

v.10_{n2}
REVISTA

RCH

CIÊNCIAS HUMANAS

ISSN 2179-1120

UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ

2017

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

GESTÃO, EDUCAÇÃO & SUSTENTABILIDADE



UNITAU
Universidade de Taubaté



Revista Ciências Humanas
Educação e Desenvolvimento Humano
da Universidade de Taubaté

Volume 10, Edição 20
2º Semestre/2017



UNITAU
Universidade de Taubaté

UNITAU - Universidade de Taubaté
Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano
da Universidade de Taubaté

Reitor: Prof. Dr. José Rui Camargo

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação: Prof. Dr. Francisco José Grandinetti

EQUIPE EDITORIAL

EDITORA CHEFE

Dra Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Universidade de Taubaté, Brasil

EDITORAS EXECUTIVAS:

Leticia Maria Pinto da Costa
Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá
Universidade de Taubaté, Brasil

COLABORAÇÃO:

Francisco de Camargo Motta
Estagiário (PPGEDH)

CONSELHO EDITORIAL:

Carlos Alberto Máximo Pimenta

Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Cidoval Moraes de Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Clarilza Prado de Sousa

Fundação Carlos Chagas, FCC, Brasil

Gladis Camarini

Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil

José Rogério Lopes

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Maria Antonia Garcia de León Alvarez

Universidade Complutense de Madrid, Espanha

Maria Lúcia Martinelli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Roberto Tadeu Iaochite

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP

Secretaria dos cursos de mestrado

Tel: +55 (12) 3624-1657 - E-mail: prppg@unitau.br

ISSN: 2179-1120

Data da publicação: NOVEMBRO de 2017

Classificação no Qualis da CAPES: B2

Diagramação: Kiko Motta

Foto da Capa: Francisco Motta / Nádia Lemos

UNITAU - Universidade de Taubaté
Departamento de Pró-reitoria de Pesquisa e
Pós-graduação

E-mail: revista@rchunitau.com.br

Site: <http://www.rchunitau.com.br>

Telefone: +55 (12) 3624-1657

Rua Visconde do Rio Branco, 210, Centro,
12100-000, Taubaté, SP, BR.

CONSELHO CONSULTIVO:

Adilson Silva Mello

Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Marcia Maria Dias Reis Pacheco

Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Fatima Melo Toledo

Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Regina de Ávila Moreira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Maria Thereza Oliveira Azevedo

Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão

Universidade de Taubaté, Brasil

Patricia Tovar

John Jay College Of Criminal Justice, New York, USA

Renato Rocha

Universidade de Taubaté, Brasil

Roseli Albino dos Santos

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, BRASIL

SELVINO ASSMANN

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, BRASIL

VERA MARIA ANTONIETA TORDINO BRANDÃO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, BRASIL

SUELENE REGINA DONOLA MENDONÇA

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, BRASIL

SALVADOR ANTONIO MIRELES SANDOVAL

MARCIA DOS SANTOS MACEDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, BRASIL

MABEL MASCARENHAS TORRES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, BRASIL

LUCÍLIA REGINA DE SOUZA MACHADO

CENTRO UNIVERSITÁRIO UMA, BRASIL

DRA. ANA LÚCIA MANRIQUE

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, BRASIL

ANDRE LUIZ DA SILVA

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, BRASIL

ANTÔNIO AUGUSTO NETO MENDES

UNIVERSIDADE DE AVEIRO, PORTUGAL

CARLOS ALBERTO MÁXIMO PIMENTA

Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Cecília Pescatore Alves

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Cidoval Moraes de Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Enio José da Costa Brito

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Gilmar Ribeiro dos Santos

Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil

Jacinta Sidegum Renner

Universidade Feevale, Brasil

Jacqueline de Cássia Pinheiro Lima

Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Brasil

José Carlos de Oliveira

Universidade Feevale, Brasil

José Geraldo da Rocha

Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Brasil

José Rogério Lopes

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Roberto Borges

CEFET, Brasil

SUMÁRIO

Editorial	5
Criação de Potótipos de um Laboratório de Ensino de Matemática	8
Outras facetas do desenvolvimento: o uso de documentários na crítica ao modelo de desenvolvimento competitivo global	19
Destino do Resíduo Orgânico do lar Escola Verônica: como tornar restos alimentares em adubo orgânico através da técnica de compostagem.....	33
Educação para a diversidade de gênero e sexualidade: refletindo sobre práticas e discursos.....	47
Estudo diferenciado da coleta seletiva por alunos do ensino fundamental II.....	56
A Feira-livre como importante mercado para a agricultura familiar em Conceição do Mato Dentro (MG).....	67
Formação de professores no ensino de língua materna: Língua Portuguesa, Temas Transversais e formação para Cidadania	79
Gestão de programas de qualidade de vida no trabalho em instituições públicas de Ensino Superior.....	89
Uso do robô escova para iniciação de crianças do 5º ano do Ensino Fundamental no letramento científico	100
Representações sociais sobre alimentos orgânicos para jovens do campo.....	113
A sustentabilidade da infância a vida adulta: A aprendizagem por meio da história de vida	122
Trabalhadores do centro de referência especializado em assistência social: dificuldades vividas no cotidiano profissional	134

Gestão, Educação e Sustentabilidade

EDITORIAL

A nova edição da Revista de Ciências Humanas da Universidade de Taubaté reúne um elenco de artigos que traz temáticas emergentes, e também emergenciais, voltadas para a melhoria da qualidade de vida, relacionados à gestão, educação e sustentabilidade. Por meio da discussão da problemática ambiental em uma perspectiva de rede esse número da revista visa contribuir para a geração de uma cultura da percepção do ambiente e da sociedade, no amplo contexto da educação ambiental e da construção de sociedades sustentáveis.

Você, caro leitor, poderá conferir doze artigos com temáticas diversas, mas convergentes no retrato e na análise da sociedade contemporânea tratando desde propostas para geração de renda por meio da agricultura familiar, da educação ambiental, educação do campo, letramento científico, aprendizagem baseada em projetos até programas de qualidade de vida no trabalho, resultado de pesquisas e reflexões sobre a práxis nas suas dimensões socioculturais e ambientais.

O artigo de Marta Gouveia de Oliveira Rovai intitulado 'Educação para a diversidade de gênero e sexualidade: refletindo sobre práticas e discursos' objetiva apresentar uma breve reflexão sobre as discussões que envolvem as questões de gênero e sexualidade, sob a perspectiva das identidades e do protagonismo na defesa dos direitos, do feminismo e do movimento LGBT. O trabalho sobre a feira-livre como importante mercado para a agricultura familiar em Conceição do Mato Dentro (MG) analisa a dinâmica da feira como espaço de socialização, identidade regional e cultural e também de articulação política. O professor Carlos Alberto Máximo Pimenta da Universidade Federal de Itajubá, (UNIFEI) e suas orientandas Samanta Borges Pereira, Gabriela Belleze e Viviane Guimarães Pereira fazem um relato de experiência sobre os encontros do projeto de extensão executado na Universidade sob o nome 'Cine & Prosa' no artigo 'Outras facetas do desenvolvimento: o uso de documentários na crítica ao modelo de desenvolvimento competitivo global'. Ricardo e Renato Santos David fazem um estudo de como as propostas trazidas nos PCN são abordadas pelos professores de Língua Portuguesa em 'Formação de Professores no Ensino de Língua Materna: Língua Portuguesa, Temas Transversais e Formação para Cidadania'. Neimar Juliano Albano da Silva, Danielle Silva de Novais Teixeira, Fabiana Barbosa de Jesus e Magda dos Santos Cardoso do Programa de Pós-Graduação em Projetos Educacionais de Ciências da Escola de Engenharia de Lorena, EEL, Universidade de São Paulo, USP, SP contextualizam o ensino de matemática na contemporaneidade ao proporem a criação de protótipos do espaço físico de um Laboratório de Ensino de Matemática (LEM). O 'Estudo diferenciado da coleta seletiva por alunos do ensino fundamental II', de Karina Ferreira Alves, Daniel Muniz de Souza e Paulo Rogério da Silva do mesmo Programa de mestrado da Escola de Engenharia de Lorena, EEL/USP discutiu a experiência de os alunos de uma turma do 7º ano de uma escola pública da cidade de Piquete/SP no debate sobre a importância do lixo que é descartado na escola e seus impactos no meio ambiente. No artigo da doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade pela UFSCar, Kemilly Bianca de Mello e de seu orientador Wilson José Alves Pedro, intitulado 'Gestão de Programas de Qualidade de Vida no trabalho em Instituições Públicas de Ensino Superior' poderemos saber mais sobre os Programas de Qualidade de Vida no Trabalho (PQVT) por meio da análise de três instituições públicas de ensino superior localizadas no interior do estado de São Paulo. Já Adriana Nascimento Figueira Gavazzi, Ana Luiza Lopes Sinieghi, Jean Marcel Capuzzi, Leonardo de Melo Souza investigam se há a possibilidade de inserir o processo de letramento científico no 5º ano do Ensino Fundamental por meio do artigo 'Uso

do robô escova para a iniciação de crianças do 5º ano do ensino fundamental no letramento científico'. A professora doutora Alexandra Magna Rodrigues, e sua orientada Paula do Valle do Programa de mestrado de Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté analisam as representações sociais de licenciandos em educação do campo residentes em uma zona rural sobre alimento orgânico no estudo 'Representações Sociais sobre Alimentos Orgânicos para Jovens do Campo'. Em os 'Trabalhadores do centro de referência especializado em assistência social: dificuldades vividas no cotidiano profissional', de Camila da Silva Lopes e da professora doutora Elisa Maria Andrade Brisola do mesmo Programa de mestrado, investiga os principais motivos de sofrimento dos trabalhadores que atuam nos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) em um município do Vale do Paraíba. No trabalho 'Destino do Resíduo Orgânico do Lar Escola Santa Verônica: como tornar restos alimentares em adubo orgânico através da técnica de compostagem', de Andreia Moura Casagrande, Hélio Valdemar Damião Freire, Lidiane de Melo Souza Moura e Luciene Monteiro Pimentel Quintas, apresenta a compostagem como estratégia ecológica no tratamento de resíduos orgânicos do Lar Escola Santa Verônica, situada no município de Taubaté-SP. Como afirmam os autores Luccas Santin Padilha, Matias Trevisol, Eliane Salete Filippim, a aprendizagem social para sustentabilidade tem emergido como uma abordagem mista para a resolução de problemas ambientais e sociais complexos é essa discussão atual que encontramos em seu trabalho 'A sustentabilidade da infância a vida adulta: a aprendizagem por meio da história de vida'.

Com essa visão completa e complexa da sociedade contemporânea esperamos contribuir com sua reflexão e aprofundamento teórico.

Boa leitura a todos!

Juliana Marcondes Bussolotti

Gestão, Educação & Sustentabilidade

CRIAÇÃO DE PROTÓTIPOS DE UM LABORATÓRIO DE ENSINO DE MATEMÁTICA *PROTOTYPES ELABORATION OF A MATHEMATICS TEACHING LABORATORY*

Neimar Juliano Albano da Silva¹, Danielle Silva de Novais Teixeira², Fabiana Barbosa de Jesus¹, Magda dos Santos Cardoso¹

¹ UNITAU

² EEL/USP - daniellenovais@usp.br

Recebido em 19 de Setembro de 2017; Aceito em 04 de Outubro de 2017.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo contextualizar a matemática e avançar no ensino, com o estímulo da criação de protótipos de um Laboratório de Ensino de Matemática (LEM). Foi desenvolvida em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, de uma Escola Estadual de Guaratinguetá/SP utilizando a metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Os alunos se organizaram em sete grupos. O desenvolvimento dos protótipos ocorreu nas aulas de matemática durante oito semanas. Os grupos escolheram um líder e um secretário. Os líderes e secretários foram alterados durante o desenvolvimento do projeto, conforme a rotatividade sugerida pela metodologia ABP. Cada grupo criou um protótipo do espaço físico para o (LEM). Os grupos utilizaram softwares e aplicativos de design para a construção dos protótipos, fizeram cotação de preços dos materiais para a montagem do laboratório e montaram aulas expositivas em slides para a apresentação do projeto. A aplicação da metodologia da ABP possibilitou o desenvolvimento do trabalho em equipe e o engajamento dos alunos acerca da resolução do problema proposto.

Palavras-chave: Laboratório de Ensino de Matemática; Aprendizagem Baseada em Projetos; Protótipo.

Abstract

This work aims to contextualize mathematics and advance in teaching, with the encouragement of the creation of prototypes of a Mathematics Teaching Laboratory (LEM). It was developed in a class of the 3rd year of High School, of a State School of Guaratinguetá / SP using the methodology of Project-Based Learning (ABP). The students organized themselves into seven groups. The development of the prototypes occurred in mathematics classes for eight weeks. The groups chose a leader and a secretary. The leaders and secretaries were changed during the development of the project, according to the rotation suggested by the ABP methodology. Each group created a prototype of the physical space for the (LEM). The groups used software and design applications to construct the prototypes, price the materials for the assembly of the laboratory and set up lectures on the slides for the presentation of the project. The application of the PBL methodology allowed the development of teamwork and the engagement of students in solving the proposed problem.

Keywords: Laboratory of Mathematics Teaching; Project Based Learning; Prototype.

Introdução

O Ministério da educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), divulga a cada 2 anos, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é um indicador de desempenho da educação brasileira. Em 2015 a nota de matemática divulgada no estado de São Paulo foi 3,9 e a meta era 4,2. O ensino médio no Brasil, teve em 2015 o pior resultado dos últimos 10 anos, afetando profundamente o aprendizado no ensino médio. Com base nesta nota e também sendo que um dos fatores das dificuldades encontradas pelos alunos na aprendizagem do ensino da matemática é a lacuna entre o conhecimento científico e sua contextualização no seu cotidiano é constatada a necessidade de se criar mecanismos para a melhoria do processo de ensino e da aprendizagem da matemática.

O ensino da matemática nas instituições escolares muitas vezes apresenta uma grande distância das situações do cotidiano. Diante desse cenário, com o objetivo de contextualizar a matemática e aprimorar os dados citados acima, esse projeto visou estimular os alunos a criarem protótipos de um Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) e não a construção física e imediata, no qual os alunos desenvolveram suas competências de maneira multidisciplinar e interdisciplinar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) enfatizam que cabe à Matemática do Ensino Médio, apresentar ao aluno, o conhecimento de novas informações e instrumentos. Estes são necessários para que seja possível continuar aprendendo, assim como cabe a todas as áreas do Ensino Médio, auxiliar no desenvolvimento da autonomia e da capacidade de pesquisa, para que cada aluno possa confiar no próprio conhecimento. Nesse sentido, o professor tem o papel de proporcionar ao aluno, um ambiente de aprendizagem, que lhes favoreça a conexão com as situações cotidianas aos conteúdos curriculares.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio, o trabalho com alunos do 3º ano do Ensino Médio, deve criar condições para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a sua vida social e profissional. O projeto foi desenvolvido em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, de uma Escola Estadual de Guaratinguetá/SP. Durante a criação dos protótipos, os alunos trabalharam em equipe, desenvolveram a criatividade e o hábito da investigação e, aos poucos, avançaram na sua assertividade e no seu potencial para analisar e enfrentar situações novas.

Para a criação dos protótipos, os alunos fizeram pesquisas utilizando a sala de informática da escola. Essa prática trouxe valiosa contribuição para o processo de ensino aprendizagem, pois, de acordo com Smole e Diniz (2001), o uso adequado do computador possibilita ao aluno trabalhar no seu próprio ritmo e:

“quando o computador é usado como ferramenta, a aula não é igual para todos. Cada aluno pode construir seus conhecimentos segundo seu próprio estilo de aprendizagem, expressar suas ideias ou resolver um problema de acordo com o seu grau de conhecimento e interesse, no seu ritmo”.

O presente trabalho objetivou o uso de ferramentas interdisciplinares e multidisciplinares, que além de cálculos matemáticos, abrangeu a informática e a arte. Segundo Almeida Filho, 1997, multidisciplinaridade é um conjunto de disciplinas que são estudadas de maneira simultânea, mas sem a necessidade de estarem relacionadas entre si. A multidisciplinaridade tem como objetivo a construção de um conhecimento concreto e não correlato, permitindo que o discente absorva conhecimentos sem se especializar. Um planejamento interdisciplinar, na área pedagógica, se dá quando duas ou mais disciplinas relacionam seus conteúdos para aprofundar o conhecimento, a interdisciplinaridade tem a função de transpor o conteúdo de maneira correlata, tornando possível criar novas disciplinas como resultado do processo interdisciplinar.

Nesse projeto, foi oportunizado aos alunos a investigação de uma problemática por meio de softwares para a criação dos protótipos do LEM, bem como o levantamento orçamentário aproximado, para uma possível concretização do LEM.

Para o atual projeto foi utilizada a metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), que, de acordo com Ribeiro (2005), é essencialmente um método de instrução caracterizado pelo uso de problemas da vida real. Essa metodologia contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e habilidades para a solução de problemas, bem como a aprendizagem de conceitos fundamentais da área de conhecimento em questão.

Nesse projeto, a criação dos protótipos oportunizou aos alunos o uso da criatividade, da capacidade de organização e

da disposição para o trabalho em equipe. Essas são habilidades muito exigidas no atual mercado de trabalho, fato que conecta o ensino escolar com a futura realidade, na qual os alunos estarão inseridos.

