOS, C. N.; MARUYAMA, L. T.; BEZERRA, M. J. S.; CICHACZEWSKI, E. Metodologia PBL na Introdução à Engenharia da Computação: Benchmark em Baterias de Smartphones. In: Anais do Congresso Técnico Científico da Engenharia e da Agronomia CONTECC 2016. Foz do Iguaçu – PR, 2016. Anais do Congresso Técnico Científico da Engenharia e da Agronomia CONTECC 2016. Foz do Iguaçu – PR, 2016.
- [7] MARTINS, O. B. Teoria e prática tutorial em educação à distância. *Educar em Revista*, n. 21, Curitiba, Editora UFPR, 2003. p. 1-19.
- [8] MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência e Educação*, v.12, n.1, p.117-128, 2006.
- [9] MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, E. T. (org.) *Coleção Mídias contemporâneas*. v. 2, Ponta Grossa: FocaFota – PROEX/URPG, 2015.
- [10] RICARDO, E. C. Problematização e contextualização no ensino de física. Texto a ser publicado em obra coletiva organizada por Anna Maria Pessoa Carvalho. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6737/mod_resource/content/2/capitulo_Elio.pdf> Acesso em: 21/03/2017.
- [11] SABINO, G. J.; COSTA, K. S.; DRULLA, M. F.; GALEAZZI, M.; BANDOCH, V. S.; CICHACZEWSKI, E. Medição da Frequência Cardíaca por Meio de Aplicativos em Smartphones. In: Anais XIII ENFOC Encontro de Iniciação Científica e

XII Fórum Científico. Curitiba – PR, 2017. Anais XIII ENFOC Encontro de Iniciação Científica e XII Fórum Científico. Curitiba – PR, 2017.

[12] SUHR, R. F.; SILVA, S. Z. Relação professor-aluno-conhecimento. Coleção Metodologia do Ensino da Educação Superior, v. 7. Curitiba: Intersaberes, 2012.

Capítulo 4

Uso de arquiteturas pedagógicas no processo de empreender

Ana Beatriz Michels

Rosane Aragón

Resumo: O presente artigo tem como foco a análise do processo de concepção, produção e experimentação de duas arquiteturas pedagógicas intituladas Debate de Teses e Desafio-Problema: de empreendedor para empreendedor, que foram adaptadas e aplicadas num curso de extensão sobre planejamento de negócios. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e os resultados apontam que os sujeitos avaliaram positivamente as duas arquiteturas pedagógicas, tanto em relação ao aprendizado quanto em relação à estrutura das mesmas. Verificou-se que as arquiteturas pedagógicas serviram de suporte para a construção de conhecimento dos alunos acerca do tema planejamento de negócios.

Palavras-chave: Arquitetura Pedagógica; Educação a distância; Educação Empreendedora.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea está em constante transformação e, para sobreviver nessa sociedade, é necessário que as pessoas sejam criativas, ativas e autônomas, saibam trabalhar em equipe e tomar decisões, tenham a capacidade de aprender com situações novas e complexas, consigam visualizar uma oportunidade em situações de fracasso, dentre outras características. Essas competências são algumas das características de pessoas empreendedoras, que utilizam a sua criatividade para transformar o seu entorno, gerando inovação e provocando mudanças no cenário em que estão inseridas.

Como o tema empreendedorismo avançou bastante nas últimas duas décadas, principalmente em termos de visibilidade e importância [Lopes 2010], no cenário atual da sociedade contemporânea e do conhecimento, há uma necessidade de se empreender. Para tanto, o papel das instituições de ensino é pesquisar maneiras de oferecer uma educação empreendedora mais adequada aos seus alunos, levando em consideração que o empreendedorismo é um método composto por um portfólio de práticas [Neck, Greene e Brush 2014]. Ainda de acordo com as autoras, essas práticas estão relacionadas com a aquisição de habilidades, construção de conhecimento, mão na massa, ou seja, atividades voltadas à ação e que aumentem o desenvolvimento de competências e desempenho empreendedor [Neck, Greene e Brush 2014].

Buscando oportunizar a construção de conhecimento, num modelo interacionista o conhecimento ocorre de forma contínua [Piaget 2007] e o aluno é um ser ativo, protagonista de suas aprendizagens. Nesse modelo, o ambiente de ensino e aprendizagem precisa ser favorável ao desenvolvimento do pensamento criativo e à produção de novidades. Dessa forma, os alunos têm oportunidade de debater ideias a partir de situações reais, analisar experiências e realizar projetos.

Para dar suporte aos processos de interação e cooperação entre os alunos, o melhor caminho é agregar a educação a distância (EAD) – com o uso das tecnologias digitais – à educação empreendedora. Essas tecnologias digitais podem oportunizar a tomada de consciência das ações desempenhadas pelos alunos, ou seja, no momento que o aluno passa a conceituar suas ações, buscando sua compreensão, ele toma consciência de suas ações e passa a dominar, em pensamento, as situações vivenciadas [Piaget 1978]. Dessa forma, os alunos compreendem todas as ações envolvidas no planejamento de seus projetos/ideias de negócio.

Uma das estratégias utilizadas na EAD com o uso das tecnologias digitais são as arquiteturas pedagógicas, que agregam muito além de um aparato tecnológico, contemplando também a intenção pedagógica. As arquiteturas pedagógicas são definidas como suportes estruturantes para a aprendizagem, pensando a aprendizagem como “[...] uma construção a partir da vivência de experiências, de reflexões e metarreflexões do sujeito, em interação com o seu meio ambiente sócio-ecológico” [Nevado, Dalpiaz e Menezes 2009].

A UFRGS tem aprimorado suas ações em educação empreendedora e, desde 2000, a Secretaria de Desenvolvimento Tecnológico (Sedetec) – que promove a interação da Instituição com a sociedade – realiza a Maratona de Empreendedorismo. O curso tem como objetivo desenvolver o potencial dos empreendedores, em destaque os da região metropolitana do Estado do Rio Grande do Sul, capacitando no planejamento de seus negócios inovadores. As atividades desenvolvidas no curso focam na construção de conhecimento dos alunos-empreendedores, buscando que estes tomem consciência e transfiram seus aprendizados para situações semelhantes.

Na edição de 2013 da Maratona de Empreendedorismo foram planejadas e desenvolvidas duas arquiteturas pedagógicas que serviram de suporte para a construção e/ou reconstrução de conhecimento dos alunos-empreendedores acerca do planejamento de negócios. O presente artigo³ apresenta todo o processo de concepção, produção e experimentação das arquiteturas pedagógicas intituladas *Debate de Teses e Desafio-Problema: de empreendedor para empreendedor*, sendo parte integrante de uma pesquisa de Mestrado acerca do processo de construção de conhecimento sobre planejamento de negócios dos alunos-empreendedores do curso de extensão XIV Maratona de Empreendedorismo da UFRGS. O curso foi realizado no segundo semestre de 2013, abrangendo atividades presenciais e a distância, com o suporte do ambiente virtual de aprendizagem Moodle.

Para subsidiar a análise, a seção 2 apresenta um contexto das arquiteturas pedagógicas com foco na educação empreendedora Na seção 3 são abordados os processos de produção e experimentação das

³ O presente artigo foi publicado nos Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação (WCBIE) de 2015.

arquiteturas pedagógicas. O percurso metodológico é relatado na seção 4 e a análise dos dados é apresentada na seção 5. Por fim, na seção 6 são discutidas as considerações finais e as referências utilizadas na pesquisa.

2. CONCEPÇÃO DE ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS COM FOCO NA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

A EAD é marcada por uma longa trajetória e, a partir das duas últimas décadas, tem se destacado pela incorporação de ferramentas tecnológicas cada vez mais potentes. O uso das tecnologias digitais – que são vistas como uma ferramenta tecnológica e pedagógica – tem possibilitado uma maior interação entre os atores envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem e tem potencializado o papel do professor, oportunizando que eles se apropriem delas com vistas a desenvolver métodos de ensino que melhorem os processos e resultados da aprendizagem de seus alunos.

O uso das tecnologias digitais na educação como uma ferramenta pedagógica constitui um elemento inovador e com potencial transformação das práticas educacionais vigentes, podendo interferir nos fenômenos e processos educacionais [Coll e Monereo 2010] e, conseqüentemente, oportunizando a construção de conhecimento dos alunos. Nessa construção de conhecimento, o aluno precisa ser provocado por situações de desequilíbrio e, a partir de seus conhecimentos prévios, faz progressivas reconstruções.

Na perspectiva de apoio às reconstruções são propostas as arquiteturas pedagógicas, definidas como “[...] estruturas de aprendizagem realizadas a partir da confluência de diferentes componentes: abordagem pedagógica, *software* educacional, internet, inteligência artificial, EAD, concepção de tempo e de espaço” [Nevado, Carvalho e Menezes 2007].

Na ideia de arquiteturas pedagógicas, os alunos constroem conhecimento a partir de suas vivências, num processo contínuo de ação e reflexão sobre a ação. Dessa forma, o uso de arquiteturas pedagógicas em sala de aula pressupõe uma pedagogia relacional, em que o professor desenvolve atividades vinculadas à realidade dos seus alunos. Nesse contexto, as atividades buscam a interação e intervenções problematizadoras. As arquiteturas solicitam do estudante atitudes ativas e reflexivas, a partir de estruturas de trabalho interativas e construtivas [Nevado, Dalpiaz e Menezes 2009].

O uso de arquiteturas pedagógicas visa qualificar o processo de aprendizagem dos alunos, que não está assentado nas certezas, e sim na dúvida, na incerteza, no debate, na troca, nas interações [Nevado, Carvalho e Menezes 2007]. Através de uma Pedagogia da Incerteza [Nevado, Carvalho e Menezes 2007], as arquiteturas pedagógicas são excelentes estruturas de aprendizagem que fomentam uma aprendizagem interativa. Nessa aprendizagem, o professor é um propiciador de espaços problematizadores [Real e Corbellini 2011] e apoia os alunos na reconstrução de conhecimentos, levando-os a tomarem consciência das suas questões e de buscarem respostas, através de um processo de evolução contínua dos conhecimentos [Nevado, Menezes e Vieira Jr 2011].

Muito além de práticas criativas com o uso das tecnologias digitais, as arquiteturas pedagógicas também envolvem uma teoria explicitada e uma sistematização da metodologia [Nevado, Carvalho e Menezes 2007]. A confluência desses elementos oportuniza o desenvolvimento de arquiteturas pedagógicas mais flexíveis e adaptáveis a diferentes contextos, sendo uma grande aliada dos professores em sala de aula.

Um desses contextos é a educação empreendedora, aonde algumas atividades com o uso das tecnologias digitais têm promovido a aprendizagem de empreendedores e futuros empreendedores. Buscando manter a atenção dos alunos durante todo o processo de aprendizagem, a aprendizagem ativa tem sido empregada em grande parte das práticas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. Na aprendizagem ativa há uma intersecção entre o trabalho individual e o trabalho em equipes, ocasionando uma educação da autodisciplina e do esforço voluntário [Piaget 2010]. Dentro da ideia de aprendizagem ativa, as estratégias de aprendizagem com o uso das tecnologias digitais mais utilizadas na educação empreendedora são as simulações de negócios, os jogos de negócios, cursos online e MOOC – *Massive Open Online Course*.

3. PRODUÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO DE ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS

Muitas práticas educativas que são desenvolvidas com o uso das tecnologias digitais são vistas como arquiteturas pedagógicas. Buscando ampliar as estratégias de aprendizagem desenvolvidas na educação empreendedora, a seguir são problematizadas duas arquiteturas pedagógicas adaptadas e aplicadas na

XIV Maratona de Empreendedorismo da UFRGS. Uma delas aborda um debate de teses e a outra a resolução de problemas, e ambas podem se adequar a diversos contextos educacionais.

3.1. ARQUITETURA PEDAGÓGICA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Ao desenvolver estratégias de aprendizagem baseadas em problemas, o caso ou o problema não é apresentado a priori, ele deve ser criado pelos próprios alunos ou pela situação em que é apresentada [Nevado, Carvalho e Menezes 2007]. Nesse sentido, o aluno – além de ter interesse sobre o caso ou problema – é desafiado a buscar soluções para problemas reais a partir dos seus conhecimentos prévios, através de sua capacidade cognitiva que é, fundamentalmente, a capacidade de inferência. Essa capacidade faz com que o aluno passe de um “conhecimento qualquer a outro; de um conhecimento mais simples a um mais complexo; de uma ação prática que busca êxito a uma pergunta que mira a verdade, a explicação, a razão, a compreensão, o porquê” [Becker 2012].

O uso de situações-problema ou casos de empreendedores são métodos bastante utilizados em cursos de empreendedorismo. Para o curso de extensão XIV Maratona de Empreendedorismo da UFRGS, foi desenvolvida a arquitetura pedagógica intitulada *Desafio-Problema: de empreendedor para empreendedor*. Nessa arquitetura, as situações-problema foram relacionadas com situações vivenciadas por empresas de ex-participantes do curso. Dessa forma, os participantes poderiam se motivar em empreender, pois conheceram casos reais de empresas que já participaram de outras edições do curso e que utilizaram os conhecimentos construídos no curso para se inserirem no mercado de forma inovadora e criativa.

Para apresentar as situações-problema, foram gravados vídeos com três empresas de áreas distintas, onde os empreendedores contextualizaram o desafio/problema que estavam vivenciando e depois lançaram a questão do desafio. Para que os participantes do curso tivessem interesse nas situações-problema, os desafios abordaram três conteúdos relacionados ao planejamento de negócios: modelagem do negócio, mercado e planejamento financeiro. Esses conteúdos foram abordados no curso, possibilitando que os alunos construíssem conhecimento a partir das vivências de empreendedores de sucesso e, conseqüentemente, compreendessem as ações empreendedoras.

Para aproveitar as ferramentas que já são usualmente utilizadas no curso desde 2009, a arquitetura pedagógica buscou agregar o potencial dessas ferramentas de forma inovadora. Assim, as atividades foram realizadas individualmente e em grupos, via ambiente Moodle, divididas em cinco etapas: (1) escolha do problema, através do recurso *Escolha*; (2) levantamento individual das possíveis soluções para os desafios, através do recurso *Diário de Bordo*; (3) levantamento em grupo das possíveis soluções, com o auxílio da atividade *Fórum*; (4) apresentação presencial das soluções do desafio e (5) reavaliação das soluções no *Diário de Bordo*.

Tanto a escolha do desafio quanto a busca por soluções foram elaboradas de acordo com os interesses ou necessidades de cada aluno e/ou grupo. Dessa forma, as questões empreendedoras instigaram os alunos, pois, possivelmente, eles já vivenciaram ou vivenciarão situações parecidas. Num primeiro momento, a situação parece ser extrínseca ao aluno, mas, na verdade, ela é totalmente intrínseca, “pois não há como mobilizar pensamentos e ações que inexistam no sujeito” [Nevado, Carvalho e Menezes 2007]. Percebeu-se que esta arquitetura tinha uma abordagem flexível, pois o professor não esperava que os alunos entregassem respostas corretas pré-elaboradas, mas que eles desenvolvessem a habilidade de pensar criativamente [Rogers 2011].

O processo de busca por soluções aos desafios apresentados pelas empresas foi realizado de forma cooperativa, pois os grupos levaram em consideração suas próprias experiências – experiências já vivenciadas, que estão sendo vivenciadas ou que poderão ser vivenciadas – e informações disponibilizadas no ambiente de aprendizagem, como textos, vídeos, links, etc.

A arquitetura pedagógica *Desafio-Problema: de empreendedor para empreendedor* buscou dar condições para que as reconstruções dos alunos ocorressem de forma sistemática, pois se apoiou num suporte telemático apoiado em três componentes de *software*: (1) ambiente de autoria de casos; (2) ambiente de resolução de casos; (3) ambiente para apoio de recuperação de casos [Nevado, Carvalho e Menezes 2007].

3.2. ARQUITETURA PEDAGÓGICA DE DEBATE DE TESES

Pela perspectiva didático-pedagógica interacionista, as arquiteturas pedagógicas, com o auxílio do professor, provocam nos alunos desequilíbrios cognitivos e também dão suporte para as suas

reconstruções. Dessa forma, os alunos são desafiados a repensarem suas certezas provisórias a partir de estruturas de trabalho que visam a interação e a construção de forma cooperativa. Pensando nessa perspectiva, a arquitetura pedagógica de debate de teses sistematiza a participação dos alunos, se preocupando com a participação de cada sujeito em todas as etapas do processo de construção de conhecimento acerca das teses [Nevado, Menezes e Vieira Jr 2011].

Na arquitetura *Debate de Teses* – desenvolvida pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em parceria com a UFRGS – as teses são afirmações sobre um determinado assunto – sejam elas verdadeiras ou falsas – e são definidas pelo professor ou pelos alunos a partir de seus interesses. Para a XIV Maratona de Empreendedorismo, os próprios alunos escolheram as três teses utilizada na arquitetura, a partir de um questionário *online* respondido antes do início do curso. Todas as teses envolveram afirmações acerca do plano de negócios e modelo de negócios Canvas – que são duas ferramentas utilizadas no planejamento de negócios.

Após a escolha das teses, o processo se dividiu em quatro etapas. Num primeiro momento, cada aluno, individualmente, se posicionou acerca das teses, informando se concordava ou não, e argumentou o seu posicionamento. Buscando um trabalho cooperativo, na segunda etapa, cada aluno revisou o posicionamento de outros colegas, questionando-os ou não sobre seus posicionamentos iniciais. A terceira etapa consistiu na réplica, em que cada aluno analisou as revisões recebidas, podendo aceitá-las total ou parcialmente. O debate durante as três primeiras etapas possibilitou que na última etapa o aluno elaborasse uma argumentação final acerca das teses, podendo manter o seu posicionamento inicial ou reconstruí-lo a partir das trocas com os outros colegas. Analisando as quatro etapas do Debate de Teses, percebe-se que os sujeitos possuem os papéis de argumentador e de revisor de seus colegas, estabelecendo-se uma revisão por pares.

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa constitui-se em estudo de caso de natureza qualitativa que abordou o processo de concepção, produção e experimentação das arquiteturas pedagógicas intituladas *Debate de Teses* e *Desafio-Problema: de empreendedor para empreendedor*. Essa opção metodológica deve-se ao fato de que a pesquisa qualitativa está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas e conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo [Flick 2011].

A pesquisa foi realizada com dez alunos-empresendedores do curso de extensão XIV Maratona de Empreendedorismo da UFRGS. O curso foi realizado nos meses de julho a outubro de 2013, sendo capacitadas 74 pessoas. Os dez sujeitos foram escolhidos de forma intencional, levando-se em consideração os seguintes critérios: (i) ter participado das atividades realizadas nas duas arquiteturas pedagógicas que foram desenvolvidas no projeto e (ii) ter finalizado o curso, ou seja, ter entregue o plano de negócios.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram questionário *online*, relatos dos sujeitos nas arquiteturas pedagógicas e entrevista final. O software *NVivo* foi utilizado na organização dos dados coletados de cada sujeito, pois ele “[...] trabalha com o conceito de projeto. As fontes de informação do projeto, assim como os dados gerados durante o processo de análise, como categorias de informações, são armazenadas em um banco de dados” [Bringer, Johnson e Bracknridge *apud* Lage 2011].

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta pesquisa a análise e discussão dos dados foram estruturadas em dois tópicos: (I) análise da avaliação dos sujeitos em relação às duas arquiteturas pedagógicas e (II) possíveis melhorias sugeridas pelos sujeitos para as duas arquiteturas pedagógicas.

5.1. AVALIAÇÃO DOS SUJEITOS SOBRE AS ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS

Após o término do curso, foi realizada uma entrevista final, onde os sujeitos avaliaram o aprendizado proporcionado pelas arquiteturas pedagógicas. Em relação ao aprendizado, no *Debate de Teses* os alunos deram nota superior a 7 e no *Desafio-Problema* todas as notas foram superior a 8. No *Debate de Teses*, os sujeitos afirmaram que a maior contribuição foi a comparação entre o posicionamento inicial e final. A atividade pode ser comparada com um diário de aprendizados, onde os alunos inserem seus conhecimentos prévios e todo o conhecimento construído no decorrer do curso. Além da construção de

conhecimento, os sujeitos afirmaram que: (i) foi muito válido o processo de aprendizado e de debate com outras pessoas; (ii) a arquitetura oportunizou um espaço de reflexão e experimentação de estratégias de feedback e contra-argumentação e (iii) a atividade fez pensar e organizar melhor as ideias dos sujeitos.

No *Desafio-Problema*, os sujeitos puderam pensar como se fossem os empreendedores que apresentaram os desafios. Mesmo que alguns sujeitos tenham comentado que preferem debates presenciais em grupo, a arquitetura foi muito bem avaliada. Os sujeitos também comentaram que a atividade os fez pensar nas ideias de negócios deles e em desafios que eles poderão enfrentar. Eles puderam ter um olhar mais crítico em relação às suas ideias e, conseqüentemente, em relação ao seu potencial empreendedor. Esse potencial pode ser visualizado e fortalecido no momento em que os sujeitos vislumbraram futuras situações que poderão ocorrer nas suas ideias de negócio e qual o melhor caminho que poderão seguir para solucionar esses desafios.

5.2. MELHORIAS PARA AS ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS

As duas arquiteturas pedagógicas precisavam se integrar à metodologia do curso, e como estratégias de aprendizagem, oportunizar aos alunos-empresendedores a construção de conhecimento acerca do planejamento de negócios. Agregando-as às aulas, que foram trabalhadas de forma teórico-prática, o principal objetivo para o uso das arquiteturas pedagógicas era que elas auxiliassem na aprendizagem dos alunos-empresendedores.

Mesmo que as duas arquiteturas pedagógicas tenham auxiliado na construção de conhecimento dos alunos em relação ao planejamento de negócios, na entrevista final os sujeitos sugeriram algumas mudanças/melhorias para as duas arquiteturas pedagógicas. Na arquitetura *Desafio-Problema*, a maioria dos sujeitos comentou que seria interessante ter um momento presencial para os grupos discutirem as ideias/soluções levantadas no fórum, visto que o debate em grupo no fórum não foi tão produtivo.

Outra sugestão foi que no final da atividade o empreendedor responsável pelo desafio apresentado desse sua opinião sobre as soluções levantadas por cada grupo, verificando quais poderiam ser colocadas em prática. Esse *feedback* auxiliaria os alunos a visualizar possíveis desafios e soluções para os problemas que poderão enfrentar nos seus próprios negócios.

Já em relação à arquitetura pedagógica *Debate de Teses*, alguns sujeitos comentaram que a navegação no ambiente era confusa, pois eles estavam acostumados com o Moodle. Um dos sujeitos sugeriu que o seu layout fosse organizado como as postagens no Facebook, de forma vertical. Outra melhoria sugerida foi em relação ao período que foi liberada a etapa de réplica. Como o sujeito não tinha conhecimento sobre os temas abordados nas teses, ele sugeriu que a réplica fosse liberada após as aulas presenciais acerca desses temas. Dessa forma, a réplica seria mais fundamentada. Uma terceira sugestão foi excluir a etapa de réplica, pois ela ficou praticamente idêntica à etapa do posicionamento final.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento de planejamento e desenvolvimento de atividades na modalidade de EAD, é preciso ter em mente que não basta apenas transpor atividades que já são realizadas no presencial. É necessário que as atividades sejam inovadoras tanto em relação aos métodos de ensino e aprendizagem quanto em relação aos processos e resultados da aprendizagem dos alunos.

As arquiteturas pedagógicas *Debate de Teses* e *Desafio-Problema* foram planejadas de forma inovadora, pois muito além de apenas transpor atividades que já eram realizadas no presencial, buscou-se levar em consideração as ferramentas disponíveis no Moodle e no ambiente Debate de Teses, encontrando o melhor uso das mesmas, além de se levar em conta o perfil dos alunos que iriam utilizá-las.

A partir da avaliação dos sujeitos sobre as arquiteturas pedagógicas, verificou-se que os objetivos inicialmente propostos para cada uma delas foram alcançados. A arquitetura pedagógica *Desafio-Problema: de empreendedor para empreendedor*: (1) proporcionou aos alunos-empresendedores experiências significativas com desafios reais de empresas, incentivando-os a agir criticamente e refletir sobre estes desafios; (2) estimulou a interação e cooperação entre os aprendizes; (3) contribuiu para o desenvolvimento do potencial empreendedor dos participantes; (4) propiciou aos ex-maratonistas um espaço de busca de soluções inovadoras e criativas para os problemas vivenciados por suas empresas. Já a arquitetura pedagógica *Debate de Teses*: (1) verificou os conhecimentos prévios dos alunos em relação aos temas abordados nas teses; (2) possibilitou a construção de conhecimento acerca das teses; (3) propiciou

uma exploração individual e coletiva sobre as teses; (4) oportunizou um espaço de reflexão e experimentação de estratégias de *feedback* e contra-argumentação, facilitando a elaboração do modelo de negócios e do plano de negócios.

As arquiteturas pedagógicas são excelentes estratégias de aprendizagem para a educação empreendedora, em especial para a Maratona de Empreendedorismo da UFRGS, e reitera-se a importância de que qualquer arquitetura pedagógica seja planejada com vista a aperfeiçoar algumas competências da sociedade contemporânea, como a autonomia, a criatividade, o trabalho em equipe, a tomada de decisões, a capacidade de aprender com situações novas, etc. Percebe-se que ambas as arquiteturas apresentadas nessa pesquisa oportunizaram o aprimoramento de algumas dessas competências e, além disso, suscitaram reflexões e uma tomada de consciência das ações desempenhadas pelos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- [1] Becker, F. (2012) *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed. 2ª edição.
- [2] Coll, C. e Monereo, C. (2010) *Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed.
- [3] Flick, U. (2011) *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- [4] Lage, M. C. (2011) Utilização do software NVivo em uma pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, p. 198-226.
- [5] Neck, H. M.; Greene, P. G e Brush, C. G. (2014) *Teaching entrepreneurship: a practice based-approach*. Edward Elgar.
- [6] Nevado, R. A.; Carvalho, M. J. e Menezes, C. S. (2007) Arquiteturas pedagógicas para educação a distância. In: Nevado, R. A.; Carvalho, M. J.; Menezes, C. S. (Org.). *Aprendizagem em rede na educação a distância: estudos e recursos para formação de professores*. Porto Alegre: Ricardo Lenz, p. 35-52.
- [7] Nevado, R. A.; Carvalho, M. J. e Menezes, C. S. (2009) Metarreflexão e a construção da (trans)formação permanente: estudo no âmbito de um curso de pedagogia a distância. In: Valente, J. A.; Bustamante, S. B. V. (Org.). *Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, p. 83-108.
- [8] Nevado, R. A.; Menezes, C. S. e Vieira Jr, R. R. M. (2011) Debate de Teses: uma arquitetura pedagógica. *Anais do XXII SBIE - XVII WIE*. Aracaju.
- [9] Piaget, J. (1978) *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos.
- [10] Piaget, J. (2007) *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes. 3ª edição.
- [11] Piaget, J. (2010) *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 10ª edição.
- [12] Rogers, J. (2011) *Aprendizagem de adultos: fundamentos para educação corporativa*. Porto Alegre: Artmed.

Capítulo 5

Tessitura do currículo no olhar prescrito e vivido: Olhares de estudantes de Geografia

Denize Tomaz de Aquino

Vera Lucia Chalegre de Freitas

Resumo: Este texto objetiva encetar uma tessitura do currículo do ponto de vista prescrito e vivido. Assim, ele apresenta como questão norteadora: em que medida conhecer as concepções de currículo dos estudantes de geografia contribui para o processo de formação de vida pessoal e profissional? Participaram da pesquisa 25 discentes, de ambos os sexos, com média de idade de 24 anos, do curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade de Pernambuco-Garanhuns. Usamos a pesquisa associativa, com técnica de associação livre de palavras, para o tema indutor “Currículo”. As análises dos participantes da pesquisa nos mostram duas abordagens de significantes. Uma delas diz respeito à formação para o exercício da docência, percebida pelas evocações: aprendizado, identificação, trajetória, experiência, conhecimento, interdisciplinaridade, sistema e histórico. A outra abordagem se refere a formação profissional, com fins de trabalho, com as evocações: conteúdo, disciplina, estabilidade, dinheiro, capacidade, sacrifício, trabalho, qualificação, formação profissional, emprego e oportunidade. Conclui-se, portanto, que o entendimento de currículo se encontra voltado mais para a perspectiva do vivido nas duas abordagens (formação do exercício da docência e formação para um futuro profissional). Os dados sugerem que o currículo prescrito e o vivido seja bastante dialogado na instituição do ensino superior e nas escolas, buscando a tessitura de currículo prescrito e vivido. Reconhecemos a necessidade de um maior diálogo com as escolas, tecendo uma formação em que universidades e escolas se aproximem na busca comum de conhecimentos/saberes mais elaborados e compartilhados nas dimensões: políticas, ecossociais, econômicas, culturais e de existência de vida pessoal e profissional.

Palavras Chave: Currículo, geografia, aprendizagem, formação.

1. INTRODUÇÃO

Estamos vivenciando várias mudanças na educação nacional em que já se evidencia o novo modelo de ensino na escola básica. Nesse sentido, não podemos deixar de trazer para a academia esses debates que afetam o processo de formação de nossos futuros professores. Sabemos que tais mudanças ocorridas no cenário contemporâneo da educação em rede nacional são marcadas por profundas transformações sociais, econômicas, e culturais, que, remetem a discussões sobre as demandas profissionais para essa nova realidade social.

Assim, importante se faz pensarmos a formação como um dos elementos do currículo que é uma representação de um curso, dos sujeitos que os implantaram por suas várias razões e que constitui sua representação no âmbito de cada unidade acadêmica.

Pensar o currículo como um objeto de representação e poder é pensar um currículo prescrito que, em sua formulação, congrega forças externas que se caracterizam como uma abordagem estrutural e que levam em consideração o conjunto de disciplinas com determinada hegemonia.

Essa forma de pensar o currículo se contrapõe ao currículo pensado sobre as vivências do cotidiano que de acordo com Macedo, Oliveira, Manhães & Alves (2011), “Infelizmente, boa parte de nossas propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar essas experiências pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola” (MACEDO *et al.*, 2011, p. 41).

É preciso ter a preocupação com os espaços do cotidiano da escola. Isso porque, muitas vezes, esses espaços são ignorados pelos(as) professores(as) a exemplo do pátio da cantina os locais de reunião dos estudantes, entre outros. São nesses espaços que nos encontramos com novas ideias e percebemos experiências alternativas para ressignificar o ensino, a maneira de pensar e agir na sala de aula e que é nessa experiência que vivenciamos nossa profissão.

Deslocar as ideias nos espaços tradicionais das escolas, consideradas pelos professores como espaços comuns, fazem parte do cotidiano da escola. E ainda, “quanto maior as possibilidades abertas pelo currículo formal para dar conta dessa multiplicidade, mais ele estará inserido no cotidiano da experiência escolar” (MACEDO *et al.*, 2011, p.49). De acordo com o referido autor:

É preciso compreender, assim, que, no currículo tecido em cada escola concreta, vamos encontrar em movimento, sendo traçados\destrançados\trançados de outra forma, múltiplos conhecimentos, o tempo todo e em todos os espaços (na sala de aula, nos corredores, na sala do cafezinho dos professores, no pátio de recreio, na biblioteca, na cozinha, no portão):[...] (MACEDO *et al.*, 2011, p. 19).

Assim este texto tem por objetivo encetar uma discussão quanto às abordagens do currículo, visto pelo olhar do currículo prescrito e o currículo praticado, com fins de perceber que contribuições essas abordagens poderiam dar para o currículo do curso de geografia, partindo de questionamentos direcionados às concepções de estudantes de licenciatura no referido curso.

Levantamos como questão norteadora: Em que medida conhecer as concepções de currículo dos estudantes de geografia contribui para o processo de formação de vida pessoal e profissional?

2. METODOLOGIA

Para este estudo adotamos para a coleta dos dados; a técnica associação livre de palavras, pesquisa associativa de ideias, desenvolvida por Abric (1998), mas adaptado para a finalidade desta pesquisa.

O tema do estudo foi “currículo”. Solicitamos aos estudantes participantes que listassem cinco palavras que lhes viessem à mente, relacionadas ao tema do estudo. Em seguida, os participantes justificaram suas evocações. Após essa etapa, eles escolheram uma palavra das cinco listadas que julgaram ser mais importante e justificaram o porquê de terem escolhido essa palavra. Dessa evocação, registramos o significante e das falas buscamos a abordagem interpretativa.

Minayo (2004) nos diz que na pesquisa de interpretação dos fenômenos e atribuição dos significados encontra-se em destaque o olhar do pesquisador e dos pesquisados. Nessa erudição, destaca a autora:

[...] nenhuma pesquisa é neutra seja ela qualitativa ou quantitativa. Pelo contrário, qualquer estudo da realidade, por mais objetivo que possa parecer, por mais “ingênuo” ou “simples” nas pretensões, tem a norteá-los um arcabouço teórico que informa a escolha do objeto, todos os passos dos resultados teóricos e práticos (MINAYO, 2004, p.37).

Tomamos como cenário da pesquisa a sala de aula do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade de Pernambuco-UPE / *Campus* Garanhuns, cujos (as) participantes foram os (as) estudantes do oitavo período.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises dos participantes da pesquisa nos mostram duas abordagens de significantes. Uma delas diz respeito à formação para o exercício da docência, com 32%, percebida pelas evocações: aprendizado, identificação, trajetória, experiência, conhecimento, interdisciplinaridade, sistema e, histórico. A outra abordagem se refere à formação profissional com fins de trabalho, tendo-se 68%, com as evocações: conteúdo, disciplina, estabilidade, dinheiro, capacidade, sacrifício, trabalho, qualificação, formação profissional, emprego e, oportunidade.

Da formação para o exercício da docência, observamos os seguintes posicionamentos:

Ter um aprendizado é muito importante para o futuro e a bagagem para lecionar nas escolas, pois se o currículo foi bem passado teremos um aprendizado concreto para podermos repassar para nossos alunos (P. 1).

Para se construir um bom currículo o estudante tem que dedicar muito do seu tempo aos estudos, para ir aperfeiçoando o seu currículo, essa trajetória é longa e cansativa, pois, são mais de 12 anos de uma academia para se ter um currículo razoável (P. 8).

A palavra qualificação é uma das maiores em que se busca no currículo, ter qualificação é basicamente traçar um perfil de uma pessoa que busca melhores rendimentos (P. 23).

Da formação profissional com fins de trabalho obtivemos os seguintes dados:

Formação dos conhecimentos necessários à consolidação de uma carreira (P.02)

Uma boa formação é o essencial pois para uma boa qualificação de um currículo de prestígio e de peso é muito importante, pois é o profissional que faz o currículo e uma vida profissional de sucesso (P.3).

Hoje em dia, é necessária uma boa formação para conseguir inserir-se no mercado de trabalho, no qual há uma grande concorrência para alguns cargos com boa remuneração (P.6).

A formação profissional é importante no âmbito curricular e isso é importante para a busca de emprego (P. 18).

No que se refere à formação profissional, percebemos que os partícipes da pesquisa atribuem valores concernentes à formação dos conhecimentos necessários à consolidação de uma carreira, e, que ter um aprendizado é muito importante para o futuro, para se ter uma bagagem para lecionar nas escolas.

O currículo bem vivenciado, materializado na sala de aula, possibilita termos um aprendizado que seja tecido em mudança de comportamento, como nos mostra a leitura freireana, quando trata de “ensinar não é transferir conhecimento”, mas sim ser vivido (FREIRE, 1994, p. 47).

Dessa forma, esse autor escreve:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica-, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1994, p. 47).

Assim, reconhecem os estudantes que a formação se volta para oportunidade de emprego. E, nesse sentido, o conhecimento é o fator principal para se ter um bom currículo, já que ele influencia bastante na hora da seleção, além do que os estudantes ressaltam que uma boa formação é o essencial para uma boa qualificação de um currículo de prestígio e de peso. Afinal, é o profissional que faz o currículo e uma vida profissional de sucesso. Os discentes apontam ainda; que um bom emprego direciona para uma boa remuneração.

De acordo com Moreira (2002, p. 74) é “particularmente conveniente, nesta virada do século, o incremento de investigações que priorizem as ações que se passam nas escolas, visando a compreendê-las mais profundamente, bem como o estímulo ao diálogo entre os pesquisadores da universidade e da escola básica”.

No dizer de Freire (1994, p. 132) há necessidade de recorrermos ao pensamento de que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”. Assim, concordamos que: “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusa em permanente movimento na história” (FREIRE, 1994, p. 133).

Moreira (2002) discute sobre mudança na escola e que essa discussão deve ser :

[...] o diálogo com as escolas: ao invés de falarmos para, falarmos com elas. Tal postura certamente demanda o estabelecimento de novos tipos de relações entre a escola e a universidade. [...] minha sugestão caminha no sentido de que se teorize tendo por referência a escolarização e suas condições econômicas, políticas e culturais de existência (MOREIRA, 2002, p. 75).

Nessa linha de pensamento, o referido autor, recorre, à discussão de que é necessária e inadiável “a revisão dos conteúdos e dos métodos empregados no ensino de Currículo em nossas instituições de ensino superior” (MOREIRA, 2002, p. 75).

Assim, precisamos trazer momentos de discussão nos núcleos estruturantes dos cursos de licenciatura frente à demanda de transformações em que passa a educação na sociedade e estarmos atentos para as representações sociais sobre currículo que de acordo com Moreira (2001), a discussão currículo só ganha atenção quando se propõe mudanças na matriz curricular para inovação do curso.

Diante do exposto, entendemos que currículo é o lugar de representação simbólica permeado por relações de poder de grupos sociais que nem sempre representam a realidade para quem está sendo produzido pois muitas vezes são feitos por imposição temporal, mas é também uma construção e representa um momento histórico de sua construção.

Quando os alunos descrevem o currículo como a sua vida pessoal é importante compreender as argumentações que os sustentam e as finalidades sociais que expressam esses entendimentos ao final da conclusão do curso. Essa representação de currículo para esses estudantes, demonstra que eles ao final do curso, não materializaram o papel social do currículo em seu curso.

Concordamos com Macedo *et al.* (2011) quando descreve sobre currículo pensado e realizado nos diversos graus de ensino. A universidade em seu campo de atuação e formação; trabalha com uma matriz curricular que muitas vezes não está articulada com a proposta da escola básica, ou seja, em uma sociedade epistêmica muito distanciada da realidade. Assim, temos :ambiente universitário *versus* Escola Básica, e isso congrega para uma desarticulação no processo de formação desse futuro professor.

Assim, pensar o currículo enquanto prática é pensar o currículo materializado em sala de aula. Para Macedo *et al.* (2011), o ensino não é renovado por decreto, mas sim, no concreto. O currículo deve ser pensado enquanto prática e enquanto texto. E ainda, “em currículo e em nossa prática pedagógica, nós e nossos alunos e alunas trazemos muitas marcas das tantas aulas que tivemos e dos sem-número de contatos que, com outras pessoas, vamos tendo pela vida” (MACEDO *et al.*, 2011, p. 21).

Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo Nessa perspectiva, emerge uma nova compreensão de currículo um processo pelo qual os

praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes, fazeres das quais participam (MACEDO *et al.*, 2011, p. 41).

Assim, mediante a observação do chão da escola é que os saberes vão se imbricando em uma prática pedagógica diferenciada daquela ensinada na Universidade onde os padrões se constituem e se materializam no pensar único do modelo tradicional de professor, sem a preocupação de que, na escola, existe outros saberes, olhares preocupações e inquietações do espaço escolar.

E, de acordo com Tura (2014,p. 138) “Há de se entender também a formação dos(as) professores(as) como um processo contínuo e múltiplo, que vai bem além daquilo que demarca a diplomação disponibilizada no final de um curso”. Assim, entendemos que não há uma receita para ser professor e sim, ser professor frente à todas as ofertas de possibilidades da escola.

A mudança de grade curricular para matriz curricular, nos cursos de formação, não alterou em nada a representação do currículo no curso que se apresenta com o mesmo formato de ofertas de disciplinas. Assim, a totalidade de seu sentido não está simplesmente no que representa, mas no que não é compreendido pelos alunos

E ainda, no dizer de Tura (2014):

Cabe destaque, ainda, para as muitas transformações que acontecem atualmente na escola tendo em vista o tempo de aceleradas mudanças que vivemos e as novas lógicas de ordenação e controle do espaço social.Essas circunstâncias têm afetado de forma bastante contundente aquilo que se tem distinguido como formação docente (TURA,2014,p.127).

São novas hegemonias e têm a marca das competências e habilidades no processo educativo, no qual o aluno mais competente será um bom professor, mas nem sempre essa relação está associada, pois a prática pedagógica no cotidiano da escola requer bem mais do que o conhecimento específico. Ela é um conjunto indissociável do saber específico, pedagógico e humano. Tal como sugere Alves (2013) ao demonstrar a importância de uma discussão mais sólida de currículo, quando nos seus escritos registra: “por isso mesmo, faz-se urgente que comecemos a trabalhar com os currículos existentes e implantados, tão solidamente, nas universidades” (p. 44).

Assim, precisamos trazer momentos de discussão nos núcleos estruturantes dos cursos de licenciatura frente à demanda de transformações por que passa a educação na sociedade e estar atendo para as representações que se tem de currículo, especialmente voltado para a discussão sobre currículo no cotidiano das unidades de formação de professores que infelizmente só ganha atenção quando se propõe mudanças na matriz curricular para inovação do curso.

4.CONCLUSÕES

A pesquisa permitiu refletir sobre a importância de se trabalhar com currículo no campo e de mostrar as diferenças entre o currículo prescrito e o currículo praticado nas licenciaturas nos conduzindo para a vida social e nos aproximando das relações concretas com o objeto de estudo que é o currículo.

Percebemos também que o aprendizado pelo currículo deve ser vivenciado em sua convivência em sala de aula no processo de formação. Assim, se faz necessário sua integração com o universo das escolas que esse licenciando irá atuar, especialmente nas vivências no estágio curricular supervisionado.

Dessa forma, precisamos discutir a demanda de transformações em que passa a educação na sociedade e estarmos atentos para as mudanças que se estabelecem no seu contexto, numa via de mão dupla formação de futuros profissionais professores e o cotidiano do espaço da escola, e, que há uma pluralidade de caminhos na educação em transformação, na qual nenhum está nem pode ser subordinado ao outro .

Destacamos que a pesquisa é embrionária por entendermos que a tessitura do currículo ainda tem uma longa caminhada no processo educativo desse documento de identidade, mas nos fez refletir, enquanto professoras formadoras, sobre a necessidade de (re)pensar o processo de ensino aprendizagem dos(as) futuros(as) professores(as).

Por fim, reiteramos a necessidade de discussão desse tema no universo da academia e acreditamos que nossas reflexões somarão às outras pesquisas nessa área de estudo que, embora se debrucem sobre outras temáticas, têm as mesmas preocupações potencialmente relevantes para a discussão do currículo na escola básica e universidades.

REFERÊNCIAS

- [1] Abric, Jean Claude. Abordagem estrutural das representações sociais. In: Moreira, Antonia Silva Paredes.; Oliveira, Denise Cristina.(Orgs.). Estudos interdisciplinares e representações sociais. Goiânia :AB,1998.
- [2] Alves, Nilda. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: Ferraço, C. E.; Carvalho, J. M. (Orgs.). Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades. Petrópolis, RJ: D&P; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013.
- [3] Freire, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- [4] Macedo, Elizabeth;Oliveira,Inês Barbosa de;Manhães,Luis Carlos; Alves Nilda(Org.).Criar Currículo no cotidiano.3ªed.São Paulo: Cortez,2011.(Coleção série cultura, memória e currículo,v.1).
- [5] Minayo, Maria Cecília. O desafio do conhecimento em saúde: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2004.
- [6] Moreira, Antonio Flávio Barbosa. O currículo como política cultural e formação docente. In: Silva, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Flávio Antonio (Orgs). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais. 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- [7] _____. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In Candaú, Vera Maria (Org.). Didática, currículo e saberes escolares. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- [8] Tura, Maria de Lourdes. Escola, sujeitos e formação de professores. In: Lopes, Alice Casimiro; Alba, Alicia de. (Orgs.). Diálogos curriculares entre Brasil e México. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014,p.125- 144.

Capítulo 6

Narrativas de estudantes da Escola Estadual Hércules Maymone sobre a escolha profissional

Edilmar Galeano Marques

Léia Teixeira Lacerda

Resumo: Um dos objetivos que tem marcado a existência da Escola Estadual Hércules Maymone (EEHM), escola da rede pública localizada na região central da cidade de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, tem sido o de contribuir para que os estudantes consigam fazer a escolha da futura profissão. Contudo, não eram disponibilizados mecanismos intermediários que propiciassem informações, debates e discussões suficientes sobre essa escolha. Este artigo visa, diante desse cenário, descrever o desenvolvimento do projeto Serviço de Informação Profissional (SIP) na Escola Estadual Hércules Maymone, com 41 estudantes concluintes do ensino médio das modalidades Ensino Médio Regular, Educação Profissional Integrado ao Ensino Médio em Administração (EP-ADM) e Educação Profissional Integrado ao Ensino Médio em Meio Ambiente (EP-MA), realizado em 06 (seis) encontros que aconteceram no mês de maio de 2014, com o objetivo de refletir sobre a importância da escolha profissional. O projeto mostrou-se oportuno, haja vista que uma das atribuições da escola é exatamente a formação do indivíduo, processo no qual se incluem orientações voltadas à escolha profissional. Os participantes possuíam idades de 16 até 19 anos e, pela primeira vez, participaram de um projeto cuja ênfase era a escolha da profissão. Esses estudantes foram entrevistados, orientados por um roteiro específico que originou os dados que, analisados, evidenciaram a importância e relevância do projeto para os estudantes e para a escola. As atividades do Projeto Serviço de Informação Profissional (SIP) visavam estimular o autoconhecimento e proporcionar informações profissionais, com base em técnicas retiradas do livro *Pensando e vivendo a Orientação Profissional*, da autora Lucchiari (1993).

Palavras-chave: Projeto. Serviço de Informação Profissional. Jovens. Ensino Médio.

1. INTRODUÇÃO

Uma das dúvidas mais frequentes, na vida de jovens estudantes do Ensino Médio, diz respeito ao seguinte questionamento: que carreira vou escolher? A maioria dos jovens participantes da presente pesquisa vivenciava essa indefinição, quando desenvolvemos as atividades do Serviço de Informação Profissional. Mas, quem não sentiu dificuldades ou teve dúvidas no momento da escolha profissional? Trata-se de uma decisão difícil que os estudantes, em geral, principalmente ao final do ensino médio, precisam ter. Somem-se, a esse momento, o grande número de opções profissionais que se apresentam e, ainda, as influências externas advindas do meio social.

Segundo Lucchiari (1993, p. 11),

O momento da escolha de uma profissão coincide com a fase do desenvolvimento na qual o jovem está se descobrindo novamente. É o nascimento existencial, segundo o existencialismo. É quando o jovem está definindo sua identidade: quem ele quer ser e quem não quer ser. É o momento em que o jovem está buscando conhecer-se melhor, seus gostos, interesses e motivações. É comum os jovens dizerem: Eu não sei o que faço, pois não gosto de nada em especial; ou Eu gosto de tudo, pode?

Para essa autora, é nessa fase que começam a aparecer os primeiros confrontos com a família, que costuma expor mais claramente suas expectativas e desejos, o que gera conflito e confusão, ao jovem, que precisa fazer sua escolha pessoal. Desse modo, abrir caminhos que facilitem, para os jovens, a escolha profissional, significa promover a sua participação, auxiliando-os a respeito desse processo e, conforme sugere Lucchiari (1993), coordenar o processo para que as dificuldades de cada um possam ser formuladas e trabalhadas, uma vez que, como profissionais, estamos habilitados para isso.

O desenvolvimento do processo dependerá dos grupos, já que eles apresentam características específicas.

Segundo Lucchiari (1993, p. 11),

as escolhas poderão ser feitas pelos jovens, no momento em que estão formando sua identidade “se descobrindo novamente”, buscando se conhecer melhor e saber quem eles querem ser e quem eles não querem ser. Mas será que estes jovens têm subsídios suficientes para fazerem tais escolhas? Será que a sociedade acolhe e pensa com eles a respeito das suas angústias frente ao “desconhecido” mundo adulto?

Assim, os programas de orientação vocacional/profissional são de grande importância, pois têm como objetivos acolher as dúvidas das pessoas, seus anseios; dar-lhes a possibilidade de se conhecerem melhor, de conhecerem o mundo das profissões; incentivá-las a explorar esse mundo; em suma, capacitá-las para que possam fazer uma escolha posterior consciente e autônoma.

Além disso, novas escolhas poderão ser feitas pelos jovens. Mas será que esses jovens têm informações suficientes para fazerem a escolha da futura profissão? Será que a sociedade acolhe e pensa com eles a respeito das suas angústias frente ao “desconhecido” mundo adulto? Diante do exposto, faz-se mister a colaboração entre o governo, a escola e a família, com o objetivo de minimizar os obstáculos da escolha profissional por meio de projetos e palestras escolares que visem incitar o jovem a pesquisar mais sobre as áreas de formação. Da mesma forma, há que se desenvolverem campanhas de conscientização com o objetivo de auxiliar jovens a entenderem seus anseios.

Existem jovens que pensam em uma profissão tendo como referência o mercado de trabalho e a geração que os antecedeu, sonham com um emprego estável em uma empresa sólida, com clientes fiéis e bons produtos. Esses são os jovens que crescem determinados desde a infância, sabendo em que irão trabalhar; contudo, existem aqueles que, em razão da pouca idade e experiência de vida, não conseguem definir o caminho a seguir.

Atualmente, gênero, faixa etária e padrões socioeconômicos constituem fatores que podem dificultar a escolha de uma futura profissão, sobretudo para os estudantes concluintes do Ensino Médio. Para eles conseguirem o emprego dos sonhos, se ele ainda existir, terão que enfrentar, na maioria das vezes, a realidade de esse emprego estar ocupado por um profissional muito bem qualificado, mais bem preparado, com maior tempo de experiência.

Escolher uma profissão não é uma decisão fácil, mas algumas atitudes podem ajudar; o fundamental é conhecer as diversas profissões existentes no mercado, bem como as opções disponíveis. Para isso, é necessário que o estudante tenha disponíveis e atualizadas essas informações. Esse é um tipo de trabalho que a escola pode e deve realizar, pois à medida que o estudante formar opinião sobre as profissões que mais interessam, ele mesmo poderá buscar os caminhos que precisará seguir.

Sabemos que a escolha de uma profissão deve levar em conta a diversidade de opções, o que, na verdade, parece confundir ainda mais. O momento dessa escolha, pelos fatores que envolve, é sempre difícil, tendo em vista que o jovem precisa optar não só pela profissão que terá, mas por quem ele quer ser, qual o estilo de vida que ele quer levar, tudo isso em um momento que ele sequer sabe, ainda, quem é; em suma, esse momento é determinado por intensos conflitos de identidade.

Esses conflitos, segundo Neiva (2007), geram ansiedade no jovem, que, dificilmente, consegue resolvê-los sozinho. A mesma autora afirma que o processo de autoconhecimento é fundamental para a formação da autoimagem do adolescente e para a formulação das aspirações profissionais compatíveis com suas características pessoais.

Assim, tendo em conta essas abordagens, o projeto SIP foi criado, visando informar e orientar os estudantes quanto à escolha profissional. Esse projeto foi o que de melhor poderia ter acontecido na nossa escola. Essa ação surgiu para que o estudante tivesse a possibilidade de pensar no futuro com maior objetividade, tanto na esfera da realização pessoal, como no modo particular de cada um contribuir como cidadão na sociedade.

Desse modo, diante das reflexões advindas das nossas vivências na escola e, concomitantemente, à luz das teorias lidas, brotou em nós o encantamento pelo tema da escolha profissional, um projeto que poderia vir a minimizar o problema da evasão escolar, bem como favorecer o estudante no momento da escolha profissional, auxiliando-o nessa escolha e conscientizando-o sobre os fatores que interferem nesse processo.

Nesse contexto, partimos da seguinte orientação dada pela professora Ruth Lopez (2007, p. 8)⁴, da Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP), em uma reportagem recente para a Revista de Orientação Profissional:

[...] os alunos anseiam por saber sobre as vagas da profissão, onde podem trabalhar o que eles podem fazer. Alguns falam a respeito da faculdade que estão cursando e procuram saber o que fazer depois de concluírem seus estudos. [...] é importante considerar o que cada pessoa deseja para a sua vida, considerar o mercado de trabalho e a situação social, política e econômica do país, levar em conta as experiências escolares, ouvir a opinião de amigos e familiares, também é fundamental conhecer as profissões antes de tomar qualquer atitude e, acima de tudo, desenvolver o autoconhecimento.

Sabemos que, na adolescência, são poucos os jovens que se conhecem suficientemente para tomar uma decisão certa. Por isso, não raramente, muitos descobrem, já adultos, que gostariam de ter outra profissão. Nesse contexto, é possível observar que são inúmeros os questionamentos que se deve levar em consideração na hora de optar pela carreira, principalmente ao término do último ano do Ensino Médio, pois é nesse momento que muitos jovens encerram um ciclo de transformações, preparando-se para assumir as responsabilidades da vida adulta.

Os pesquisadores Bohoslavsky (1998) e Lucchiari (1993) sustentam a ideia de que a orientação da profissão é um recurso de grande valia para o participante, no sentido de propiciar-lhe reflexão. Os autores ainda acrescentam que a orientação não tem o objetivo de oferecer resposta pronta ao participante, mas somente ajudá-lo no processo de reflexão para que ele conheça melhor a si mesmo e as carreiras com as quais tenha mais afinidade, o que possibilitará que faça uma escolha com mais consciência e segurança.

Soares (2002, p. 163) define que a Orientação Profissional deveria “Assessorar a pessoa na solução das dificuldades encontradas ao enfrentar a necessidade de escolha/reescolha da sua profissão”. Bock (2002) argumenta que embora existam jovens que começam a trabalhar muito cedo, uma

4 Lopez, Ruth. Preparando o Profissional do Século XXI. Publicado na Revista online Orientador, Ano 1, número 3, maio/ junho de 2007. Disponível em: <http://www.teenageronline.com.br/docs/orientador_3.pdf> Acesso em 25 de set. de 2013.

escolha da profissão mais tardia, com maior amadurecimento, pode trazer benefícios. Mas uma coisa é certa: essa escolha sempre continuará sendo algo difícil, em qualquer idade, porque exige que a pessoa se posicione diante de uma profissão que ainda não conhece profundamente.

Segundo Neiva (2007, p. 38), uma escolha profissional, geralmente, ocorre no período da adolescência, período já conturbado por uma série de mudanças próprias dessa fase, que, por si, caracteriza-se pelo desprendimento da infância e entrada progressiva do mundo adulto, especificamente. De acordo com estudos da psicologia, é natural que esse adolescente em desenvolvimento, experimentando sucessivas mudanças, perceba novos impulsos e sensações, note modificações em suas ideias, metas e pensamentos.

Notamos que, para o jovem, responder às questões essenciais desse processo, como, por exemplo, saber quem ele é, e como ele é, será determinante no momento em que tiver que escolher o que fazer e como fazer. Nesse sentido, se queremos ajudar, temos de “mergulhar” na realidade vivencial dos jovens, a fim de fazer com que eles queiram falar de si e, depois, que desejem escrever sobre suas vivências; devemos criar oportunidades de reflexões, aos alunos adolescentes e jovens, a fim de possibilitar que aprofundem e discutam perspectivas e desafios, em busca de sua identidade pessoal e profissional, favorecendo, dessa forma, a elaboração de um projeto de vida. Foi o que fizemos, ao implantar, na escola Hércules Maymone, o Serviço de Informação Profissional.

O projeto surgiu não somente como uma possibilidade e/ou oportunidade de os estudantes escolherem uma profissão, mas, também, de auxiliá-los a se conhecerem melhor e a se prevenirem sobre alguns transtornos comuns do adolescente, como certas decepções e ilusões. Dessa forma, nosso objetivo tem sido proporcionar melhoria da qualidade de vida, em diversos níveis, tal como sugerem Azevedo e Santos (2000).

O momento da escolha profissional, conforme apontado por Soares (1988), é aquele em que podemos olhar para trás e para frente, ao mesmo tempo, e decidir o caminho a seguir. Nesse contexto, o projeto SIP levou em consideração os seguintes aspectos: a) o conhecimento de si mesmo; b) o conhecimento das profissões e c) a escolha propriamente dita.

Desse modo, partimos da reflexão de que cada pessoa é dotada de uma personalidade própria, de características e história de vida que interferem em seu desenvolvimento; então, para conhecer um pouco da história de cada aluno, buscando ajudá-lo e orientá-lo, organizamos seis encontros, que aconteceram no mês de maio de 2014, em seis diferentes dias, com 41 alunos inscritos, dos quais apenas 29 concluíram o projeto.

Necessitávamos de um instrumento que mostrasse, fundamentalmente, que as reflexões a respeito do assunto pesquisado fossem reais. Nesse caso, somente as histórias de vida dos estudantes participantes poderiam dar veracidade esperada sobre o assunto que nos preocupava.

Assim, para o desenvolvimento do estudo planejamos os seis encontros considerando a possibilidade de que fossem realizados em grupo. Pesquisando, encontramos, nos estudos de Azevedo (2000), Bock (2002), Bohoslavsky (1998), Lucchiari (1993), Neiva (2007) e Soares (1988; 2002), o referencial teórico e prático que buscávamos, a fim de elaborar com maior embasamento uma estratégia que viesse ao encontro das reais necessidades dos alunos do 3º ano do Ensino Médio.

O relato que se segue constitui o capítulo sobre uma proposta de intervenção, constante na Dissertação de Mestrado em Educação da UEMS, do primeiro autor deste artigo.

2. DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES DO SERVIÇO DE INFORMAÇÃO PROFISSIONAL (SIP)

O Projeto do Serviço de Informação Profissional (SIP) foi realizado na Escola Estadual Hércules Maymone, da rede pública de Campo Grande, MS. A escola atende, aproximadamente, 2.000 alunos do Ensino Médio, oriundos de 90 (noventa) bairros da capital, distribuídos nos seguintes cursos: Ensino Médio Regular, Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em Administração e em Meio Ambiente. Nossa intervenção constituiu-se da organização de seis encontros com duração de aproximadamente uma hora, com a participação de 41 alunos, cujas idades variavam entre 16 e 19 anos. O objetivo primeiro era investigar a viabilidade de implantação de um SIP, com o propósito de realizar, com os alunos da instituição, um trabalho de reflexão e informação sobre escolha profissional.

Desse modo, a proposta teve como ênfase a abordagem psicopedagógica representada por dois modelos: a) cognitivo - que acontece por meio da transmissão de informações pelo orientador e b) experiências - baseado em histórias de vida dos alunos, narradas por meio de estratégias como dinâmicas de grupo, realizadas com um orientador e um observador participante. Os objetivos e técnicas utilizadas para cada encontro estão detalhados a seguir; ao final de cada encontro foi solicitada, a cada participante, uma tarefa individual ou em grupo.

O primeiro encontro iniciou-se com uma conversa descontraída para sanar dúvidas. Surgiram perguntas relacionadas a questões sobre as normas do projeto; falamos sobre a importância do sigilo, da frequência e da pontualidade de cada participante no projeto. Apresentamo-nos, esclarecemos sobre a intenção/objetivo do projeto e sobre as primeiras técnicas a serem aplicadas: “Estabelecimento do Contrato de Trabalho” e “Conhecimento de si mesmo e Expectativas”. Essas técnicas relacionavam-se à importância de se pensar a escolha profissional. Os participantes, então, começaram por responder sobre o porquê de sua participação nos encontros e, ainda, sobre suas expectativas a respeito do que esperavam receber?

No segundo encontro, as atividades foram organizadas a partir da técnica “Frasas para completar”. Essa ação teve como objetivo ajudar o participante a fazer um diagnóstico referente a uma possível profissão, por meio de uma experiência subjetiva, ou seja, uma oportunidade na qual o estudante pôde entender-se, localizar-se e identificar-se no grupo, a partir de perguntas simples como: “Quem eu sou?”, “Como estou?”, “Como me sinto?”, “Do que gosto?”. Essas perguntas são, de certa forma, afetivas e proporcionaram aos jovens um momento de muita reflexão sobre as atividades profissionais que mais lhes interessavam, já que eles tiveram de expressar sua autocompreensão, para fazerem seu autotfeedback e conhecerem mais profundamente quem eles são na essência.

Diante das respostas dadas a essas questões, que abrangem temas que vão da carreira à vida pessoal, passando pelo legado de vida e familiar, ao final, os alunos puderam descobrir um pouco mais sobre quem realmente eles são.

Notamos, entretanto, que muitos participantes tiveram dificuldades/dúvidas para responder; simplesmente não conseguiram, devido ao fato de nunca haverem pensado no assunto. Os mais jovens são muito imediatistas, querem trabalho para ganhar dinheiro e para atender às suas necessidades em curto prazo, razão por que não têm plano estruturado para seu futuro.

Chegamos ao terceiro encontro, cujo objetivo era contribuir para que o estudante participante desenvolvesse sua percepção do modo como ele se insere no meio em que vive – pessoal, familiar e social. Trabalhamos as ações “Redigir uma Autobiografia” e “Um Dia Ideal”. Por meio desses dois procedimentos os participantes deveriam refletir sobre como o meio pode influenciar a sua escolha profissional, além de meditar sobre a questão do lazer e profissão, em relação ao desempenho das atividades e interesses profissionais desejados. Com relação a essas duas técnicas, Lucchiari (1993, p. 26) argumenta que “se a situação de cada membro quanto à sua maturidade para escolher e conhece-se a estrutura familiar dos membros do grupo e sua influência sobre a decisão de cada um”.

Ainda sobre a técnica “Redigir uma Autobiografia”, os participantes foram orientados a fim de elaborarem um projeto profissional para se conhecerem e tomarem consciência da realidade do mercado de trabalho na contemporaneidade, principalmente no que diz respeito às áreas de atuação. Nessa técnica, tiveram a oportunidade de pensar nas coisas de que gostavam e naquelas de que menos gostavam. Para darem conta dessa reflexão, eles precisaram não só seguir a razão como também sentir o coração, e descobrir qual o papel que desejavam desempenhar no mundo. Vejamos, como exemplo, que uma profissão, hoje, pode não ser a realidade de amanhã, razão por que seria importante que pensassem escolher tanto o que gostariam de fazer quanto o que talvez não gostassem de realizar, em lugar de apenas levarem em consideração o que o mercado oferece naquele momento.

Desse modo, as duas técnicas aplicadas nesse terceiro encontro avaliaram o nível de motivação para a escolha profissional e também serviram para avaliar as atividades de lazer comparadas às atividades profissionais.

O quarto encontro concentrou-se na técnica “Das Atividades Profissionais”, cujo objetivo foi levar os jovens a imaginarem alguns tipos de atividades profissionais que eles gostariam de desempenhar, além de ajudá-los a refletir sobre as inúmeras atividades profissionais que existem e que podem ser do interesse de cada um. O professor orientador distribuiu tarefas aos participantes, relacionadas à técnica, solicitou que eles assinalassem as atividades que poderiam desempenhar sentindo-se bem e

que listas sem as profissões que gostariam de exercer. Em seguida, trocaram ideias com os colegas sobre o porquê das escolhas listadas.

A habilidade trabalhada no quarto encontro provocou intenso debate sobre as influências familiares e sociais que estão envolvidas na escolha profissional de cada um. Muitos participantes são cobrados, pelos seus familiares, com relação à maturidade e à independência financeira. disseram que os pais concordavam com suas escolhas, porém não faziam nenhuma reflexão sobre a escolha profissional. Outros relataram conflitos familiares em casa, quando o assunto era a futura profissão.

No quinto encontro tínhamos o objetivo de ajudar o participante a trabalhar preconceitos e valores em relação às profissões. Para isso, solicitamos que eles refletissem sobre o tempo presente, pensando também no futuro, com base na técnica “Nave de Noé”.

Nessa habilidade, além de outras abordagens, os participantes escolheram uma profissão, dentre as muitas apresentadas, e refletiram sobre a área de interesse, destacando os aspectos importantes da profissão escolhida.

Chegamos ao sexto encontro, o último dessa etapa, cujo objetivo foi o de ajudar o participante a trabalhar o processo da tomada de decisão, a partir da identificação de alguns fatores determinantes apontados no projeto. Esse último encontro foi marcado por mais atividades que envolviam a escolha profissional, pelo desenvolvimento do Projeto do Serviço de Informação Profissional (SIP) e pelas técnicas “Tomada de Decisão” e “Avaliação Geral do Projeto”.

Ao término dos seis encontros, entregamos aos participantes um *feedback* individual, um parecer sobre cada um, com o objetivo de mostrar os resultados do projeto vivenciados por eles. Foram momentos de novos conhecimentos e de um somatório de experiências, que, de certa forma, inicia a construção, o alicerce para a escolha da carreira profissional. Seguem-se algumas narrativas dos estudantes:

a) [...] Agradeço pela ajuda e apoio ao projeto, e sei que este pode ajudar mais jovens que assim como eu não sabem por onde começar sua vida profissional [...].

(J.A.N., 17, M, EMR)⁵

b) [...] Foi uma experiência incrível, pude me conhecer melhor por meio das técnicas aplicadas, vi bem o que gosto e o que tenho mais a ver essa avaliação é fundamental nessa fase de nossas vidas. O coordenador nos atendeu bem e foi divertido [...].

(M.P.C., 16, F, EP)

c) [...] Isso ajudou muito na minha decisão, assim sei que no futuro não vou ser um profissional frustrado e é muito bom nos conhecermos um pouco antes [...].

(A. P. R., 17, F, EP)

Assim, encerramos essa etapa do projeto, que nos permitiu perceber que todos os participantes que perseveraram até o fim, a cada encontro, a cada orientação, sistematização e informação foram reformulando os conceitos e concepções tanto pessoais como do coletivo. Esperamos que o projeto tenha servido de estímulo para novas iniciativas, para que esses jovens se organizem e se tornem não só objetos, mas também sujeitos criativos de sua cidadania.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de intervenção do projeto Serviço de Informação Profissional (SIP) leva a refletir sobre a realidade educacional durante o processo de escolha da profissão, na fase do desenvolvimento humano entendida como adolescência. Essa etapa do projeto foi constituída de momentos em que, mais do que nunca, começamos a descobrir os desafios e prestígios de ser educador.

Um dos resultados evidenciados foi de que o SIP pode contribuir, e muito, para a diminuição dos índices de evasão da escola, visto que a falta de informações sobre a escolha profissional incide nas

⁵ A nomenclatura utilizada refere-se às iniciais dos participantes, seguido da idade, sexo e modalidade de ensino.

transferências e desligamentos desses alunos, que saem para trabalhar em tenra idade, para ajudar na renda familiar, assumindo, muitos deles, qualquer trabalho no qual se mantêm por falta de opção ou de qualificação.

No projeto SIP os estudantes puderam se autoconhecer e, a partir das técnicas e intervenções utilizadas, fizeram escolhas substanciais para seu futuro profissional, nas seguintes áreas: Administração de Empresas, Arquitetura, Biologia, Direito, Engenharia Civil, Engenharia da Computação, Educação Física, Engenharia Mecânica, Filosofia, Letras, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição e Odontologia.

Os resultados, de modo geral, indicam que o projeto SIP foi bom, porém necessita ser aprimorado de modo a que atenda as reais necessidades de todos os estudantes, desde o primeiro ano do ensino médio. Esta fala de um dos participantes corrobora esse argumento:

[...] Eu, particularmente gostei muito do projeto e estive presente todos os dias. Só tenho uma pequena queixa do projeto. Eu estudo na Escola Hércules Maymone há três anos e me ajudaria muito se no 1º e 2º anos que passei aqui se participasse do mesmo projeto que participei esse ano. Temos muitas indecisões. Quanto mais cedo buscarmos achar o nosso caminho, melhor [...].

(D.F.O.C.,18, F, EP)

As intervenções previstas no projeto possibilitaram, aos participantes, a aquisição de uma visão mais ampla/profunda a respeito de uma futura profissão, com vistas a tornar a escolha mais significativa e menos ingênua, ainda que existam aspectos e dificuldades que precisam ser enfrentados e rompidos.

Também evidenciamos que é possível orientar ações que se baseiem em uma visão ampliada a respeito dos jovens e sua inserção no trabalho. O que nesse texto foi aventado como uma proposta de intervenção, as motivações proporcionadas pelo projeto, às dúvidas/incertezas levaram os participantes a refletirem muito sobre o seu futuro profissional. Nesse contexto, ficou evidente que há uma forte necessidade de se estabelecerem programas e projetos que visem não apenas a orientar os alunos, mas a contribuir com ideias e informações multidisciplinares.

Desse modo, a ideia de incluir o SIP no currículo do ensino médio da escola pode contribuir, sim, para que os alunos obtenham maiores informações sobre o que de fato acontece na sociedade, em suas diferentes dimensões e concepções, a respeito da escolha profissional. O ensino médio com o formato atual não tem fornecido apoio aos jovens que vivenciam conflitos relativos ao mundo do trabalho. Particularmente, nossa averiguação levantou questões relacionadas à estrutura do currículo do ensino médio em oferta e à falta de conhecimento e apoio aos jovens na fase de decisão da carreira.

Constatamos, ainda, que o SIP trouxe aos participantes uma nova prática educacional para a escolha da profissão, por meio da reflexão e conscientização, tendo em vista que, para que o sujeito compreenda o processo dessa escolha, é preciso que seus afetos sejam valorizados, que ele tenha conhecimento a cerca do mundo do trabalho, da realidade social, política e econômica em que está inserido. Conforme observamos, o projeto SIP não teve apenas o objetivo de mediar o processo de escolha da carreira, mas de subsidiar os jovens no desenvolvimento do autoconhecimento, de significação/ressignificação das decisões do mundo do trabalho e da informação profissional.

Enfim, levar o projeto SIP para outras escolas poderia significar uma prevenção da evasão escolar e uma contribuição para que as escolhas profissionais de estudantes do ensino médio sejam mais acertadas, o que poderia garantir melhores profissionais, mais satisfeitos com as atividades que realizam. O árduo processo de escolha da profissão poderia tornar-se mais fácil e permitir que os estudantes tivessem melhor desenvolvimento de suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

- [1] Azevedo, A. C., Santos, S. E. de B. O grupo e o psicodrama na orientação profissional. Trabalho apresentado na I Jornada Norte - Nordeste de Orientação Profissional/ABOP, Recife, 2000.
- [2] Bock, S. D. Orientação profissional: a abordagem sócio histórica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- [3] Bohoslavsky, R. Orientação vocacional: a estratégia clínica. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- [4] Marques, Edilmar Galeano. O Serviço de Informação Profissional na Escola Estadual Hércules Maymone,

Campo Grande, em Mato Grosso do Sul. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande, MS, 2015. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953/teses_dissertacoes/2_cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953_2016-04-26_16-56-57.pdf Acesso em: 26 jun. 2017.

- [5] Lucchiari, D. H. P. S. Pensando e vivendo a orientação profissional. 7. ed. São Paulo: Summus, 1993.
- [6] Neiva, K. M. C. Entendendo a orientação profissional. São Paulo: Paulus 1995.
- [7] _____ Processos de escolha e orientação profissional. São Paulo: Vetor, 2007.
- [8] Soares, D. H.P. O que é a escolha profissional. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- [9] _____ Escolha profissional: do jovem ao adulto. São Paulo, Summus. 2002.

Capítulo 7

O plantio e a colheita de setembro: Entre a vivência, o simbólico e o pedagógico - O Caruru do Odeere

Emily Alves Cruz Moy

Flávia Querino da Silva

Ana Angélica Leal Barbosa

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir sob a perspectiva do simbólico a educação e cultura afro-brasileira no caruru do ODEERE. O ODEERE- Órgão de Educação e Relações Étnicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia tem contribuído para ampliação das discussões sobre as temáticas étnico-raciais, diversidade sexual e gênero, e também à implantação de políticas de ações afirmativas para Afro-brasileiros, indígenas e LGBTTI, possibilitando o avanço da universidade a além-muros institucionais, e por outro lado ressignificando o conceito de espaço acadêmico. De forma etnográfica analisamos o Caruru de Cosme e Damião, Erês, Wunjes e Ibejis, evento promovido pelo órgão, sob a lógica simbólica, dos saberes e práticas pronunciados através do rito e do mito no processo de ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: Relações Étnicas, Símbolo, Educação simbólica e Caruru.

1. INTRODUÇÃO

As bandeirolas branca saúdam quem chega, o vento as balançam e elas dançam em festa. O cheiro de dendê e quiabo se espalham pelo ar, a casa está cheia é dia do tradicional caruru no ODEERE. O momento tão esperado havia chegado. Foi tudo calculado, planejado, articulado durante todo o ano, um ano que começa em setembro, que é o mês de Cosme e Damião, Erês, Wunjes e Ibejis. O branco das bandeirolas espalha-se pelas vestes de alguns que amarram em suas cabeças panos também brancos, dentre os presentes alguns brancos, e a maioria de outros não-brancos. Pés descalços andando por todos os lados, carregando tachos, gamelas e caldeirões. É muita gente antiga, muita gente nova, é gente de todo tempo e lugar. Num ritual simbiótico entre a ordem e a desordem, o visível e invisível, o verbal e o não verbal, e ali fluem as contendas nos terreiros daquele espaço. Propomo-nos como objetivo discutir sob a perspectiva do simbólico a educação e cultura afro-brasileira no caruru do ODEERE.

2. METODOLOGIA

Nas investigações sobre o simbólico, iremos nos deparar com elementos culturais, constitutivos de subjetividades. E para tanto, se faz necessário à utilização de um método que permita o uso da sensibilidade para análise dos dados. Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, valemo-nos da etnografia, como método de trabalho. A etnografia como metodologia, fornece subsídios para pensarmos as relações que produzem as interpretações culturais, possibilitando a triangulação das técnicas elencadas que foram a observação participante, análise documental e entrevistas.

Angrosino(2009) entende que a etnografia baseada na teoria crítica busca abarcar a multiplicidade de enfoques no estudo da sociedade e da cultura contemporânea, e sua coerência central está na utilização da ciência social para provocar as conjecturas das instituições dominantes da sociedade. A prática etnográfica faz suas análises a partir do modelo discursivo levando em consideração a intersubjetividade de toda fala, revelando que todo o “eu” que fala constrói seu discurso da relação com o outro, dimensionando assim o lugar de fala. Uma etnografia bem elaborada deve levar em consideração o lugar de fala, a representatividade e a performance, elementos estes que só poderão ser desvendados com a imersão do pesquisador ao campo de pesquisa, através da observação atenta e da integração-participativa do cotidiano dos sujeitos. Por essa relação de aproximação, Clifford (2011, p. 42) defende que “não há nenhuma posição neutra no campo de poder dos posicionamentos discursivos, numa cambiante matriz de relacionamentos de *eus* e *vocês*”. Tão logo afastada a ilusão da “descrição precisa” do ponto de vista do sujeito, entretanto, ainda em busca da descrição mais próxima, faz-se necessário o uso de alguns aparatos metodológicos que validem a intersubjetividade.

3. O ODEERE

Num cenário que conta com as dificuldades de encontrar docentes preparados para ensinar os saberes da História e Cultura Africana e Afro-brasileira dificultando a implementação das leis 10639/2003 e 11645/2008, surge o ODEERE- Órgão de Educação e Relações Étnicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia instituído em 2005, buscando sempre trabalhar em parceria com a Prefeitura Municipal de Jequié, instituições públicas de ensino de Jequié e região, Associações que tenham como objetivo principal o trato com a educação, cultura, e valorização do social.

Recentemente tendo seu espaço físico passado por uma reforma parcial, hoje pode contar com quatro (06) salas de aulas, uma sala reservada ao acervo museológico cultural, e biblioteca com material impresso e virtual. O ODEERE tem contribuído para ampliação das discussões sobre as temáticas étnico-raciais, diversidade sexual e gênero, e também à implantação de políticas de ações afirmativas para Afro-brasileiros, indígenas e LGBTTI.

Atualmente estão vinculados ao ODEERE: O grupo de pesquisa “Educação e Relações Étnicas: saberes e praticas dos Legados Africanos, Indígenas e Quilombolas”, certificado pelo CNPq. O grupo abarcar as discussões elencadas por pessoas da comunidade, de docentes e discentes da UESB e de outras instituições; O Projeto ERÊ, que visa educar crianças e adolescentes para desde cedo conviver com as diferenças, bem como, conhecer a história da cultura material e não material africana e afro-brasileira; educar-se para positivar a identidade Afro-Brasileira; Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras, que tem como objetivo desenvolver estudos sobre a História Cultural das populações africanas e Afro-brasileiras; Curso de Extensão em Cultura Indígena, visando apresentar e discutir aspectos relacionados às culturas indígenas; Curso de Extensão em Gênero, Raça e Diversidade Sexual, visa

compreender os processos de violência que acometem as mulheres e a comunidade LGBTTI (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais) e desenvolver intervenções a fim de garantir o reconhecimento dos direitos humanos dessa comunidade; Curso de aperfeiçoamento em Didática para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras, com o objetivo de desenvolver entre os participantes, atividades didático-metodológicas que contribuam para a melhoria e a profissionalização do processo ensino-aprendizagem de História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras. O público-alvo são professores e pesquisadores que já concluíram o curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras; o recentemente implantado Curso de Extensão em Educação Quilombola que tem como objetivo desenvolver estudos sobre a história cultural de populações quilombolas e afro-brasileiras; Além do Curso de Pós Graduação Lato Sensu em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras; e o Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC), com o objetivo de formar profissionais para o trabalho com a educação das relações étnicas, de gênero e sexualidades.

Além de grade de curso, projetos e grupos de pesquisa o ODEERE, ainda cede seu espaço físico, viabilizando a projetos da comunidade do bairro Pau Ferro, como os grupos de dança afro, e capoeira, e ainda o grupo de convivência da melhor idade. Além do caruru o órgão organiza ainda, todos os anos, eventos de grandes proporções: Dia de Combate à Discriminação Étnica, que ocorre no dia 21 de março, com o objetivo de promover a discussão acerca das problemáticas referentes ao racismo através de atividades que levem os cidadãos e cidadãs a refletirem acerca de questões que têm provocado separatismos, intolerâncias, preconceitos com a própria identidade; e a Semana de Educação da Pertença Afro-brasileira, que é um evento de amplo alcance que visa reunir na cidade de Jequié/Ba pesquisadores/as de diversas Instituições de Ensino e pessoas interessadas pelas temáticas da Educação, Relações Étnicas e Culturas Afro-brasileiras a fim de: discutir a referida temática.

Neste sentido, o ODEERE tem possibilitado o avanço da universidade a para além-muros institucionais, e por outro lado ressignificando o conceito de espaço acadêmico.

4. O CARURU

O caruru do ODEERE assume várias configurações. Numa primeira perspectiva, toma o papel de proposta didática, o caruru é uma atividade acadêmica de culminância dos cursos de extensão realizados pelo órgão. E visa o fortalecimento da prática de ensino aprendido com foco na vivência, por meio da realização de oficinas onde os alunos, aprendem a preparar o caruru de formas tradicionais, apurando o olhar para os elementos da cultura Afro-brasileira. Esse tipo de abordagem pedagógica evita a separação entre o ensino e sua efetividade na vida, que é um dos grandes distúrbios do sistema de ensino escolar. Wanda Medrado Abrantes (2002) trata desse tipo de pedagogia como um método que evidencia outras proposições educacionais além da capacidade de cognição, ela questiona “como pensar a possibilidade de uma educação que privilegie exclusivamente a dimensão cognitiva, quando outras dimensões sangram pelo corpo?”. O saber adquirido numa dimensão mais ampla ao conteúdo, a relação entre a experiência e o aprendizado atrelando o sujeito às subjetividades da sua identidade ancestral.

Figura 1: Fotografia tirada no caruru do ODEERE em 27 de setembro de 2014.



Uma atividade pautada na educação simbólica que segundo Carlos Amadeu Botelho Byington(1996) faz uso de uma pedagogia de relacionamentos que proclama a transformação individual, cultural, social, mas também exercida através de símbolos e funções estruturantes que englobam as dimensões corpo, natureza, sociedade e ideias, imagens e emoções, além da capacidade de se inserir o que se aprende no sentido do processo existencial. Segundo Thompson (1995)

“A concepção simbólica muda o foco para um interesse com simbolismo: os fenômenos culturais, de acordo com esta concepção, são fenômenos simbólicos e o estudo da cultura está essencialmente interessado na interpretação dos símbolos e da ação simbólica” (p.166)

Impulsionados pelos processos de letramento, é comum discernirmos o espaço escolar institucional como o maior lugar detentor dos saberes mais relevantes a vida. As demandas, cada dia mais crescentes de conteúdos conceituais favorecem o esvaecimento e a valorização do ensino aprendizagem mais voltadas a real transformação do sujeito, principalmente nas contendas sobre as diversidades culturais, étnico-raciais e de gênero. Para Sodré(2005), a “cultura é o modo de relacionamento humano com seu real”(p.37), e para que esse real tenha um sentido, a cultura opera através dos símbolos para significação do real, entretanto, o real é aquilo que contrastando a toda caracterização absoluta, se apresenta como único, estritamente singular. Assim, a educação não precisa necessariamente de espaços formais para sua efetivação, acontece no âmbito familiar, escolar/acadêmico, comunitário, religiosos, político, artístico, e filosófico. O sujeito através do processo de autoconhecimento ou individualização identifica-se menos com os comportamentos e valores encorajados pelo meio onde está inserido e mais com as orientações providas de si mesmo ou totalidade, adquiridas por suas experiências no traquejo com a vida.

“Nunca tive, e ainda não tenho, a percepção do sentimento da minha identidade pessoal. Apareço perante mim mesmo como lugar onde há coisa que acontecem, mas não há o ‘Eu’, não há o ‘mim’. Cada um de nós é uma espécie de encruzilhada onde acontecem coisas. As encruzilhadas são puramente passivas; há algo que acontece nesse lugar. Outras coisas igualmente válidas acontecem noutros pontos. Não há opção é uma questão de possibilidades”. (LEVI-STRAUSS, 1978, p. 14)

Levi-Strauss(1978), simboliza o “Eu”, como um lugar, metaforizando com uma encruzilhada, onde o processo de significação acontece diante as possibilidades. A Educação Simbólica, tratada por Byinton(1996) como Pedagogia Simbólica, propõe-se extrapolar os limites propostos pelo ensino tradicional, e estimular a separação do sujeito e objeto, bem como o excesso de verbalismo sem a vivência correspondente, aproximar a experiência ao ensino aprendizagem. O ensino baseado no materialismo pode acarretar alienação no ensino do trabalho e da coletividade, gerando o desinteresse sobre os valores subjetivos da cultura.

“A mensagem principal da Pedagogia Simbólica é baseada na vivência e no desenvolvimento simbólico da psique dentro do vínculo transferencial amoroso professor-aluno. Quem vivencia não decora. Aprende a vida formando a identidade do Eu e do Outro. Quem estuda sem vivência absorve o estudo somente no nível racional e logo esquece”. (BYINTON, 1996, pp. 13)

Através da Educação Simbólica propõe um saber do todo através da vivência das partes, possibilitando ao aluno conhecer melhor a si mesmo e ao outro, facilitando o seu processo de identidade, por meio das relações afetivas emocionais.

“Quando percebemos que o símbolo forma o Eu, situamos a aquisição da simbolização do Eu como uma etapa do seu desenvolvimento que é antecedida pela atividade estruturante coordenada pelos padrões arquetípicos, para formar e transformar o Eu. Esta atividade simbólica transegógica perdura durante toda a vida e será o coração da Pedagogia Simbólica.” (BYINTON, 1996, pp. 23-24)

Para estimular a capacidade de simbolização do Eu, antes é necessário compreender que o desenvolvimento da identidade do Eu e do Outro na consciência é um arquétipo articulado através da vivência e elaboração emocional dos símbolos estruturantes do cotidiano de cada um, emergindo sempre questões como o objetivo e o subjetivo. A imigração das ideias separa as produções culturais do sistema de referenciais teóricos em relação as quais as ideias se definiram, consciente ou inconscientemente, nesses

processos os símbolos são reconhecidos. As imagens, os símbolos e os mitos respondem a uma necessidade e preenchem a função de revelar as mais secretas modalidades do ser.

Numa outra perspectiva, podemos notar o caruru assumindo um arranjo de integração, como o ritual anual promovido pela universidade com o objetivo de interagir com a comunidade. A academia abre suas portas para receber os grupos, famílias, e vizinhos para troca de experiências e saberes, em resposta às contribuições dadas aos projetos que ali acontecem. O comer junto aqui é visto como um ritual de ajuntamento tem o valor simbólico da aproximação, de prosperar o pertencimento. A comida é oferecida a comunidade do Pau Ferro, bairro onde está localizado o ODEERE, logo pode ser visto como a sacralização dos laços de amizade com as pessoas do lugar. Porque o ODEERE só é ODEERE, por estar no lugar onde está. Vale ressaltar que o ODEERE é um anexo da universidade, localizado num bairro periférico, o que trás características simbólicas ao espaço, como por exemplo, nas relações de troca representadas através da afinidade com os comerciantes, grupos religiosos que utilizam do espaço para suas reuniões, o grupo da terceira idade que se encontram toda semana por aqui, grupos de atividades culturais que fazem seus ensaios, além do grupo de capoeira que treinam e também com os vizinhos que sabem que se precisarem de algumas ervas pra chá, banho, tempero sabe que encontrarão cultivadas nos jardins, tanto eles coletam como também levam mudas para serem plantadas lá. Sem falar das crianças que participam do projeto Erê, e mesmos nos dias que não tem atividade volta e meia estão brincando pelas árvores. O caruru estreita essas ligações.

Em uma terceira análise, o caruru como o ritual de plantio e de colheita. Santana e Ferreira (2013) salientam que “o culto no mês de setembro não é aleatório, é especialmente na primavera, tempo do renascer da vida, da germinação das plantas, do acasalamento dos animais”. Pode-se notar tal simbologia permeando a forma como é estabelecido o caruru do ODEERE. Todos os anos aumenta-se a quantidade de bocas para alimentar, e o órgão não dispõe de recurso que custeie o evento. Tudo que é servido é doado. Doado por pessoas que já participaram de alguma atividade promovida pelo órgão, por ex-alunos, professores, coletivos parceiros. Por pessoas que entendem a doação como uma retribuição simbólica da dívida adquirida. O plantio do que já foi ou será colhido. E algumas vezes quem planta não intenciona a colheita direta, planta pela permanência da árvore para que frutifique e mantenha viva a causa e procriação das sementes.

E por fim, tem a concepção do caruru como reprodução histórica cultural. O que nos leva a especular os cenários percorrido pelo ritual para tornar-se o que é. As conjunturas, ressignificações e confluências simbólicas que dão sentido aos elementos culturais. A chegada do negro ao Brasil revela o histórico do processo violento do sequestro africano, coordenado pela “civilização” europeia, movimentando, e sendo movimentado, pelo capitalismo emergente, em busca de braços que movessem a produção, justificado pela hierarquização cultural, fundado num conceito biológico evolucionista de raça. A coisificação do negro nutre a perspectiva do negro como mera ferramenta de trabalho, negando-lhe a humanidade, e edificando aí as bases da relação dicotômica eurocêntrica entre o branco e não branco no Brasil. Esse contexto opressor força a reorganização das estruturas do sentido ideológico cultural. Arrastado para um lugar estranho, o africano precisa estabelecer relações para manterem ativas suas práticas. Relaciona-se com os elementos naturais desse novo espaço, ressignificando e deslocando os significados, instituídos em África. O valor simbólico é ajustado através das relações de poder. “O poder simbólico” (Bourdier, 1998) institui-se da relação de luta que as diferentes classes estão envolvidas para imporem a definição do mundo social conforme seus interesses. O mito exerce a função de reorganizar o sentido. Entretanto às vezes utiliza-se ‘mito’ no sentido de ‘ficção’ ou ‘ilusão’, adotamos o mito, no sentido do “mito vivo” (Eliade, 2002), que provê os arquétipos para a conduta humana, atribuindo significação e valor à existência. O pensamento mítico vincula-se a capacidade humana de estabelecer relações com a natureza. O caruru pode ser visto como o ritual de confluência do mito dos gêmeos, que circulava em algumas etnias africanas, encontrando no Brasil, uma relação com o mito católico cristão de São Cosme e São Damião, além de incorporar elementos de legado indígena das etnias ameríndia nativas dessas terras. O caruru do ODEERE busca contemplar essa diversidade quando trás em sua nomeação Caruru de Cosme e Damião, Erês, Wunjes e Ibejis, valorizando os elementos simbólicos dos grupos africanos trazidos para cá.

5. CONCLUSÃO

Segundo Luckesi (1998, p.65), “O conhecimento adequado das coisas se dá num entendimento daquilo que não se manifesta, de imediato, na aparência, porém, sim, no oculto.” O ODEERE, por meio do ritual como elemento pedagógico de transmissão de valores culturais, amolda as atividades do caruru de forma a provocarem descobertas e conhecimentos através da subjetividade da imaginação com o meio em que

vivemos, levando em conta uma dinâmica de ensino que beneficia as potencialidades subjetivas individuais, desenvolvendo a criticidade, e estimulando as áreas temática da ideia, da imagem e da ancestralidade, levando em consideração as especificidades de cada sujeito. Ainda na perspectiva de Luckesi(1998) que defende que a universidade instrumentada pelo docente, quando pensa em sua proposta de trabalho deve levar em conta a realidade de seu público-alvo, os materiais, o espaço a ser utilizado e que tipo de atividade que pretende desenvolver, visando “conhecer cientificamente a nossa realidade, refletir, analisar, criar proposições novas, sugerir e avaliar; não apenas repetir e importar”(p.38). O caruru ora ritual, ora atividade de extensão, trás em si a proposta metodológica baseada nos métodos expositivos, reprodutivos e de soluções de problemas, que supõe que para que ocorra a assimilação do conhecimento é preciso ter contato com ele. Implica que o conhecimento seja exposto, por meio do método expositivo, com o conhecimento exposto para o desenvolvimento de habilidades e formação de hábitos, é necessário o exercício do conhecimento, para tanto, imprescindível o uso do método reprodutivo, que dialoga e reitera o exercício do conhecimento exposto e do modo de agir. O conhecimento válido deve ser aplicado, então, para esse fim específico o método da solução de problemas torna-se o mais viável para a transmissão de saberes nas contendas culturais.

REFERÊNCIAS

- [1] ABRANTES, Wanda Medrado. A pedagogia do gesto, do corpo, da simbologia. In: Redes culturais, diversidades e educação/ Inês Barbosa de Oliveira e Paulo Sgarb (orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- [2] ANGROSINO, Michael. Etnografia e observação participante / tradução José Fonseca; Porto Alegre: Artmed, 2009.
- [3] BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Tradução Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- [4] BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva, Ed. Vega, Lisboa, s.d.
- [5] BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. Pedagogia simbólica: a construção amorosa do conhecimento de ser. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1996.
- [6] ELIADE, Mircea. Mito e Realidade. Trad. Pola Civelli. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- [7] GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- [8] LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.
- [9] LUCKESI, Cipriano; Et Al. Fazer Universidade: Uma Proposta Metodológica. 10ª Ed. São Paulo, Cortez Editora, 1998.
- [10] MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca em sociedades arcaicas. In Marcel Mauss: Sociologia e Antropologia. Tradução Paulo Neves; São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- [11] SANTANA, Marise de; FERREIRA, Edson Dias. Saberes e práticas enunciados por palavras, mito e ritual. Religiões Comparadas. Diálogo – Revista de Ensino Religioso, nº69, Fevereiro/Abril, p. 26–30, 2013.
- [12] SODRÉ, Muniz. A verdade seduzida, por um conceito de cultura no Brasil; Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 3. Ed.
- [13] STRAUSS. Lévi Claude. Mito e Significado. Coletivo Sabotagem. 1978.

Capítulo 8

A Medicina Veterinária e a formação dos profissionais na atualidade

Antônio Gonçalves de Andrade Junior

Martha Bravo Cruz Piñeiro

Tháísa da Silva Dias Munareto

Sabrina de Oliveira Capella

Márcia de Oliveira Nobre

Resumo: O ensino do curso de Medicina Veterinária, devido ao mercado exigente e pelas diversas áreas de atuação, promove a formação de um profissional generalista, por isso os discentes devem buscar através de métodos complementares a formação acadêmica de qualidade. Durante a graduação atividades complementares são parte importante na formação do estudante de Medicina Veterinária para que o discente possa direcionar sua formação para área de interesse, aprofundar os conhecimentos e vivenciar as atividades. Essas atividades incluem estágios, monitorias, bolsas de iniciação científica, ao ensino e a extensão, participação em grupo de estudos. Nesse sentido, foi desenvolvido um questionário buscando a avaliar as reuniões acadêmicas realizadas pelo Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Clínica de Pequenos Animais (ClinPet) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e a sua relevância em capacitar os discentes após um semestre. Em relação a qualidade geral das palestras realizadas os resultados foram 58,8% ótimo e 41,2% bom; dentre os diferentes temas que foram abordados nas palestras, os três mais votados foram 68,6% Uro-nefrolitíases, 33,3% Icterícia felina, 29,4% “Medicina Veterinária: Formei ... e agora?” e a pergunta relacionada se as palestras foram relevantes para a formação dos discentes obteve com 100% que foram importantes.

1.HISTÓRIA DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA

A Medicina Veterinária nasceu quando o homem primitivo começou a domesticar o animal. Na Europa, os primeiros registros sobre a prática da Medicina veterinária originam-se da Grécia, no século VI a.C. Mas somente em 1761 a Medicina Veterinária passou a ser uma profissão científica, por meio da criação da primeira Escola de Medicina Veterinária na França e no mundo, na cidade de Lyon em 1762. Em 1766, surgiu a segunda escola de veterinária no mundo e a partir de então, outros países da Europa começaram a criar as suas escolas. Ao final do século XVIII, eram 19 escolas de medicina veterinária em toda a Europa. No Brasil, somente no início do século XIX, já sob regime republicano, que foram criadas as primeiras escolas de Medicina Veterinária do país. A primeira Escola de Medicina Veterinária foi criada em 1910 no Rio de Janeiro. A exportação de produtos de origem animal para a Europa, em conformidade com as exigências sanitárias dos países estrangeiros, foi grande impulsionadora para a sistematização do ensino da Medicina Veterinária no Brasil. E ao longo de 50 anos de profissão regulamentada, os Médicos Veterinários vêm mostrando a importância da sua atuação no desenvolvimento econômico e social do país, por meio dos serviços prestados à sociedade como no cuidado com a saúde e o bem-estar dos animais, na preservação da saúde pública e na inspeção de produção de alimentos.

2.FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL MÉDICO VETERINÁRIO

O curso de Medicina Veterinária promove a formação de um profissional generalista, capacitado para se inserir nos mais variados domínios abrangidos pela profissão, tendo essa profissão mais de 80 áreas de atuação. Dessa forma, o trabalho dos Médicos Veterinários vai muito além das clínicas e dos consultórios veterinários, eles atuam também em atividades ligadas à produção e inspeção dos alimentos de origem animal; podem trabalhar como consultores, responsáveis técnicos, docentes, peritos criminais, judiciais e administrativos; podem também exercer atividades em laboratórios, entre outras funções.

3.URBANIZAÇÃO DA MEDICINA VETERINÁRIA

No entanto, a partir dos anos 80 intensificou-se o processo de urbanização da Medicina Veterinária e as áreas de clínica e cirurgia de animais de companhia começaram a ser enfatizadas nos currículos e projetos pedagógicos dos cursos. Além disso, atualmente, os animais de companhia, como cães e gatos são considerados membros integrantes da família, é evidente que cada vez mais, os animais de estimação passaram a viver dentro das casas e essa mudança de comportamento dos tutores fez o mercado veterinário ter um grande impacto econômico. Com mais de 132,4 milhões de animais de estimação, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o mercado de pets vive uma efervescente expansão. Com crescimento de 6,9% nos últimos dois anos, segundo pesquisa da Associação Brasileira da Indústria de Produtos para Animais de Estimação (Abinpet). Portanto, a área de pequenos animais tem se mostrado de muito interesse pelos estudantes de Medicina Veterinária, e a clínica de pequenos animais é uma das principais áreas de atuação. Ela atua além do diagnóstico e tratamento de doenças, contribuindo também com a saúde pública no controle de zoonoses, assim como intervindo na relação tutor-animal.

4.APERFEIÇOAMENTO DO PROFISSIONAL

Entretanto, os recém-formados completam a graduação como grandes generalistas como dito anteriormente, capacitados para se inserir nos mais variados domínios abrangidos pela profissão. E por isso, durante e logo após a graduação, precisam buscar cursos, especializações e as residências para o aprimoramento profissional. Pois, além disso, a quantidade de cursos de Medicina Veterinária no Brasil é enorme, em números oficiais do Ministério da Educação em 6 de setembro de 2018 eram 351 (trezentos e cinquenta e um) cursos registrados, e isso refletiu na consequente escassez de mercado. Dessa forma, a busca por uma qualificação diferenciada é de extrema importância, como em cursos de pós graduação *Latu sensu* e *Strito sensu*. A especialização veterinária, que hoje é vista como um diferencial, num futuro próximo será praticamente uma exigência do mercado, e cada vez mais a titulação, além da graduação, como mestre e doutor vem qualificando os Médicos Veterinários.

Na área de Medicina Veterinária existem várias universidades e institutos de ensino que especializaram-se na formação de cursos técnicos e oferecem cursos de pós-graduação que se destacam no cenário nacional.

Os cursos são das mais variadas linhas como Endocrinologia Veterinária, Dermatologia, Clínica Médica Veterinária, Diagnóstico por Imagem, Ortopedia, Medicina Felina, entre outros. O Conselho Federal de Medicina Veterinária (CFMV) reconhece diversas especialidades como Radiologia, Oftalmologia, Cardiologia, Clínica Médica de Pequenos Animais, Acupuntura, Dermatologia, Oncologia, Medicina Veterinária Intensiva, Medicina Felina, Cirurgia Veterinária, entre outros.

O mercado exigente é explicado pelo perfil dos tutores que cada vez mais tem mais acesso à informação e estão mais exigentes em relação à qualidade de produtos, serviços e atendimento. Segundo uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) foi traçado três perfis de tutores de cachorros no Brasil: os pragmáticos – aqueles que possuem uma relação racional com seus pets; os envolvidos – seus cães podem frequentar apenas áreas sociais da casa; os apaixonados – aqueles que possuem alto nível de envolvimento, apego e dedicação com seus cães. O perfil predominante no Brasil são os apaixonados, ou seja são tutores que tem grande investimento financeiro no bem estar de seus pets, levam sempre ao veterinário e os pets são tratados como membros integrantes da família. Isso implica muito quanto a exigência de buscar o melhor atendimento, com profissionais especializados na área, pois os animais são considerados como filhos e os tutores buscam o melhor pra eles. Por exemplo, se um tutor possui algum cão ou gato que apresenta alguma enfermidade característica de dermatopatia, ele vai buscar atendimento preferencialmente com um especialista na área, um dermatologista veterinário.

5.FORMAÇÃO COMPLEMENTAR DURANTE A GRADUAÇÃO

Tendo em vista a busca por uma qualificação diferenciada, vale ressaltar que é possível o discente enquanto cursa a graduação buscar esse diferencial, participando de atividades complementares. Durante a graduação essas atividades são parte importante na formação do estudante de Medicina Veterinária para que o discente possa direcionar sua formação para área de interesse, aprofundar os conhecimentos e vivenciar as atividades. A formação complementar é composta por atividades realizadas pelos estudantes durante o seu tempo de formação acadêmica. Essas atividades incluem estágios, monitorias, bolsas de iniciação científica, ao ensino e a extensão, participação em grupo de estudos. É importante a inclusão desses projetos no plano pedagógico nas Faculdades de Veterinária, contemplando diversos tópicos e estimulando o aprendizado, a atualização do conhecimento e da pesquisa tanto nos futuros profissionais quanto nos já profissionalizados. Assim, o Médico Veterinário e o estudante precisa sair “fora da caixa” e “olhar para o mercado fora da clínica” participando de congressos e se especializando cada vez mais.

6.A ESCOLHA DA UNIVERSIDADE

A busca pela formação qualificada começa desde a escolha da faculdade, nesse sentido, o CFMV afirma que formação de qualidade dos profissionais reflete muito na sociedade, ou seja, a qualidade do ensino afeta diretamente os serviços veterinários prestados à população. Dessa forma, o CFMV recomenda que um curso de Medicina Veterinária qualificado deve ser integral, com dedicação exclusiva, presencial e diurno. Na estrutura devem possuir laboratórios necessários e devidamente equipados para as práticas, assim como uma fazenda para as aulas práticas da área de produção animal e hospital veterinário para as práticas clínica, cirúrgica e de necropsia. Essas questões são de extrema importância já que o “aprender fazendo” é a forma mais eficaz de treinamento profissional.

7.IMPLANTAÇÃO DO GRUPO EM CLÍNICA MÉDICA DE PEQUENOS ANIMAIS (CLINPET)

O grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão (ClinPet) foi criado com o objetivo de executar atividades de extensão em pequenos animais com ênfase em clínica de cães e gatos, atendendo a demanda da comunidade de Pelotas, e a partir dessas atividades desenvolvendo o ensino e a pesquisa que determinam a vivência da clínica médica no estabelecimento da saúde animal, ancorado na saúde familiar. Assim, as reuniões acadêmicas realizadas pelo Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Clínica de Pequenos Animais (ClinPet) foram avaliadas pela sua eficácia em capacitar os discentes após um semestre.

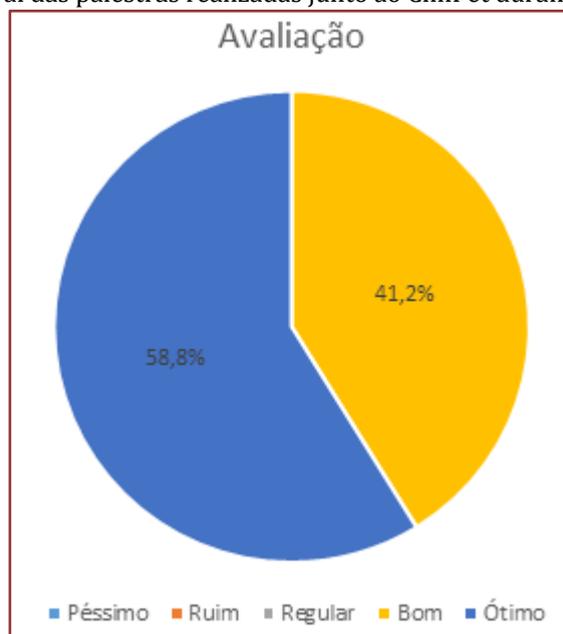
O ClinPet, a partir de 2014 registrou projeto de ensino ClinPet - Grupo de Ensino em Clínica de Pequenos Animais, vinculado a Faculdade de Veterinária da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). O grupo vem sendo desenvolvido por docentes da área de clínica médica de pequenos animais, doutorandos, mestrandos e graduandos com interesse nesta área de atuação. Uma das propostas do grupo foi a realização de reuniões semanais, abertas à comunidade acadêmica da Faculdade de Veterinária.

As reuniões ocorreram com apresentações orais com duração aproximada de duas horas, os palestrantes convidados eram profissionais conceituados da área da cidade de Pelotas ou cidades próximas. Após o término das apresentações era disponibilizado um tempo para perguntas e discussão do tema. Os temas abordados foram escolhidos previamente, sempre levando-se em conta o interesse da área seja pela demanda, pela inovação, a necessidade de ser abordado na grade curricular e que representam a rotina clínica. No término do primeiro semestre de 2018 foi disponibilizado um formulário online a todos os participantes, acerca das reuniões semanais do ClinPet. Esse formulário era anônimo e as perguntas tinham respostas em escores (ótimo, bom, regular, ruim e péssimo), múltipla escolha e dissertativas. Foi questionado sobre a qualidade e os temas que foram abordados nas palestras, e qual deles foi o preferido. Além de perguntas em relação a contribuição das palestras na formação técnica e acadêmica dos discentes. Por fim, uma pergunta aberta sobre os temas que os alunos tinham interesse em ter mais conhecimentos para a continuação e organização de um novo ciclo de palestras baseadas nas sugestões dos acadêmicos participantes das reuniões.

8.RESULTADOS DA IMPLANTAÇÃO DE UM GRUPO NO PROJETO PEDAGOGICO

As palestras do grupo ClinPet proporcionaram através das apresentações aprendizado de novas tecnologias, a elucidação de dúvidas e troca de experiências. Quanto ao questionário foram obtidas 51 respostas ao questionário. Em relação a qualidade geral das palestras realizadas foram 58,8% ótimo e 41,2% bom (Gráfico 1), assim, demonstrando que os estudantes gostaram das reuniões e dos temas proposto pelo grupo ClinPet, as quais proporcionaram através das apresentações, temas que são importantes à rotina, a elucidação de dúvidas, troca de experiências e novas perspectivas.

Gráfico 1. Qualidade geral das palestras realizadas junto ao ClinPet durante o semestre 2018/1.



Dentre os diferentes temas que foram abordados nas palestras, os três mais votados foram 68,6% Uro-nefrolítiases, 33,3% Icterícia felina, 29,4% “Medicina Veterinária: Formei ... e agora?”, esses temas aproximam da realidade na clínica de pequenos animais, assim como os desafios as serem enfrentados no mercado de trabalho.

Visando que o objetivo das palestras era formação técnica e acadêmica além daquelas ofertadas pelo currículo, a pergunta relacionada se as palestras foram relevantes para a formação dos discentes obteve

com 100% que foram importantes. Demonstrando assim a importância da formação complementar em agregar conhecimentos técnicos e práticos além daquelas ofertadas pelo currículo.

Dessa forma, quanto melhor o processo de formação do estudante e profissional, melhor será a sua atuação e conseqüentemente melhor o serviço prestado à sociedade. Portanto, essas atividades complementares possuem a finalidade de enriquecer o processo de ensino, atualização, complementando a formação social e profissional. Buscando conhecer quais os temas que os discentes tem interesse na aprendizagem, para executar essas palestras nos semestres seguintes, os diversos temas sugeridos foram Endocrinologia, Cardiologia, Nutrição animal, Reabilitação e Traumatologia.

As reuniões do ClinPet contribuem para a formação técnica dos acadêmicos com interesse em pequenos animais. Também, demonstra a importância da formação complementar na formação profissional e social dos discentes.

REFERÊNCIAS

- [1] CRMV-MG. Projeto de Educação Continuada: pela Medicina Veterinária e Zootecnia cada vez melhores no estado de Minas Gerais. Revista Veterinária e Zootecnia em Minas, Minas Gerais, Out/Nov/Dez 2009 - Ano XXVIII #103. Acessado em 30 jul. 2018. Online. Disponível em: <http://www.crmvmg.org.br/RevistaVZ/Revista03.pdf#page=11>
- [2] Mendes, P. A. O.; Barquete, C. C.; Freita, H. J.; Carvalho, Y. K.; Souza S. F. Clínica Médica de Pequenos Animais: perspectivas do mercado de trabalho no município de Rio Branco, Acre – Brasil. Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v.11 n.21; p. 556, 2015.
- [3] Osielski, M. S.; Fernandes, C. P. M.; Fontoura, E. G.; Nobre, M. O. Grupo de estudos em medicina felina como atividade complementar na Medicina Veterinária. In: I Congresso de Ensino de Graduação da I Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2015.
- [4] Soares, L.S.; Chim, J.F. Avaliação da formação livre e atividades complementares do curso de bacharelado em química de alimentos. In: I Congresso de Ensino de Graduação da I Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2015.
- [5] Tatibana, L. T.; Costa-Val, A. P. Relação homem-animal de companhia e o papel do médico veterinário. Revista Veterinária e Zootecnia em Minas, Minas Gerais, Out/Nov/Dez 2009 - Ano XXVIII #103. Acessado em 30 jul. 2018. Online. Disponível em: <http://www.crmvmg.org.br/RevistaVZ/Revista03.pdf#page=11>
- [6] UFPel. Projeto Pedagógico Faculdade de Veterinária. Pelotas, 2009. Acessado em 30 jul. 2018. Online. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/veterinaria/graduacao/projeto-politico-pedagogico/>
- [7] Piccin, M. B. A medicina veterinária e a sociedade: para quem e para que? o modelo de desenvolvimento da sociedade e as políticas de ensino na medicina veterinária. Acessado em 06 jul. 2019. Online. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/enev/docs/medicinasociedade.pdf>
- [8] CFMV, Conselho Federal de Medicina Veterinária, Áreas de Atuação do Médico veterinário. Acessado em 01 jul. 2019. Online. Disponível em: <http://portal.cfmv.gov.br/pagina/index/id/67/secao/5>
- [9] CFMV, Conselho Federal de Medicina Veterinária, Resolução do CFMV veda inscrição profissional de egressos de cursos a distância de Medicina Veterinária. Acessado em 27 jun. 2019. Online. Disponível em: <http://portal.cfmv.gov.br/noticia/index/id/6006/secao/6>
- [10] Cruz, C. A.; Olivari, M. B. D.; Nascimento, E. M.; Meirelles-Bartoli, R. et al. O ensino da saúde pública veterinária nos cursos de graduação em medicina veterinária da região sudeste do Brasil. Rev. Ciên. Vet. Saúde Públ., v. 3, n. 2, p. 076-091, 2016.
- [11] Bio Brasil Equipamentos, O futuro do mercado de clínica médica veterinária. Acessado em 07 jul. 2019. Online. Disponível em: <https://biobrasil.com.br/o-futuro-do-mercado-de-clinica-medica-veterinaria/> CFMV, Conselho Federal de Medicina Veterinária, CFMV alerta sociedade sobre a qualidade de ensino da Medicina Veterinária. Acessado em 27 jun. 2019. Online. Disponível em: <http://portal.cfmv.gov.br/noticia/index/id/5954/secao/6>
- [12] Portal do Dog, Pesquisa traça perfil de tutores de cães e gatos no Brasil. Acessado em 27 jun. 2019. Online. Disponível em: www.portaldodog.com.br/cachorros/noticias/pesquisa-traca-perfil-de-tutores-de-caes-e-gatos-no-brasil
- [13] CFMV, Conselho Federal de Medicina Veterinária, Entidades Habilitadas para Concessão de Título de Especialista. Acessado em 27 jun. 2019. Online. Disponível em: <http://portal.cfmv.gov.br/pagina/index/id/103/secao/3>
- [14] Abinpet, Associação Brasileira da Indústria de Produtos para Animais de Estimação, Faturamento Mercado Pet. Acessado em 27 jun. 2019. Online. Disponível em: <file:///C:/Users/590/Downloads/IBGE%20-%20Popula%C3%A7%C3%A3o%20de%20Animais%20de%20Estima%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil%20-%202013%20-%20ABINPET%2079.pdf>
- [15] IBGE, População de animais de estimação no Brasil – 2013. Acessado em 27 jun. 2019. Online. Disponível em: <file:///C:/Users/590/Downloads/IBGE%20-%20Popula%C3%A7%C3%A3o%20de%20Animais%20de%20Estima%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil%20-%202013%20-%20abinpet%2079.pdf>
- [16] Ibope, Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística, Perfil e padrão de comportamento dos brasileiros na interação com seus pets. Acessado em 27 jun. 2019. Online. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/blogs/comportamento-animais/wp-content/uploads/sites/205/2016/06/Infogr%C3%A1fico-JPG-e1466004472769.jpg>
- [17] CFMV, Conselho Federal de Medicina Veterinária, História da Medicina Veterinária. Acessado em 27 jun. 2019. Online. Disponível em: <http://portal.cfmv.gov.br/pagina/index/id/40/secao/1>

Capítulo 9

A construção do objeto de discurso “MST” na Revista Veja: Uma análise linguístico-discursiva

Josimere Maria da Silva

Maria Alcione Gonçalves da Costa

Geam Karlo- Gomes

Resumo: Enquanto processo de nomeação em práticas discursivas, a referenciação constitui-se num importante aspecto de análise linguístico-discursiva na medida em que pode nos revelar crenças, filiações institucionais e/ou políticas, bem como as filiações ideológicas do sujeito do discurso. Trata-se, portanto, de um elemento fundamental na construção de nossas visões de mundo. Por isso que, à luz das teorias que investigam o papel da mídia na produção e disseminação de práticas simbólicas e da Análise do Discurso de viés pecheuxtiano, este trabalho busca investigar o funcionamento da referenciação, enquanto atividade linguística, por meio da qual os objetos de discurso são construídos e reproduzidos nas práticas discursivas. Para tanto, buscamos examinar, na construção do objeto de discurso “MST” pela revista Veja, as marcas linguístico-discursivas, por meio das quais o sujeito do discurso produz os efeitos de sentido autorizados pela forma-sujeito da FD a que está filiado. Vale destacar que, como estamos trabalhando com um discurso midiático, não podemos nos furtar de uma reflexão sobre a maneira como as produções discursivas podem ser reguladas pelas instituições ou pessoas detentoras de poder. Nesse sentido, o objetivo central do presente trabalho é observar como as escolhas lexicais podem transformar um objeto de mundo num determinado objeto de discurso de acordo com as filiações ideológicas do sujeito, analisando as implicações de tais escolhas na produção dos efeitos de sentido.

Palavras-chave: Discurso – poder – mídia - referenciação.

1. INTRODUÇÃO

Os objetos de discurso não são categorias fixas, mas objetos que se constroem no interior da própria prática discursiva, por meio de diversos recursos linguísticos, entre os quais se encontra a referenciação - uma atividade através da qual o sujeito significa ou ressignifica estados de coisas de acordo com seu posicionamento ideológico. Como o processo de referenciação é operado por um sujeito sócio-historicamente constituído, entendemos que toda escolha léxico-gramatical se caracteriza como uma atividade que se constrói a partir das percepções culturais, políticas, sociais e ideológicas do referido sujeito.

Com base nisso, entendemos que a análise de tal processo pode nos oferecer importantes pistas sobre as crenças/posições sociais do sujeito do discurso e, conseqüentemente, da sociedade na qual se insere. Com o intuito de observar a manifestação dessas práticas sociais e ideológicas no discurso, compreendendo como a mídia constrói e estabiliza seus objetos, neste trabalho analisamos a forma como o MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - é discursivizado na Revista Veja, observando os modos pelos quais a referida revista, mediante processos de referenciação, constrói o objeto de discurso "MST".

Com efeito, nosso texto está organizado da seguinte maneira: no primeiro momento, apresentamos algumas considerações teóricas acerca da construção do objeto de discurso, partindo dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso pecheuxtiana sobre as noções de ideologia, formação discursiva e efeitos de sentido; no segundo momento, discorremos sobre a noção de referenciação, a partir dos estudos de Mondada e Dubois (2003); no terceiro momento, tecemos alguns comentários sobre o funcionamento do discurso midiático, com base em Charaudeau (2009); por fim, no quarto momento, apresentamos a análise do corpus.

2. A IDEOLOGIA COMO FATOR CONSTITUTIVO DOS SENTIDOS

Na Análise do Discurso pecheuxtiana, a ideologia é considerada um fator constitutivo do sentido e do próprio sujeito do discurso, uma vez que, segundo Pêcheux (2009, p. 145), a ideologia "produz o sujeito no lugar deixado vazio", assim como fornece as evidências que fazem com que as palavras e os enunciados signifiquem uma coisa e não outra, sendo importante ressaltar que, tanto a evidência do sentido quanto a evidência do sujeito, são produzidas pelo "complexo das formações ideológicas" com as quais os sujeitos se identificam. Isso significa dizer que os sentidos e o sujeito do discurso não têm origem em si mesmo, mas são efeitos ideológicos. Por isso que o discurso, em Pêcheux, é concebido como um efeito de sentido entre sujeitos.

Segundo Fernandes (2008 p.13), o discurso é definido como uma categoria que é exterior à língua, que se encontra no social e que "envolve questões de natureza não estritamente linguística", o que evidencia que o discurso envolve aspectos sócio-históricos e ideológicos que se dão a partir dos próprios sujeitos que o materializam de alguma maneira. Ora, é na maneira como o discurso é materializado que podemos encontrar possíveis pistas para o seu alcance ou entendimento. As escolhas lexicais, por exemplo, para Fernandes, são reveladoras de ideologias adversas. Nesse sentido, entendemos que analisar um discurso significa considerar "suas condições sócio-históricas e ideológicas de produção" (FERNANDES, 2008, p.15).

Por ser exterior à língua, ou seja, por estar inserido no social, o discurso não é evidente, mas opaco e constituído por contradições, as quais resultam das posições ideológicas dos sujeitos ou grupos sociais, gerando os conflitos e embates na arena da língua. Diante disso, podemos nos perguntar: de onde vêm os sentidos ou efeitos de sentidos produzidos em um discurso?

Segundo Pêcheux (2009), os sentidos são constituídos de acordo com a Formação Discursiva (doravante FD) com a qual os sujeitos se identificam. Em linhas gerais, a FD pode ser entendida como "um domínio de saber, constituído de enunciados discursivos, que representam um modo de relacionar-se com a ideologia vigente, regulando 'o que pode e deve ser dito'" (INDUSKY, 2008, p. 11), sendo importante ressaltar que, segundo Pêcheux (2009), as FD são constitutivamente heterogêneas, por abrigar a contradição em seu interior, assim como possuem fronteiras porosas que permitem o deslizamento de sentidos. Por esse motivo, dizemos que as FD materializam a ideologia e acabam cristalizando determinados sentidos e silenciando outros.

Para Fernandes (2008 p.14), os sentidos, “são produzidos em decorrência da ideologia dos sujeitos em questão, da forma como compreendem a realidade política e social na qual estão inseridos”. Assim, os sentidos vêm das relações sociais dos sujeitos face ao ambiente sócio-histórico em que se inserem e atuam constantemente. São os lugares sociais ocupados por esses sujeitos que produzirão os sentidos. Assim, “uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos em conformidade com o lugar sócio-ideológico daqueles que a empregam” (FERNANDES, 2008, p.15).

3. O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO DE DISCURSO

Considerando que a referenciação é uma atividade discursiva, Mondada e Dubois (2003, p. 17) argumentam que “as categorias e os objetos de discurso pelos quais os sujeitos compreendem o mundo não são nem preexistentes, nem dados, mas se elaboram no curso de suas atividades, transformando-se a partir dos contextos”. Disso decorre o entendimento de que os objetos de discurso têm sua configuração estabelecida apenas em práticas reais de comunicação e, por isso mesmo, estão inseridos em contextos que são tidos como definidores de seus sentidos.

Sendo assim, fica evidente que referir de um modo e não de outro tem a ver com as visões de mundo, com os valores existentes no interior de uma prática discursiva. Os objetos de discurso não são, pois, construídos a partir de uma relação direta entre as palavras e as coisas. Insere-se, aqui, o conceito de referenciação colocado por Rastier como um processo que “não diz respeito à ‘uma relação de representação das coisas ou dos estados de coisas, mas a uma relação entre o texto e a parte não linguística da prática em que ele é produzido e interpretado” (RASTIER *apud* MONDADA; DUBOIS, 2003, p.20).

Ainda, segundo os autores, imaginar uma utópica relação perfeita entre as palavras e as coisas apresenta dois vieses que precisam ser considerados: o de que os objetos são instáveis e também que eles têm propriedades fixas mesmo quando evoluem ou se transformam. Por outro lado, partir desta perspectiva pode significar “interpretar as atividades do sujeito como marcadas pelas ‘negligências’ [...] imputáveis também às imperfeições das línguas ‘naturais’”. Assim, o processo de referenciação, porque tem que lidar com estas perspectivas, se dá a partir de negociações diretamente ligadas ao caráter intersubjetivo das denominações.

Há que se considerar, portanto, no processo de referenciação, a presença de sujeitos sócio-historicamente construídos numa dialetologia inerente ao processo de nomeação do real. Considerando esta instabilidade, seguimos para a ideia de que as “categorias” usadas para nomear algo são mutáveis e diversas. Essa possibilidade de variação das categorias, ao mesmo tempo, dá plasticidade à linguagem e garante a possibilidade de “adequação contextual”. Uma recategorização permite um reenquadramento do objeto de discurso, levando-o a transformações contextuais que acabam por atribuir-lhe aspectos antes não percebidos.

Estas variações “podem ser ligadas ao fato de que a competência do locutor supõe a capacidade de nomear uma variedade de novos objetos em situações novas” (MONDADA; DOBOIS, 2003, p.25). Não há ponto fixo, pois, quando se fala de referenciação. Um objeto de discurso pode modificar-se a depender do contexto ou da posição ideológica dos sujeitos do discurso.

Assim, podemos dizer que o posicionamento ideológico é determinante nas “escolhas” léxico-gramaticais dos sujeitos, o que possibilita que um mesmo objeto se apresente como novos objetos imbuídos de novos significados. Com efeito, entendemos que “As categorias não são nem evidentes nem dadas... Elas são o resultado de reificações práticas e históricas de processos complexos” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p.28). Nesse sentido, compreendemos que as categorias utilizadas na construção do objeto de discurso “MST” na revista *Veja* são, também, resultantes de todo este processo sócio-histórico e ideológico.

4. O FUNCIONAMENTO DO DISCURSO MIDIÁTICO

É impossível conceber a era da Web sem pensar o fenômeno midiático. As mídias, segundo Charaudeau (2009, p. 15), são um suporte organizacional que se apossa das noções de informação e comunicação para integrá-las em suas diversas lógicas – econômica, tecnológica e simbólica.

Embora não possamos ignorar as lógicas econômica e tecnológica, já que elas buscam fazer viver uma empresa e estender a qualidade e quantidade de sua difusão, respectivamente, para o autor, é sobre a lógica simbólica que devemos nos debruçar e dedicar maior interesse, uma vez que é por meio dela que “os indivíduos regulam suas trocas sociais, constroem as representações dos valores que subjazem suas práticas, criando e manipulando signos e, por conseguinte, produzindo sentido” (CHARAUDEAU, 2009, p. 16).

Assim como qualquer discurso, o discurso midiático se apoia nas condições específicas de troca na qual ele é produzido. Charaudeau (2009, p. 67) argumenta que “a situação de comunicação constitui assim o quadro de referência ao qual se reportam os indivíduos de uma comunidade social quando iniciam uma comunicação”. É, portanto, o quadro de referência que atribui valor aos atos de linguagem e atribui sentido à realidade.

Desse modo, a depender da relação estabelecida entre os atores de um determinado contrato social, o acontecimento pode ter um ou outro significado. Ainda, de acordo com Charaudeau (2009, p. 72), a comunicação midiática põe em destaque a relação entre duas instâncias que são a base de sua composição - as instâncias de produção e recepção. A instância de produção é responsável por construir uma enunciação aparentemente unitária e homogênea do discurso midiático, cuja intencionalidade corresponde a um projeto comum assumido por esses atores e que representa a ideologia do organismo de informação. Já a instância de recepção, subdividida em “destinatário-alvo” (público ideal) e “receptor - público” (público real), diz respeito às diferenças existentes entre um público e outro, diferenças estas que determinam a maneira como o aparelho midiático constrói seu discurso e mede as reações do seu público.

Desse modo, o contrato de comunicação estabelecido entre essas instâncias, ao mesmo tempo em que determina o modo como a mídia se reportará a um determinado referente, determina também o posicionamento do público no que diz respeito à interpretação deste em relação à mídia. Já no tocante à construção da notícia, Guareshi (2004, p. 147) aponta dois mecanismos frequentes, o da seleção e o da combinação de mensagens. No primeiro caso, dentre todo o acontecimento a ser relatado/noticiado são selecionadas apenas as partes que interessam ao órgão responsável pela notícia. No segundo, o mecanismo consiste em relacionar determinados fatos a determinados grupos, de acordo com os interesses da empresa midiática.

Logo, aquilo que se noticia não corresponde à realidade propriamente dita, mas a uma construção realizada a partir de um determinado ponto de vista, obedecendo a critérios de coerência estabelecidos pelo contrato comunicativo e objetivando atender aos interesses sociais dos atores que compõem esse contrato. Por isso que, segundo Guareshi, quando apreendemos o discurso da mídia partimos de um pressuposto falso, ou seja, acreditamos que o que vai ser dito (noticiado) é verdade e é a realidade. Para ele, “São poucos os que se colocam diante das notícias com uma atitude crítica – necessidade de se ver no mínimo dois lados da mesma situação” (GUARESSHI, 2004, p. 147).

5. UM DISCURSO ESTIGMATIZADO (ANÁLISE DO CORPUS)

Antes de começarmos nossas análises, cabem alguns esclarecimentos sobre o ‘objeto’ de discurso “MST” e, também, sobre a revista *Veja*, com especial destaque para alguns termos e expressões, dada a carga semântica que trazem em si. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST – é um Movimento legítimo, no sentido de ser legalmente institucionalizado, que luta pela Reforma Agrária no Brasil e que tem origem no problema da concentração de terras existente no país. Problema este construído historicamente desde o processo de colonização e do consequente estabelecimento da estrutura latifundiária concentradora. Por sua vez, a Revista *Veja*, pertencente ao grupo Abril, tem milhares de assinantes, a maioria de alto poder aquisitivo. Vale lembrar que este veículo de comunicação é patrocinado por grandes marcas/empresas e, portanto, se caracteriza como um instrumento de afirmação da sociedade capitalista - desigual, excludente, concentradora de renda, competitiva.

No tocante à construção do objeto de discurso, Koch (2004, p. 51) argumenta que os objetos que compõem nossa realidade são construídos “por toda uma rede de estereótipos culturais”. Essa rede condiciona nossa percepção do mundo e é reproduzida e mantida por meio da linguagem. Considerando, nesses termos, que os objetos de discurso se constroem no próprio discurso, observaremos a partir de agora como se dá o processo de referenciação do objeto “MST”.

Vale antecipar que as escolhas lexicais presentes nos textos analisados permitem-nos observar a construção de um discurso marcado por forte negatividade acerca do MST pelo sujeito do discurso da Veja. Dentre esses aspectos linguísticos, destacamos o uso do artigo definido para determinar o MST; o uso de palavras de significado negativo; o uso de verbos que indicam ações destrutivas; o uso de sinônimos negativos para categorizar o MST.

Os enunciados a seguir foram extraídos de uma reportagem publicada pela referida revista, em janeiro de 2010, sobre um grupo de trabalhadores sem-terra que, segundo o relato do jornalista, devastou considerável área da fazenda Santa Marta, em Tailândia, Belém. Em todo o texto, o sujeito jornalista se refere ao Movimento dos Trabalhadores Rurais com letra maiúscula e com artigo definido “o”, produzindo uma generalização que coloca todos os participantes do Movimento como responsáveis pela devastação. Vejamos:

(1) [...] **o** MST ataca [...]

(2) **Os** sem-terra têm se especializado também em invadir fazendas no coração da Floresta Amazônica.

(3) [...] **o** MST substituiu a foice pela motosserra.

Conforme podemos perceber, as construções linguístico-discursivas acima colocam em evidência a ideia de que todo o Movimento dos sem-terra está envolvido na ação de devastação retratada na reportagem. Ideia esta que é desconstruída, quando se leva em consideração que o MST tem militantes por todo o país e que nem todos participaram do fato registrado na reportagem. Se as formas de referência, como aponta Koch, “constituem escolhas do sujeito em função de um querer-dizer” (KOCH, 2003 p.35), é possível deduzir que as escolhas do sujeito do discurso da Veja são visivelmente estratégicas e resultam do processo ideológico de sua filiação à formação discursiva que criminaliza o MST como um todo.

Esse processo de generalização é construído pelo uso do artigo definido “o”, que funciona como uma estratégia para caracterizar todo o Movimento a partir das ações de um grupo. Mas não podemos deixar de considerar que, embora negativas, tais ações foram praticadas por um grupo específico e em um determinado local, como mostra a própria reportagem.

Por outro lado, identificamos o uso de outros termos, substantivos e adjetivos, principalmente, a partir dos quais o sujeito do discurso constrói o objeto do discurso “MST” de forma negativa: mutação, banditismo, ilegal, desocupados, convivência, leniência, caótica, desrespeito, entre outros, são alguns exemplos. No contexto, ressaltamos que todos estes termos fazem referência, direta ou indiretamente ao MST como um todo. Após a generalização colocada, o texto apresenta uma sequência de nomeações para substituir o termo MST:

(4) **Cupins humanos:** os sem-terra encontraram na selva uma milionária fonte de renda com a extração ilegal de madeira.

(5) **Predadores da Floresta** (Título da reportagem)

(6) No caso dos **invasores**, a situação é caótica. (Veja, 13 de janeiro de 2010, p. 67).

Conforme podemos notar, as expressões em negrito são termos nominais que recategorizam o objeto de mundo MST, na medida em que lhe atribuem novos significados, transformando-o num objeto de discurso tendencioso, no sentido de que atende à ideologia de um grupo específico. Retomando Koch (2003, p. 35), poderíamos dizer que se trata de remissões nominais de caráter argumentativo. O que significa dizer que o objeto de mundo trazido à superfície do discurso através destas nomeações é ressignificado ao passo em que é associado a ideias negativas. A sequência de elementos lexicais acima define claramente o modo como a revista Veja deseja que o MST seja visto pelo leitor.

Outra forma de referência são os encapsulamentos, que tanto rotulam quanto criam um novo referente. São termos que tanto apresentam informação dada quanto informação nova. E aqui apresentamos também uma manchete de 2016 veiculada na mesma revista:

(7) O caso mais emblemático da **nova modalidade de banditismo** do movimento pode ser observado na Fazenda Santa Maria [...] (Jan. 2010)

(8) O Pará é a terra prometida dos **sem-terra da motosserra**. (Jan. 2010).

(9) Lula participa de ato em defesa do “exercito” do MST. Trata-se, evidencia a polícia, de **um exército de criminosos**. (Nov. de 2016)

As expressões em destaque são formas de referenciação que são mobilizadas para construir ou reconstruir o objeto de discurso “MST” a partir da ótica da criminalização do Movimento. Ao usar os termos “sem-terra da motosserra” e “exército de criminosos”, o sujeito do discurso da Veja consegue, através do recurso da adjetivação, caracterizar o Movimento de uma maneira muito específica. Através do termo “motosserra”, considerando toda sua carga semântica no contexto em questão, o sujeito do discurso constrói a ideia de que os sujeitos representantes desse grupo fazem uso de uma ferramenta de destruição que deveriam rejeitar.

Já no caso de “nova modalidade de banditismo do movimento”, aqui se retoma uma informação anterior, explicitada no texto, de que o MST já é adepto da prática de outros crimes e, ao mesmo tempo, apresenta a informação nova de que está a praticar uma nova modalidade – a de devastar florestas. São “rótulos”, na verdade, que têm o poder, segundo Koch (2003, p. 40), de “induzir o leitor para determinadas conclusões”.

Um outro modo de referenciação apontado por Koch (2003 p.41) e que, aqui, nos interessa é a remissão metadiscursiva. Segundo a autora, uma remissão textual que converge para uma “rotulação” a partir do momento em que menciona um segmento anterior do texto com foco “na própria atividade enunciativa, qualificando esse segmento como determinado tipo de ação ou atividade metadiscursiva”. Tomemos a sequência a seguir para exemplificar:

(10) “Eles invadem as minhas terras, destroem a floresta, impedem meu trabalho e eu ainda sou multado. É inaceitável.” **Protesta** Vitório Guimarães, dono da fazenda [...]. (Veja, 13 de janeiro de 2010, p.)

Ao observarmos o uso do verbo “protestar”, notamos que, além de seu aspecto semântico, ele resulta de uma escolha do sujeito jornalista para introduzir metalinguisticamente a fala do entrevistado que aparece anteriormente entre aspas. O jornalista, enquanto sujeito de discurso, poderia ter usado outros verbos de elocução tais como “dizer” ou “afirmar”, no entanto, não o fez. Segundo Koch (2003, p. 44), “a escolha de expressões metalinguísticas e metadiscursivas, dentre as várias opções possíveis, é importante indício da opinião do locutor não só a respeito do discurso que está sendo rotulado, como também a respeito do próprio enunciativo desse discurso”.

Com efeito, concluímos que a escolha do termo em questão não é vã nem inocente, mas transparece a posição ideológica do sujeito que dele faz uso, ou, ao menos, expõe a ideologia do grupo em que este se insere. Atentemo-nos, também, para o uso dos verbos em destaque nos trechos a seguir:

(11) Como uma praga, o MST **ataca, destrói, saqueia** [...] (Jan. 2010)

(12) O MST **destrói** 15 anos de pesquisa em biotecnologia. (Mar. 2015)

Nos enunciados acima, notamos que a predicação é feita através de verbos que indicam ações negativas, reforçando a construção de um objeto de discurso com características específicas determinadas pelo sujeito do discurso da Veja. Como se vê, a narrativa midiática da Veja, durante anos, tem construído o objeto do discurso “MST” de forma negativa, chegando, inclusive, a produzir a criminalização do Movimento.

Por último, tomaremos as descrições nominais enquanto formas de referenciação que implicam uma escolha segundo a proposta do produtor do texto. Para Koch (2003, p.35) esse tipo de referenciação é responsável pela ativação “[...] de características ou traços do referente que devem levar o interlocutor a construir dele determinada imagem”. Observemos os enunciados abaixo:

(13) A **ação predatória** dos sem-terra [...]. (Jan. de 2010)

(14) “O que os **invasores** não conseguiram cortar, destruíram. (Jan. de 2010)

(15) O conflito entre fazendeiros e **predadores da floresta** já rendeu situações bizarras [...]. (Jan. 2010)

O uso de termos como os destacados acima, na perspectiva de Koch (2003, p. 35), remete “à proposta enunciativa de seu produtor” e funcionam como argumentos na medida em que induzem o sujeito destinatário a formar uma ideia no lugar de outra.

Em (13), o uso do adjetivo “predatória” induz o leitor a imprimir um significado específico à “ação” praticada pelos sem-terra. Da mesma forma, a descrição nominal “os invasores”, em (14), acaba por atribuir aos participantes do MST, o referente aí ativado, qual seja, a ideia de que invadem terras – uma imagem bem distanciada da proposta do Movimento que é ocupar terras improdutivas como forma de reivindicar a realização da Reforma Agrária.

A construção de um pressuposto negativo em relação ao MST aparece intensificada em (15), quando da ativação de “predadores da floresta”, imprimindo a ideia de que os sem-terra destroem o espaço pelo qual deveriam lutar. São formas de referenciação que configuram uma escolha estratégica e que tem como fim uma recategorização do MST. Ao mesmo tempo, estes termos explicitam a ideologia de sujeitos discursivos inseridos num contexto “X” que tornarão válidas tais escolhas lexicais na medida em que partilham essa ideologia com outros sujeitos.

Nesse sentido, é preciso questionar: o texto em análise traz a representação de uma realidade? A resposta pode ser sim, mas com ressalvas e parênteses. Existe um movimento que luta pela reforma agrária, esse grupo é formado por pessoas e é responsável por seus atos. Mas, ele é formado por subgrupos distribuídos por todo o país; logo, há que se relativizar os acontecimentos bem como suas autorias.

O MST não pode ser inteiramente responsável pela ação de um grupo específico que “devasta florestas”. O fato de um grupo que pertence ao Movimento dos Trabalhadores sem-terra ter destruído parte de uma Floresta no Norte do país não significa ter todos os militantes desse Movimento envolvidos em tais ações, como dito anteriormente.

Lembremos que o texto em questão foi divulgado em um meio de comunicação que interessa a pessoas de alto poder aquisitivo e que, portanto, não vai professar a fé dos trabalhadores rurais. A ideologia que o texto carrega é a dos latifundiários que, em geral e por questões óbvias, rejeitam a ideia da Reforma Agrária. O discurso negativista acerca do MST representa o posicionamento daqueles que são os potenciais leitores de *Veja* e que veem os sem-terra como arruaceiros e desordeiros que vivem a praticar ações destrutivas, como sugerem os verbos da reportagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos recortes analisados, a construção do objeto de discurso “MST” pela revista *Veja* leva-nos a observar o lugar de onde o locutor se põe a dizer e sua posição ideológica, assumida frente ao Movimento em questão, tendo em vista o modo como ele categoriza o Movimento. Posição esta que revela as filiações ideológicas e de poder construídas em torno da visão de uma sociedade capitalista, concentradora de renda e, por isso, excludente.

Observamos, também, que as escolhas léxico-gramaticais componentes da reportagem analisada trazem à superfície do texto significações implícitas sobre o posicionamento ideológico do sujeito do discurso da *Veja*, revelando a perspectiva pela qual o objeto de discurso foi elaborado e, ao mesmo tempo, sugerindo os caminhos percorridos na sua constituição.

Conforme vimos nos enunciados analisados, o discurso midiático da *Veja* sobre o MST é tão negativista quanto radical. Um discurso carregado da ideologia de um grupo social que é excludente quando se fala em aceitação, mudanças, flexibilidade. Um discurso unilateral dentro da luta de classes: o discurso da ideologia burguesa. Ademais, as marcas discursivas ora analisadas revelam não só o pensamento do sujeito do discurso sobre o referente, como também representam a visão do grupo que nega a legitimidade do movimento pela Reforma Agrária e que, por isso mesmo, não se interessa em expor positivamente tal Movimento.