A importância de um laboratório de ensino de matemática

O LEM é um espaço onde o aluno pode desenvolver sua criatividade, sua aptidão através de metodologias aplicadas de maneira interdisciplinar e multidisciplinar. O aluno é estimulado a pesquisar, investigar e a criar projetos que o levam a desenvolver competências paralelas de forma interdisciplinar.

De acordo com Moura e Barbosa (2010), a aprendizagem auto iniciada, que envolve toda a pessoa do aprendiz - seus sentimentos tanto quanto sua inteligência - é a mais durável e penetrante.

No laboratório o aluno é capaz de desenvolver diversas competências e otimizar o aprendizado, impulsionado pela criação de projetos e metodologias ativas. Para Mendes (2002, p. 5) o Laboratório de Ensino de Matemática é um importante modelo para propiciar aos alunos a exploração de conceitos matemáticos. Ainda segundo o autor, a matemática auxilia no desenvolvimento de reflexões abstratas por meio da observação e experimentação, o que leva os alunos a descobertas em diversas áreas do conhecimento.

A proposta de um LEM propicia à escola um ambiente de pesquisa para os alunos e professores. Isso implica na presença de recursos instrucionais variados, na criação e montagem de experiências de ensino com a utilização de materiais manipulativos que facilitem a aquisição de conceitos matemáticos. Ainda nessa direção, oportuniza a vivência de abordagens metodológicas diferenciadas, com a participação ativa dos alunos, em grupos ou individualmente, como construtores do seu conhecimento (LOPES; ARAUJO, 2007).

O LEM, é caracterizado como um local para aulas regulares de matemática, planejamento de aulas, criação e desenvolvimento de atividades experimentais, ou ainda para produção de materiais instrucionais que facilitem a aprendizagem. Trabalhar nesse espaço desenvolve uma prática de espontaneidade, diversão e, acima de tudo, de autonomia intelectual do educando (BARROSO; FRANCO, 2010).

Metodologia de aprendizagem baseada em projetos

A metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), de acordo com Bender (2014), pode ser definida pela utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa, ou problema, altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos. Para Moura e Barbosa (2010), o desenvolvimento de atividades baseadas em projetos é uma prática cada vez mais comum em todos os setores de atividade humana e, na área educacional, o crescimento de atividades baseadas em projetos, pode ser verificado nos sistemas educacionais públicos e privados.

A Aprendizagem Baseada em Projeto (ABP) consiste “em permitir que os estudantes confrontem as questões e os problemas do mundo real que considerem significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo de forma cooperativa em busca de soluções” (Bender, 2014, p. 9). De acordo com o autor, a ABP desenvolve nos alunos habilidades que são individuais ou coletivas, investigativas com os temas de interesse. E faz com que sejam subordinados aos objetivos justificadores da disciplina, além de envolver atividades desafiadoras e autênticas, que são realizadas com suporte de um método, criando condições que favorecem a aprendizagem significativa, que seja capaz de colaborar para a autonomia e a criatividade dos participantes, na medida em que há esforço do próprio aluno.

Os passos do projeto aplicado nos 34 alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual da cidade de Guaratinguetá-SP, durante um período de 8 semanas, foram baseados na didática da metodologia ativa ABP, de acordo com os sete passos recomendados:

1. Pergunta motivadora: O que é um Laboratório de Ensino de Matemática? Como construir um LEM?

De acordo com Bender (2014), a pergunta motivadora também denominada Questão motriz fornece a tarefa geral ou a meta declarada para o projeto de ABP. Deve ser explicitada de maneira clara e ser altamente motivadora.

2. Desafio proposto: Construção de protótipos (utilizando ou não softwares de design gráficos) do ambiente LEM.

Este é o produto ou artefato que será entregue pelos alunos e que no caso deste projeto foi realizado protótipos de um LEM, é uma possível solução para o problema proposto.

3. Pesquisa e conteúdo: Previamente feita com o auxílio do professor na sala de informática e posteriormente pelos próprios alunos no desenvolvimento dos protótipos.

Esta etapa ocorre durante todo o período de aplicação do projeto, sendo no início com a Âncora que segundo o autor “prepara o cenário” para o projeto e pode ser transmitida de diferentes formas, no presente projeto foi utilizada pesquisas na internet sobre diversos assuntos relacionados ao mesmo. O brainstorming que são planos desenvolvidos pelos alunos para realizar a tarefa. E a aprendizagem expedicionária que envolve a realização de viagens ou expedições reais para várias localizações na comunidade relacionadas ao projeto em si, com os alunos participantes desse projeto foi realizada uma visita a um LEM de uma escola particular de Guaratinguetá-SP.

4. Cumprindo o desafio: Neste passo o professor recolhe todos os produtos ou artefatos produzidos pelos alunos. Os alunos participantes entregaram o protótipo em arquivo digital e a parte impressa com relatórios de desenvolvimento do projeto entre eles orçamento, funcionamento do LEM, ergonomia e materiais didáticos.

5. Reflexão e feedback: Foi realizada nas apresentações dos protótipos pelos alunos e, ao final de cada uma delas, houve um debate sobre o projeto, a sua aplicabilidade e os desafios no processo de criação.

6. Resposta à pergunta inicial: Os alunos responderam a um questionário composto por cinco questões e procurou abordar aspectos como a distribuição das tarefas em grupo; critérios utilizados para escolher o modo de representação do protótipo do LEM; dificuldades para a realização do protótipo; colaboração dos integrantes do grupo e habilidades desenvolvidas durante o processo e também um relatório contendo outros aspectos do projeto como finanças, ergonomia e como poderia ser o funcionamento da sala que foi entregue ao professor.

7. Avaliação do aprendizado: A avaliação foi realizada seguindo o que o autor chama de Rúbricas ao decorrer do projeto que são frequentemente usadas para proporcionar alguma estrutura para a experiência de ensino na ABP, assim como a avaliação dos artefatos (protótipos) produzidos pelos alunos.

Os alunos, primeiramente, se dividiram em grupos aleatórios e escolheram um líder e um secretário, alterados ao longo das quatro semanas de desenvolvimento dos protótipos, com a rotatividade sugerida pela metodologia ABP. Os líderes e secretários ficaram encarregados de administrar o tempo de desenvolvimento do projeto e de preparar um relatório com os passos, decisões e discussões que foram entregues ao professor no fim do projeto.

Na primeira aula sobre o projeto, o professor deixou que os alunos pesquisassem imagens de salas de aula diferenciadas ao redor do mundo, bem como o LEM de alguns lugares. Também foi discutido com os alunos, possíveis recursos para construção do protótipo do LEM. Ficou sob responsabilidade dos estudantes, a escolha de como seria feito e a sua apresentação.

Posteriormente, os alunos apresentaram um pré-projeto para o professor com suas ideias, os materiais e ambientes que utilizariam para a realização dos protótipos. Na aula seguinte iniciou-se a fase de criação dos protótipos, que se estendeu para as próximas quatro semanas. Neste meio tempo houve a visita ao LEM de outra escola. Em seguida, os grupos apresentaram o protótipo criado para os alunos da sala e para o professor.

A apresentação dos alunos ocorreu na sala de leitura da escola, com o uso de slides estruturados no software Power Point, detalhando como foi o processo de criação dos protótipos. Os alunos discorreram o porquê da escolha dos móveis, aparelhos tecnológicos, objetos didáticos e a parte financeira em tabelas, com o valor especificado dos itens do laboratório em orçamentos bem detalhados. Alguns grupos apresentaram valores baixos devido à maior viabilidade da concretização do laboratório, enquanto outros, com orçamentos mais elevados, justificaram que os materiais utilizados teriam maior funcionalidade e durabilidade.

Foi aplicado um questionário, seguindo o sexto passo descrito na metodologia, foi realizado com os 34 alunos divididos em sete grupos. As identidades dos alunos foram preservadas para fins éticos e aqui serão utilizados nomes fictícios.

Por fim, foram realizadas reflexões sobre o processo de criação, a importância de espaços diferenciados de aprendizagem na escola, a superação do desafio inicial e como as habilidades desenvolvidas ao longo do projeto, serão benéficas no momento em que esses alunos forem inseridos no mercado de trabalho.

Resultados e Discussão

No primeiro contato que os alunos tiveram com o projeto demonstraram certa insegurança, como se o resultado final fosse inatingível por eles, talvez pelo fato de ser algo novo e desafiador. Mesmo diante desse cenário, o professor, por meio de exposições orais, despertou nos alunos o anseio da investigação e da pesquisa, na qual o professor assumiu o seu papel de mediador da aprendizagem assim como pede a metodologia ABP, intervindo conforme as necessidades dos grupos.

Por meio de rodas de conversas, foi possível constatar que os alunos estavam motivados a realizarem o projeto. O fato de utilizarem ferramentas como o celular, o computador e softwares desconhecido os desafiavam a buscar um resultado bem elaborado. Após visitarem o LEM de outra escola, observaram que é possível ter um laboratório a disposição do desenvolvimento intelectual a eles destinado assim como sugere BARROSO; FRANCO, (2010).

Ao ser passado que o projeto poderia se concretizar no colégio, os alunos buscaram aperfeiçoar suas ideias a cada etapa, para chegarem mais próximos a resultados positivos.

O resultado final foi a criação de protótipos para o LEM, apresentados pelos alunos em sala de aula com a utilização de slides em aula expositiva. As criações indicaram alta capacidade criativa dos alunos. Os alunos manifestaram acuracidade nos orçamentos financeiros, entusiasmo e disposição na realização do projeto. Durante a apresentação oral, os alunos demonstraram desenvoltura em relação aos projetos, expondo o conhecimento técnico envolvido na realização do protótipo do laboratório.

Com a finalidade de aprofundar no estudo sobre o LEM, foi aplicado um questionário para cada grupo. Os questionários foram aplicados após a apresentação dos protótipos. É válido ressaltar a importância de diversificar os instrumentos de avaliação, a fim de obter informações acerca do processo de ensino e aprendizagem, pois:

A diversidade de instrumentos permite ao professor a obtenção de um número maior e mais variado de informações e, ao aluno, possibilita a ampliação de oportunidades de expressar-se em diferentes modalidades, para que possa desenvolver habilidades de pensar de naturezas diversas. Afinal nenhum instrumento de avaliação é completo em si mesmo. (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 99).

A fim de conhecer como as atividades foram realizadas pelos alunos, durante o processo de elaboração do protótipo do LEM, o questionário foi composto pelas seguintes perguntas:

“Como aconteceu a distribuição das atividades em grupo?”

“Descreva os critérios que seu grupo utilizou para a escolher o modo de representar o protótipo do LEM?”

“Identifique e apresente as dificuldades para a realização do protótipo?”

“Qual foi a participação de cada integrante do grupo?”

“Quais habilidades os integrantes do grupo desenvolveram durante o projeto? (Ex. FALAR: persuadir, falar em público e debater. APRESENTAR: planejar e fazer apresentações orais. ESCREVER: fazer relatórios. Delegar, atribuir papéis aos integrantes do grupo, trabalhar em equipe, colaborar e interagir com o grupo. Utilizar novos aplicativos e softwares, utilizar a internet para pesquisas escolares...)”

Para a primeira pergunta – Como aconteceu a distribuição das atividades em grupo? – Nas respostas do Grupos 1, Grupo 2, Grupo 3 e do Grupo 6 apareceram as palavras “capacidade”, “encaixar” sugerindo que a distribuição das atividades pautou-se no poder de produção, rendimento dos integrantes do grupo, ou para conferir um caráter igualitário na distribuição das tarefas, como é possível constatar nas citações a seguir:

De acordo com a capacidade de cada um, cada integrante do grupo ficou com uma parte. (GRUPO 1)

Cada um separava o que era melhor para realizar, sendo assim, todos pegamos a parte do trabalho aonde se encaixava melhor e tinha mais facilidade. (GRUPO 2)

Foram distribuídas de acordo com que cada membro se encaixaria melhor na atividade. (GRUPO 3).

De acordo com a capacidade de cada um. (GRUPO 6).

O Grupo 4, Grupo 5 e Grupo 7 ressaltaram a distribuição de tarefas de modo igualitário. Nas respostas também é possível perceber que a distribuição de tarefas ocorreu conforme as habilidades dos integrantes do grupo:

Utilizamos dois computadores, um para as pesquisas e o outro para o desenvolvimento e criação da sala. (GRUPO 4)

Nos dividimos entre os afazeres, por exemplo, 'um grupo de dois' [sic] montou a planta, um grupo de três a planilha. (GRUPO 5)

A distribuição aconteceu por meio de que dois alunos ficaram com a parte do desenvolvimento do protótipo e os outros dois fizeram a parte escrita do trabalho. (GRUPO 7)

Quando perguntados sobre os critérios utilizados para representar o protótipo do LEM, os grupos optaram por fazer uso dos softwares ScketchUp, AutoCAD e Floor Planner. Um grupo representou o protótipo manualmente por meio de uma planta baixa. Este último grupo ressaltou a praticidade e justificou a escolha da seguinte maneira:

O grupo achou mais fácil e rápido fazer a planta. (GRUPO 5).

Os grupos que optaram por fazer uso do software ScketchUp, destacaram a boa visualização que o software oferece para representar o protótipo. Os grupos apoiaram suas escolhas classificando o software como acessível, de fácil operação, favorecendo a compreensão e visualização do projeto.

O programa SketchUp, foi escolhido para melhor visualização e entendimento do projeto. (GRUPO 1)

Escolhemos o software por ser a ferramenta mais prática que foi disponibilizada, além de ser bem diferente de outras ferramentas, com o software conseguimos enxergar o trabalho de um modo diferente que ajudou a ser melhor desenvolvido. (GRUPO 3)

Escolhemos o SketchUp pois não tínhamos conhecimento algum de outros programas e a maioria da sala utilizou esse programa. Sendo assim qualquer dúvida era esclarecida. (GRUPO 4)

Escolhemos o SketchUp por ser um software mais fácil de manuseá-lo e com a imagem melhor de compreender. (GRUPO 7).

O software AutoCAD e Floor Planner foram utilizados pelo Grupo 2. Este grupo apenas destacou a dificuldade técnica enfrentada: “Nosso programa saiu fora do ar 24 horas antes da entrega”. O grupo 6 fez uso do software AutoCAD porque um integrante do grupo participou de um curso no qual foi contemplada a utilização do AutoCAD. A resposta apresentada por esse grupo foi a seguinte: “AutoCAD, já que um dos integrantes tem a formação do programa”.

Quanto às dificuldades para a realização do protótipo – terceira questão – quatro grupos destacaram o aspecto de possuírem pouco conhecimento do software:

A falta de ‘aproximidade’ [sic] com o programa, assim gastando mais tempo aprendendo a mexer com o programa, do que com o projeto. (GRUPO 1)

O tempo, pois tivemos vários trabalhos juntos para fazer. A realização da planta, pois nosso programa saiu fora do ar 24 horas antes da entrega. (GRUPO 2)

O software no começo foi um desafio pois ninguém tinha prática com o programa e ir aprendendo a mexer dia-a-dia foi a maior dificuldade que enfrentamos. (GRUPO 3)

No começo tivemos dificuldades para utilizar o programa SketchUp, pois não tínhamos conhecimento algum, mas com o decorrer das aulas e com ajuda de alguns colegas e do professor, conseguimos desenvolver e chegar ao objetivo final. (GRUPO 4)

Fazer a planilha. (GRUPO 5)

Foi na hora de desenvolver o protótipo no AutoCAD, já que o programa pede as medidas exatas. (GRUPO 6)

A dificuldade de encontrar alguns produtos. (GRUPO 7)

Todos os grupos manifestaram engajamento durante o projeto. Na quarta questão o Grupo 1 respondeu:

A Luana ficou com os anexos e ajudou Maria com as medidas dos objetos usados no trabalho.

Maria elaborou a sala no SketchUp.

Letícia, Jaqueline, Marina e Raquel ficaram com a parte escrita que é a introdução, conclusão, desenvolvimento, relatório.

O Grupo 2 destacou o caráter igualitário na participação de cada integrante do grupo:

Cada um do grupo teve uma parte para fazer, então todos trabalhamos por igual.

O Grupo 3, explicitou o engajamento do grupo respondendo:

Como o trabalho foi bem dividido e bem organizado todos conseguiram participar e colaborar com o projeto, sendo assim não sobrecarregando nenhum membro do grupo.

Para descrever a participação dos integrantes do grupo, o Grupo 4 relatou:

3 faziam o desenvolvimento da sala utilizando o programa SketchUp e os 'outro' [sic] 3 pesquisavam o programa SketchUp e o que era necessário para compor o resto do trabalho. Ex. pesquisa de preços etc ...

O Grupo 5, pontuou a atuação de cada integrante.

Maria Antônia e Verônica: parte financeira

Brenda: Power Point e Excel

Tuany: Word

João Pedro: Planta

O Grupo 6, afirmou a participação de todos os integrantes do grupo:

Todos tiveram participação em cada etapa.

Por fim o Grupo 7, descreveu a atuação dos integrantes da seguinte maneira:

Duas pessoas fizeram o protótipo e os slides, os outros dois integrantes fizeram a introdução, conclusão e os custos.