Desta forma, entendemos que, ao nos depararmos com notícias de jornais, revistas ou mesmo telejornais, é necessário que façamos uma reflexão acerca da influência que estas mídias têm na formação tanto da opinião pública como da posição ideológica das pessoas como um todo. Para Guareshi (2004), o papel das notícias é de formação da “realidade” e construção de “verdades”, “fatos” e “acontecimentos”. Porém, exemplos como os aqui expostos deixam evidente que o que é retratado numa notícia ou reportagem não representa de fato uma situação como ela realmente se deu. O que ocorre comumente é que o sujeito jornalista levará a informação a público somente após ela passar pelo crivo de suas percepções, senão de sua filiação política e ideológica. E assim, inevitavelmente, a mídia acaba por divulgar discursos pautados por ideias distorcidas conforme sua conveniência.

REFERÊNCIAS

- [1] Charaudeau, Patrick. Linguagem e discurso: modos de organização. Tradução: Angela M. S. Corrêa, Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.
- [2] _____. Discurso das mídias. Tradução: Ângela S. M. Corrêa. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- [3] Dascal, Marcelo. Interpretação e compreensão. São Leopoldo-RS: Editora Unisinos, 2006.
- [4] Fernandes, Cleudemar Alves. Análise do discurso: Reflexões introdutórias. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.
- [5] Guareschi, Pedrinho. Sociologia crítica: alternativas de mudança. 55 ed. Porto alegre: Edupucrs, 2004.
- [6] Indusky, Freda. A memória na cena do discurso. In Indusky F.; Ferreira, M. C. L.; Mittimann, S. (Org.). Memória e história na/da análise do discurso. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.
- [7] Mondada, Lorenza; Dubois, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: Cavalcante, M. M.; Rodrigues, B. B.; Ciulla, A. (Orgs.). Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003.
- [8] Pêcheux, Michel. Semântica e discurso. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

Capítulo 10

Análise da formação do aluno do curso técnico frente as necessidades de empregabilidade: o caso do IFSP – Campus Bragança

Jefferson de Souza Pinto

Francisco Otávio Cintra Ferrarini

Cristiane Letícia Nadaletti

Resumo: Este trabalho tem por objetivo descrever uma comparação entre a formação proposta pelo IFSP – Câmpus Bragança Paulista com a realidade apresentada pelos estudantes formandos dos cursos integrados e parceria SEE do câmpus. No trabalho é utilizado o método de levantamento de campo que proporciona dados para uma análise dos aspectos de formação e prática na área dos cursos técnicos integrados das áreas de mecânica e eletroeletrônica. No levantamento de dados e informações foi utilizado o questionário como instrumento de coleta de dados. Sendo que o mesmo, a partir das análises demonstrou que há uma relação da área de formação com a continuidade da formação acadêmica e a prática profissional que o estudante busca ao ingressar no mundo trabalho, por meio do Estágio Supervisionado, este sendo o seu primeiro momento para verificar sua empregabilidade. A partir do estudo é possível verificar que os estudantes em sua maioria estão buscando atuar na mesma área de seus cursos técnicos, bem como continuar seus estudos na mesma área, fato que corrobora com a proposta de formação técnica dada pelo IFSP.

Palavras-chave: Ensino Técnico Integrado; Formação Profissional; Empregabilidade; Mundo do Trabalho.

1. INTRODUÇÃO

No âmbito nacional, nos últimos anos, as escolas técnicas vêm apresentando um crescimento expressivo, através de ações por parte do Governo Federal. Consequentemente de forma direta os cursos técnicos também acompanham esse crescimento. O que acompanha a demanda crescente do mercado de trabalho de se ter mais e melhores cursos técnicos, que proporciona mão de obra técnica bem qualificada.

Neste contexto se insere a proposta educacional desenvolvida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP no município de Bragança Paulista, que é educar jovens e adultos da Região Bragantina, a fim de qualifica-los enquanto cidadãos e profissionais capazes de atuar em distintos setores da economia, preferencialmente nas áreas da indústria e informática com vistas ao desenvolvimento socioeconômico da região.

O câmpus Bragança Paulista do IFSP oferece os cursos médios integrados desde 2010, primeiramente através do curso em mecânica, posteriormente o de eletroeletrônica e mais recentemente o de informática, todos desenvolvidos no período de três anos.

As justificativas para implantação dos três cursos existentes no campus apontam para a demanda de profissionais nestas áreas específicas em toda a região. Ainda que no contexto de criação dos cursos de mecânica e eletroeletrônica houvesse um cenário de ascensão econômica e da atividade industrial, atualmente, segundo a Confederação Nacional da Indústria (CNI) a indústria brasileira mantém trajetória de retração no último ano, reforçando a tendência de contração da atividade industrial. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, na comparação entre maio de 2015 e 2014 houve um recuo de 5,8% do pessoal ocupado, acumulando queda nos últimos 12 meses de 4,4%.

Este trabalho pretende estabelecer uma análise entre as justificativas e expectativas de implantação dos cursos técnicos do IFSP- Câmpus Bragança de Paulista e a realidade apresentada pelos formandos dos cursos integrados e parceria SEE.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino técnico e a educação tecnológica tem sido objeto de recorrentes debates no contexto educacional brasileiro, sobretudo por meio de uma grande categoria analítica denominada – dualidade do ensino médio - que consiste basicamente em verificar que historicamente esta modalidade de ensino ou tem preparado os jovens dos setores menos favorecidos para ingressarem no mercado produtivo, ou tem preparado, salvo exceções, os jovens dos setores sociais mais favorecidos a dar prosseguimento aos estudos mais elevados, o que corrobora com Kuller e Moraes (2016) e Silva (2013).

O decreto 2.208/97 legitimou esta dualidade na medida em que permitia que o ensino profissional pudesse se articular com o ensino regular apenas na modalidade concomitante ou subsequente, de forma que a educação profissional passou a ser ofertada sem a elevação da escolaridade, reforçando assim a divisão entre o acadêmico e o técnico.

Com a substituição do decreto acima citado pelo decreto 5.154/2004, a formação profissional passa a ser oferecida também na modalidade integrada “de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno” (BRASIL, 2004).

É neste contexto que surge a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Conforme a lei nº 11.892, os Institutos Federais são:

Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

2.1 CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS

Considerando o que abordamos anteriormente, observa-se que o a natureza do ensino médio na modalidade integrada, situa-se teórica e politicamente em uma perspectiva emancipatória de educação, pois busca superar a divisão preponderante nas relações sociais entre o fazer e o pensar. Conforme Franco (2005, p. 85):

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Com a possibilidade de retomada da oferta dos cursos técnicos integrados, recolocou-se o debate sobre a educação politécnica, a qual é tratada por Silva (2018). Segundo Saviani (1989, p. 17), “a noção de politécnica diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”.

Neste sentido os cursos integrados exigem mais do que a oferta de disciplinas de educação profissional e das disciplinas de formação geral. Necessita construir uma prática educativa vinculada a realidade concreta, possibilitando que os estudantes tenham acesso aos bens científicos e culturais produzidos pela humanidade ao mesmo tempo em que realiza sua formação técnica e profissional. Esta concepção vai ao encontro dos objetivos dos institutos federais,

Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos inclusive para as engenharias e licenciaturas (PACHECO, 2011, p.10).

A questão central, especialmente no que tange a concepção de ensino médio integrado é, buscar uma formação que responda as necessidades para o desenvolvimento das bases tecnológicas necessárias a produção, ao mesmo tempo em que esteja comprometido com o desenvolvimento de um projeto de sociedade e de desenvolvimento justo e democrático.

2.2 MUNDO DO TRABALHO E MERCADO DE TRABALHO PARA TÉCNICOS:

Antes de ser uma atividade laboral, que assumiu distintas formas no decorrer do desenvolvimento das sociedades, o trabalho compreende a:

concepção ontocriativa de trabalho também está implícito o sentido de propriedade - intercâmbio material entre o ser humano e a natureza, para poder manter a vida humana. Propriedade, no seu sentido ontológico, é o direito do ser humano, em relação e acordo solidário com outros seres humanos, de apropriar-se, transformar, criar e recriar pelo trabalho - mediado pelo conhecimento, ciência e tecnologia - a natureza para produzir e reproduzir a sua existência em todas as dimensões acima assinaladas (FRIGOTTO, 2005, p. 2).

Neste sentido há que se fazer uma diferenciação entre formação para o mundo do trabalho, e formação para o mercado de trabalho. Formar para o mundo do trabalho exige considerar o trabalho como princípio educativo, na medida em que este é um princípio ético e um direito de todos. Por outro lado, este sentido se materializa na medida em que ocorre a inserção dos jovens no mercado de trabalho. Assim, o mercado de trabalho se constitui como a relação entre oferta de trabalho e procura deste pelos trabalhadores, mediados por conjunto de instituições e relações de em um dado momento histórico das relações produtivas.

Esta perspectiva teórica coloca como desafio para a formação dos alunos do ensino médio integrado o domínio rigoroso dos conhecimentos técnicos necessários ao processo produtivo, ao mesmo tempo em que lhes dê condições de atuar em uma perspectiva criativa e capaz de alterar as relações de trabalho injustas assumidas como naturais pela sociedade. Segundo Oliveira (2009, p. 53):

Destacar a importância da articulação entre a formação geral e a formação profissional ainda se coloca como pedagógica e politicamente importante, uma vez que deve haver e vem existindo uma contínua e ininterrupta preocupação por parte daqueles que pesquisam na área de Trabalho e Educação e/ou Ensino Médio de reafirmar o quanto o processo de formação profissional não pode resumir-se apenas à apropriação de saberes práticos e úteis ao mercado de trabalho. Cada vez mais, a luta política por um Ensino Médio que objetive a formação “integral” dos educandos impõe-se como necessária e consequente.

Observando especificamente dados do mercado de trabalho, pode-se observar um agravamento na perspectiva de emprego para jovens entre a faixa etária de 18 a 24 anos. Segundo IBGE (2015), o índice de desocupação para esta faixa subiu de 12,3% em 2014 para 16,4% até maio de 2015.

Em detrimento a estatística apontada pelo IBGE, nos últimos anos há uma demanda trazida pelo progresso tecnológico, assim verificasse que ainda há vários pontos a serem atendidos em diversos segmentos da indústria brasileira, os quais precisam preencher necessidades particulares, as quais seriam ocupadas por técnicos com suas responsabilidades e conhecimentos específicos. Portanto, com a adoção de novos processos, máquinas e equipamentos há necessidade de profissionais focados em novos conhecimentos.

3. MÉTODO

Os métodos utilizados neste trabalho foram a pesquisa bibliográfica e o levantamento de campo (*survey*). Segundo Fachin (2003), a pesquisa bibliográfica diz respeito aos conjuntos de conhecimentos humanos reunidos nas obras. Tem como finalidade fundamental conduzir o leitor a determinado assunto e proporcionar a produção, coleção, armazenamento, reprodução, utilização e comunicação das informações coletadas para o desempenho da pesquisa. De acordo com Gil (2017), o levantamento de campo (*survey*) consiste na interrogação direta dos indivíduos cujo comportamento se deseja conhecer. Inicia-se com a solicitação de informações a uma amostra significativa de pessoas sobre o problema estudada, e na sequência, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados.

Este trabalho se caracteriza pelo método indutivo, cuja aproximação dos fenômenos, de acordo com Marconi e Lakatos (2017, p. 86) é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam. E possui abordagem qualitativa e exploratória, com respaldo da classificação de Gil (2017).

Para o levantamento de dados dos alunos egressos dos cursos técnicos do IFSP – câmpus de Bragança de Paulista foi elaborado um questionário como meio de se investigar a amostra em questão. Para Gil (2019, p.128), o questionário, pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

A pesquisa realizada foi em âmbito interno do Campus de Bragança, tendo como universo os estudantes formandos de 2014 dos cursos técnicos integrados e da parceria com a Secretaria do Estado da Educação de São Paulo (SEE) do IFSP – Câmpus Bragança, eletroeletrônica e mecânica. Os referidos cursos foram propostos e implantados no câmpus em 2011, sendo que as justificativas para sua implantação são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1. Justificativa de implantação dos Cursos Técnicos Integrados e Parcerias SEE do IFSP – Câmpus Bragança Paulista.

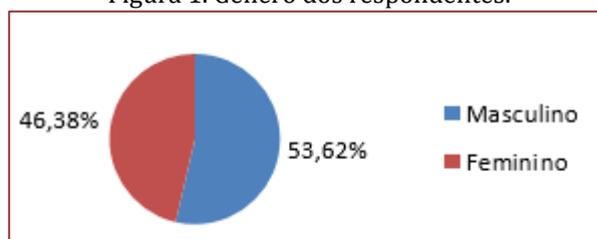
Projeto do Curso Técnico Integrado de Nível Médio na Área de Mecânica	Projeto do Curso Técnico Integrado de Nível Médio na Área de Eletroeletrônica
Crescente demanda do mercado de trabalho	Demanda crescente por formação tecnológica de nível médio e superior justificado pelo número de alunos do <i>campus</i> .

Fonte: Adaptado dos Projeto Pedagógicos de Cursos (PPCs) - Cursos Técnicos Integrados em Nível Médio – Mecânica e Eletroeletrônica (IFSP, 2011).

Os questionários foram aplicados às turmas de formandos dos cursos Integrados e da Parceria do IFSP, Câmpus Bragança. As turmas do Integrado eram compostas por cursos trienais e quadrienais nas modalidades Mecânica e Eletroeletrônica, nas turmas quadrienais o estágio era determinado como obrigatório. Para as turmas da Parceria com a Rede Estadual de ensino os formandos eram dos cursos de Informática e Mecânica.

A amostra pesquisada, que deve ser tratada neste trabalho como a totalidade dos estudantes formandos do IFSP – Câmpus Bragança Paulista possui estudantes na faixa etária entre 17 e 19 anos, totalizando 118 alunos, e conforme pode ser verificado na Figura 1 há predominância de alunos do gênero masculino.

Figura 1. Gênero dos respondentes.



Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda com relação a amostra pesquisada, verificasse que metade dos estudantes são oriundos de escolas públicas ao cursar o Ensino Médio no IFSP – Câmpus Bragança Paulista, e 34,78% vem de escolas particulares, sobre tal informação pode se verificar que há uma atratividade de alunos de escolas particulares para cursarem os cursos ofertados.

Figura 2. Tipo de escola de origem do estudante.



Fonte: Dados da pesquisa.

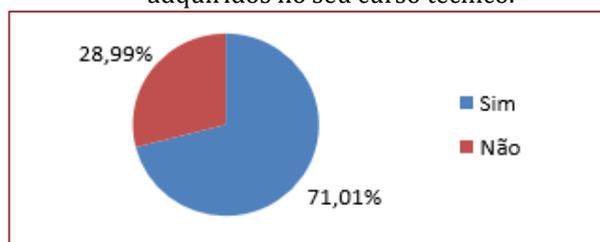
4. ANÁLISE DE RESULTADOS

A partir do levantamento dos dados foram realizadas as análises dos dados, conforme o que é apresentado na Figura 3, 71,01% dos estudantes buscou o Estágio Supervisionado para vivenciar as práticas dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso técnico, isto evidencia o interesse dos estudantes ao inserir no mercado de trabalho na área de formação.

Em detrimento ao que foi apresentado na Figura 3, apenas 33,33% dos estudantes utilizaram-se da estratégia de encaminhar um currículo antes de pleitear uma vaga para seleção do Estágio

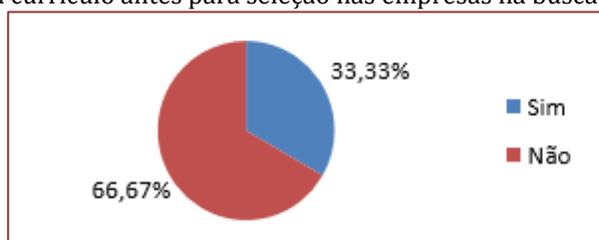
Supervisionado, de acordo com a Figura 4. Isto denota uma pormenorização em utilizar o currículo, como forma de alavancar o processo de prospecção de uma vaga.

Figura 3. Busca de Estágio Supervisionado nas empresas para vivenciar a prática dos conhecimentos adquiridos no seu curso técnico.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 4. Encaminhou um currículo antes para seleção nas empresas na busca do Estágio Supervisionado.



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme pode ser verificado na Figura 5, 36,23% dos estudantes atribuem alto nível de desejo de continuar a atuar na área em que estão concluindo o curso técnico, isto corrobora com a proposta do IFSP, ao formar técnicos para o mercado de trabalho. E ainda, ao se somar aqueles que possuem desejo mediano desta continuidade, há aproximadamente 65% dos estudantes com esta pretensão, ressaltando o foco de atuação na área escolhida durante seu ingresso e/ou formação durante o ensino médio, escolha difícil para o estudante, que por muitas vezes não possui visão clara dos objetivos profissionais para o futuro.

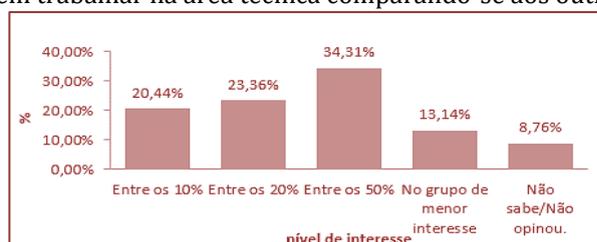
Confrontando, com o que foi apresentado pela análise da Figura 5, o estudante ao comparar seu nível de interesse em trabalhar na área técnica do curso em que esta se formando, 78,11% estão inseridos no grupo de até 50% dos estudantes que possuem interesse em se inserir no mercado de trabalho na área de formação escolhida, de acordo com o que é apresentado na Figura 6. Acaba por ressaltar que há uma predominância de estudantes que tendem a ficar na área técnica, corroborando com a proposta institucional e de formação do IFSP, também apresentada em sua proposta curricular de criação, exposta no Quadro 1.

Figura 5. Nível de desejo de trabalhar na área técnica ao estar se formando.



Fonte: Dados da pesquisa.

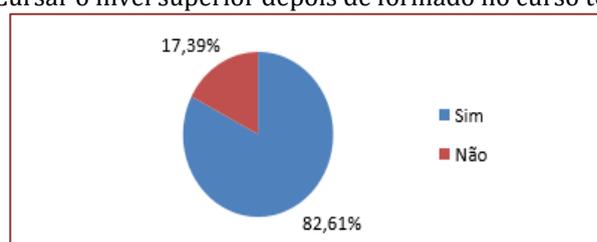
Figura 6. Nível de interesse em trabalhar na área técnica comparando-se aos outros estudantes da classe.



Fonte: Dados da pesquisa.

Reforçando as análises das Figuras 5 e 6, na Figura 7 evidenciase uma continuidade da formação acadêmica do estudante na área escolhida no curso técnico em que esta se formando, 82,61% pretendem continuar na mesma área, expressando que durante o seu ciclo de desenvolvimento ao longo do curso reforçou a sua escolha pelas áreas selecionadas, no caso mecânica ou eletroeletrônica.

Figura 7. Cursar o nível superior depois de formado no curso técnico.



Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, esse tipo de foco demonstra mesmo que o estudante não possui visão clara de futuro no mercado de trabalho ao ingressar no curso técnico do IFSP, ele acaba por reforçando sua escolha em uma das referidas áreas, trazendo ao entendimento que há um reforço positivo ao longo do curso para seguir naquela área.

Portanto, as análises evidenciam que os estudantes buscam continuar sua formação acadêmica e sua atuação profissional dentro da área de formação escolhida para sua formação técnica, também reforçando aquilo que foi evidenciado na pesquisa da SETEC/MEC (2009).

5. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi verificar se a proposta de formação do IFSP – câmpus Bragança Paulista, por meio de uma análise dos dados de uma pesquisa com os formandos dos cursos técnicos integrados e parceria, esta alinhada com as expectativas dos alunos em relação ao mercado de trabalho, consequentemente com as necessidades de empregabilidade dentro da área de formação. Assim, em decorrência das análises estabelecidas foi possível verificar que há um alinhamento em relação as propostas do IFSP com o que ocorre na prática do estudante ao tentar se inserir no mercado de trabalho ou na própria continuidade de sua formação acadêmica.

É possível notar, que os estudantes buscam manter-se inseridos em suas áreas de escolha de formação técnica, no caso deste estudo – mecânica e eletroeletrônica. Porém ao prospectar vagas para seu Estágio Supervisionado, que é o primeiro momento de testar sua empregabilidade, os mesmos em sua maioria acabam encaminhando um currículo para auxiliar neste processo, talvez por inexperiência ou mesmo a falta de conhecimento de utilização desta estratégia que tange o mundo do trabalho. Portanto, dentro do universo desta amostra com a análise dos dados foi evidenciado o alinhamento da formação técnica com as perspectivas de inserção no mundo do trabalho, como também nas possibilidades que se tem de condições mais favoráveis de continuidade de seus estudos dentro da área de formação escolhida para o curso técnico.

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil. Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso: 07 jul. 2015.
- [2] Brasil. Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1997.
- [3] Brasil. Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004.
- [4] CNI - Confederação Nacional da Indústria. Indicadores da Indústria. Indicadores CNI. Ano 17, n. 5, mai. 2015. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/cni/publicacoes-e-estatisticas/estatisticas/2015/07/1,38498/indicadores-industriais.html>>. Acesso em: 05 de jul. 2018.
- [5] Franco, M. C. P. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: Frigotto, G.; Franco, M. C. P.; Ramos, M. N. (Orgs.) Ensino Médio Integrado: integrado concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- [6] Fachin, O. Fundamentos de Metodologia. São Paulo: Saraiva, 2003.
- [7] Frigotto, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: Frigotto, G.; Franco, M. C. P.; Ramos, M. N. (Orgs.) Ensino Médio Integrado: integrado concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- [8] Gil, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- [9] Gil, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- [10] Ibge - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Sala de Imprensa: Em maio, emprego industrial recua 1,0%. 17 jul. 2015. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2942>>. Acesso em: 19 jul. 2018.
- [11] Ifsp – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo - Câmpus Bragança Paulista. Projeto do Curso Técnico Integrado de Nível Médio na Área de Eletroeletrônica. 2011.
- [12] Ifsp – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo - Câmpus Bragança Paulista. Projeto do Curso Técnico Integrado de Nível Médio na Área de Mecânica. 2011.
- [13] Kuller, J. A.; Moraes, F. Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional: desafios, experiências e proposta. São Paulo: SENAC, 2016.
- [14] Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- [15] Oliveira, R. Possibilidades do Ensino Médio Integrado Diante do Financiamento Público da Educação. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 35, n. 1, p. 051-066, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a04v35n1.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2018.
- [16] Pacheco, E. Institutos Federais uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Brasília/DF, São Paulo/SP: Moderna, 2011. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>>. Acesso em: 19 jul. 2018.
- [17] Saviani, D. Sobre a Concepção de Politécnica. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.
- [18] Setec/Mec - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007). 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6696&Itemid=>>. Acesso em: 13 jul. 2018.
- [19] Silva, M. R. Travessias: ensino médio integrado. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- [20] Silva, I. C. S. Cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFG e a questão da politécnica. Curitiba: Appris, 2018.

Capítulo 11

Interdisciplinaridade - Síndrome Congênita do Zica: Uma perspectiva da técnica do zoom na educação básica

Keila Pessoa de Oliveira

Isabela Vieira de Carvalho

Jessiklécia Josinalva de Siqueira

Fernando Jun-Ho Peixoto Kim

Laurici Maria Pires dos Santos

Flávia Carolina Lins da Silva

Resumo: A importância do ensino das ciências naturais nas escolas é indiscutível, e a contextualização dos conteúdos abordados são cruciais para a internalização. O ensino das ciências naturais é um canal para construção da visão de mundo e dos fenômenos que nele ocorrem, como também é um espaço para o diálogo científico e conscientização ambiental. Esses fatores contribuem com a dinâmica da sociedade, e o diálogo nas escolas durante as aulas agregam para educação cidadã dos alunos. Uma abordagem eficaz necessita da integração das disciplinas escolares, no entanto a interdisciplinaridade encontra dificuldades no tocante ao ultrapassar as barreiras de um ensino fragmentado para que os alunos consigam ter uma visão global de mundo. Por isso o presente trabalho trouxe como proposta a sensibilização do aluno para um olhar crítico diante de situações problemas que o mundo oferece. Interligando a biologia com as demais disciplinas, objetivou-se propiciar a divulgação científica de um tema comum ao estado de Pernambuco que é a síndrome congênita do Zica Vírus, utilizando a técnica do zoom e estando de acordo com os requisitos dos parâmetros nacionais curriculares. A intervenção foi aplicada no IFPE, campus Recife, e se deu em várias etapas, sendo a final uma oficina de construção de esquemas aplicando a técnica. Diante do que foi construído, os resultados mostraram o benefício da técnica no processo de ensino-aprendizagem, impedindo que professor e estudante tenham o foco como fator limitante.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Zica, Aprendizagem, Ensino da Biologia, Saúde.

1. INTRODUÇÃO

O ensino das ciências naturais é crucial para expansão da visão de mundo e as múltiplas perspectivas da sua funcionalidade, sendo um canal para o diálogo científico nas escolas e para aguçar o pensamento crítico sobre as mais diversas questões sociais e ambientais.

Logo após a revolução tecnológica, a Ciência, tecnologia e sociedade andam juntas (MORTIMER, E. F. 1995). As ciências naturais estão implícitas e explícitas nos processos da sociedade e devem ser tratadas de forma contextualizada nas escolas, a fim de aproximar o discente dos conteúdos abordados em sala. A internalização destes, se dá pela associação com a condição imposta enquanto indivíduo e essa característica é fundamental para que o aluno se veja como integrante daquele sistema (FREIRE, P. 1987).

A necessidade de integrar as disciplinas escolares e de contextualizá-las vem tornando-se consenso entre docentes, gestores escolares e demais profissionais da educação. Consequentemente, o termo interdisciplinaridade está cada vez mais presente em pesquisas no âmbito educacional (SOMMERMAN, 2012; MOZENA; OSTERMANN, 2014). Entretanto, uma proposta de ensino realmente interdisciplinar encontra dificuldades e desafios para a sua realização. Nesse sentido, Lück (2000) destaca que a interdisciplinaridade possibilita a integração e interação entre diferentes disciplinas curriculares. Contudo, segundo o autor (Ibid), é preciso ultrapassar as barreiras da fragmentação do ensino, objetivando que os educandos tenham uma visão global de mundo.

Tendo o objetivo de sensibilizar o aluno para um olhar crítico diante de situações problemas que o mundo oferece de acordo com o tema proposto, interligando não só a biologia, mas também história, geografia, matemática entre outras, o presente trabalho tende a propiciar a divulgação científica de um tema comum ao estado de Pernambuco que é a síndrome congênita do Zica vírus estando de acordo com os requisitos dos parâmetros nacionais curriculares. A interdisciplinaridade, o olhar crítico diante de fatores determinantes para o surto do Zica vírus e a promoção das etapas conceituais, procedimentais e atitudinais para com o tema foram a base para construção do projeto.

Segundo Mariotti (2012) a prática de sempre reduzir o olhar impossibilita uma visão do geral, ocasionando a falta de compreensão da complexidade do que é abordado. Para entender o todo é necessário o exercício de saber a hora de aplicar o Zoom e a hora de ver amplamente na compreensão do contexto. Diante do exposto, utilizamos a técnica da aplicação de uma oficina prática utilizando a técnica do zoom para contribuir com o processo da interdisciplinaridade no ensino e aprendizagem, na escola em estudo.

Para isso, utilizamos análise do livro didático utilizado na escola lócus, atividade para levantamento prévio com roda de diálogo, e por fim, aplicação de uma oficina prática utilizando a técnica do zoom para solução da falta de interdisciplinaridade dessa escola.

Segundo Mariotti (2012) a prática de sempre reduzir o olhar impossibilita uma visão do geral, ocasionando a falta de compreensão da complexidade do que é abordado. Para entender o todo é necessário o exercício de saber a hora de aplicar o Zoom e a hora de ver amplamente na compreensão do contexto.

Dessa forma, percebeu-se que os estudantes trabalharem em grupos heterogêneos possibilitou o desenvolvimento cognitivo e social do mesmo e aplicação da técnica tornou propício a existência da interdisciplinaridade, sendo os estudantes protagonistas dessa prática.

2. METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A primeira etapa foi a análise do livro didático, que consistiu em avaliar se a temática no livro utilizado nessa unidade escolar envolveu a interdisciplinaridade fazendo conexões entre a biologia e as outras disciplinas. Avaliando os capítulos, as atividades. Assim como os textos de informações extras que estavam inseridos no livro. Desta forma, foi possível a observação de como o livro didático estuda os sistemas humanos, com foco no homem biológico ou em uma visão complexa desse ser. Buscou-se verificar que linha o esse material didático seguiu.

Logo após foi proposta uma atividade para levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes através de discussão do tema em uma roda de diálogo. Sendo perguntado o que eles sabiam sobre o assunto. Todos que quiseram tiveram o direito de falar expor seus conhecimentos. Assim como

A etapa prática se deu por uma oficina que funcionou dentro de quatro horas, de modo geral ela consistiu em aplicar a técnica do zoom para propor uma melhor interdisciplinaridade na modalidade estudada.

A oficina foi aplicada à um grupo de 18 estudantes do segundo ano do ensino médio do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) Campus Recife. Nas primeiras duas horas/aulas foi levantado o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema. Em seguida, foi feita uma apresentação teórica envolvendo as questões de interdisciplinaridades que norteiam o assunto, correlacionando com os diversos sistemas abordados na fisiologia humana. A aula foi feita de forma expositiva dialogada, usando o projetor e notebook.

Posteriormente, foi lançada uma problemática para que os educandos formulassem suas respostas através da construção de esquemas, sendo os conceitos de esquemas e técnica do zoom explicados previamente. Para a elaboração dos esquemas foram formados três grupos heterogêneos.

Após a formulação das respostas, houve as apresentações de cada construção através da socialização dos trabalhos. Nessa ocasião, foram feitos questionamentos por parte dos alunos e do mediador. Os materiais utilizados foram de baixo custo, sendo utilizado apenas folhas de papel pautado e canetas de diversas cores.

3. DESENVOLVIMENTO

Para uma abordagem interdisciplinar, foi feito um levantamento teórico sobre aspectos geográficos, sociais e estatísticos da síndrome congênita do Zika vírus. Desde 2014 o quadro de saúde no Brasil tem sido modificado pelo boom de doenças exantemáticas com alto potencial contagioso. No começo, o surto foi equivocadamente associado a dengue devido as características específicas, ao caráter endêmico da doença e pela sintomatologia descrita. (DULGHEROFF, A.C.B. Et al. 2016).

Apesar das várias semelhanças com as demais arboviroses, como dengue e febre de chikungunya, tais como o vetor de transmissão, sintomatologia e a patogênese, o ZIKV tem particularidades sintomáticas e possíveis variações clínicas, como microcefalia em fetos de gestantes que tiveram infecção pelo vírus durante o período de gestação e desenvolvimento da síndrome de Guillain-Barré na fase adulta (EUROPEAN CENTRE FOR DISEASE PREVENTION AND CONTROL, 2016).

A infecção por ZIKA era um assunto desprezado por cientistas, profissionais da saúde e pela própria população, certamente devido ao caráter benigno e pouco intimidador da infecção e sua disseminação geográfica limitada. Contudo, a doença ganhou evidência em 2015 quando atingiu proporções epidêmicas nas Américas Central e do Sul sendo associada a um significativo aumento do número de casos de doenças congênitas e desajustes neurológicos no Brasil (HEUKELBACH et al., 2016). Por isso, em fevereiro de 2016, a OMS (Organização Mundial de Saúde) declarou a infecção como Emergência de Saúde Pública de Importância global proporcionando uma resposta internacional coordenada com o intuito de minimizar a ameaça nos países afetados e reduzir o risco de disseminação internacional (WHO, 2016)

A transmissão do ZIKV geralmente ocorre por meio dos artrópodes da família *Culicidae* e do gênero *Aedes spp.* durante a coleta sanguínea. (HAYES, 2009). O ZIKV pode ser transmitido da mãe para o feto e já foi encontrada na literatura descrição de transmissão por relação sexual (FOY, 2011; MUSSO et al., 2015)

A interdisciplinaridade entrou nessa temática. Pois pode unir biologia em outras áreas específicas, com o objetivo de promover uma interação entre o aluno, professor e o cotidiano. Deixando a visão do estudante sem limitações. Entretanto, para a interdisciplinaridade existir ela precisa de um aparato, algo que lhe confira base para sua construção. A técnica do Zoom possibilita a existência da mesma. Pois ela refere-se a possibilidades de conexões com a teoria da complexidade e o pensamento complexo, dos quais é uma das ferramentas mais aplicáveis e úteis. Estabelecendo que hora deve-se focar e que momento deve-se ver o todo. Realizando essa prática simultaneamente. (MARIOTTI, 2012)

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observou-se que os grupos por serem heterogêneos possibilitaram um maior desenvolvimento cognitivo e social. A formação de grupos para a aprendizagem colaborativa é uma prática com considerável importância, pois deve permitir que haja interação dos estudantes que compõem o grupo. (CITADIN et al, 2014) Em primeiro momento parece ser uma tarefa simples, mas foi nítido que essa etapa do trabalho foi crucial para que as demais pusessem ser bem executadas. Atestando o que havia na literatura. A formação de grupos realizados assim aumenta os níveis de satisfação e o processo de colaboração. (WANG, 2007) A etapa do levantamento prévio dos estudantes foi extremamente importante, pois sabe-se que os mesmos não são tábuas rasas. Sendo possível perceber que os discentes tinham os conhecimentos prévios, construídos da vivência em família, com a mídia, com os amigos, com a sociedade,

enfim, conhecimentos estabelecidos das relações que esse ser pensante estabelece com o meio em que vive. Essa etapa norteou como deveria prosseguir a aula. Demonstrando que aquilo que é chamado habitualmente de senso comum consiste numa série de crenças admitidas em uma determinada sociedade, sendo importante para a construção da aprendizagem. Não podendo ser excluída de nenhuma forma do processo de aprendizagem

(FEIJÓ,2016).

Como demonstrados nos esquemas que os estudantes produziram, ficou claro que foi possível relacionar a temática da biologia com outras áreas, tais como geografia, questões matemáticas e sociais. Dessa forma foi observado que a técnica do Zoom exerceu a função de sanar a falta de interdisciplinaridade. Os estudantes poderão reduzir quando necessário, e usar a visão periférica de acordo com as necessidades e os contextos. (MARIOTTI,2012

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a técnica do zoom aplicada no processo ensino-aprendizagem é bastante benéfica para a solução do problema de carência de interdisciplinaridade. Impedindo que professor e estudante tenham o foco como um fator limitante.

Entretanto, se faz necessário mais estudos nesses aspectos, com uma amostra maior e em outros tipos de escolas da educação básica.

REFERÊNCIAS

- [1] Citadin , Jucilane Rosa; Kemczinski, Avaniilde; de Matos, Alexandre Veloso. Formação de Grupos para Aprendizagem Colaborativa: Um mapeamento sistemático da literatura. *Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE*, [S. l.], 2014.
- [2] Duffy, Mark R. et al. Zika virus outbreak on Yap Island, federated states of Micronesia. *New England Journal of Medicine*, v. 360, n. 24, p. 2536-2543, 2009.
- [3] Dulgheroff, A. C. B., Vieira L. C., Lucas C. T. F., Cavalcante Y. A. (2016) Zika Vírus: O Estado da Arte. *Revista Científica do Itpac, Araguaína*, v.9, n.2, Pub.4, p. 35
- [4] European Centre for Disease Prevention and Control. Rapid Risk Assessment. Zika virus disease epidemic: potential association with microcephaly and Guillain-Barré syndrome. Fifth update, 11 April 2016. Stockholm: ECDC; 2016.
- [5] Feijó, Natanael; Delizoicov, Nadir Castilho. Professores da educação básica Conhecimento prévio e problematização. *Retrato da Escola*, [S. l.], 2016. v. 10, n. 19.
- [6] Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*, 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Gulland, Anne. Zika virus is a global public health emergency, declares WHO. 2016.
- [7] H Hayes FOY, B. D. et al. Probable non-vector-borne transmission of Zika virus, Colorado, USA. *Emerg Infect Dis.*, v. 17, n. 5, p. 880-882, 2011., E. B. Zika virus outside Africa. *Emerg Infect Dis.*, v. 12, n. 9, p. 1347-50, 2009
- [8] Heukelbach, J. Zika virus outbreak in Brazil. *J Infect Dev Ctries.*, v. 10, n. 02, p. 116- 120, 2016..
- [9] Lima, Valderez Marina do Rosário; Ramos, Maurivan Güntzel. Percepções de interdisciplinaridade de professores de Ciências e Matemática: um exercício de Análise Textual Discursiva. 2017.
- [10] Lück, Heloísa. A aplicação do planejamento estratégico na escola. *Revista gestão em rede*, n. 19, p. 8-13, 2000.
- [11] Mariotti , Humberto. M. A técnica do zoom. Entre o foco e a periferia, [S. l.], 2012. *Revista BSP*, vol. 3., no. 1.
- [12] Mortimer, E. F. (1995). Conceptual change or conceptual profile change? *Science & Education*, n.4, p.267-285.
- [13] Mozena, Erika Regina; Ostermann, Fernanda. Uma revisão bibliográfica sobre a interdisciplinaridade no ensino de ciências da natureza. *Ensaio (Belo Horizonte): pesquisa em educação em ciências*. Vol. 16, n. 2 (maio/ago. 2014), p. 185-206, 2014.
- [14] Sommerman, Américo. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como novas formas de conhecimento para a articulação de saberes no contexto da ciência e do conhecimento em geral: contribuição para os campos da Educação, da Saúde e do Meio Ambiente. 2012. 1305 p. 2012. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento)-Universidade Federal da Bahia.
- [15] Wang, D. Y., Lin, S. S., e Sun, C. T. (2007). Diana: A computer-supported heterogeneous grouping system for teachers to conduct successful small learning groups. *Computers in Human Behavior*, 23(4), pp.1997- 2010

Capítulo 12

Análise e previsão para resultados de jogos de futebol: Uma aplicação ao campeonato da Coreia do Sul 2019

Ingrid de Araújo Felix

Dâmocles Aurélio Nascimento da Silva Alves

Irami Buarque do Amazonas

Vanessa Karoline Inacio Gomes

José Elizângelo Luna

Lucas Silva do Amaral

Resumo: Na literatura há poucos artigos relacionados à previsão de jogos futebolísticos, principalmente em campeonatos asiáticos, em especial, os coreanos. Diante disso, a presente pesquisa teve como objetivo criar modelos de previsão para o resultado da *K Ligue 1*, que é a principal liga de futebol da Coreia do Sul. Para isso, foram coletados os dados de todas as doze equipes participantes, como a quantidade de jogos e o número de gols feitos e tomados. Após essa coleta, foram calculadas as médias de gols pró e contra de cada equipe e a média geral de gols. Ao final desta etapa calculamos também os fatores de ataque e de defesa de cada equipe, para aplicar a distribuição de probabilidade de Poisson e prevermos os possíveis resultados dos jogos. Com base nas análises foi possível prever que time seria o líder ao final do campeonato, quem ficou em último lugar no ranking, bem como a classificação de cada equipe de acordo com os resultados calculados.

Palavras-chave: Modelo de Previsão, Estatísticas de Futebol, Poisson.

1. INTRODUÇÃO

Possivelmente, o futebol é o esporte mais difundido e praticado no mundo e, sendo o Brasil considerado o país do futebol, não há dúvidas da sua importância e interesse nacional. Entretanto, devido ao grande número de variáveis envolvidas em cada partida, fazer previsões de resultados é um trabalho bastante complexo.

Na literatura há poucos artigos relacionados à previsão de jogos futebolísticos, principalmente em campeonatos asiáticos, particularmente os coreanos por serem relativamente novos e possuírem poucas e competitivas equipes.

No entanto, é importante ressaltar que pesquisas como essa são de extrema importância, visto que, “*cada vez mais o cidadão necessita de uma compreensão mínima da linguagem e postura probabilística, essencial em todas as realizações científicas que o atingem e o beneficiam*” (ARRUDA, 2000, p.3).

Trabalhos semelhantes, abordando este tema de pesquisa, geralmente estão relacionadas à previsão de resultados da Copa do Mundo e, segundo FILHO *et al.* (2017), poucos são os artigos, como Dyte & Clarke (2000); Suzuki *et al.* (2009) e Bastos & da Rosa (2013) que propõem previsões de placares.

Tomando-se como referência o time mandante (que joga em casa) é comum, ao analisar resultados de futebol, levar em conta que os parâmetros números de gols pró e contra obedecem à chamada distribuição de Poisson em cada jogo. Um modelo de regressão de Poisson log-linear, considerando o ranking da FIFA como covariável, foi proposto por Dyte & Clarke (2000).

Também utilizando o ranking da FIFA como informações e a opinião de especialistas, Suzuki *et al.* (2015) propuseram uma abordagem bayesiana para prever os resultados das partidas, enquanto que Bastos & da Rosa (2013) apresentam uma metodologia bayesiana do modelo Poisson-Gama para a previsão dos jogos da Copa do Mundo de 2010.

Como foi pontuado por Amaral e Alves,

para uma Seleção se sair bem tem que estudar estatisticamente a outra, seja pela porcentagem de posse de bola, aproveitamento de finalizações, em qual parte do jogo ela tende a pressionar mais o seus adversários, aproveitando-se dessa forte relação entre estatística e futebol, veio à ideia de prever os resultados dos jogos. (AMARAL; ALVES, 2018, p.76)

Levando em consideração que o acesso às informações pela *internet* permite que a paixão existente pelo futebol se difunda para outros países, bem como o interesse em prever resultados com baixa margem de erro atraia tanto pesquisadores quanto apostadores, o presente estudo objetiva aplicar a distribuição de probabilidade de Poisson para realizar uma modelagem estatística de previsão que possibilite encontrar os resultados da *K Ligue 1* (Coreia do Sul). Este campeonato foi fundado em 1983, como *Korean Super Ligue*, inicialmente com cinco clubes, mas atualmente, disputam doze equipes.

Para realizar a pesquisa foram coletados, em site especializado, os seguintes dados: a quantidade de jogos, o número de gols feitos e sofridos, pontuação atual, jogos em casa e fora. Em seguida foram calculados os parâmetros: força de ataque e defesa de cada equipe, fazendo uma média dos gols para, ao final, aplicá-los em nosso modelo estatístico de previsão dos possíveis resultados dos jogos.

Os dados foram coletados no dia 03/06/2019, antes de iniciarem as próximas rodadas; assim não se fez necessário atualizar a tabela de fator ataque e fator defesa, que são influenciados pelos jogos anteriores.

2. DESENVOLVIMENTO

Nos esportes, principalmente no futebol, existe um interesse intrínseco em se prever os seus resultados, seja para fins de preparação das equipes, seja para fins de apostas ou, simplesmente, pelo prazer gerado pela expectativa.

De acordo com Suzuki e Tavares (2015, p.33),

“o futebol sempre foi alvo de especulações sobre quem seria o campeão, o vice-campeão, quais os clubes seriam rebaixados, qual o time que marcaria mais gols, entre muitas outras perguntas relacionadas”.

Em relação à distribuição de Poisson é afirmado que e descrevem o que provavelmente acontecerá em vez de o que realmente aconteceu:

“é caracterizada por ser uma distribuição discreta que modela o número de ocorrências de um determinado evento em um espaço de tempo condicionado a uma taxa de ocorrência. Os eventos ocorrem com uma taxa constante e independente do último evento” (SANTOS, 2019, p.30).

A distribuição de Poisson é uma distribuição discreta de probabilidade que é aplicável a ocorrências de um evento quando ocorre um acontecimento em um intervalo especificado.

Uma variável aleatória X admite distribuição de Poisson, que pode ser matematicamente expressa por meio da equação (01):

$$P(X = k) = \frac{e^{-\lambda} (\lambda)^k}{k!}, \quad k = 0,1,2,\dots \quad (01)$$

Em que λ usualmente denota a taxa de ocorrência do parâmetro de interesse (evento); μ é a média, isto é, $\mu = E(X) = \lambda$ e k é o número de ocorrências.

Diante disso, “surgiram então os primeiros modelos estatísticos para tentar prever a resposta para essas perguntas que muitos torcedores e admiradores do esporte faziam” (SUZUKI; TAVARES, 2015, p.33). Segundo Santos (2019), alguns modelos estimam as vitórias de cada time se baseando na distribuição de gols dentro de uma partida, levantando a hipótese que ocorre uma distribuição de Poisson.

Nessa perspectiva, assumiremos que o resultado de uma partida é um vetor aleatório bivariado, onde suas componentes correspondem ao número de gols marcados por cada time. Diante disso, faremos uso desta metodologia para prever os resultados dos jogos de futebol referentes ao campeonato da Coreia do Sul - *K Ligue 1*.

3. METODOLOGIA

A base de dados utilizada onde foram coletadas as informações foi o site www.resultados.com, que disponibiliza uma série de informações sobre campeonatos do mundo inteiro. A Figura 01 mostra a tela inicial do site, mostrando três ligas e três jogos da liga K1, para o dia 15/09/2019.

Figura 01: Tela inicial do site resultados.com.

The screenshot shows the homepage of Resultados.com. The top navigation bar includes 'FUTEBOL', 'TÊNIS', 'BASQUETE', 'VÔLEI', 'HANDEBOL', 'BEISEBOL', and 'HÓQUEI'. The main content area displays 'Todos os Jogos' for '15/09 Do'. It lists three leagues: 'COREIA DO SUL: Liga K 1', 'VIETNÃ: Liga V', and 'ALBÂNIA: Super Liga'. Each league has a list of games with details like 'Encerrado', 'Gangwon 2-0 Jeju', 'Seoul 3-1 Incheon', and 'Seongnam 0-0 Suwon'.

Na Figura 02 temos, a título de ilustração, os resultados de alguns jogos da Rodada 20, que ocorreram no período da manhã entre os dias 14/09 e 15/09.

Figura 02: Alguns jogos da Rodada 29, nos dias 14 e 15 de 09.

COREIA DO SUL: Liga K 1					
Rodada 29					
15.09. 07:00	Seongnam	0 - 0	Suwon	(0 - 0)	
15.09. 05:00	Gangwon	2 - 0	Jeju	(2 - 0)	
15.09. 05:00	Seoul	3 - 1	Incheon	(0 - 1)	
14.09. 07:00	Daegu	0 - 0	Pohang	(0 - 0)	
14.09. 07:00	Jeonbuk	2 - 1	Sangju Sangmu	(1 - 0)	
14.09. 05:00	Gyeongnam	3 - 3	Ulsan Hyundai	(2 - 2)	

Inicialmente foram coletados, de modo geral, os seguintes dados: o número de jogos (J), a quantidade de gols total (G), o número de gols pró e gols contra de cada equipe participante.

Os dados foram obtidos navegando nas diversas abas, escolhendo-se o campeonato da Coreia do Sul, Liga K1 e, em cada dia, os jogos que já haviam ocorrido e cujos resultados estivessem disponibilizados. Em seguida, clicando-se no jogo escolhido, abre-se uma aba com as informações do jogo.

À título de exemplo, a Figura 03 mostra os detalhes da partida entre Pohang 1 x 0 Seongnam, na Rodada 28, que ocorreu no dia 31/08/2019, às 07:00.

Figura 03: Abas de coleta de dados para uma partida.

COREIA DO SUL: Liga K 1 - Rodada 28			31.08.2019 07:00
	1 - 0		
Pohang	Encerrado	Seongnam	
Live Centre	Odds	H2H	Classificação
Resumo de jogo	Estatísticas	Equipes	

Na aba *Classificação* => *Classificação* => *Total* coleta-se os dados sobre o *total* de Jogos (J), o número de Vitórias (V), de Empates (E), Derrotas, Gols (G) pró e contra e o número de Pontos (P) de cada equipe.

Analogamente, as abas *Casa* e *Fora* fornecem esses mesmo dados para o time que estiver “jogando em casa” e “fora de casa”, respectivamente, conforme ilustra a Figura 04.

Neste estudo usamos a distribuição de probabilidade de Poisson a fim de estimar o número de gols para cada equipe e assim tomar a decisão se a equipe mandante vence, empata ou perde, atribuindo a pontuação 3, 1, 0, respectivamente. Simulando os resultados dos confrontos entre as equipes, montaremos a tabela de classificação final e assim, prever quais equipes estarão nas primeiras e nas últimas colocações, no final do campeonato.

Figura 04: Detalhes da coleta de dados totais, em casa e fora de casa.

The screenshot shows a match result for Pohang vs Seongnam (1-0) and a league table. The table columns are: #, Equipe, J (Jogos), V (Vitórias), E (Empates), D (Derrotas), G (Gols), P (Pontos), and Forma (Forma). The rows represent the teams in the league.

#	Equipe	J	V	E	D	G	P	Forma
1.	Jeonbuk	29	18	9	2	61:27	63	? V V E V V
2.	Ulsan Hyundai	29	17	9	3	58:30	60	? E E V D E
3.	Seoul	29	14	8	7	45:35	50	? V D E D E
4.	Gangwon	29	13	6	10	45:40	45	? V V D D E
5.	Daegu	29	10	12	7	34:27	42	? E E V V E
6.	Suwon	29	10	9	10	36:34	39	? E V D V D
7.	Sangju Sangmu	29	11	6	12	35:42	39	? D E D V V
8.	Pohang	29	10	6	13	33:40	36	? E V V D D
9.	Seongnam	29	9	8	12	23:30	35	? E D E V D
10.	Gyeongnam	29	4	11	14	34:51	23	? E D V D V

Ao obtermos esses dados foi feita a média de gols pró e contra, conforme as equações (02) e (03):

$$MGP = \frac{n^{\circ} GP}{J} \quad (02)$$

$$MGC = \frac{n^{\circ} GC}{J} \quad (03)$$

Onde MGP e MGC são as médias de gols pró (GP) e contra (GC), respectivamente; J é o número de jogos.

Em seguida, fez-se o somatório para obter as médias de gols gerais, como é mostrado na tabela 1, onde: V representa a quantidade de vitórias; E é o nº de empates e D as derrotas; G representa o número de gols; P é a quantidade de pontos.

Analogamente, foi feito o mesmo procedimento para os jogos em casa e fora de casa (tabelas 2 e 4) e, em seguida, foram calculados os fatores ataque (FA) e defesa (FD), de cada equipe, tanto para os jogos em casa quanto fora de casa, seguindo o modelo abaixo, onde a variável x no subscrito correspondente ao time escolhido:

$$FA_x = \frac{MGP_x}{MGP_{Geral}} \quad (04)$$

$$FD_x = \frac{MGC_x}{MGC_{Geral}} \quad (05)$$

Após a coleta desses dados, foi possível prever os resultados dos próximos jogos utilizando o método escolhido para esta pesquisa.

Para o primeiro jogo da próxima rodada, isto é: Incheon x Jeonbuk, o cálculo do placar esperado de cada um foi feito da seguinte forma (tomando FA para fator ataque, FD para fator defesa, C para casa e V para visitante):

- I. Calculando o produto entre o FA de x (time que está jogando em casa) pelo FD de y (time adversário), que estará jogando como visitante, tem-se:

$$FAC \times FDV = 0,45988 \times 0,794326 = 0,36529.$$

Após o arredondamento, totaliza 0 (zero) gol para Incheon, o time da casa.

- II. Agora, para o time visitante temos:

$$FAV \times FDC = 1,872562 \times 1,376793 = 2,578130.$$

Onde, arredondando, temos 3 (três) gols para Jeonbuk, que é o time de fora.

Ao final, temos como previsão um placar de 0x3, com vitória para o Jeonbuk, o time visitante.

O mesmo procedimento foi feito para todos os jogos de todas as 18 rodadas seguintes, cada uma delas com seis jogos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente foram coletados o número de jogos, a quantidade de gols total, o número de gols prós e gols contras de cada participante.

Após a obtenção destes dados foi feita a média de gols prós e gols contra. Os resultados destes cálculos são apresentados nas tabelas 1 e 2:

Tabela 1- Cálculo da média de Gols Pró e Gols Contra para cada Equipe

POSICÃO	EQUIPE	J	V	E	D	GP	GC	G	P	M GP	MGC
1.	Jeonbuk	15	10	3	2	31	12	31:12	33	2,07	0,80
2.	Ulsan Hyundai	15	10	3	2	2	11	26:11	33	0,13	0,73
3.	Seoul	15	9	4	2	22	11	22:11	31	1,47	0,73
4.	Daegu	15	7	6	2	20	8	20:08	27	1,33	0,53
5.	Sangju Sangmu	15	6	3	6	15	18	15:18	21	1,00	1,20
6.	Gangwon	15	6	2	7	16	18	16:18	20	1,07	1,20
7.	Pohang	15	6	2	7	13	20	13:20	20	0,87	1,33
8.	Suwon	15	4	6	5	19	19	19:19	18	1,27	1,27
9.	Seongnam	15	3	5	7	12	18	12:18	14	0,80	1,20
10.	Gyeongnam	15	2	4	9	18	32	18:32	10	1,20	2,13
11.	Jeju	15	2	4	9	15	26	15:26	10	1,00	1,73
12.	Incheon	15	2	4	9	8	22	8:22	10	0,53	1,47

Aqui podemos observar todos os valores que foram obtidos e usados no modelo de pesquisa, como foi explicitado anteriormente.

Tabela 2- Cálculo da média de Gols Pró e Gols Contra para cada Equipe mandante (CASA)

POSICÃO	EQUIPE	J	V	E	D	GP	GC	G	P	M GP	MGC
1.	Jeonbuk	8	6	1	1	16	5	16:05	19	2,00	0,63
2.	Seoul	7	5	2	0	11	3	11:03	17	1,57	0,43
3.	Ulsan Hyundai	7	5	1	1	10	5	10:05	16	1,43	0,71
4.	Daegu	7	4	3	0	10	3	10:03	15	1,43	0,43
5.	Pohang	8	4	2	2	10	7	10:07	14	1,25	0,88
6.	Suwon	8	2	4	2	9	10	9:10	10	1,13	1,25
7.	Sangju Sangmu	7	3	1	3	7	8	7:08	10	1,00	1,14
8.	Gyeongnam	8	2	3	3	13	15	13:15	9	1,63	1,88
9.	Seongnam	8	2	3	3	7	9	7:09	9	0,88	1,13
10.	Gangwon	8	2	1	5	6	11	6:11	7	0,75	1,38
11.	Incheon	7	1	2	4	4	11	4:11	5	0,57	1,57
12.	Jeju	7	1	0	6	9	16	9:16	3	1,29	2,29

A Tabela 3 abaixo mostra os fatores ataque (FAC) e defesa (FDC) dos times em casa, calculados conforme as Equações. 04 e 05:

Tabela 3- Fatores Ataques e Defesas para as Equipes mandantes (CASA)

EQUIPE	FAC	FDC
Jeonbuk	1,609581	0,547588
Seoul	1,264671	0,375489
Ulsan Hyundai	1,149701	0,625815
Daegu	1,149701	0,375489
Pohang	1,005988	0,766623
Suwon	0,905389	1,095176
Sangju Sangmu	0,80479	1,001304
Gyeongnam	1,307784	1,642764
Seongnam	0,704192	0,985658
Gangwon	0,603593	1,204694
Incheon	0,45988	1,376793
Jeju	1,034731	2,002608

Na tabela 4 encontramos os valores obtidos das médias de gols, para os jogos fora de casa, onde os times constantes da tabela jogam como visitantes.

Tabela 4 - Cálculo da média de Gols Pró e Gols Contra para cada Equipe visitante (FORA)

POSICÃO	EQUIPE	J	V	E	D	GP	GC	G	P	M GP	MGC	FA V	FD V
1.	Ulsan Hyundai	8	5	2	1	16	6	16:06	17	2,00	0,75	1,747724	0,595745
2.	Jeonbuk	7	4	2	1	15	7	15:07	14	2,14	1,00	1,872562	0,794326
3.	Seoul	8	4	2	2	11	8	11:08	14	1,38	1,00	1,20156	0,794326
4.	Gangwon	7	4	1	2	10	7	10:07	13	1,43	1,00	1,248375	0,794326
5.	Daegu	8	3	3	2	10	5	10:05	12	1,25	0,63	1,092328	0,496454
6.	Sangju Sangmu	8	3	2	3	8	10	8:10	11	1,00	1,25	0,873862	0,992908
7.	Suwon	7	2	2	3	10	9	10:09	8	1,43	1,29	1,248375	1,021277
8.	Jeju	8	1	4	3	6	10	6:10	7	0,75	1,25	0,655397	0,992908
9.	Pohang	7	2	0	5	3	13	3:13	6	0,43	1,86	0,374512	1,475177
10.	Seongnam	7	1	2	4	5	9	5:09	5	0,71	1,29	0,624187	1,021277
11.	Incheon	8	1	2	5	4	11	4:11	5	0,50	1,38	0,436931	1,092199
12.	Gyeongnam	7	0	1	6	5	17	5:17	1	0,71	2,43	0,624187	1,929078

Procedemos, então, às previsões de resultados como mostram as tabelas a seguir. A Tabela 5 mostra os resultados dos placares da Rodada 16:

Tabela 5- Previsão para a rodada 16.

Rodada 16					
Data / Horário	Mandante	Placares			Visitante
15.06. 07:00	Incheon	0	x	3	Jeonbuk
15.06. 07:00	Seongnam	1	x	1	Gyeongnam
15.06. 07:00	Ulsan Hyundai	0	x	0	Pohang
15.06. 07:30	Daegu	0	x	0	Gangwon
16.06. 07:00	Sangju Sangmu	1	x	1	Jeju
16.06. 07:00	Seoul	0	x	0	Suwon

De acordo com o nosso modelo de pesquisa, o vencedor do primeiro jogo será Jeonbuk, com placar de 3 a 0. O segundo jogo terminará com empate e assim por diante. Vejamos como serão as próximas rodadas, observando as tabelas abaixo:

Tabela 6- Previsão para a rodada 17

Rodada 17					
Data / Horário	Mandante	Placares			Visitante
21.06. 07:30	Jeju	1	x	1	Seongnam
22.06. 07:00	Gyeongnam	1	x	1	Incheon
22.06. 07:00	Ulsan Hyundai	1	x	1	Sangju Sangmu
22.06. 07:30	Daegu	1	x	0	Seoul
23.06. 07:00	Gangwon	1	x	0	Pohang
23.06. 07:00	Jeonbuk	2	x	1	Suwon

Tabela 7- Previsão para a rodada 18

Rodada 18					
Data / Horário	Mandante	Placares			Visitante
28.06. 07:30	Seongnam	1	X	1	Sangju Sangmu
29.06. 07:00	Jeju	1	X	2	Daegu
29.06. 07:00	Suwon	2	X	1	Gyeongnam
30.06. 07:00	Incheon	0	X	2	Gangwon
30.06. 07:00	Pohang	1	X	1	Jeonbuk
30.06. 07:00	Seoul	1	X	1	Ulsan Hyundai

Tabela 8- Previsão para a rodada 19

Rodada 19					
Data / Horário	Mandante	Placares			Visitante
06.07. 07:00	Sangju Sangmu	1	X	0	Pohang
06.07. 07:00	Seoul	1	X	0	Gangwon
06.07. 07:00	Ulsan Hyundai	1	X	0	Incheon
06.07. 07:30	Daegu	2	X	0	Gyeongnam
07.07. 07:00	Jeonbuk	2	X	0	Seongnam
07.07. 07:00	Suwon	1	X	1	Jeju

Tabela 9- Previsão para a rodada 20

Rodada 20					
Data / Horário	Mandante	Placares			Visitante
09.07. 07:00	Gangwon	1	X	1	Sangju Sangmu
09.07. 07:30	Gyeongnam	1	X	3	Ulsan Hyundai
10.07. 07:30	Daegu	1	X	1	Jeonbuk
10.07. 07:30	Incheon	0	X	2	Suwon
10.07. 07:30	Jeju	1	X	2	Seoul
10.07. 07:30	Pohang	1	X	0	Seongnam

Podemos observar nas previsões destas 18 rodadas, que 48 dos 108 jogos previstos, resultarão em empates, perfazendo 44,4% dos resultados. Portanto, os placares mais comuns não são os empates; por outro lado, com os times que jogam em casa, como mandante, vencendo a partida, a previsão é que tenham 34 ocorrências, das 108 (31,5%) indicando que, em relação aos placares vitoriosos do mandante, os placares mais comuns são os empates.

Comparando-se as vitórias dos mandantes (34) com as dos times visitantes (26), estimamos que os mandantes devam vencer 31,5% dessas rodas, contra 24,1% dos visitantes, o que é bastante comum no mundo do futebol visto que o time mandante tem vantagem na partida, por jogar com maior motivação devido ao apoio da torcida em casa.

Tabela 10- Previsão para a rodada 21

Rodada 21					
Data / Horário	Mandante	Placares			Visitante
12.07. 07:00	Gangwon	1	X	1	Gyeongnam
13.07. 07:00	Incheon	0	X	2	Seoul
13.07. 07:00	Jeju	2	X	1	Pohang
14.07. 07:00	Jeonbuk	1	X	1	Ulsan Hyundai
14.07. 07:00	Sangju Sangmu	1	X	1	Suwon
14.07. 07:00	Seongnam	0	X	1	Daegu

Tabela 11- Previsão para a rodada 22

Rodada 22					
Data / Horário	Mandante	Placares			Visitante
20.07. 07:00	Gyeongnam	1	X	1	Jeju
20.07. 07:00	Pohang	1	X	0	Incheon
20.07. 07:00	Seoul	1	X	1	Jeonbuk
20.07. 07:00	Ulsan Hyundai	1	X	1	Gangwon
21.07. 07:00	Sangju Sangmu	0	X	1	Daegu
21.07. 07:00	Suwon	1	X	1	Seongnam

Tabela 12- Previsão para a rodada 23

Rodada 23					
Data / Horário	Mandante	Placares			Visitante
30.07.07:30	Daegu	1	X	0	Suwon
30.07.07:30	Incheon	1	X	1	Gyeongnam
30.07.07:30	Seongnam	1	X	1	Sangju Sangmu
30.07.07:30	Ulsan Hyundai	1	X	1	Seoul
31.07.07:00	Jeonbuk	2	X	0	Jeju
31.07.08:00	Gangwon	1	X	0	Pohang

Tabela 13- Previsão para a rodada 24

Rodada 24					
Data / Horário	Mandante	Placares			Visitante
02.08.08:00	Seoul	1	X	0	Daegu
03.08.07:30	Jeju	1	X	4	Ulsan Hyundai
03.08.08:00	Sangju Sangmu	2	X	1	Gyeongnam
04.08.08:00	Gangwon	0	X	2	Jeonbuk
04.08.08:00	Incheon	0	X	1	Seongnam
04.08.08:00	Suwon	1	X	0	Pohang

Tabela 14- Previsão para a rodada 25

Rodada 25					
Data / Horário	Mandante	Placares			Visitante
10.08.07:30	Gyeongnam	1	X	1	Seongnam
10.08.07:30	Jeju	1	X	2	Sangju Sangmu
10.08.08:00	Suwon	1	X	0	Incheon
11.08.07:30	Ulsan Hyundai	1	X	1	Daegu
11.08.08:00	Pohang	1	X	1	Jeonbuk
11.08.08:00	Seoul	1	X	0	Gangwon

Tabela 15- Previsão para a rodada 26

Rodada 26					
Data / Horário	Mandante	Placares			Visitante
16.08.07:00	Jeonbuk	1	X	1	Ulsan Hyundai
17.08.07:00	Gangwon	1	X	2	Suwon
17.08.07:00	Seongnam	1	X	1	Seoul
17.08.07:30	Daegu	2	X	0	Gyeongnam
18.08.07:00	Incheon	0	X	1	Jeju
18.08.08:00	Sangju Sangmu	1	X	0	Pohang

Tabela 16- Previsão para a rodada 27

Rodada 27					
Data / Horário	Mandante	Placares			Visitante
23.08.07:30	Gyeongnam	1	X	2	Suwon
24.08.07:00	Jeonbuk	2	X	0	Seongnam
24.08.07:00	Ulsan Hyundai	1	X	1	Sangju Sangmu
24.08.07:30	Daegu	1	X	0	Gangwon
25.08.07:00	Jeju	1	X	2	Seoul
25.08.07:00	Pohang	1	X	0	Incheon

Tabela 17- Previsão para a rodada 28

Rodada 28					
Data / Horário	Mandante	Placares			Visitante
30.08.08:00	Suwon	1	X	1	Jeju
31.08.07:00	Pohang	1	X	0	Seongnam
01.09.07:00	Gangwon	1	X	1	Gyeongnam
01.09.07:00	Incheon	0	X	2	Ulsan Hyundai
01.09.07:00	Sangju Sangmu	0	X	1	Daegu
01.09.07:00	Seoul	1	X	1	Jeonbuk

Tabela 18- Previsão para a rodada 29

Rodada 29					
Data / Horário	Mandante	Placares			Visitante
14.09.05:00	Gyeongnam	1	X	3	Ulsan Hyundai
14.09.07:00	Daegu	2	X	0	Pohang
14.09.07:00	Jeonbuk	2	X	0	Sangju Sangmu
15.09.05:00	Gangwon	1	X	1	Jeju
15.09.05:00	Seoul	1	X	0	Incheon
15.09.07:00	Seongnam	1	X	1	Suwon

É válido lembrar que o método usado para a previsão não leva em consideração o clima, as condições físicas dos jogadores, possíveis lesões que ocorram durante o jogo, etc.

Apesar destas simplificações os resultados das previsões têm sido bastante próximos da realidade.

Tabela 19- Previsão para a rodada 30

Rodada 30					
Data / Horário	Mandante	Placares			Visitante
21.09.05:00	Jeju	1	X	1	Seongnam
21.09.05:00	Pohang	1	X	1	Seoul
21.09.07:00	Suwon	1	X	1	Sangju Sangmu
22.09.05:00	Incheon	0	X	2	Daegu
22.09.05:00	Ulsan Hyundai	1	X	1	Gangwon
22.09.07:00	Gyeongnam	1	X	3	Jeonbuk

Estamos chegando ao fim das rodadas e já é possível tirar boas conclusões dos resultados. É possível perceber que times como Jeonbuk, Daegu e Seoul devem apresentar melhor desempenho em suas partidas, enquanto times como Incheon e Gyeongnam provavelmente não terão bom aproveitamento nos jogos.

Tabela 20- Previsão para a rodada 31

Rodada 31					
Data / Horário	Mandante	Placares			Visitante
24.09. 07:30	Pohang	1	X	1	Jeju
25.09. 07:00	Jeonbuk	1	X	1	Daegu
25.09. 07:00	Sangju Sangmu	1	X	0	Incheon
25.09. 07:30	Seongnam	1	X	1	Gangwon
25.09. 07:30	Seoul	2	X	0	Gyeongnam
25.09. 07:30	Suwon	1	X	2	Ulsan Hyundai

Tabela 21- Previsão para a rodada 32

Rodada 32					
Data / Horário	Mandante	Placares			Visitante
28.09. 02:00	Daegu	1	X	0	Jeju
28.09. 02:00	Ulsan Hyundai	1	X	0	Seongnam
28.09. 04:00	Jeonbuk	2	X	1	Suwon
29.09. 02:00	Gangwon	1	X	1	Incheon
29.09. 04:00	Gyeongnam	2	X	1	Pohang
29.09. 04:00	Seoul	1	X	0	Sangju Sangmu

Tabela 22- Previsão para a rodada 33

Rodada 33					
Data / Horário	Mandante	Placares			Visitante
06.10. 02:00	Incheon	1	X	3	Jeonbuk
06.10. 02:00	Jeju	1	X	1	Gyeongnam
06.10. 02:00	Pohang	1	X	1	Ulsan Hyundai
06.10. 02:00	Sangju Sangmu	0	X	1	Gangwon
06.10. 02:00	Seongnam	1	X	1	Daegu
06.10. 02:00	Suwon	1	X	1	Seoul

Ao chegamos ao fim da coleta e análise dos dados, com as informações que temos é possível estimarmos a pontuação de cada equipe e fazer, assim, uma classificação.

Nesta etapa de *ranqueamento* veremos quem deverá ser o líder do campeonato e quem, possivelmente, ficará como lanterna, tendo o pior desenvolvimento durante as partidas.

Assim, fazendo uma comparação com a classificação atual, poderemos observar as alterações no *ranking*, de onde podemos prognosticar que equipes tenderão a subir de posição ou quais deverão ser rebaixadas.

A seguir veremos a tabela de classificação, contendo os pontos atuais de cada equipe e a pontuação prevista pelo nosso modelo de pesquisa, que nos fornece um prognóstico sobre as possibilidades de subida ou de queda na tabela, indicando quem poderá ser finalista e quem deverá ficar nos últimos lugares ao fim do campeonato. Em destaque marcamos as equipes que deverão permanecer em suas posições iniciais (Tabela 23).

Tabela 23- Previsão para classificação final do campeonato

ATUAL	PREVISTO	EQUIPE	P.M.	P.V.	T.P.	P.A.M.	P.V. + R.
1	1	Jeonbuk	24	17	41	33	74
4	2	Daegu	25	21	46	27	73
3	3	Seoul	24	16	40	31	71
2	4	Ulsan Hyundai	15	22	37	33	70
8	5	Suwon	15	11	26	18	44
5	6	Sangju Sangmu	14	9	23	21	44
6	7	Gangwon	11	10	21	20	41
7	8	Pohang	17	0	17	20	37
9	9	Seongnam	10	7	17	14	31
11	10	Jeju	6	9	15	10	25
10	11	Gyeongnam	6	5	11	10	21
12	12	Incheon	1	2	3	10	13

Legenda:

P. M.: pontos mandante; p. V.: pontos visitante; t. P.: total previsto;
P. A. M.: pontos até o momento; p.v. + r.: pontuação prevista + real.

A pontuação de cada equipe é tirada dos placares dos jogos, vitória equivale a 3 pontos, empate equivale a 1 ponto e derrota a 0 pontos. Na rodada 24, por exemplo, Ulsan Hyundai ganhou o jogo contra Jeju com placar de 4x1, ou seja, Ulsan Hyundai soma três pontos a seu placar no *ranking*, enquanto Jeju não ganha nenhum ponto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final das previsões feitas, pudemos observar alguns detalhes interessantes como, por exemplo, Jeonbuk ter continuado na liderança, ou Incheon permanecer como lanterna no *ranking*. Ou, também, as variações que ocorreram como nos casos da equipe Daegu, que estava na quarta posição e acabou avançado para o segundo lugar e da equipe Ulsan Hyundai, que estava na segunda posição e foi rebaixado para a quarta.

Todos esses acontecimentos são prováveis, o que mostra como o modelo é eficaz e pode ser usado até por profissionais que trabalham com esse tipo de previsão. É indicada, para pesquisas futuras, a análise de outros campeonatos de futebol, bem como de outros eventos esportivos como basquete, vôlei, etc.

REFERÊNCIAS

- [1] Arruda, M. L. de. Poisson, Bayes, Futebol e DeFinetti. Dissertação (Mestrado em Estatística) – Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2000, p.3.
- [2] Bastos, L. S.; da Rosa, J. M. C. Predicting probabilities for the 2010 Fifa worldcup games using a Poisson-Gamma model. *Journal of Applied Statistics*, v.40, n.7, p.1533-1544, 2013.
- [3] Dyte, David; Clarke, Stephen R. A ratings based Poisson model for World Cup soccer simulation. *Journal of the Operational Research society*, v. 51, n. 8, p. 993-998, 2000.
- [4] Filho, Ciro Alexandre Olivieri; Suzuki, Adriano Kamimura; Louzada, Francisco; Saraiva, Erlandson Ferreira; SALASAR, Luis Ernesto Bueno. Uma abordagem bayesiana para previsão de resultados de jogos de futebol: uma aplicação ao campeonato inglês. *Revista Brasileira de Biometria / Biometric Brazilian Journal*, Lavras, MG, Departamento de Estatística da Universidade Federal de Lavras - UFLA, v. 35, n. 1, p. 76-97, 2017. Disponível em: < <http://www.biometria.ufla.br/index.php/BBJ/article/view/296> >.
- [5] Santos, J. M. A. Previsões de resultados em partidas do campeonato brasileiro de futebol. Dissertação (Mestrado em Modelagem Matemática) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, RJ, 2019, p.30.
- [6] Suzuki, A. K.; Tavares, L. Modelagem estatística para previsão esportiva: uma aplicação no futebol. *Revista Eletrônica Matemática e Estatística em Foco*, v.3, n.1, p.32-47, 2015.

Capítulo 13

Percepção dos alunos do 6º ano do ensino fundamental sobre educação Ambiental

Danielle Lima de Oliveira

Kelly Dayane Pereira da Silva

Fátima dos Santos Silva

Núbia da Silva

Mayana Valentin Santana

Ana Paula Oliveira Maia

Resumo: Apesar da expansão nas discussões em torno da educação ambiental nos últimos anos, ainda há uma parcela da população que pouco discute ou estuda sobre o tema, e infelizmente alguns estudantes fazem parte desse percentual. Deste modo, o estudo teve como objetivo, investigar e comparar a percepção de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em duas escolas da rede pública, com relação a educação ambiental (EA), meio ambiente e problemas ambientais, sendo uma escola no município de Areia-PB e a outra no município de Arara-PB. Um total de 48 alunos participaram da pesquisa, respondendo a um questionário aplicado por estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB. A metodologia foi do tipo quanti-qualitativa e os resultados comprovaram que na visão dos alunos, o homem não constitui um componente do meio ambiente, o que dificulta mais ainda a questão da consciência em preservar a natureza e seus recursos, sendo necessário que estes alunos sejam sensibilizados sobre a preservação ambiental e isso se torna possível com a aplicação efetiva da educação ambiental nas escolas. Foi perceptível a falta de conhecimento da turma do 6º ano da Escola de Areia-PB, havendo maior necessidade de trabalhar a EA. Portanto, a educação ambiental deve ser um processo de aprendizagem contínuo empenhado em formar cidadãos conscientes, atuantes e de senso crítico, capazes de identificarem os problemas ambientais, provocados geralmente pelo próprio ser humano. Cabe às escolas implementar projetos multidisciplinares que proporcionem aos alunos conhecimento da importância e do cuidado com o meio ambiente.

Palavras-chave: Meio ambiente, Preservação, Problemas ambientais.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental tem contribuído para a construção de sociedades sustentáveis e ecologicamente equilibradas, ocasionando mudança na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal, e de harmonia entre os seres humanos e destes com outras formas de vida (COIMBRA, 2012).

Segundo Medeiros et al. (2011) a educação ambiental pode ser compreendida como um processo no qual o educando começa a alcançar conhecimentos sobre as questões ambientais, onde passa a ter uma nova visão a respeito do meio ambiente, sendo um agente transformador em relação à conservação ambiental.

Estamos vivenciando diversos problemas ambientais, estes ocasionados, na maioria das vezes, pelo próprio homem, entre outros motivos, por não ter conhecimento suficiente acerca da temática, sendo assim, se faz cada vez mais necessário que sejam feitos estudos na área, bem como, que sejam desenvolvidas atividades em Educação Ambiental, principalmente no ambiente escolar, pois, essa temática se bem trabalhada nas escolas, pode contribuir no desenvolvimento de cidadãos conscientes, capazes de definirem e atuarem na realidade socioambiental de uma maneira comprometida com a vida (MEDEIROS et al., 2011).

O ambiente escolar é um espaço privilegiado para formar conexões e informações, com possibilidades para criar condições e alternativas que estimulem os alunos a apresentarem concepções e posturas cidadãs, cientes de suas responsabilidades e, sobretudo, se perceberem como integrantes do meio ambiente (LEITE et al., 2017).

Apesar das discussões em torno da Educação Ambiental terem se difundido nos últimos anos, principalmente com o apoio da mídia, ainda há uma parcela da população que pouco discute ou estuda sobre o tema, e infelizmente alguns estudantes fazem parte desse percentual, principalmente crianças e adolescentes que deveriam ter acesso a esse tipo de informação desde cedo, pois inserir educação ambiental a partir da educação infantil é uma maneira de preparar o sujeito e incentivar o respeito e o compromisso com o meio ambiente (ROCHA, 2010).

No contexto escolar, a educação ambiental deve ser inserida, permeando todas as relações e atividades didáticas, ampliando seu caráter interdisciplinar, para refletir questões atuais e pensar qual mundo queremos, e, então, por em prática um pensamento ecológico mundial. A EA não deve apenas dispor-se como uma nova disciplina do currículo escolar, nem muito menos, restrita apenas as ciências naturais, mas, sobretudo, precisa ser uma aliada do currículo, na busca de um conhecimento integrado que ultrapasse a fragmentação tendo em vista o seu caráter multidisciplinar (LEITE et al., 2017).

Nesse sentido, o presente estudo teve o objetivo de investigar e comparar a percepção de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental matriculados em duas escolas uma da rede estadual no município de Areia-PB e outra da rede municipal de Arara-PB, com relação à educação ambiental, meio ambiente e problemas ambientais.

2. METODOLOGIA

Neste trabalho foram escolhidas duas escolas, pertencentes a dois municípios distintos, sendo uma localizada no município de Areia, que está situado a 573 metros de altitude, apresenta as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 6° 57' 42" Sul, Longitude: 35° 41' 43" Oeste, com área territorial de 264,6km². E a outra localizada no município de Arara, situado à 467 metros de altitude, com as seguintes coordenadas geográficas: latitude 06° 49' 42" Sul e Longitude: 35° 45' 30" oeste, apresentando uma área territorial de 39,3km² (IBGE, 2018).

Inicialmente foram realizadas visitas a duas escolas e solicitada à permissão tanto por parte da gestão, como por parte do professor, para que fosse aplicado o questionário com as turmas do 6º ano. Sendo assim, os dados da pesquisa foram coletados com 30 alunos de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública, localizada em Arara-PB e 18 alunos de uma escola estadual de Areia-PB. Para a obtenção dos dados, foi utilizado, como instrumento de pesquisa um questionário contendo doze perguntas, referentes à educação ambiental, meio ambiente, preservação ambiental, problemas ambientais e documentos oficiais sobre a Educação Ambiental.

A aplicação do questionário foi feita por um grupo de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Logo após a aplicação do questionário os dados foram analisados e organizados em gráficos elaborados com auxílio do programa Excel 2010, para uma melhor apresentação dos resultados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a coleta de dados, obteve-se um total de 48 questionários respondidos por alunos do 6º ano do ensino fundamental das duas escolas dos referidos municípios anteriormente citados.

Ao questionar os alunos sobre o que compõe o meio ambiente pode-se observar que a maioria dos entrevistados da turma do 6º ano da Escola Municipal de Arara afirmaram que são elementos do meio ambiente “a natureza, rios, mares, florestas, queimadas, desmatamentos, montanhas, plantas, sol e animais” e apenas um informante citou os seres vivos como componentes do meio ambiente. Observou-se que na turma do 6º ano da Escola Estadual de Areia, 16 dos alunos (as) não responderam à questão, sendo que apenas dois informantes citaram as árvores, a água, o solo e a natureza como elementos que fazem parte do meio ambiente.

Foi perceptível que nenhum dos alunos das duas escolas citou o ser humano como elemento integrante do meio ambiente, o que comprova que o conceito de meio ambiente para alguns ainda não é algo compreensível a todos e esses resultados corroboram com os estudos de Machado et al. (2010). São várias as concepções sobre meio ambiente e natureza para distintos atores sociais (SANTOS; IMBERNON, 2014).

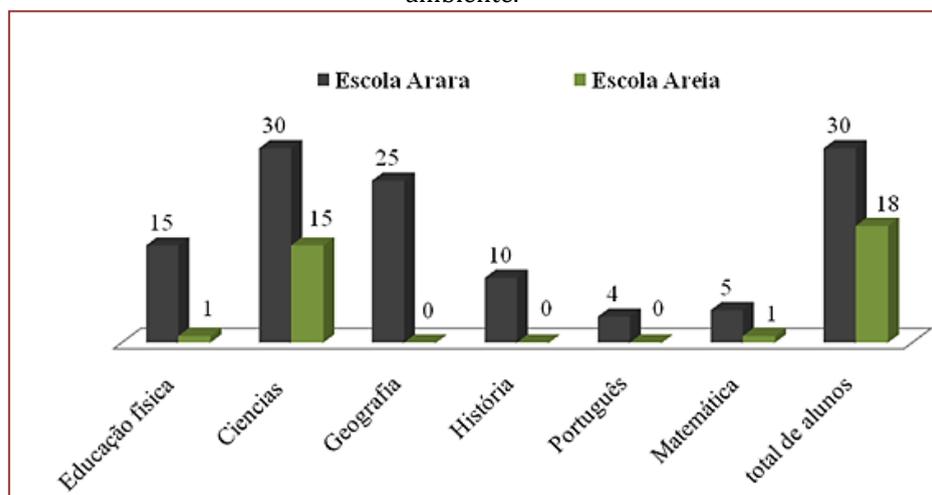
De acordo com Carvalho (2004) a concepção naturalista de meio ambiente aceita como a “natureza intocada”, foi abdicada em detrimento de uma visão socioambiental. O meio ambiente, nessa concepção socioambiental, é concebido pelas relações homem-natureza, em constante interação, e com isso o ser humano passa a ser integrante do meio e se torna um ser atuante, participativo e transformador de seu meio (CARVALHO, 2004).

Quando se questionou os alunos do 6º ano da Escola Estadual de Areia sobre em quais disciplinas são informados sobre meio ambiente, verificou-se que a disciplina de maior destaque foi Ciências (Figura 1). Segundo Medeiros et al. (2011), geralmente nas disciplinas de Ciências e Geografia é abordada a temática ambiental, quando deveria ser trabalhada em todas as disciplinas. A visão integradora do meio ambiente segue na maioria das vezes apenas na teoria, o que pode fortalecer a ideia de grande parte da sociedade, que coloca o homem como um membro que não faz parte do meio ambiente.

Quando comparamos a mesma questão com os alunos (as) da turma dos 6º ano da Escola Municipal de Arara observou-se que ao questionarmos em quais disciplinas são informados sobre meio ambiente, foi constatado que além de estudarem esses assuntos em Ciências, também aprendem sobre o meio ambiente nas disciplinas de educação física, geografia, história, português e matemática (Figura 1), o que comprova que nessa escola há uma interdisciplinaridade, importante no processo de aprendizagem e formação crítica dos alunos (as). Na educação ambiental deve-se aplicar um enfoque interdisciplinar que aproveite os assuntos específicos de todas as disciplinas, destacando a complexidade dos problemas ambientais, para que os alunos (as) desenvolvam o senso crítico e as habilidades necessárias para resolver tais problemas (COIMBRA, 2012).

A fragilidade existente na ausência de programas em educação ambiental nas escolas é uma realidade presente não somente nas instituições do presente estudo, mas conforme o estudo de Cruz et al. (2016), foi constatado que 86,8% dos alunos relataram a inexistência de Programas em Educação Ambiental em sua escola, o que explica a falta de conhecimento sobre o assunto por parte dos alunos e principalmente a falta de interesse dos professores em trabalhar o tema em sala de aula, ou trabalhar de maneira limitada, se restringindo ao professor de ciências e geografia.

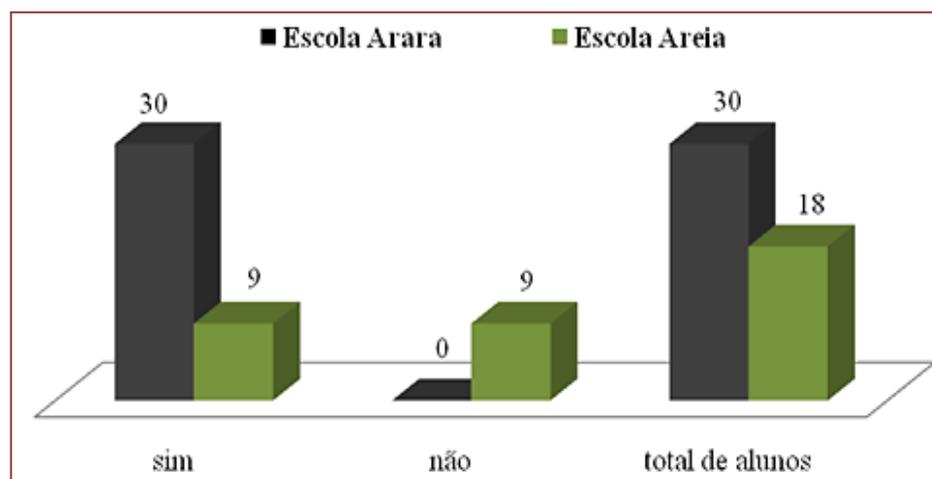
Figura 1. Resposta dos alunos quando questionados sobre quais disciplinas são informados sobre o meio ambiente.



Fonte: os autores.

Com relação aos alunos já estudarem algum assunto relacionado ao tema Educação Ambiental, foi verificado que na Escola de Arara os 30 entrevistados afirmaram que sim e quando questionados sobre quais seriam esses assuntos estudados pelos mesmos, notou-se que a maioria citou o “lixo, reciclagem, desmatamentos, meio ambiente, aquecimento global e plantas” como assuntos abordados na escola relacionado ao tema Educação Ambiental. Os entrevistados da Escola de Areia, 9 afirmaram que sim (Figura 2). A Educação Ambiental fundamentou-se por meio de escolas e compõem parte de muitas disciplinas, sobretudo nas que tem como embasamento a ciência (MACHADO et al., 2010).

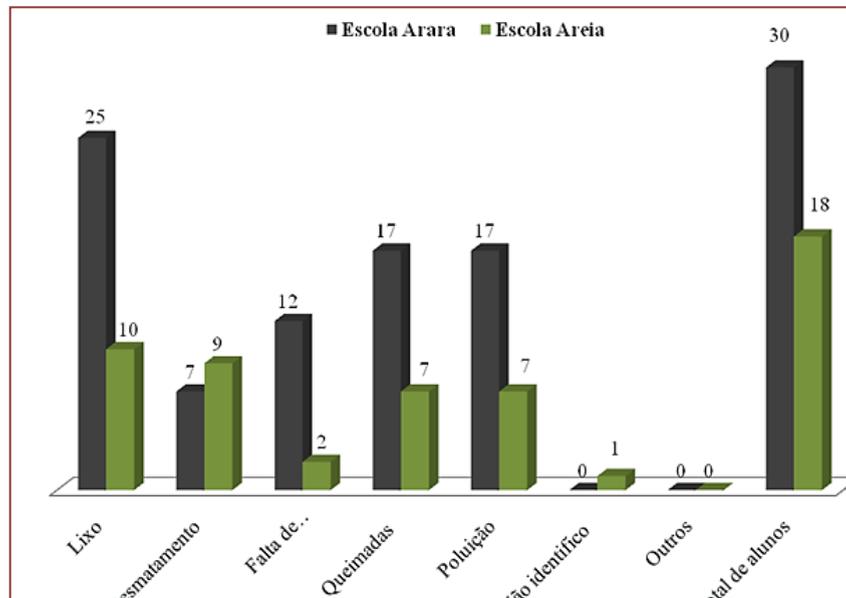
Figura 2. Resposta dos alunos quando perguntado se já estudou algum assunto relacionado com o tema Educação Ambiental.



Fonte: os autores.

A respeito dos problemas ambientais que os alunos identificaram na sua rua, casa ou escola, foi constatado uma maior proporção nas alternativas lixo, desmatamentos, queimadas e poluição. Porém quando comparamos os dados observou-se que 12 informantes da Escola de Arara identificaram a falta de saneamento básico enquanto os informantes da Escola de Areia, apenas 2 identificaram esse tipo de problema em sua rua ou escola (Figura 3).

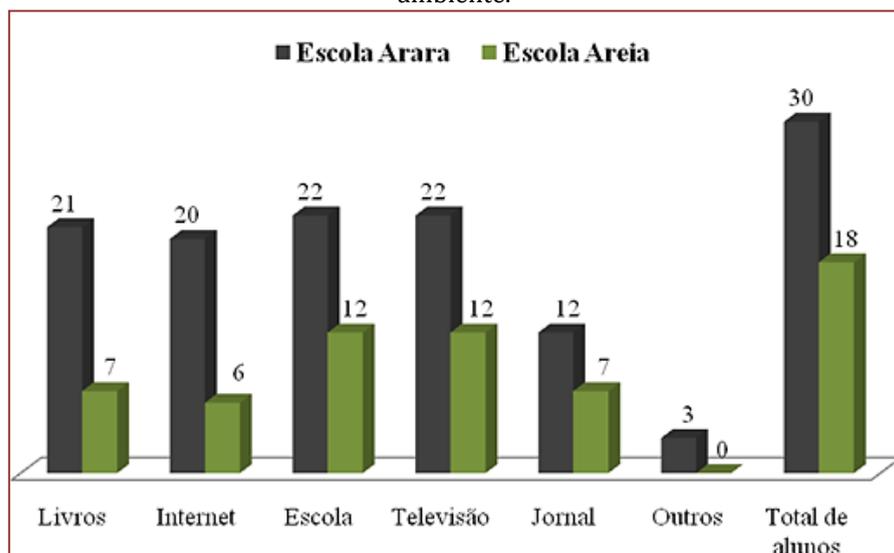
Figura 3. Resposta dos alunos quando perguntado sobre os problemas ambientais identificados em sua rua e escola.



Fonte: os autores.

Quanto aos meios de comunicação que mais influenciam a informação recebida a respeito do meio ambiente, os alunos relataram em maior proporção a televisão, a escola e os livros, isso quando comparado os dados das duas escolas. Apenas 3 alunos da Escola de Arara citaram a alternativa “outros” como uma forma de obter informações, quando questionados sobre o que seriam esses outros meios, os mesmos citaram que obtêm informações sobre meio ambiente quando jogam videogame. A mídia tem uma função essencial na formação do indivíduo (Figura 4). Os meios de comunicação e o âmbito escolar são responsáveis pela formação do sujeito, entretanto, as pessoas estão deixando de lado a relação entre homem e natureza devido a influência e surgimento das novas tecnologias (MACHADO et al., 2010).

Figura 4. Resposta sobre o acesso dos estudantes aos meios que podem fornecer informações sobre o meio ambiente.



Fonte: os autores.

De acordo com Machado et al. (2010) a educação ambiental deve ser encarada como um processo de permanente aprendizagem valorizando as diferentes formas de conhecimentos e de formar cidadãos conscientes. Infelizmente, a maioria das escolas se preocupa em trabalhar o tema “Educação Ambiental”

apenas em datas comemorativas, ou seja, não há um processo contínuo de sensibilização na vivência escolar (CRUZ et al., 2016).

A questão ambiental precisa ser trabalhada em toda sociedade e, sobretudo nas escolas, pois as crianças bem instruídas sobre os problemas ambientais serão adultas mais preocupadas com o meio ambiente, além de que serão transmissoras dos conhecimentos que adquirirem na escola sobre as questões ambientais em sua casa, família e vizinhas (LEITE et al., 2017).

4. CONCLUSÃO

A prática da educação ambiental no ambiente educacional precisa abordar a interdisciplinaridade para que se torne um importante instrumento de subsídio no desenvolvimento e capacitação dos cidadãos, tanto nos ambientes e níveis de ensino em que a pesquisa foi realizada como em outros locais. Uma vez trabalhando temas ambientais com crianças e adolescentes de maneira gradativa, esses sujeitos se tornarão agentes participativos, capazes de realizar práticas educacionais e transformadoras, imprescindíveis na atual relação ser humano e meio ambiente como fora observado na escola de Arara, tornando-se exemplo a ser seguido.

Este trabalho revelou o quão pertinente e necessária é a abordagem da educação ambiental desde cedo no ambiente escolar, bem como identificou o nível no qual deve ser implementado o trabalho dessa temática num contexto multidisciplinar, possibilitando ao aluno um olhar mais abrangente no que se refere a natureza, ao meio ambiente, ao respeito e cuidado que se deve ter ao nosso planeta e mais ainda, um olhar atento as ações antrópicas, pois são elas as principais protagonistas do cenário de degradação atual, tendo em vista que o papel da Educação Ambiental não é solucionar os complexos problemas ambientais decorrentes das atividades humanas, mas sim, formar cidadãos capazes de propor ações que possam mitigar impactos ambientais negativos.

REFERÊNCIAS

- [1] Carvalho I. C. M. Educação ambiental: A formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.
- [2] Coimbra, A. de S. Interdisciplinaridade e educação ambiental: integrando seus princípios necessários. Remea-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 14, 2012.
- [3] Cruz, F. C. F.; Silva, M. F. S.; Andrade, I. M. Percepção Socioambiental dos Alunos de Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Caxingó, Piauí, Brasil. *Holos*, Ano 32, v. 4, 2016.
- [4] Ibge - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades: Areia-PB. 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/areia/panorama>> Acesso em: 23.05.2019.
- [5] Ibge - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades: Arara-PB. 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/arara/panorama>> Acesso em: 23.05.2019.
- [6] Leite, I. A.; Leite, C. A.; Leite, C. A. Percepção de Alunos acerca de Educação Ambiental em uma Comunidade Escolar, Patos-PB. *Biodiversidade*. v. 16, n. 2, p. 45, 2017.
- [7] Machado, A. S.; Gonçalves, D. M.; Cardoso, J. R. et al. Educação ambiental de 6º a 9º ano: um estudo na escola estadual Beira Rio do distrito de Luzimangues Porto Nacional - Tocantins, 15p, 2010. Disponível em: <http://www.catolica-to.edu.br/portal/portal/downloads/docs_gestaoambiental/projetos> Acesso em: 22.05.2019.
- [8] Medeiros, A. B.; Mendonça, M. J. S. L.; Sousa, G. L.; Oliveira, I. P. de. A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. *Revista Faculdade Montes Belos*. v. 4, n. 1, 2011.
- [9] Rocha. A. P. A Educação Ambiental no Contexto Escolar como Elemento Indispensável para Transformação da Consciência Ambiental. Monografia apresentada ao Instituto Superior de Educação da Faculdade Alfredo Nasser, como parte dos requisitos para a conclusão do curso de Pedagogia. Aparecida de Goiânia-2010.
- [10] Santos, J. A. E. dos.; Imbernon, R. A. L. A concepção sobre natureza e meio ambiente para distintos atores sociais. *Terrae Didática*, v. 10, n. 2, p. 151-159, 2014.

Capítulo 14

Discurso e prática de leitura em livros didáticos

Claudia Milanez Sachet

Angela Cristina Di Palma Back

Resumo: O presente trabalho de pesquisa visa a verificar em que medida há práticas de leitura em livros didáticos (doravante L.D) e de que maneira estão postas nos livros, pois se constata que essa plataforma tornou-se, muitas vezes, o principal recurso pedagógico presente nas escolas, utilizado como apoio de ensino-aprendizagem da leitura. O objetivo central é, pois, investigar se o espaço destinado nesse suporte traz textos e atividades de leitura que propiciam a formação de um leitor proficiente, superando a condição de leitores passivos e acríticos, ou se propiciam atividades mecanicistas, em que o aluno apenas é convidado a ler para aprender regras gramaticais. Para esta investigação, de natureza exploratória, mobilizaram-se três trabalhos, que fazem este tipo de análise, a saber: *ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais: refletindo a partir da abordagem do L.D; a leitura em um L.D do 5º ano do ensino fundamental; e, por fim, leitura no L.D do ensino médio: decodificação ou construção de sentido?* Vale ressaltar que alguns dos resultados trazidos neste trabalho apontam que, apesar de os livros terem apresentado um forte avanço, se comparado aos antigos, que traziam um conteúdo descontextualizado, ainda existem elementos incoerentes nos materiais, pois, ao invés de trabalhar com a interpretação global do texto, prendem-se a microunidade e gramática. Dessa forma, a conclusão demonstra que é recomendável o professor não utilizar o LD isoladamente, buscando sempre novas fontes de informação que ampliam o conteúdo contido no livro, buscando dar relevância no trabalho com diversidade de materiais que circulam em sociedade.

Palavras-chave: Leitura. Atividades. Livro didático.

1. INTRODUÇÃO

A leitura é um ato de conhecimento importante para a humanidade e, se for bem trabalhada na escola, ou seja, se não for tratada como algo linear, pronto e acabado, traz resultados satisfatórios para a formação de leitores, com vistas a torná-los competentes.

Para que se construa um leitor proficiente, que compreenda os sentidos do texto e articule-os com seus conhecimentos prévios, tornando-se um sujeito crítico, ativo e indagador, é preciso que a escola propicie atividades de leitura que tenham como foco a interpretação global do texto, não utilizando o objeto de estudo como pretexto para ensinar gramática, por exemplo.

Deste modo, entendendo que, no contexto educacional brasileiro, o L.D tem sido um instrumento bastante presente nas salas de aula, utilizado, na maioria das vezes, como única ferramenta de leitura dos alunos, este trabalho apresenta algumas considerações a partir do mapeamento de três artigos que fazem análise de atividades de leitura em L.D.

O modo pelo qual se fará este trabalho, do ponto de vista metodológico, será de natureza bibliográfica, organizado em quatro momentos: primeiro ter-se-á a análise dos problemas dos trabalhos analisados; em seguida, o levantamento da metodologia utilizada pelos autores e a análise das teorias que foram utilizadas nos artigos, sempre mediadas pela crítica do lugar teórico que se coloca neste trabalho, como interacionista. Logo, serão apresentados os resultados finais obtidos e, as considerações, com vistas a destacar as aproximações e os distanciamentos desses trabalhos no sentido de responder a principal pergunta: as atividades de leitura promovem a formação de leitores competentes?

2. TRÊS CONTEXTOS E O MESMO PROPÓSITO: LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO

“A leitura no L.D do ensino médio: decodificação ou construção de sentido?”, de Rodrigues (2009), aborda a análise de um livro de Língua Portuguesa do Ensino Médio “Português: literatura, gramática, produção de texto”, com foco em duas atividades de leitura/compreensão textual, presentes no manual didático.

Segundo Rodrigues (2009, p. 47), “o L.D tem sido utilizado como principal instrumento de formação do sujeito-leitor”; portanto, teve o intuito de investigar o material, para averiguar se está contribuindo de forma exitosa na formação de leitores proficientes ou se está apenas respondendo a um discurso que está em consonância com os PCNs.

Já “A leitura de um L.D de 5º ano do Ensino Fundamental”, construído por Oliveira e Castela (2012), teve por objetivo analisar uma unidade do L.D “De olho no futuro”. Como relataram as autoras, esse livro estava em circulação em algumas escolas do Paraná, por isso resolveram investigar como esse material aborda o trabalho com a leitura e com os gêneros discursivos para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

O “Ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais: Refletindo a partir da abordagem do L.D”, de Giovani e Guimarães (2012), trata da análise do capítulo 6 do livro didático “Marcha Criança Português”, intitulado: “A lagarta que tinha medo de voar”, a fim de perceber se a teoria que o livro traz condiz com as atividades propostas nessa unidade. Conforme Giovani e Guimarães (2012, p. 1), “objetivou-se observar quais são as concepções teórico-metodológicas nas quais os autores estão embasados e se essas concepções se mantêm coerentes com as atividades por eles propostas para serem aplicadas em sala de aula.”

Como se pode perceber, a problematização dos dois primeiros trabalhos se assemelham, em função de pretenderem verificar como estão postas as atividades de leitura nos livros, ou seja, se promovem essa prática a fim de formar bons leitores, pois, segundo Kleiman (1998), o aluno, na maioria das vezes, é levado a compreender as regras gramaticais, ao invés do sentido completo do texto. Essa prática pode formar leitores passivos e acríticos, isso porque.

O significado é tratado na escola apenas como uma propriedade de palavras que codifiquem categorias de objetos, processos, qualidades, omitindo aquelas expressões que codifiquem atitudes, crenças, estados psicológicos do falante em relação a esses objetos, processos e qualidades. (Kleiman, 2001, p. 195).

Percebendo essa complexidade, ratifica-se que as atividades de leitura que formam bons leitores requerem que a compreensão acione conhecimentos prévios do todo relacionado ao mundo, não se limitando ao ensino de gramática, descontextualizadas do sentido completo do texto.

O terceiro artigo também se aproxima dos dois primeiros, pois analisa as atividades de leitura do L.D, estas voltadas para a alfabetização, mas que não deixam de ser diferentes ou menos importantes, já que, desde o início da aprendizagem da leitura e da escrita, as atividades devem ser voltadas para a compreensão, não para a mera decodificação. Caso contrário, a criança irá compreender a linguagem apenas como uma “soma de ‘tijolinhos’ representados pelas sílabas e unidades geradoras”. (Cagliari, 1998, p. 82).

Dessa maneira, percebe-se que os livros, comprometidos com as práticas leitoras, são os que posicionam o aprendiz a partir do todo, ou seja, da compreensão completa e complexa de textos que tenham relação com o mundo. Nesse sentido, entende-se que “o comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e temas apenas ligados à experiência do educador”. (Freire, 1988, p. 18).

Assim sendo, entende-se que não basta apenas aprender a ler e escrever, sem compreender o que se decodifica, porque o aprendizado da leitura emergente promove autonomia de modo a lidar com leituras que se dão no convívio social, não somente na escola. Alguns professores trazem esse ensino como sendo ação privilegiada somente da escola, o que faz com que “o aluno escreva sabendo apenas que o professor fará a leitura do seu texto, não para ouvir a sua voz, mas para avaliar o seu desempenho gramatical”. (Koerner, 2010, p. 43). Então, ao analisar atividades de L.D para levar à sala de aula, o professor deve ficar atento e ter um olhar crítico, percebendo se forma o aluno em um bom leitor.

O único aspecto verificado na problematização do segundo artigo que se distancia dos demais textos é o trabalho com os gêneros discursivos, mas que funciona com base em textos tirados do contexto em “que as palavras, e conseqüentemente as letras e sílabas, adquirem significação. Portanto, o caminho mais rápido e eficiente [...] é através do que a sociedade produz e veicula a partir de texto.” (Bozza, 2008, p. 21), que está em sintonia com Bakhtin (2003 *apud* Oliveira, Castella, 2012), o qual afirma que, para trabalhar adequadamente com os gêneros, o material deve considerar três elementos que o compõem, ou seja, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Esta seção apresentou a constatação de que todos os artigos analisados verificaram se está sendo trabalhado de forma coerente o ensino da leitura, tanto no discurso, como na prática dos LDs, percebendo se as atividades dão ênfase à construção do leitor emergente.

3. PERCURSO: DO LUGAR TEÓRICO AO METODOLÓGICO

A metodologia encontrada nos três artigos é única: análise de conteúdo nas atividades de leitura encontradas nos LDs. Percebe-se que, recentemente, há muitos estudos sobre L.D, constituindo-se, muitas vezes, no único suporte abordado em sala de aula. Essas análises tentam comprovar e reafirmar que os melhores livros não são os que trazem receitas ou fórmulas mágicas, mas sim os que fazem os alunos pensarem, criarem, imaginarem, duvidarem, proporem, ou seja, aqueles que trabalhem com o todo, não com partículas menores do texto. Esse ideal de prática esperada no L.D acaba não se confirmando quando se submete a uma análise mais criteriosa, conforme se verifica em Marcuschi (1996 *apud* Oliveira, Silva 2012), segundo o qual, os exercícios da maioria dos L.D mantêm uma determinada sequência para as atividades de compreensão de texto, restringindo-se a exercícios mecanizados e poucos reflexivos.

Para realizar tal análise, as autoras dos dois primeiros artigos estão ancoradas teoricamente no interacionismo, que possuem um arcabouço visando o ensino da leitura. Um dos pressupostos pode ser visto em Kleiman (1989 *apud* Rodrigues, 2009), a qual assevera que o leitor e o autor interagem entre si, haja vista o leitor, no momento da leitura, usar seus conhecimentos prévios, de mundo e textuais para interpretar as informações postas pelo autor. A esse respeito, por exemplo, Leffa (1996, p. 22) afirma que “só há leitura quando as áreas de contato entre leitor e texto forem simetricamente opostas, isto é, quando as pirâmides ascendentes do texto se encaixarem com as pirâmides descendentes do leitor.”

Oliveira e Castela (2012), afirmam que a teoria interacionista é a junção da concepção ascendente e descendente, ou seja, há uma interação entre texto e leitor. São diversas interações, subdivididas por Castela (2009 *apud* Oliveira, Castela, 2012, p. 5) em:

- (a) interação entre os processamentos ascendente e descendente da informação ou interação leitor e texto;
- (b) interação como comunicação entre leitor e autor;
- (c) interação entre os diferentes tipos de conhecimento;
- (d) interação entre o leitor e o outro e
- (e) interação com o outro e as condições de produção do discurso.

Como afirma Bakhtin (1999 *apud* Rodrigues, 2009), a linguagem é um produto de interação humana, ou seja, a comunicação entre as pessoas se dá pelo contato interpessoal. Nesse sentido, vale trazer para a discussão Kleiman (2008), para quem a interação se dá de forma não hierarquizada, em diversos níveis de conhecimento do sujeito, desde o conhecimento gráfico, até o conhecimento de mundo, utilizados pelo leitor no momento da leitura. Ambos os tipos de processamento se inter-relacionam no processo de acesso ao sentido.

Rodrigues (2009) afirma, ainda, que a leitura não é linear, existe, pois, uma gama de interpretações possíveis que depende do contexto em que tal prática se realiza.

Ao produzirmos sentido a partir de um texto, é necessário que mantenhamos o cerne do contexto textual; todavia é necessário também que retrabalhemos tal conteúdo a partir de nossas próprias experiências, condições e objetivos, o que gera variações nos sentidos produzidos. (Souza, 2012, p.36).

Segundo Kato (1990), existem tantas interpretações possíveis, que algumas podem não ter sido planejadas nem pelos autores. Assim, uma boa leitura não requer que os conhecimentos do texto e os do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente (Alliende E Condemarin, 2005).

O artigo construído por Giovani e Guimarães (2012) traz Mortatti (2006) para explicar a evolução do ensino da leitura e da escrita. Esta mostra que esse processo passou por quatro momentos: O primeiro que se denomina método sintético e trazia o ensino da parte para o todo, focando exercícios de ortografia, caligrafia e presença de ditado. O segundo chamado de método analítico, que consistia no ensino do todo para as partes, mas o todo estava centrado em palavras, frases e no máximo em historietas, esse ensino estava focado em cópia e ditado. O terceiro momento foram os métodos mistos, que é a junção dos dois métodos vistos. Nessa abordagem, eram feitos testes para constituir salas homogêneas, ou seja, classificavam-se alunos conforme seus conhecimentos e habilidades. O quarto abrange o construtivismo, ou seja, a desmetodização, o ensino deixou de centrar-se ‘no como se ensinar’, para ‘como o aluno aprende’.

A partir dessa última abordagem, começou-se a deixar as cartilhas de lado e adotar livros didáticos, em função de que trazem, ou, pelo menos, deveriam trazer à sala de aula, diversos gêneros discursivos, para que os alunos aprendessem a língua de forma a ser a mais próxima do real (Mortatti, 2006 *apud* RODRIGUES 2009).

O indivíduo convive diariamente com o mundo letrado, como ler livros, jornais, revistas, bulas de remédio, receita, declaração, dentre muitas outras leituras que são necessárias no dia-a-dia e que precisam, além de serem lidas, compreendidas. Freire (1988, p. 20) já afirmava que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, portanto, compreendendo que o sujeito convive diariamente na sociedade, a escola deve integrar-se a ela, para uma aprendizagem significativa.

Percebe-se, portanto, que, aceitando a teoria interacionista, as escolas e professores deveriam mudar o foco de estudo “da compreensão de microunidade à compreensão de textos”. (Kleiman, 2008, p. 32). E essa compreensão pode estar articulada à interação mútua entre leitor-texto-(autor), pois, como, afirma Kato (1990), assim como em comunicação oral tem-se a relação entre falante e ouvinte, na verbal, também se tem a relação entre leitor, escritor, por meio do material escrito.

4. IDEAL PROPOSTO: ORIENTAÇÕES DOS MANUAIS

A apresentação do L.D analisado por Rodrigues (2009) consta o objetivo do material, que é contribuir para que o aluno se torne “um leitor e produtor de textos crítico e consciente da importância da leitura e da produção de textos no exercício da cidadania” (Sarmiento e Tufano, 2004 *apud* Rodrigues 2009, p. 53), muito embora não tenha especificado como está posto o manual do L.D e as respectivas orientações aos professores.

Já o livro analisado por Oliveira e Castella (2012) apresenta o trabalho com a leitura ao longo dos capítulos em três subseções, sendo elas: “Conversando sobre o texto Estudando o texto”; “Além do texto” e “Comparando os textos”. Traz, ainda, em cada unidade, três ou quatro textos, em que cada um deles apresenta um gênero diferente. No manual do professor, o livro defende um ensino de leitura que forme leitores competentes, que produzam sentido ao ler o texto, não façam somente mera decodificação do que está explicitamente exposto, mas que façam uma leitura dos elementos implícitos. O livro propõe-se ainda a trabalhar com textos adequados à faixa etária. No entanto, apesar de o livro estar bem fundamentado teoricamente, talvez nem todos os professores, em função da formação que possuem, seguirão o que está

proposto no manual.

O terceiro artigo de Giovani e Guimarães (2012), que traz a análise do capítulo 6 do L.D, apresenta os objetivos das sessões do livro, que são subdivididas em: Despertar o interesse da leitura junto aos alunos, para descobrirem e se relacionarem com o mundo, estimular as crianças a opinarem sobre os textos lidos, a fim de que desenvolvam o senso-crítico, ampliação do vocabulário, com vistas a possibilitar a compreensão de significados de palavras desconhecidas, refletir sobre a estrutura da língua, sobre suas regras e gramática, sempre estudadas em contexto, não isoladas, visando ao seu emprego prático, tanto na fala como na produção escrita. As concepções, presentes no discurso deste mesmo L.D, remetem a um perfil de aluno que tem bagagens culturais, portanto afirma que o professor deve criar condições para que ele fale das experiências tidas dentro e fora da escola. A linguagem é vista como instrumento de aprendizagem, portanto, o embasamento teórico incentiva trabalhar com a expressão oral do aluno, refletir a leitura que ele faz do mundo. As autoras comentam que cada capítulo inicia com um texto a fim de estimular prazer e gosto pela leitura e constatam que, antes de ser lido, o texto deve ser explorado por meio de imagens, teatros, para despertar o interesse dos alunos. Junto ao manual no livro, constata-se ainda que o ensino da escrita vem tentar sanar o desgosto que os alunos têm por redação, pois a redação feita pelo aluno deve ser valorizada, a escolha do tema deve ser feita pelo aluno.

Como se pode perceber, a grande maioria das concepções encontradas nos manuais dos três livros analisados trazem importantes informações conceituais ao professor, apresentando especificidades que devem ser levadas em conta para que a aprendizagem da leitura aconteça de maneira eficiente. Dessa forma, os manuais mostram um ensino coerente com a concepção interacionista de leitura, pois concebe o aluno como um ser ativo, produtor de conhecimento, capaz de realizar diálogo entre seus conhecimentos e os do texto-leitor. Por isso, apresenta a importância de oferecer um ensino contextualizado, significativo por meio de textos reais, que forme leitores críticos, que tenham voz na sala de aula, ou seja, afirma que o ideal é a aprendizagem voltada à compreensão global do que se lê.

No entanto, apesar de a teorização estar bem fundamentada quanto ao processo educativo que deve se instaurar no ensino-aprendizagem de leitura de modo a torná-la significativa, a prática parece se contradizer, pois as propostas constatadas no livro são, em sua maioria, contrárias ao que se julgariam adequadas no processo, conforme explicitado na seguinte seção.

5. REAL ENCONTRADO: IMPRESSÕES DA PRÁTICA

No primeiro exemplo de atividade mostrado por Rodrigues (2009), há um texto de Sá de Miranda seguido de algumas questões, que, em sua maioria, são mecanicistas. A 1ª e a 2ª procuram averiguar a gramática, o sentido formal do texto. A 3ª consiste, apenas, em extrair informações e apontar dizeres do autor. Somente a questão 4 tem um valor especial, pois permite ao aluno refletir e perceber se o poema de Sá de Miranda ainda diz algo hoje para o leitor.

Figura 1 Atividade de leitura

Leitura

Leia este texto de Sá de Miranda, outro poeta da época do *Cancioneiro geral*.

"Comigo me desavim¹,
sou posto em todo perigo;
não posso viver comigo
nem posso fugir de mim.

Com dor, da gente fugia,
antes que esta assim crescesse;
agora já fugiria
de mim, se de mim pudesse.

Que meio espero ou que fim
do vão trabalho que sigo,
pois que trago a mim comigo,
tamanho imigo² de mim?"

Sá de Miranda, apud SPINA, S. *Presença da literatura portuguesa era medieval*. São Paulo: Difel, p. 185.

1. desentendi
2. inimigo

Agora responda em seu caderno.

- 1 Esse texto é composto de redondilhas maiores ou menores? Separe as sílabas de um verso como exemplo.
- 2 Do ponto de vista formal, esse texto retoma a estrutura paralelística das cantigas trovadorescas?
- 3 Que drama allige o eu lírico?
- 4 Esse texto foi escrito há mais de quatrocentos anos. Você acha que ele ainda diz alguma coisa ao leitor de hoje? Por quê?

Fonte: Sarmiento, Tufano, 2004, *apud*, Rodrigues, 2009, p. 54.

As questões 1 e 2 apontam para um modelo de atividade de leitura que acaba apenas solicitando ao aluno, que observe as regras ortográficas, o que faz com que não interprete o texto globalmente e a interpretação acabe sendo difícil, justamente porque é uma tarefa que não faz sentido.

Se o aluno perceber como a estrutura linguística dá suporte ao pensamento e às intenções do autor, ele conseguirá ler criticamente: se ele apenas souber como classificar partes dessa estrutura, a conscientização linguística crítica é impossível. (Kleiman, 2002, p. 94).

No entanto, se o professor tiver uma boa formação e um bom entendimento das práticas eficientes de leitura, ao lidar com a questão, poderá fazer com que se torne significativa. Ao tomar primeiramente a questão 4, em que o aluno pode dizer a sua voz em meio a uma discussão, será de grande valor, porque terá a possibilidade de analisar o texto criticamente, não percebendo somente as partículas menores. A questão 3 também poderá apresentar bom resultado se o professor abrir a questão para o “eu lírico” que existe dentro dos próprios alunos.

O segundo exemplo traz 3 questões também seguidas de um texto, mas apenas uma tenta trabalhar a construção de sentidos do texto. Mesmo assim, a forma como a questão foi elaborada não permite ao aluno se posicionar sobre os problemas que afligem o mundo (Rodrigues, 2009).

Figura 2 Atividade de leitura

Leia o poema:

As dores do mundo

“Sinto bem fundo
todas as dores do mundo,

Só que meu poema
não conseguiu tocar
em feridas maiores,
Abro os jornais
e leio e choro e me arrepio
com a fome,
com a guerra,
com a aids,
com a violência,
com a destruição
do verde e da vida.

Tento escrever,
mas sai um poema impotente.
Fico pensando:
as dores do mundo
pedem canções
ou exigem ação?”

JOSE, Elias. *Castigos de adôlescer*. São Paulo: Atual, 1992.

a) Muitas são as dores do mundo, para as quais o homem busca um antídoto. Dentre as dores citadas no poema, qual lhe parece mais difícil de curar? Por quê?

b) Identifique os artigos definidos e indefinidos, no texto lido, e os substantivos que eles determinam.

c) Explique o sentido dos artigos destacados nestes versos:
“as dores do mundo”
“mas sai um poema impotente”

Fonte: Sarmiento, Tufano, 2004, *apud*, Rodrigues, 2009, p. 55.

Como se pode perceber essa atividade é limitada para o aluno e dificilmente o fará ter um posicionamento crítico frente a ela, sendo que solicita apenas que fale os dizeres do autor. Dessa forma “não é explorada a dimensão dialógica da linguagem, a interlocução autor/leitor, o contexto, os interlocutores, o dito, o não dito. [...] A leitura resume-se, portanto, a uma atividade enfadonha na qual o aluno é mero espectador dos dizeres do autor.” (Rodrigues, 2009, p. 56). Porém, como dito anteriormente, caso o professor abra os questionamentos, trazê-los para a vida dos estudantes, a atividade pode ficar mais significativa.

No manual do livro, analisado por Giovani e Guimarães (2012), traz a concepção de criança como um indivíduo ativo, que tem bagagem cultural que precisa ser valorizada e respeitada. Segundo os autores, o

livro *Marcha Criança* contribui para esse processo, mas, já no início, há contrariedade a essa afirmação, sendo que os autores fazem uma dedicatória e logo em seguida há uma atividade para que o aluno apenas preencha com seu nome e com o nome da pessoa a quem dedicará. Já se observa, assim, o ensino do tipo “siga o modelo”.

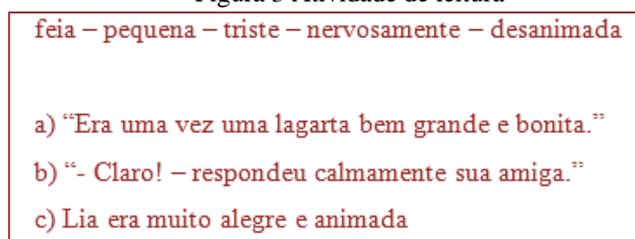
No discurso, as autoras dizem que o ensino da gramática deve ser contextualizado, com uso de diferentes gêneros textuais presentes no cotidiano. Julgam que “a leitura é o ponto de partida das atividades em sala de aula, por isso iniciam cada capítulo com um texto, com o objetivo de estimular a prática de leitura e o prazer dela decorrente.” (Giovani E Guimarães, 2012, p. 5.). Porém, na prática não exploram os diferentes gêneros textuais. Quanto à produção de texto, que é chamada de redação, os autores salientam que o mais importante é verificar se a criança escreve em uma sequência lógica e valorizar sua criatividade, pensamento, sem foco para erros ortográficos, mas o livro constantemente usa o termo “erro”, o que remete à escola tradicional, em que o professor observa as produções dos alunos apenas para constatar a ortografia.

O capítulo analisado inicia com um texto “A lagarta que tinha medo de voar”, que conta a história de uma lagarta que morava em uma árvore. Um dia ela descobriu que iria virar borboleta e ficou desconsolada, pois não sabia voar e tinha medo de altura. Logo após o texto há uma curiosidade falando sobre os filhotes que são muito diferentes de seus pais e que, com o tempo, passam por uma transformação, como é o caso das borboletas.

Após a leitura do texto, há questionamentos pessoais que deverão ser utilizados para trocar ideias. Um exemplo de questão: Na sua opinião, qual é o momento mais importante da vida de uma criança? Que faz parte de uma concepção descendente, em que o aluno dirá o que acha, sem depender do texto para responder. Logo em seguida, há uma interpretação de texto com várias perguntas. Veja: Por que a lagarta tinha medo de se transformar em borboleta? Quem era Lia? Segundo o texto, qual o momento mais importante na vida de uma borboleta? Em face de perguntas como essas, as autoras observam que, são atividades com a resposta explícita no texto, que não fazem o aluno refletir, apenas extrair informações.

As próximas questões são de gramática. Há uma que pede que o aluno retire palavras grafadas com “ç”, com “cê” e “ci” e forme palavras. Há outra que solicita que o aluno copie frases substituindo as palavras destacadas por outras de sentido contrário.

Figura 3 Atividade de leitura



Fonte: Marsico, Cunha, 2011, *apud*, Giovani, Grumarães, 2012, p. 12.

Assim, percebe-se que ocorre certa disparidade entre a prática e a teoria do L.D, sendo que o texto, nas atividades desse material, é usado como pretexto para ensinar a gramática, o que torna o ensino mecanizado e sem sentido ao aluno. Há exercícios, ainda, que enfatizam o “como ensinar”, o que remete as antigas cartilhas (Giovani, Guimarães, 2012).

Há, no entanto, atividades encontradas no livro que estão de acordo com as concepções teóricas apresentadas pelos autores dos L.D, já que estimulam a participação oral dos alunos, bem como sua escrita, dando a oportunidade de exporem suas ideias, seus conhecimentos e seu entendimento sobre a leitura feita. Em uma das atividades, propõe-se trabalhar com o lúdico e a criatividade dos alunos, solicita que os alunos construam uma borboleta de papel, portanto está coerente com o discurso que as autoras do L.D trouxeram no manual. A última atividade da unidade também está de acordo com a proposta do manual, pois solicita que os alunos deem um novo final para uma redação. Isso é um trabalho excelente que faz com que aluno apreenda habilidades de escrita para além da forma, ressignificando-a (Giovani, Guimarães 2012).

Como se pode perceber, a maioria das atividades encontradas nos livros analisados por Rodrigues (2009) e Giovani e Guimarães (2012), são mecanicistas, pois trabalham ainda com unidades menores, sem contexto, e as interpretações de texto encontradas não precisam ser pensadas pelos alunos, pois podem encontrar a resposta explícita no texto, portanto dificilmente faz com que o aluno construa seu próprio conhecimento.

Percebe-se sim uma evolução desses livros, uma preocupação em mudar, pois algumas atividades estão de acordo com uma concepção que visa o ensino de leitura proficiente, como a atividade que solicita que os alunos deem um novo final para uma redação, isso faz com que os discentes pensem, criem, imaginem, indaguem, mas, em sua totalidade, as atividades exigem pouco a oralidade, produção e interpretação dos alunos e, por consequência, não o tornam autônomo, ativo. E, ainda, há poucas atividades interacionistas, que fazem com que o aluno interaja com o texto e com o autor.

Os livros didáticos satisfatórios para serem adotados em sala de aula, que favorecem uma aprendizagem significativa aos discentes, são, portanto, os que trazem atividades em que predominem “a fala, a leitura e a escrita enquanto atividades interacionais que concretizem e articulem visões de mundo.” (Santa Catarina, 1991, p. 18).

As atividades propiciadas em sala de aula devem ser pautadas em interpretação implícita, com vistas a tornar o aluno pesquisador, criativo, ativo, não em atividades voltadas a microunidade, que não geram indagações, nem gosto e hábito pela leitura, ou seja, os alunos que aprendem desta forma “não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita.” (Soares, 2003, p. 49).

A unidade analisada pelas autoras Oliveira e Castella (2012), vista sob a ótica do gênero, traz um texto de abertura, que é a programação de um canal de TV, e a questão é a seguinte: “Você saberia dizer para que serve esse texto?”. (Souza e Mazzio, 2005, p. 35). Essa pergunta, portanto, ativa os conhecimentos prévios dos leitores e tem relação com o gênero, pois o aluno terá que identificar a função social desse texto. Depois, apresenta outra questão que contempla o gênero, pois pergunta onde tal programação pode ser vista, e esta contempla a concepção interacionista, o aluno vai usar seus conhecimentos prévios ao ter que analisar que os materiais escritos são publicados em algum lugar.

Porém, apesar de mostrarem essas duas questões, as autoras afirmam que o trabalho com gêneros é precário no livro, e elas mostram a questão seguinte para exemplificar tal constatação.

Figura 4 Atividade de leitura



Fonte: Souza, Mazzio, 2005, *apud*, Oliveira e Castela, 2012, p. 10.

Figura 5 Atividade de leitura

ESTUDANDO O TEXTO

1. Leia as frases abaixo.

(A) Não apresenta humor. (D) Compõe-se de texto e imagem.

(B) Compõe-se apenas de palavras. (E) Faz uma crítica a um determinado assunto.

(C) Foi publicado em um jornal. (F) Apresenta humor.

Escreva em seu caderno quais dessas frases representam as características do cartum que você leu. *Opções C, D, E e F.*

2. Em sua opinião, por que o personagem representado pela televisão está nervoso? *Possibilidade de resposta: Porque ele quer que as crianças parem de ler para assistir à televisão.*

3. Você acha que as crianças estão gostando dos livros? Justifique sua resposta. *Os alunos devem perceber que as crianças parecem estar bastante interessadas nas leituras que estão fazendo. Uma prova disso é que elas nem estão percebendo o desespero do personagem que aparece na televisão.*

4. Você concorda com a idéia expressa pelo cartum de que atualmente as crianças se interessam mais pelos livros do que pela televisão? *Pessoal.*

Fonte: Souza, Mazzio, 2005 *apud*, Oliveira e Castela, 2012, p.10.

Apenas a questão 1 contempla o gênero. A 2 e a 3 são interacionais e a 3 é descendente, pois apenas aciona a opinião do leitor. As autoras mostram esse exemplo, para afirmarem que há predomínio de atividades interacionais e descendentes. Percebe-se, portanto, que há tentativa do material de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e de proporcionar a interação entre esses conhecimentos e as informações contidas nos textos. Mas ainda há pontos a melhorar, pois as atividades descendentes trazem um modelo de resposta, o que evidencia que não é qualquer resposta que será aceita. E ainda, apesar de os autores afirmarem no manual do professor que trariam reflexões anteriores ao texto, não o fizeram, portanto, o aluno não é instigado a fazer previsões sobre o conteúdo do texto.

O livro 'De olho no futuro' demonstra a preocupação de abordar a leitura a partir da concepção interacional. No entanto, enquanto esse material apresenta progressos em relação à compreensão leitora, por outro lado deixa a desejar no trabalho com gêneros. Também desconsidera a linguística textual em relação aos gêneros discursivos, pois, como afirma as autoras, é pouco explorado o trabalho com a oralidade e escrita. Fizeram um levantamento das atividades propostas e obtiveram o seguinte resultado:

Tabela 1 Atividades

Textos propostos	Gêneros textuais	Questões de interpretação do texto	Questão relacionadas à gramática, ortografia e vocabulário
Leitura 1: Janela Indiscreta	artigo de opinião	4	18
Leitura 2: Experiência	crônica	5	1
Leitura 3: sem título	cartum	4	0

Fonte: Souza, Mazzio, 2005 *apud*, oliveira e Castela, 2012, p. 11.

Em suma, percebeu-se que os livros estão modificando, não estão com caráter estritamente tradicional, pois, como pode se perceber, os livros contemplam algumas atividades que propiciam a formação de leitores emergentes, no entanto, ainda foca-se mais no aspecto gráfico da leitura e da escrita. Solicitam poucas questões que precisam ser pensadas, ou seja, exige pouco o posicionamento do aluno. Entende-se que um leitor proficiente “é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-la com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais”. (Carvalho, 2005, p. 66).

A partir do mapeamento dos trabalhos analisados neste artigo, verifica-se que as maiores partes das atividades encontradas nos livros não estão voltadas para a construção ativa do sujeito, que constrói seu próprio conhecimento, estão voltadas ainda para a microunidade.

6. CONCLUSÃO

Como se pode perceber na análise dos livros, foram poucas as atividades que seguiram o discurso presente nos manuais do professor, com vistas a formar leitores proficientes. Constata-se, portanto, que ainda há um caminho árduo para conciliar coerentemente posição teórica e prática. Pode-se dizer que há um avanço, pelo menos do ponto de vista teórico, mas ainda há que vencermos o discurso da tradição na elaboração dos manuais.

Apesar de os livros serem atuais e pregarem um discurso no manual, que seguem uma prática de leitura emergente, as atividades ainda trazem algumas lacunas, pois se tem o predomínio de atividades que valorizam a microestrutura ao invés do sentido global do texto.

Para tais considerações têm-se duas hipóteses, ou os livros não estão adequando-se à concepção interacionista de leitura e, portanto, não fornecendo uma formação proficiente de leitura, ou estão concebendo um professor autônomo, que buscará as alternativas e estratégias de leitura adequadas, a partir de pistas deixadas pelo livro didático.

Assim, é preciso que os professores não se contentem em promover o ensino-aprendizagem somente a partir do que está exposto no livro, é necessário que sejam pesquisadores e tragam à sala atividades e textos contextualizados a fim de que, no processo, se apreenda seu sentido, para debater, criticar, o L.D é apenas um suporte escolar que contribui para o desenvolvimento e aprendizagem dos discentes.

REFERÊNCIAS

- [1] Allende, Felipe. Condemarín, Mabel. A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento. 3ª edição. Porto Alegre, 2005.
- [2] Bozza, Sandra. Ensinar a ler e a escrever: uma possibilidade de inclusão social. Pinhais: Editora Mello, 2008. 145 p.
- [3] Cagliari, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu. São Paulo: Scipione, 1998.
- [4] Carvalho, Marlene. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 142 p.
- [5] Freire, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- [6] Giovani, Fabiana. Guimarães, Fernanda Taís Brignol. Ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais: refletindo a partir da abordagem do livro didático. Revista InterteXto, v. 5, n. 2, p. 1 18, 2012.
- [7] Kato, Mary. O aprendizado da leitura. 3ª edição. São Paulo: Fontes, 1990.
- [8] Kleimen, Angela. Leitura: ensino e pesquisa. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2001.
 _____ Leitura: ensino e pesquisa. 3ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2008.
 _____ Oficina de leitura: teoria e prática. 6ª edição. Campinas, SP: Pontes, 1998.
 _____ Oficina de leitura: teoria e prática. 9ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2002.
- [9] Koerner, Rosana Mara. Entre saberes e fazeres da/na alfabetização: o ato de mediar do professor alfabetizador. Curitiba: Editora Crv, 2010.
- [10] Marsico, Teresa Maria. Cunha, Maria do Carmo Tavares da. Antunes, Maria Elisabete Martins. Neto, Armando Coelho de Carvalho. Marcha criança: Língua portuguesa. São Paulo: Scipione, 2011.

- [11] Leffa, Wilson. Aspectos da leitura. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- [12] Oliveira, Ilda de Fátima de Lourdes de. Castela, Greice da Silva. A leitura em um livro didático do 5º ano do ensino fundamental. In: Encontro Do Celsul Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, X., 2012, Paraná. Anais... Cascavel, PR: Unioeste Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2012, p. 1 15.
- [13] Rodrigues, Maria Anunciada Nery. A leitura no livro didático do ensino médio: decodificação ou construção de sentido? Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, Rio de Janeiro, Abril-Junho. 2009. Disponível em:<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/519/512> Acesso em: 02 de junho de 2014.
- [14] Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Proposta curricular: uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos. Florianópolis, 1991.
- [15] Sarmiento, L. L e Tufano, D.. Português: Literatura, Gramática, Produção de texto. vol. único. São Paulo: Moderna, 2004
- [16] Soares, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: autêntica, 2003. 124 p.
- [17] Souza, Cassia Garcia de. Mazzi, Lúcia Perez. De olho no futuro: Língua Portuguesa. 1. ed. SP: Quinteto Editorial, 2005.
- [18] Souza, Ana Claudia de. A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória. Florianópolis: Nup/Ced/Ufsc, 2012.

Capítulo 15

A disciplina 'Estudos Amazônicos': História, memória de professores e os livros didáticos (1990-2000)

Davison Hugo Rocha Alves

Resumo: A comunicação pretende debater o resultado de pesquisa desenvolvido no mestrado no qual por meio dos livros didáticos regionais e da memória de professores no estado do Pará, em 1990, estudamos a história de uma disciplina regional. Queremos debater os caminhos do ensino de História da Amazônia e a produção de uma identidade regional que produz efeitos e significados sobre o currículo e a prática docente. A partir do aporte teórico-metodológico de André Chervel (1990), Ivo Goodson (1997), Allain Choppin (2004), Circe Bittencourt (2007) e Arlete Gasparello (2013) procuramos entender os sentidos atribuídos por estes professores no estado do Pará ao conceito de Amazônia, a partir da produção didática lançada para uso nesta disciplina.

Palavra-chave: Amazônia – Estudos Amazônicos – História Regional - Livros didáticos.

1. INTRODUÇÃO

Floresta, grandes projetos econômicos, cidades, rios, rodovias, meio ambiente, desmatamento, hidrelétricas, poluição, sustentabilidade, mudaram a paisagem do espaço amazônico desde os anos 1960, quando ocorreu uma aceleração da História amazônica ocasionando consequências sociais e ambientais, principalmente, para esta região. A floresta sofreu grande impacto com o processo de desenvolvimento econômico proposto pelos governos militares a esta região no último quartel do século XX, causando disparidades regionais devido à forma como aconteceram as transformações econômicas e sociais para a região e sua gente.

O artigo tem como objetivo compreender a história da disciplina estudos amazônicos, utilizando-se dois caminhos para isto, que são: no primeiro momento contar a história deste movimento curricular, fazendo entrevistas com os professores que participaram desse processo durante os anos 1990 no Estado do Pará, e no segundo momento fazer uma análise de duas propostas didáticas lançadas neste momento para serem usados pelos professores da disciplina 'Estudos Amazônicos', pelo limite de páginas concentramos as nossas análises somente no processo de criação desta disciplina regional.

As reflexões feitas durante minha participação no "Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência" (PIBID) durante o ano de 2010 sobre a disciplina 'Estudos Amazônicos', sendo realizada na escola estadual Deodoro de Mendonça é o ponto de partida desta pesquisa. A hipótese à época levantada entre os professores da rede estadual era que esta disciplina regional não possuía materiais didáticos para uso por alunos e professores nas escolas públicas. No entanto, isto não era algo condizente com a minha formação, enquanto aluno do ensino fundamental nesta década, haja vista que durante os anos 90 e início dos anos 2000 ocorreram à produção de dois livros didáticos no Pará que foram produzidos pelos professores Violeta Loureiro⁶ e Gérard Prost⁷.

Os livros escolares lançados por estes professores apresentam abordagens diferenciadas sobre a disciplina 'Estudos Amazônicos', isto ocorre porque ela é uma disciplina interdisciplinar, e possui livros regionais escritos por historiadores, geógrafos e sociólogos. Indagado sobre isto, este projeto de pesquisa dialoga com esta questão partindo do pressuposto de que há uma historicidade a ser contada sobre esta disciplina criada no Estado do Pará após a redemocratização, haja vista, que a região amazônica se tornou um espaço de disputa de poder, de influências políticas e de debates em torno de suas exuberâncias, fragilidades e riquezas naturais.

No contexto dos anos 1990 existe uma preocupação em evidenciar a Amazônia no currículo escolar, para isso foi inventado um currículo escolar, e elaborado dois livros didáticos. Percebemos que há um distanciamento de uma proposta curricular que tem na História do Pará o centro de sua narrativa didática, quando se colocam em questão alguns eventos chaves como a fundação da Belém, a chegada dos jesuítas, o período de Marquês de Pombal, a Cabanagem, o período da Borracha, a era do intendente Antônio Lemos, a revolução de 1930 no Pará e o governo de Magalhães Barata, os governos militares e a guerrilha do Araguaia, para trazer como centro de discussão as características geográficas, os aspectos positivos e negativos da Amazônia, os problemas ambientais, as questões sociais e do impacto exercido sobre a floresta amazônica com a ação do homem a partir dos anos 1960. A segunda perspectiva é a caracterização do campo disciplina "Estudos Amazônicos" no estado do Pará.

2 - JUSTIFICATIVA DO TEMA E O CORPUS DOCUMENTAL DA PESQUISA

As pesquisas sobre o ensino de História local no Pará são ínfimas, atualmente colocamos em destaque na produção historiográfica sobre o ensino de história no Pará, a dissertação sobre o tema da historiadora

⁶ A professora Violeta Refkalefsky Loureiro possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (1969), Mestrado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (1985), Doutorado em Sociologia - Instituto des Hautes Etudes de l'Amérique Latine (1994) e pós-doutorado na Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos Sociais, da Faculdade de Economia. Atualmente é Professora Voluntária - associada nível 4, da Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área de Sociologia do Desenvolvimento e Metodologia das Ciências Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: Amazônia, Desenvolvimento e Conflitos. Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e professora no Programa de Pós-Graduação em Direito, ambos da UFPA.

⁷ O professor Geógrafo e historiador Gérard Prost foi bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) trabalhando no Museu Paraense Emílio Goeldi. O segundo volume desta obra lançada durante o ano de 1998, foi dedicado in memoria a este pesquisador que faleceu em viagem ao Egito após a conclusão deste manual didático.

Stela Morais (2002) sobre a prática de ensino dos professores de História em escolas públicas e particulares, que atuaram na docência dos anos 1990, tendo como metodologia de pesquisa o uso da história oral, ela admite que não seja amplo o debate sobre ensino de história, tendo como objeto de análise a cidade de Belém, a autora vem fazer algumas reflexões sobre os paradigmas que a ciência história adquiriu nos anos 80 e quais foram os seus impactos nas aulas de História do ensino Médio. Os historiadores no Pará ainda não fizeram uma reflexão sobre os usos do livro didático regional, bem como sobre a escrita da História regional ficando somente limitado ao estudo ainda que dispersos sobre a prática de ensino da disciplina Estudos Amazônicos, que atualmente é a única disciplina que existe sobre a história regional.

Sobre a disciplina 'Estudos Amazônicos' temos trabalhos espessos concentrando suas especificidades seja no currículo, nos problemas de ensino e no estudo de caso da cidade de Marabá, por exemplo, ainda não foram feitas reflexões sobre os manuais escolares a ser usados por professores desta disciplina no início do século XXI, bem como trabalhos que analisem a prática pedagógica dos professores em várias regiões do Estado do Pará. O artigo de Mourão, Airoza e Santana (2013, p.3) publicado em Workshop de História ambiental traça uma abordagem sobre a prática de ensino da disciplina Estudos Amazônicos dialogando com os problemas que se apresenta quando fora criado a disciplina na rede estadual, os autores remetem-se a três pontos chaves que são: a qualificação profissional para ministrar esta disciplina, o conteúdo programático a ser ministrado pelo professor e os recursos didáticos que estão disponíveis para uso de alunos e professores desta referida disciplina, tendo esta problemática como argumento para a elaboração de uma coleção didática para ser utilizada pelos professores da disciplina 'Estudos Amazônicos', que foi lançada em 2013 pela editora Samaúma em Belém. São questões importantes diante das perspectivas do ensino de História da Amazônia, pois, a inclusão desta disciplina no currículo do Ensino Fundamental torna-se uma oportunidade para que os alunos desta região conheçam o maior banco genético do planeta e alguns temas amazônicos que estão presentes no seu dia-a-dia.