O trabalho em grupo favoreceu o desenvolvimento de habilidades ligadas à cooperação. Dentre as habilidades desenvolvidas durante o projeto, na quinta questão, os grupos destacaram as seguintes habilidades: fazer relatórios, utilizar um novo software, comunicação, debater, distribuir tarefas (...), como é possível constatar nas citações a seguir:

Aprendemos a fazer relatórios, utilizar um aplicativo novo, interagir como grupo. (GRUPO 1)

Distribuir tarefas, colaborar, utilizar novos aplicativos e softwares e debater. (GRUPO 2)

Todos aprendemos um pouco do software e designar papéis aos integrantes, o trabalho em equipe, interagir com o grupo, etc... (GRUPO 3)

Esse trabalho nos ajudou a desenvolver uma melhor comunicação, também pelo motivo de apresentação nos ajudou a ter um desenvolvimento melhor em público. Nos ensinou a utilizar programas e maneiras diferentes de trabalhos idealizados. (GRUPO 4)

Trabalhar em grupo, trabalhar com alguns programas, pensar na economia e fazer uma planta. (GRUPO 5)

Aprendemos a fazer relatórios, trabalhar melhor em equipe, debater e a utilizar novos softwares. (GRUPO 6)

Que aprendemos a trabalhar em grupo um ajudando o outro em suas dificuldades. (GRUPO 7).

Com base nas respostas apresentadas, é possível concluir que além de proporcionar a aproximação entre os alunos notou-se o caráter motivacional durante a realização do projeto.

Considerações Finais

Por meio das respostas obtidas no questionário, pode-se observar que o projeto estimulou os alunos a desenvolverem suas habilidades, aprimoraram suas competências em cálculos, conhecimento de escalas, manuseio de softwares, orçamento financeiro de aparelhagens necessárias ao laboratório, bem como sua utilização. Por meio do problema proposto, os alunos tiveram incentivo para pesquisar, trabalhar com softwares que no início eram desconhecidos por eles, estimular a criatividade e habilidades ligadas a artes e à computação.

Os objetivos de estimular o interesse pela pesquisa, estimular a criatividade, trabalhar com escalas métricas e a manusear corretamente os softwares, criando um protótipo de LEM, foram atingidos. Pode-se observar a partir dos modelos propostos pelos alunos, que houve um desenvolvimento das competências, pois, nas apresentações dos trabalhos, os grupos apresentaram seus modelos com orçamentos de aparelhagens e móveis, todos em escala para viabilizar a execução do projeto pela escola. Para isso os alunos pesquisaram e apresentaram orçamentos para a montagem do protótipo do LEM, com variações entre 4.000,00 reais e 15.000,00 reais.

Os alunos criaram um ambiente confortável para facilitar e motivar o estudo em grupo ou individual, tornando assim, a matemática uma disciplina mais agradável de se aprender. Observou-se que os alunos têm a expectativa de que o LEM, seja utilizado por outras disciplinas, sendo um laboratório de matemática com aspectos multidisciplinar e interdisciplinar. A interdisciplinaridade despertou nos alunos a compreensão da importância da matemática na vida cotidiana, independente da área de interesse de cada indivíduo.

O desenvolvimento de competências criativas, o olhar integrado e a técnica que os alunos utilizaram ao longo do projeto até a sua conclusão, fizeram com que os objetivos fossem atingidos de maneira ampla com a criação do protótipo do LEM, demonstrando que a aplicação da ABP, consegue estimular o desenvolvimento e o interesse dos alunos de acordo com o problema apresentado.

O elemento mais importante da ABP não é o resultado final, mas o próprio processo de aprendizagem por resolução de problemas, por meio do qual os estudantes aprendem a se tornar aprendizes independentes, ativos e críticos, assim desenvolvendo habilidades e atitudes exigidas na sociedade contemporânea. (GUEDES; ANDRADE e NICOLINI, 2015).

A aplicação da metodologia da ABP, possibilitou o desenvolvimento do trabalho em equipe e o engajamento dos alunos acerca da resolução do problema proposto, visto que a ABP segundo Bender (2014) aumenta a motivação para aprender, trabalhar em equipe e desenvolver habilidades colaborativas.

Agradecimentos

Agradecemos aos professores Marco A. C. Pereira e Carlos A. M. dos Santos (EEL - USP) pela supervisão deste trabalho e por todo conhecimento compartilhado no desenvolvimento do projeto.

Referências

ALMEIDA, Naomar F., **Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva**. Ciência & Saúde Coletiva. II (1-2), 1997.

BARROSO, Mariana Moran; FRANCO, Valdeni Soliani. O laboratório de ensino de matemática e a identificação de obstáculos no conhecimento de professores de matemática. **Zetetiké: Revista de Educação Matemática**, Campinas, v. 18, n. 34, p.205-234, dez. 2010. Quadrimestral. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows 7/Documents/LEM/2821-10617-1-PB.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2017.

BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. São Paulo: Penso, 2014. 154 p. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=en&lr=lang_pt&id=mBazCAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=aprendizagem+baseada+em+projetos&ots=Ak2BJRjVBX&sig=jD9jH2RT4HqA3jRmEeHB7-QUQ5s#v=one-page&q&f=false>. Acesso em: 26 maio 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC, 2000.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **Aprendizagem baseada em projetos**: guia para professores de ensino fundamental e médio. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso**: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, 2009.

GUEDES, Karine de Lima; ANDRADE, Rui Otavio Bernardes de; NICOLINI, Alexandre Mendes. A Avaliação de estudantes e professores de administração sobre a experiência com a aprendizagem baseada em problemas. **Administração: Ensino e Pesquisa**, [s.l.], v. 16, n. 1, p.71-100, 31 mar. 2015. ANGRAD. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/201/176 >. Acesso em: 02 jun 2017.

Índice de desenvolvimento da Educação Básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 03 jun 2017.

KRULIK, Stephen; REYS Robert E. (orgs) **A resolução de problemas na matemática escolar**. São Paulo: Atual, 1997.

LOPES, Jairo de Araujo; ARAUJO, Elizabeth Adorno de. O Laboratório de Ensino de Matemática: Implicações na Formação de Professores. **Zetetiké: Revista de Educação Matemática**, Campinas, v. 15, n. 27, p.57-70, jun. 2007. Quadrimestral. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows 7/Documents/LEM/2420-9228-1-PB.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2017.

MOURA, Dácio G.; BARBOSA, Eduardo F. **Trabalhando com projetos**: Planejamento e gestão de projetos educacionais. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 261 p.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. **A aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores**. 2005. 236 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2353/TeseLRCR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 26 maio 2017.

RODRIGUES, Disnah Barroso et al. **Avaliação da aprendizagem no ensino médio**: as concepções dos professores de física sobre o uso da observação e dos registros para avaliar. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 35-38, n. 66-71, p.70-82, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/72/35>>. Acesso em: 29 maio. 2017.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. **Ler, escrever e resolver problemas**: Habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001. 204 p.

Anexos

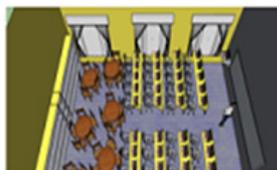
Grupo 1



Grupo 2



Grupo 3



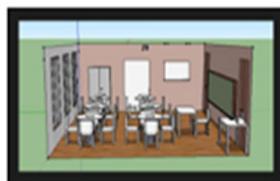
Grupo 4



Grupo 5



Grupo 6



Grupo 7



OUTRAS FACETAS DO DESENVOLVIMENTO: o uso de documentários na crítica ao modelo de desenvolvimento competitivo global
OTHER FACETS OF DEVELOPMENT: the use of documentaries in critique of the model of global competitive development

Carlos Alberto Máximo Pimenta¹, Samanta Borges Pereira², Gabriela Belleze³, Viviane Guimarães Pereira⁴

¹ Universidade Federal de Itajubá- carlospimenta@unifei.edu.br

² Universidade Federal de Itajubá- samantaborges81@gmail.com

³ Universidade Federal de Itajubá- g.belleze@gmail.com

⁴ Universidade Federal de Itajubá- vgpereira@yahoo.com.br

Recebido em 19 de Setembro de 2017; Aceito em 16 de Novembro de 2017.

Resumo

Este artigo é o resultado das reflexões realizadas nos encontros do projeto de extensão executado na Universidade Federal de Itajubá sob o nome 'Cine & Prosa', que teve como proposta a exibição de documentários, os quais tecem críticas ao modelo de desenvolvimento econômico hegemônico. Objetiva-se identificar as narrativas que reforçam os modos de viver do lugar, que colocam em contraposição os modelos de desenvolvimento global, baseado na individualidade e competitividade, e outras formas de desenvolvimento, estruturadas em relações de confiança e cooperação. As informações foram coletadas das discussões sobre os documentários Futuros Antigos: aprendendo com Ladakh (1993), Noivas do Cordeiro (2007) e O Mineiro e o Queijo: patrimônio proibido (2011). Na sistematização dos dados, pela correlação entre teoria e os depoimentos selecionados, vê-se que as diferentes concepções de desenvolvimento, em distintas realidades, podem constituir experiências que consideram as dimensões do social, da cultura e da sustentabilidade, traduzidas como outras possibilidades de desenvolvimento.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Cooperação. Dimensões Socioculturais do Desenvolvimento.

Abstract

This paper is the result of the reflections held in the meetings of the extension project executed at the Federal University of Itajubá under the name 'Cine & Prosa', which had the proposal of the exhibition of documentaries, which criticize the hegemonic economic development model. The objective is to identify the narratives that reinforce the local way of living, which put in contrast the models of global development, based on individuality and competitiveness, and other forms of development, structured in relations of trust and cooperation. The information was collected from the discussions about the documentaries Futuros Antigos: learning with Ladakh (1993), Noivas do Cordeiro (2007) and O Mineiro e Queijo: patrimônio proibido (2011). In the data systematization, through the correlation between theory and the selected statements, it was possible to see that the different conceptions of development, in different realities, can constitute experiences that consider the dimensions of social, culture and sustainability, translated as other possibilities of development.

Keywords: Development. Cooperation. Sociocultural Dimensions of Development

Introdução

Este artigo é o resultado das reflexões realizadas nos encontros do projeto de extensão registrado na Universidade Federal de Itajubá denominado 'Cine & Prosa'¹, que teve como proposta a exibição de documentários, os quais tecem críticas ao modelo de desenvolvimento econômico hegemônico.

Essa experiência colaborou com a discussão sobre o tema do desenvolvimento econômico e contribuiu para evidenciar a questão central privilegiada pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade (PPG DTecS), qual seja: a ampliação das discussões sobre desenvolvimento para às dimensões do social, da cultura e da sustentabilidade, traduzidas como outras possibilidades.

Parte-se do pressuposto de que outras formas de desenvolvimento pode trazer elementos importantes para se pensar na contramão dos processos produtivos globais (DOWBOR, 2001; BANDEIRA, 1999), estes últimos sendo promotores de padronizações socioculturais, econômicas e políticas, desencadeadas pelos países centrais e impostas aos países periféricos. Na contextualização desses processos uniformizadores, alinha-se as preocupações de Furtado (1974), Arrighi (1997), Dubet (2003), Santos (2004) e Sachs (2012), no sentido de explicitar como as transformações que o modo de produção mundial, tecnológico e informacional suscitam, determinam as consequências que se configuram nesse conjunto de países. Não se perde de vista os processos globais, mas as intencionalidades da proposição recaem sobre a esfera local.

Os documentários escolhidos revelam as dificuldades da padronização de um determinado tipo de desenvolvimento e nos remetem à seguinte reflexão/pergunta: de que modo o local pode se consolidar como alternativa, ou como possibilidade, de desenvolvimento que incorpore o social e o ambiental?

Em outros termos, o local passa a ser um campo de possibilidades de desenvolvimento cooperativo, com potencial para fazer frente às imposições e às consequências da sociedade tecnológica-informacional altamente individualista e competitiva. De certa forma, o local promove um conjunto de práticas cooperativas, de tratamento da terra e da natureza, das identificações e identidades que o constituem, as quais produzem os sentidos aos diversos elementos socioculturais que organizam o grupo e a vida em coletiva.

Dentro desse escopo, compreende-se que diferentes sociedades apresentam problemas e soluções próprias, as quais envolvem fatores históricos, sociais, ambientais, culturais, simbólicos, intelectuais, morais, éticos. A negação desses fatores, diante da imposição de um modelo único e padronizador, agrava as disfunções socioculturais existentes e impede a constituição de um desenvolvimento efetivo, harmônico, em escala global.

Por meio da apreensão do estilo de vida dos grupos observados nos documentários é que se vislumbra a contraposição ao modelo de desenvolvimento global, baseado na competitividade. Objetiva-se identificar as narrativas que reforçam os modos de viver do lugar, em que se coloca em xeque as concepções de desenvolvimento global e competitivo por meio da valorização de relações caracterizadas pela confiança e cooperação.

Do ponto de vista metodológico, as informações foram extraídas dos documentários exibidos no projeto "Cine & Prosa"¹, o qual tinha a intenção de fomentar a discussão sobre as formas de desenvolvimento experimentadas em diferentes tempos históricos, lugares, culturas e sociedade.

As discussões realizadas nos encontros foram registradas em relatórios e categorizadas na forma de temáticas: trabalho, saúde, identidade, saberes locais, meritocracia, meio-ambiente, educação, segurança, cooperação, cultura, tempo, artefatos, agricultura, tradições. Na sistematização das temáticas, três documentários apresentaram um eixo comum: a cooperação em comunidades tradicionais, com forte relação com a terra e com os saberes locais.

Na execução do projeto, foram exibidos 11 filmes-documentários dos quais três foram selecionados para esta análise, a partir do eixo da cooperação e coletividade, quais sejam: Futuros Antigos: aprendendo com Ladakh (1993), Noivas do Cordeiro (2007) e O Mineiro e o Queijo: patrimônio proibido (2011)².

¹ Processo nº 23088.009584/2016-37 registrado na Pró-Reitoria de Extensão na Universidade Federal de Itajubá.

² Reduziremos os nomes dos filmes com título e subtítulo, durante o texto. Portanto, Futuros Antigos: aprendendo com Ladakh será mencionado apenas como Futuros Antigos e O Mineiro e o Queijo: patrimônio proibido será mencionado apenas como O Mineiro e o Queijo.

O documentário *Futuros Antigos* de 1993 foi produzido por John Page e conta um pouco da história do Ladakh, localizado no alto Himalaia, lugar de clima extremo, que guarda tradições de frugalidade e cooperação há mais de mil anos, juntamente com um conhecimento local íntimo e específico do meio ambiente.

Noivas do Cordeiro é uma produção da GNT de 2007, direção de produção de Regina Santiago. O documentário conta a história da comunidade rural denominada “Noiva do Cordeiro”, localizada no município de Belo Vale, a cem quilômetros de Belo Horizonte, Minas Gerais. A comunidade sofreu hostilidade e isolamento pela igreja e pelas comunidades vizinhas e o documentário apresenta como tema central o preconceito e a superação. O grupo se caracteriza pela predominância de mulheres e pela forte relação coletiva, de união e cooperação.

O Mineiro e o Queijo é um documentário de 2011, com direção de Helvécio Rattón e produção de Simone Magalhães Matos, que tem como discussão a tradição de quase 300 anos do queijo-minas e a contradição que o ameaça: apesar de ser considerado patrimônio nacional, é proibido de circular livremente no Brasil. Filmado nas regiões de Serro, Serra da Canastra e Alto Paranaíba, em Minas Gerais, o documentário mostra o vínculo dos produtores com esse saber secular e as relações de respeito, confiança e cooperação entre produtores, produto e natureza.

Na correlação das falas contidas nos documentários com a teoria privilegiada, é que se apresenta a ideia proposta enquanto lugar de partida sobre as perspectivas do desenvolvimento global e local. Os documentários selecionados são o pano de fundo para a realização da análise. As falas privilegiadas ilustram, a partir da realidade exibida, a concepção de cooperação e coletividade.

Para dar maior assertividade ao teor dos argumentos extraídos, foi necessário rever os documentários por três vezes: uma primeira vez para compreender a discussão geral de desenvolvimento; uma segunda vez para compreender a concepção de cooperação e coletividade; e uma terceira vez para transcrever na literalidade, as falas selecionadas, bem como estabelecer o procedimento de correlacionar os fragmentos das falas com as teorias escolhidas.

O texto divide-se na Introdução, onde o objetivo é apresentado; segue-se com a discussão teórica sobre as outras facetas do desenvolvimento, traz as ausências como possibilidades, a partir das narrativas privilegiadas dos documentários selecionados e encerra com as considerações finais, sintetizando a discussão apresentada.

Do global ao local: outras facetas do desenvolvimento

As sociedades contemporâneas ditas informacionais e tecnológicas trouxeram consigo um conjunto de questões de cunho político-econômico, sociocultural, simbólico e moral, cada vez mais confusas e enigmáticas, que colocam em evidência a necessidade de transformações severas. Do global ao local, os esforços são de todas as ordens.

Dentro da dinâmica socioprodutiva e das escolhas organizativas pautadas na cultura ocidental, o conceito de desenvolvimento merece ser reelaborado e, sobre ele, promover uma vigilância constante para se evitar as confusões entre desenvolvimento e crescimento e entre a amplitude desse conceito com suas constantes reduções ao campo do conhecimento econômico (PIMENTA, 2014).

Na constatação da existência de processos contemporâneos de acirramento das dominações dos países centrais aos periféricos dentro do capitalismo tecnológico e informacional, repensar a Teoria da Dependência se faz pertinente. Esta surge na América Latina por volta de 1980, representada por Celso Furtado como uma tentativa de entender a subalternidade desses países em relação aos países centrais.