O artigo apresentado como trabalho de conclusão de curso das autoras Silva e Santos (2014) teve como pretensão analisar e discutir a consistência, a contemporaneidade e a contextualização dos conteúdos presentes na disciplina 'Estudos Amazônicos'. Para este efeito as autoras elegeram como objeto de análise o conjunto de temas propostos para serem discutidos na disciplina. Para tal questão as autoras avaliaram a pertinência de temas presentes nesta disciplina tendo como situação-problema da pesquisa em compreender se os conteúdos de História alcançam as questões regionais propostas por esta disciplina escolar.

O artigo de Daniel Almeida (2010) apresenta um estudo de caso realizado na cidade de Marabá sobre a prática de ensino da disciplina 'Estudos Amazônicos' a partir dos professores de Geografia, tentando compreender quais os objetivos dessa disciplina e a relação contida com a disciplina Geografia. A disciplina 'Estudos Amazônicos' nesta cidade da região sudeste do Pará apresenta a organização espacial da Amazônia, as formas de ocupação e apropriação pelos diferentes sujeitos sociais que organizam o território. Este autor ressalta que a importância desta disciplina na grade curricular é importante, pois, é um momento de discussão e conhecimento da história geográfica da Amazônia, percebendo qual a funcionalidade da região no contexto de formação do país.

O objetivo do artigo de Tiese Junior (s.d) é analisar os discursos escritos e falados, acerca da disciplina escolar da rede pública do ensino básico, do Estado do Pará, chamada de "Estudos Amazônicos", componente curricular obrigatório do 6º ao 9º ano, do ensino fundamental, e do 2º ano, do ensino médio da rede pública de ensino. Para isto, o autor tenta compreender as reflexões de natureza interdisciplinar acerca desta disciplina, e o lugar ocupado pelo debate amazônico, no interior da escola pública da região, em sua vertente dita formal, bem como, provocar reflexões sobre aspectos ditos, e/ou não ditos, da Amazônia ensinada.

Compuseram o *corpus documental* desta pesquisa: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História, publicado no ano de 1997 para séries finais do ensino fundamental; a Resolução nº 630/1997, dispõe da parte diversificada do currículo escolar da SEDUC; Resolução nº 231/1998, estabelece normas que disciplinem a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental e Médio do Estado do Pará; a Orientação para a implantação e estruturação do modelo curricular para o ensino fundamental, a partir de 1999, com base nas novas diretrizes para o ensino fundamental (MEC/CNE). Belém: Diretoria de Ensino/SEDUC, dezembro de 1998; e os dois livros regionais lançados nos anos 1990 no Governo do Estado do Pará para uso da disciplina Estudos Amazônicos: História do Pará: das primeiras populações à cabanagem (vol.1), de Gerard Prost; História do Pará: do período da borracha aos dias atuais (vol.2), de Gerard Prost; Amazônia: meio

ambiente (vol.1), de Violeta Refkalefsky Loureiro; *Amazônia: História e análise de problemas – do período da borracha aos dias atuais* (vol.2), de Violeta Refkalefsky Loureiro⁸.

Nesta pesquisa estamos trabalhando com dois grupos de professores/autores de livros didáticos regionais no Estado do Pará, de um lado estão os professores acadêmicos que chancelam a autoria de duas coleções didáticas que são os professores-pesquisadores Violeta Refkalefsky Loureiro e Gerard Prost. O outro grupo é formado por professores de História da rede estadual de educação, que não estavam na academia, mas em sala de aula⁹, colaborando com a escrita e a pesquisa para a elaboração do livro didático regional publicado pelo projeto Estante Amazônia, fazendo pesquisa bibliográfica sobre cada tema específico tendo como suporte a historiografia de cada capítulo, bem como realizando pesquisa de campo no Arquivo Público do Estado do Pará (APEP) e no Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG) em busca de fontes primárias para a construção de cada capítulo, no entanto, neste mesmo grupo de professores havia os que foram cedidos para a Secretaria Estadual de Educação como foi o caso dos professores Maria de Fátima Oliveira e William Junior na função de técnicos pedagógicos, e os professores como Ribamar de Oliveira e Edilena Barbosa continuaram em sala de aula, mas que também colaboraram com a pesquisa e a escrita do livro didático regional.

3. HISTÓRIA REGIONAL, CURRÍCULO E DISCIPLINA ESCOLAR: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.

Segundo Yves Chevallard (1991), a noção de disciplina escolar está ligada a um processo de transformação e recriação de saberes no que estão envolvidos diversos agentes e dispositivos, que atuando em diferentes instâncias transformam saberes sociais de referência em saberes escolares, sempre considerando a sua historicidade, essas construções e processos possuem dimensões epistemológicas, sociais e históricas que possui no decorrer do tempo à participação efetiva dos professores e dos autores de livros didáticos. Percebemos que a disciplina escolar criada no Pará, durante os anos 1990 não se encontrava consolidada nos saberes de referência, ela precisava se transformar em um saber escolar possível de ser ensinado aos alunos, percebemos que isto é uma problemática central que está permeada no centro de discussão da formulação desta disciplina. Segundo Arlete Gasparello (2013a, p.152) os professores/autores deixaram em sua produção escrita as marcas do seu contexto educacional específico – o ensino de História – com seus princípios, conceitos e categorias emergentes ou recriadas na prática cotidiana de suas aulas. Compreender quais foram às marcas registradas sobre a Amazônia, por estes professores/autores de livros didáticos regionais, nos anos 1990, é o segundo objetivo que este projeto de mestrado pretende fazer quando for analisar essas produções didáticas.

A História das disciplinas escolares é um campo de investigação que “atualmente passa por história, geografia, física, inglês, etc., deve ser tratado como uns produtos sócios históricos como o resultado de conflitos passados entre grupos adversários que buscam tais matérias deformam diferentes” (YOUNG apud VINÃO, 2008, p. 181). Dialogando com essa questão, pretendemos fazer neste capítulo uma investigação sobre esta disciplina inventada exclusivamente para o espaço escolar, pois, diante da realidade educacional dos anos 90 e da necessidade de debater temas regionais no espaço escolar, os professores/autores de livros didáticos regionais no Pará configuram uma nova tradição no espaço que tem como foco de análise as questões recentes pelo qual passou a região amazônica e não mais os aspectos político-econômicos da História do Pará.

Sobre a história das disciplinas escolares e da construção social do currículo, utilizamos os conceitos de Chervel (1990) e Goodson (1997) para conceituar a expressão campo disciplinar. Consideramos que os autores Chervel e Goodson dialogam da perspectiva que as disciplinas escolares se formam no interior de uma determinada cultura escolar, formando entidades epistemológicas relativamente autônomas quando elas estão relacionadas às chamadas “ciências de referência”. A escola é vista como uma instituição histórico-social, que obedece a construções particulares e específicas das quais participam vários agentes – tanto internos quanto externos a ela – que a partir das pressões sociais sofrem modificações e compõem um “lugar social” de produção de saberes próprio. A disciplina Estudos Amazônicos surge com essa finalidade, de ser um saber exclusivamente voltado para a escola.

⁸ Esta coleção de Estudos possui 5 edições: 2000 (1ª ed.); 2002 (2ª ed.); 2005 (3ª ed.); 2011 (4ª ed.) e 2015 (5ª ed.).

⁹ Os professores de História que participaram a construção do livro didático História do Pará, foram: André Alvarez, Edilena Lourdes Barbosa, Maria de Fatima de Oliveira, Raymundo William Tavares Junior e José Ribamar de Oliveira.

As dimensões constitutivas do ensino de História durante os anos 1990 foram redimensionadas, diante do contexto liberal-conservador, com disputas e lutas entorno de uma nova política educacional, percebemos que a LDB assume esse papel de redimensionar as políticas educacionais deste período, que adentra o século XXI sendo feitas reformulações em determinadas questões acabando reforçando uma educação multiculturalista. As marcas do período estudado são a política neoliberal e o crescimento do conservadorismo.

Compreende-se que trazer para o centro do debate determinado recorte regional possibilitou assim ampliar o objeto de análise da historiografia, valorizando as particularidades regionais que também fazem parte da história do nosso país. A região configura-se como campo de pesquisas

Só se entende, então, metodologicamente falando, como parte de um sistema de relações que ela [região] integra. Deve, portanto, ser definida por referência ao sistema que fornece seu princípio de identidade. Assim, pode-se falar tanto de uma região em um sistema internacional ou dentro das unidades de um sistema político federativo. Pode-se falar igualmente de uma região cujas fronteiras não coincidem com as fronteiras políticas juridicamente definidas. (BARROS, 2005, p.152)

Consideramos as reflexões de Durval Muniz de Albuquerque Junior sobre o conceito de região como “espaço de luta fruto de uma conquista, fronteiras nascidas da implantação de um governo ou dominação. A região é fruto de operações estratégicas, políticas, administrativas, físicas e militares” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2008, p. 57), onde ela é a constituição “em grande medida, frutos dos saberes, dos discursos que a constituíram e que a sustentam” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2008, p. 59). A região amazônica durante os anos 1960 era um “espaço vazio” que precisava ser “ocupado” segundo a concepção dos governos militares, portanto, esta região configurava-se como uma fronteira aberta que foi alvo de disputas, migrações, ocupações ao longo dos anos 1960, 1970 e 1980. Construiu-se nesta região uma nova cultura política que tinha na agricultura, pecuária, atividade madeireira e no latifúndio as bases de uma nova sociedade regional.

O Estado brasileiro passa a implantar inúmeros projetos políticos e sociais que tentam observar os graves problemas históricos referentes às desigualdades econômicas e sociais da região, bem como o problema do isolamento em relação ao restante do país, a partir dos anos 50 do século XX, mas que se intensifica nos anos 1960 com as políticas de incentivos fiscais e os grandes projetos. A lógica de ocupação da região começou com a construção das rodovias Belém/Brasília, Transamazônica, Santarém/Cuiabá dentre outras, que passam a receber elevados investimentos estatais. A partir deste momento a Amazônia passa a se tornar uma fronteira econômica, havendo intensos fluxos migratórios e tendo altamente valorizadas as terras as margens das estradas federais.

As políticas desenvolvimentistas dos governos militares transformam a região amazônica em uma vasta expansão do capital, este novo modelo intensifica-se com um modelo de povoamento e urbanização centrado nos fluxos econômicos – públicos e privados – e migratórios para essa região (CASTRO, 2009, p.13), que estava alicerçado com as características: concessão de incentivos fiscais, que de acordo com a lei 5.174/66 as empresas ficavam isentas de pagar Impostos Sobre Exportação e o Imposto de Renda; a venda de terras públicas para grupos econômicos; o aumento dos conflitos agrários (a partir dos anos 1970) pela disputa da posse da terra, a desvalorização da floresta e o aumento das queimadas; a expansão das atividades como a pecuária e a madeireira, conseqüentemente provocando o aumento do desmatamento. A terra na Amazônia tornou-se um elemento central para a obtenção de recursos do governo federal, ou então, para uso de revenda.

Entre as discussões feitas sobre o currículo escolar e a história das disciplinas escolares estão os livros didáticos regionais, não como meros reprodutores de conhecimentos sobre o passado, mas como uma forma de escrita da História, que se ocupa da experiência do homem no tempo e serve para conformar uma memória social sobre determinado espaço.

A história regional ao distanciar-se dessa “história tratados-e-batalhas” define a história-problema a partir da realidade vivida do aluno, na perspectiva de ter outro olhar sobre o passado, Gasparrello (2009, p. 98) nos argumenta que a história do lugar precisa ter um caráter formativo ao situar o aluno no contexto de sua vivência, mas sem se limitar ao enfoque, ou seja, a particularidade local, esta precisa ser articulada ao contexto nacional e determinados momentos ao contexto internacional. A história da região amazônica permite que o professor faça essas conexões entre o local e o global. O livro didático é considerado o currículo visível na escola e um dos dispositivos específicos do processo de escolarização (GASPARELLO, 2013a, p. 19), portanto, podemos através de uma disciplina escolar analisar

os sentidos que aquela determinada geração atribui ao conhecimento histórico escolar, percebendo o grau de interferência que os sujeitos fazem ao elaborarem, por exemplo, um livro didático regional.

Dialogando com a concepção de André Chervel (1990), sobre o estudo da história das disciplinas escolares percebe-se que há certo grau de autonomia epistemológica atualmente no campo de pesquisa sobre as disciplinas escolares, quando estas se propõem a pensar “questões relativas à produção e à transmissão de conteúdo específico de uma disciplina” (GABRIEL, 2007, p. 239). Este aspecto pode ser analisado no currículo para ser ministrado na disciplina Estudos Amazônicos, quando esta elege como centro de discussão uma análise dos problemas amazônicos, desde o período da borracha até os dias atuais como uma das propostas de ensino no Estado do Pará. Compreendemos que a história é um dos componentes de estudo dentro da disciplina ‘Estudos Amazônicos’, os professores/autores destes manuais didáticos ao elegerem posições diferenciadas a este campo de estudo sobre o tempo e as sociedades, acabam elaborando leituras do passado selecionando conteúdos significativos¹⁰ sobre a Amazônia, que julgam necessário aprender na escola.

Compreende-se que assim como o currículo, o manual escolar é fruto de disputas que conformam identidades a serem influenciadas internas e externamente no espaço escolar, são considerados discursos, documentos de uma época, ou seja, os currículos carregam determinados valores identitários com uma finalidade de produzir identidades fixas (STHEFHANOU, 1998). A necessidade de se considerar todo o processo histórico no qual se constrói uma disciplina ao longo do tempo e não analisar somente os materiais didáticos produzidos por esta, nos permite compreender os sentidos de uma história regional em sua totalidade. Por isso, é necessário perceber as intencionalidades que ocorreram no processo de seleção cultural que foram responsáveis por sua inclusão no currículo. Compreendo que em falar em conteúdo é se reportar a uma disciplina e vice-versa, como argumenta Josefina de Mello (2010, p.21).

Ocorreu um intenso debate curricular durante os anos 1980 na Secretaria de Educação do Estado do Pará, quando foram organizadas durante a gestão do governador Alacid Nunes (1978 – 1982)¹¹ equipes de professores de 1º e 2º grau que redefiniram as propostas curriculares no Pará, diante das mudanças na legislação à época quando a lei nº 5.692 que possui um caráter de ensino profissionalizante foi substituída pela lei nº 7.044, que tinha um modelo de ensino voltado para o trabalho. O grande desafio era adequar os conteúdos de História a partir de novas demandas como nos lembra o professor William Júnior¹²

No ano seguinte ou dois anos depois eu fui trabalhar em uma equipe, que estava sendo organizada [na Secretaria de] ensino do segundo grau. Essa equipe do 2º grau não era ligada diretamente a Secretaria de Educação, era ligada a uma fundação, então durante o governo Jader Barbalho, aliás, um pouco antes, no governo Alacid por conta da inflação muito elevada foram retirados os professores dessa fundação, que recebia pela CLT e passaram a serem professores estatutários, portanto não sujeitos aos reajustes mensais, então quando o Alacid acabou o governo e o Jader assumiu, era preciso organizar esses professores, que eram da fundação e passaram a ser incorporados ao Estado, quando foi criado o departamento de 2º grau juntamente com o departamento de 1º grau, subordinados a uma diretoria de ensino. O Secretário na época era o professor Wilton Moreira. Inclusive o Wilton tinha sido professor dele, além dos méritos que o professor Wilton tinha, ele foi convidado para ser secretário, era o momento da redemocratização, as bandeiras pela constituinte, as bandeiras pela reforma agrária, a intensa mobilização estudantil, a gente estava sedento de democracia depois do período autoritário pelo qual nós tínhamos passado, e coincidiu com a mudança

¹⁰ O conceito apresentado de conteúdo significativo deriva do estudo desenvolvido pela professora Circe Bittencourt (2009, p. 37), que define conteúdo significativo “vinculando-se a um critério de seleção baseado, direta ou indiretamente, nos problemas do aluno e da sua vida, em sua condição social e cultural”.

¹¹ Alacid da Silva Nunes foi um militar e político brasileiro que governou o estado do Pará por duas vezes.

¹² O entrevistado William Júnior é formado em História pela Universidade Federal do Pará participou da equipe de professores que elaboram o currículo de 2º grau no Estado do Pará, que ocorreu durante a gestão de Jader Barbalho (1983-1986) no cargo de técnico pedagógico. O professor também participou da elaboração do livro didático de História do Pará organizado por Gerard Prost.

da lei nº 5.692, que estava sendo substituído pela lei nº 7.044 tirando o caráter profissionalizante e instituindo o ensino para o trabalho¹³

O professor William Junior ao ser entrevistado para esta pesquisa nos comenta que à época trabalhava na Secretaria de Educação no departamento de 2º grau, afirmando que o papel chave do departamento de 2º grau era a inclusão de novas disciplinas na grade estadual, ele participou das mudanças curriculares que foram propostas para esta etapa de ensino, inclusive lembrando que desta reforma curricular foram incluídas neste Estado as disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, sendo um dos estados federativos pioneiros a incluir em seu currículo escolar¹⁴.

O Pará começou a trabalhar essa questão dois anos antes da lei, em 1984, o papel chave do departamento de segundo grau foi mudar as grades, introduzir novas disciplinas e convencer os professores das áreas técnicas a abdicar suas cargas horárias, isso tudo com uma discussão que não podia ser de cima para baixo, não tinha que ser uma ordem da secretaria para sermos cumpridas, então nós técnicos tínhamos que estudar muito educação, convocar assembleia de professores, era uma época de assembleia em tudo quanto era lugar, para discutir e aprovar junto as mudanças e conteúdos de grades curriculares, e foi nessa luta que conseguimos colocar a Filosofia e Sociologia em parceria com a Universidade Federal nas escolas, fomos umas das unidades da federação pioneiras em relação a isso, então veja a movimentação dos anos de 1980¹⁵.

As propostas curriculares se transformaram em disputas político-ideológicas de determinado grupo que visa ter uma hegemonia, construindo uma determinada versão pedagógica, que possui valores socialmente compartilhados. Percebemos que a questão regionalista era um debate presente na sociedade paraense, nos discursos da imprensa e na política como uma alternativa de desenvolvimento da região amazônica, frente ao desenvolvimento de outras regiões brasileiras.

O meio ambiente estava em voga nas discussões a nível internacional e o Brasil chamava atenção por causa da região amazônica, quando se discutiu a partir dos movimentos ambientalistas e de representantes de mais de 170 países, os caminhos que estavam tendo esta região. Era necessário diante de tal perspectiva desenvolver uma estratégia latino-americana que permitisse discutir as questões sociais e ambientais da região amazônica na escola, como nos afirma Moema Viezzer (1996).

Educar-mo-nos para nos desenvolver uma estratégia latino-americana na Amazônia significa reconhecê-la como um ecossistema habitado por várias espécies vivas, incluídas a espécie humana. Isso nos leva, entre outras coisas, a rever os significados das fronteiras estabelecidas como fruto da colonização branca (VIEZZER, 1996, p.239).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais Transversais que debatem a questão do meio ambiente nos apresentam algumas possibilidades pedagógicas para uso no espaço escolar, quando admite que exista neste momento uma crise ambiental e que o futuro da humanidade depende da relação estabelecida do homem com a natureza, bem como dos usos de recursos disponíveis que se faz desta, portanto, este documento legal nos apresenta orientações didáticas para que o professor/aluno tenha uma consciência ambiental, onde se torna cada vez mais necessário que tenhamos “educação Ambiental como meio indispensável para se conseguir criar e aplicar formas cada vez mais sustentáveis de interação sociedade-natureza e soluções para os problemas ambientais” (BRASIL, 1997, p.22). Este mesmo documento apresenta os seguintes objetivos quando se trabalha o tema meio ambiente, ao logo dos oito anos do ensino fundamental.

¹³ JUNIOR, William. Entrevista concedida a Davison Alves. Belém, 14. abr. 2015.

¹⁴ Circe Bittencourt (2003, p.10) nos lembra de que passou a ser difundido pela internet um texto da educadora Silvia Manfredi a partir do 11/10/01, com a tramitação de um projeto de lei em Brasília do deputado Federal Padre Roque (PT/PR), que obriga o ensino de Sociologia e Filosofia no ensino médio (2º grau). O projeto foi aprovado no Senado durante o mês de setembro e depois de ter sido avaliado foi rejeitado pelo Ministério da Educação, sofrendo um veto integral do presidente da República no dia 9/10/01. O projeto retornou ao Congresso Nacional para uma nova apreciação.

¹⁵ JUNIOR, William. Entrevista concedida a Davison Alves. Belém, 14. abr. 2015.

Conhecer e compreender, de modo integrado e sistêmico, as noções básicas relacionadas ao meio ambiente;

Adotar posturas na escola, em casa e em sua comunidade que os levem a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis;

Observar e analisar fatos e situações do ponto de vista ambiental, de modo crítico, reconhecendo a necessidade e as oportunidades de atuar de modo reativo e propositivo para garantir um meio ambiente saudável e a boa qualidade de vida;

Perceber, em diversos fenômenos naturais, encadeamentos e relações de causa-efeito que condicionam a vida no espaço (geográfico) e no tempo (histórico), utilizando essa percepção para posicionar-se criticamente diante das condições ambientais de seu meio;

Compreender a necessidade e dominar alguns procedimentos de conservação e manejo dos recursos naturais com os quais interagem, aplicando-os no dia-a-dia;

Identificar-se como parte integrante da natureza, percebendo os processos pessoais como elementos fundamentais para uma atuação criativa, responsável e respeitosa em relação ao meio ambiente. (BRASIL, 1997, p. 34)

Percebemos que as propostas elaboradas para o tema meio ambiente consolidam o papel que possui o tema em debate quando se trata de região amazônica. Percebemos que a disciplina Estudos Amazônicos possui vários caminhos no Pará, dependendo da formação do professor que está ministrando esta disciplina, ele possui uma abordagem sobre o que ensinar em relação à Amazônia. A educação ambiental entrou no debate curricular da rede estadual no Pará, pela proposta de criação desta disciplina regional, mas não foi compreendida pelos professores/autores que constroem suas narrativas didáticas sobre esta região.

O compromisso social do professor com a Educação era algo muito presente no discurso governamental dos anos 90, era necessário construir uma nova escolar para um aluno-cidadão do mundo que possuía novos desafios ao ensinar. A ideia era proporcionar uma educação para a vida e para o mundo, que encare o aluno como pessoa, um indivíduo que precisava desenvolver suas habilidades intelectuais no espaço escolar, esta perspectiva foi difundida a partir da Conferência Mundial Sobre a Educação, que aconteceu na cidade de Jomtien, na Tailândia onde se discutiu várias mudanças na educação em diversos países.

A disciplina 'Estudos Amazônicos' durante os anos 90 apresenta um dilema que precisa ser resolvido, o de consolidar o campo disciplinar Amazônia no espaço escolar. A criação da disciplina e a produção de dois manuais didáticos neste período reforçam a ideia de que era necessário repensar o ensino de história regional, invertendo as escalas de prioridades, onde o foco central de análise que seria o Estado Pará muda-se para algo de âmbito global, ou seja, pensar agora nas Amazônia enquanto um espaço regional de disputas de poder.

A criação dos chamados 'Estudos Amazônicos' como campo disciplinar reforça a ideia da necessidade de pensar as relações entre tempo, espaço, sociedade, cultura e meio ambiente na Amazônia, como categorias centrais para se pensar as transformações recentes que ocorreram nesta região. A proposta desta disciplina encara as questões do presente como um elemento central nas discussões em sala de aula, problematizando e criando outros sentidos de historicidades sobre o ensinar História regional.

REFERÊNCIAS

- [1] ARENDT, Hanna. Entre o passado e o futuro. São Paulo: editora Perspectiva, 1972.
- [2] ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. *Fronteiras*, Dourados, MS, v. 10, n.17, p.55-67, jan./jun.2008.
- [3] ALMEIDA, Daniel Valter. A disciplina intitulada estudos amazônicos constituindo-se coo mais um espaço para o conhecimento geográfico em sala de aula. Peru: Anais do Encuentro de Geógrafos de América Latina- 2013 (Versão Digital).
- [4] BARROS, José D'Assunção. História, Região e Espacialidade. *Revista de História Regional* 10(1): 95-129. UEPG, Verão, 2005.
- [5] BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996.
- [6] BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. 1997.
- [7] BITTENCOURT, Circe. Identidades e ensino da história no Brasil. In: Carretero, Mario; rosa, Alberto; González, Maria Fernanda. (Org.). *Ensino da história e memória coletiva*. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007, v. p. 33-52.
- [9] _____. Propostas curriculares de História Continuidades e transformações. In: Barreto, Elba. O currículo do ensino fundamental para as escolas brasileiras. Campinas, SP: Autores Associado. Fundação Carlos Chagas, 1998. – (Coleção Formação de Professores)
- [10] CASTRO, Edna. Cidades na Floresta. Edna Castro (Org.). São Paulo: Annablume, 2009.
- [11] COELHO, Maricilde Oliveira. Proclamar cidadãos: moral e civismo nas escolas públicas paraenses (1890-1910). Dissertação de Mestrado, Unicamp, 2004.
- [12] CHARTIER, Roger. A história ou a leitura do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- [13] CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, Panônica, n. 2, 177-229, 1990.
- [14] CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.
- [15] CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação & Pesquisa*, vol. 30, nº3, São Paulo set./dez. 2004.
- [16] FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática do ensino de história. Campinas: Papirus, 2011.
- [17] FREITAS, Letícia. Currículo cultural: o que ensinam os livros regionais sobre identidade? *Revista currículos sem fronteiras*, v.10, n.2, pp.106-118, jul/dez, 2010.
- [18] GASPARELLO, Arlette. A produção de uma disciplina escolar: os professores/autores e seus livros didáticos. *Rev. bras. hist. educ.*, Campinas-SP, v. 13, n. 3 (33), p. 147-177, set./dez. 2013.
- [19] _____. Construindo um novo currículo de História. In: Nikitiuk, Sônia (org.). *Repensando o ensino de História*. São Paulo: editora Cortez, 7ª edição, 2009.
- [20] GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa. Currículo, 1997
- [21] HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- [22] JUNIOR, Tiese. O que se diz da disciplina escolar da educação básica, do estado do Pará, chamada de “estudos amazônicos”? , s.d.
- [23] LOUREIRO, Violeta. Amazônia: uma história de perdas a danos, um futuro a (re) construir. *Revista Estudos avançados* 16 (45), 2002.
- [24] _____. Educação e sociedade na Amazônia em mais de meio século. *Revista Cocar*, vol.1, n.1, Jan/Jun. 2007.
- [26] PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente? *Revista Projeto História*, 11.14.
- [27] São Paulo: EDUC, 1997, p.25-39.
- [28] MELLO, Josefina. História da disciplina didática geral em uma escola de formação de professores: (re) apropriação de discursos acadêmicos nos anos de 1980 e 1990. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.
- [29] MOURÃO, Leila; AIROZA, Luís Otávio; SANTANA, Stela. A disciplina ‘estudos amazônicos’ e o ensino fundamental em escolas públicas paraenses. Anais 3º Workshop Internacional de História do ambiente: História do Ambiente e Educação Ambiental, Florianópolis, 26 a 29 de novembro de 2013.

- [30] MORAIS, Stela. Professores de História e contadores de suas histórias: um estudo da prática educacional em escolas públicas e particulares de Belém. São Paulo: Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, 2002.
- [31] REZNIK, Luís. História local: pesquisa, ensino e narrativa. Disponível em http://www.institutocidadeviva.org.br/historiasdomedioparaiba/cms/wpcontent/uploads/2008/1/historia_local_reznik.pdf acessado em 20 de Abril de 2015.
- [32] ROCHA, Helenice. Aula de História: que bagagem levar? In: Rocha, Helenice; Magalhães, Marcelo; Gontijo, Rebeca. A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: editora FGV, 2009.
- [33] STEPHANOU, Maria. Instaurando maneira de ser, conhecer e interpretar. Revista Brasileira de História, vol. 18, n. 36, São Paulo, 1998.
- [34] VIEZZER, Moema. A educação ambiental no contexto de uma estratégia latino-americana para a Amazônia. In: Pavan, Crodowaldo. Uma estratégia latino-americana para a Amazônia. Brasília: Ministério do Meio Ambiente dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal; São Paulo, memorial, 1996. 3º volume.

Capítulo 16

Memória e valor: desenvolvimento de embalagens para produtos do Engenho Padre Cícero no Cariri Cearense

Ingrid Nogueira Freitas

Resumo: Este artigo apresenta os resultados do trabalho de conclusão de curso na Universidade Federal do Cariri intitulado “Desenvolvimento de Embalagens Para Produtos do Engenho Padre Cícero”. Tem por objetivos criar uma linha de embalagens para as rapaduras e batidas de um dos últimos engenhos ativos no Cariri cearense, ressignificando esses produtos tradicionais para auxiliar em sua sobrevivência na modernidade e constituindo, durante o estudo de caso do projeto, um registro para preservação cultural das casas de produção açucareira da região. Foi utilizada a metodologia da Universidade Autônoma Metropolitana.

Palavras-chave: embalagens; engenho; rapadura.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados do trabalho de conclusão de curso intitulado “Desenvolvimento de Embalagens Para Produtos do Engenho Padre Cícero”, orientado pelo Prof. Me. Manoel Deisson Xenofonte Araújo, e aprovado pela Universidade Federal do Cariri (UFCA) em 2017 no curso de Design de Produto.

A pesquisa foi realizada em Barbalha, cidade da microrregião do Cariri, localizada no sul do Ceará, que teve nos engenhos um alicerce social. No entanto, devido a diversos fatores tanto sociais quanto econômicos, os engenhos barbalhenses entraram em decadência e atualmente são escassos. Os ainda existentes têm uma grande probabilidade de aderência a métodos de produção modernizados, a fim de sobreviverem na contemporaneidade.

Enquanto os engenhos, em sua forma tradicional, estão desaparecendo, é importante que a população faça registros de seu patrimônio material e imaterial, a fim de não deixar que se perca no tempo uma história importante para a região e para o país. Os dados colhidos durante o estudo de caso para este projeto constituem um registro dos aspectos atuais do Engenho Padre Cícero, dessa forma contribuindo para preservar a memória do funcionamento das casas caririenses de produção açucareira.

Por outro lado, a tradição nem sempre deve ser mantida como em seus primórdios. Os engenhos, mesmo modernizados, continuarão a ser intrínsecos para o Cariri, apesar de a economia regional não ser mais baseada em sua produção. Suas atuais embalagens, porém, não atendem aos requisitos dos órgãos que regulam produtos alimentícios e não atraem o cliente, indo de encontro às principais funções da embalagem citadas pelos estudiosos da área. Sandra Paiva (2007) diz que, assim como as sociedades mudam com frequência seu estilo de vida, também as embalagens precisam se adequar e se reconhecer no contexto de cada época. É assim que, nesse caso, o Design de Embalagens atua como instrumento de ressignificação e valorização de dois dos produtos mais tradicionais da região caririense: a rapadura e a batida.

Desta forma, o projeto aqui apresentado teve como objetivo desenvolver uma linha de embalagens para as rapaduras e batidas do Engenho Padre Cícero, por meio da pesquisa de sua história, investigação da gama de produtos atualmente ali produzidos e ressignificação das embalagens já existentes, de forma a atender às necessidades da estrutura do engenho e de seu público-alvo. Objetiva-se também, durante o estudo de caso, compor um registro para contribuir na preservação cultural ante a modernização.

A metodologia utilizada foi desenvolvida pela Universidade Autônoma Metropolitana (UAM), que foi proposta no texto *Contra un Diseño Dependiente: un modelo para la autodeterminación nacional*, de Antunaño et al. (1992). Para efeito didático utilizamos a explicação feita por Negrão e Camargo (2008). Nessa metodologia, que é específica para o projeto de embalagens, há cinco etapas: estudo de caso, problema, hipótese, projeto e produção.

2. EMBALAGENS

2.1. HISTÓRICO

As embalagens, inicialmente, eram reutilizáveis e cumpriam apenas as funções primárias de acondicionar ou empacotar. Potes, barris, vidros, jarras e tonéis eram utilizados, esvaziados, limpos e novamente utilizados, ciclo que se repetia até que estivessem gastos demais para que seu uso fosse continuado. Foi apenas por volta de 1800, no século XIX, com o processo de conserva de alimentos em vidro de Nicolas Appert, que surgiram as embalagens de uso único. Entre a metade do século XIX e o final da Segunda Guerra Mundial, a indústria descobriu e aprimorou os materiais e novos formatos, produzindo em larga escala e consolidando as embalagens em nosso dia-a-dia.

Com o estabelecimento do Design como profissão, algo ocorrido na Revolução Industrial inglesa, o designer se tornou oficialmente responsável por pensar uma embalagem para cada produto, desde então ocupando-se dos mais diversos aspectos, desde a estrutura e a parte estética até questões mercadológicas.

2.2. FUNÇÕES

Segundo Negrão e Camargo (2008), as funções das embalagens são:

- Proteger e acondicionar – eliminando riscos, sejam naturais ou por ação do homem;
- Transportar – garantindo a integridade do produto inclusive na etapa do transporte que o próprio consumidor realiza;

- Informar e identificar – fornecendo informações para o consumidor e para os órgãos fiscalizadores;
- Promover e vender – atraindo o cliente como uma ferramenta de marketing;
- Formar e consolidar a imagem – diferenciando um produto de seus concorrentes;
- Funcionalidade – auxiliando na aplicação de um produto na vida das pessoas;
- Economizar e valorizar – não apenas reduzindo custos, mas também conferindo ao cliente um “status” pela compra, respeitando questões ambientais, e promovendo o produto no ponto de venda ou em anúncios.

Dada essa multifuncionalidade, os autores afirmam que não há investimento em comunicação que compense mais que a embalagem. Acrescentam que, quando o produto é simples e não há muito espaço para inovação nele mesmo (como é o caso das rapaduras e batidas que são alvo desse projeto), cabe à embalagem a tarefa de renovar sua imagem.

2.3. IMPACTO EMOCIONAL

Quando o atendimento na maioria das lojas deixou de ser feito por intermédio de um funcionário e passou a ser responsabilidade do próprio cliente (que escolhe sozinho o que deseja, compara preços e qualidade do que vai comprar), a embalagem tornou-se ainda mais determinante, agindo como um tipo de “vendedor silencioso”.

É nesse contato direto e quase imediato do comprador com o produto que a embalagem prova sua eficácia: segundo o site da APESCE (Associação Pernambucana de Shopping Centers), numa pesquisa chamada “A Hora Certa de Ativar o Shopper”, realizada em 2015 pela Nielsen, descobriu-se que 70% das decisões de compra acontecem no ponto de venda. Essa primeira impressão, que comumente se trata da visualização da embalagem na prateleira, é o que Donald Norman, no livro *Design Emocional* (2008), chama de “design visceral” – algo que seria inconsciente, instintivo e determinante.

É dessa ligação com as emoções que vem a necessidade de incluir na embalagem elementos que tenham relação com a cultura de seu público-alvo. Sandra Paiva (2017, p.10) coloca: “[...] é pertinente relatar que todo produto também tem sua cultura, ou seja, cada mercado a que a embalagem se destina deverá ter um visual condizente com a cultura local”. Logo, um elemento que tenha relação cultural regional com seus consumidores será notado, mesmo inconscientemente, despertando sensações de familiaridade, conforto e identificação do consumidor com o produto.

2.4. IMPACTO ECONÔMICO E AMBIENTAL

Segundo Calver (2009, p.26), “qualquer solução de embalagem que seja rápida e eficaz prova seu valor rapidamente”. É principalmente com base nas possibilidades de medição de eficácia (como os cálculos com dados do ponto de venda) que o design de embalagens é um campo reconhecido pelo marketing e pela economia. Outro quesito importante é que os gastos da produção podem ser diminuídos por meio de uma embalagem – por exemplo, deixando um produto mais leve e fácil de transportar, ou mudando o material de que seu invólucro é feito.

Com a evolução tecnológica e as descobertas científicas crescentes, as possibilidades de materiais para fabricação de embalagens são muitas, de modo que Calver (2009) chega a afirmar que a escolha do material deve ser considerada um pré-requisito para qualquer projeto. Além do impacto econômico dos materiais, porém, é ainda mais importante (para o designer como ser humano consciente e atuante na sociedade) que se considere o aspecto ambiental.

Peltier e Saporta (2009, p.12) dizem que “em menos de um século, a embalagem gerou mais lixo doméstico do que toda a humanidade havia produzido até então”. Para os autores foi, no entanto, a visibilidade que as embalagens ganharam que as tornou as “vilãs” da sociedade contemporânea, e as pessoas que as descartam incorretamente têm grande parte da responsabilidade sobre a formação desse ponto de vista. É preciso pesar, porém, as consequências do uso que fazemos das embalagens, já que por um lado seu descarte incorreto pode contribuir para a degradação ambiental, mas por outro sua existência evita desperdícios com as funções de conservação e transporte.

3. ENGENHOS CARIRIENSES

Do século XVI ao XVIII a produção e exportação de cana-de-açúcar constituíram a atividade econômica de maior importância para o Brasil, embora a posição de colônia portuguesa tenha feito com que a maior parte dos lucros fosse dirigida à coroa de Portugal. O açúcar, principal produto final da cana, era consumido em larga escala pelos países europeus e comercializado a preços altos. Foi no nordeste do Brasil que a cana encontrou condições favoráveis, e a região logo se tornou o polo do açúcar brasileiro, com plantações se iniciando no litoral e depois rumando para o interior (SILVA, 2008).

De início os currais de gado foram a atividade-base do sertão, povoando o interior. A agricultura, que havia surgido como complemento, tornou-se uma alternativa à pecuária. Ao sul do Ceará povoou-se a região conhecida como Cariris-Novos, hoje denominada Cariri. De acordo com Maria Yacê Carleial Feijó de Sá (2007), as condições peculiares do solo e clima foram essenciais para a ocupação caririense: solo fértil, distribuição hidrográfica favorável à irrigação e formação de brejos teriam sido características que atraíram os agricultores, e logo foram percebidas como ideais para o plantio da cana-de-açúcar, que rapidamente se tornou a base da economia regional.

Para José de Figueiredo Filho (2010), é no cultivo da cana e seus engenhos que mora a importância da região do Cariri - e, embora desde a época em que seu livro foi escrito (1958) o Cariri tenha se expandido social e economicamente, destacando-se também em outros aspectos, seus produtos derivados da cana ainda apresentam destaque no mercado por questões de qualidade e tradição. Dentre tais derivados, podemos mencionar principalmente rapadura, batida, mel, alfenim e aguardente de cana.

3.1. RAPADURA

A rapadura é um doce sólido de cor amarronzada, surgido da raspagem dos tachos de açúcar. Nasceu nas Ilhas Canárias, no século XVI, mas foi adotada no Brasil como alimento para os escravos e depois tornou-se alimento indispensável para nordestinos, que também labutavam duramente e precisavam da energia fornecida por seu alto valor calórico (SAKAI, 20??). Gilberto Freyre (1969, apud GONÇALVES, 2011, p.40) chama a rapadura de “fator medicinal de resistência do homem sertanejo”.

De acordo com Figueiredo Filho (2010), a rapadura no Cariri era produzida com base nas plantações de cana não apenas dos senhores de engenho, mas também nos menores plantios, pertencentes aos trabalhadores de engenho e aos pequenos lavradores. A safra dos mais humildes, porém, era destinada quase completamente à venda, e não recebia o devido valor na hora do pagamento. Além disso, o agricultor de menores posses estava “preso” ao engenho como se fosse funcionário, uma vez que sua cana era moída no engenho mais próximo e dependia da água do mesmo para irrigar suas plantações.

“Está a rapadura intimamente vinculada à vida sertaneja” (Id. Ibid., p.57). É possível observar, nos registros históricos, que tais vínculos (tanto com a rapadura quanto com os engenhos que a produziam) não se restringiam ao aspecto alimentar e econômico, mas também ao emocional do homem caririense.

De maio para junho, o burro inquieta-se. Fica como a sentir o cheiro do engenho [...], ao retomarem a estrada, saltam de alegria. E saem em disparada para logo alcançarem o olho de cana, a baba e o cambiteiro [...]. O homem também é assim. Quando sai do Cariri, não pode esquecer o engenho. (FIGUEIREDO FILHO, 2010, p.39)

3.2. PRODUÇÃO DA RAPADURA

Segundo Antônio Sampaio Júnior¹⁶, a primeira etapa de produção da rapadura seria a moagem. No entanto, SAKAI (20??) pontua que um transporte rápido do ponto de corte da cana até o local de moagem é essencial para uma boa qualidade da rapadura, sendo a demora uma das principais causas de perda dessa qualidade. Sendo assim, podemos considerar o corte e o transporte da cana-de-açúcar como os primeiros passos da fabricação da rapadura.

Ainda segundo SAKAI (ibidem), o caldo de cana que vem do processo de moagem segue para decantação, onde o caldo se torna livre de impurezas. Esse é o momento também da clarificação, quando se adiciona o

¹⁶ Filho do Sr. Antônio Sampaio (dono do Engenho Padre Cícero), em entrevista concedida a Ingrid Nogueira Freitas nas dependências do referido engenho, no dia 21 de abril de 2017.

hidrossulfito (ditionito) de sódio, que alguns produtores utilizam para tornar a cor da rapadura mais clara e, assim, melhorar sua aparência.

Depois disso se iniciam as etapas de fervura do caldo (também chamadas de concentração). Antônio Sampaio Júnior afirma que há cinco pontos de fervura do caldo. O primeiro e o segundo servem para que quaisquer impurezas resistentes ao processo de decantação sejam eliminadas. O terceiro é para adição de temperos, caso se deseje adicionar algum. O quarto, para obter o ponto de mel. E o quinto, para atingir o ponto da batida e da rapadura, que se diferenciam pelo tempo de fervura nessa etapa. As fervuras podem acontecer no mesmo tacho, mas há engenhos nos quais ocorrem em tachos diferentes.

Após as fervuras acontece o batimento, quando o caldo é mexido até atingir o ponto para a moldagem. No processo de moldagem é colocado nas fôrmas (algumas de madeira, outras de tijolos) e, depois de resfriado, é desenformado.

3.3. BARBALHA: APOGEU E QUEDA DOS ENGENHOS DO CARIRI

O município de Barbalha, que é parte do Cariri cearense (a 575 km da capital do estado, Fortaleza), adotou em suas origens a agricultura canavieira como principal atividade, possuindo então mais de uma centena de engenhos que funcionavam a pleno vapor e produziam não apenas rapadura, mas também demais derivados da cana. Essa produção rendeu à cidade os títulos de “Capital Nacional da Rapadura” e de “Terra dos Verdes Canaviais”, o qual perdura mesmo com a extinção de grande parte dos engenhos que um dia movimentaram sua economia e motivaram as enormes plantações de cana-de-açúcar que podiam ser vistas logo na entrada da cidade e que honravam tal apelido recebido.

Napoleão Tavares Neves (apud SILVA NETO, 2009) afirmou que, no auge da produção dos engenhos, a cidade de Barbalha chegava a produzir 30 milhões de unidades de rapadura: 300 mil cargas - informação que Figueiredo Filho (2010) também forneceu.

O dono do engenho Padre Cícero (que é o engenho contemplado neste trabalho), sr. Antônio Sampaio, respondeu a uma entrevista publicada no site Diário do Cariri, na qual fala um pouco sobre como eram os engenhos barbalhenses em 1978, quando o Engenho Padre Cícero se iniciou: tudo era feito em madeira, desde as moendas às colunas de sustentação do prédio. A natureza era bastante prejudicada no processo e o maquinário era pouco desenvolvido, sendo a força humana ainda muito utilizada na produção - apesar disso, havia lucro (embora pouco) ao fim da moagem.

“Hoje, as despesas são altíssimas, e o que se ganha é pra apenas manter o engenho funcionando, essa diferença fechou as portas de muitos engenhos na região”, disse Antônio Sampaio na mesma entrevista.

De acordo com Silva Neto (2009), havia quase 200 engenhos funcionando no Cariri durante a década de 60. Em 2009, restavam 10. Desses 10, apenas 4 ainda operavam na região. 8 anos depois, em Barbalha, se ninguém perguntar especificamente pelo assunto, provavelmente não ouvirá falar dos engenhos que estruturaram sua economia e sociedade.

As causas da decadência foram muitas. Figueiredo Filho (2010) afirma ter indagado ao sr. Luís Gonzaga de Melo o que estaria atrapalhando a produção de rapadura no Cariri. À época, o homem teria respondido que o problema maior se concentrava nos impostos cobrados pelo governo estadual sobre as vendas à vista. O governo não ofereceria assistência aos agricultores da cana. Falta de mercado, cheques sem fundos nos pagamentos e grande fiscalização do Ministério do Trabalho são fatores também apontados como razão da queda dos engenhos, de acordo com Everardo Sampaio e Antônio Sampaio (SILVA NETO, 2009).

Outro problema mencionado por Figueiredo Filho (2010) e que pudemos constatar recentemente ainda existir, embora em um contexto diferente, foi a fuga de mão de obra. Em abril de 2017 centenas de trabalhadores entre os 20 e os 30 anos rumaram para Minas Gerais em busca de emprego como cortadores de cana.

Figura 1 – Fuga da mão-de-obra



Fonte: <<https://goo.gl/8dhsJD>> (2017)

A mão de obra que se evade é, atualmente, de cortadores de cana, embora Gonçalves (2011) mencione uma dissolução das divisões de trabalho nos engenhos, de modo que a pessoa que coloca o caldo no decantador pode, em outro momento, estar desenformando a rapadura. Embora todos os trabalhadores envolvidos no processo sejam importantes, porém, o profissional que obtinha maior destaque no processo era o mestre de rapadura em cada engenho.

O trabalhador mais compenetrado do engenho é o mestre da rapadura. Há deles, afamadíssimos. Fora do Cariri, não há ninguém que possa igualá-lo na arte de cozinhar e dar essa consistência fixa à rapadura caririense, de tanta fama e de tanta nomeada. [...] Onde, porém, o mestre se torna mais imponente, é quando mexe o mel na gamela.” (FIGUEIREDO FILHO, 2010, p.41)

Ao que diz Gonçalves (2011, p.66): “o mestre de rapadura caracterizado por José de Figueiredo Filho há mais de meio século em nada difere do atual trabalhador responsável pela garantia de qualidade do produto de cada engenho”. Porém, assim como pouco ou nada se ouve falar sobre os engenhos nas ruas da cidade, também desapareceu das conversas o mestre de rapadura, um dos protagonistas do processo produtivo das casas açucareiras. Eis mais uma marca da decadência dos engenhos.

Existem, porém, sobreviventes. Embora não tenha sido possível quantificar os engenhos que ainda funcionam plenamente na cidade, segundo a Secretaria de Agricultura de Barbalha (apud LEITE; VIEIRA; SILVA, 2014), em 2012 eram apenas onze. Em 2014, de acordo com o Diário do Nordeste (2014), esse número havia diminuído para quatro. O Engenho Padre Cícero é um dos que permanecem em atividade – segundo Antônio Sampaio Júnior, os planos são para modernizá-lo e, assim, mantê-lo em atividade enquanto for possível.

4.PROJETO

4.1. PRIMEIRA ETAPA: CASO

4.2. BRIEFING

O *briefing* foi realizado nas dependências do engenho Padre Cícero, no dia 21 de Abril de 2017, por meio de entrevista presencial com Antônio Sampaio Júnior e com Antônia Quesado Luiza, respectivamente filho e esposa do proprietário do engenho, o sr. Antônio Sampaio, que infelizmente não pôde estar presente.

Durante a entrevista, que foi baseada em um questionário previamente elaborado, descobrimos que atualmente os produtos fabricados pelo engenho são: rapadura, mel, batida, cachaça e raizada, com variações nos ingredientes, peso e forma de embalagem. As garrafas nas quais se vendem o mel, a cachaça e a raizada têm capacidade de 1L, e são compradas de um fornecedor que vende garrafas reutilizadas. As rapaduras, batidas e suas variações estão na tabela a seguir:

Tabela 1 – Variações das rapaduras e batidas do Engenho Padre Cícero

Produto	Peso
Tablete (batida na palha)	250 g
Tablete comum – batida	300 g
Tablete comum – rapadura	350 g
Drops de rapadura	450 g
Bolo (batida na palha)	1 kg
Mato-véio (rapadura grande)	1,5 kg

Fonte: a autora, com base no *briefing*

Embora o engenho terceirize seus produtos para exportação em outros estados do Brasil e também receba alunos levados por escolas para aulas de campo, os entrevistados no *briefing* definem seus principais clientes como os romeiros; essa informação condiz com o que identificamos como público-alvo desse projeto.

A produção atual é de 6000 unidades - cerca de 2400 kg de rapadura e batida por dia em seu período de funcionamento constante (de setembro a fevereiro do ano seguinte, propositadamente combinando com as datas de maior movimentação na romaria de Juazeiro do Norte). Nesse período uma grande demanda, se já adiantada pela moagem prévia da cana, pode ficar pronta em 3 ou 4 dias. No período de menor movimento, a produção segue o sistema *just in time*, no qual só é produzido o que for encomendado, a fim de evitar que os produtos se deteriorem na armazenagem e de reduzir gastos.

A cana-de-açúcar, principal matéria-prima da rapadura e da batida, advém de uma plantação que também pertence ao dono do engenho, enquanto ingredientes secundários (tais como coco, castanha e amendoim), devido aos preços, são comprados em Fortaleza.

Os produtos que serão exportados são armazenados em um galpão, e a parte que será vendida aos turistas fica exposta em uma pequena varanda com balcões que funciona como uma lojinha. Essa área de atendimento, o galpão e uma pequena cozinha foram melhorias construídas “para bem atender os romeiros de meu Padim Pade Ciço”, afirma Antônio Sampaio na entrevista concedida a Silva Neto (2009).

Figura 2 – Lojinha do Engenho Padre Cícero



Fonte: a autora

O filme plástico e a palha que hoje embalam as rapaduras e batidas são adicionados aos produtos por funcionários do engenho. Não há pessoas específicas para a tarefa, e o local onde costuma acontecer esse emalo é um canto do grande galpão no qual as rapaduras e batidas são feitas. Em uma comparação de imagens feitas por nós e imagens obtidas em 2010 pelo repórter Alfredo Bokel, é possível observar que, em sete anos de diferença, esse local permanece o mesmo.

Figura 3 – Local onde os produtos são embalados



Fonte: <<https://goo.gl/hWpXtb>> (imagem da esquerda), e a autora (à direita)

4.3. PÚBLICO-ALVO

O público-alvo do Engenho Padre Cícero consiste em turistas religiosos que visitam Juazeiro em épocas de romaria. Embora haja vendedores de outros estados que compram os produtos do engenho, seu propósito é terceirizar a mercadoria, de modo que os produtos que podem manifestar sua identidade e levar sua marca são aqueles vendidos diretamente ao público - no caso, os romeiros.

Enquanto público-alvo, os romeiros não têm características padronizadas: de todas as idades, vêm de diversas partes do país (embora haja uma predominância de peregrinos da região nordeste) e pertencem às mais variadas classes sociais - de acordo com a Revista Cariri, são agricultores, assistentes de saúde, advogados e políticos, vindos de pau-de-arara, de ônibus ou em carros próprios, hospedando-se em ranchos de romeiros, em pousadas ou em hotéis renomados, seguindo ou não tradições familiares. O único ponto em comum seria a fé.

Os locais mais visitados pelos romeiros em suas peregrinações ficam em Juazeiro. No entanto, as cidades imediatamente vizinhas a Juazeiro, Crato e Barbalha, também recebem visitas. No caso de Barbalha, está aí a razão dos romeiros serem o público-alvo do Engenho Padre Cícero: é ali que são recebidos, para conhecer a produção e provar da rapadura, do mel e dos demais produtos derivados da cana-de-açúcar caririense. Segundo Leite, Vieira e Silva (2015), em 2012 o engenho Padre Cícero recebia, em período de produção constante, aproximadamente 90 ônibus de romeiros.

5. SEGUNDA ETAPA: PROBLEMA

5.1. PROBLEMA CENTRAL

O problema central deste projeto envolve, com base em seu público-alvo, questões formais e de transporte: as atuais embalagens utilizadas pelo engenho não atraem o consumidor, carecendo de apelo estético, identificação e informações sobre o produto; além disso, não são propícias a serem carregadas pelo usuário, parte de um público passante que costuma depender de meios de locomoção coletivos.

5.2. SUBPROBLEMAS

Função formal: a estética é essencial para a atração que o produto exerce sobre o cliente. No entanto, a forma neste trabalho também trata da funcionalidade no transporte, considerando o tipo de consumidor e seu ponto de venda.

Higiene: as embalagens já existentes podem ser divididas em três grandes grupos: invólucros plásticos (para a rapadura e a batida comuns), saco plástico (para os drops de rapadura) e palha (para a batida em palha).

Figura 4 – Produtos para os quais foram desenvolvidas embalagens



Fonte: a autora

Função simbólica: as embalagens atuais para batidas e rapaduras, embora tradicionais, não cumprem as funções determinadas pelos estudiosos do Design de Embalagens, de modo que acabam por não aproveitar todo o potencial do valor cultural desses produtos.

6. TERCEIRA ETAPA: HIPÓTESE

6.1. IDÉIAS

Tendo em mente as funções mencionadas pelos autores que estudamos e as características do engenho (tradição), dos produtos (peso, forma, armazenamento, valor cultural) e de seu público-alvo (viajantes), foi estabelecido que as embalagens resultantes desse trabalho deveriam:

Quanto à estrutura:

- Ser resistentes;
- Auxiliar na questão higiênica;
- Facilitar o transporte;
- Permitir exposição no ponto de venda;
- Apresentar facilidade na fabricação, montagem e uso;
- Causar o mínimo possível de danos ambientais;
- Se adequar à realidade financeira e local do Engenho Padre Cícero e público-alvo;

Quanto à estética:

- Remeter à tradição e ao aspecto saudável da produção artesanal
- Trazer inovação e elegância

Para as rapaduras e o tipo mais básico de batida aproveitamos o formato de trapézio das laterais, tornando a estrutura da embalagem um tronco de pirâmide. Adicionamos alças para ajudar no transporte. Para os drops de rapadura adaptamos a ideia de uma sacola de papel com características que proporcionam mais segurança e praticidade. Para as batidas embaladas em palha, dada a função simbólica do material, incluímos um pequeno livreto/tag para ser o rótulo, e no interior um saco plástico para evitar contato direto da palha com o produto alimentício.

Por questões de higiene e também considerando que não significaria um aumento de gastos porque o sistema já é adotado, preferimos manter no projeto os filmes plásticos que o engenho já aplica às rapaduras em formato comum, assim como os sacos plásticos nos quais os drops são vendidos atualmente. Desta forma, as caixas, a sacola e o livreto que criamos neste trabalho serão adições ao que já é feito para embalar os produtos.

6.2. TESTES DE PLANIFICAÇÃO, MATERIAL E RESISTÊNCIA

Quando já havia uma ideia geral de que aspectos estruturais e estéticos se pretendia seguir, pesamos e medimos os exemplares de produtos adquiridos no engenho. Então iniciamos os esboços, rascunhados à mão, de caixas em formato de trapézio. Os desenhos foram planificações dessa forma geométrica, analisando possíveis posições de alças para facilitar o transporte, definindo a maneira como as embalagens seriam abertas e lacradas, e considerando como o formato impactaria na resistência ao peso de cada produto do engenho.

Com os esboços prontos e as melhores ideias selecionadas, incluímos uma rodada de testes a fim de conferir se o imaginado seria funcional na prática. Nessa fase utilizamos papel sulfite comum e colorido, papel duplex, papel paraná e papel kraft, experimentando com suas diferentes texturas e resistências. Ao todo, foram feitos 15 testes diferentes com caixas e sacolas planificadas e montadas manualmente.

Enquanto os testes em papel sulfite permitiam checar a planificação e encaixes, as tentativas em papéis de maior resistência determinavam se aquele material poderia ser utilizado nos protótipos e produtos finais, suportando seu peso e o formato. Para tanto usamos a rapadura Mato-Véio, que é a mais pesada (1,5 kg), já que a resistência de sua embalagem significaria que o material também aguentaria o peso e o volume dos produtos mais leves. Também incluímos os drops de rapadura em algumas dessas provas.

Após diversos testes que resultaram em rasgos, dobras ou inclinações indesejadas devido ao peso da rapadura, repetimos os esboços e provas, uma vez que a metodologia UAM é cíclica. Por fim obtivemos um modelo resistente e satisfatório com uso de papel kraft. Os ângulos de fechamento da embalagem foram posteriormente ajustados com o uso do programa de modelagem 3D chamado Rhinoceros 4.0.

Para as tags/livretos que acompanhariam as batidas em palha, imaginamos um formato prático de apenas uma dobra, e tomamos por base a batida em tablete pequeno. Também nos utilizamos do tamanho mínimo de tabela nutricional determinado pela ABRE (Associação Brasileira de Embalagem) e da legibilidade das informações a serem adicionadas no livreto. O cordão escolhido para prender a tag às embalagens foi o cordão sisal, que é similar a uma corda e lembra a própria palha, conferindo harmonia e mantendo a identidade visual da embalagem.

6.3 HIPÓTESE FINAL: IDENTIDADE VISUAL

Foi definido que a identidade visual se utilizaria de elementos de embalagens “vintage”, de modo a remeter, mesmo em níveis subconscientes, a produtos tradicionais. Optamos por:

- Ilustrações, permitindo inúmeras possibilidades e lembrando a época em que as fotografias não tinham qualidade suficiente para estarem em rótulos;
- Elementos relacionados ao vegetal componente do produto, como as cervejas que traziam ilustrações de trigo em seus rótulos;
- Tipografia em destaque, ladeada por detalhes tais como uma forma geométrica ou um laço.

Foi feita uma síntese da estrutura da cana-de-açúcar, que rotacionada gerou uma estampa.

Para o nome do engenho, buscamos tipografias que pudessem remeter novamente aos rótulos vintage. Após testes em mockups, optamos pela tipografia Rita Smith para as palavras “rapadura do engenho” e pela tipografia Título para o nome “Padre Cícero”, conferindo ao nome do padre um maior destaque a fim de ressaltar a fé do romeiro.

Com base na diversidade do público viajante decidimos adicionar as palavras “rapadura do engenho Padre Cícero” em todos os rótulos, já que peregrinos vindos de outras regiões podem não ter conhecimento prévio sobre o produto, não compreendendo que a batida é uma variação do ponto da rapadura, embora mantenha seus ingredientes e modo de preparo.

Quanto à estampa, sua aplicação em uma área extensa da embalagem, mesmo que apenas na face frontal, utilizaria muita tinta, tornando o processo mais caro e o dano ao meio-ambiente maior. Usamos, portanto, uma faixa vertical para delimitá-la: após alguns testes com mockups, descobrimos que a posição vertical da faixa permitia melhor adequação aos formatos de embalagem propostos.

6.4. QUARTA ETAPA: PROJETO

Os rótulos frontais possuem, de acordo com o que é determinado pela legislação brasileira sobre embalagens, a marca dos produtos, sua denominação de venda e conteúdo líquido.

Os rótulos traseiros trazem, de obrigatório: tabela nutricional, espaço para informações de validade e lote (que, por variarem de acordo com a produção, devem ser adicionados pelo próprio engenho por meio de carimbos), lista de ingredientes, declaração de ausência de glúten, informações sobre a empresa (inclusive o CNPJ) e os dizeres “indústria brasileira”. Como informação opcional adicionamos um pequeno texto para valorizar ainda mais o aspecto tradicional e fazer com que o Cariri seja reconhecido nos demais lugares para os quais os romeiros possam levar os produtos. O texto é o seguinte: “Esse produto foi feito na Terra dos Verdes Canaviais, Barbalha, com cana-de-açúcar natural da região, e sua produção é tradicional dos engenhos caririenses”.

6.5. PROTÓTIPOS

Foram escolhidos três modelos para protótipo, com base na divisão das embalagens em três grandes grupos: a sacola (drops), as caixas (da Mato-Véio, da rapadura tablete 350 g e da batida tablete 300 g) e as tags (da batida na palha e da batida Bolo). Um modelo de cada foi selecionado para produção.

Os protótipos foram feitos no papel oficial escolhido para a produção, que é o kraft 320 gr, e reproduzidos em tamanho real. No entanto, uma vez que a impressão indicada oficialmente (a offset) só é feita em larga escala e seria dispendiosa, optamos por outro meio: um adesivo transparente. Para os modelos não produzidos fisicamente foram feitas renderizações utilizando o software Rhinoceros 4.0.

Figura 5 – Protótipos de três das embalagens desenvolvidas



Fonte: a autora

6.6. IMPACTOS AMBIENTAIS

Neste trabalho tentamos amenizar os danos ao meio-ambiente, mesmo com limitações orçamentárias e de técnicas disponíveis na região (para que seja possível que o engenho mande fazer as embalagens nos arredores de Barbalha). Fizemo-lo por meio de:

- Uso do mínimo possível de materiais diferentes, facilitando a reciclagem;
- Uso do papel kraft em sua cor natural, diminuindo o gasto de tinta tanto na produção do papel em si quanto na impressão;
- Não adição de acabamentos em *hot stamping*, verniz, etc;
- Planificação planejada, por meio de ângulos e abas, para diminuir o uso de papel;
- Escolha de cor única para todo o trabalho de impressão offset;
- Uso do sistema de faca de corte e vinco para a pré-montagem (a faca pode ser reutilizada diversas vezes, se lâmina for amolada com frequência).

7. CONCLUSÃO

Ao analisar os resultados, percebemos que atingimos os objetivos que nos propusemos a alcançar: desenvolvemos a linha de embalagens dentro do que foi determinado, atribuindo-lhes características que conferem maior valor estético e simbólico aos produtos, e durante o processo registramos a história e o funcionamento do engenho que os fabrica.

Concluimos também que a criação de uma memória para a posteridade foi além do esperado, porque a rapadura em si é um registro “vivo”: dentre os derivados da cana-de-açúcar, é a mais forte representante do povo sertanejo, tendo sido base não apenas econômica, mas também alimentícia para os fortes que trabalharam de sol a sol para construir o Cariri que hoje habitamos. Ressignificá-la é, portanto, contribuir para que permaneça existindo uma peça-chave para a cultura de nosso povo.

Este trabalho constitui, em análise final, um lembrete de que o Design, como ferramenta de transformação social, tem o poder (e o dever, do ponto de vista ético/emocional) de contribuir para a manutenção de nossa história, seja registrando o passado e o presente para que se possa lembrá-los no futuro, seja ressignificando algo importante que não é mais tão valorizado.

REFERÊNCIAS

- [1] Antuñano, J.S.; Gutiérrez, M.L., et al. Modelo General Del Proceso de Diseño Cyad-uam Azcapotzalco. In: ____ Contra un Diseño Dependiente: un modelo para la autodeterminación nacional. Colección CyAD Universidad Autónoma Metropolitana. México: [s.n.], 1992. Cap. 2.3, p. 69-85.
- [2] Apesce – Associação Pernambucana de Shopping Centers, Pesquisa de mercado. Disponível em: <<http://apesce.com.br/noticias/?id=754>>. Acesso em: 22 de abril de 2017.
- [3] Calver, Giles. O que é design de embalagens?. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- [4] Diário do Nordeste. Escola em Barbalha busca o resgate da cultura canavieira. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/suplementos/cariri-regional/escola-em-barbalha-busca-o-resgate-da-cultura-canavieira-1.998074>>. Acesso em: 20 de junho de 2017.
- [5] Figueiredo Filho, José de. Engenhos de rapadura do cariri. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará – UFC, 2010.
- [6] Freitas, Ingrid Nogueira. Desenvolvimento de embalagens para produtos do Engenho Padre Cícero. 2017. Projeto de Produto (Graduação Tecnológica em Design de Produto) – Universidade Federal do Cariri, Juazeiro do Norte, Ceará, 2017.
- [7] Gonçalves, Naudiney de Castro. “O fogo não está morto”: engenhos de rapadura do Cariri cearense como uma referência cultural na perspectiva das políticas públicas do último quartel do século XX. 2011. 83 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/VGRO-8NEG37/_disserta_o_de_mestrado__naudiney_pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 de março de 2017.
- [8] Leite, Marcelo Eduardo; Vieira, Leylianne Alves; Silva, Carla Adelina Craveiro. Tradição e resistência no Cariri cearense: Uma pesquisa Fotoetnográfica no Engenho Padre Cícero, Barbalha/CE. Revista NAU Social, [S.L.], v. 5, n. 9, p. 09-21, nov 2014./abr. 2015.
- [9] Negrão, Celso; Camargo, Eleida. Design de embalagem: do marketing à produção. São Paulo: Novatec, 2008.
- [10] Neto, Silva. Cana-de-açúcar no Cariri: engenhos resistem à crise. Disponível em: <<http://www.diariodocariri.com/noticias/cariri/615/cana-de-acucar-no-cariri-engenhos-resistem-a-crise.html>>. Acesso em: 30 de junho de 2017.
- [11] Neto, Silva. Romeiros em festa no Engenho Padre Cícero. Disponível em: <<http://www.diariodocariri.com/noticias/barbalha/2763/romeiros-em-festa-no-engenho-padre-cicero.html>>. Acesso em: 30 de junho de 2017.
- [12] Norman, Donald. Design emocional: Por que adoramos (ou detestamos) os objetos do dia-a-dia. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.
- [13] Paiva, Sandra. A embalagem como forma de comunicação e expressão. 2008. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social) – Universidade Salgado de Oliveira, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/8848/1/A-Embalagem-Como-Forma-De-Comunicacao-E-Expressao/pagina1.html#ixzz0y45hT6zh>>. Acesso em: 20 de abril de 2017.
- [14] Peltier, Fabrice; Saporta, Henri. Design sustentável: caminhos virtuosos. São Paulo: Editora Senac, 2009.
- [15] Revista Cariri. Juazeiro do Norte: Editora 309, n. 28, 2016.

- [16] Sá, Maria Yacê Carleial Feijó de. Os homens que faziam o Tupinambá moer: Experiência e Trabalho em Engenhos de Rapadura no Cariri (1945 – 1980). Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2007. Disponível em: < <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp124916.pdf>>. Acesso em: 28 de abril de 2017.
- [17] Sakai, Rogério Haruo. Rapadura. Disponível em: < <http://www.agencia.cnptia.embrapa.br/gestor/cana-de-acucar/arvore/CONT000fjighhp202wyiv80sq98yqyvymia8.html>>. Acesso em: 29 de abril de 2017.
- [18] Silva, Bruno Izaías da. Ciclo da cana-de-açúcar. Disponível em:< <http://www.infoescola.com/historia/ciclo-da-cana-de-acucar/>> . Acesso em: 29 de abril de 2017.

Capítulo 17

A noção do cuidado de si: vivências compartilhadas entre mulheres em situação de violência doméstica e familiar

Karinny Lima de Oliveira

Eugênia de Paula Benício Cordeiro

Thays de Lima Oliveira

Resumo: O Centro de Referência da Mulher Maria Bonita é componente do eixo de enfrentamento à violência da Secretaria de Políticas para Mulheres da Prefeitura de Caruaru, é um espaço de acolhimento às mulheres vítimas da violência doméstica e familiar e oferece atendimento interdisciplinar (psicológico, social, jurídico, de orientação e informação) à mulher em situação de violência. Nesse sentido, o presente trabalho visa compreender o impacto do Grupo Reflexivo nos processos de protagonismo e empoderamento das mulheres que participaram das atividades durante os anos de 2017 e 2018, e especificamente: 1. Identificar quais perspectivas filosóficas são trabalhadas nos grupos reflexivos; 2. Analisar como o Cuidado de Si enquanto ferramenta pedagógica promove a autonomia da usuárias do serviço. Foram realizados acompanhamentos como observadoras participantes durante os anos de 2017 e 2018, bem como a pesquisa documental com a finalidade de saber o número de encontros e frequência de participação das mulheres. Vimos nesta pesquisa que os Grupos Reflexivos contribuem de sobremaneira no processo de protagonismo e empoderamento, bem como no trabalho de ressignificação da subjetividade das mulheres vítimas da violência, sendo portanto, uma ferramenta pedagógica imprescindível na promoção da autonomia e para a formação humana em sua integridade e que sobretudo, possibilitando a criação de novos modos de vida.

Palavras-chave: cuidado de si, mulheres, violência doméstica e familiar, novos modos de vida.