Em “A ilusão do desenvolvimento”, Arrighi (1997) divide a economia mundial em três zonas: núcleo orgânico, semiperiferia e periferia. Nesta divisão, aponta ser muito difícil a passagem dos países da periferia e semiperiferia para o núcleo central da ordem mundial. Na trilha do autor, a dependência³ vai além das condições econômicas e discorre sobre o domínio do conhecimento, da produção científica, da tecnologia e da inovação⁴. Essas condições, na posse exclusiva

³ Não é a intenção desse artigo trazer as discussões da CEPAL ou da literatura sobre a teoria da dependência, muito menos entrar nesse campo de conhecimento. Nossa pretensão é a de localizar as dinâmicas do global para apontar as pertinências do local e as possibilidades de outras entradas às demandas do desenvolvimento.

⁴ No Brasil contemporâneo tem-se promovido severas críticas à dinâmica e às agendas políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação. Não dá para desvincular esse percurso das questões atreladas ao desenvolvimento. Nesse sentido, ver Dagnino e Bagattolli (2010).

dos países centrais, configuram a manutenção da dominação e da dependência.

Na crítica ao pensamento Schumpeteriano - da destruição criativa - e ao sistema capitalista, Arrighi (1997) aponta que a competição, elemento que compõe a dinâmica do modo de produção e do mercado, tende a gerar inovações as quais rompem com qualquer ordem costumeira que tenha sido ou esteja sendo estabelecida em um dado momento. Para ele, essa tendência aumenta as pressões competitivas e as concorrências entre mercados, empresas e Estados, a qual promove acordos, arranjos, desajustes, sobreposições de costume e valores a todo instante e ordem. Na competição e concorrência vigoram a lei do mais forte e do inovador. Tudo que não se enquadra nos acordos, arranjos e ajustes da ordem mundial vigente pode virar obsoleto.

As inovações constituem pilares da ordem capitalista, sempre em perspectivas binárias, ou seja: introduzidas em parte como uma arma ofensiva e em parte como uma arma defensiva, pois precisam vencer a resistência dos costumes enraizados e moldar as instituições para sustentar os interesses do capital (instituições sendo Estado, empresas e domicílio).

Em seus apontamentos sobre o mito do desenvolvimento, Furtado (1974), desde a década de 50, alerta para a necessidade de superação do estado de subdesenvolvimento dos países tidos como periféricos. O autor indica, dentro do sistema produtivo, as viabilidades e os meios de superação daquela condição desfavorável. Para ele, do ponto de vista histórico, há esforços de contraposição ao modelo hegemônico.

Na tensão entre desenvolvimento e crescimento, observa-se as consequências de se privilegiar os caminhos economicistas do crescimento, afetando a ordem mundial. Aos olhos dos impactos produzidos pela noção de progresso vê-se o agravamento dos problemas sociais, econômicos, culturais e ambientais advindos dessas crenças. Superar os determinismos econômicos, o processo de industrialização tecnológica e informacional e a competição por inovação, todos dentro do contexto da contemporaneidade, se caracteriza como uma alternativa ao modelo de desenvolvimento estabelecido.

Arrighi (1997) mostra que um impasse, enfrentado pelo capitalismo tardio, tem origem em problemas de “superacumulação” e profetiza como improvável sua superação a menos que haja uma reorganização da economia mundial em termos não-capitalistas.

Em países periféricos, a passagem para o modo de produção do capitalismo contemporâneo, evidenciado pelo conhecimento, tecnologia e inovação, faz emergir consigo velhos, novos e outros dilemas a superar. No Brasil, por exemplo, não equacionamos questões sociais, políticas, culturais, filosóficas, morais e simbólicas básicas, promovidas em nossa formação histórica como nação, país e identidade⁵.

Nesse quadro, a proposta de Sachs (2004) é a de desenvolver estratégias de desenvolvimento que assegurem o emprego decente a todos, promovendo o emprego e o autoemprego. Aposta no poder do Estado e na valorização de políticas públicas que façam valer esse trajeto. Para ele, há que se promover um conjunto de políticas sociais compensatórias, uma vez que são essenciais enquanto existirem as discrepantes diferenças sociais e os níveis de exclusão conhecidos hoje no Brasil. Para além do emprego, há urgência também na promoção do acesso universal à educação, saúde, saneamento e moradia.

Retratando a realidade latino-americana, Sachs (2004) toma a Argentina como exemplo de como países com disposição de recursos naturais e humanos podem, através de uma política equivocada, “inspirada por uma visão idealizada de uma globalização simétrica e mutuamente benéfica e pelo fundamentalismo de mercado” (SACHS, 2004, p. 10), transformar-se no caso mais extremo de “pobreza na abundância nas palavras de Keynes”.

Sachs (2012, p. 8) ao discorrer sobre esse desequilíbrio social afirma que “uma pequena minoria ocupa as cabines espaçosas e confortáveis do convés da espaçonave Terra, enquanto a grande maioria é condenada a uma vida miserável em pequeninas celas, tendo de trabalhar duro para sobreviver precariamente”. Propõe um fim ao ‘escândalo da desigualdade abissal’ nas condições existentes em cada nação e entre nações. Para Costa (2004, p. 97)

⁵ Para aprofundar sobre a questão da formação do Estado moderno brasileiro e consequências sociais ver: Costa e Pimenta (2006).

a análise “reflexiva” da globalização reordena o mundo, (re)-hierarquizando-o normativamente. Confere à emancipação social um centro geográfico e associa a ela não mais apenas um conjunto de ideais abstratos. A emancipação, entendida como uma “segunda Aufklärung” (Beck), radicalizou-se e penetrou o cotidiano, transformando-se em forma cultural de vida. Levado a suas últimas conseqüências, o modelo da modernização reflexiva implica que, para aqueles que não tiveram a mesma sorte dos contemporâneos alemães ou britânicos de Beck e Giddens, de poder partilhar a experiência de se auto-reformar mediante a generalização das incertezas e da tomada de consciência dos riscos, só resta esperar e torcer. Esperar que a globalização permita, enfim, que os europeus reesclarecidos recolonizem o mundo. Torcer para que, dessa feita, a colonização seja reflexiva.

O movimento foi mais normatizador do que transformador. Aos países em processo de desenvolvimento impõe-se enfrentamentos na perspectiva de que repensem suas incursões na ordem mundial ou aceitem seguir a cartilha ditada pelo países centrais aos periféricos. Esse esforço de avaliação requer questionamentos: quais são as saídas? Como pensar, em escala mundial, a partir dos países periféricos?

No debate sobre desenvolvimento, a leitura dessas demandas se configura nos limites da visão econômica (PIMENTA, 2014), em que as agências mundiais formalizam políticas globais que intensificam inovações tecnológicas e investimentos pela manutenção do próprio sistema econômico (ANDRADE, 2006), em detrimento do que Sachs (2002) sugeriu sobre “desenvolvimento sustentável”, ou seja, o alcance de todas as dimensões da sustentabilidade: ambiental, social, cultural, espacial, psicológica, política nacional e internacional e econômica.

Os processos de globalização formatam configurações político-econômicas de dimensões transnacionais que afetam subjetividades, pessoas, grupos, organizações de âmbito local e impulsionam transformações radicais, redimensionando direitos, princípios e valores (SANTOS, 2004).

Da leitura de Santos (1997), pode-se afirmar que o modo de produção industrial, o conceito de urbano e a racionalidade moderna inviabilizaram a valorização de experiências coletivas. O autor argumenta que a cultura ocidental privilegiou as linhas de pensamento de Hobbes – do homem é individual, competitivo e violento, que precisa do contrato social racional e da figura do Estado para criar os interditos do convívio social - em detrimento das concepções de Rousseau – do homem dócil, de convívio socialmente harmônico, que precisa do contrato social apenas para ampliar as relações coletivas e cooperativas inerentes à constituição humana. Ao privilegiar a competição, esse outro aspecto do lado humano é negligenciado e desconsiderado.

Santos (1997, p. 34) aponta que “a solução privilegiada para a progressiva e global racionalização da vida social e individual, tem-se vindo a converter, ela própria num problema sem solução, gerador de recorrentes irracionalidades” e arremata afirmando que hoje “essa transição paradigmática, longe de se confinar ao domínio epistemológico, ocorre no plano societal global”.

Do cotidiano dos centros urbanos de médio e de grande porte, podemos salientar que a nossa morada, a escola dos filhos, o médico da família, o espaço de trabalho e os hortifrutigranjeiros que consumimos, por exemplo, se referem às atividades do local, o que nos faz considerar que a globalização não é geral: ela é ideológica (DOWBOR, 2001).

Para Dowbor (2001), a distinção dos produtos globais, que indubitavelmente existem (automóveis, computador, celular, entre outros), de outros níveis de atividade econômica e social é fundamental. Para o autor, precisamos melhor compreender os espaços do nosso desenvolvimento, o que

[...] nos evitará batalhas inúteis – não há nenhuma razão para que um país tenha de se dotar de uma indústria automobilística para ser moderno – ao mesmo tempo que nos permitirá enfrentar melhor as batalhas possíveis. Daí a necessidade de substituirmos a visão de que “tudo se globalizou”, por uma melhor compreensão de como os diversos espaços do nosso desenvolvimento se diferenciaram e se rearticulam, cada nível apresentando os seus problemas e as suas oportunidades, e a totalidade representando um sistema mais complexo (DOWBOR, 2001, p. 17).

A lógica do crescimento ou do desenvolvimento puramente econômico desconsidera a existência de outras experiências. Santos (2004) discorre sobre os desperdícios de conhecimento que o mundo ocidental fez e faz. Da premissa do autor, da noção de desperdício pode-se referendar que a experiência social no mundo é muito mais ampla e variada do que se configurou na tradição científica ou filosófica ocidental, bem como do que conhecemos e consideramos importante. Demonstra que aquilo que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, ou seja, uma alternativa não-crível ao que existe.

A cultura ocidental desperdiçou inúmeras formas de experiências e para combater esse desperdício, Santos (2004) propõe um novo modelo de racionalidade, a qual chama de razão cosmopolita fundada em três procedimentos sociológicos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução.

A concepção da sociologia das ausências é o de transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. É também revelar a diversidade de multiplicidade das práticas sociais e credibilizar esse conjunto por contraposição à credibilidade exclusivista das práticas hegemônicas (SANTOS, 2004).

Dito de outra maneira, para a expansão do presente, Santos (2004, p. 46) propõe a sociologia das ausências. Para o estreitamento do futuro, ele apresenta a sociologia das emergências que se resume em

[...] substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que vão se construindo no presente através das atividades de cuidado.

A cooperação e a confiança, por exemplo, nunca será estabelecida como parâmetro de desenvolvimento enquanto a lógica da competição individual nas sociedades contemporâneas for privilegiada e considerada como única possibilidade. As relações que não apresentam essas características tendem a ser tidas como atrasadas, quando não, inexistentes.

Por que, da perspectiva do desenvolvimento hegemônico, as relações de pertencimento, por exemplo, são desconsideradas de seus indicadores? Porque a relação com a comunidade a qual pertence foi desqualificada enquanto indicativo de desenvolvimento. A proposta de Santos é de que outras práticas sociais sejam consideradas e transformadas em possibilidades. Desconsiderar outras e novas experiências é contribuir para o agravamento das desigualdades.

Da perspectiva de Dubet (2003), as desigualdades são consequências do desenvolvimento. Para o autor, se por um lado as desigualdades “pré-modernas” abreviaram-se, por outro, as desigualdades “funcionais” não foram resolvidas. Para além disso, o autor aponta que as desigualdades se multiplicaram pois outras reivindicações de igualdade emanaram como a luta das mulheres, dos doentes, dos idosos, dos homossexuais, porque já não somos mais somente classe trabalhadora mas também somos indivíduos múltiplos e lutamos por uma política do sujeito.

Dentro do raciocínio de Santos, cotejado com o de Dubet, têm-se um quadro de desigualdade, a qual resulta do projeto político-econômico que não abranda as desigualdades existentes e, frequentemente, se consolida, sobretudo nas extremidades da escala social. Sobretudo, ainda, porque há um apagamento ou uma sobreposição das experiências produzidas nas escalas mais baixas, caracterizadas como atrasadas ou descompassadas do projeto presentificado.

Nessa dinâmica, o modo de produção industrial-urbano em vigência agrava as relações socioculturais, consequentemente as de políticas, de acesso aos direitos, de economia. Não obstante aos agravamentos, as rápidas e contundentes transformações impostas pelos tempos tecnológicos e informacionais trazem consigo novas desigualdades, sem, contudo, termos superado desigualdades históricas.

Essas desigualdades se manifestam de diferentes formas, vezes súteis vezes explícitas. Dowbor, Sachs e Lopes (2010, p. 9), apresentam o seguinte argumento:

Estaríamos vivendo melhor, com estes rumos? Os desequilíbrios sociais estão se demonstrando tão dramáticos como os desequilíbrios ambientais. Já morreram 25 milhões de pessoas de Aids, e estamos discutindo o valor das patentes, porque a pirataria, evidentemente, não é ética. Deixamos morrer dez milhões de crianças por ano de causas ridículas, e aparentemente não é um problema

ético, nada em todo caso que não seja resolvido com um pequeno programa corporativo de ajuda a uma favela ou a uma escola. A Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) mostra que, com a crise financeira de 2008, o número de desnutridos do planeta subiu de 900 para 1.020 milhões, em particular porque houve um deslocamento de aplicações especulativas de papéis financeiros para commodities, encarecendo os grãos. Nada disto, aparentemente, constitui uma situação de crise. Crise é quando os especuladores param de ganhar dinheiro, e para enfrentá-la todo o dinheiro necessário foi encontrado, dezenas de vezes o que seria necessário para enfrentar os dois dramas do planeta: o ambiental e o social.

Dubet (2003, p. 43) afirma que essas múltiplas desigualdades resultam da conjugação de um complexo de fatores que aparecem como o produto mais ou menos perverso de práticas ou de políticas sociais que têm, justamente, como objetivo de limitá-las, nos seguintes termos:

Mesmo se a crítica dos efeitos perversos do Estado-Província não é nunca destituída de segundas intenções, não é menos verdade que alguns destes efeitos perversos não podem ser ignorados, particularmente os efeitos de dependência e de estigmatização e especialmente o fato que essas políticas são muitas vezes favoráveis aos que são menos desfavorecidos.

Para o autor, o desejo de equidade é inseparável da complexificação dos instrumentos das Ciências Sociais e da Estatística que evidenciam a diversidade de registros de desigualdades e conseguem, pelo menos teoricamente, distinguir as diferentes causas sociais e as que são próprias do indivíduo.

Nos interessa, a partir das sugestões de Dubet, apresentar como outras formas de organização poderiam contribuir para questionarmos as consequências socioculturais de sociedades de práticas individualizantes e voltadas ao consumo.

A individualidade, o individualismo, a competição, a concorrência passam a traduzir-se na métrica do crescimento, conseqüentemente do desenvolvimento homogeneizador de nossos tempos. Ao local, da perspectiva da coletividade, da sustentabilidade, da cooperação, da confiança e de segurança, é que se pode apostar no surgimento de alternativas aos modelos de sociedades seduzidas pela falsa crença da simetria da igualdade e da liberdade. As sociedades industriais-urbanas determinam, não sem contradições, tensões, conflitos e enfrentamentos, os modos de organização societária.

Em se tratando de crescimento ou de desenvolvimento econômico tem-se a convicção, tomando como exemplo os argumentos da literatura privilegiada e da realidade planetária, que esta ocorrendo a aceleração do ritmo da vida e do empobrecimento das relações humanas. Há que se ter outras formas de organização da vida econômica, política, social, simbólica, ética, moral e cultural de inserções, conscientes ou não, as quais devem privilegiar processos de reelaboração de estruturas cognitivas que incorporem as diferenças, sem colonialismos, autoritarismos, conservadorismos, imposições de modelos ou modelizações. Para Berman, (2007, p. 410), permitir novas e outras expressões de vida se faz necessário, já que:

[...] as mesmas tendências econômicas e sociais que incessantemente transformam o mundo que nos rodeia, também transformam as vidas interiores dos homens e mulheres que ocupam esse mundo e o fazem caminhar.

Na dimensão das táticas de manutenção da cultura local, autores como Froehlich (2003) e Lopes (2009), têm somado esforços para compreender como as comunidades elaboram estratégias e tecem táticas diante destes quadros sociais complexos, constituindo e reconstituindo suas identidades. Valoriza-se, para localizar os processos alternativos de desenvolvimento, os apontamentos de Lopes (2009), no sentido de que as relações, em especial no campo da cultura, nunca se imobilizam a si própria, movimentando-se em dinâmicas ora estratégicas, ora táticas, mesmo diante do deslocamento entre tempo-espço causado pela globalização.

As ausências como possibilidades de diminuição das desigualdades

A literatura privilegiada contribui para a reflexão sobre outras possibilidades de desenvolvimento. Das desigualdades multiplicadas de Dubet, à sociologia das ausências de Santos, a perspectiva do desenvolvimento global descartou outras possibilidades de desenvolvimento não globais, que podem ser consagradas a diferentes unidades territoriais, pequenos agrupamentos humanos, organizações comunitárias, municípios e/ou microrregiões.

As narrativas privilegiadas neste trabalho reforçam os modos de viver do lugar e apresentam possibilidades de desenvolvimento estruturadas em relações de confiança e cooperação. Como não reconhecer as sociedades desenvolvidas, comunidades que vivem harmonicamente há séculos de forma efetivamente sustentável? Como classificar como desenvolvidas, sociedades onde o isolamento e a individualização está levando o homem a autodestruição?

As transformações vivenciadas no Ladakh com a chegada do “progresso” colocam em xeque as noções de experiências coletivas históricas. No documentário Futuros Antigos, o alerta está posto: “Tem havido progresso, mas as pessoas não são mais tão felizes como antigamente”. Comunidades que viviam harmonicamente, com a chegada do modelo global, perderam sua autonomia. O sentimento de autoestima desmoronou, desequilibrando toda a lógica sobre a qual essas comunidades viveram e sobreviveram durante séculos.

A vida no Ladakh, como em diversas comunidades com as mesmas características, é exemplo de alternativa a outros modos de viver coletivo, em grupo e comunitário. O Ladakh é

na verdade, uma cultura rica, uma cultura em que as pessoas são capazes de preencher não só as suas necessidades materiais, mas ainda mais importante, a sua necessidade de pertencer tanto ao seu lugar na terra como à comunidade de que fazem parte.

Nos documentários analisados, é enfática a importância da valorização de ações e atitudes que se inscrevem em fundamentos tais como: coletividade, sustentabilidade, cooperação, confiança e segurança. Entre as narrativas e depoimentos esses princípios se estabelecem.

A coletividade passa a ser instrumento organizativo fundante. A vida em grupo, segundo os depoimentos de Noivas do Cordeiro, ganha sentido. Naquela comunidade essas noções se potencializam: “Aqui nada é de ninguém, tudo é de todos”. O narrador consegue capturar as dimensões de organização desse grupo: “(...), também na roça e na casa vivem de maneira comunitária e o resultado é de todos”.

Em Futuros Antigos, o narrador apresenta como a cultura ocidental e suas imposições produtivas vem descaracterizando as chamadas sociedades tradicionais com o argumento que:

as pessoas estavam em grande medida, dependentes de si próprias, as decisões eram tomadas pela comunidade. Hoje em dia, cada vez mais decisões, mesmo aquelas que afetam a vida cotidiana na aldeia, são tomadas em longínquos de parlamentos governamentais.

Outro depoimento de Futuros Antigos valoriza o coletivo que, mesmo diante de toda pressão do desenvolvimento econômico industrial e urbano, acredita naquele modo de viver, pois “[...] trabalhamos juntos, comemos juntos, dormimos juntos”. Esse movimento coletivo é que dá sentido a vida do local.

A coletividade imprime outra interpretação da relação com o trabalho já que “a autoconfiança é baseada em capacidades que se encontram muito bem adaptadas no meio local. Este é um modo de vida sem horas contadas: trabalho e lazer são um só” conforme relato apresentado em Futuros Antigos. Trabalhar é sentir-se contribuindo para o funcionamento e permanência da comunidade. Em Noivas do Cordeiro, trabalho também é razão de viver:

eu sou a cozinheira. Adoro fazer isso. Faço porque gosto. Tem 08 anos que eu to cozinhando e acho que não conseguiria viver sem isso. Cada um tem uma área para trabalhar. Uma lava o banheiro, outra arruma a cozinha de almoço e janta, outra cozinha, a outra arruma a casa, cada um na sua área.

Em O Mineiro e o Queijo, os depoimentos não são diferentes. A forte relação com o produto une as pessoas do local: “Nós somos famílias. O queijo da Canastra, nós somos irmãos”. A tradição na produção do queijo transforma os produtores em irmãos e não em competidores ou concorrentes e supera o conceito do queijo enquanto mercadoria: “Quem faz queijo faz muito por amor [] Eu fico satisfeita de cuidar dos queijos. Eu acho que se tirar o queijo de mim eu até adoço.”.

Em Noivas do Cordeiro tudo é experimentado de forma coletiva e para todos. Não se vê separação nos momentos de trabalho, diversão e organização, entre jovens, adultos, idosos e crianças: “é todas nós juntas, a gente trabalha brincando, conversando. É cansativo, mas por ser, tá tudo mundo junto, tá ali junto, é muito bom”. Sobre qualquer pretexto, os espaços são todos coletivos e coletivados:

Aqui a gente não tem muita mania de divertir jovens separados, idosos pra lá, crianças pra lá, não tem, a gente, todo mundo junto então a gente gosta é muito de teatro, é uma coisa que todo mundo aqui adora, já por isso. Porque agrada a criança, o adolescente e o idoso. Forró, todo mundo adora dançar forró, assim desde pequeninha, a gente dança forró. Tem as brincadeiras que a gente faz. Baralho, a gente adora jogar baralho. Jogar conversa fora é o que a gente mais gosta. Reunir também. Bater aquela conversa, aquela roda, aquele bate papo, é muito interessante. Contar piada. Tudo que é aquele movimento de reunir, já faz graça, já é uma diversão, porque estando todo mundo junto já automaticamente já diverte.

As questões coletivas em Noivas do Cordeiro é inerente à maneira de viver e, no limite das relações travadas naquele espaço, tudo é de todos e nada é de ninguém. Até na criação dos seus filhos impera o espírito comunitário, pois “todo mundo, primo, tio, todo mundo ajuda a cuidar. Todo mundo é um pouco mãe”.

A relação com a natureza e com os princípios de sustentabilidade são inerentes aos seus modos de vida. O princípios de uso coletivo da terra ganha consistência e prevalece, em outra fala de Noivas do Cordeiro:

A gente decidiu assim; ao invés de cada família plantar a sua roça, porque vai ser muito mais difícil de uma pessoa só cuidar, então a gente decidiu plantar em uma só área. Então, todo mundo ajuda a preparar a terra, a capinar, plantar, colher. E tudo que é produzido é para o consumo de todos. Nada é para vender, é para o nosso sustento mesmo.

Além disso, o uso de saberes e técnicas tradicionais permitem uma forma de viver mais sustentável. Na produção do queijo, por exemplo, não há desperdícios: “O soro é usado para fazer ricota, manjares e diversas quitandas”. Na conservação e/ou resfriamento do local de armazenamento do queijo, “planta uma árvore ao lado da casa de queijo”. As pequenas propriedades são quase todas sustentáveis: “Nós praticamente não compra nada. Frango, tá sobrando. Ovo, nem se fala. Fruta... verdura... comprar o quê?”. O modo de vida coletivo mostra-se sustentável, mesmo antes da discussão vir à tona pelos cientistas e pela academia.

Os documentários, pelas características das comunidades estudadas, enriquecem as sugestões de sustentabilidade no sentido de fortalecimento de estratégias que assegurem a permanência das pessoas no lugar, da produção dos meios de vida e de práticas que possibilitem uma vida digna, quer seja pela produção de alimentos confiáveis, quer pela qualidade de vida gerada, quer pela preservação da cultura e do meio ambiente. Em Futuros Antigos essas dimensões são efetivas:

[...] as pessoas não desperdiçam seja o que for. Seja madeira, pedras, ervas, seja água, qualquer coisa. Não desperdiçam nada, tudo é aproveitado. Neste sentido, poderíamos realmente dizer que os Ladakhis são verdadeiros economistas. Não como os economistas modernos, que só falam em crescer, aumentar a produção, destruindo os recursos naturais. Não dessa forma. Em vez disso, cuidando dos recursos e valorizando-os. [] Nas aldeias, o lixo é desconhecido. Tudo vem da terra e tudo volta para ela.

Em O Mineiro e o Queijo e as Noivas do Cordeiro as questões de sustentabilidade são expressões presentes nas experiências cotidianas das pessoas do lugar. Em O Mineiro e o Queijo o respeito à natureza, à terra e ao gado são condições essenciais para a manutenção das técnicas de produção de queijo, pois “sem o gado não há queijo”. Já em Noivas do Cordeiro a vida em comunidade implica em se sustentar e ser sustentada, ou seja: “podemos nos esforçar e estabelecermos uma relação com os outros e com a terra”.

As ações de coletividade e de sustentabilidade necessitam de atitudes de cooperação. A cooperação ultrapassa as relações que são pautadas pelo interesse de competição e de concorrência presentes nas esferas da sobrevivência meramente econômica.

Observa-se que os produtores, em O Mineiro e o Queijo, dentro de suas produções individuais, fomentam as cooperações pela via da comercialização do produto, pela difusão dos saberes e das técnicas de produção do queijo, principalmente confiança da presença dos vizinhos para auxiliar no que for preciso: “quando o queijo dá problema, nós buscamos o pingo⁶ na casa do vizinho”.

O documentário também encerra abordando as questões de confiança quando fala dos queijos tradicionais não registrados: “Esse queijo não tem o carimbo do governo federal. Nem estadual. Mas tem a confiança das pessoas que o consomem e aprovam a mais de duzentos anos”.

A relação de troca e confiança não está somente entre as pessoas mas também com a natureza, com os animais. Na abertura do documentário, o depoimento diz: “Isso aí é a mesma coisa dos filhos. Eu trato delas pra elas tratarem de mim.”, referindo-se às vacas produtoras do leite que permite a produção do queijo que além da renda, traz razão de viver para a localidade.

Na fala de um morador de Moeda, município vizinho à comunidade de Noivas do Cordeiro, elas merecem a sua admiração, pois:

Até hoje como é que, pertinho da gente aqui, eu não sabia, o povo tá vivendo em comum, trabalha e divide, tudo em comum né? O produto do trabalho, todo mundo tem para comer, tem pra beber, tem dinheiro, precisa de dinheiro, lá eles tem dinheiro. Quer dizer, eu fico admirando isso aí, viver em comum. Porque hoje em dia, aonde entra o vil metal, o dinheiro, é muito difícil de ter amizade e a confiança entre as pessoas.”

As narrativas sobre cooperação capturadas no documentário Futuros Antigos destacam que trabalho agrícola é realizado de modo intensamente cooperativo. Ou seja:

[...] junto de vizinhos e outras famílias, as pessoas pedem ajuda. Por sua vez, os membros da família oferecerão a sua ajuda em troca []. Não há transação monetária. Apenas são servidos alimentos []. Ajudam de graça, vizinhas e familiares, mesmo distantes.

⁶ O “pingo” é um fermento natural desenvolvido ao longo do tempo em Minas Gerais. Esse modo artesanal tradicional de fazer o queijo mineiro foi reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial de Minas Gerais em 2012. O dossiê pode ser acessado no endereço

http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Dossie_Queijo_de_Minas_web.pdf

Essas relações só ganham corpo diante do estabelecimento de confiança entre as pessoas, processos e grupos. Agrupamentos e comunidades com essas características estabelecem relações afetivas e socioculturais em que há um conjunto de valores centrados na sinceridade, na lealdade, na amizade. Quanto mais próximo e implicado na intimidade das pessoas, famílias e comunidades maior o grau de confiança se estabelecerá.

Na prática, as comunidades refletem sobre as relações de reciprocidade que se estabelecem entre o homem, a natureza e a terra. Essa relação pode ser ampliada para se pensar as questões de sustentabilidade, de soberania alimentar, de segurança, da relação homem-natureza. Na cooperação, o homem faz bom uso da terra preparando-a, alimentando-a, e ela, em agradecimento, retribui esse trabalho com a produção abundante, com fartura.

O princípio da confiança está implicado com todas as frentes de organização da comunidade Noivas do Cordeiro, desde o cuidado com a criação dos filhos até os momentos de lazer:

[...] é até engraçado né, porque as crianças são criadas por muitas mães. Elas já nascem desde bebê, no dia, elas já fazem vários cortes. Então, é muito engraçado, porque a criança, ela já acho que o bebê já adapta conforme ele é criado né? [] Esse modo de vida está tão presente entre nós que até nos momentos de lazer, pensamos coletivamente.

Em termos socialmente constitutivos, os valores identificados nos documentários ganham relevância e sentido se a comunidade construir ações efetivas de confiança, as quais resultem na sensação de que se experimenta suficiente grau de segurança. A segurança passa a ser um elemento balizador na realidade local, a qual impulsiona sentimentos de tranquilidade e de crença de que o outro estará lá para protegê-lo, individual e coletivamente.

Esse sentimento aparece em *Futuros Antigos*, em que o narrador afirma que: “as pessoas têm a segurança de saber que podem depender uma das outras”. Aparece também no depoimento da matriarca em *Noivas do Cordeiro* ao falar que: “aqui em casa mesmo moram mais de 40 pessoas. Mas ninguém tem a sua roupa, a sua comida. É a união. Você acredita que eu nunca vi uma discussão aqui em casa?!”. Arremata: “[...] não tem brigas, não tem inimizades”.

Em *Futuros Antigos*, os depoimentos mostram que a localidade reconhece as barreiras relacionais presentes na contemporaneidade, mas busca fortalecer o coletivo. Para eles, “[...] nos dias de hoje, cada vez mais as pessoas tem dificuldade em viver em conjunto” mas que no *Ladakh*, as pessoas “[...] têm a segurança de saber que podem depender uma das outras”.

Considerações Finais

A pergunta realizada neste artigo problematiza as formas em que o desenvolvimento estabelece como possibilidade de efetivação de modos de cooperação nas relações sociais e de sustentabilidade, dentro das variações trazidas em suas concepções teóricas e práticas, os quais sistematizam em atitudes, ações e convívios solidários, traduzidos em experiências coletivas.

No pressuposto estabelecido, contramão dos processos produtivos vigentes, o local e a cooperação em tensão com o global e a competição e se apresentam em condições de viabilidade de outras experiências. No global e na competição ocorrem as tentativas de uniformização e de padronização dos comportamentos, estas traduzidas em idealizações de consumo e em economias concorrenciais.

A sistematização dos dados, pela correlação da teoria com os relatos presentes nos documentários, permite apontamentos de desenvolvimento que podem constituir elaborações de estratégias e táticas diante da realidade local: a cooperação, os laços e a relação com a terra e a força dos saberes locais. Estes elementos servem de alento e exemplos de alternativas ao modelo de sociedade que privilegiamos.

Os documentários selecionados trazem propostas contrastantes das tendências globais de desenvolvimento, impostas pela nova ordem mundial produtiva. As concepções de trabalho, mercado, consumo e desenvolvimento passam por manifestações coletivas e de cooperação.

As experiências promovidas nas localidades presentes nos documentários ilustram o desperdício de saberes e práticas

que as sociedades industriais urbanas, tecnológicas e informacionais, têm empreendido para as dimensões da realidade rural, local e dos pequenos centros urbanos. No âmbito do local é que se apresentam as condições de efetivação das emergências de ordem planetária.

Não há respostas prontas, mas há muitas perguntas a serem respondidas. Se uma mudança efetiva é possível não se sabe, pois encontramos-nos dentro da onda do capitalismo o que nos impede de visualizá-lo de fora. Entender o desenvolvimento e suas consequências já é um grande passo. O desenvolvimento é para todos? Quem tem direito aos frutos do desenvolvimento? É possível a prática do desenvolvimento social dentro do modo capitalista de produção? Como fazer essa mudança? Essas são algumas das questões que foram discutidas neste trabalho, contrapondo o conceito tradicional de desenvolvimento (econômico, que pressupõe desigualdade) com novas perspectivas do conceito de desenvolvimento (social e ambiental, que preconiza a equidade).

O desenvolvimento trazido pelos autores não se limitam a conceituá-lo. Quando o fazem, não reduzem o conceito ao plano econômico, mas abordam as dimensões sociais e ambientais do desenvolvimento. Esta visão pluridisciplinar do desenvolvimento demanda uma reflexão profunda vinda das ciências sociais e de outros campos da ciência sobre o modo capitalista de produção e suas perversidades. E força questionamentos sobre alternativas de desenvolvimento social dentro do sistema vigente ou ainda uma radical ruptura com o capital: um dilúvio sobre o modo capitalista de exploração e o renascer de um novo modelo de sociedade, mais harmônica, mais justa e menos desigual.

Minimizar as desigualdades deve passar a ser a prioridade do mundo global, o que não parece ser a tônica. O desenvolvimento não pode ficar restrito aos interesses do econômico, aos modos de produção industrial tecnológicos, à sociedade da informação e das seduções das dinâmicas do urbano e do consumo.

Do ponto de vista do desenvolvimento, em que se incorpore as dimensões do social, do local e do sustentável, carece de rompimento com as tendências de esvaziamentos das experiências coletivas e com o excesso de legalismo presentes nos instrumentos de acesso a direitos. O vigor dos grupos e das comunidades dependem do acesso a direitos.

Não em tom de lamento, mas de constatação, apesar de todo o progresso tecnológico, das invenções e da informação, se analisarmos a situação humana, além de não termos resolvido problemas substanciais como a fome, outras demandas de acesso surgiram, o que pode ter agravado ainda mais as desigualdades, principalmente nos níveis de pobreza.

No plano das concepções de desenvolvimento, faz-se urgente encontrar um conjunto de mecanismos de negociação que o local pode estabelecer, dentro de processos de geração de renda, de resistências e de vida coletiva-comunitária, frente à imposição que impera pela cultura ocidental global-padronizadora. A valorização das experiências coletivas desperdiçadas e, acima de tudo, de reivindicar políticas sociais e públicas que evoquem a importância do local e das coisas do local.

Reverbera-se que a leitura das diferentes facetas do desenvolvimento por meio de documentários exibidos no projeto de extensão 'Cine & Prosa' traz a possibilidade, cotejados em argumentos teóricos que questionam as consequências da valorização do crescimento econômico, de ampliação ao entendimento sobre desenvolvimento para outras dimensões, as quais incorporem o social, a cultura e a sustentabilidade.