1. INTRODUÇÃO

A violência de gênero no Brasil é considerada como uma pandemia social, tendo enquanto marco normativo nacional a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006) que incorporou o avanço legislativo internacional e se transformou no principal instrumento legal de enfrentamento à violência contra a mulher no Brasil. A Lei prevê, também, um conjunto de ações sociais, preventivas, protetivas e repressivas que devem ser assumidas pelas diversas instâncias do governo como, por exemplo: a implementação de redes de serviços interinstitucionais; o desenvolvimento de pesquisas e estatísticas; a criação de centros de atendimento multidisciplinar, delegacias especializadas e casas abrigo; a realização de campanhas educativas e a inclusão de conteúdos de equidade de gênero nos currículos escolares.

Segundo a Lei Maria da Penha, Nº 11.340/2006, a violência doméstica e familiar é entendida como qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial (FERNANDES, 2012). Dessa forma, a Lei Maria da Penha

cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar (FERNANDES, 2012, p. 198).

Em função ao cumprimento das diretrizes da Lei Maria da Penha no que diz respeito às medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar, segundo a Norma Técnica de Uniformização dos Centros de Referência/NTUCR (2006),

são estruturas essenciais do programa de prevenção e enfrentamento à violência contra a mulher, uma vez que visam promover a ruptura da situação de violência e a construção da cidadania por meio de ações globais e de atendimento interdisciplinar (psicológico, social, jurídico, de orientação e informação) à mulher em situação de violência. Devem exercer o papel de articuladores dos serviços organismos governamentais e não-governamentais que integram a rede de atendimento às mulheres em situação de vulnerabilidade social, em função da violência de gênero (NTUCR, 2006, p. 11).

Nesse sentido de cumprimento à Lei Maria da Penha, em Caruaru, município do Agreste Pernambucano, existe o Centro de Referência da Mulher Maria Bonita (CRMMB), que foi implementado em 2007, sob a competência da Secretaria de Assistência Social, depois foi transferido para a Secretaria Especial da Mulher em 2009 quando esta foi criada no município de Caruaru, contudo, somente em 2010 o CRMMB foi reconhecido através da Lei Municipal de Nº 4.927/2010. Em 2017, a Secretaria de Políticas para Mulheres de Caruaru foi desvinculada do gabinete do prefeito e passou a ter autonomia orçamentária, tendo como estrutura três eixos: cidadania, saúde e enfrentamento, do qual o CRMMB é componente.

Os serviços oferecidos pelo CRMMB têm como diretrizes os direitos humanos das mulheres declarados na Lei Maria da Penha, e se apresentam em várias modalidades, dividindo-se em dois grandes eixos, primeiramente as ações internas, como por exemplo: atendimento de recepção, acolhimento com as técnicas, abrigamento, Grupo Reflexivo e etc.

E a partir dos acolhimentos, é realizado o plano estratégico de enfrentamento, onde temos os desdobramentos com as ações externas que se dividem em atividades de cunho preventivo e educativo como o Programa Maria da Penha vai à Escola e outros e; as atividades de cunho assistencial e jurídico, pois dependendo do caso de vulnerabilidade, a usuária é acompanhada por uma das técnicas do serviço, evitando assim os processos de revitimização. Com a finalidade de explicar as modalidades dos serviços oferecidos, apresentamos o fluxograma do CRMMB através da tabela a seguir:

TABELA 1 - Fluxograma do CRMMB

FLUXOGRAMA DO CRMMB	
AÇÕES INTERNAS/ RESPONSÁVEL	AÇÕES EXTERNAS/ RESPONSÁVEL
1. Atendimento (recepção) 1.1. Agendamento 1.2. Cadastro no Centro Integrado de Operações de Defesa Social/CIODS	1. Cunho Preventivo e Educativo 1.1. Maria da Penha vai à Escola/MPVE 1.2. Maria da Penha vai aos Espaços Religiosos/MPVR 1.3. Palestras (CRAS, Hospital, AS, Moradores, UPA) 1.4. Campanha de Enfrentamento/panfletagem 1.5. Caravana Tecendo Direitos para Mulheres/CTDM
2. Acolhimento (Técnicas) 2.1. As. Social 2.2. Psicóloga 2.3. Advogada 2.4. Abrigamento	2. Cunho Assistencial ou Jurídico/encaminhamentos 2.1. Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher/DEAM 2.2. Instituto de Medicina Legal/IML 2.3. Vara de Violência Doméstica e Familiar /VVDF 2.4. Escritório de Prática Jurídica da ASCES 2.5. Reunião de Rede 2.6. Delegacia de Homicídio 2.7. Transporte de usuária
3. Atividades internas 3.1. Grupo Reflexivo 3.2. Oficina terapêutica 3.3. Floricultura	3. Articulação em Rede/parcerias

Dentre as atividades do CRMMB, como mostra a Tabela do Fluxograma acima, a presente pesquisa se concentrará na atividade interna chamada de Grupo Reflexivo “As Marias”, que é um trabalho realizado em coletivo com as usuárias, que por meio da psicologia transpessoal e que visa problematizar a violência, e como a mulher, agora usuária do serviço, está dentro das relações de poder impostas pela sociedade patriarcal e machista. A proposta do Grupo Reflexivo se apresenta por meio do método da desconstrução (DERRIDA, APUD LOURO, 2014), de práticas discursivas que retroalimentam e legitimam a violência de gênero no seu aspecto simbólico, institucional, histórico e cultural, permitindo entender e problematizar os mecanismos das relações de poder, institucionais ou não, que colocam a mulher sempre em condição de subalterna, invisibilizada, e negligenciada.

Contudo, percebe-se que nos discursos apresentados pelas usuárias, na maioria das vezes, o discurso é completamente descrente não só da eficácia do serviço enquanto política pública, mas sobretudo, a mulher se apresenta no seu profundo sentimento de desamparo e isso limita a possibilidade de se enxergar para além das vulnerabilidades sociopolíticas, ela só se reconhece na condição de vítima da violência.

Assim sendo, o presente trabalho tem como objetivo compreender o impacto do Grupo Reflexivo nos processos de protagonismo e empoderamento das mulheres que participaram das atividades durante os anos de 2017 e 2018, e especificamente: 1. Identificar quais perspectivas filosóficas são trabalhadas nos grupos reflexivos; 2. Analisar como o Cuidado de Si enquanto ferramenta pedagógica promove a autonomia da usuárias do serviço.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inicialmente, para falar sobre a violência contra a mulher, vamos apresentar as principais correntes de que estudam a violência de gênero. A abordagem acadêmica sobre gênero privilegia uma visão dicotômica baseada na relação homem-mulher, agressor-vítima, opressor-oprimida, sujeito-assujeitada, entre outras relações binárias polarizadas. Nos estudos baseados na abordagem proposta por Marilena Chauí (1985), a violência contra a mulher é vista como decorrente da dominação masculina sobre o feminino. Na abordagem proposta por Heleieth Saffioti (1987), a violência contra a mulher é entendida como expressão da dominação patriarcal na qual a mulher é vítima de um processo de exploração capitalista do trabalho feminino. Os riscos inerentes a essa visão dicotômica é a de restringir a origem e o desenvolvimento dessa violência e, conseqüentemente, sua superação, ao campo das relações interpessoais, sem contextualizá-la a partir de variáveis e relações sociais mais amplas, sobretudo, das relações de poder estabelecidas.

Em estudos pautados numa perspectiva relacional, a violência é percebida como uma modalidade de comunicação entre parceiros. Uma representante desses estudos é Gregori (1993), que aponta para uma superação da polarização sem, contudo, romper com a dicotomia masculino-feminino. Houve uma mudança

significativa nos estudos inspirados na teoria de gênero pós-estruturalista de Scott (1995), apontando para a superação da dicotomia de gênero. Em suas pesquisas, o autor toma a categoria gênero como base analítica das relações sociais e de poder, abrindo a possibilidade de pensar a multiplicidade de gêneros, alargando o embate inicialmente referenciado na relação homem-mulher.

Diante das correntes elencadas acima, ao compreender que a condição da mulher é quase sempre dada e fixada pelos inúmeros processos de revitimizações (institucionais

ou não), entendidos como recorrência das relações interpessoais abusivas. Isso permite a análise das práticas discursivas apresentadas nas vivências compartilhadas entre mulheres em situação de violência doméstica e familiar nos espaços de atendimento institucional.

Por meio da análise dos discursos, expôs-se a construção da identidade de si, pois todo discurso consiste em uma prática social constituída por representações, imagens e identidades elaboradas e compreendidas a partir de convenções e regras socialmente estabelecidas, compartilhadas e compactuadas. Neste sentido, a representação de si apropriada por mulheres vítimas de violência reveste-se de heterogeneidade enunciativa, uma vez que o discurso se realiza a partir de um diálogo entre os diversos sujeitos que utilizam ou manipulam seus enunciados.

Ao contrário do que estabelece o senso comum e algumas análises de discurso que tomam os textos ao pé da letra, não somos inteiramente responsáveis pelas representações que acreditamos fazer nos textos que produzimos, como também nem sequer somos os únicos responsáveis pelas representações que ali aparecem. (PINTO, 2002, p.30)

Durante as atividades dos Grupos Reflexivos (grupo de apoio), em dinâmicas da psicologia transpessoal, observou-se que os discursos das usuárias sobre suas identidades transitam entre as correntes apresentadas acima, baseadas na dicotomia homem-mulher, tanto através de narrativas pessoais quanto na escuta e interpretação da história de vida de outras mulheres. Portanto, nesses encontros, através dos momentos compartilhados entre as mulheres, em um primeiro momento emergiram discursos cristalizados sobre uma identidade pautada na construção de papéis rígidos, sobretudo nos papéis de agressor e vítima.

Em um segundo momento, a partir das desconstruções dos papéis propostas nas dinâmicas, surge uma narrativa baseada em uma identidade mais diversa e fluida. É o momento em que se inicia um processo de individualização, ou seja, cada usuária começa seu processo de reconhecimento de sua singularidade, sem romper com a identidade coletiva, amarrada pelos laços da representação do papel de vítima que cada uma assumiu para si mesma e para o grupo.

Ao longo dos encontros, à medida que o processo de individualização se consolidava, as usuárias experimentaram a construção de uma consciência crítica de si mesmas e, conseqüentemente, a re-significação de suas identidades. Foram utilizadas dinâmicas para favorecer mecanismos projetivos e de identificação entre as usuárias, de forma que a história narrativa de cada uma fosse capaz de espelhar a das demais, valorizando os aspectos de resistência e resiliência presente em cada narrativa. Desta forma, as características valorizadas pelo coletivo e presente em cada subjetividade foram compartilhadas pelo grupo, fazendo surgir um empoderamento coletivo a partir de cada forma de resistência apresentada coletivamente.

Assim, a reconstrução de cada individualidade contribuiu para a organização de uma nova identidade do grupo, onde os aspectos comuns deixaram de se alicerçar na dor e passaram a se referenciar na retomada de sonhos e desejos, parindo uma nova identidade alicerçada em uma relação complexa entre a consciência de si e a representação que o outro tem de si (LAUNAY, RÉGNIER, RIBAS, 2011). A re-significação da identidade individual e coletiva, a partir do Grupo Reflexivo, enquanto grupo de apoio, teve como principal instrumento o Cuidado de Si enquanto possibilidade de novas formas de vida, em que o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta (FOUCAULT, 1970). Sob essa perspectiva o Cuidado de Si é entendido e sentido como um movimento permanente e contínuo de auto-preservação, através do auto-conhecimento, capaz de estender-se ao outro, sobretudo por meio de mecanismos projetivos e de identificação.

Neste sentido, Oliveira (2016) ressalta que o olhar para si leva a questionar não só a verdade imposta, mas também a problematizar de se como opera o poder nos símbolos e nas instituições, permitindo romper como pensamento dual e com a rígida visão polarizada que recai no binômio homem/mulher, masculino/feminino. Ocorre nesse movimento, sobretudo implicações no processo de problematização de violência de gênero, gerando portando um processo recíproco de conversão relacional, onde:

(...) a reciprocidade de uma ação ética baseada num cuidado de si e num cuidado do outro, em que o jogo da construção da liberdade só pode ser jogado como um jogo coletivo, de mútuas interações e relações, em que as ações de uns implicam em ações de outros. Um jogo em que uns se fazem livres aprendendo da liberdade dos outros; em que uns se fazem livres na medida em que ensinam a liberdade aos outros (GALLO, 2006, p. 188).

Há, portanto, a partir dessa perspectiva do cuidado de si uma re-significação da violência contra a mulher, há um movimento político e sobretudo ético que se manifesta em uma arte da existência produtiva, pois segundo Pagni, ao interpelar o

destino que lhe fora dado no presente e colocá-lo à altura dos desafios contemporâneos, sobretudo como uma forma de resistência política à formalização do existente e à instrumentalização da cultura, presumindo a assunção de uma atitude ética diante da vida que, concomitantemente, pressupõe certa transformação de si (PAGNI, 2014, p. 154).

Esse processo de resistência - mesmo que precária, contingente e provisória - que emerge nesse movimento da prática do Cuidado de Si é entendida como manifestação do poder, que subverte a ordem dada, pois aquele não é uma mercadoria, uma posição, uma recompensa ou uma trama; é a operação de tecnologias políticas através do corpo social

(FOUCAULT, 1985) que atua e move saberes e práticas, subvertendo a ordem posta. O autor afirma que poder não existe; existem práticas ou relações de poder que se efetua e funcionam como uma máquina social.

O poder não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. Esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não podem ser travadas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder.

Temos que encontrar os meios (mesmo imperfeitos) de submeter, sem parar, as nossas categorias à crítica, nossas análises à autocrítica. Se utilizarmos a definição da desconstrução de Jacques Derrida, esta crítica significa analisar no seu contexto a maneira como opera qualquer oposição binária, revertendo e deslocando a sua construção hierárquica, em lugar de aceitá-la como real, como óbvia ou como estando na natureza das coisas (SCOTT, 1995, p. 18-19).

O Cuidado de Si situa-se como meio de submissão à autocrítica, à medida que permite rever o que está cristalizado no discurso construído em torno de si e do outro. Para Pinto (2002, p. 44), as relações de poder expressam-se na semiose social, esta compreendida como o conjunto dos significados aprendidos e compartilhados através de regras e convenções subjacentes aos discursos que dominamos. O autor atenta para o fato de que entramos nesse mundo de aparências, o mundo do *ideológico* e do *poder*, que é o mundo da linguagem, e no qual estamos condenados a “viver”, entretanto, as mudanças nas representações, relações e identidades sociais adquiridas através da linguagem só são possíveis através de situações de mudanças sociais.

Tais mudanças revelam-se na produção, circulação e consumo de novos sentidos vinculados às representações absorvidas pelas mulheres vítimas de violência, devendo permitir a reorganização do lugar enunciativo destas mulheres a partir do caráter relacional do poder sob a perspectiva de Foucault, ou seja, à medida que as vítimas reconstróem seus discursos constroem novas perspectivas de si e assumem novas posições nas relações de poder.

É sob a perspectiva do Cuidado de Si, enquanto possibilidade de novas relações de poder, em que o novo não está no que é dito, mas nos acontecimentos à sua volta (FOUCAULT, 1970). De forma, que os novos acontecimentos transformam o próprio discurso. Portanto, ao vivenciar diferentes práticas ideológicas baseadas em relações de poder menos hierárquicos (empoderamento feminino, sororidade, colaboração, escuta ativa...), as usuárias obtiveram as condições favoráveis para a autocrítica transformadora do próprio discurso, permitindo possibilidades de ser-no-mundo para além da relação homem-mulher.

Contudo, apesar de entender a teoria do Cuidado de Si também uma metodologia enquanto ferramenta pedagógica aplicada nos encontros do “Grupo Reflexivo: As Marias”, isso não significa que é um processo fácil o o resultado será alcançado, pensar assim, seria de reducionismo sem precedentes, pois o trabalho realizado no CRMMB é de caráter processual, ou seja, tem o caráter de atividade meio e não fim, portanto não há garantia dos resultados de quebra do ciclo da violência, uma vez que envolve subjetividades e

outros elementos da relação intra familiar que a própria usuária ainda não consegue elucidar ou se reconhecer naquele cenário de violência.

Dessa forma, declarar os direitos humanos das mulheres, em si, não soluciona a complexidade da violência de gênero, nem muito menos promove a emancipação da mulher. É preciso estimular, por meio do exercício da cidadania, um processo de intervenção de uma ação pedagógica na qual ocorra a participação direta da mulher com um protagonismo que a leve para um processo de autoria de si e possa não só problematizar, mas também desconstruir as práticas discursivas que retroalimentam e legitimam a violência de gênero.

Assim, identificando mesmo que parcialmente os mecanismos de articulação e disputa desses significados que permeiam o cenário da violência doméstica e familiar e, sobretudo, como ela se percebe implicada nesse processo, avançando assim em uma prática de desconstrução de muros invisíveis (GEORGE, RÉGNIE, LIMA, 2011). Para tanto, é preciso entender que a violência de gênero está presente em todos os setores da sociedade independentemente de classe social, raça, grupo étnico, cultura, escolaridade, idade ou religião (BASTERD, 2004; LIMA, 2014; SANTOS; IZUMINO, 2005).

Diante desta realidade, o Centro de Referência da Mulher Maria Bonita priorizou ações integradas, a partir do grupo reflexivo de apoio “As Marias”, cujo objetivo é favorecer a re-significação do papel assumido pela mulher vítima de violência dentro das relações de poder em que está inserida, através da desconstrução de práticas discursivas que retroalimentam e legitimam a violência de gênero no seu aspecto simbólico, institucional, histórico e cultural, permitindo entender e problematizar os mecanismos das relações de poder, institucionais ou não, que colocam a mulher sempre em condição de subalterna, invisibilizada, e negligenciada.

Para iniciar o processo de desconstrução de tais práticas discursivas, o Cuidado de Si foi empregado como instrumento descortinador das ideologias que compõem a heterogeneidade dos discursos violadores, revitimizadores e culpabilizantes. Tais reflexões se desenvolveram a partir da dialética pedagógica enquanto campo ético onde o sujeito se compõe e recompõe na relação com outros sujeitos. “Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (FREIRE, 2010, p. 17). Proporcionando dessa forma uma unicidade de um grupo com interesses e necessidades em comum.

3. METODOLOGIA

O trabalho realizado teve o viés da pesquisa qualitativa onde tem caráter relacional, pois, segundo Esteban (2010), a mesma envolve encontros face a face, participação, cooperação, interação. Sob essa perspectiva relacional, Chizzotti (1998) apresenta como pressuposto da pesquisa qualitativa a existência de “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (p. 79). Nesse sentido, as práticas qualitativas proporcionaram, segundo Melucci (2005) uma redefinição do campo da pesquisa social e contribuíram para superação dos dualismos sujeito/objeto, realidade/interpretação, fatos/interpretação, heranças da modernidade.

Alcançando assim a perspectiva de que há centralidade na linguagem e de que a ideia está sempre relacionada a culturas, tempos e contextos específicos que garantem alguma estabilidade e regularidade na oscilação e dispersão dos sentidos sociais, dos quais participa a própria investigação científica. Com base nesse caráter relacional, foram realizados acompanhamentos como observadores participantes, por se mostrar uma pesquisa bastante comprometida com a minimização da relação entre dirigentes e dirigidos e por essa razão tem-se voltado sobretudo para a investigação junto a grupos desfavorecidos (GIL, 2002).

A pesquisa foi realizada a partir das vivências compartilhadas nas atividades realizadas no Grupo Reflexivo “As Marias” durante os anos de 2017 e 2018, acompanhando de forma sistemática e permanente as falas, silêncios e abraços das mulheres. Para entender sobre as contribuições éticas e políticas em torno do Cuidado de Si na formação humana das mulheres em situação de violência doméstica e familiar foi necessário interagir com as usuárias em todas as situações, acompanhando, conforme Severino (2007) as manifestações dos sujeitos e as situações vividas.

A trabalho também apresenta o caráter de pesquisa documental, onde foi realizado um estudo através dos documentos escritos do CRMMB nos anos de 2017 e 2018, com a finalidade de saber o número de encontros do Grupo Reflexivo, assim como a frequência das mulheres. Segundo Cellard (2010) o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para o pesquisador nas ciências sociais.

Lüdke e André (1986) elencam uma série de vantagens do uso de documentos na pesquisa educacional, dentre elas: são uma fonte razoavelmente estável, que pode ser consultada várias vezes; são elaborados em determinado espaço e tempo e, por isso, fornecem informações sobre seu contexto de produção; também são fonte não reativa, permitindo o acesso a informações, quando limitações de tempo e deslocamento impedem a interação direta com os informantes e têm custo baixo.

Dessa forma, a pesquisa trabalhará com dados nos dois anos do Grupo Reflexivo, onde foram realizados 12 encontros, contemplando 105 mulheres, tendo como prática pedagógica tanto a prática do Cuidado de Si, como também a psicologia transpessoal, com a disponibilidade de escutar, de falar, de sentir, se posicionar e responsabilizar-se, oportunizando possibilidades de transformação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentar resultados sobre essa pesquisa, é necessário entender que a análise será parcial e contingente, pois estamos diante de uma pesquisa que envolve subjetividades, onde houve dois momentos. Primeiramente, por meio da pesquisa documental realizado nos relatórios do CRMMB ficou evidente o crescimento exponencial dos serviços oferecidos ao longo dos três últimos, apresentando assim, dois anos consecutivos de recorde histórico em serviços prestados à comunidade, onde em 2017 com 725 serviços oferecidos, em 2018 com 866 serviços, como mostra a tabela a seguir:

TABELA 2. Crescimento em percentual de 2017 e 2018 do CRMMB

Crescimento em Percentual de 2017 a 2018 do Centro de Referência da Mulher Maria Bonita					
Ano	Nº de atendimentos Atividades internas	Nº de Atividades Externas	Nº de Serviços Oferecidos	Crescimento Relativo Geral	Crescimento Anual
2016	388	3	391	14,14%	(ano referência)
2017	635	90	725	26,21%	85,42% 2016/2017
2018	628	238	866	31,31%	19,45% 2017/2018
Total	2.141	625	2.766	100%	

Essa tabela aponta inicialmente para o crescimento anual de 85,42% do ano de 2017 em relação ao ano de 2016, e 19,45% em 2018 em relação ao ano de 2017, mas sob esse aspecto quantitativo, há um outro ponto que deve ser igualmente analisado, que é o ponto qualitativo, pois houve nesse crescimento anual tanto o retorno de mulheres que já eram usuárias do serviço, como também a adesão de novas mulheres ao serviço do CRMMB, quer que seja demanda livre ou encaminhamento de outros equipamentos da rede de enfrentamento.

Ao analisar esse crescimento quantitativo, contudo não pretendemos negar a dificuldade inerente de trabalhar com violência de gênero, uma vez que as mulheres se apresentaram em um estado de fixação de identidade estabelecida pela violência, mas que durante os encontros do Grupo Reflexivo, surge uma possibilidade de superar a dificuldade acima apresentada, porque elas se permitem a novas possibilidades de mudança, ao ser autora de seu protagonismo, por meio do cuidado de si. Dessa forma, esse crescimento quantitativo é reflexo desse movimento de protagonismo e empoderamento das mulheres que participaram das atividades durante os anos de 2017 e 2018, em que as mulheres vão se percebendo no espaço enquanto autoras desse processo de enfrentamento à violência que antes as silenciavam.

O processo de enfrentamento à violência de gênero não é curto, nem muito menos simples, pelo contrário, ele se apresenta de forma exaustiva e muito longa, pois, o primeiro momento é um passo decisivo, que é realizar a denúncia na Delegacia Especial de Atendimento à Mulher/DEAM (quando existe no município), nesta é registrado o boletim de ocorrência e dependendo da tipificação penal é solicitado a realização dos exames traumatológico (nos casos de violência física) e/ou o sexológico (nos casos de violência sexual) no Instituto de Medicina Legal/IML, se for o caso de ameaça de morte é realizado o Serviço de Abrigamento previsto pela Lei de Nº 13.977/2009 (em Pernambuco temos 4 Casas Abrigo), na sequência, o caso segue para a Vara de Violência Doméstica e Familiar do Tribunal de Justiça de Pernambuco/TJPE.

E, finalmente, quando a vítima vem a ser acolhida pelo CRMMB, podendo ou não já ter passado por todas essas instâncias, a mulher na maioria das vezes, já chega completamente desacreditada não só da eficácia do serviço enquanto política pública, mas sobretudo, a mulher se apresenta no seu profundo sentimento de desamparo e isso limita a possibilidade de se enxergar para além das vulnerabilidades sociopolíticas, ela só se reconhece na condição de vítima da violência.

A mulher depois de ter passado pelo procedimento institucional, chega completamente assujeitada e imersa às técnicas de normalização Estatal (FOUCAULT, 2013). Diante dos discursos apresentados pelas usuárias, percebe-se que as técnicas de normalização existem com o escopo de controlar, silenciar, regular, domesticar, disciplinar e medir a vida. Assim, se materializam num engendramento complexo de violência estrutural e simbólica, onde as políticas públicas, os procedimentos jurídicos, morais e, entre outros, enquanto ferramentas de normalização, acabam sendo as detentoras do discurso da verdade e, portanto, validam não só as verdades, mas também os preceitos e receitas (FOUCAULT, 1970) correspondentes a própria identidade da mulher em situação de violência.

No segundo momento, por sua vez, a mulher já fora acolhida pelo serviço do Centro de Referência da Mulher Maria Bonita e participante do Grupo Reflexivo, ela se percebe em fronteira em que ela terá que condições de negociar essa transição das novas identidades e singularizações que emergem através das escutas das narrativas, as mulheres se reconhecem autoras de suas vidas, pela tomada da consciência de si e da outra. Esse movimento de dobrar-se, permite segundo Ferreira (2011), perceber os limites e, ao mesmo tempo, superar as visões dualistas, abrindo assim, as infinitas possibilidades de novas aprendizagens, levando sobretudo, a expansão dos potenciais de maneira a cada vez mais usar sua capacidade de autonomia, discernimento e responsabilidade consigo e com o outro a uma compreensão de mais integral de ser no mundo, essa análise se manifesta no crescimento não só dos números de encontros, mas também na frequência das mulheres no Grupo Reflexivo, como mostra a tabela a seguir:

TABELA 03- Grupo Reflexivo

Grupo Reflexivo "As Marias"					
Ano	Classif.	Data	Nº de Mulheres	Freq. Relativa	Freq. Relativa Acumulada
2017	1	25/10/2017	10	30,30%	30,30%
	2	30/10/2017	13	39,39%	69,70%
	3	26/12/2017	10	30,30%	100,00%
Total (2017)			33	100,00%	
Ano	Classif.	Data	Nº de Mulheres	Freq. Relativa	Freq. Relativa Acumulada
2018	1	31/01/2018	5	6,94%	6,94%
	2	28/02/2018	7	9,72%	16,67%
	3	28/03/2018	3	4,17%	20,83%
	4	25/04/2018	5	6,94%	27,78%
	5	25/07/2018	12	16,67%	44,44%
	6	26/09/2018	16	22,22%	66,67%
	7	11/10/2018	4	5,56%	72,22%
	8	01/11/2018	11	15,28%	87,50%
	9	10/12/2018	9	12,50%	100,00%
Total (2018)			72	100,00%	
Total do Biênio			105		

Observamos nesses 12 encontros do Grupo Reflexivo que aconteceram ao longo dos anos de 2017 e 2018, que aconteceram vários processos de subjetivação em que as usuárias passaram, onde todos os elementos da constituição humana participaram, houve assim, uma interrelação entre o campo psicológico, o corporal e o discursivo, em que se somam no movimento de avanços, recuos, consentimentos, revoltas e alianças, mas não houve desistências, pelo contrário, houve crescimento de participação de mulheres. E de articulação entre elas para que nenhuma desistisse do grupo.

Os processos de articulações dos elementos do discurso, segundo Sales (2014), operam num campo cruzado por projetos articulatórios antagonistas, práticas hegemônicas nas quais se dá a articulação/desarticulação das práticas e papéis sociais, conforme a constituição das diversas identidades sociais, que estão sujeitas àquelas práticas articulatórias, não sendo intrínseca ou integralmente adquiridas, mas definitivamente constituídas. As tabelas a seguir, apresentarão esses processos.

TABELA 04 - Nº de encontros do grupo reflexivo

Análise anual - Nº de Encontros do Grupo Reflexivo "As Marias"			
Ano	Nº de Encontros	Freq. Relativa	Crescimento Anual
2017	3	25,00%	200,00%
2018	9	75,00%	
Total do Biênio	12	100,00%	

Os dados referentes ao números de encontros do Grupo Reflexivo evidenciam um crescimento de 200% do ano de 2017 para o ano de 2018. Já a tabela a seguir, apresentará a frequência ou seja, os números de mulheres que participaram dos encontros do Grupo Reflexivo durante os 12 encontros.

A pesquisa também aponta que ao longo das atividades do Grupo Reflexivo, que embora esses movimentos de problematização, implicação e reflexão, não sejam lineares, nem muito menos prazerosos, são portanto, espaços de reconstrução quase sempre permeadas pelos traumas e dores que estão impregnadas nas vidas das mulheres, mas que mesmo assim as mulheres não desistiram! Um incentivam as outras, havia uma unidade entre elas.

TABELA 05 - Nº de mulheres participantes do grupo reflexivo

Análise anual - Nº de Mulheres Participantes do Grupo Reflexivo "As Marias"			
Ano	Nº de Mulheres	Freq. Relativa	Crescimento Anual
2017	33	31,43%	118,18%
2018	72	68,57%	
Total do Biênio	105	100,00%	

Os dados da tabela acima evidenciam o crescimento de 118% de frequência das mulheres nos encontros. Assim, as duas últimas tabelas apontam que o salto quantitativo de 03 encontros de 2017 com a participação de 33 mulheres para 09 encontros em 2018 com a participação de 72 mulheres, somando ao todo 105 mulheres contempladas o biênio 2017 e 2018, são reflexos dos processos de resgate da confiança das usuárias, bem como o próprio exercício do protagonismo e empoderamento de cada uma delas.

As tabelas de nº 4 e 5 elucidam esse processo de resistência, protagonismo e empoderamento, que conforme Oliveira (2019), esse movimento de resistência não é individual, pois esse enfrentamento é também uma luta coletiva, além de política, pois quando tomamos a decisão de lutar pelo reconhecimento de nossos direitos humanos, estamos também falando do reconhecimento de todas as mulheres; então, damos conta de que esse caminho não tem mais volta e de que mesmo diante de todas as represálias, não era mais possível dar marcha à ré (OLIVEIRA, K. L. DE; JORDÃO, M. P.; BARROS, A. M.; SILVA, J. G, 2019). Assim, a partir desse processo de protagonismo e empoderamento, essa luta se faz um princípio motriz de vida nova.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos nesta pesquisa que o Grupo Reflexivo, gera um impacto positivo e intenso nos processos de protagonismo e empoderamento das mulheres que participaram das atividades durante os anos de 2017 e 2018. A pesquisa também consegue identificar que o Cuidado de Si é uma perspectiva filosófica, assim como uma ferramenta pedagógica imprescindível na promoção do espaço narrativo-expressivo, e que contribui de uma forma ética e política para o trabalho de ressignificação da subjetividade das mulheres acolhida pelo CRMMB.

Concluimos assim, através da pesquisa realizada, que o processo de problematizar os modos de constituição das identidades, sobre o modo de ser, aponta não só para a possibilidade de ser diferente, mas também possibilita à mulher a ser autora desse processo de enfrentamento da violência. É assim que a prática do cuidado de si, enquanto prática ética-filosófica e pedagógica contempla a formação humana em sua integridade – com base nos conceitos de liberdade, autonomia, diferença, singularidade e pluralidade, possibilitando assim, a criação de novos modos de vida.

REFERÊNCIAS

- [1] BARSTED, L. L. Uma vida sem violência: o desafio das mulheres. Observatório da Cidadania. Recife, p.53-60, 2004.
- [2] BRASÍLIA, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres Presidência da República. Norma Técnica de Uniformização dos Centros de Referência, 2006.
- [3] CHAUI, M. Participando do debate sobre mulher e violência. In: FRANCHETTO, B.; CAVALCANTI, M. L.; HEILBORN, M. L. (Org.). Perspectivas antropológicas da mulher 4. São Paulo: Zahar, 1985.
- [4] CHIZZOTTI, A. Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez, 1998. ESTEBAN, M. P. S. Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 1998.
- [5] ESTEBAN, M. P. S. Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- [6] FERNANDES, M. P. M. Sobrevivi... Posso contar. 2ªed. Fortaleza: Armazém Cultura, 2012.
- [7] FERREIRA, A. L. Processos interativos no âmbito da Psicologia Transpessoal: a experiência dos Formadores Holísticos na comunidade do Coque. In: FERREIRA, A. L.; ACIOLY-REGNIER, N. (Orgs.). Psicologia e processos interativos nos espaços de periferia: a formação humana em questão. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.
- [8] FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, (Coleção Leitura)2010.
- [9] FOUCAULT, M. A ordem do discurso. Paris, Loyola, 1970.
- [10] FOUCAULT, M. História da Sexualidade III: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- [11] FOUCAULT, M. Os Anormais: Curso no Collège de France (1974 - 1975). São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2013.
- [12] GALLO, S. Cuidar de si e cuidar do outro. In W. O. Kohan, & J. Gondra. Foucault 80 anos (pp.177-190). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- [13] GEORGE, J. T.; RÉGNIE, N. M. A.; LIMA, A. F. Construindo pontes entre diferentes paradigmas da Psicologia: o transpessoal na experiência do intercâmbio Brasil/França. In: FERREIRA, A. L.; ACIOLY-REGNIER, N. (Orgs.). Psicologia e processos interativos nos espaços de periferia: a formação humana em questão. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.
- [14] GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
- [15] GREGORI, M. F. Cenas e Queixas: Um Estudo sobre Mulheres, Relações Violentas e a Prática Feminista. São Paulo: ANPOCS, Paz e Terra, 1993.
- [16] GREGORI, M. F. As desventuras do vitimismo. Estudos Feministas, Florianópolis, 1º semestre, p.143-140, 1993.
- [17] LAUNAY, M.; RÉGNIER, N. M. A.; RIBAS, M. C. C. Muros da liberdade: a
- [18] construção identitária em espaços discriminatórios. In: FERREIRA, A. L.; ACIOLY- REGNIER, N. (Orgs.). Psicologia e processos interativos nos espaços de periferia: a formação humana em questão. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.
- [19] LIMA, J. O. Violência doméstica: influência no desenvolvimento biopsicossocial e no processo de aprendizagem de quem sofre. Interletras, v. 3, ed. n. 18, out.
- [20] 2013/mar. p. 1- 8, 2014.
- [21] LOURO G. L. Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.
- [22] MELUCCI, A. Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.
- [23] OLIVEIRA, K. L. "Marias também têm força": a emergência do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher na rede pública de ensino de Caruaru. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2016.
- [24] OLIVEIRA, K. L. DE; JORDÃO, M. P.; BARROS, A. M.; SILVA, J. G. Pode ser poética a política pública de enfrentamento à violência de gênero?. Conhecer: debate entre o público e o privado, v. 9, n. 22, p. 22-44, 22 abr. 2019.
- [25] PAGNI, Pedro Angelo. Experiência estética, formação humana e arte de viver. Desafios filosóficos à educação escolar. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- [26] PINTO, Milton José. Comunicação e Discurso. 2ª ed. São Paulo: Hacker Editores, 2002. SAFFIOTI, H. O poder do macho. São Paulo: Moderna, 1987.

- [27] SALES, R. Laclau e Foucault: desconstrução e genealogia. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (Orgs). Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre, 2014.
- [28] SANTOS, C. M.; IZUMINO, W. P. Violência contra as mulheres e violência de gênero: notas sobre estudos feministas no Brasil. Estudios Interdisciplinarios de America Latina y El Caribe. V. 16, 1, janeiro-junho de 2005.
- [29] SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, 2, p. 71-100, 1995.
- [30] SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Capítulo 18

O consumo responsável e o chocolate

Abdala Mohamed Saleh

Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

Resumo: Este artigo analisa aspectos da cadeia produtiva e comercial do chocolate do ponto de vista da Educação para o Consumo Responsável – ECR. Isto se viabiliza através do modelo de Educação para o Consumo Responsável, que contempla os seguintes aspectos: Meio Ambiente, Direito e Ética, Saúde e Segurança, Publicidade, e o aspecto financeiro. Em Meio Ambiente, relativo ao cacau – matéria prima do chocolate –, consideram-se aspectos como o clima, a geografia, os possíveis modos de cultivo e as doenças associadas ao manejo da lavoura e ao consumo desse fruto. O texto os situa no contexto da sustentabilidade, observando-se o papel do consumidor responsável. Em Direito e Ética, a questão da mão de obra cacaueira ganha destaque ao se discutir a observância ou não das normas e leis internacionais relativas ao trabalho infantil, dentre outras, o que apregoa a Organização Internacional do Trabalho – OIT. Aqui, a Ética, em consonância com o pensamento de Paulo Freire, assinala que consumir, como em qualquer ato, demanda responsabilidade. Em Saúde, destacam-se os seguintes pontos: a saúde das crianças que trabalham em lavouras de cacau, em especial em alguns países africanos; a saúde do consumidor de chocolate; o benefício da tecnologia em termos de disponibilizar informações ao consumidor e aos alunos e às alunas. Na seção Publicidade dá-se ênfase àquela dirigida ao público infantil, considerando-se a vulnerabilidade desse grupo etário bem como as discussões sobre a legalidade da publicidade a ele dirigida. Neste caso, coloca-se em pauta a polêmica publicidade do chocolate Baton, que veio a público em 2013. A abordagem do aspecto financeiro se dá juntamente com cada vertente, considerando-se que ela está implicada em todas elas.

Palavras-chave: Consumo Responsável. Cacau. Chocolate.

1. INTRODUÇÃO

Em nosso dia-a-dia verificamos que o consumo descontrolado vem sendo frequentemente apontado pelos meios de comunicação, ressaltando-se os danos ao meio ambiente e o conseqüente comprometimento da vida em nosso planeta. No entanto, a abrangência desse discurso é colocada em xeque ao nos depararmos com os valores sociais dominantes que nos chamam a consumir e que ganham espaço, de forma intensa, mas não exclusiva, por meio do discurso da publicidade.

Esta situação realça o papel da educação no processo de conscientização dos cidadãos de modo a desenvolver uma postura crítica do indivíduo em relação ao mundo que o rodeia, levando-o a pensar sobre tais valores e sobre como eles se articulam às formas de consumo, de trabalho e de produção. Nesta perspectiva é que temos nos voltado para a problemática do consumo tendo como norte a visão da Educação para o Consumo Responsável (ECR), que pode ser sintetizada como processos pedagógicos que permitam o *“exercício e o aperfeiçoamento na utilização de bens e serviços de empresas ou indivíduos, respeitando-se princípios que objetivem a manutenção ou restauração do bem estar coletivo e individual”* (SALEH; SALEH, 2010).

Essa noção de educação para o consumo parte do pressuposto de que todos nós, independentemente do grupo econômico ou social a que pertencemos, somos convocados a responder por nossos atos, uma vez que, como reitera Paulo Freire, somos seres éticos, pois *“Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper [...]”* (FREIRE, 2011, p. 34). Essa posição, conforme o educador, nos impõe *pensar certo*, o que significa realizar o percurso que parte da curiosidade ingênua e alcança a curiosidade epistemológica, ação de construção do conhecimento que abre espaço para a dúvida e para o reconhecimento do erro e, por conseqüência, para a provisoriidade do conhecimento. Nesse processo, característico de uma pedagogia da autonomia, construímos a nossa consciência crítica e o que aprendemos ganha significação.

Badue & Zerbini (2006) chamam a atenção para a importância da educação para o consumo, uma vez que esta interage com o estudante que não atua no setor produtivo, mas está inserido no processo econômico através do seu consumo. Assumindo a perspectiva, inaugurada por Paulo Freire, da educação crítica, emancipatória (LOUREIRO, 2004), as autoras compartilham com Gadotti (2003 apud BADUE; ZERBINI, 2006, p. 6) a posição de que, para educar, ou seja, para conscientizar, é necessário, antes de tudo, lutar contra a educação reprodutora, positivista, colonizadora e evidenciar a *“sua função ideológica em relação ao contexto político, social e econômico”*. Nesse contexto, as autoras acreditam que uma pedagogia crítica e que promova a consciência para o consumo responsável pode colaborar para o debate em torno da potencialidade da Economia Solidária (ES)¹⁷ para que esta seja reconhecida como uma alternativa ao modelo cultural e econômico hegemônico.

Conforme Badue et al. (2005), é fundamental reconhecer o poder político do consumo e estimular a reflexão sobre esse poder, incentivando, por conseqüente, práticas responsáveis na aquisição de bens e serviços. Segundo os autores, a escolha responsável de produtos ou serviços é uma maneira de deixar nítido para o mundo os valores que julgamos indispensáveis para a sociedade. Ao se decidir por um produto, do mais simples ao mais sofisticado, opta-se por *“um mundo de desigualdade ou de justiça social, [...] de poluição ou de sustentabilidade ambiental, [...] de acumulação de capital ou de distribuição igualitária de renda”* (p. 21).

Para que sejamos capazes de reconhecer a força política do consumo, cremos que seja necessário, como diz Orlandi (2012), que as propostas educacionais saibam *“ouvir”* e introduzir outros discursos que atravessem o discurso dominante”, permitindo que eles sejam *“ouvidos e investidos na realidade histórica e contemporânea social, de modo que [...] outras experiências encontrem voz e possam (re)significar(se)”* (ORLANDI, 2012, p. 168) em nossa sociedade.

¹⁷ De acordo com Badue et al. (2005, p. 24), o objetivo da ES é *“propor mecanismos, regras e práticas que redirecionem a economia para o seu papel fundamental de contribuir para o bem-estar geral”*. Exemplos são cooperativas ou associações de produtores, cujo foco são, segundo os autores, pessoas e não capitais.

2.MODELO ECR E O FINANCEIRO

Temos trabalhado com um modelo (Figura 1) que tem como objetivo destacar a inter-relação dos vários aspectos do consumo (SALEH; SALEH, 2012; SALEH, 2010). Para seu desenvolvimento partimos da coleção do Inmetro (Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia) e IDEC (Agência de Proteção ao Consumidor), que é composta por quatro publicações que, por sua vez, contemplam cinco eixos temáticos: Meio Ambiente (INMETRO; IDEC, 2002a), Saúde e segurança (INMETRO; IDEC, 2002b), Publicidade (INMETRO; IDEC, 2002c), Direito e Ética (INMETRO; IDEC, 2002d).

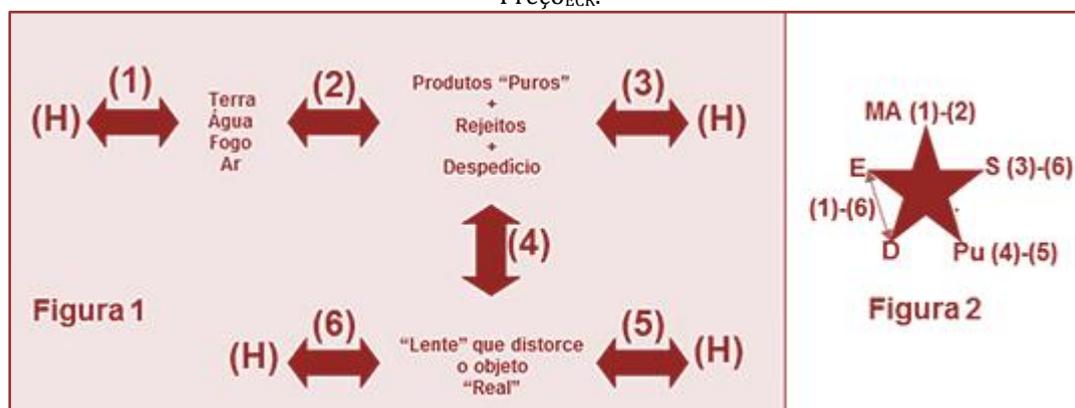
Essa coleção dialoga com os Temas Transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e consumo) pertencentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), constituindo-se como uma importante contribuição para a abordagem escolar dessas temáticas – que não se fecham no limite de uma disciplina específica –, consideradas de urgência social pelos PCN.

Os cinco tópicos listados acima fizeram parte do modelo (Figura 1) em questão e correspondem aos elementos a serem considerados em um exemplo real, como o da Ambev, caracterizada como a maior indústria de cerveja da América Latina e "Referência Mundial em Gestão da Água" (ALMEIDA, 2007). Por meio da análise desse caso-exemplo, procuramos mostrar (SALEH; SALEH, 2012; SALEH, 2010) que a atenção com a natureza, no caso a água, é uma atitude necessária, mas que não basta para se caracterizar um consumo como responsável.

Em outra fase dos estudos, percebemos que havia necessidade de se incluir o aspecto financeiro na esfera do consumo responsável e, por consequência, do modelo de ECR, que passaria a ser chamado de ECR + modelo financeiro (SALEH; SALEH, 2013) e simbolizado pelas Figuras 1 e 2.

Figura 1 – Modelo em forma de fluxograma que caracteriza a “Educação para o Consumo Responsável” (ECR) e envolve as vertentes: (1) e (2) - Meio Ambiente; (3) e (6) - Saúde e Segurança; (4) e (5) - Publicidade; (1) - (6) o Direito e a Ética.

Figura 2 – Vertente financeira da “Educação para o Consumo Responsável” (ECR) e equivale à expressão $Preço_{ECR}$. As vertentes da Figura 1 compõem os preços individuais – pontas da estrela – da equação $Preço_{ECR}$.



Fonte: Elaborado pelos autores

O preço de um bem ou serviço é geralmente definido como os custos de produção (matéria-prima, fabricação e mão de obra), as despesas administrativa e financeira e os lucros auferidos (SANTOS, 1986). Entretanto, trazemos uma alternativa a esta expressão (SALEH; SALEH, 2013). Isto é,

$Preço_{ECR} = Preço_1(MA) + Preço_2(S) + Preço_3(Pu) + Preço_4(D) + Preço_5(E)$ Em que:

$Preço_{ECR}$ representa a soma dos preços individuais ($Preço_{1,2,3,4,5}$), assinalados como "pontas da estrela", na Figura 2, e dizem respeito às vertentes MA (Meio Ambiente), S (Saúde e Segurança), Pu (Publicidade), D (Direito) e E (Ética).

Esta expressão evidencia que potencialmente todos os aspectos enumerados no modelo ECR têm consequências financeiras diretas ou indiretas para a produção e o consumo, influenciando no preço final ao consumidor. Em Saleh e Saleh (2013) examinamos variados fatos ou situações levantados pelos meios de comunicação – elevação dos preços dos alimentos e bebidas, consulta médica em tempo muito curto, normas para a publicidade que tenham apelos de sustentabilidade e utilização de trabalho escravo pela

indústria da moda - procurando identificar neles a dinâmica entre a temática financeira e os cinco aspectos elencados pelo modelo ECR adotado: Ambiente, Saúde e Segurança, Publicidade, Direito e Ética.

Ainda que a análise de um produto pressuponha certa subjetividade, possivelmente levando a divergências na sua avaliação, o consumidor responsável espera adquirir um produto de qualidade a um preço justo¹⁸. A qualidade de um produto está relacionada à sua *performance*, durabilidade, custos de manutenção, ou mesmo, o consumo de energia, emissão de ruídos, impactos sobre a saúde, segurança e meio ambiente (INMETRO; IDEC, 2002b). Para que o preço seja justo, é necessário que os pagamentos envolvidos em toda a cadeia produtiva e de compra e venda também o sejam. A equação Preço_{ECR} do modelo ECR + pode tornar mais clara a noção de preço justo na medida em que leva em conta os diferentes vértices do consumo responsável.

Conceber o consumo como um ato multifacetado e, portanto, complexo não é, porém, suficiente se pretendemos tirar todas as implicações de sua caracterização como *responsável*. Com efeito, em Saleh e Saleh (2013), alertamos para o fato de que a Ética não é somente uma dentre as diversas vertentes do consumo responsável, mas o fio que conduz o nosso olhar para as demais dimensões do consumo. Com Freire (2011) notamos que, enquanto sujeitos da história, não apenas nossos atos individuais devem ser guiados pela Ética, mas, também, a ação da sociedade na vida diária deve ser, de nossa parte, objeto de uma avaliação ética e, portanto, responsável. Por isso pensamos o consumo como um intrincado processo e a educação para o consumo numa perspectiva que evidencie suas várias dimensões, condição para a constituição de subjetividades que, através de suas decisões de consumo, possam, acima de tudo, se localizar e intervir de forma ética, em detrimento dos interesses de mercado.

Neste artigo, tendo como base o modelo ECR + financeiro (SALEH; SALEH, 2013), vamos investigar aspectos da cadeia produtiva e comercial do chocolate de modo a problematizar os processos implicados em cada viés do modelo e as possíveis inter-relações que eles mantêm entre si.

3 CHOCOLATE

O chocolate é exibido em vários *sites* como a guloseima mais adorada do mundo. Esse dado parece ser confirmado quando o cruzamos com outras informações que assinalam que seu consumo tem aumentado de forma expressiva nas últimas décadas: cada alemão consome 11 quilos de chocolate, em média, por ano (ALEMANHA, 2012); na China o consumo duplicou na última década (VÍDEO, 2014); o consumo brasileiro acumulou uma alta de 600% entre 2003 e 2014, passando de 400 gramas para aproximadamente três quilos (3 kg), em média, por ano (PROJETO, 2015). Porém, a composição do chocolate varia muito, do mesmo modo que as possibilidades de combiná-lo com outros alimentos, originando diversos produtos, dos mais sofisticados aos mais populares.

Embora haja um expressivo consumo, pouco se conhece a respeito do percurso do chocolate até o adquirirmos. Neste tópico levantaremos características da cadeia produtiva e de compra e venda do produto cacau, que dá origem ao chocolate, dentro da visão do modelo ECR + financeiro (Figuras 1 e 2). Para este fim, devido ao alcance dos fatores a serem levados em conta, utilizaremos informações de *sites* da internet não obrigatoriamente especializados. Ademais, como a economia está conectada em rede e os problemas de natureza econômica, social e política se movem, estruturalmente, de forma muito lenta, espaço e tempo serão relativizados no tratamento do tema.

Do ponto de vista metodológico trataremos dos diversos aspectos em separado, porém, advertimos que na prática sempre haverá uma inter-relação entre eles, ainda que não entre todos simultaneamente.

4 MEIO AMBIENTE

O cacau é uma espécie tropical proveniente da Amazônia que demanda clima quente e úmido (acima de 20º o ano todo) e solos profundos de aluvião (depósito de matérias orgânicas e inorgânicas deixado pelas águas) (OETTERER, 2006).

¹⁸ O conceito de preço justo surgiu na época medieval, quando o comércio começava a crescer, e levava em conta, de forma fundamental, o aspecto moral – no sentido de bem e de mal – nos preços pagos pelos vários produtos, de forma a evitar excessos e lucros desmedidos (SANDRONI, 1999).

Conforme Piasentin & Saito (2014), uma boa porção das regiões de lavoura do cacau se localiza em regiões tropicais, situadas no oeste da África (por volta de 70% da produção mundial), sudoeste da Ásia e da América do Sul. A maior produção ocorre na África, sobretudo na Costa do Marfim e em Gana. No continente americano, a maior produção está no Brasil, sendo que a região sudeste da Bahia possui a maior área de cultivo. Da mesma maneira que em países como Malásia e Equador, o cultivo se dá majoritariamente em grandes propriedades. Já no oeste da África e sudeste da Ásia, pequenos agricultores familiares, que normalmente utilizam pouco ou nenhum insumo externo, são responsáveis por boa parte do cultivo.

Em dadas regiões, os mais importantes sistemas utilizados são os com pouca ou nenhuma sombra, como é o caso de grande parte da Costa do Marfim, oeste de Gana, Malásia e a Indonésia (SCHROTH et al., 2004 apud PIASENTIN; SAITO, 2014). No entanto, no Brasil, predomina, desde os anos 1990, o cultivo de cacau sombreado em sistemas agroflorestais (SAF), que é adotado em várias regiões do mundo, abrangendo o sudeste de Camarões, sudoeste da Nigéria e leste de Gana. Esses sistemas “integram espécies cultivadas e/ou criações de animais domésticos a espécies lenhosas perenes em diferentes arranjos espaciais ou temporais (Nair, 1993)”, assim eles são “um meio de intensificar e diversificar a produção agrícola de forma benéfica ao ambiente e à sociedade (Leakey, 1999)” (PIASENTIN; SAITO, 2014, p. 65).

Ainda de acordo com Piasentin & Saito (2014), no sudeste da Bahia o método precursor de cultivo foi o de corte e queima, porém, no decorrer do tempo, o cultivo sombreado se tornou mais importante. No entanto, o pensamento produtivista que predominou desde a década de 1960 procurou, através de diversas políticas, orientar a produção para formas mais intensivas em insumos e tecnologias modernas, tais como sementes melhoradas, fertilizantes químicos e pesticidas. Em algumas situações o sistema de lavoura levava à derrubada total das árvores e à queima da vegetação nativa, o que leva à “Destruição das substâncias húmicas do solo; estresse das jovens plantas de cacau sem o sombreadamento; vigorosa emergência de plantas espontâneas; elevada demanda de mão de obra; rápido envelhecimento da plantação” (PIASENTIN; SAITO, 2014, p. 66). Entretanto, aspectos relacionados à realidade dos próprios agricultores não permitiram que esse sistema predominasse sobre o cultivo sombreado por árvores da mata nativa, ou seja, pelo sistema denominado localmente de “cabruca”, o qual oferece condições propícias para a manutenção da biodiversidade, já que serve como hábitat e corredor entre fragmentos florestais para espécies nativas.

Mas nem todos estão de acordo quanto ao melhor manejo para assegurar a sustentabilidade da “cabruca”. Nas instituições responsáveis pelas políticas para a produção do cacau, existem tanto grupos que, para aumentar os níveis de produtividade de cacau, defendem um manejo intensivo, o que leva ao uso de agroquímicos industriais e a remoção de árvores nativas que promovem a sombra, como grupos, normalmente ligados às organizações não governamentais, que tentam “promover um manejo agroecológico, orgânico e/ou conservacionista, visando agregar valor ao cacau, por meio de certificações de cunho socioambiental que reconhecem o papel da produção desse fruto na conservação da sociobiodiversidade local” (PIASENTIN; SAITO, 2014).

Através desses breves comentários a respeito da produção do cacau no Brasil, foi possível notar que coexistem manejos favoráveis e desfavoráveis ao meio ambiente. Aliás, dependemos de importação do cacau para dar vazão a toda a demanda do mercado interno (COOPERBAHIA, [200_?]). Deste modo, é necessário observar que o aumento do cultivo do cacau por sistemas extensivos de baixa sombra tem sido uma das principais razões do desmatamento na África Ocidental, cuja cobertura florestal restante foi reduzida a 20% de sua extensão original (OLIVEIRA et al., 2007; GOCKOWSKI; SONWA, 2008 apud ZUGAIB, 2012).

Particularmente em Gana, o desmatamento aumentou a uma taxa anual de 2% entre 1990 e 2005 e ocorreu uma diminuição de 19.000 quilômetros quadrados das florestas entre 1990 e 2006 (ZUGAIB, 2012). Sob a ótica ambiental, o modelo de crescimento em Gana é arriscado não só devido ao desmatamento, mas também ao esgotamento do solo, pois há o uso de áreas de florestas sem o cuidado adequado (A PRODUÇÃO, [200_?]).

O sucesso na produção do cacau deriva ainda do clima e do controle de doenças. Nos últimos tempos, se notou na região da África Ocidental um quadro de extrema seca que, associada aos altos preços da comida, pobreza e conflitos regionais, ocasionaram uma crise humanitária (SECA, 2012). Por outro lado, excesso de chuva contribui para o surgimento de fungos que podem levar à devastação dos cacauais, como foi o caso da “vassoura de bruxa”, ocorrida, em especial, no Sul da Bahia, a região produtora mais importante do Brasil (MORAES; ALBUQUERQUE, 2006). Até aquele momento, o fungo estava circunscrito à Amazônia. Esse potente elemento fitopatogênico encontrou uma situação climática favorável para se propagar

(BRASIL, 2009). Em 1995, 85% da produção já estava comprometida (DIAS; LOYOLA, 2004). Mais recentemente, ocorreu a devastação de 30% a 40% das lavouras de cacau em Gana, também por doença ocasionada por fungo (VÍDEO, 2014).

Esses fenômenos influíram na produção do cacau e no atendimento à demanda mundial. Isso quer dizer que questões ambientais têm influência direta na produtividade e, portanto, no preço do produto final, o chocolate. Por outro lado, o crescimento da demanda e da competitividade pode induzir a opções por sistemas de lavoura lucrativos em médio prazo, mas não sustentáveis a longo prazo, seja do ponto de vista ambiental, seja do social ou financeiro.

Sob a ótica do consumidor responsável, é essencial saber qual é a origem do cacau utilizado pelos fabricantes de chocolate e qual é o modo de cultivo escolhido pelos produtores da semente. Consumidores responsáveis podem impelir as multinacionais que fabricam chocolate a utilizarem parte dos seus lucros para fomentar políticas que supram a falta de inovação, melhorem os retornos e a sustentabilidade da produção, dando preferência a sistemas de cultivo socioambientalmente responsáveis nas várias regiões do mundo que produzem cacau. Mas é importante ressaltar que os comerciantes podem ser co-responsabilizados não só em relação ao sistema de fabricação, mas também ao sistema de cultivo, e toda a cadeia produtiva e comercial de seus fornecedores. No Brasil o Código de Defesa do Consumidor corrobora esta posição em seu Art. 13: “I - o fabricante, o construtor, o produtor ou o importador não puderem ser identificados. II - o produto for fornecido sem identificação clara do seu fabricante, produtor, construtor ou importador” (BRASIL, 1990).

É importante ter em mente que somente três indústrias (ADM (Joanes), Barry e a Cargil) fazem a moagem de 70% do cacau, com o objetivo de chegar a 75%. A indústria do chocolate é muito concentrada atualmente: Nestlé, Mars, Hershey, Kraft-Jacob-Suchard e Cadbury Schweppes dominam a produção. Do mesmo modo, no varejo a distribuição é realizada por grandes supermercados (ZUGAIB, 2012).

5 DIREITO E ÉTICA

O manejo do cacau é pouco mecanizado, logo, envolve uma quantidade elevada de mão de obra, o que em princípio eleva o custo do trabalho e pode prejudicar a rentabilidade (A PRODUÇÃO, [200_?]).

O quesito mão de obra é uma das grandes tragédias da produção cacauífera. Não existem informações precisas, mas diversas fontes fazem referência a estudos que mostram que a situação é muito grave do ponto de vista legal e ético por alcançar uma grande quantidade de crianças trabalhando em condições de escravidão (ALEMANHA, 2012; DACEY, 2011; CHILDREN’S, 2014), podendo atingir 1 milhão na Costa do Marfim e em Gana (CHILDREN’S, 2014).

A previsão 2013/2014 de produção de cacau, no que diz respeito ao mercado global, foi de 72% no Continente Africano, sendo que 39% na Costa do Marfim (MERCADO, 2014). Particularmente, no caso deste país, segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância Unicef (2007), a maior parte das crianças que trabalha nas fazendas de cultivo da amêndoa é imigrante de Mali, Burkina Faso, Togo e regiões central e norte do próprio país.

Existe um conjunto de normas e leis internacionais que abordam a questão do trabalho infantil. Cabe lembrar que existem cerca de 215 milhões de crianças vítimas deste tipo de trabalho espalhadas pelo mundo (DIA, 2012).

Há duas Convenções da OIT (Organização Internacional do Trabalho) que tratam especificamente do trabalho infantil no contexto dos direitos humanos. A Convenção da OIT número 138, de 1973, define que devem ser respeitados os critérios de educação obrigatória, sendo que a entrada no trabalho e emprego deve acontecer com um mínimo de 15 anos de idade (DIA, 2012). A Convenção da OIT número 182, de 1999, tenta impedir, de forma urgente e eficaz, as formas mais terríveis de trabalho infantil. Tais formas dizem respeito à escravidão, venda e tráfico de crianças, servidão por dívidas, trabalho forçado, recrutamento de crianças para atividades de prostituição, pornografia, atividades ilícitas como tráfico de drogas, por exemplo. Ou, também, o trabalho que cause prejuízos à saúde, segurança ou dignidade das crianças (DIA, 2012).

As fábricas de chocolate, que dependem do cacau como matéria prima, faturam mais de 60 bilhões de dólares ao ano (CURIOSIDADES, 2011); por outro lado, mais de 40% da população costa-marfinense vive aquém da linha da pobreza, já que o resultado financeiro para o camponês é muito baixo (PRODUTORES, 2015), além do trabalho escravo envolvido. Essa condição vergonhosa, do ponto de vista humano, tem

consequências financeiras não apenas em termos do preço final do produto, mas também em termos de concorrência com outros sistemas de produção justos ou menos injustos.

Desde 2001, mediante pressão internacional, as empresas que fabricam chocolate vêm renovando o compromisso de eliminar as práticas arriscadas de trabalho infantil (HAWKSLEY, 2011), porém, o que os poucos resultados indicam é que elas são inclinadas a adiar ações efetivas que procurem melhorar as condições de trabalho dos que lidam com a produção do cacau (ESTUDO, 2012; DACEY, 2011). Dá-se a entender, portanto, que os objetivos das ações das empresas são mais publicitários do que de realmente aperfeiçoar a cadeia de produção do cacau de modo a promover os direitos humanos.

Em contrapartida, a companhia Cargill (FERREIRA, 2013) emitiu declarações a alguns produtores de cacau da Bahia por estes seguirem padrões de sustentabilidade. O objetivo é induzir a uma melhor qualidade das amêndoas de cacau, melhor qualidade de vidas dos produtores e trabalhadores rurais e se equiparar a uma tendência mundial de se consumir produtos de empresas que respeitem os critérios de sustentabilidade.

Diante desse breve quadro, voltamos a Paulo Freire, que assinala que a Ética nos conduz a questionar o discurso de que a realidade “é assim mesmo”; nos leva a compreender que o cuidado que temos para conosco não está apartado do cuidado que devemos ter para com o outro. O lugar da ética coloca em relevo que o consumo, bem como os nossos demais atos, implica responsabilidade:

Não posso me perceber como presença no mundo, mas, ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim [...] O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tema a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. (FREIRE, 2011, p. 53).

Além de permitir ressaltar a questão ética do consumo, os maus tratos para com as crianças na produção de cacau evidenciam que é essa dimensão aquela que mais coloca os limites da ECR em questão, bem como das disciplinares escolares.

6 SAÚDE

O que tratamos sobre o trabalho infantil, em relação ao Direito e à Ética, na produção do cacau, traz à tona situações do cotidiano das crianças que nos mostram que, como se não fosse suficiente as crianças passarem anos sem visitar as suas famílias de origem – ou mesmo nunca mais reencontrá-las – e serem privadas do acesso à escola (HAWKSLEY, 2011), a situação a que elas são submetidas é inaceitável também do ponto de vista da Saúde. É recorrente, por exemplo, ferimentos por facões, o manuseio de pesticidas, andar por trilhas cheias de lama para colher as vagens de cacau (HAWKSLEY, 2011). Não é difícil imaginar que, nessas condições, o acesso a serviços de saúde é quase inexistente, condição que podemos estender para os jovens e adultos que também compõem a mão de obra nas lavouras de cacau em condições precárias.

Outro ponto que merece destaque, no tocante às relações entre a cadeia produtiva e comercial do cacau, refere-se à questão da Saúde do Consumidor. No caso, como o grande aumento do consumo de chocolate interfere na saúde das pessoas?

Quais são os pontos positivos e negativos do consumo de chocolate para a saúde das pessoas? Os benefícios, segundo depoimento de especialistas para o *site* ABC da Saúde, são para o controle da pressão arterial, a redução do risco do diabetes tipo II e o impedimento da obstrução dos vasos redução. Porém, o chocolate deve ter entre 60-70 de cacau, não possuir leite e o consumidor deve ficar atento ao seu alto teor de calorias. Não é necessário realizar um estudo detalhado sobre o tema para concluirmos que no Brasil pouquíssimos produtos disponíveis em larga escala atendem aos requisitos anteriormente expostos (CHOCOLATE, [2015?]).

Do ponto de vista financeiro, é possível levantar algumas questões importantes. O aumento de cacau no chocolate, que poderia promover mais saúde aos consumidores, implicaria também em aumento do seu custo. Por outro lado, os problemas oriundos de um consumo de chocolate, tanto pela quantidade exagerada, como pela qualidade duvidosa, implicam em mais gastos com o tratamento de saúde das pessoas. Gera-se então uma cadeia de prejuízos que vai do indivíduo, passa pelas famílias, pelas empresas e, enfim, atinge o Estado, instância que é sustentada por todos os contribuintes.

7 PUBLICIDADE

Neste tópico, daremos ênfase à publicidade direcionada ao público infantil. Vejamos uma pesquisa IBOPE, divulgada em 2009 (O QUE, 2009), que mostra que uma grande parte dos entrevistados, 82%, entende que a propaganda de brinquedos ou balas/doces/chocolates deveria ser totalmente liberada. No caso, 79% das famílias entrevistadas possuem filhos de até 12 anos.

Causa uma certa estranheza o resultado da pesquisa, já que é de senso comum que o consumo de chocolate não é tão inofensivo, ou seja, é possível inferir que a informação de que alto teor de açúcar e gordura pode favorecer a obesidade e o diabetes é amplamente conhecida. Como já foi mencionado no texto, o processo de produção e comercialização traz vários problemas que deveriam levar a outro resultado da pesquisa.

Os produtos não são apresentados em estado “puro”, mas imersos em referenciais dos seus possíveis usuários, em valores atrelados às relações sociais envolvidas no processo. Neste sentido vale recorrer a Carozza (2010), para quem a publicidade não visa informar sobre o produto, mas ofertá-lo para que seja adquirido, conforme a ótica de mercado.

A publicidade de um produto da Chocolates Garoto mostra que a discussão em torno desse viés da ECR vai muito além da questão da saúde. Vamos fazer menção a um comercial do chocolate Baton transmitido em 2013 (BATON, 2014) e que causou polêmica. A sequência da peça publicitária é a seguinte:

- a) Executa-se um canto coral que tem como letra, na primeira parte, apenas uma sequência de “nãos”, enquanto as imagens mostram uma série de ações de um menino reprovadas pela mãe por gesto ou dizendo não;
- b) A seguir, enquanto uma voz masculina fala ao fundo “Mãe tem que falar não, mas às vezes dá pra falar sim. Baton, agora com mais leite. Seu filho merece”, entram imagens de leite sendo derramado em meio ao chocolate derretido, mistura que vai evoluindo para o formato do Baton, que ganha revestimento em papel;
- c) A imagem que entra então é o antebraço e a mão da mãe segurando o Baton, que é focalizado na tela;
- d) Na sequência a mãe entrega a guloseima ao menino e o Baton volta à tela com uma unidade do produto rolando em cima de uma superfície plana, enquanto em segundo plano exibe-se uma caixinha com diversas unidades;
- e) Finalizando, a letra da música de fundo passa a repetir o nome do produto.

Tal peça foi bastante criticada na época. Uma crítica importante, veiculada pela rede social Facebook, partiu do professor de ética e filosofia política da Faculdade de Filosofia da USP e atual Ministro da Educação. Segundo o professor Renato Jeanine Ribeiro, a peça publicitária é a “negação completa da pedagogia, da ética, da psicologia, de TUDO!” (SCHOLZ, 2014). Outra crítica, digna de menção, veio do professor Evandro Vieira Ouriques, do Centro de Psicopolítica e Gestão Mental da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). De acordo com o professor a peça coloca a figura da mãe como o “o lugar do Não, impedindo brincadeiras ou experiências de vida”. “Todos estes Nãos são contrapostos a apenas um Sim. O de, pela Mãe, dar um Baton, e pela Criança, de comer Baton” (SCHOLZ, 2014).

As características e os comentários sobre a referida peça apontam que, em 20 anos, a publicidade dirigida à criança se transformou em algo muito mais complexo, a fim de fazer frente à crescente vigilância dos pais e, principalmente, da sociedade organizada.

Neste sentido, podemos descrever alguns movimentos cujo intuito é o de proteger a criança em relação à publicidade.

O primeiro é do CONAR – Conselho Nacional de Autorregulação Publicitária – que definiu uma orientação para a publicidade infantil: a publicidade não deve utilizar palavras imperativas e expressões que digam para a criança pedir um dado produto aos adultos. No entanto, a publicidade de alimentos mudou seu foco passando da televisão para internet e para dentro das escolas. Isto levou a uma fragilização do controle da publicidade, já que estes últimos são mais difíceis de monitorados pela fiscalização e a sociedade deixa de ter acesso a este tipo de material (HENRIQUES, 2013).

O segundo diz respeito a um projeto de Lei 5921 que tramita na Câmara desde 2001, de autoria do deputado Luiz Carlos Hauy (PSDB/PR). No caso, há a intenção de vetar totalmente a publicidade de produtos infantis. Infelizmente, entre idas e vindas o processo não foi finalizado.