A partir dos documentários Futuros Antigos, Noivas do Cordeiro e O Mineiro e o Queijo encontrou-se um conjunto de depoimentos e imagens que, aos olhares mais atentos, promovem indagações sobre as nossas escolhas de sociedade, desenvolvimento, trabalho, saúde, meritocracia, meio-ambiente, educação, segurança, cultura, tempo, agricultura e estilo de vida, em que se faz urgente uma revisão dos nossos valores de solidariedade, cooperação, comunidade, relação com a terra e saberes.

Referências

- ANDRADE, T. N. Aspectos Sociais e Tecnológicos das Atividades de Inovação. **Lua Nova**, São Paulo, n. 66, p. 139-166, 2006.
- ARRIGHI, G. **A ilusão do desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BANDEIRA, P. **Participação, articulação de atores sociais e desenvolvimento regional**. Brasília: IPEA, 1999.
- BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- COSTA, M. R. PIMENTA, C. A. M. **Violência**: natural ou sociocultural? São Paulo: Paulus, 2006.
- COSTA, S. Quase Crítica: insuficiência da sociologia da modernização reflexiva. **Tempo Social**, São Paulo v. 16, n. 2, p. 76-100, nov. 2004.
- DAGNINO, R. P. BAGATTOLLI, C. Como transformar a Tecnologia Social em política pública?. In: DAGNINO, R. (Org.). **Tecnologia social**: ferramenta para construir outra sociedade. Campinas: Komedi, 2010. p. 155-178.
- DOWBOR, L. **A Reprodução Social**: tecnologia, globalização e governabilidade. São Paulo: Vozes, 2001.
- DOWBOR, L. SACHS, I. LOPES, C. (org.). Apresentação. In: **Riscos e oportunidades em tempos de mudanças**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Fortaleza, CE: Banco do Nordeste do Brasil, 2010, p 9-11.
- DUBET, F. **As Desigualdades Multiplicadas**. Ijuí (RS): UNIJUI, 2003.
- FROEHLICH, J. M. A (Re) Construção de Identidades e Tradições: o rural como tema e cenário. **Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política**. Niterói, RJ, n. 14, p. 117-132, 1º sem-2003.
- FURTADO, C. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- LOPES, J. R. Tudo no mesmo lugar? Cultura e formações culturais na globalização. In: SOUZA, C. M. SILVA, L. C. COSTA, A. R. F. (Orgs.) **Local x Global**: cultura, mídia e identidade. Porto Alegre: Armazém Digital, 2009. pp. 11-34.
- PIMENTA, C. A. M. Tendências do desenvolvimento: elementos para reflexão das dimensões sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, Taubaté, SP, v. 10, n. 3 (número especial), p. 44-66, set-2014.
- SACHS, I. De volta à mão invisível: os desafios da segunda Cúpula da Terra no Rio de Janeiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 26, n. 74, p. 7-20, 2012.

SACHS, I. **Desenvolvimento**: incluyente, sustentável, sustentado. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, In: _____ (org.). **Co-nhecimento Prudente para uma Vida Decente**. São Paulo: Cortez Editora, 2004. p. 777-821.

SANTOS, B. S. **Pela Mão De Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

Filmes utilizados

FUTUROS ANTIGOS: aprendendo com Ladakh. Direção de Helena Noberg-Hodge e Eric Walton. Produção de John Page. USA, Berkeley: International Society for Ecology & Culture (ISEC), 1993. 60 min, dublado e legendado. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wAiDPDV2sk4>. Acesso em maio 2015.

NOIVAS DO CORDEIRO. Direção de Alfredo Alves. Direção de Produção de Regina Santiago. Brasil: Canal GNT e Bem-Vinda Filmes, 2007. 60 minutos. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=cVmj1hORxso&t=304s>>. Acesso em junho 2015.

O MINEIRO E O QUEIJO: patrimônio proibido. Direção de Helvécio Ratton. Produção de Simone Magalhães Matos. Brasil: Quimera filmes, 2011. 1 DVD (72MIN), Color.

DESTINO DO RESÍDUO ORGÂNICO DO LAR ESCOLA SANTA VERÔNICA: como tornar restos alimentares em adubo orgânico através da técnica de compostagem.
FATE OF ORGANIC WASTE FROM THE HOME SCHOOL SANTA VERONICA: How to make food remains in organic fertilizer through the technique of composting.

**Andreia Moura Casagrande¹, Hélio Valdemar Damião Freire²,
Lidiane de Melo Souza Moura³, Luciene Monteiro Pimentel Quintas⁴**

¹ EEL/USP - andreia.casagrande@usp.br

² EEL/USP - heliofreire@usp.br

³ EEL/USP - lidiane.msmoura@usp.br

⁴ EEL/USP - lucienempquintas@gmail.com

Recebido em 12 de Agosto de 2017; Aceito em 16 de Novembro de 2017.

Resumo

O presente artigo irá apresentar a compostagem como estratégia ecológica no tratamento de resíduos orgânicos do Lar Escola Santa Verônica, situada no município de Taubaté-SP. Tendo como tema gerador a grande produção de restos alimentares da instituição, e o destino final o aterro sanitário, uma vez que sua capacidade é finita. Foi proposto uma solução no tratamento dos resíduos orgânicos, através da compostagem. Essa técnica é capaz de trazer benefícios em nível de economia e de enriquecimento do produto final que retornará ao meio ambiente. Utilizou-se a metodologia de aprendizagem baseado em problemas (PBL). Foram realizados 8 encontros, onde participaram pesquisadores e alunos. Nesses encontros foram abordadas as questões ambientais, qualidade de vida e matemáticas pertinentes as questões de unidade e medida para a construção das composteiras. O estudo permitiu a produção de composto orgânico, evitando-se significativamente a destinação de resíduos ao aterro sanitário. Acredita-se que com ações educativas, pesquisa e projetos relacionados a sustentabilidade e educação ambiental, a compostagem contribuiu para o desenvolvimento de práticas sustentáveis e ecologicamente corretas.

Palavras-chave: Resíduo Orgânico. Compostagem. Educação Ambiental.

Abstract

This article will present the composting as a strategy eco treatment of organic waste from the Home School Santa Veronica, located in the municipality of Taubaté-SP. Having as theme the great production of food remains of the institution, and the final destination of the sanitary landfill, since their capacity is finite. It was proposed a solution in the treatment of organic waste through composting. This technique is able to bring benefits at the level of economy and enrichment of the final product that will return to the environment. We used the learning methodology based on issues (PBL). Were conducted 8 meetings, attended by researchers and students. These meetings were addressed environmental issues, quality of life and relevant mathematical questions of unity and measure for the construction of composteiras. The study allowed for the production of organic compost, avoiding significantly the allocation of waste to landfill. It is believed that with educational, research and projects related to sustainability and environmental education, composting has contributed to the development of sustainable practices and environmentally friendly.

Keywords: Organic Waste. Composting. Environmental Education.

Introdução

Em pleno século XXI a poluição ambiental é um dos problemas mais sérios que a humanidade enfrenta diariamente; - causada pela introdução na natureza, de substâncias nocivas à saúde humana; e de outros animais; e ao próprio meio ambiente, que alteram de forma significativa o equilíbrio dos ecossistemas.

Pereira et al. (2012) relata que o Brasil produz 241.614 toneladas de lixo por dia, e isso requer muita atenção das autoridades competentes, pois desse total 60% são formados por resíduos orgânicos que podem se transformar em fontes de nutrientes para as plantas.

Existe uma preocupação em Taubaté, sobre o volume de lixo orgânico produzido por dia que é de aproximadamente 280 toneladas. (O VALE, 2016)

Com exceção dos resíduos de capina e poda de árvores os demais resíduos sólidos recolhidos por meio dos serviços de limpeza pública e da coleta domiciliar não são atualmente submetidos a nenhum tipo de processo voltado para o seu aproveitamento, cuja destinação final é um aterro sanitário localizado no município de Tremembé, uma vez que o aterro sanitário de Taubaté foi interditado pela CETESB em 2009.

Esse lixão tem a vida útil de aproximadamente 15 anos, portanto é necessário que as autoridades competentes tomem providências para que esse problema seja solucionado, mas cabe a cada cidadão de Taubaté, assim como do mundo em geral necessita fazer a sua parte, reciclando e reaproveitando mais os materiais, consumindo menos e transformando resíduos sólidos orgânicos em fertilizantes por meio de composteiras caseiras.

Segundo Almeida, Teixeira e Silva (2003), a estratégia mais prometedora para melhorar a gestão de resíduos sólidos é a minimização da quantidade de resíduos produzidos e a maximização da reciclagem de recursos, onde encontramos a compostagem.

Usualmente o destino de resíduos sólidos orgânicos é o lixo comum, e a sua decomposição em aterros ou lixões ocasiona a formação do chorume que pode poluir o solo e os lençóis freáticos, causando a emissão de CH₄ (gás metano) que participa da formação do efeito estufa, colaborando desta forma para o aquecimento global.

Uma solução sustentável é a compostagem, que deveria ser feita em larga escala. Esse procedimento não é usual no Brasil, mas poderia ser uma solução para o lixo doméstico, onde cada residênciapoderiacuidar de seus resíduos orgânicos por meio de composteiras domésticas, gerando um composto feito de materiais inteiramente vegetais e renováveis, ricos em nutrientes, sem aditivos químicos e risco de contaminação.

A compostagem pode ser definida como um processo controlado de decomposição aeróbia e exotérmica da substância orgânica biodegradável, por meio da ação de microrganismos autóctones, com liberação de gás carbônico e vapor de água, produzindo, ao final, um produto estável e rico em matéria orgânica. (Hamerschmidt e Oliveira, 2014).

As vantagens da compostagem são: (1) aumenta a vida útil dos aterros sanitários; (2) produção de compostos como húmus e chorume para adubação da terra; (3) diminuição dos problemas causados pelo gás metano e chorume; (4) atender a lei 12.305 – Política Nacional de Resíduos Sólidos.

Esse composto orgânico produzido é formado por dois elementos, sendo um elemento pobre em nitrogênio e rico em carbono presente nos resíduos secos e outro rico em nitrogênio presente nos resíduos úmidos. Dentre os elementos pobres em nitrogênio, temos: capim, aparas de gramíneas, bagaço de cana, folhas secas, folhas de jornal, revistas, papel utilizado, serragem grossa e outros. E dentre os elementos ricos em nitrogênio, temos: restos de frutas, verduras, borra de café, casca de ovo e outros.

Assim, Neto (2007) define a compostagem como uma alternativa viável para o tratamento de resíduos orgânicos porque é um processo biológico em que os microrganismos transformam a matéria orgânica, em material semelhante ao solo (composto).

Segundo Pereira et al. (2012), dentre os itens que podem ser compostados temos: todo lixo de cozinha facilmente putrescível e lixo de jardim; restos de legumes, verduras, frutas e alimentos, filtros de borra de café, casca de ovos e saquinhos de

chá; galhos de poda, palha, flores de galho e cascas de árvores; papel de cozinha, caixas para ovos e jornal; palhas secas e grama (em pequenas quantidades).

Segundo ele também, dentre os itens que não podem ser compostados os materiais de não putrescíveis ou de difícil decomposição, e outros por razões de higiene ou por conterem substâncias poluentes, como: carne, peixe, gordura e queijo (podem atrair roedores); plantas doentes e ervas daninhas; vidro, metais e plásticos; couro, borracha e tecidos; verniz, restos de tinta, óleos, todo tipo de produtos químicos e restos de produtos de limpeza; cinzas de cigarro, de madeira e de carvão, inclusive de churrasco, saco e conteúdo de aspirador de pó (valores elevados de metais e poluentes orgânicos); fezes de animais domésticos, papel higiênico e fraldas (por poderem apresentar microrganismos patogênicos que causam doenças).

Objetivos

Este artigo tem como objetivo relatar o passo a passo de um projeto desenvolvido por alunos do curso de Mestrado Profissional da USP em Projetos Educacionais de Ciências, cujo objetivo era conscientizar os alunos participantes sobre a importância da preservação ambiental e ensiná-los a construir composteiras orgânicas em suas escolas e residências, produzindo o húmus que poderá ser inclusive vendido e o chorume que se torna um excelente fertilizante orgânico para hortas e jardins, além de identificar o problema do lixo, conhecer o processo de compostagem e ainda apresentar as vantagens do uso do composto orgânico na diminuição do uso de adubos químicos, que comprometem a qualidade do solo, empobrecendo e desequilibrando a microbiologia, o que provoca um aumento no número de pragas e doenças.

A abordagem Biológica no projeto teve como finalidade despertar no aluno a importância da qualidade devida. Educação ambiental é uma das ferramentas para a tomada de consciência dos alunos, à frente dos problemas ambientais, por isso sua prática é importante para tentar minimizar problemas como: acúmulo de resíduos sólidos e destino incorreto.

De acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais PCN a principal função do trabalho com o tema “meio ambiente” é contribuir para formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar nas realidades socioambientais de modo comprometido com a vida, bem-estar subjetivo e coletivo.

A matemática no projeto teve por finalidade despertar nos alunos um olhar para três grandes temas da disciplina que norteiam o nosso dia:

- A linguagem materna e a linguagem matemática: Dentro desse tema, em conformidade com a proposta curricular do estado de São Paulo e com os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, é de vital importância aos alunos perceberem a relação existente entre os fenômenos, conceitos e teorias estudadas com a sua aplicação prática na vida real, no ambiente no qual eles estão inseridos;
- O conhecimento de sólidos geométricos: No caso deste conteúdo, nosso objetivo foi simplesmente apresentar aos alunos a existência desta ferramenta matemática, pois através dos sólidos geométricos, do cálculo de suas dimensões (largura, comprimento e altura), bem como de suas capacidades (volume) é que conseguiremos mensurar a quantidade de insumos que deveremos colocar numa composteira (que é um sólido geométrico), levando em consideração as dimensões de cada composteira.
- A importância do uso de unidades de medidas: Utilizando uma balança para a pesagem de quantidade de alimentos, insumos, e respeitando a proporcionalidade da composição de cada item destes numa composteira, aproveitamos para abordar a importância das unidades de medidas, pois, embora no projeto trabalhamos com o Kg (quilograma) e L (litro), também apresentamos algumas das mais importantes unidades de medidas.

Desta forma, aproveitando a vivência dos alunos em todos os processos para a construção de composteiras, fomos introduzindo os principais conceitos matemáticos que norteavam aquelas ações, seguimos, portanto, o princípio construtivista, no qual segundo Becker o Construtivismo é a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia...”

Essas atividades contribuíram para a modificação nos hábitos e atitudes dos alunos quanto à percepção que eles pos-

suem da natureza. A formação da consciência de respeito e cuidado; e da necessidade de conservar o meio ambiente, além da percepção da solidariedade, fundamental para trabalhar em grupo.

Esse estudo foi desenvolvido no método de Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), que surge como uma inovação no modo de ensinar e aprender, pois os alunos deixam de ter o papel passivo dentro da sala de aula, e passam a ter mais autonomia, criatividade, iniciativa, aprendendo a trabalhar em equipe, desenvolvendo capacidades de comunicação e o pensamento crítico, relacionando conteúdo multidisciplinares de forma integrada.

Local de Pesquisa

O Lar Escola Santa Verônica possui duas cozinhas: uma da Creche onde é utilizada apenas para servir as refeições que foram produzidas na cozinha geral e preparar o lanche. Cozinha Geral onde é preparado todas as refeições dos funcionários e participantes dos serviços. Foi colocada uma lixeira em cada cozinha, com identificações de quais resíduos orgânicos poderiam ser depositados nelas e quais deveriam ir para o lixo comum.

A Instituição fornece aproximadamente refeições para:

- 160 crianças de 18 meses a 6 anos incompletos.
- 60 crianças e adolescentes de 06 a 15 anos inseridos no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (Unidade 1).
- 45 adultos (funcionários, voluntários, prestadores de serviços).

Metodologia

Trata-se este estudo de caso, de uma descrição metodológica, de participação na implantação de uma compostagem de resíduos sólidos orgânicos, realizado no Lar Escola Santa Verônica, com reaproveitamento desses resíduos produzidos pela instituição.

As fases do desenvolvimento do projeto de compostagem foram:

1º Encontro

a) Os alunos assistiram a uma palestra de biologia, sobre a importância da conservação ambiental e como construir uma composteira orgânica.

b) Os alunos realizaram buscas na internet, para conhecer como construir composteiras orgânicas, utilizando ou não minhocas.

Encontraram nas pesquisas 3 tipos mais conhecidos de composteiras que são:

(1) Vermicompostagem: utiliza terra e minhoca, nesse processo é necessário espaço e dinheiro para a aquisição das minhocas tornando o processo de decomposição dos alimentos mais rápido, tendo a duração média de 45 a 60 dias. Geralmente utiliza-se uma composteira, onde coloca-se para cada m² da composteira 0,5 litro de minhoca. Aos poucos vai-se acrescentando os resíduos sólidos úmidos, como: restos de frutas, verduras, borra de café, cascas de ovos e mistura-se. É importante também manter a composteira protegida de sol direto e chuvas;

(2) Compostagem por pilha: esse processo é mais indicado para quem possui espaço e tempo e não tem dinheiro, pois consiste em disponibilizar os resíduos sólidos úmidos e secos dispostos em camadas alternadas na proporção de 3 camadas (seco) x 1 camada (úmido), diretamente no chão, esse processo tem a duração de 90 a 120 dias. Quando em local aberto, onde existe incidência de chuvas não há necessidade de molhar, caso não ocorra chuvas é necessário fazer uma reação manual para manter o material úmido 3x por semana, que pode atingir uma temperatura média de 70^o C para eliminar microrganismos;

(3) Compostagem em recipientes: utiliza recipientes como: baldes, caixas de água, caixinhas de sorvete, ou outro recipiente de plástico ou madeira com tampa e furos nos fundos para o acúmulo do chorume, onde os resíduos sólidos

úmidos, como restos de frutas, verduras, borra de café, cascas de ovos são dispostos em camadas alternadas com resíduos sólidos secos, como: folhas secas, serragem, papel utilizado picado, folhas de jornais e revistas. Geralmente utiliza-se 3 recipientes dispostos um sobre os outros, sendo que os dois primeiros contêm furos nos fundos para que o chorume escoar para o recipiente da base e que não possui furos nos fundos. Esse processo dura após o enchimento do primeiro recipiente do topo o tempo de um mês, onde 2 vezes por semana, deve-se realizar uma mistura do conteúdo do recipiente. Portanto, uma vez calculado o tamanho dos recipientes para que comportem o lixo orgânico de uma família durante 1 mês, o processo todo terá a duração de 3 meses, pois o conteúdo da segunda caixa deve ficar em repouso por aproximadamente 2 meses e para que se obtenha o produto final do chorume e húmus.

Em qualquer um dos processos deve-se evitar a utilização de resíduos cozidos, ossos, gorduras, pois isso pode atrair insetos e roedores. Além de frutas ácidas como limão e laranja que podem azedar e dificultar o processo de decomposição dos materiais. Sempre que possível, é importante disponibilizar borra de café sobre o material em decomposição para evitar mal cheiro.

Sempre que for utilizar água com cloro para regar a compostagem, deve deixar o regador em repouso para que o cloro evapore, por no mínimo 5 horas. Durante a compostagem é normal o aumento da temperatura, porém, no final da decomposição ela voltará para a temperatura ambiente, ficará escuro com cheiro de terra e não será possível reconhecer nenhum material verde.

Os húmus produzidos evitam queimadas e gases do efeito estufa e substitui o adubo químico, além de gerar lucro. Já o chorume é um excelente fertilizante, que deve ser diluído na proporção de 100 ml para cada 900 ml de água, pois se depositado diretamente sobre o solo também poderá contaminar o lençol freático.

2° Encontro

c) Os alunos separados em grupos, decidiram qual tipo de composteira iriam construir e relacionaram os materiais que seriam necessários num caderninho de anotações que receberam como brinde do projeto, juntamente com um lápis para que pudessem providenciar para a próxima aula os materiais necessários.

d) Os alunos assistiram novamente os vídeos que demonstravam como construir as composteiras escolhidas, antes de iniciar o processo de confecção.

3° Encontro

e) Os alunos separados em 5 grupos realizaram a construção das composteiras, sendo 3 do tipo vermicompostagem e 2 do tipo recipientes/camadas.

Essas composteiras foram criadas utilizando materiais recicláveis, como: pote de sorvete de 2 litros, garrafa PET de refrigerante e galões de 5 litros de suco de uva. Para aceleração do processo de decomposição dos alimentos e resíduos secos, foi utilizado um produto líquido totalmente orgânico e comercializado com essa finalidade.

f) Montagem das Composteiras Vermicompostagem Grupos 1, 2 e 4

Para a montagem da composteira de vermicompostagem foi utilizado 100 gramas de húmus, um punhado de serragem, 50 minhocas californianas, 40 ml de água, alimentos cobertos com serragem grossa e pó de café por cima de tudo.

Camadas/Recipientes Grupos 3 e 5

Para a montagem foi utilizado a proporção de 100 gramas de húmus, 450 gramas de resíduos sólidos úmidos (alimentos picados), 450 gramas de resíduos secos (serragem grossa) e 40 ml de água para umedecer a montagem, repetindo-se a distribuição dessa sequência de camadas por 3 vezes seguidas dentro do recipiente de suco de uva com capacidade para 5 litros.

4° Encontro

g)Os alunos realizaram observações das composteiras criadas e fizeram anotações em seus caderninhos de anotações, para posteriormente confeccionarem um relatório do experimento.

5° Encontro

h)Os alunos assistiram uma aula de matemática contextualizada com a construção das composteiras, verificando principalmente os conceitos de sólidos geométricos.

6° Encontro

i)Após a aula de matemática, os alunos conseguiram realizar cálculos para determinar o tamanho das composteiras domésticas, baseados no número de moradores e levando-se em consideração a produção de 500 g de lixo orgânico por morador.

Exemplo: numa residência com 5 pessoas, uma pessoa produz em média 500g de lixo orgânico por dia, portanto teremos 75 kg de lixo por mês/família, sendo que a cada 15kg lixo orgânico se transformam em 10 kg de terra decomposta que poderá ser vendida por R\$ 2,00 o quilo. Portanto para a família com 5 pessoas, teremos R\$100,00 por mês de lucro com a venda dos húmus produzidos, sem gastar nada.

7° Encontro

j)Os alunos realizaram observações das composteiras criadas e fizeram anotações em seus caderninhos de anotações, para posteriormente confeccionarem um relatório do experimento.

8° Encontro

k)Os alunos responderam a um questionário, sobre o que acharam do projeto e sobre conhecimentos de matemática e biologia adquiridos durante o processo.

l)Os alunos participaram de uma festinha de encerramento, com a presença dos pais, onde receberam um certificado de participação juntamente com uma medalha de “cidadão verde”.

Para tanto, foi realizada uma breve pesquisa bibliográfica, abordando os seguintes instrumentos: observação, questionário que, para GIL (1991, p.90) é o meio mais rápido para obtenção das informações desejadas, pois permite um número maior de perguntas, assegurando o anonimato dos pesquisadores, não gerando dúvidas quanto as respostas.

Elaborando o questionário de pesquisa e aplicado, realizou-se uma tabulação das respostas. Os dados obtidos foram ordenados, analisados e apresentados em forma de gráficos apresentados no texto, contribuindo para sua melhor interpretação e análise.

Resultados e Discussão

No decorrer da pesquisa foram realizados 8 encontros. No encontro inicial, foi feita a contextualização e escolha das composteiras, nos demais o monitoramento. Foi feita pesagem do resíduo orgânico, realizada do dia 29/05/2017 ao dia 02/06/2017 às 15h30, com a participação dos adolescentes inseridos nesse projeto de pesquisa, apresentado na figura 1. Os resíduos coletados foram: casca de ovo, borra de café, casca de legumes em geral, folhas de árvores secas recolhidos do espaço verde do Lar.

Figura 1. Pesagem do resíduo orgânico

Fonte: Autores

Os resíduos gerados variam de acordo com o tipo de refeição servida. Observa-se no gráfico 1, o acúmulo de aproximadamente 18kg de resíduos orgânicos durante a semana, com a média de 3,5 kg por dia.

Gráfico 1: Pesagem resíduos orgânicos produzidos pela instituição

Fonte: Autores

A compostagem foi realizada em composteiras confeccionadas a partir de galão de água com capacidade para 5L, garrafa pet capacidade de 2L e pote de sorvete com capacidade para 2L como pode se observar na figura 2. Foram feitos suportes com o próprio recipiente que foi cortado e tampado para que o composto ficasse protegido e não ocorresse fuga das minhocas na vermicompostagem. Foram realizados furos de 1,0 cm na extensão toda da lateral dos recipientes e na tampa, para permitir entrada de ar, como o orifício foi invertido para saída do chorume, colocamos tela e argila expandida para que o chorume fosse para o recipiente inferior e também para impedir a passagem das minhocas, para que não morressem afogadas. A tela também tem função de reter resíduos sólidos e permitir somente a passagem do chorume, que vai ser tratado para se tornar um fertilizante líquido. Em qualquer um dos processos deve-se evitar a utilização de resíduos cozidos, ossos, gorduras, pois isso pode atrair insetos e roedores. Além de frutas ácidas como limão e laranja que podem azedar e dificultar o processo de decomposição dos materiais.

Figura 2- Imagem das composteiras escolhida pelos alunos



Fonte: Autores

Para a montagem foi utilizado a proporção de 100 gramas de húmus, 450 gramas de resíduos sólidos úmidos (alimentos picados), 450 gramas de resíduos secos (serragem grossa) e folhas secas.

Foi colocado uma camada de terra, uma de húmus, depois os alimentos picados, casca de ovo, borra de café, serragem e folhas secas.

A temperatura é um fator essencial de indicativo de equilíbrio biológico, onde representa a eficiência do processo de compostagem. Para atender este requisito, foi monitorada a temperatura utilizando-se um pedaço de arame que ficou inserido na composteira e modificado a sua posição a cada dois dias entre as extremidades superior, inferior, centro da composteira e constatado após semanas de medição que estava ideal, pois ao segurar no arame foi possível suportar a temperatura, concluindo que não foi necessária correção.

A aeração é o principal mecanismo capaz de evitar os altos valores de temperatura durante o processo de compostagem, o aumento da velocidade de oxidação do material orgânico e a diminuição a exalação de odores (FINSTEIN,1980). Após uma semana começou o revolvimento do material para ajudar na aeração e assim ocorrer a decomposição. Além do monitoramento da temperatura, foi realizado a inspeção visual do material da compostagem, onde foi detectado em três composteiras a presença de fungo, e a umidade foi corrigida. A verificação da temperatura e umidade foi realizada por cada equipe. A umidade foi verificada de forma mecânica, onde o aluno pegava uma quantidade de composto nas mãos. Se a mão ficasse somente úmida, a umidade estava correta, mas em três composteiras a umidade passou um pouco do ideal pois estava com grande quantidade de água que escorria pelas mãos do aluno. Com base nesses dados as devidas correções foram aplicadas e nas semanas seguintes estavam todas corretas.

Decorrido os 45 dias desde o início da introdução dos resíduos orgânicos nas composteiras, a temperatura estabilizou, e o material apresentava uma coloração marrom escuro, com odor de terra úmida e de consistência solta (figura 3).

Figura 3- Imagem do produto final

Fonte: Autores

Durante o período de compostagem não foi constatada a presença de vetores e mau cheiro, o que indica que o processo aconteceu em condições adequadas de aeração e umidade, segundo Teixeira et al. (2004), o processo de compostagem quando possui um ambiente aeróbio não apresenta mau cheiro e proliferação de moscas.

A temperatura ficou na média esperada, alta nas primeiras semanas indicando a fase de degradação do processo (Teixeira, et al. 2004). Depois do período de degradação já nas últimas semanas (45 dias), a temperatura diminuiu e estabilizou porque o processo havia atingido a fase de maturação.

De acordo com Souza et al. (2001) quando ocorre o processo de compostagem, a ação dos microrganismos provoca o desprendimento de gás carbônico, energia e água (na forma de vapor). A energia é usada para o crescimento do microrganismo, e a outra parte liberada na forma de calor e como consequência o material que está sendo compostado se aquece, atingindo uma temperatura elevada, em seguida resfria-se e atinge a maturação. Depois da maturação o composto orgânico está pronto.

O resultado indica que o composto de resíduos orgânicos, derivado da compostagem, também estabelece importante fonte matéria orgânica, contendo nutrientes indispensáveis para as plantas, podendo se tornar acessível para as mesmas quando adicionadas ao solo.

O processo levou 45 dias para ser finalizado, sendo que no 30º dia os alimentos não apareciam mais, isso porque os alimentos foram picados bem pequenos para acelerar o processo. No 45º dia o composto já estava formado com uma cor escura, resultando em 10 litros de húmus produzidos pelas 5 composteiras.

O composto orgânico já foi utilizado no plantio de canela e colocado também na horta que já existe no Lar Escola Santa Verônica de acordo com a figura 4.

Figura 4- Utilização composto pronto no plantio de canela

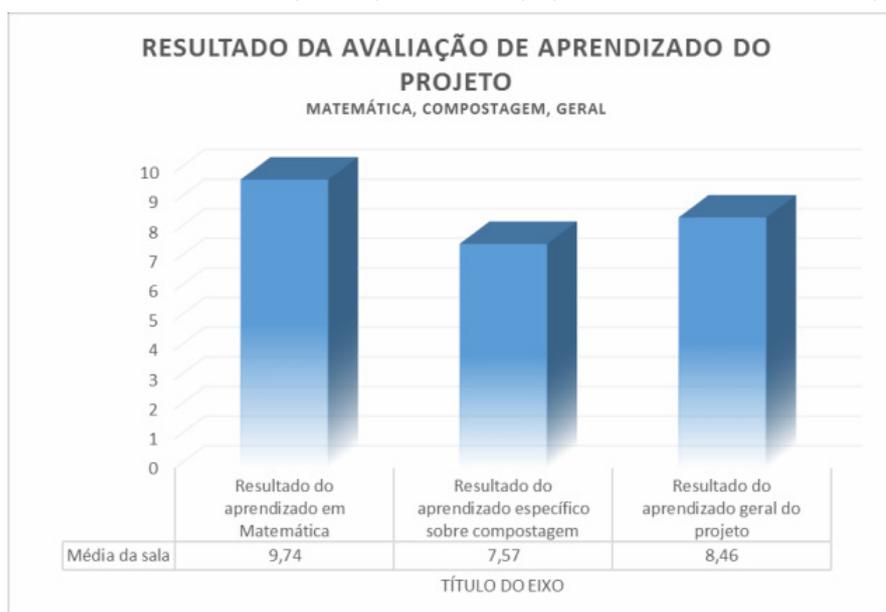


Fonte: Autores

O projeto teve como finalidade apresentar aos alunos o que é uma composteira, quais são os tipos possíveis de serem criados, que materiais são necessários para a montagem.

Quanto a aprendizagem dos alunos sobre os conhecimentos de biologia e matemática apresentados a eles, ficou evidenciado por meio da avaliação aplicada no último encontro como mostra o gráfico2.

Gráfico 2: resultado da avaliação de aprendizado do projeto em: Matemática, sobre compostagem e no geral



Fonte: Autores

Quando questionados sobre destino do lixo a grande maioria se preocupa com o destino e faz coleta seletiva, como mostra a gráfico 3.

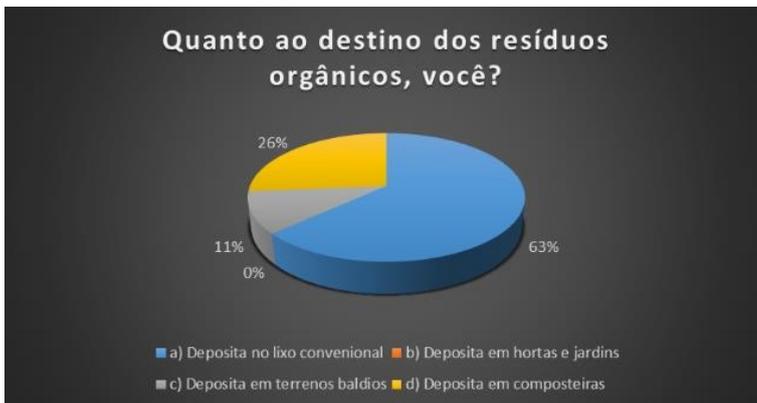
Gráfico 3: Importância na produção e destino do lixo



Fonte: Autores

Quando questionados sobre o descarte do resíduo orgânico, a maioria deposita no lixo convencional de acordo com a gráfico 4.

Gráfico 4: destino resíduos orgânico



Fonte: Autores

Segundo os alunos os alimentos que sobram das refeições, na maioria são armazenados na geladeira para consumo, não são descartados como mostra gráfico 5.

Gráfico 5: Destino das sobras de refeições feita pelos alunos e família



Fonte: Autores

Os alunos já estão bem conscientes com relação a responsabilidade social e Educação Ambiental, pois para eles todos têm responsabilidades de um ambiente melhor, de acordo com a gráfico 6.

Gráfico 6: Responsabilidade Social e Educação Ambiental



Fonte: Autores

No final de todo esse processo, conseguimos realizar mudanças fundamentais na instituição, onde a diretora através do projeto piloto, resolveu implantar a compostagem no Lar Escola Santa Verônica uma vez que é possível e viável a implantação do mesmo, pois a instituição possui alunos que serão multiplicadores do projeto e serão responsáveis pela continuidade.

Alguns resultados foram além dos nossos objetivos, os quais são citados abaixo:

- Um curso composto de 18h/a, o qual poderá aprimorar e dar continuidade com novas turmas;
- Um Certificado aos alunos participantes, que cumpriram os requisitos de frequência mínima, resultado da avaliação e participação no projeto, este modelo de certificado também ficará para o Lar utilizar em outras turmas;
- “CIDADÃO VERDE” título atribuído aos alunos que obtiveram o certificado, qualificando-o como um cidadão antes de tudo, consciente dos atos perante a preservação ambiental; e entregamos a cada “CIDADÃO VERDE” uma medalha, como mostra a figura 5, a qual também desenvolvemos, por sua honrosa participação no projeto e seu compromisso assumido com o Meio Ambiente.

Figura 5: medalhas participação dos alunos



Fonte: Autores

Todas essas ações visam fortalecer o encorajamento dos alunos, para que os mesmos, agora competentes, no sentido de que adquiriram conhecimento, possam tornar o conhecimento em ação, através de atos concretos de convivência saudável com o próximo, com o meio ambiente e consigo mesmo.

Considerações Finais

A escola tem um papel essencial para formar a consciência dos alunos, essencialmente quando o trabalho aborda temas que envolva o cotidiano destes, principalmente quando contribui para diminuir os problemas ambientais. Esse projeto tem grande valor perante as adversidades ambientais encontradas no mundo todo, trouxemos por meio deste artigo o exemplo de uma Instituição do município de Taubaté, local onde os problemas de descarte do resíduo orgânico são agravados perante as políticas públicas adotadas no município.