O terceiro movimento ocorreu em 2014, quando o Conanda (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente), ligado à Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência, declarou, em Diário Oficial da União a Resolução 163/2014, abusiva a publicidade e a comunicação mercadológica dirigida à criança. Em outros termos, a publicidade infantil é ilegal (PUBLICIDADE, 2014).

Assim, tratar da publicidade no contexto da ECR equivale a propor reflexões sobre a visão de mundo, sobre os valores que ela dissemina e, finalmente, sobre os sentidos que ela origina, a fim de desenvolver a criticidade do aluno, permitindo a ele assumir uma postura ética com respeito a essa forma de comunicação e aos produtos que ela oferta (CAROZZA, 2010; SALEH, 2014). Deste modo, há um estímulo para se construir relações mais justas entre, de um lado, produtores e comerciantes e, de outro, consumidores.

No contexto financeiro, é necessário lembrar que a publicidade tem a função não apenas de divulgar o produto, mas também de agregar valor simbólico a ele, alterando o seu preço final. Esta situação é observada, por exemplo, quando marcas famosas apresentam qualidade duvidosa, mas ainda assim os consumidores se dispõem a pagar mais por elas em comparação a marcas menos prestigiadas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ECR tem o objetivo de colaborar para o desenvolvimento de uma postura crítica dos alunos e alunas em relação ao mundo que os cerca. As informações que foram trazidas a este texto para situar a cadeia produtiva e comercial do cacau – e do chocolate – mostram que nós, consumidores, incorporamos um conjunto complexo de aspectos positivos/negativos que se reproduzem nesta trajetória.

Os aspectos da ECR abordados no texto deixam claro, uma vez mais, que a preocupação com a questão ambiental é necessária, mas insuficiente para se tratar adequadamente a questão da educação para o consumo responsável (SALEH; SALEH, 2012).

A ECR, por meio das suas várias vertentes – Meio Ambiente, Saúde, Publicidade, Direito e Ética, e o aspecto financeiro – propôs uma forma de analisar a cadeia produtiva e comercial do cacau, o que pode contribuir para a proposição de atividades pedagógicas relacionadas à temática do consumo.

Assumir o consumo responsável como tema de ensino formal é, antes de mais nada, respeitar o sentido de educação como prática que se propõe ao desenvolvimento da criticidade e da autonomia dos educandos, reconhecendo-os, como propõe Paulo Freire, como seres gestados “socialmente na história” (2011, p. 20), seres que percebem o mundo na medida em que nele intervêm e, desta forma, se constituem não apenas como objetos, mas como sujeitos da História, que se recusam à adaptação, contribuindo assim para promover mudanças não só nas suas próprias condições de vida, mas de crianças e adultos, muitas vezes, de diferentes partes do mundo.

REFERÊNCIAS

- [1] Almeida Fernando. Os desafios da sustentabilidade: uma ruptura urgente. 3. ed. São Paulo: Campus, 2007.
- [2] Badue, Ana Flávia Borges et al. Manual Pedagógico: entender para intervir. Por uma educação para o Consumo Responsável e o Comércio Justo. São Paulo: Instituto Kairós; Paris: Artisans Du Monde, 2005. Disponível em: < file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Anexo_P45_Artigo_Fabiola_Zerbini_e_Ana_Flavia_Badue%20(2).pdf>. Acesso em: 29 jul. 2014.
- [3] Badue, Ana Flávia Borges; Zerbini, Fabíola. Educação para o Consumo Responsável e a Economia Solidária: um caminho para a educação crítica. São Paulo, 2006.
- [4] Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências, Brasília, DF.
- [5] Brasil. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Nota técnica. Programa de recuperação da lavoura cacauífera – 3ª e 4ª etapas: A crise da lavoura cacauífera, condicionantes, ação governamental, análise e recomendações. Brasília, DF, abr. 2009. Disponível em: < http://www.senado.gov.br/comissoes/CRA/AP/AP20100622_Nota%20Tecnica-2009.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2014.
- [6] Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF, 1998.
- [7] Carozza, Newton Guilherme Vale. Publicidade: o consumo e sua língua. 2010. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, 2010.
- [8] Dia mundial contra o trabalho infantil 2012. Organização Internacional do Trabalho: promovendo o trabalho decente. 23 fev. 2012. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/content/dia-mundial-contra-o-trabalho-infantil-2012>. Acesso em: 24 ago. 2014.
- [9] Dias, Camila Carneiro; Loyola, Elizabeth. Conflito, cooperação e aprendizado nos complexos agroindustriais: o caso do Instituto Biofábrica de Cacau de Ilhéus (BA). Revista de Administração Pública, v. 38, n. 1, p. 33 a 56, 2004.
- [10] Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- [11] INMETRO; IDEC. Meio ambiente e consumo: coleção educação para o consumo responsável. São Paulo: Idec, 2002a.
- [12] _____. Saúde e segurança do consumidor: coleção educação para o consumo responsável. São Paulo: Idec, 2002b.
- [13] _____. Publicidade e consumo: coleção educação para o consumo responsável. São Paulo: Idec, 2002c.
- [14] _____. Direitos do consumidor e ética no consumo: coleção educação para o consumo responsável. São Paulo: Idec, 2002d.
- [15] Loureiro, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental transformadora. In: Layrargues, P. P. (coord.) Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 65-84, 2004.
- [16] Moraes, Marcel. Castro; Albuquerque, Aldous Pereira. Previsão para o preço futuro do cacau através de uma série univariada de tempo: uma abordagem utilizando o método Arima. In: Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural (SOBER), 44, jul. 2006, Fortaleza. Disponível em: < http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/148471/1/784.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2014.
- [17] Oetterer, Marília. *Tecnologias de obtenção do cacau, produtos do cacau e do chocolate*. In: Oetterer, Marília; Regitano D'Arce, Marisa Aparecida Bismara; Spoto, Marta (Org.). *Fundamentos de Ciência e Tecnologia de Alimentos*. 1. ed. Barueri, SP: Manole, 2006, v. 1, p. 1-50.
- [18] O que o Brasil pensa sobre propaganda? IBOPE Inteligência, 22 DEZ. 2009. Disponível em: <HTTP://WWW.IBOPE.COM.BR/PT-BR/Conhecimento/Relatoriospesquisas/LISTS/Relatoriospesquisaeleitoral/JOB%20091032%20-%20ABAP%20-%20propaganda.PDF>. Acesso em: 15 OUT. 2014.
- [19] Orlandi, Eni Puccinelli. Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia. Campinas: Pontes, 2012.
- [20] Piasentin, Flora. Bonazzi; SAITO, Carlos Hiroo. Os diferentes métodos de cultivo de cacau no sudeste da Bahia, Brasil: aspectos históricos e percepções. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciênc. Hum., Belém, v. 9, n. 1, abr. 2014.
- [21] Projeto de senadora baiana exige mais cacau em chocolate produzido no País. Tribuna da Bahia, 11 mar. 2015. Disponível em: < http://www.tribunadabahia.com.br/2015/03/11/projeto-de-senadora-baiana-exige-mais-cacau-em-chocolate-produzido-no-pais>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- [22] Saleh, Abdala Mohamed. A educação para o consumo responsável e a sustentabilidade: um exemplo de caso. Educação Ambiental em Ação, ano IX, n.32, jun. 2010. Disponível em: < http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=867>. Acesso em: 13 abr. 2015.

- [23] Saleh, Abdala Mohamed; Saleh, Pascoalina Bailon de Oliveira. O elemento financeiro e a Educação para o Consumo Responsável. *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), v. 29, p. 189-214, 2013.
- [24] _____. Consumo responsável: um passo além do aspecto ambiental. *Educar em Revista* (Impresso), v. 44, p. 167-179, 2012.
- [25] _____. Apresentação didática do projeto “Educação para o Consumo Responsável”. *Rev. Conexão UEPG*, Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 6, p. 28-33, 2010.
- [26] Saleh, Pascoalina Bailon de Oliveira. “Mais cedo ou mais tarde sua mulher irá dirigir”: identidades de gênero em anúncios de carro. In: Ferreira, A. de J. (Org.). *Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas*. Ponta Grossa/PR: Editora UEPG, 2014. p. 93-112.
- [27] Sandroni, Paulo (Org.). *Novíssimo Dicionário de Economia*. São Paulo: Editora Best Seller, 1999.
- [28] Santos, Joel José dos. *Formação de preços: um enfoque prático adaptado à reforma econômica*. São Paulo: Atlas, 1986.
- [29] UNICEF Cote d’Ivoire fighting child trafficking. 2007. Disponível em: <http://www.unicef.org/wcaro/WCARO_CI_Prog_En_ChildTrafficking.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2014.
- [30] Zugaib, Antonio Cesar Costa. Análise da competitividade do cacau em países produtores selecionados. Palestra apresentada no III Congresso Brasileiro de Cacau Inovação Tecnologia e Sustentabilidade. Centro de Convenções, Ilhéus/BA, 2012. Disponível em: <http://www.ceplac.gov.br/paginas/cbc/paginas/palestras/P5_2.pdf>. Acesso em 16 de mar. 2015.

SITES CONSULTADOS

- [1] Alemanha discute medidas para melhorar condições dos produtores de cacau. Deutsche Welle (DW), 08 abr. 2012. Disponível em: <<http://www.dw.de/alemanha-discute-medidas-para-melhorar-condi%C3%A7%C3%B5es-dos-produtores-de-cacau/a-15865725>>. Acesso em 14 de mar. 2015.
- [2] A Produção do cacau em Gana. Recursos educativos: teses, documentos publicações. [200_?]. Disponível em: <<http://finslab.com/enciclopedia/letra-a/a-producao-de-cacau-em-gana.php>>. Acesso em 16 mar. 2015.
- [3] BATON investe em nova campanha nacional. Propmark, 10 jun. 2014. Disponível em: <<http://propmark.uol.com.br/anunciantes/48686:baton-investe-em-nova-campanha-nacional>>. Acesso em: 30 mar. 2015.
- [4] [Children’s Rights Key To Cocoa Sustainability, Says Ici](http://www.cocoainitiative.org/en/news-media/news/203-children-s-rights-key-to-cocoa-sustainability-says-ici). International Cocoa Organization, 11 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.cocoainitiative.org/en/news-media/news/203-children-s-rights-key-to-cocoa-sustainability-says-ici>>. Acesso em: 25 mar. 2015.
- [5] Chocolate faz bem para a saúde? [2015?] Disponível em: <<http://www.abcdasaude.com.br/nutricao/chocolate-faz-bem-para-a-saude>>. Acesso em: 26 mar. 2015.
- [6] Cooperbahia. Disponível em: <<http://www.cooperbahia.com.br/novo/historia.php>>. [200_?]. Acesso em 16 e mar. 2015.
- [7] Curiosidades do cacau. Sicab, 2011. Disponível em: <<http://www.fiesp.com.br/sicab/noticias/cacau/>>. Acesso em: 04 abr. 2015.
- [8] Dacey, Jessica. Chocolate mantém gosto amargo de exploração. Swissinfo.ch, 06 out. 2011. Disponível em: <<http://www.swissinfo.ch/por/chocolate-mant%C3%A9m-gosto-amargo-de-explora%C3%A7%C3%A3o/31223982>>. Acesso em 17 mar. 2015.
- [9] Estudo encomendado pela Nestlé diz que empresa compra cacau processado por crianças. BBC Brasil, 29 jun. 2012. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/ultimas_noticias/2012/06/120629_cacau_nestle_lgb_rn.shtml>. Acesso em: 24 ago. 2014.
- [10] Ferreira, Carine. Produtores baianos de cacau recebem certificação com apoio da Cargill. Valor Econômico, São Paulo, 18 jul. 2013. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/agro/3202782/produtores-baianos-de-cacau-recebem-certificacao-com-apoio-da-cargill>>. Acesso em: 01 set. 2014.
- [11] Hawksley, Humphrey. Ivory Coast cocoa farms child labour: Little change. BBC News Africa, 10 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.bbc.co.uk/news/world-africa-15681986>>. Acesso em: 24 ago. 2014.
- [12] Henriques, Isabella. Criança: alvo fácil da publicidade. *Revista do Idec*, São Paulo, n. 181, out. 2013. Entrevista concedida ao Idec. Disponível em: <<http://www.idec.org.br/em-acao/revista/o-labirinto-das-multas/materia/crianca-alvo-facil-da-publicidade>>. Acesso em: 30 mar. 2015.
- [13] Mercado internacional de cacau: previsão da demanda, oferta e preços. FAEB, 05 dez. 2014. Disponível em: <<http://faeb.org.br/detalhe->

[faeb.html?tx_ttnews%5Btt_news%5D=9462&cHash=c83294ba708b2f4cc6ea4703547725fe](#)>. Acesso em: 22 jul. 2015.

[14] Produtores de cacau comem chocolate pela 1ª vez. The Greenest Post. 26 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.thegreenestpost.com/produtores-de-cacau-comem-chocolate-pela-1a-vez/>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

[15] Publicidade infantil é ilegal. 2014. Disponível em: <<http://criancaconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/Publicidade-Infantil-%C3%A9-ilegal.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

[16] Scholz, Cley. Comercial de Chocolate que Mostra Mães Dizendo não aos Filhos Causa Polêmica. Radar da Propaganda, 28 JUN. 2014. Disponível em: <<HTTP://Economia.Estadao.com.br/BLOGS/Radar-da-Propaganda/Comercial-de-Chocolate-que-Mostra-Maes-Dizendo-nao-aos-Filhos-Causa-Polemica/>>. Acesso em: 30 MAR. 2015.

[17] Seca extrema e fome põem África Ocidental à beira da catástrofe. p, 09, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.publico.pt/mundo/noticia/oxfam-alerta-para-situacao-catastrofica-na-africa-ocidental-por-causa-da-seca-e-da-fome-1537009>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

[18] Vídeo mostra como ebola e fungo estão prejudicando cacau na África. Globo Rural, 2014. Disponível em: <<http://revistagloborural.globo.com/Noticias/Agricultura/noticia/2014/11/video-mostra-como-ebola-e-fungo-estao-prejudicando-cacau-na-africa.html>>. Acesso em 16 mar. 2015.

Capítulo 19

A educação do sensível a partir das crônicas de Cecília Meireles¹⁹

Marcelo Silva de Andrade

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo principal discutir uma educação para o desenvolvimento da sensibilidade a partir das crônicas de Cecília Meireles. O material empírico é a coletânea intitulada “Crônicas de Educação”, composta por 5 volumes, onde são apresentadas alguns textos de Cecília Meireles quando ela escrevia nos jornais “Diário de Notícias” e “A manhã”. A presente pesquisa aqui apresentada possui um caráter bibliográfico e uma abordagem metodológica hermenêutica de interpretação/compreensão. Cecília Meireles tinha como proposta educacional o desenvolvimento humano com um propósito bem definido de re-humanização do ser humano para uma construção de uma nova existência, sobretudo, sensível, afetiva e livre. Para a poeta, a educação deveria ter como objetivo o despertar para o mundo, sentindo-o, contemplando-o. Segundo a autora, há na ação de despertar, uma beleza criadora, luminosa e forte, que levaria o ser humano a construir um sentido para a vida. A pesquisa possibilitará pensarmos uma educação que busque desenvolver o ser humano em sua plenitude, não abrindo mão do sensível, do poético, do estético, uma educação que vá além do modelo de educação centrado no Paradigma da Simplificação (MORIN, 1998), que tende a fragmentar o ser humano, construindo dicotomias e polaridades incomunicáveis: corpo *versus* mente; razão *versus* emoção; natureza *versus* cultura etc. Oportunizará questionarmos o modelo de educação atual, denominado de neotecnicista, que em linhas gerais, busca apenas desenvolver competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, limitando enormemente as potencialidades humanas, reforçando a crise dos sentidos, que representa uma insensibilidade frente ao mundo: uma anestesia.

Palavras-chave: Educação, Sensível, Cecília Meireles.

¹⁹ Artigo apresentado no IV Congresso Nacional de Educação – CONEDU, realizado na cidade de João Pessoa, em 2017.

1 INTRODUÇÃO

1.1 CECÍLIA MEIRELES EDUCADORA

Cecília Benevides de Carvalho Meireles (1901-1964) nasceu no Rio de Janeiro, possuindo, desde a infância familiaridade com a carreira docente, apresentando grande fascínio pelas questões relativas à pedagogia e à educação. É pertinente destacar que o magistério público foi também o exercício profissional de sua mãe. Como detalha a própria poeta: “Minha mãe tinha sido professora primária [...] e eu gostava de estudar nos seus livros. Velhos livros de família que me seduziam muito. [...] A educação é uma causa que abraço com paixão assim como a poesia” (MEIRELLES, apud VIANA, 2007, p. 6).

Formou-se na Escola Normal Estácio de Sá, na cidade do Rio de Janeiro, qualificando-se professora, em 1917, aos dezesseis anos de idade, lecionando no ensino público municipal, na antiga capital do país, como professora primária. Desenvolveu também, além do trabalho docente ligado às crianças, o magistério no ensino superior, em universidades do Brasil e de outros países. O pensamento de Cecília aproxima-se às ideias dos pensadores do movimento designado de Escola Nova, sendo, até mesmo, uma das signatárias do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova²⁰” de 1932.

De 1930 a 1933 redige a “Página de Educação” no jornal “Diário de Notícias” onde realiza reflexões acerca de questões educacionais, políticas, culturais e sociais. Nos anos de 1940 a 1943, escreve para o jornal “A Manhã” sobre diversos temas, porém sempre relacionando-os com uma concepção de educação²¹.

A preocupação com a educação é um dos pontos centrais da vida pessoal e profissional de Cecília Meireles, como observamos nesta sucinta biografia e em seu próprio depoimento, quando afirma: “Embora com resultados constantemente melancólicos, a minha vocação profunda foi sempre uma: educar” (MEIRELES, 2001, v.3, p. 211).

1.2 PARADIGMA DA SIMPLIFICAÇÃO: O FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO NEOTECNICISTA

O Paradigma da Simplificação é definido por Edgar Morin (1998) como um conjunto de inteligibilidade próprio da cientificidade clássica, que produz uma concepção simplificadora do universo (físico, biológico e antropológico). Tal perspectiva não permite a contemplação da realidade em sua totalidade. O referente paradigma compreende que a complexidade dos fenômenos e a grande diversidade de seres e coisas podiam ser explicadas a partir de alguns princípios simples. Comandadas por operações disjuntivas, redutoras e unidimensionais.

São nocivas as consequências de um pensamento simplificador orientado pelos princípios da generalização, simplificação e redução, pois inviabiliza o indivíduo de pensar a unidade na diversidade e a diversidade na unidade, permitindo apenas a percepção de unidades abstratas ou diversidades abstratas. Assim, o conhecimento não é contemplado de forma ampla, com perspectiva à expansão. Ao invés disso, ocorre o desenvolvimento do conhecimento mutilado sobrepondo ao conhecimento geral, ocasionando uma prática mutilante. O que ocorre é a organização de um pensamento disjuntivo e redutor que intenta a explicação de um todo por meio da constituição de suas partes, conduzindo para uma compreensão limitada do real.

Essa perspectiva do Paradigma da Simplificação é extremamente especializada e especializante. Os saberes não são construídos na relação com outros saberes. Pelo contrário, os saberes são incomunicáveis e fragmentados, pois não há a noção de totalidade. O que se pensa sempre são as partes separadas do todo. Construindo assim, indivíduos também fragmentados.

Esse modelo é fundamentado na ciência clássica cartesiana que defendia a separabilidade e obrigação de decompor a unidade em elementos cada vez menores, pregando também a separação entre o observador e o objeto observado, centrada principalmente na racionalidade, na razão absoluta que coloca as emoções em segundo plano, como algo menor e irrelevante.

Vale lembrar, como bem destacou Morin (2005), que a racionalização pode levar o ser humano a desatinos, pois ao tentar impor exclusivamente os processos racionais para explicar a realidade, acaba por

²⁰ Documento que propunha as bases pedagógicas renovadas e a reformulação da política educacional, pautando-se na defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita.

²¹ Boa parte dessas crônicas escritas nos jornais “Diário de Notícias” e “A Manhã” foram publicadas na coleção “Crônicas de Educação”, obra em cinco volumes organizada por Leodegário A. de Azevedo Filho.

simplificá-los, excluindo assim todos os outros aspectos. A racionalização não é sinônimo de bom senso, os campos de concentração nazista, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), representam a extrema racionalização. O holocausto não foi simplesmente um ato de ódio, mas a otimização e a calculabilidade racional posta em prática. A busca racional de controlar e manipular a natureza e o ser humano, no intuito de fragmentar, reduzir, hierarquizar, separar etc.

O Paradigma da Simplificação fundamenta as pedagogias que buscam desenvolver o ser humano em apenas um aspecto específico, como atualmente a pedagogia denominada de “neotecnicista”. Tal modelo pedagógico é uma resignificação do modelo tecnicista, possuindo como principal objetivo preparar o indivíduo especificamente para o mundo do trabalho e para o processo produtivo, a partir das demandas exigidas pelo mercado, ou seja, desenvolver no educando habilidades e competências na formação do futuro trabalhador.

A pedagogia tecnicista, com a teoria do capital humano, objetivava preparar os indivíduos para atuarem num mercado em expansão que exigia uma moldada força de trabalho. Como afirma Dermeval Saviani (2010): “À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual” (SAVIANI, 2010, p. 429).

Após a crise do capitalismo na década de 1970, a importância da escola para o processo econômico-produtivo foi mantida, mas a teoria do capital humano assumiu um novo sentido. Se o significado anterior estava centrado especificamente numa lógica econômica fundamentada em demandas coletivas, tais como o crescimento econômico do país, a riqueza social, a competitividade das empresas e o aumento dos rendimentos dos trabalhadores, o significado que surgiu na década de 1990, além de incorporar o anterior, acrescentou a lógica voltada para a satisfação de interesses privados “guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILLI, 2002, p. 51).

O objetivo central da educação neotecnicista continua sendo produzir exclusivamente mão de obra. Permaneceu a crença na contribuição da educação para o progresso econômico-produtivo, marca distinta da teoria do capital humano. Porém, nesse novo modelo produtivo, a educação tem como função habilitar as pessoas a competirem no mercado de trabalho. Recebem da educação formal a empregabilidade, ou seja, a possibilidade do emprego e não mais a garantia deste, reforçando, assim, a individualidade e a competitividade entre os indivíduos, contribuindo para a lógica neoliberal de cada um por si.

O presente trabalho busca discutir a urgência de uma educação que pense o desenvolvimento do ser humano de forma integral, o ser humano em sua plenitude, e não apenas num único aspecto. Possibilitará pensarmos a urgência de uma educação do sensível, do estético, do poético. Como lembra Edgar Morin (2005), o ser humano não é apenas prosaico, ele é também poético. O ser humano é *sapiens* e *demens*, ou melhor, é *sapiens/demens*.

Compreendendo que a dimensão da sensibilidade é imprescindível para o desenvolvimento humano, a questão não é se posicionar contrário à preparação para o trabalho, mas lembrar que uma educação não pode se resumir a isso. O ser humano não é apenas trabalhador, ou futuro trabalhador. O trabalhador é apenas um aspecto do ser humano complexo. O ser humano é também um ser que se relaciona, que se emociona, que se sensibiliza etc.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa aqui apresentada possui um caráter bibliográfico e uma abordagem metodológica hermenêutica de interpretação/compreensão. Contudo, não no sentido de encontrar a verdade do texto, o que nele se esconde, pois se faz necessário ir além da mera busca do que o autor quis dizer. O que interessa é o que o autor nos faz pensar, o que ele nos faz sentir, o que surge do encontro entre o leitor e o texto. Como afirma Paul Ricoeur, o importante não é encontrar o que está por trás do texto, mas o mundo que ele abre, descobre e desvela. Nas palavras do autor: “compreender é compreender-se diante do texto” (RICOEUR, 1986, p. 124).

Realizou-se um estudo de caso na perspectiva definida por Antônio Gil (1999), que corresponde a um objeto sempre bem delimitado e definido, tendo como principal característica ser uma unidade dentro de um sistema mais amplo. A unidade, ou recorte da pesquisa, são textos de Cecília Meireles que abordam a relação entre educação e sensibilidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No livro “O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível”, João Francisco Duarte Júnior (2001) realiza uma crítica à modernidade em sua perspectiva cartesiana, que valoriza principalmente a razão, apresentando como urgente a educação do sensível.

Para Duarte Júnior o conhecimento se realiza não apenas pelo conhecimento inteligível, mas também pelo saber sensível, que é como o nosso corpo sente o mundo, e não simplesmente pelos conceitos já formulados, que postulam como devemos compreender o mundo.

O autor questiona o tipo de conhecimento que se solidificou e se institucionalizou na modernidade. O mundo moderno valorizou e valoriza a razão instrumental, a matematização do mundo. Tudo deve ser interpretado em números. Nesta perspectiva, o que não pode ser quantificado, não existe. Indago: como quantificar a saudade, a alegria ou a solidão? E não é porque não podemos quantificar estes sentimentos que eles não existam. Conforme Duarte Júnior, esta perspectiva “implicou numa pretensa exclusividade do intelecto sobre as formas sensíveis do saber” (DUARTE JÚNIOR, 2001, p.55).

Segundo Duarte Júnior está ocorrendo uma crise de nossos sentidos (anestesia), que significa uma crise do gênero humano. A crise dos sentidos representa uma insensibilidade frente ao mundo, frente ao outro, a incapacidade de sentir o outro, a dor do outro. O autor destaca a urgência de uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ela dedique à devida atenção, tornando mais abrangente e compreensível os mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana. Uma educação com esse viés possibilitaria uma redução da perspectiva destrutiva e dominadora do progresso conduzido no atual estágio do sistema capitalista.

Cecília Meireles, em algumas de suas crônicas, já apontava nos anos 1930 e 1940 a necessidade de uma educação do sensível, do desenvolvimento da sensibilidade, da dimensão estética e poética da existência.

Cecília Meireles buscava compreender o desenvolvimento humano e o processo de formação com um propósito bem definido de re-humanização do ser humano para uma construção de uma nova vida social, sobretudo, afetiva, estética e livre.

A poetisa acreditava verdadeiramente no potencial humanizador da educação: a educação como instrumento para a humanização. Segundo a autora, “a principal tarefa da educação moderna não é somente alfabetizar, mas humanizar criaturas, trazê-las, verdadeiramente, à sua condição humana, para, então, as integrar na vida social” (MEIRELES, 2001, v.2, p.75).

Em sua proposta de constituição de um ser que desenvolva a percepção afetiva/intuitiva do mundo, Cecília Meireles compreendia o sentir e o pensar como instâncias que não se excluíam, pelo contrário, se complementavam.

A autora defendia a vida como obra de arte, em que o indivíduo deveria fazer de sua vida uma grande obra, única e inconfundível. Por isso, a sua proposta de uma educação estética voltava-se para a sensibilidade do ser e para a percepção do mundo. Compreendia uma relação íntima e indissociável entre vida e arte, ambas convergindo para a educação, como afirma na crônica “Arte e educação” (2001): “Pudéssemos nós fazer com que todos compreendessem e apreciassem melhor, não apenas a arte, mas também a vida; de que ela é apenas um aspecto, - e teríamos realizado completamente a obra imensa extenuante, infundável da educação” (MEIRELES, 2001, v.5, p. 231).

Uma educação para o despertar para o mundo, contemplando-o, é isso que Cecília defendia. Segundo a autora “há, nessa ação de despertar, uma beleza criadora, luminosa e forte. Fazer o homem contemplar-se e querer alguma coisa para o seu destino, e trabalhar para ele, e ganhar ou perder com uma superior compreensão” (MEIRELES, 2001, v.1 p. 60). Ou seja, a educação do sensível poderia proporcionar o desenvolvimento do sentido para a vida. Afinal, como o ser humano pode construir um sentido para a vida se ele não sente a vida?

Cecília Meireles também realiza críticas a um modelo de vida gestada pelo modo de produção capitalista, conduzindo ao tecnicismo, ao consumismo e a efemeridade, que diminuiria a sensibilidade do ser humano. Mecanizando-o, desumanizando-o. Na Crônica “O caminho da libertação” (2001) ela convida o leitor para pensar sobre o processo de mecanização do mundo moderno.

Reparai, porém, na aridez das coisas mecanizadas. Como não ser indiferente aquilo cujo valor consiste precisamente em poder ser repetido sem grande esforço, encontrado sem dificuldade, e possuir apenas uma importância de utilidade momentânea? (MEIRELES, 2001 v.5, p.11)

Colocava-se contra a massificação de certas atitudes que trazem consigo a superficialidade e a focalização na aparência das coisas, consequências, segundo a autora, de um mundo cada vez mais tecnológico, afirmando que: “A tecnologia descartou a contemplação, a intuição, o desejo sério de penetrar os profundos mistérios do mundo e da vida, e o supérfluo tornou-se tão imprescindível que se perdeu de vista o verdadeiro e o essencial” (MEIRELES, 2001 v.5, p. 45). A educação para o sensível seria uma educação para o olhar profundo das coisas, e não apenas do que está na superfície.

Em sua crônica “Equilíbrio”, a autora se preocupa com a mecanização da vida em detrimento de uma espiritualidade favorável ao bem estar humano. A espiritualidade faz parte da sua proposta de educação, pois espiritualidade tem uma relação íntima com a sensibilidade. A educação proposta por Cecília busca superar o mundo tecnicista e sua consequente limitação humana. É esse é um dos preceitos de sua educação para a liberdade:

O homem tendo que atender a tantas coisas que inventou, secretamente pergunta a si mesmo se valeria a pena tê-las inventado, para assim limitar sua liberdade, para assim ter de ficar como operário vigilante junto a engrenagem que, ao menor descuido o sacrificarão – sentido, no entanto, que a vida verdadeira não é aquela posição atenta do dever, exclusivo, monótono, mesquinho, mas uma participação nesse sentimento total do universo, nessa gravitação geral em que os acontecimentos libertam seus ritmos na plenitude de seu poder de realização (MEIRELES, 2001, v.1, p.55).

Para Cecília Meireles a escola deveria ser um espaço onde as pessoas se encontrassem para se prepararem para difícil arte de viver. Viver não é fácil. Sucumbir a uma vida sem sentido é possível. E a escola deveria se atentar para o desenvolvimento de um sentido pra vida. Construir junto com os alunos projetos de vida, sentidos de vida.

Perceber a complexidade da vida, a imensidão da vida, a beleza da vida, era a proposta de educação defendida por Cecília Meireles. Como ela afirma: “Não há sofrimento maior que o das crianças que vivem sem beleza. Porque essas realmente serão incapazes de resistir ao peso dos acontecimentos: falta-lhes aquele dom de tudo transformar com a força criadora que retira do fundo das noites mais trágicas a face ressuscitada de um outro amanhã” (MEIRELES, 2001, v.1 p. 37).

Educação do sensível desenvolveria a dimensão poética do ser humano. Poética que não significa escrever versos, significa uma forma de sentir a vida com intensidade, como afirma Augusto Frederico Schmidt (1995) “Ser poeta é ter no olhar a força que ilumina as pobres coisas” (SCHIMIDT, 1995, p. 121). Cecília, corroborando com esta ideia afirma que: “Ser poeta não é, precisamente, como em geral se pensa, poder escrever algumas coisas. [...] É ter o dom de surpreender a beleza da vida, nas grandes linhas de harmonia que se equilibra todo o universo” (MEIRELES, 2001, v.4 p.23).

A educação do sensível é uma educação estética, uma educação que nos possibilitaria percebermos a beleza da vida. A beleza para a poeta é transformadora, redentora, salvadora. É a fonte de esperança, de alento, de contentamento. É sentir que vale a pena viver. A beleza é a cor do mundo, sem ela tudo fica cinza e sombrio. A beleza é a luz do mundo. É o sopro da vida. Cecília acrescenta: “[...] a beleza é transbordante, porque é sempre mais, e não tem fim. Tira-se dela a quantidade que nos falta de energia para a substituição desses esbanjamentos de coragem que as horas de todos os dias vão arrancando implacavelmente das nossas mãos” (MEIRELES, 2001, v.1 p.38). Um pedacinho, um momento, um instante de beleza pode transformar uma vida. Este instante de beleza pode ocorrer muito bem na sala de aula.

4. CONCLUSÃO

A ideia deste trabalho não foi pensar práticas pedagógicas para o desenvolvimento do sensível, mas, discutir a urgência de uma educação que desenvolva a sensibilidade do ser humano.

Uma educação do sensível aponta para a necessidade e possibilidade da educação repensar a vida diária, as práticas cotidianas com sensibilidade, desenvolvendo uma forma própria e plena de viver.

O trabalho com a arte, com a música, com a poesia possibilitaria ampliar a percepção da realidade, assim como o contato com a natureza, não no sentido de conhecer para dominar, mas para contemplar, para sentir. Não precisamos compreender o canto dos pássaros, o cheiro das flores, o som das ondas do mar; só precisamos senti-los, e expressar tal sentimento com toda intensidade, buscando nas palavras aquilo que muitas vezes é indizível. Isso talvez seja uma boa definição de poesia.

É triste um ser humano que consegue definir biologicamente a vida, mas que não consegue sentir a vida. Desta forma, percebe-se que os sentidos estão se tornando insensíveis. É necessário que o mundo não seja apenas compreendido, mas que seja principalmente sentido. É imprescindível sentir a vida. Não sentir a vida é vivê-la de forma precária.

A educação do sentido é fundamentalmente uma educação estética. Duarte Júnior traz a acepção original da palavra estética, do grego “aisthesis”, que significa a capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo como um todo integrado, o que Edgar Morin denomina de complexidade, aquilo que é tecido junto. A Estética nos faz perceber que há um relação entre o Eu e o Outro, entre o Eu o TU, nos termos de Martin Buber, entre o Eu e o Mundo. Desta forma, podemos refletir sobre a qualidade da relação que estamos vivenciando com o outro, com o mundo e com nós mesmos. Será que há outra forma de relação que não conseguimos sentir?

Ao compreender o ser humano em desequilíbrio, em um estado de limitação de suas potencialidades, Cecília Meireles aponta para a educação do sensível para cumprir a tarefa de equilibrar e libertar o ser humano e possibilitá-lo, desta forma, uma nova relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo. O seu projeto de uma educação estética, poética e sensível, fundamenta-se na alteridade, numa relação de admiração e respeito com o não-eu, seja ele um animal, uma árvore, uma flor, um rio, ou outro ser humano. Um jeito novo de sentir conduziria a uma forma nova de se relacionar, a um outro modo de viver, a uma outra maneira de ser.

REFERÊNCIAS

- [1] DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001.
- [2] GENTILI, Pablo. “Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais”. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luís (orgs.) Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados, 2002.
- [3] GIL, Antônio Carlos. Como elaborar um projeto de pesquisa. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
- [4] MEIRELES, Cecília. Crônicas de Educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. (volumes 1 a 5).
- [5] MORIN, Edgar. Ciência com consciência. 2. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- [6] MORIN, Edgar. O método V: a humanidade da humanidade: a identidade humana. Porto Alegre: Sulinas, 2005a.
- [7] MORIN, Edgar. Amor, poesia, sabedoria. 7º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005b. RICOUER, Paul. Do texto à ação. Trad.: Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. Porto: RÉ-S- Editora, 1989.
- [8] SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- [9] SCHMIDT, Augusto Frederico. Poesia completas. 1928-1955. Rio de Janeiro: Topbooks, 1995.
- [10] VIANA, Lúcia Helena de Oliveira. Cecília Meireles: estudo biográfico. In.: VIDAS lusófonas Cecília Meireles, 2007. Disponível em <[HTTP.vidassulofanas.pt/ceciliameirels.htm](http://vidassulofanas.pt/ceciliameirels.htm)>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2015.

Capítulo 20

Educação e pensamento complexo: Linguagem e politização do pensamento

José Roberto Moura Rolim

Michelline Viana Campos Lima

Valéria Tavares Bento

Naftali Fidelis de Lima Gomes

Resumo: O presente trabalho em sua temática ousada e reflexiva propõe em tempos de crise civilizatória uma abertura dialógica e desafiadora, educação e pensamento complexo: linguagem e politização do pensamento. Esta pesquisa objetiva o uso inovador e sistêmico da linguagem em seu sentido figurado e ao mesmo tempo literal. A aceitação de tais desafios visam a simplificação do saber, provocando o pensamento reflexivo e crítico, condições inerentes do pensamento politizado. Assume esta pesquisa conscientemente todo o risco intelectual de ir além do pensamento ordeiro, pronto. Formação educacional e politização do pensamento, podem sim convergir num ideal de mundo e sociedade mais justa e fraterna. O debate sistemático no interior do campo educacional sobre a linguagem como mecanismo de transmissão do conhecimento e suas estratégias de abordagem visando a simplificação do conhecimento são também recorrentes ao longo deste trabalho. Bem como a construção de um pensamento não mutilador, que não isole nem separe o conhecimento. A forma como se diz faz toda a diferença na construção do saber pertinente, que une ao invés de isolar.

Palavras Chave: Educação, Pensamento complexo, Linguagem e Debate.

1. INTRODUÇÃO

Compreender a complexidade da linguagem e suas contribuições na formação ética e intelectual do indivíduo e da sociedade por meio da educação é um desafio que demanda intenso diálogo entre os diferentes campos de produção do conhecimento.

A criação, e dispersão simbólica da noção de “verdade” oriunda dos diferentes grupos sociais, sejam eles religiosos, políticos, jurídicos, ou qualquer outro segmento se apresentam sob a perspectiva de efeitos opostos: separação e união.

Ao se produzir historicamente fragmentos ideológicos no interior da sociedade, criam-se subgrupos sociais isolados, cada qual com sua bandeira de luta e de “verdades”, esses subgrupos não só dividem pessoas, como também unem os que buscam por ideais em comum. Sejam ideais religiosos de salvação e pureza, seja políticos visando o bem estar social, ou seja, até mesmo jurídicos, na procura por uma sociedade mais justa, ou legalista.

Os grupos religiosos monoteístas em seus diversos segmentos são exemplos dessa fragmentação da “verdade”, e seu uso. Cada segmento professa e expressa pela linguagem livremente sua fé de acordo com a corrente de pensamento que segue, e que acredita ser a ideal, embora, não podemos deixar de reconhecer o surgimento inevitável das divergências de pensamento sobre o mesmo fato religioso, estas divergências se aprofundam a ponto de criar novos rompimentos com aqueles que pensam e agem diferentes em suas práticas litúrgicas.

Os movimentos políticos, cada um com seus projetos de um “mundo ideal”, são outro exemplo de divisões sociais. Onde florescem radicalidades e extremismos ideológicos, há sempre grandes possibilidades de rupturas ideológicas e de poder.

Para melhor compreender, por exemplo, a relação entre professor, aluno e o mundo simbólico que o cercam, o uso da linguagem figurada como mecanismo de simplificação do saber é essencial nesse processo.

A escolha da linguagem figurada como recurso de facilitação da comunicação no processo educacional se dá em razão também de uma busca dialógica no aprimoramento da aprendizagem escolar. Ter a certeza da incompletude do saber e do conhecimento, e repensar as práticas de ensino pelo uso da linguagem poderá ser uma alternativa pedagogicamente viável quando se pensa em apontar caminhos e soluções didaticamente pragmáticas.

A prática pedagógica apontada por Paulo Freire: ação, reflexão e ação ainda tem muito a ser desnudado. Há inquestionavelmente infinitos caminhos a serem trilhados na busca por novos saberes. É preciso pensamento crítico, ousadia e coragem intelectual na superação de paradigmas ainda fortemente enraizados em nosso inconsciente, na cultura, nas instituições de ensino e na sociedade.

Ousadia e coragem intelectual é essencial na prática de um saber reflexivo e crítico, sem perder de vista todo o seu contexto histórico dos processos de formação cultural e social de um povo, os desafios impostos ao longo de décadas de intensas transformações numa velocidade nunca visto antes pela história da humanidade.

2. O PROFESSOR E O FAZER EDUCATIVO VIA PENSAMENTO COMPLEXO E HISTÓRICO

O uso da linguagem também poderá funcionar como uma estratégia na busca da formação integral do ser humano em meio aos grandes avanços tecnológicos dos últimos anos. Podem ser vistos como oportunidades únicas de pensar e repensar a condição humana em tempos de crise civilizatória.

O professor licenciado em qualquer área de ensino, responsável pela transmissão e construção do conhecimento, carrega em sua bagagem construída no ambiente acadêmico o compromisso social e ético de ser um referencial na busca pelo saber, do conhecimento pertinente e reflexivo. Onde este mesmo saber e conhecimento pertinente reflexivo oportunizem a abertura de novos olhares humanistas que possibilitem a construção de mundo mais justo e fraterno. A forma pela qual este profissional irá conduzir este processo da aprendizagem nos ambientes de ensino fará toda a diferença na vida escolar e social de todos os envolvidos neste processo educativo.

O papel do professor nos dias atuais está marcado pela sua incessante busca para elevar o debate das grandes questões no campo da educação, e conseqüentemente no processo civilizatório. É imprescindível recorrer ainda que ligeiramente ao debate grego sobre Paideia e o aretê. Estes debates atenienses objetivavam uma sintonia perfeita entre as virtudes humanas e as grandes demandas da sociedade da época.

A partir do século V a. C. Aflora no interior da sociedade ateniense, o debate sobre o aperfeiçoamento do indivíduo através da educação visando a prática do bem para a construção de uma sociedade justa, de acordo com os anseios sociais da época. Todo esse momento ateniense no campo da educação, na busca por uma sociedade mais justa, continua a influenciar a forma como pensamos a educação nos dias atuais.

Se por um lado, herdamos grandes legados humanistas desde os antigos gregos, por outro, as instituições e a sociedade ocidental como um todo, mesmo com seus grandes avanços científicos, ainda capengam na execução de práticas educativas que possibilitem maiores avanços na busca pela redução das desigualdades e promoção da igualdade para todos pela via da razão. A razão “pura” ao que se parece tornou-se insuficiente na solução absoluta de tais demandas históricas.

A escola formal nem sempre consegue desempenhar plenamente bem o seu papel de produtora do conhecimento reflexivo e crítico. Prova disso é nosso contexto atual de grandes crises no campo da ética e dos valores universais, tais como respeito, solidariedade, fraternidade e compaixão.

As conseqüências das crises de valores se materializam na excessiva preocupação com a formação especializada voltada para o mercado de trabalho, em um terreno onde há pouca reflexão crítica sobre o mundo em que habitamos e os seus problemas locais e globais urgentes, sejam eles ambientais ou políticos. Menos ainda, há a preocupação com o outro. Esta fomentação excessiva de um mundo demasiadamente objetivo e racional, fragmenta e fragiliza em parte a produção do saber e do conhecimento. É preciso ir além do mero saber. Como afirma Morin:

“É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido original do termo complexus: o que é tecido junto (Morin, 2010)”.

O professor, que, em seu exercício profissional, tende a cumprir o seu papel institucional de trabalhar no ambiente de ensino, os fenômenos científicos, mas também novas perspectivas de vida e de mundo que partem do campo sagrado (mágico), e perpassa por todos os outros campos de conhecimento humano. Esta interação entre o conhecimento teórico, e as experiências de vida, possibilitam a abertura de um olhar cada vez mais compreensivo e humano sobre a vida e as pessoas.

3.UM CASO EXEMPLAR DO USO DA LINGUAGEM EM SENTIDO LITERAL E FIGURADO

Embora as grandes questões humanas também se façam presentes em nossos dilemas e conflitos existenciais, a linguagem abordada no processo de aprendizagem fará toda a diferença na busca por uma maior abertura dialógica objetivando uma sólida construção do conhecimento.

Esta abertura desempenha o papel de facilitar a comunicação entre as pessoas. No discurso proferido pelo ministro Luís Roberto Barroso, no ano de 2014, na UERJ, no Rio de Janeiro, quando a temática era “5 lições sobre a vida e o direito”, uma lição se tornou um elo entre aquele discurso histórico e o presente texto.

“Uma vez, um sultão poderoso sonhou que havia perdido todos os dentes. Intrigado, mandou chamar um sábio que o ajudasse a interpretar o sonho. O sábio fez um ar sombrio e exclamou: ‘Uma desgraça, Majestade. Os dentes perdidos significam que Vossa Alteza irá assistir a morte de todos os seus parentes’. Extremamente contrariado, o Sultão mandou aplicar cem chibatadas no sábio agourento. Em seguida, mandou chamar outro sábio.

Este, ao ouvir o sonho, falou com voz excitada: ‘Vejo uma grande felicidade, Majestade. Vossa Alteza irá viver mais do que todos os seus parentes’. Exultante com a revelação, o Sultão mandou pagar ao sábio cem moedas de ouro. Um cortesão que assistira a ambas as cenas vira-se para o segundo sábio e lhe diz: “Não consigo entender. Sua resposta foi exatamente igual à do primeiro sábio. O outro foi castigado e você foi premiado”. Ao que o segundo sábio respondeu: “a diferença não está no que eu falei, mas em como falei”.

A linguagem, tomando o texto acima como referência, nem sempre é um mecanismo facilitador e simplificador da comunicação. Há um alto preço a se pagar pela não clareza da linguagem.

Como observado, o referido texto aponta três personagens: o sultão, o sábio e o cortesão. Para melhor compreensão do enredo, há de se destacar o seguinte esboço comparativo: o sultão = aluno; o sábio = professor; o cortesã = ao sistema de ensino. Para cada personagem, como se vê, há outra personagem correspondente que o legitima, e, simbolicamente dá sentido e vida narrativa as ideias do texto em questão.

Contextualizando simbolicamente a relação entre sultão e aluno, pode-se dizer que tanto o sultão da história quanto o aluno que frequenta o ensino escolar do contexto atual, buscam um significado para seus sonhos. Novas perspectivas. Ambos (sultão e aluno) buscam em alguém uma tradução legítima para seus anseios, dúvidas e incertezas interiores.

Há um processo, natural ou não, de influência intelectual e emocional entre o aluno e o professor no processo de ensino aprendizagem, assim como há a mesma relação entre o sultão e o sábio. Na medida em que a busca pelo saber e o conhecimento vão se aprofundando, se faz necessário a abertura de novas leituras de mundo e suas perspectivas possíveis. É preciso que se estabeleça entre a teoria e a prática uma auto reflexão seguida de uma auto crítica, mas também que essas auto avaliações se materializem de forma intervencionista, objetivando uma tradução dos anseios e desejos de toda uma comunidade escolar. Esta comunidade precisa estar inserida prioritariamente em todas as ações voltadas para a politização das ideias.

A juventude que tem “pressa” em viver intensamente o mundo globalizado e suas ferramentas tecnológicas em tempo real, é um exemplo de uma parte desse segmento da comunidade escolar. Há inquestionavelmente uma nova configuração de expressões e comportamentos que é muito peculiar a esta nova geração dos múltiplos aparelhamentos tecnológicos.

Como bem aponta Michel Cassers (2013) há uma geração de jovens que estão conectados com o mundo e sua dinâmica virtual através de um simples aparelho celular. É como se o cérebro saltasse de cima do pescoço e passasse a habitar o polegar. Evitar a todo custo a radicalidade extrema no campo do conhecimento, ouvir e dialogar com todos os anseios e desejos de uma geração antenada com o mundo moderno é uma grande oportunidade de criar laços afetivos profundos. Ser referência na vida não só de um educando, mas na vida de toda uma comunidade escolar é uma conquista civilizatória que merece ser propagada.

Se o educando, simbolicamente equivale ao sultão, o sábio não poderia ser outro, a não ser o professor. O melhor interprete dos sonhos, dos anseios sociais e da vida de qualquer educando, não será outro a não ser o professor. Este possui a capacidade de transitar entre a razão e a emoção sem perder a lucidez que somente um sábio possui.

O tempo será sempre um aliado na compreensão da “desordem necessária”, conforme aponta o pensador Descartes (2006). Assim como o primeiro sábio da história (o mesmo que sofreu as 100 chibatadas), o professor é nos tempos atuais, um profissional fragilmente exposto as diversas consequências intelectuais e emocionais oriundas da sua própria linguagem e de sua comunicação em sua prática educativa, sem perder de vista as variadas interpretações de sua clientela, e até mesmo do sistema institucional que regula o campo educativo. Assim como há sábios e sábios, também há professores e professores. O uso claro da linguagem no processo de aprendizado constitui um desafio sempre inovador e necessário na perspectiva pedagógica.

Como vimos, toda a relação (simbólica) entre o sultão e o sábio se dá em torno do cortesão. Assim como estes personagens possuem características afins, o cortesão também tem sua outra metade: o sistema burocrático. Este cumpre o seu papel ritual de servir de acordo com o momento histórico. O sistema burocrático, assim como o cortesão, poderia indagar sobre a conduta de ambos (sábio e sultão), porém, este mesmo sistema burocrático possui prerrogativas legais que somente a luta de classes (sob o ponto de vista dialético marxista) é capaz de enfrentar. Considerando este ponto de vista, há uma disputa de poder na busca pela aquisição do saber. Em maior, ou menor grau. O professor como o sábio terá sempre a missão de conduzir seus aprendizes em direção a politização do pensamento, buscando rotas que assegurem uma chegada rica, criativa e crítica no mundo do saber.

Se pensarmos como Morin (2000), veremos que é sempre possível religar conhecimento científico e razão apaixonada (prosa e poesia). A dinâmica entre a prosa e a poesia é um grande triunfo de nossa alma nômade pós moderna. Não reduzir a busca do saber a meros interesses inóspitos, ver a dimensão humana em seu horizonte complexo é uma forma de alcançar a tão almejada maturidade intelectual e espiritual. Há sempre um desafio e uma missão a ser realizada no fazer pedagógico.

Ainda retomando o pensamento de Luís Roberto Barroso, veremos a dinâmica no exercício da razão:

“Pois assim é. Na vida, não basta ter razão: é preciso saber levar. É possível embrulhar os nossos pontos de vista em papel áspero e com espinhos, revelando indiferença aos sentimentos alheios. Mas, sem qualquer sacrifício do seu conteúdo, é possível, também, embalá-los em papel suave, que revele consideração pelo outro”.

O processo de racionalização do pensamento ocidental decorrente da ciência moderna originária do francês Rene Descartes padronizou o modo como pensamos e realizamos o conhecimento objetivo. A relação sujeito e objeto despertou a ideia de “maturidade” da razão humana. O “penso logo existo” abriu luz as grandes questões humanas no interior do campo científico.

A busca pela neutralidade do sujeito, também defendida pela sociologia de Emile Durkheim, continua a influenciar radicalmente o modo de pensar e construir as sociedades ocidentais. A ideia de “religião como infância da humanidade, a filosofia como sendo a fase da juventude, e a ciência como sendo a maturidade e o símbolo da razão humana”, conduziu os pesquisadores do campo científico a dotar um discurso por vezes radical as outras áreas de conhecimento que não estivessem dentro dos padrões e rigor científico.

O reflexo destas grandes mudanças do pensamento humano, também norteou as práticas educativas nos últimos anos com o surgimento de diferentes tendências pedagógicas. Ainda que de certa forma inconsciente, reproduzimos involuntariamente estereótipos que rotulam, e em nada contribuem com o avanço civilizatório.

4. CONCLUSÃO

O avanço do pensamento mecanicista e o pragmatismo social voltado quase que exclusivamente para a economia de mercado, engessou os grandes debates filosóficos sobre realidades sociais tão duras que impactam muitas vezes e negativamente a construção de um mundo menos injusto e mais igualitário.

As relações sociais continuam a sofrer sérias consequências de pensamentos ideológicos extremistas, sejam estes de movimentos políticos de esquerda, ou de grupos historicamente reacionários ou conservadores. Estes pensamentos e falas são também reproduzidos ainda que inconscientemente nos ambientes de ensino (seja por meio do educando, comunidade escolar ou professor), a ascensão de grupos de minorias sociais, tem provocado grandes questionamentos sobre a forma como as ideias e os valores humanos emergem.

No campo da educação, é possível promover em todos os espaços educativos momentos de criticidade e diálogo reflexivos. O ouvir e o falar como oportunidade de aproximação entre ideias contrárias. A própria construção da politização do pensamento. O diálogo com o contraditório é uma possibilidade real de repensar e refletir visões extremas de mundo, de sociedade, e do ser humano em si, em sua versão individual.

REFERÊNCIAS

- [1] Descartes, René. Discurso do método: Regras para a direção do espírito. Tradução: Pietro Nassetti. Editora: Martin Claret, São Paulo, 2006.
- [2] Filoramo, Giovanni. As ciências das religiões / Giovanni Filoramo Carlo Prandi; tradução: José Maria de Almeida. – São Paulo; Paulus, 1999. – (Sociologia e religião).
- [3] Foucault, Michel. A ordem do discurso. Aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Edições Loyola, 20ª edição, São Paulo, 2010.
- [4] Lima, Maurício. Revista Veja: Radar Viral na internet, 2017. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/radar/viral-na-internet/>>. Acesso em 31 de agosto de 2018.
- [5] Lopes Junior, Orivaldo Pimentel. O espelho de Procrusto: ciência, religião e complexidade / Orivaldo Pimentel Lopes Junior. – Natal, RN: EDUFRN, 2013.

[6] Morin, Edgar. A cabeça bem feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

[7] Morin, Edgar. Meu caminho – entrevistas com Djénane Kareh Tager. Tradução Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

[8] Serres, Michel, 1930 – Polegarzinha / Michel Serres; tradução Jorge Bastos – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

Capítulo 21

Pesquisa em educação: Historiografia, novas fontes e imprensa

André de Souza Santos

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância da utilização da imprensa como fonte de pesquisa para a área de historiografia da educação, ponderando sobre seus rudimentos por intermédio da releitura de estudiosos. Nosso referencial teórico pauta-se especialmente em Schelbauer, Machado, Saviani, Cardoso, Carvalho, Araújo, Neto, dentre outros. Procuraremos responder as seguintes questões, que norteiam esse inicial estudo sobre a temática: quais argumentos validam a recorrência à imprensa como fonte de pesquisa? Que componentes podem ser aproveitados em uma inquirição desta natureza? Nosso esboço se divide em duas partes: a primeira, intenciona pensar resumidamente nos critérios internos e externos a pesquisa em educação, bem como suas linhas e seus tratos à história. A segunda parte, projeta refletir sobre as fontes e justificar o emprego da imprensa como inovador recurso da historiografia. Ao término deste trabalho, é possível afirmamos que, tão difícil quanto encontrar objetos originais e que possam efetivamente contribuir com a historiografia, é organizar todos os elementos que dão sustentação a pesquisa, no sentido metodológico, filosófico, incluindo os aspectos que englobam o universo do referido objeto em manuseio e suas especificidades. No intento de responder as nossas indagações iniciais de quais argumentos validam a recorrência à imprensa como fonte de pesquisa e que componentes podem ser aproveitados em uma inquirição desta natureza, enfatizamos que a imprensa em cada período expressa os debates de seu contexto, e é empregada na tentativa de fixação de ideias de pessoas e grupos, representando certamente tramas históricas. Destarte, apresenta-se como difusora da própria “consciência social” de seus produtores em seu momento.

Palavras-chave: Educação. Fontes. Imprensa.

1. INTRODUÇÃO

A realização de pesquisas em educação é uma tarefa complexa, ao exigir clareza, coerência e cuidado com fontes que deverão compor o repertório de conhecimentos a serem estudados e considerados como base investigativa.

Além delas, algumas especificidades que compõem os fundamentos desta prática precisam ser alinhavadas desde o início dos trabalhos, garantindo desta forma a gradação das ideias que emergem nas análises, possibilitando comparações a outras teorias de naturezas similares que podem aprimorar e estabelecer diálogos entre os saberes em evidência.

Com isso, objetivamos refletir sobre a importância da utilização da imprensa como fonte de pesquisas para a área de historiografia da educação, ponderando sobre seus rudimentos por intermédio da releitura de estudiosos.

A historiografia educacional vem ganhando, recentemente, novas ferramentas e características e por isso, o exame desse desenvolvimento é para nós substancial para situarmos nossas próprias produções dentro de seus domínios. Argumentam Schelbauer e Machado²² (2006):

As pesquisas sobre o “estado-da-arte” em história da educação brasileira têm-se intensificado a partir das últimas décadas, diante da necessidade de um balanço crítico sobre a produção na área. Ainda recentes esses estudos são necessários na medida em que conduzem a compreensão do estado atingido pelo conhecimento na área: os temas priorizados, as fontes privilegiadas, os períodos recortados, as vertentes metodológicas, os recortes espaciais, enfim, um mapeamento que evidencie as revisões necessárias. (SCHELBAUER, MACHADO, 2006, p. 164).

Procuramos responder as seguintes questões, que nortearam esse inicial estudo sobre a temática: quais argumentos validam a recorrência à imprensa como fonte de pesquisa? Que componentes podem ser aproveitados em uma inquirição desta natureza?

Nosso esboço se divide em duas partes: a primeira, intenciona pensar resumidamente nos critérios internos e externos a pesquisa em educação, bem como suas linhas e formas para conceber a história. A segunda parte, projeta refletir sobre as fontes e justificar o emprego da imprensa como inovador recurso da historiografia.

2. EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS PARA A PESQUISA

A Educação Nacional conviveu e convive conflituosamente com políticas públicas, legislações, reformas – muitas vezes impositivas – e a atuação de forças externas – entende-se interesses externos – que almejam delinear e disseminar pontos de vistas, roteiros e “inquestionáveis obrigatoriedades” a que se deve cumprir o trabalho escolar, a atuação dos profissionais da educação e suas práticas pedagógicas.

Devemos esclarecer que estas “forças externas” e a Educação Nacional, mantém “relacionamento” duradouro, lembrando que a escola brasileira, historicamente, buscou categoricamente, responder a anseios de delimitado momento do país e seu contexto, especialmente político, econômico e social. É possível partir da premissa de que a Educação Nacional pode ser pensada por seus “critérios externos” como elucida Saviani²³ (2005, p. 7) no capítulo de livro “História da escola pública no Brasil: questões para a pesquisa”.

Seguindo a periodização proposta por Saviani²⁴ (2013), no Brasil, a educação manifestou-se, primeiramente, por intermédio do ofício da Companhia de Jesus, de tipologia confessional. Após a expulsão dos jesuítas, o Marquês de Pombal, permeado pelos ideais iluministas, promove reformas

²² As autoras fazem interessante apreciação de trabalhos inscritos na IV Jornada do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), realizado em Maringá-PR, em julho de 2004, com o tema central “história e historiografia da educação: abordagens e práticas educativas”.

²³ Sobre critérios internos e externos ler “III. A questão da periodização”, componente do capítulo de abertura “História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa”, de Dermeval Saviani, no livro “A escola pública no Brasil: história e historiografia” (2005), organizado por José Claudinei Lomarbi, Dermeval Saviani e Maria Isabel Moura Nascimento.

²⁴ Saviani em seu livro “História das ideias pedagógicas no Brasil” que teve sua primeira edição em setembro de 2007, periodiza a educação em quatro períodos, de 1549 a 1759, 1759 a 1943, 1932 a 1969 e 1969 a 2001.

educacionais, contudo, aponta-se a “[...]coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional”. (SAVIANI, 2013, p. 61).

O autor perpassa pelos projetos, transformações e ideários emergidos na educação, na passagem dos séculos XIX e XX, como a generalização dos métodos mútuo e intuitivo, o advento de grupos escolares, abordando em sequência o “predomínio da pedagogia nova”, as batalhas entre católicos e renovadores, “correntes não hegemônicas”, encerrando sua análise com observações no tocante aos desdobramentos das pedagogias tecnicistas, crítico-reprodutivistas e progressistas, e a “configuração da concepção pedagógica produtivista”. (SAVIANI, 2013).

Nesta periodização, Saviani trata da investigação pelo “critério interno”, de recorte específico da educação, entretanto, não dispensa a reflexão sobre as vicissitudes históricas relativas a cada espaço de efetivação da escola, já que alguns elementos atuam imbricados, isto é, articulam-se historicamente por condicionantes materiais de sua elevação.

O capítulo “História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa” mencionado anteriormente, de Saviani, expõe seções referentes as especificidades investigativas na área, intituladas “I. A questão relativa ao conceito de escola pública”, “II. A questão das adjetivações da escola pública”, “III. A questão da periodização”, “IV. A questão da história comparada da escola pública” e “V. A questão da historiografia da escola pública no Brasil”.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, examinar educação, demanda tempo, delimitação e direcionamento. Porém, este exercício vem sendo realizado com certa frequência por estudantes de graduação em nível de iniciação científica – nas últimas décadas – e mais profundamente alunos de cursos *stricto sensu*, incluindo esforços do Histedbr²⁵ e seus GTs, espalhados pelos estados brasileiros.

Em Saviani (2013), encontramos referências sobre linhas de pesquisas e metodologias para historiografar, considerando tendências que acompanham a sociedade contextualmente em suas acepções filosóficas e sociológicas e desempenham papel determinante na educação, sabendo que estas concepções transitam livremente por diferentes âmbitos e, como não poderia ser diferente, exercem influência sobre o posicionamento do pesquisador.

Privilegiamos, distintamente e, sucintamente, duas linhas metodológicas que acompanham desde a obtenção dos dados, suas apreciações e determinam em último caso a exposição, apoiada em uma particular característica de interpretação e apreensão, o que pode ser levado, a rigor, ao entendimento do próprio caráter deste indivíduo de conceber a sociedade, o coletivo de homens e sua história: o materialismo e o positivismo.

Na obra *Educação em Debate: perspectivas, abordagens e historiografia (2006)*, em sua parte II, intitulada *História e historiografia da educação no Brasil*, no capítulo IV, *História e historiografia da educação: fundamentos teórico-metodológicos*, o autor José Claudinei Lombardi recorre e refere-se ao trabalho de Ciro Flamarion S. Cardoso, em *Uma introdução à História (1986)*, para tratar de temáticas da “ciência da História”, como vemos a seguir:

[...]o autor faz uma exposição sobre os quatro principais paradigmas dessa disciplina científica, quais sejam: a) o positivismo, b) o historicismo (também apontando para o ecletismo entre positivismo e historicismo e para os combates ao positivismo e ao historicismo), c) o marxismo, e d) o grupo dos Annales. (LOMBARDI, 2006, p. 88).

Não reunimos condições neste momento de versarmos sobre estes quatro tópicos, por isso, nos deteremos exclusivamente e brevemente no positivismo e o marxismo que fazem parte de nossos estudos atuais, e, mesmo assim, buscaremos recursos para distingui-los progressivamente a procura da melhor compreensão.

No entanto, é preciso salientar que, diversos são os caminhos e ferramentas potencialmente utilizáveis para a historiografia, mas é preciso que se tenha consciência de que categorias, linguagens e pontos de vista de cada um podem ser radicalmente contrários a outros, por isso, tão importante quanto saber o que

²⁵ O Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil/HISTEDBR” é um coletivo nacional de pesquisa criado em 1986 por Dermeval Saviani, que tem articulado a participação de Grupos de Trabalho da área de História da Educação em vários estados brasileiros. Atualmente, conforme dados do último cadastramento, realizado em julho de 2006, são 24 (vinte e quatro) GTs localizados em 13 Estados do Brasil. Informações disponíveis em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/sobre-nos.html>>.

se vai pesquisar, é saber como vai. Em que período está situado o objeto? Quais seus condicionantes histórico-sócio-culturais? Quais conflitos compõem sua conjuntura?

Sobre o positivismo, é aceitável elencar pontos analíticos, partindo do atributo de sua própria filosofia, que implica em aspectos metodológicos peculiares. Para esta tarefa, guiamo-nos por estudiosos do positivismo, que fazem interessante análise deste ideário. Seleccionamos alguns trechos de suas considerações, concernentes aos “conceitos fundamentais do positivismo”. Para Bergo (1983, p. 51), o positivo “[...]significa o real, o útil, o certo, o preciso e o contrário de negativo”. Para Giannotti (1978):

Em suma, o espírito positivo, segundo Comte, instaura as ciências como investigação do real, do certo e indubitável, do precisamente determinado e do útil. Nos domínios do social e do político, o estágio positivo do espírito humano marcaria a passagem do poder espiritual para as mãos dos sábios e cientistas e do poder material para o controle dos industriais. (GIANNOTTI, 1978, p. 21).

Sobre a definição de Bergo (1983), o “real” neste caso, está concatenado a tudo que pode ser provado pela ciência positiva, em outras palavras, classificado, mensurado, medido, experimentado, o que, para nós, significa não aceitar a reflexão como ponto de partida, meio e fim e que deve fazer parte não apenas dos resultados alcançados com os dados, mas de toda elaboração dos itinerários, visto que, um dado obtido e analisado, mesmo assim, não provoca uma conclusão irrefutável e eterna.

O “útil” se estabelece como a finalidade do conhecimento a ser obtido, o que mais uma vez, para nós, parece um tanto inconsistente, pois todo e qualquer saber pode ser tomado como aproveitável, a medida em que pode servir de parâmetros para a condução de novas metas e campos de abordagem, bem como a negação, ou, refutação deste próprio saber em debate e talvez como equívoco na própria pesquisa realizada. Significa dizer que, teorias são válidas, enquanto podem ser teorizadas.

O “certo” e o “preciso”, apresentam-se de formas distantes e distintas. O primeiro aparenta, *grosso modo*, juízo de valor, visto que certo é contrário a um suposto errado, errante e que precisa ser conduzido ao adequado, correto. Conquanto, diz respeito a uma impositiva noção de diretriz que deve ser seguida sumariamente e, no caso de trabalhos científicos, torna-se lei a ser obedecida, não havendo espaços para diálogos metodológicos.

O “preciso” por sua vez, poderia representar simbolicamente a intenção de atingir o objetivo vislumbrado em um primeiro momento, com a constante revisão e aprimoramento, da melhor forma, mas, partindo das premissas positivistas, este “preciso” ganha ares de perfeito, acabado, único, irretocável e por isso, ser preciso é ser exato. Um objeto não pode não ser nada além dele mesmo, por isso, o investigar é constatar o “real” em inércia. Sinteticamente:

O estado positivo caracteriza-se, segundo Comte, pela subordinação da imaginação e da argumentação à observação. Cada proposição enunciada de maneira positiva deve corresponder a um fato, seja particular, seja universal. Isso não significa, porém, que Comte defenda um empirismo puro, ou seja, a redução de todo conhecimento à apreensão exclusiva de fatos isolados. A visão positiva dos fatos abandona a consideração das causas dos fenômenos (procedimento teológico ou metafísico) e torna-se pesquisa de suas leis, entendidos como relações constantes entre fenômenos observáveis. (GIANNOTTI, 1978, p. 19).

Esta proposição de “abandono a consideração das causas dos fenômenos” entendido neste ponto pelas concepções teológicas e metafísicas, podem ser aplicadas a toda história segundo a ótica positivista, pois sua análise não pretende modificar a conjuntura social vigente – exclusivamente em seu período de elaboração – mas mantê-la e aprimorá-la, negando qualquer espécie de questionamento da origem, localização e direito de cada indivíduo ou grupo, dentro dos “fenômenos observáveis”.

O materialismo, contrariamente e, consubstancialmente, anseia pela busca da base material e as mudanças que o homem produziu e produz sobre a natureza, economia, educação, ou qualquer meio passível a alterações. Difere-se radicalmente do “real” positivista, como explicam Marx e Engels (2002):

As premissas de que partimos não são arbitrárias, não são dogmas, são premissas reais, e delas só se pode abstrair na imaginação. As nossas premissas são os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tantos as que encontraram como as que produziram pela sua própria ação. Estas premissas são, portanto, verificáveis de um modo puramente empírico. A

primeira premissa de toda história humana é, evidentemente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato real a ser constatado é, portanto, a organização destes indivíduos e a relação que, por isso, existe com o resto da natureza. Não podemos entrar aqui, naturalmente, nem na constituição física dos seres humanos, sem as condições naturais que os homens encontraram – as condições geológicas, climáticas e outras. Toda a historiografia deve partir destas bases naturais e de sua modificação provocada pelos homens no decorrer da História. (MARX; ENGELS, 2002, p. 17).

Por este raciocínio é compreensível que, a historiografia marxista deve considerar que o seu objeto, em sua base material, encontra-se em constante movimento, determinado por forças e interesses, o que deve tornar o estudo atento a “totalidade”²⁶ dos fenômenos relacionados ao objeto. Não é aceitável como no positivismo, que o real seja simplesmente o visível, acabado e inalterável, pois que este real dependeu e depende de lutas, interesses e representa o êxito de determinados grupos.

Outra categoria fundamental a assimilação do materialismo é a “contradição”. A realidade neste ponto é constituída não pela rigidez factual, mas pelas contradições oriundas nos “desenvolvimentos das forças produtivas”. Explica-nos Cardoso (1986), que:

A principal contradição dialética reconhecida pelo Materialismo Histórico [...] é a que se estabelece entre as sociedades humanas historicamente dadas e a natureza, e que se resolve no desenvolvimento das forças produtivas. As outras contradições fundamentais são a que vincula as forças produtivas com as relações de produção e a que estabelece a determinação em última instância da base econômica sobre os níveis da superestrutura (políticas, instituições, leis, ideologias). Justamente da análise integrada de tais contradições surgem os conceitos fundamentais de *modo de produção, formação econômico-social* e – para certas sociedades – o de *classes sociais*. (CARDOSO, 1986, p. 36).

Elucubrar sobre este prisma, é compreender a determinância das bases materiais da sociedade para sua própria constituição, localização e posição dos homens desse e nesse próprio meio de atuação e intervenção. Agora, cabe ao cidadão entender que sua consciência é o que determina sua capacidade de transformar a história. E essa consciência só pode ser adquirida com o desvelamento do processo material histórico. Diz Marx e Engels (2002, p. 29): “A “libertação” é um fato histórico, não um fato intelectual, e é efetuada por condições históricas[...]”.

As contradições são as próprias manifestações da crise na estrutura capitalista, emergidas historicamente e que podem evidenciar subsídios fundamentais a modificação dessa própria estrutura que permite a exploração das camadas dominadas. Por isso, as contradições devem ser exploradas exaustivamente pelos dominados e transformadas em instrumentos de luta.

Como assinalamos anteriormente, trata-se aqui, não apenas de uma escolha burocrática sobre metodologia e melhor maneira de se historiar, mas sim, de nossa própria forma de enxergar o mundo e suas significações. Essas correntes vislumbraram igualmente, em suas origens, a formulação de modelos de sociedade, motivadas por uma lado, pela industrialização europeia em decorrência, e, por outro, a reivindicação à equidade improvável neste modelo econômico. Explica Silva (2004) que:

O espírito intelectual positivista produzia uma perspectiva otimista em relação ao futuro, cultivando uma esperança utópica de edificar uma nova realidade, por conta do desenvolvimento da indústria na Europa. Foram comuns, nesse período, a projeção e a formulação de modelos sociais. Os socialistas utópicos, foram exemplos de busca de sociedades-modelos de caráter reformistas idealizando uma sociedade justa. (SILVA, 2004, p. 11).

Sobre as direções conhecidas anteriormente, enquanto o positivismo pensa o real, a história, o documento, como terminado em si mesmo e com seu aprimoramento limitado em suas particulares condições, como na natureza, o marxismo concebe a história dinâmica, construída por intermédio da luta de classes, o que torna esta linha eminentemente dialética²⁷, primando qualquer objeto de estudo como resultado das forças que o produzem.

²⁶ Sobre a totalidade, ler Lukács em “Existencialismo ou marxismo” (1967).

²⁷ Sobre dialética, exclusivamente na educação, ler “Concepção dialética da educação” (1995) de Moacir Gadotti e “Marx: transformar o mundo” (1989) do mesmo autor.

3. EDUCAÇÃO E FONTES: IMPRENSA E HISTORIOGRAFIA

Além dos itens referidos no decorrer do texto, quais sejam, critérios, linhas de pesquisa e o próprio objeto, a fonte, se apresenta como elemento determinante a densidade do trabalho, já que é por intermédio desta que se investigam discursos, ações, símbolos, que compõem uma compilação de saberes específicos ao tema estudado e o situam em específico ciclo e cenário.

É preciso salientar que, a historiografia necessita utilizar-se de fontes que situem seu objeto – educação, por exemplo – com a configuração mais concreta possível, isto é, refletir sua materialidade situacional, como base para a obtenção de dados minimamente coerentes, em razão que, historiograficamente dizendo, não podemos incorrer as propensões do *presentismo* e o anacronismo, retirando a complexidade do passado. Desta forma, argumenta Schelbauer (1998) que:

[...]as lacunas existentes da historiografia da educação brasileira são preenchidas com informações esparsas e intercaladas de interpretações de autores de diferentes áreas do conhecimento e de diferentes épocas, sem demonstrar preocupação com as fontes do conhecimento ou com abordagens que consideram o fenômeno educativo nas suas relações com o movimento geral da história dos homens. A mesma observação se aplica ao período estudado. Desse ponto de vista o olhar sobre o passado, fundamental para o desenvolvimento do pensamento educacional, pelo menos quando se considera que as lições ensinadas pelos homens de outras épocas são indispensáveis para uma reflexão consequente das questões contemporâneas, praticamente inexistente nos cursos de formação de educadores. (SCHELBAUER, 1998, p. 3-4).

A autora faz crítica aos chamados “manuais” de história que seguem esta, “[...]raramente trazem fontes primárias e documentais, em síntese, apontam apenas os principais fatos e acontecimentos educacionais de cada período, trazendo informações dispersas apoiadas nas interpretações dos intérpretes comentaristas”. (SCHELBAUER, 1998, p. 3).

As fontes não podem ser apresentadas como meramente “ilustrativas” junto a pesquisa científica, mas conceberem-se como o substrato capaz de direcionar os objetivos e evidenciar componentes que podem estabelecer a trajetória mais coerente para a resolução das problematizações em decorrência. (SCHELBAUER, 1998). Afirma acertadamente Saviani (2005) que

[...]ao nos propormos, nas condições atuais, a pesquisar a história da escola pública no Brasil, temos consciência de que não estamos partindo do zero. Assim, será necessário nos inteirarmos dos trabalhos anteriormente realizados e nos posicionarmos criticamente diante deles. (SAVIANI, 2005, p. 16)

Entretanto, o próprio autor assinala a emergência de novos perfis da historiografia da educação no Brasil, partindo da década de 1990, que visa refletir sobre as produções existentes e as variações sobre a origem das informações e instrumentos de coleta. Transcreve o autor:

Na década de 1990, emerge um novo surto de desenvolvimento da historiografia educacional brasileira que se encontra em desenvolvimento. Uma característica dessa nova fase é a diferenciação das fontes e a dispersão dos objetos com a concentração em estudos de aspectos específicos, analisados com alto grau de detalhamento. Uma outra marca desse período é a revisão historiográfica, procedendo-se à crítica das interpretações anteriores[...]. (SAVIANI, 2005, p. 18-19).

Compreendemos a importância de estudos inerentes a educação brasileira, que, contudo, devem ser somados aos esforços para a aquisição de fontes contextuais ao período recortado, rumando à consideração do “movimento geral da história dos homens” como aponta Schelbauer (1998).

A utilização de entrevistas, formulários, legislações, unida aos estudos de instituições escolares e para nós, especialmente, da imprensa, dentre outros veículos, aflora-se não apenas como alternativa, mas, como possibilidade coerente, procurando em falas, documentos e memórias, apreender aquilo que a “força produtiva”²⁸ do homem constituiu.

²⁸ Sobre a força produtiva, ler “A ideologia alemã” de Marx e Engels (2002).

Obviamente, ao tratarmos de imprensa, devemos nos reportar inicialmente ao século XIX, quando temos as primeiras implantações dos periódicos no Brasil. De acordo com Melo (2005, p. 9): “Sob proteção oficial, a imprensa se iniciou no País de forma definitiva, somente a partir de 1808. A iniciativa da corte portuguesa se deveu à vinda de D. João ao Brasil, começando aí a chamada Impressão Régia”.

Devemos explicitar que a imprensa referia-se e refere-se, costumeiramente, a especificidades históricas que estão massivamente em discussão. No Brasil do século XIX, por exemplo, momentos inerentes a abolição e transição do trabalho escravo, a industrialização, mudança de regime político e a ascensão da filosofia positivista como base à formação burguesa, marcaram as primeiras exposições dos jornais no país. Segundo Silva (2004):

No Brasil, a entrada e expansão da doutrina positivista, no período republicano, deu-se na imprensa, no parlamento, nas escolas, na literatura e na academia, em suas diferentes formas de adesão, produzindo um clima de grande entusiasmo pelo seu conteúdo de modernização das ideias. (SILVA, 2004, p. 11).

Não diferente, a criação das escolas de primeiras letras – discussões que se acentuaram no início da República – compõem páginas dos noticiários, com críticas cada vez mais empenhadas, considerando que a educação ganhava status de diferencial e fundamental ao progresso do Estado. A influência da imprensa foi reconhecida desde sua introdução no país, como nos conta Mello e Machado (2007), em análise do intelectual Rui Barbosa. Para ele:

[...]a imprensa exercia imensa influência no público sendo um elemento que contribuía na formação da opinião nacional, assim, utilizou veículos de imprensa como meios de propagar suas campanhas cívicas ou políticas e tornar público seus ideais. Em vida, colaborou em diversos jornais iniciando sua atividade de jornalista em 1868, em São Paulo, enquanto estudante de Direito, no jornal político e literário “A Independência”. (MÉLO, MACHADO, 2007, p. 106).

A pesquisa neste campo ganha em originalidade, já que a imprensa traz em sua matriz fragmentos do pensamento histórico em determinadas óticas. As publicações evidenciam anseios momentâneos e perspectivas ao futuro, logicamente, do ponto de vista dos interlocutores, mas que deixam claro, além das formas de tratamento ao tema, os conflitos entre ideias, no caso da comparação de discursos desses tipos de fontes.

Potencializar em historiografia da educação, implica em conhecer recursos que possam nos fornecer informações anteriormente secundarizadas, como é o caso das exposições dos jornais. Relatam Carvalho, Araújo e Neto (2002, p. 72) que “[...]normalmente a imprensa é utilizada apenas como um recurso complementar, porém nos últimos anos vem contribuindo sobremaneira para novos estudos ligados ao campo educacional”. Seguem:

Nessa perspectiva, entendemos que a imprensa, ligada à educação, constitui-se em um “*corpus* documental” de inúmeras dimensões, pois consolida-se como testemunho de métodos e concepções pedagógicos de um determinado período. Como também da própria ideologia moral, política e social, possibilitando aos historiadores da educação análises mais ricas a respeito dos discursos educacionais, revelando-nos, ainda, em que medida eles eram recebidos e debatidos na esfera pública, ou seja, qual era a sua ressonância no contexto social. (CARVALHO, ARAÚJO, NETO, 2002, p. 72).

Situar-se contextualmente é das tarefas mais difíceis, porém, necessária, e é por isso que a imprensa e seus periódicos não apenas se constituem como material de consulta, mas como evidência legítima da atuação de personagens históricos que assinalam suas preocupações, entendimentos e propostas para sua época.

Afirma Fenelon (1989) que, “Num estudo de retrospectivas históricas é importante uma análise de evidências, de documentos existentes, e não existentes, de relatos de memórias existentes, como também das não existentes e todo o processo de dominação diante disso”. (FENELON, 1989, p. 136).

O jornal é concebido neste enfoque como um documento e memória existente, no entanto, as condições subjetivas que levaram cada indivíduo a relatar os textos inseridos nestes registros, da forma como o colocaram e os objetivos que almejaram é que se tornam alvos das investigações, que podem convenientemente partir da premissa bourdieusiana, como mostra Corrêa (2009):

Parte-se da perspectiva bourdieusiana de que os discursos não são unicamente signos destinados a serem compreendidos e decifrados, mas também indicativos de status, que se propõem a ser valorados e apreciados, e de autoridade, a serem cridos e obedecidos, por constituírem um objeto da luta simbólica pelo poder (BOURDIEU *apud* CORRÊA, 2009, p. 140).

É inegável as relações de poder evidenciadas nas páginas dos jornais e em todos os instrumentos da imprensa, pois sua exposição é uma tentativa de difusão de ideários e propõe-se a construir “verdades” históricas e até patentear o “correto e honesto” posicionamento do autor dos textos em exibição.

Cabe aqueles que pretendem trabalhar com periódicos, identificar suas intenções, situá-las e concebê-las como produtos históricos e que respondiam essencialmente a demandas intrínsecas de sua sociedade. Estes recursos são geralmente preservados em bibliotecas municipais, estaduais, associações, museus e espaços próprios para a conservação das histórias e memórias de cada região.

Atualmente, a rápida veiculação de informações e possibilidade de conservação dos materiais por meio de digitalizações e outros artifícios nos auxiliam no conhecimento e socialização destes artefatos. Muitos impressos podem ser encontrados em sites oficiais como a Hemeroteca Digital Brasileira, da Fundação Biblioteca Nacional, pertencente ao Ministério da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação. Aos interessados, um recorte de jornal²⁹ típico do século XIX:

A REPUBLICA

Assignaturas

Cidade—3 Mezes	2\$000
» 6 Mezes	3\$000

Assignaturas

Fóra da cidade—6 Mezes . . .	1\$000
» » » 12 Mezes	7\$000

Patria e Democracia

DIRECTOR, JOAQUIM ANTONIO DA SILVA

ANNO III—BRAZIL — CORYTIBA—2 DE JANEIRO DE 1888 — PARANÁ—NUM. 1

<p>Presidente, MAURICIO SINKER.</p> <p>Vice-presidente, JOSÉ CORRÊA DE FREITAS.</p> <p>1º Secretario, EDUARDO MOURA.</p> <p>2º Secretario, LUIZ DE CARVALHO.</p> <p>Thesourieiro, BRAZILINO MOURA.</p>	<p>dando-lhe votos, na cabala vergonhosa....</p> <p>Em Minas, no Rio Grande, está aberta a estrada franca e larga. Em S. Paulo nem se fala. Agora que os republica-</p>	<p>aberto em todos os sentidos. Estrella brasileira, não tardará o dia em que todo este immenso paiz, tão sordidamente babujado, este paiz que raros amam e que entretanto</p>	<p>e arrojado do doutrinarmento republicano, de accôrdo com as idéas que expendeu na reunião dos lavradores effectuada no dia 15, na capital, segue hoje, 24, para a sua fazenda no bairro do Banharão, municipio do Jahu, afim de desempenhar-se do compromisso a que se impe-</p>
---	---	--	---

O exercício da historiografia, seja com a exploração da imprensa, instituições escolares, memorialísticos, revisões de literatura e quaisquer outros utensílios de pesquisa, nos auxiliam, a entender a progressão – ou não – das intenções, continuadas ou interpeladas com as transformações políticas, econômicas, sociais, culturais dentre outros marcos históricos.

Desta forma, a “prospecção do futuro”, torna-se residual em nossa própria análise, como desvenda Hobsbawm (1998):

As pessoas não podem evitar a tentativa de antever o futuro mediante alguma forma de leitura do passado. Elas precisam fazer isso. Os processos comuns da vida humana consciente, para não falar das políticas públicas, assim o exigem. É claro que as pessoas o fazem com base na suposição justificada de que, em geral, o futuro está sistematicamente vinculado ao passado, que, por sua vez, não é uma concatenação arbitrária de circunstâncias e eventos. As estruturas das sociedades humanas, seus processos e mecanismos de reprodução, mudança e transformação, estão voltadas a restringir o número de coisas passíveis de acontecer, determinar algumas das coisas que acontecerão e possibilitar a indicação de probabilidades maiores ou menores para grande

²⁹ Jornal “A República”, 1ª edição, Curitiba, 2 de janeiro de 1888.

parte das restantes. Isso implica um certo grau (admitidamente limitado) de previsibilidade – mas, como todos nós sabemos, isso não é, de modo algum, o mesmo que presciência. (HOBSBAWM, 1998, p. 50).

Sobre o “certo grau de previsibilidade”, Sérgio Castanho alerta-nos sobre seu sentido, salientando que “[...]Hobsbawm certamente reserva previsibilidade para aquilo que a tradição marxista designa como “leis tendenciais” da história, respeitantes às grandes estruturas da sociedade” (CASTANHO, 2011, p. 27).

Neste caso, não se trata de prever o futuro, mas sim, considerar os fatores condicionantes da sociedade capitalista, as forças produtivas e as classes em batalha, que inseridas na estrutura composta historicamente, buscam a manutenção ou transformação de aspectos inerentes a sua posição, traduzidas em rejeição ou aceitação desta.

Salienta Paro (2010) que:

O homem faz história, portanto, ao produzir cultura. E ele produz como sujeito, ou seja, como detentor de vontade, como autor. A necessidade da educação se dá precisamente porque, embora autor da própria história pela produção cultural, o homem ao nascer encontra-se desprovido de qualquer traço cultural. Nascido natureza pura, para fazer-se homem à altura de sua história ele precisa apropriar-se da cultura historicamente produzida. A educação como apropriação da cultura apresenta-se pois, como atualização histórico cultural (PARO, 2010, p. 25)

É por isso que conhecer e desvendar o passado não é apenas um ofício burocrático, mas uma tarefa indispensável a conscientização dos elementos que edificaram nosso mundo como se apresenta contemporaneamente. Sobre isso, assim como Castanho (2011), gostaríamos de encerrar este breve texto com mais uma passagem de Hobsbawm: “A história só fornece orientação, e todo aquele que encara o futuro sem ela não é só cego mas perigoso, principalmente na era da alta tecnologia”. (1998, p. 64).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho, é possível afirmamos que, tão difícil quanto encontrar objetos originais e que possam efetivamente contribuir com a historiografia, é organizar todas as partes – homogeneamente – que subsidiam a pesquisa, no sentido metodológico, filosófico, incluindo os aspectos que englobam o universo do referido objeto em manuseio e suas especificidades.

Devemos deixar claro que, diante das linhas de pesquisa mencionadas anteriormente, julgamos mais adequada e coerente, aquela que apoia-se nas bases materiais produzidas pelo próprio homem, isto é, em nosso ponto de vista, é preciso considerar que as forças produtivas e o resultado destas, que logicamente envolvem a ação humana, são responsáveis pelas transformações que o próprio homem produz, diante da natureza e de sua condição histórica.

Seguindo este direcionamento, trabalhar com imprensa presume concebê-la como matéria produzida pelo homem, e, por isso, concentra em si, conflitos e lutas por espaço, poder, efetivação de ideias. Jornais nesta concepção evidenciam discursos relativos a disputas em que grupos específicos buscam a hegemonia em diversos âmbitos da sociedade.

No intento de responder as nossas indagações iniciais de quais argumentos validam a recorrência à imprensa como fonte de pesquisa e que componentes podem ser aproveitados em uma inquirição desta natureza, enfatizamos que a imprensa em cada período expressa os debates de seu contexto, e é empregada na tentativa de fixação de ideias de pessoas e grupos, representando certamente tramas históricas. Destarte, apresenta-se como difusora da própria “consciência social” de seus produtores em seu momento “[...]como emanção direta do seu comportamento material”. (MARX, ENGELS, 2002, p. 25).

Entranhar-se no passado é arriscado e difícil. É um tipo de viagem que deve ser realizada com cautela e cuidados minuciosos aos itens referentes à sua segurança e mesmo assim, poderemos não chegar a destinos que considerávamos indubitáveis no início de nosso itinerário, porém, não viajar, é tanto mais perigoso, já que para continuar a fazer história – que é dinâmica e imparável – precisamos desvendar aquela feita e construída pelos homens de cada tempo.

REFERÊNCIAS

- [1] BERGO, A. C. O positivismo: caracteres e influência no Brasil. *Reflexão*, Campinas, SP, ano VIII, n. 25, p. 47-97, jan./abr. 1983.
- [2] CARDOSO, C. F. S. Uma introdução à história. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986.
- [3] CARVALHO, C. H.; ARAÚJO, J. C. S.; NETO, W. G. Discutindo a história da educação: a imprensa enquanto objeto de análise histórica (Uberlândia-MG, 1930-1950). In: ARAÚJO, J. C. S.; GATTI JÚNIOR, D. (Orgs.) *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.
- [4] CASTANHO, S. Memória, presente e futuro. In: LOMBARDI, J. C.; CASIMIRO, A. P. B.; MAGALHÃES, L. D. R. (Orgs.). *História, memória e educação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.
- [5] CORRÊA, A. S. Imprensa política e pensamento republicano no Paraná no final do século XIX. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, v. 17, n. 32, p. 139-158, fev. 2009.
- [6] FENELON, D. Pesquisa em história: perspectivas e abordagens. In: FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- [7] GADOTTI, M. *Marx: transformar o mundo*. São Paulo, SP: FTD, 1989.
- [8] _____. *Concepção dialética da educação*. 9ª. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1995.
- [9] GIANNOTTI, J. A. Vida e obra. In: COMTE, A. *Curso de filosofia positiva; discurso sobre o espírito positivo; discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; catecismo positivista*. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores).
- [10] HOBSBAWM, E. *Sobre história*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1998.
- [11] LOMBARDI, J. C. História e historiografia da educação: fundamentos teórico-metodológicos. In: SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. G. (Orgs.). *Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- [12] LUKÁCS, G. *Existencialismo ou marxismo*. São Paulo, SP: Senzala, 1967.
- [13] MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã, 1º capítulo: seguido das Teses sobre Feuerbach*. São Paulo, SP: Centauro, 2002.
- [14] MELO, P. B. Um passeio pela história da imprensa: o espaço público dos grunhidos ao ciberespaço. *Revista Comunicação & informação*, da Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás, V. 8, n. 1, (jan./jun. 2005).
- [15] MÉLO, C. S.; MACHADO, M. C. G. Rui Barbosa: estado e educação na imprensa em 1889. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 25, p. 106-121, mar. 2007.
- [16] PARO, V. H. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo, SP: Cortez, 2010.
- [17] SCHELBAUER, A. R. *Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914*. Maringá, PR: EDUEM, 1998.
- [18] _____.; MACHADO, M. C. G. História e historiografia da educação: abordagens e práticas educativas – um balanço. In: SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. G. (Orgs.). *Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- [19] SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
- [20] _____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- [21] SILVA, J. C. Utopia positivista e instrução pública no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 16, dez. 2014.

OUTRAS FONTES

A República. 1888. (p. 1) *A República*, 1ª ed. Curitiba, 2 jan.

Capítulo 22

Escrevendo de forma introdutória sobre o estudo do Direito: Numa abordagem interdisciplinar desenvolvida diante do PBL

Camila Braga Corrêa

Andréia Almeida Mendes

Fernanda Franklin Seixas Arakaki

Ludmila Breder Furtado Campos

Resumo: Esse trabalho visa relatar a experiência da elaboração de livros escritos pelos alunos da disciplina Introdução ao Estudo do Direito, ministrada para as turmas A e B do 1º período do curso de Direito da Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu (FACIG), em 2018. Para o desenvolvimento do trabalho proposto, a metodologia de ensino-aprendizagem utilizada valeu-se das estratégias da aprendizagem por meio de problemas (ABP) ou *project-based learning (PBL)*, de forma a tornar o aluno protagonista do seu processo de construção de conhecimento e capacitá-lo para a proposição de soluções e análises críticas diante dos casos analisados. Buscou-se, ainda, utilizar a linguagem própria dos alunos para a aproximação da temática sendo que o desenvolvimento da produção textual e gráfica elaborada em todo o formato do livro tornou a compreensão dos conceitos próprios da disciplina em si e do Direito mais palatável. Com a conclusão dos livros percebeu-se uma maior motivação e maturidade dos alunos, apresentando maior participação e autonomia na disciplina em favor do aprendizado, bem como no conhecimento crítico acerca das múltiplas facetas do Direito, diante da combinação da metodologia aplicada ao conteúdo e a forma como foi ministrado.

Palavras-chave: Introdução ao Estudo do Direito. Aprendizagem baseada em problemas. Livro jurídico. Metodologia ativa.

1. INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, os métodos tradicionais de ensino já não alcançam mais a eficiência pretendida na educação, vez que, na atualidade, o educando está inserido em um contexto tecnológico em que o conteúdo informativo cada vez mais é acessado de forma rápida e superficial. Em contraponto a essa realidade, de forma dinâmica e eficaz, as metodologias ativas vêm ganhando espaço quanto a sua diversidade e se solidificando no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, o *project based learning (PBL)* surge como uma das melhores técnicas para ser alinhada ao desenvolvimento da autonomia do aluno do ensino superior, vez que as problematizações trazem uma contextualização da disciplina ao cotidiano do profissional do direito.

Assim, o presente trabalho, utilizando-se do *project based learning (PBL)* e das ideias kantianas sobre autonomia do sujeito em sua própria educação, desenvolveu na disciplina de Introdução ao Estudo do Direito (IED) das turmas A e B do primeiro período do curso de direito da FACIG a elaboração de dois livros didáticos de autoria dos próprios educandos, cujo conteúdo fosse de fácil compreensão conceitual e maior aplicabilidade no direito, eis que produzidos pelos próprios alunos valendo-se, segundo BOURDIEU (2003) do denominado *habitus* que constituem uma posição social e transformam estilos de vida produzidos por agentes já localizados em determinados grupo ou posição social, tornando o aprendizado mais atraente, autônomo e eficaz.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Na intenção de estimular e aperfeiçoar a autonomia do aluno, além de capacitá-lo para a compreensão para os aspectos cognitivos em geral e específicos alinhados ao estudo do direito aos aspectos sócio-econômicos-políticos-culturais-afetivos de âmbito local e mundial, a metodologia ativa tem papel decisivo diante de uma sociedade que estabelece vínculos cada vez mais dinâmicos, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou *Problem Based Learning (PBL)* mostrou-se como uma alternativa válida para a proposta do desenvolvimento de um livro coordenado pela professora a ser construído e entregue pelos alunos na disciplina de Introdução ao Estudo do Direito, das turmas A e B do 1º período de Direito.

A metodologia ativa de que cuida o PBL a aprendizagem a partir da realidade do aluno e possui como finalidade a sua compreensão e apreensão apoiada no processo de construção do conhecimento e de sua transformação autonomamente. Segundo Ribeiro (2008):

Define-se PBL como uma metodologia de ensino-aprendizagem em que um problema é usado para iniciar, direcionar, motivar e focar a aprendizagem, diferentemente das metodologias convencionais que utilizam problemas de aplicação ao final da apresentação de um conceito ou conteúdo. É esta a principal característica do PBL e o que o diferencia de outras formas de aprendizagem ativa, colaborativa, centrada nos alunos, voltadas para a prática ou fundamentadas em casos de ensino (Ribeiro, 2008, p. 25)

A aplicação do conteúdo estudado em teoria, discutido e explorado em alternativas e concessões, possuem maior viabilidade para o alcance de soluções apresentadas em problemas analisados sobre a forma concreta ou simulada. Isto faz com que as competências exigidas para os profissionais do século XXI sejam desenvolvidas mediante o processamento de múltiplas informações, aplicação autêntica de conteúdos e habilidades, aliado ao incentivo da autonomia do conhecimento e da pesquisa. Desta forma, para o desenvolvimento da metodologia, as situações problemas foram tratadas com acuidade diante da qualidade do material apresentado e produzido pelos alunos, bem como o nível de aprofundamento para ser desenvolvido diante de cada pesquisa e a viabilidade da solução apresentada. Assim, o problema deve ser apresentado de forma a permitir a aprendizagem, o que Frezatti e Martins (2016, p. 27) apontam:

[...] é fundamental para o desenvolvimento da metodologia que o problema tenha vínculo com o real, seja complexo, mal estruturado, interdisciplinar e permita a investigação. Segundo essa perspectiva, trabalha-se com um problema por dia (*PBL - One day One-problem*), principalmente com turmas de alunos de graduação em estágios iniciais do curso, visando, além do conhecimento, a prepará-los para a habilidade de solução de problemas.

Ademais disto, como o PBL se assenta no desenvolvimento da habilidade para responder, relacionar e analisar situações-problemas inesperadas, o formato do trabalho em equipe mostra-se adequado para a promoção da integração social, especialmente, para os alunos que ingressaram na academia e necessitam tornar-se autônomos na busca pelo seu próprio conhecimento.

Destaca-se que a autonomia na educação não traz na contemporaneidade nenhuma novidade, haja vista estar atualmente sedimentada na doutrina nacional de Paulo Freire, tendo como seus precursores Piaget (1896-1980) e Kant (1989), porém, a necessidade da criação de paradigmas educacionais capazes de atender a sociedade dinâmica da atualidade, retomam a educação a necessidade de desenvolver nos alunos a autonomia, superando as condições de heteronomia do modelo tradicional de ensino, que fazem com que o aluno apenas absorva o conhecimento de outro sujeito, possibilitando aos seres racionais a formação de juízos críticos nos mais diversos níveis de conhecimento e de moralidade (FREIRE, 2000a)³⁰ formando apenas sujeitos acrílicos e manipulados, trazendo à tona a chamada determinação passiva do sujeito pelo que lhe é exposto.

Assim, o uso do PBL no processo de ensino-aprendizagem do ensino superior é um tema bastante relevante na análise da autonomia do aluno, trazendo diversos benefícios, principalmente no âmbito social e educacional, posto que a educação é estrutura basilar de qualquer sociedade.

3.METODOLOGIA

Para a aplicação dessa proposta, foram escolhidas as turmas do 1º período do curso de Direito da FACIG, de 2018, na disciplina de Introdução ao Estudo do Direito. Salienta-se que essa instituição, já utiliza como método preferencial as metodologias ativas, o que facilitou e estimulou a aplicação da metodologia escolhida.

A utilização do PBL para agir sobre o processo de ensino-aprendizagem na disciplina escolhida é uma proposta com objetivos determinados que se constituiu de organização pedagógica e utilização das tecnologias como facilitadores dessa interação, desde o processo de criação e de desenvolvimento.

Para auxílio do desenvolvimento e aplicação da metodologia, utilizou-se a plataforma AVA denominada Google Sala de Aula ou *Classroom* como suporte as atividades a serem desenvolvidas com a indicação de leituras e vídeos sobre o conteúdo, bem como para a postagem dos trabalhos elaborados, o que proporcionava melhor organização para cada etapa do trabalho, além de melhor controle de cumprimento das tarefas e seus objetivos (quanto à interação dos alunos, o acesso e veículos de informações utilizados e autonomia dos alunos).

Como a plataforma em questão pode ser acessada a partir de um aplicativo para o celular e ainda faz comunicados mediante o email cadastrado no Gmail.com as comunicações realizadas na esfera virtual entre todos que acessavam o sistema (professores e alunos) garantiu maior interação dos atores envolvidos.

É de se registrar que a disciplina Introdução ao Estudo do Direito possui caráter propedêutico e interdisciplinar, o que permite interação direta com as demais disciplinas lecionadas para o 1º período, além de tornar possível a contextualização de questões rotineiras com o conteúdo a ser abordado. Assim, para que o estudo da disciplina fosse realizado de uma forma mais dinâmica e encontrasse uma maior correspondência com as questões que rotineiramente circundam a temática do Direito é que se sentiu a necessidade de tratar o conteúdo da disciplina de uma forma que fugisse do engessamento das aulas ministradas de forma tradicional.

O emprego das metodologias ativas veio ao encontro da necessidade de se produzir algo com que os alunos pudessem imprimir a suas identidades e se expressassem de forma que pudessem efetivamente interpretar e com isso apreender o conteúdo trabalho.

Pensou-se, então, na produção de um livro em que a confecção de cada capítulo fosse realizada logo após o conteúdo ter sido ministrado. Os capítulos do livro em projeto correspondiam aos mesmos do livro *Lições Preliminares do Direito*, do professor Miguel Reale (2002, 27ª edição). Deste modo, como o livro utilizado

³⁰ “Pensar certo” é um conceito central em Paulo Freire, que é usado em quase todas suas obras, principalmente em *Pedagogia da autonomia*. Para Freire (2000a, p. 42) pensar certo é o pensar dialógico e demanda respeito aos princípios éticos (cf. idem, p. 37). Pensar certo é fazer certo (cf. ibid, p. 38), é uma exigência do ciclo gnosiológico que torna a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica (cf. ibid, p. 32).

como referência, em seus primeiros capítulos possuía, em média, 05 tópicos, os alunos foram divididos em 05 grupos (que podiam ter seus integrantes alterados), sendo que ao final de cada conteúdo cada um dos grupos deveria elaborar um texto referente à temática escolhida.

Ao longo do trabalho, ao final da exposição do conteúdo, lançamos mão de outro elemento (por exemplo: um artigo filosófico; uma teoria jurídica; um vídeo) sendo que a inclusão deste recurso tinha como finalidade alavancar questionamentos, discussões e análises críticas do tema ministrado. Passada a fase de discussão, os grupos se reuniam para elaborarem os textos que a cada um deles competia, segundo a divisão temática do livro referência.

A indicação sugerida para a elaboração dos textos era a de uma abordagem dividida em quatro fases, que ficaram assim dispostas: (i) apresentação do tema em geral; (ii) abordagem do tema específico; (iii) alinhamento da questão geral à específica diante do elemento crítico inserido e (iv) conclusão. Cada grupo deveria produzir um texto que não fosse muito extenso e, ainda, deveriam primar pela coesão, coerência e objetividade temática.

Noutros momentos, mesmo quando o livro referência não possuía divisão temática, após a aula expositiva e a inserção do recurso que deveria fundamentar a análise crítica, procedia-se à divisão dos grupos, sendo que nessas fases da confecção dos trabalhos os alunos ainda precisavam escolher o eixo que fundamentaram as questões mais específicas. As escolhas temáticas eram discutidas com toda a classe, bem como as orientações do conteúdo a ser abordado, sendo que a veracidade das questões trazidas nos trabalhos deveria estar destacada na indicação das fontes de pesquisas, dos dados estatísticos utilizados para a comprovação da tese levantada, além do respeito às normas técnicas para a elaboração dos trabalhos.

Da pequena mudança entre seguir a temática do livro referência e de ser a temática específica trazida pelos alunos, pode ser percebida uma mudança visionária, decorrente de uma dedicação maior aos estudos em razão da pesquisa a ser desenvolvida acerca da comprovação dos fatos desenvolvidos na produção textual, já que as teses e os questionamentos levantados precisavam ser verificados e comprovados para que os argumentos desenvolvidos pudessem estar revestidos de validade e terem efetiva correspondência com a temática abordada em sala de aula.

Numa outra fase do trabalho, mas ainda tratando da produção de textos, os alunos tiveram que relacionar o conteúdo ministrado a uma imagem que representasse um direito previsto em lei. Para ser mais específico, o conteúdo abordado tratava da Teoria Tridimensional do Direito, sendo que cada grupo deveria dizer qual era o fato, o valor e a norma que inseridos na previsão legal que estava representada na imagem por eles escolhidas, sendo que a parte crítica deveria estar comprovada em estatística quanto ao comportamento da sociedade perante a lei analisada.

Em outro momento do trabalho, após a aula expositiva dos conceitos foi apresentado um fluxograma que os alunos podiam explorar a temática sob as perspectivas da sanção, coação e coerção voltadas tanto para o ato lícito quanto ilícito, sendo que após a apresentação das circunstâncias fáticas que deveriam ser desenvolvidas os alunos se reuniram em grupos para a confecção da produção textual e apenas o texto melhor estruturado, sob a análise da professora, foi enviado para o livro.

Cumprir destacar que a abordagem das temáticas interdisciplinares desenvolveu-se perante a análise do objeto e da finalidade da Introdução ao Estudo do Direito inserida na unidade e multiplicidade do Direito; na linguagem e nos métodos próprios voltados para o Direito, numa relação direta com as ciências filosóficas, sociológicas, econômicas, dentre outras em que a ética, a moral, a validade da norma, os princípios, os âmbitos de aplicação e a interpretação do direito e outros conteúdos foram postos em evidência.

Para que a produção textual encontrasse maior correspondência com as formas lúdicas de aprendizado, no intuito de gerar recursos que facilitem a memorização, cada um dos grupos teve que desenvolver análises gráficas e ilustrativas que abordassem os pontos e as características mais relevantes de cada tema, como em formato de Mapa Mental. A uniformidade gráfica das ilustrações foi garantida mediante o auxílio da ferramenta Minjet, sendo que quando da confecção do fluxograma esta mesma ferramenta veio ser utilizada.

Ademais disto, para que a compreensão do conteúdo ilustrativo se efetivasse, além da fase de produção, os alunos tiveram que fazer uma pequena exposição das ideias que geraram cada imagem. Nesta mesma oportunidade, o recurso do *brainstorming* mostrou-se interessante para a revisão dos conteúdos até então ministrados, sendo que tal atividade foi desenvolvida em datas próximas às avaliações.

Ao final de cada capítulo, ainda foi trazido indicações de filmes em que o conteúdo trabalhado era abordado ou, ao menos, mostrava as múltiplas facetas da Ciência do Direito e suas infinitas instigantes indagações.

A construção e correção do trabalho foram realizadas tendo como auxílio os recursos virtuais, por meio do Google Sala de Aula, sendo que para cada conteúdo ministrado que gerava um capítulo do livro era criado um tópico onde eram postadas sugestões de leituras e vídeos que auxiliassem os estudos, bem como eram propiciadas discussões e sugestões para a construção do texto. Neste mesmo ambiente a produção textual e gráfica era postada, no espaço devidamente direcionado para tal propósito.

Finalizada a parte de conteúdo, os alunos ainda tiveram que dar nome à obra produzida e criar as capas. Assim os trabalhos restaram corporificados nos livros que foram nomeados como: Fundamentos do Direito e Estudo Elementar do Direito, elaborados respectivamente pelas Turmas A e B.

4. ANÁLISE E RESULTADOS

A perspectiva voltada para uma produção textual e gráfica pelos alunos, em grupos, exigiu o enfrentamento do conteúdo diante de fatos que cotidianamente são tratados pelo Direito e que possuem relações diretas e indiretas com a sociologia, a economia, a própria história do Direito e a configuração do Estado a que regulamenta estas searas, o que tornou mais sistemática o estudo da disciplina já que inserido dentro de contextos sociais que estavam em voga na sociedade e nas mídias.

As propostas de soluções para os casos apresentados advindos das discussões entre os grupos e a turma, apontavam as diversas vertentes com que os casos podiam ser tratados sendo que a construção da solução era trabalhada diante de estratégias e argumentos interdisciplinares que voltavam para uma visão global do tema, sendo que da inversão da lógica tradicional-aprendizagem foi respeitado a abordagem teórica em que a incorporação das questões práticas foram feitas à medida em que os questionamentos e a maturidade dos alunos eram desenvolvidas.

Ademais disto, os benefícios obtidos em virtude da aprendizagem por meio de problemas, podem ser percebidos diante da criatividade dos alunos na elaboração gráfica dos Mapas Mentais que ilustravam cada capítulo do livro, uma vez que, o recuso lúdico facilitou a assimilação do conteúdo, sem que houvesse perda de rigor técnico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A característica interdisciplinar da disciplina Introdução ao Estudo do Direito torna forçoso o estudo de seu conteúdo em razão mais próxima da ampla abordagem temática do que quanto à profundidade das questões. Assim, sob o enfoque de metodologia aplicada a compreensão dos alunos diante dos temas tratados na disciplina ocorreu de forma menos adstrita ao conteúdo em si em razão das diferentes perspectivas que eram lançadas em cada uma das temáticas.

Ao se fundir a análise deontológica e hermenêutica do direito às questões postas dentro da sociedade e do próprio cotidiano do aluno acaba por conferir autonomia aos alunos no gerenciamento dos estudos, na análise crítica do conteúdo e na resolução dos problemas que passa a ser analisado sob várias perspectivas.

A abordagem teórico-prática desenvolvida durante todo o período em que a disciplina foi ministrada permitiu o desenvolvimento de uma visão mais global dos conteúdos, sendo que os alunos foram os protagonistas do caminho a ser traçado pelas abordagens críticas e na apresentação de soluções. O destaque que merece ser dado nesse momento, então, fixa-se no profissional que será entregue à sociedade, com capacidade mais acentuada para a analisar os dados e buscar formas variadas e alternativas para a pacificação dos conflitos em que tiver que atuar.

A inversão da lógica tradicional de ensino-aprendizagem possibilitou uma maior integração dos alunos já nos primórdios da vida acadêmica onde o desenvolvimento em equipe ocorreu de forma intensa, respeitando-se as particularidades e potencializando as habilidades sob uma perspectiva de formação holística.

REFERÊNCIAS

- [1] Bourdieu, Pierre. A força do Direito. Elementos para uma sociologia do direito. Elementos para uma sociologia do campo jurídico. *O Poder Simbólico*. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- [2] Freire, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- [3] Frezatti, Fábio; Martins, Daiana Bragueto. PBL ou PBLs: a Customização do Mecanismo de Aprendizagem Baseada em Problemas na Educação Contábil. *Revista de Graduação USP, São Paulo*, v. 1, n. 1, p. 25-34, jul. 2016. Disponível em:<<http://www.revistas.usp.br/gradmais/article/view/117721>>. Acesso em 02 ago. 2018.
- [4] Kant, Immanuel. A fundamentação da metafísica dos costumes. Trad. P. Quintela. Lisboa: Edições 70.
- [5] Piaget, J. O julgamento moral na criança. 2. ed. Trad. E. Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.
- [6] Reale, Miguel. Lições preliminares de Direito. 27 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- [7] Ribeiro, Luis Roberto de C. Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior [on line]. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

Autores

ABDALA MOHAMED SALEH

Graduado em Física pelo Instituto de Física de São Carlos (IFSC/USP) em 1994. Mestrado e Doutorado em Física pelo Instituto de Física Gleb Wataghin (IFGW/UNICAMP), em 1996 e 2003, respectivamente. É Professor Associado do Departamento de Matemática e Estatística da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR). Tem experiência na área de Física e na temática do "Educação para o Consumo Responsável". Desde 2017, tem coordenado o projeto de extensão "Matemática básica para a rede pública", com ênfase à distância.

ANA ANGÉLICA LEAL BARBOSA

Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Bahia (1980), mestre em Ciências - área de concentração em Genética (1984) pela Universidade Federal do Paraná e concluiu o Doutorado em Ciências Biológicas - área de concentração em Genética (UFPR-2003). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia desde 1982, sendo atualmente professora Pleno do Departamento de Ciências Biológicas no Campus de Jequié. Professora Emérita da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia título outorgado em 22/05/2018. Professora do quadro permanente do Programa Stricto Sensu em Relações Étnicas e Contemporaneidade. Tem experiência de graduação na área de Ensino de Biologia como responsável pelas disciplinas: Prática do Ensino de Biologia, Instrumentação para o Ensino de Biologia, Prática do Ensino de Ciências do primeiro e segundo graus (1986 a 1995), na área de Genética responsável pelas disciplinas Genética Humana, Citogenética Humana e Evolução Humana, desenvolvendo atividades de pesquisa os seguintes temas: comunidades afro-descendentes do Estado da Bahia; aspectos demográficos e genéticos, comunidades indígenas da Bahia: diversidade genética com o uso de marcadores moleculares. Atualmente coordena o curso de extensão: Educação Quilombola do ODEERE/ UESB. Atuou como coordenadora do Sub-Projeto: Microrrede Ensino ? Aprendizagem ? Formação: um diálogo com os saberes e experimentos da área das Ciências Biológicas (PIBID/UESB), financiado pela CAPES (EDITAL 02/2009), durante o período de janeiro de 2010 a maio de 2016.

ANA BEATRIZ MICHELS

Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação a Distância, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-graduada em Educação a Distância e em Metodologia do Ensino de Ciências e Matemática, ambas pelo Sistema Educacional EADCON. Graduada em Matemática Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é técnica em assuntos educacionais na UFRGS e trabalha como coordenadora pedagógica no Programa de Empreendedorismo da Secretaria de Desenvolvimento Tecnológico (Núcleo de Inovação Tecnológica da UFRGS). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Inovação Pedagógica, Tecnologia Educacional e Educação Empreendedora.

ANA PAULA OLIVEIRA MAIA

Licencianda em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Campus IX.

ANDRÉ DE SOUZA SANTOS

Licenciado em Educação Física e Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco (FDB), Especialista em Docência em Ensino Superior, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), Mestre e Doutorando em História e Historiografia da Educação, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares – GEPHEIINSE.

ANDRÉIA ALMEIDA MENDES

Doutora em Linguística pela UFMG, Mestre em Linguística pela UFMG, Especialista em Docência do Ensino Superior pela DOCTUM, Graduada em Letras pela UEMG e Professora do UNIFACIG.

ANGELA CRISTINA DI PALMA BACK

Mestre e Doutora em Linguística pela UFSC. Professora no Mestrado em Educação na UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense). E-mail: acb@unesc.net.

ANTÔNIO GONÇALVES DE ANDRADE JUNIOR

Graduando em Medicina Veterinária pela Universidade Federal de Pelotas/RS. Colaborador do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Clínica de Pequenos Animais (ClinPet). Experiência em Medicina Veterinária, na área de Clínica e Cirurgia de Pequenos Animais.

CAMILA BRAGA CORRÊA

Mestranda em Justiça Administrativa pela UFF, Especialista em Direito Civil pela FDV, Especialista em Direito do Consumidor pela UNIDERP, Professora no UNIFACIG.

CELSO EDUARDO PEREIRA RAMOS

Engenheiro Agrônomo, Doutor em Desenvolvimento Rural pela UFPR, Professor da UTFPR, Dois Vizinhos.

CLAUDIA MILANEZ SACHET

Graduada em pedagogia pela UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense) e Mestre em Educação pela mesma Universidade. Atualmente é professora das séries iniciais do Colégio Marista Criciúma. E-mail: claudiasachet@hotmail.com.

CRISTIANE LETÍCIA NADALETTI

Mestre em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. Especialista pelo Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ (2012). Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Auto Uruguai e das Missões - URI/Campus Erechim, (2004). Pedagoga no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP. Atua como coordenadora pedagógica do Curso de Extensão/Especialização Energia e Sociedade no Capitalismo Contemporâneo, parceria - MAB/UFRJ. Na trajetória profissional constam atividades de formação política e pedagógica ligada a movimentos sociais.

DÂMOCLES AURÉLIO NASCIMENTO DA SILVA ALVES

Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2004); Mestrado em Estatística Aplicada e Biometria pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2006); Doutorado em Biometria e Estatística Aplicada da Universidade Federal Rural de Pernambuco (2014). Compõe o Grupo de Pesquisa na UPE / Campus Garanhuns FAMAC (Física Aplicada, Matemática Aplicada e Computacional). Compõe a Coordenação do LAMAC (Laboratório de Matemática Aplicada e Computacional), vinculado ao FAMAC. Tem experiência na área de Processos computacionais, Educação a distância, Probabilidade e Matemática, com ênfase em Matemática e Estatística.

DANIELLE LIMA DE OLIVEIRA

Bacharel e Licenciada pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB. Mestre em Biodiversidade pelo Programa de Pós Graduação em Biodiversidade-PPGBio/UFPB. Atualmente cursa Especialização em Ciências Ambientais na Faculdade Integradas de Patos, Pós Fip (2018-2019).

DAVISON HUGO ROCHA ALVES

Professor assistente do curso de Ciências da Educação (FACED) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), doutorando em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará (PPHIST/UFPA).

DENIZE TOMAZ DE AQUINO

Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco e Especialização Latu Senso em Metodologia do Ensino da Geografia Pela Universidade de Pernambuco e Especialização em Educação Cubana pela Universidade de Havana. Professora assistente da Universidade de Pernambuco\ Campus Garanhuns, com dedicação exclusiva, e integrante do Núcleo Estruturante nos cursos de licenciatura plena de geografia e pedagogia, desenvolve pesquisas, com movimentos sociais quilombolas e Agricultura Familiar e sustentabilidade do espaço, educação, interdisciplinaridade, e desafios educacionais. Integrante do Grupo de Pesquisa GIRSFEMA Grupo Interdisciplinar de Representações Sociais e Formação em Educação e Meio Ambiente. . Participa como professora suplente no Programa Residência Universitária. Está coordenadora do estágio supervisionado do curso de licenciatura em geografia da UPE\campus Garanhuns

EDERSON CICHACZEWSKI

Professor e Engenheiro, com especialização em Formação Docente para EAD pela UNINTER (2019), MBA em Gerenciamento de Projetos pela ISAE/FGV (2016), mestrado em Engenharia Biomédica pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2008), graduação em Engenharia da Computação pela Universidade Positivo (2004) e curso Técnico em Eletrônica pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (1999). Experiência de mais de 8 anos em instituições de ensino de nível Superior em Engenharia e Tecnologia presencial e EaD nas seguintes disciplinas: Lógica Programável, Eletrônica Digital, Programação Visual, Circuitos Elétricos, Eletrônica Geral, Sensores e Atuadores, Algoritmos e Programação de Computadores, Informática, também como orientador e membro de banca em Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Trabalho Integrador (PBL). Pesquisador na área de Computação com mais de 25 publicações científicas.

EDILMAR GALEANO MARQUES

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Licenciado e Bacharel em Matemática pela Universidade Católica dom Bosco. Professor da Rede Estadual e Municipal de Ensino da Cidade de Campo Grande/MS. Atualmente exerce função de Diretor da Escola Municipal Professor José de Souza.

EMILY ALVES CRUZ MOY

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, na UESB, Bacharel em Administração pelo curso iniciado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e concluído pela Faculdade Integrada Euclides Fernandes (2012). Atuou na área de educação, aplicando em Recrutamento e Seleção, Gestão de Pessoas e Capacitação Profissional. Trabalhando diretamente com pessoas, através de treinamentos, instrução de palestras. Especialista em Antropologia, com ênfase em Culturas Afro-brasileira. Atua desde 2013, como estudante pesquisadora do grupo de pesquisa Educação e Relações Étnicas: saberes e praticas dos Legados Africanos, Indígenas e Quilombolas.

EUGÊNIA DE PAULA BENÍCIO CORDEIRO

Possui graduação em Letras pela Universidade Católica de Pernambuco (1988). Mestrado (2004) e Doutorado (2012) em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco, atuando nos cursos tecnológicos, principalmente nas áreas de relações interpessoais e metodologia da pesquisa. Participa como professora do Mestrado em rede oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) - IFPE Campus Olinda e como colaboradora do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Desenvolve pesquisas em Educação voltadas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e de valores.

EVERTON MARCOS BATISTELA

Filósofo, Doutor em sociologia pela UFPR, Professor da UTFPR, Dois Vizinhos.

FÁTIMA DOS SANTOS SILVA

Bacharel e Licenciada pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB. Mestre em Biodiversidade pelo Programa de Pós Graduação em Biodiversidade-UFPB

FERNANDA FONSECA

Licenciada em Física e Mestre em Educação em Ciências e Matemática, exerço a função de professora de Física e Matemática há mais de 14 anos. Na Educação Superior, leciono há mais de cinco anos para as Engenharias. Atualmente, atuo na Educação a Distância e Presencial. Tenho interesse a desenvolver pesquisas em Educação para Engenharia, em Ensino de Física e Matemática, em História e Filosofia da Ciência, em Metodologias de Ensino e Teorias Cognitivas, e em Experimentação na Educação a Distância.

FERNANDA FRANKLIN SEIXAS ARAKAKI

Doutoranda em Direito, instituições e negócios pela UFF, Mestre em Hermenêutica Constitucional Filosofia e teoria do Direito, Especialista em Programação, Implementação e Gestão de Educação a Distância e Professora no UNIFACIG.

FERNANDO JUN-HO PEIXOTO KIM

Possui graduação em Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado), mestrado em Recursos Pesqueiros e Aquicultura e doutorado em Biociência Animal pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Atualmente é professor do Instituto Federal de Pernambuco, Campus Recife. Tem experiência na área de Recursos Pesqueiros e Engenharia de Pesca, com ênfase em Aquicultura, atuando principalmente nos seguintes temas: Aquicultura sustentável, Doenças bacterianas em peixes, Tilapiacultura e peixe ornamental.

FLÁVIA CAROLINA LINS DA SILVA

Possui bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pernambuco, mestrado em Fitossanidade pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e doutorado em Entomologia Agrícola pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Atualmente é professora do Instituto Federal de Pernambuco e coordenadora da área de biologia. Tem experiência na área de Biologia Geral, com ênfase em Biologia Geral, atuando principalmente nos seguintes temas: biologia, traça-do-tomateiro, Beauveria bassiana, Metarhizium anisopliae e armazenamento de ovos e pupas.

FLÁVIA LEAL KING BALECHE

Doutoranda em Educação. Mestre em Engenharia da Produção. Ênfase em Tecnologia Educacional (UFSC). Especialista em Psicopedagogia (UTP) e Administração Escolar (FAE). Graduada em Pedagogia. Pedagoga da rede de ensino pública estadual do Paraná.

FLAVIA QUERINO DA SILVA

Mestra em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela UESB (2017) - Jequié. Graduada em Pedagogia pela União Metropolitana de Educação e Cultura (2012) em Itabuna-BA, Especialista em Psicopedagogia Transdisciplinar (Clínica, Hospitalar e Institucional) pelo ISEO Itabuna, tendo

também cursado Teologia pelo Instituto de Teologia de Ilhéus. Graduanda em História pela UNILAB, Campus dos Malês em São Francisco do Conde. Professora na Escola Maria das Dores Alves, do Ensino Fundamental I em São Francisco do Conde/BA. Já ocupou a função de editora assistente do Jornal Juventude Ativa no distrito de Travessão-Camamu/BA. Atualmente participa do grupo de pesquisa Educação e Relações Étnicas: saberes e práticas dos Legados Africanos, Indígenas e Quilombolas.

FRANCISCO OTÁVIO CINTRA FERRARINI

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de São Paulo - IFSP - Câmpus Matão. Atuou como coordenador dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio IFSP - Câmpus Bragança Paulista. Doutorando na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho com pesquisa na área de Educação e ênfase no Ensino de Química. Mestre e Licenciado em Química pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Desenvolve pesquisas em estudos da mobilização e do desenvolvimento de saberes por professores em formação inicial no processo de implementação de Unidades Didáticas (UD) multiestratégicas para o ensino de Química.

GEAM KARLO-GOMES

Doutor e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (UEPB). Professor da Universidade de Pernambuco. Orienta mestrados no PPGFPPI. Líder do ITESI. Formador de professores de Língua Portuguesa. Entre outros trabalhos, autor de O Diário de leituras na escola e na universidade: estudos do gênero e práxis pedagógica, pelo Mercado de Letras.

INGRID DE ARAÚJO FELIX

Graduanda em Licenciatura em Matemática pela Universidade de Pernambuco (UPE). Integrante do grupo de pesquisa Física Aplicada e Matemática Computacional - FAMAC (CNPq/UPE). Atualmente é monitora Laboratório de Matemática Aplicada e Computacional - LAMAC.

INGRID NOGUEIRA FREITAS

Graduada em Design de Produto pela Universidade Federal do Cariri - UFCA (2017). Na graduação participou do Programa de Educação Tutorial do curso de Design, o PET Design. Foi publicada no 13º P&D Design, 2018. Vencedora do III Prêmio UFES de Literatura, realizado pela EDUFES (Editora da Universidade Federal do Espírito Santo), na categoria Contos e Crônicas. Publicada pela EDUFES na Coletânea de Contos e Crônicas (v.7, 2016). Graduanda em Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade de Juazeiro do Norte (FJN).

IRAMI BUARQUE DO AMAZONAS

Concluiu o mestrado e o doutorado em Tecnologias Energéticas e Nucleares (UFPE), possui graduação em Licenciatura plena em Física pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialização em Gestão Ambiental pela UPE e atualmente é professor nos cursos de Licenciado em Matemática e Computação, na UPE campus Garanhuns e é assessor da direção. Tem experiência na área de Engenharia Nuclear, com ênfase em Aplicações de Radioisótopos e em Física dos Solos.

ISABELA VIEIRA DE CARVALHO

Graduanda em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Tem interesse em pesquisas voltadas à Educação e Investigações do processo de Ensino-Aprendizagem, com ênfase na área psico neural dos estudantes. Participa do Programa de Residência Pedagógica (CAPES) do Núcleo de Biologia/UFRPE realizando as atividades do programa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE, Campus Recife).

JANICE STRIVIERI SOUZA MOREIRA

Doutoranda em Educação. Mestre em Educação (PUCPR). Especialista em Adolescência e Psicologia Jurídica (PUCPR). Graduada em Psicologia. Professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e consultora em Psicologia Jurídica.

JEFFERSON DE SOUZA PINTO

Pós-doutor em Engenharia Mecânica pela Universidade Estadual de Campinas (2014, 2016 e 2018). Doutor (2012) com pesquisa na área de Gestão de Projetos e Mestre (2004) em Engenharia Mecânica pela Universidade Estadual de Campinas. Especialista em Gestão de Processos Industriais pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Administrador de Empresas com habilitação em Comércio Exterior pela Universidade São Francisco (1999). Pesquisador colaborador e professor colaborador da Faculdade de Engenharia Mecânica da Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professor concursado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus Bragança Paulista. Possui experiência e pesquisas nas áreas de Empreendedorismo, Gestão da Produção e Operações, Gestão da Qualidade, Gestão da Cadeia de Suprimentos, Sustentabilidade e Gestão de Projetos. Detém mais de 27 artigos científicos publicados em periódicos nacionais e internacionais correlacionados nas áreas mencionadas.

JESSIKLÉCIA JOSINALVA DE SIQUEIRA

Graduanda em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Tem interesse em pesquisas voltadas à Educação e Investigações do processo de Ensino-Aprendizagem, com ênfase em metodologias ativas. Participa do Programa de Residência Pedagógica (CAPES) do Núcleo de Biologia/UFRPE realizando as atividades do programa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE, Campus Recife).

JOSÉ ELIZÂNGELO LUNA

Possui Licenciatura em Matemática pela Universidade de Pernambuco (2000), Especialização em Ensino da Matemática pela Universidade de Pernambuco (2002), e Mestrado em Matemática pela Universidade Federal de Alagoas (2013). Atualmente é professor assistente do quadro permanente da Universidade de Pernambuco-UPE para a área de Cálculo e Análise e integrante do Núcleo Docente estruturante do Curso de Licenciatura em Matemática do Campus Garanhuns. Áreas de interesse: Regularidades aritméticas das expansões b-ádicas dos números reais.

JOSE ROBERTO MOURA ROLIM

Licenciado em Ciências da Religião. Mestrando em Ciências da Educação. Membro pesquisador do GRUPECOM (grupo de pesquisadores da complexidade).

JOSIMERE MARIA DA SILVA

Mestra em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba. Especialista em Linguística Aplicada a Práticas Discursivas pela Faculdade Frassinetti do Recife. Licenciada em Letras (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas Literaturas). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - Campus Piranhas.

KARINNY LIMA DE OLIVEIRA

Mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste - UFPE/CAA. Coordenadora do Centro de Referência da Mulher Maria Bonita - Secretaria de Políticas para Mulheres de Caruaru. Professora voluntária do Instituto Maria da Penha - IMP. Professora da Associação Caruaruense de Ensino Superior - ASCES. Possui Pós-Graduação em Direito Civil (PRAETORIUM), é formada em Direito pela Associação Caruaruense de

Ensino Superior (ASCES); possui Pós-Graduação em Língua Portuguesa (UPE), é formada em Letras (UPE). É militante feminista.

KEILA PESSOA DE OLIVEIRA

Graduanda em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Tem interesse em pesquisas voltadas à Educação e Investigações do processo de Ensino-Aprendizagem, com ênfase na formação de professores. Participa do Programa de Residência Pedagógica (CAPES) do Núcleo de Biologia/UFRPE realizando as atividades do programa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE, Campus Recife).

KELLY DAYANE PEREIRA DA SILVA

Bacharel e Licenciada pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB. Mestre em Ciência do Solo pela UFPB. Atualmente cursa Especialização em Ciências Biológicas pela Pós-FIP.

LAURICI MARIA PIRES DOS SANTOS

Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pernambuco (1990), Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pernambuco (1990), mestrado em Fitossanidade pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (1996) e doutorado em Entomologia Agrícola pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2008). Atualmente é professora do Instituto Federal de Alagoas. Tem experiência na área de Biologia Geral, com ênfase em Biologia Geral, atuando principalmente nos seguintes temas: biologia, traça-do-tomateiro, Beauveria bassiana, Metarhizium anisopliae e armazenamento de ovos e pupas.

LÉIA TEIXEIRA LACERDA

Possui Graduação em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (1995), Mestrado em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (2003), Mestrado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2004) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2009). Atuou na Coordenação dos Cursos Normal Superior e Normal Superior Indígena no período de 2002 a 2005 e no Curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Campo Grande da UEMS, no período de 2009 a 2018. Atualmente é Coordenadora do Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão Educação, Linguagem, Memória e Identidade/CELEMI e professora adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no Curso de Pedagogia e no Programa de Mestrado Profissional em Educação. Editora da Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade, vinculado à Rede de Pesquisa Internacional para América Latina, Europa e Caribe/Rede ALEC. Vencedora do Prêmio Péter Murányi em 2009 na área de Educação, com o trabalho: Educação de Jovens e Adultos e Prevenção das DST/AIDS em Escolas Indígenas do Pantanal de Mato Grosso do Sul, Brasil. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, gênero, educação sexual, história indígena, histórias de vida e educação escolar indígena.

LÍLIAM MARIA BORN MARTINELLI

Doutoranda em Educação. Mestre em Educação (PUCPR). Especialista em Currículo e Prática Educativa (PUCRJ), especialista em Metodologia do Ensino Superior (PUCPR). Licenciada em Química e Ciências. Docente em cursos de licenciatura.

LUCAS SILVA DO AMARAL

Possui Licenciatura em Matemática pela Universidade de Pernambuco (2000), Especialização em Ensino da Matemática pela Universidade de Pernambuco (2002), e Mestrado em Matemática pela Universidade Federal de Alagoas (2013). Atualmente é professor assistente do quadro permanente

da Universidade de Pernambuco-UPE para a área de Cálculo e Análise e integrante do Núcleo Docente estruturante do Curso de Licenciatura em Matemática do Campus Garanhuns. Áreas de interesse: Regularidades aritméticas das expansões b-ádicas dos números reais.

LUDMILA BREDER FURTADO CAMPOS

Mestre em Informática pela PUC, Especialista em Desenvolvimento de Aplicações para Web pelo CES-JF e Professora no UNIFACIG

MANOEL ADIR KISCENER

Historiador, Mestre em Desenvolvimento Regional pela UTFPR, Doutorando em História pela UEM.

MARCELO SILVA DE ANDRADE

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB (Campus Picuí). Doutorando em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Mestre em Ciências Sociais e Humanas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA - CE. Tem experiência na área da Sociologia das Emoções, Sociologia da Educação e Psicanálise, atuando principalmente nos seguintes temas: Pensamento Complexo; Pensamento Freireano; A Teoria Psicanalítica de Erich Fromm; Literatura e Imaginário; A Poesia de Gilberto Avelino.

MÁRCIA DE OLIVEIRA NOBRE

Possui graduação em Medicina Veterinária pela Universidade Federal de Pelotas (1984), mestrado em Veterinária pela Universidade Federal de Pelotas (1997) e doutorado em Ciências Veterinárias pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004) e pós-doutorado na Universidade Federal de Pelotas (2005). Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Pelotas e coordenadora do Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Clínica de Pequenos Animais (ClinPet) e coordenadora da área de intervenções mediadas por animais (Pet terapia) no Programa de Residência Multiprofissional (UFPel) e orientadora no Programa de Pós-graduação em Veterinária e no Programa de Pós-graduação em Parasitologia. Tem experiência na área de Medicina Veterinária, com ênfase em clínica médica de pequenos animais, desenvolvimento de produtos terapêuticos e intervenções mediadas por animais (atividade, educação e terapia).

MARIA ALCIONE GONÇALVES DA COSTA

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestra em Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco. Especialista no ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru. Coautora do livro “Mulher: criação social? Leituras de perfis femininos da literatura brasileira”. Professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal do Sertão Pernambucano – Campus de Serra Talhada.

MARIZA ROTTA

Pedagoga e Graduada em Direito, Doutora em Educação pela PUC-PR, Professora na Unochapecó, São Lourenço do Oeste.

MARTHA BRAVO CRUZ PIÑEIRO

Médica Veterinária formada na Universidade Federal de Pelotas (2017). Técnica em Eletrotécnica pela Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Atualmente mestranda do Programa de Pós-Graduação em Veterinária da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Colaboradora do Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Clínica de Pequenos Animais-ClinPet vinculado a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) sob orientação da Profa. Dra. Márcia

de Oliveira Nobre. Enfoque na área clínica de pequenos animais e pesquisas relacionadas a essas áreas.

MAYANA VALENTIN SANTANA

Licencianda em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Campus IX.

MICHELLINE VIANA CAMPOS LIMA

Graduada em Pedagogia pela UnP (2013). Especialização em Alfabetização e Letramento, pela Estácio (2015). Especialização em Libras, pela Facen (2016). Concluinte do Mestrado em Educação pela INET (2019).

NAFTALI FIDELIS DE LIMA GOMES

Graduada em pedagogia em 2011 pela Universidade Estadual Vale do Acaraú; Especialização em Gestão Escolar em 2013 pela Faculdades Integradas de Patos e concluinte do Mestrado em 2020

NÚBIA DA SILVA

Bacharel e Licenciada pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB. Mestre em Biodiversidade pelo Programa de Pós Graduação em Biodiversidade-PPGBio/UFPB. Atualmente é Docente na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

PASCOALINA BAILON DE OLIVEIRA SALEH

Possui graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (1990), mestrado em Lingüística pela Universidade Estadual de Campinas (1995) e doutorado em Lingüística pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Atualmente é Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa, onde atua no curso de Licenciatura em Letras e no Mestrado em Estudos da Linguagem. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Lingüística, atuando principalmente nos temas aquisição da escrita e ensino de língua materna.

RICARDO ALEXANDRE DECKMANN ZANARDINI

Mestre em Métodos Numéricos em Engenharia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e licenciado e bacharel em Matemática pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Iniciou sua carreira de docente em 1995. Atuou em diversas instituições de ensino, exercendo variadas atividades: professor de graduação e de pós-graduação, coordenador de curso, organizador de eventos e membro de conselho editorial. Publica artigos científicos, elabora material didático, participa de congressos e orienta trabalhos de conclusão de curso. É autor do livro "Um breve olhar sobre a história da matemática" e juntamente com o professor Marcos Antônio Barbosa, é autor do livro "Iniciação à pesquisa operacional no ambiente de gestão".

ROSANE ARAGÓN

Doutora em Informática na Educação (2001), mestre em Educação (1988) e graduada em Psicologia (1983) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-doutorado pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora Titular da Faculdade de Educação da UFRGS e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS), orientando alunos de mestrado e doutorado, Coordenadora do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura na modalidade à distância (PEAD/FACED/UFRGS), líder do Núcleo de Estudos em Tecnologias Digitais na Educação. Desenvolve pesquisas na área de Educação, com ênfase em Aprendizagem em Ambientes Digitais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação à distância, formação de professores, informática na educação, aprendizagem e projetos de aprendizagem.

ROSANGELA MARIA BOENO

Pedagoga, Doutora em Educação pela PUC-PR, Professora da UTFPR, Dois Vizinhos.

SABRINA DE OLIVEIRA CAPELLA

Médica Veterinária formada na Universidade Federal de Pelotas (2012). Mestre em ciência animal (2015) e Doutora em ciência animal (2019) pelo Programa de Pós-Graduação em Veterinária/FV/UFPel na área de Clínica Médica de Pequenos Animais. Atualmente realiza atendimentos odontológicos no hospital de clínicas veterinária - UFPel e é participante dos grupos ClinPet - Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Clínica de Pequenos Animais e Pet Terapia. Atua em atividades ligadas às áreas de odontologia, dermatologia, zooterapia e geriatria em pequenos animais.

THAÍSA DA SILVA DIAS MUNARETO

Graduanda em Medicina Veterinária pela Universidade Federal de Pelotas/RS. Colaboradora do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Clínica de Pequenos Animais (ClinPet). Experiência em Medicina Veterinária, na área de Clínica e Cirurgia de Pequenos Animais.

THAYS DE LIMA OLIVEIRA

Formada em Administração com Ênfase em Marketing de Moda pela Universidade de Pernambuco, graduanda em Licenciatura da Matemática, pela Universidade Federal de Pernambuco, experiência profissional no ramo cooperativista há mais de 13 anos, sendo 10 anos no cargo de gerente administrativa.

VALÉRIA TAVARES BENTO

Licenciatura Pedagogia - Universidade Estadual Vale do Acaraú - Uva (2008). Pós Graduação: Psicopedagogia - Universidade Estadual Vale do Acaraú -UVA (2012). Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - Faculdade de Administração Ciências Educação Letras - (2017). Mestrado: Ciências da Educação - Instituto de Educação e Tecnologia - INET (cursando último período 2019).

VANESSA KAROLINE INACIO GOMES

Graduanda em Licenciatura em Matemática pela Universidade de Pernambuco (UPE). Integrante do grupo de pesquisa Física Aplicada e Matemática Computacional - FAMAC (CNPq/UPE). Atualmente é monitora voluntária da disciplina de Elementos de Estatística e monitora voluntária do Laboratório de Matemática Aplicada e Computacional - LAMAC .

VERA LÚCIA CHALEGRE DE FREITAS

Pós-Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pelotas - UFPel (2017). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008). Mestrado em Botânica pela Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE (1990). Graduação em Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE (1983). Professora adjunto da Universidade de Pernambuco-UPE /Campus Garanhuns. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Ambiental.. Atua em pesquisas nas narrativas de formação. É líder do grupo de pesquisa GIRSFEMA (Grupo Interdisciplinar de Representações Sociais e Formação em Educação e Meio Ambiente, desde 2009. (Texto

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7042-176-0



9 788570 421760