Esse projeto nos mostra como é fácil mudarmos de atitude perante os problemas relatados, para melhorarmos de forma significativa esse quadro, não só do Lar Escola Santa Verônica, como do município de Taubaté.

A compostagem feita no Lar Santa Verônica contribuiu também para a formação do cidadão consciente dos problemas ambientais, e a possibilidade de diminuir a produção do lixo gerado diariamente pela população.

Com a metodologia aplicada, verificou-se uma aprendizagem significativa através do envolvimento e responsabilidade que os alunos demonstraram durante o processo. “[...] mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 2002). Baseado nisso, esperamos que ocorram transformações significativas, destacando-se a importância da Educação Ambiental.

Referências

Almeida, C.; Teixeira, F.; Silva, M. **Centro de Demonstração de compostagem: educação para o tratamento de resíduos orgânicos in loco**. VII Congresso Nacional de Engenharia do Ambiente. Lisboa. Disponível em: <<http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/6952>> Acesso em: 20 mar. 2017.

Compostagem Caseira. Disponível em: www.revistaecologico.com.br. Acesso em: 17 mar. 2017.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2 ed., São Paulo: Atlas, 1992.

FINSTEIN, M. S. (Ed.). **Composting: theory and practice for city, industry and farm**. [S.l.]: Ed. J. G. Press, 1982. p.150-157.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**: Ed. São Paulo. Atlas, 1991.

Hamerschmidt, I.; Oliveira, S. **Alimentação saudável e sustentabilidade ambiental nas escolas do Paraná**. Curitiba: Instituto Emater, 2014.

Becker, Fernando, O Que é Construtivismo? Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em: 04 mai. 2017

NETO, J.T. **Manual de compostagem: processo de baixo custo**. Viçosa, MG. Editora UFV, 2005.

Pereira, M. S. et al. **Compostagem na escola. 1º anais do programa Ciência na Escola**. Disponível em: <<http://gpaaa.inpa.gov.br/index.php/RCE/article/viewFile/145/28>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SOUZA, F.A.de; AQUINO, A.M. de; RICCI, M.dos S.F.; FEIDEN, A. **Compostagem**, Seropédida: Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - Embrapa Agrobiologia, 11 p.,2001 (Boletim Técnico, nº 50).

TEIXEIRA, L.B. et al. **Processo de compostagem, a partir de lixo orgânico urbano, em leira estática com ventilação natural**. Belém: Embrapa, 2004, 8 p. (Circular Técnica, 33) .Wangen&FreitasRev. Bras.

PEREIRA NETO, João Tinoco. **Manual de Compostagem**: processo de baixo custo. Belo Horizonte: UNICEF, 1996. 56 P

Educação para a diversidade de gênero e sexualidade: refletindo sobre práticas e discursos

Education for Gender and Sexuality Diversity: Reflecting about Practices and Speeches

Marta Gouveia de Oliveira Rovai¹

¹ Universidade Federal de Alfenas - martarovai@gmail.com

Recebido em 19 de Setembro de 2017; Aceito em 16 de Novembro de 2017.

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar breve reflexão sobre as discussões que envolvem as questões de gênero e sexualidade, sob a perspectiva das identidades e do protagonismo na defesa dos direitos, do feminismo e do movimento LGBT, entendendo-os a partir das interseccionalidades de classe, raça e etnia. Procura pensar sobre os perigos de certa arrogância militante e intelectual quanto à autoridade para dizer ou indicar a quem cabe discursar sobre as práticas e saberes. Aponta para a necessidade de se construir uma educação voltada para se pensar a polifonia, a discordância e a diversidade existencial, enfrentando o paradoxo, apontado por Joan Scott, que comporta a igualdade e a diferença como desafios complementares e não excludentes.

Palavras-chave: gênero. sexualidade. educação. diferença. igualdade

Abstract

This article aims to present a brief reflection on the discussions that involve the issues of gender and sexuality, from the perspective of identities and protagonism in the defense of rights, feminism and the LGBT movement, understanding them from the intersectionalities of class, race and ethnicity. To think the dangers of a certain militant and intellectual arrogance as to the authority to say or to indicate to whom it is possible to speak about the practices and knowledge. It points to the need to construct an education aimed at thinking about polyphony, discordance and existential diversity, facing the paradox pointed out by Joan Scott, which brings equality and difference as complementary and non-exclusive challenges.

Keywords: gender. sexuality. education. difference. equality

Apresentação

Cena 1 – Na mesa ao lado, na Universidade, quatro jovens conversam sobre a violência de gênero sofrida por uma colega. A estudante afirma: “Fulana apanha e volta sempre para casa. Merece sofrer”. A amiga confirma: “Mas tem mulher que gosta de apanhar!”

Um dos meninos volta-se, indignado, e pergunta a elas: “Vocês sabem sobre a experiência dela? Se ela tem medo? Se ela tem filhos? Se ela depende dele?... Vocês são mulheres e não entendem isso?!”

Cena 2 – Um estudante me diz que é casado com uma feminista e que não pode falar sobre mulheres, pois somente elas podem falar de si. Eu lhe digo que todos podem falar sobre homens e mulheres; todos devem dialogar sobre as relações de gênero. Ele me diz: “Então, você não é feminista!”

Cena 3 – Um discente me conta: “Professora, eu disse a uma amiga que eu sou feminista. Ela me disse que jamais serei feminista porque não sou mulher.”

Cena 4 – Uma militante feminista afirma, numa conversa, que transexuais são homens querendo ser o que jamais serão. Sempre serão homens e, por isso, não são aceitos pelo movimento feminista.

Cena 5 – Um transexual masculino me pergunta: “Agora que meu corpo tem características masculinas, tornei-me um dominador das mulheres?”

Cena 6 – Após um debate sobre a “libertação sexual feminina”, na Universidade, uma jovem se aproxima e me diz: “Militantes feministas me desprezam porque digo a elas que quero casar virgem. Quem pode falar do meu desejo?”

Cena 7 – Uma discente, pesquisadora de mulheres que sofrem violência de gênero, me conta sobre a resposta de uma de suas entrevistadas, ao pedir que falasse de sua condição de vítima: “Não quero falar somente sobre a violência. Quero falar de outras coisas: dos meus filhos, dos meus sonhos, da minha vida. Quando você pede pra eu falar da minha condição de vítima; quando você só me vê assim, ajuda a me violentar mais ainda.”

As breves narrativas acima são alguns exemplos de situações por mim observadas na Universidade Federal de Alfenas e que representam inúmeras experiências que vivenciamos todos os dias nas escolas e diferentes espaços educativos, cada vez mais marcados pelas demandas por direitos ligados às questões de gênero e de sexualidade e por organizações que crescem em torno da bandeira do feminismo. Elas demonstram como as vivências múltiplas colocam sob a dúvida muitas das convicções e generalizações que parte da intelectualidade ou da militância insiste em defender e que se relacionam à naturalização de comportamentos e certa exclusividade quanto ao protagonismo nos movimentos sociais. Pensando na multiplicidade de sujeitos com os quais convivemos todos os dias e na necessária discussão sobre as diferenças dentro das diferenças, neste artigo procuro questionar algumas dessas certezas e apontar possíveis perigos na opção em limitar o diálogo sobre as pautas feministas e LGBT a determinados grupos. A partir disso, procuro contribuir com algumas provocações, buscando, ainda, pensar caminhos para uma educação voltada aos direitos humanos, em especial aos debates de gênero e sexualidade.

Quando alguém torna-se mulher ou homem?

A frase de Simone de Beauvoir afirmando “Que ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, nas décadas de 1950 e 1960, colocou em alerta os setores mais conservadores da sociedade, evidenciando que o gênero não era algo natural, mas naturalizado pelas relações socioculturais que submetiam mulheres a homens; um processo constante de transformação e construção direcionada por normas que atravessavam os valores e comportamentos amorosos, familiares e geracionais.

As apropriações das ideias de Beauvoir pelo movimento feminista, na década de 1960, serviram como suporte para questionar relações privadas, os corpos femininos e masculinos e as subjugações e hierarquizações familiares, além de construir pautas e lutas que se alargam cada vez mais, para além dos pensamentos da filósofa francesa. A categoria mulher foi pluralizada de forma cada vez mais complexa, atravessada pelas dimensões sociais, sexuais, raciais, étnicas e políticas. “Tornar-se mulher” passou a implicar processos de constituição muito diversos, muitos deles desprezados por uma cultura ocidental majoritariamente binária, heteronormativa e machista.

Esta ideia, tão debatida ainda hoje, ganhou contornos cada vez mais labirínticos e múltiplos, ampliando-se para as dis-

cussões em torno também do processo de “tornar-se homem”, entendendo os gêneros como construções, para além do nascimento, do sexo e da corporeidade, e entrelaçando-se a questões como as masculinidades, a homo, a bi, a inter e a transexualidade, todas inseridas no âmbito do subjetivo, do prazer e do afetivo e, ao mesmo tempo, na dimensão performática, política e conflituosa da cultura. Sobre esse rompimento das fronteiras binárias, afirma Guacira Louro:

No terreno dos gêneros e da sexualidade, o grande desafio, hoje, parece não ser apenas aceitar que as posições se tenham multiplicado, então, que é impossível lidar com elas a partir de esquemas binários (masculino/feminino, heterossexual/homossexual). O desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero vêm sendo constantemente atravessadas e - o que é ainda mais complicado - admitir que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. A posição de ambiguidade entre as identidades de gênero e/ou sexuais é o lugar que alguns escolheram para viver (LOURO, 2004, p.21).

Nesse sentido, estamos diante de desafios constantes, incorporados a inúmeros movimentos que ultrapassam as fronteiras de gêneros e a uma diversidade de indivíduos e grupos que se colocam “entre-lugares” (homens e mulheres hifenados, para adaptar uma expressão de Homi Bhabha¹), que exigem nova gramática para suas vivências e também novas atitudes. A concepção de que alguém, em algum momento, se torne determinada categoria foi criticada por Judith Butler (2003) ao considerar que estamos em constante transição e formação e nunca nos tornamos, de fato, substantivos. Diante desse deslocamento na concepção de gênero, é preciso pensar que estamos sempre em movimento e que há uma polifonia dissonante dentro das categorias com as quais trabalhamos. Isso exige que se crie uma comunidade de ouvintes para que as particularidades sejam compreendidas, não apenas em suas nomeações de gênero ou de sexualidade, mas como próprias de sujeitos afetivos, sociais e de direitos, com suas marcas e demandas. Isto coloca em debate a problemática da representatividade e protagonismo nos movimentos.

Conter as arrogâncias, mediar o diálogo

Mediar espaços e diálogos sobre as questões relacionadas sobre a existência humana com dignidade não é “dar voz” a nenhum grupo ou indivíduo; nem representa-los. A expressão “dar voz”, muito usada hoje em dia por intelectuais e militantes bem intencionados, pode expressar certa arrogância, por estes acreditarem que a partir de suas ações alguém tenha autorização ou a chance de falar sobre si. “Dar voz” parece expressar conveniente autoridade a algumas pessoas para permitir que o “outro” diga, como se fosse incapaz de falar, pensar e refletir sobre suas experiências, desejos e dores, a não ser no momento em que lhe dissessem para fazê-lo.

O processo ao qual chamamos de silenciamento dos oprimidos não se trata do apagamento de sentimentos, expectativas e de vozes que dizem todos os dias, em pequenos espaços e grupos, com linguagens e referências que se recriam sempre. O fato de não vermos o visível não significa que ele não esteja lá, com todas as suas fragilidades e forças. Da mesma forma, precisamos problematizar os termos que usamos para definir grupos que denominamos como “os de baixo”, “os excluídos”, “os marginalizados”. É assim que eles nomeiam a si mesmos e analisam suas trajetórias?

Sem negar, em nenhum momento, que as relações de dominação, preconceito e discriminação sejam predominantes, que as desigualdade raciais, de gênero e de classe existam, violando o direito à dignidade humana, precisamos entender como cada qual vive a sua subjetividade, pensa, nomeia-se e narra sobre si. Como indivíduos e grupos se organizam para valorizar a sua existência? O que querem eles dizer e reivindicar? Nesse sentido, são eles que devem ser protagonistas de suas ações e da tomada de palavra, mediados e ampliados por ações conjuntas com outros grupos, numa constante “relacionalidade” Isto implica sempre um esforço, da parte de quem ouve - e é esta a grande questão,

¹ Homi Bhabha (2010) usa os termos “entre-lugares” e “hifenados” para referir-se à situação do colonizado, em deslizamento contínuo de identidade e hibridez. Aqui procuro pensar os gêneros e sexualidades em seu “deslizamento” subjetivo e identitário em meio à sociedade heteronormativa.

ouvir para agir conjuntamente! – para perceber as peculiaridades, as nuances e os conflitos em cada lugar, sem universalizar o que pode ser díspare ou particular. Para Joan Scott (2005), o grande desafio é, infindavelmente, lidar com o paradoxo de se pensar e de se defender a igualdade na diferença e a diferença na igualdade:

(...) não existem soluções simples para as questões, debatidas calorosamente, da igualdade e da diferença, dos direitos individuais e das identidades de grupo; de que posicioná-los como conceitos opostos significa perder o ponto de suas interconexões. Pelo contrário, reconhecer e manter uma tensão necessária entre igualdade e diferença, entre direitos individuais e identidades grupais, é o que possibilita encontrarmos resultados melhores e mais democráticos. (SCOTT, 2005, p. 12).

Para ela, precisamos refletir sobre como a defesa e a luta política pelo direito de grupos – muitas vezes definindo-os e enquadrando-os para melhor serem entendidos politicamente – pode desrespeitar os indivíduos, submetendo-os às categorizações e reforçando estigmas. Assim, corre-se o risco de, para defender a mulher ou mesmo as mulheres, excluir transexuais ou bissexuais, entendidas, muitas vezes por parte do movimento feminista, como “exógenas”, a partir de concepções tão naturalizadas, normatizadoras e binárias quanto às dos grupos a quem se combate politicamente.

A desconstrução total e a individualização dos direitos também pode, por sua vez, significar o perigo de diluição das demandas coletivas e do posicionamento político contra setores conservadores, machistas ou homofóbicos, reduzindo questões como discriminação, preconceito e violência a problemas individuais e apolíticos, quando não são. Diferença e igualdade não são categorias ou lutas que se opõem. São partes de um grande e interminável impasse, mas que necessita ser enfrentado a todo momento. Dessa forma, a abertura para o diálogo e para a escuta sensível é sempre um caminho para entender vocabulários, vivências, identidades e referências que não aquelas com as quais estamos acostumados ou com que necessariamente concordamos; aquelas que não vão ao encontro de nossas convicções, mas que exigem o direito de se dizer. Isso significa o deslocamento de concepções de gênero centralizadas num discurso universal anti-homofóbico, anti-patriarcal e dominador - válido para todos os tempos, lugares, sujeitos e experiências - para uma postura que não condene, vitimize ou heroifique, nem pense pessoas pré-concebidas e substancializadas.

Os perigos das universalizações de gênero e sexualidade

Judith Butler (2003) chamou a atenção para os perigos que as universalizações de gênero podem provocar. Não apenas as reificações de gêneros constituídas pelos discursos e normas heteronormativas, como também as cristalizações identitárias construídas por práticas e retóricas feministas para definirem as categorias mulher e homem. Para Butler, os usos políticos das generalizações podem provocar, ao mesmo tempo, exclusões, privilégios e hierarquizações, que também colaboram para reafirmar relações de poder, uma vez que constituem padrões para comportamentos “de luta” que podem encobrir e rejeitar diferenças. É a este aspecto que precisamos atentar quando nos colocamos como militantes ou estudiosos dispostos a combater qualquer forma de opressão de gênero e de sexualidade.

Preocupados em legitimar pautas e torná-las justas, selecionamos características, sejam físicas ou comportamentais, para nomear e definir mulheres e homens, dizer quem é masculino ou não, autêntico ou não, feminista ou não, reafirmando valorações binárias e desconsiderando as inúmeras diferenças que atravessam e comportam outras diferenças. Ao tratar o feminismo, por exemplo, como uma luta própria de certo substrato natural e não naturalizado, para marcar aspectos em detrimento de outros (todos construídos culturalmente), podemos contribuir para reforçar outras exclusões. Raewyn Connell (2016, p.232-233) cita exemplos desse autoritarismo naturalista de certas feministas que consideram a “transexualidade como invasão necrofílica dos corpos e espíritos femininos” (Robin Morgan e Mary Daly); “paródias da feminilidade e invasores masculinos do espaço feminino que não deveriam existir” (Janice Raymond) e os transexuais como “homens mergulhados na ilusão”, incapazes de escapar à corporalidade (Elisabeth Grosz).

Uma postura anti-essencialista que, de outra forma, apague as especificidades das lutas feministas e LGBT em sua história, também pode parecer perigoso. Dizer que os sujeitos não são substâncias, como afirmou Butler, não significa diluí-los nem desprendê-los das necessárias organizações sociais e políticas pelas quais se fazem representar e se empoderar. É fundamental, no entanto percebê-los sempre em movimento e em processo de negociação polifônica, não exclusiva de alguns.

O protagonismo e “empoderamento” de comunidades não significa interromper o debate com o diferente, nem reduzir-se a um diálogo com os pares, alimentando-se a convergência e as afinidades apenas. Não significa, ainda mais, querer silenciar a divergência e negligenciar a experiência daquele a quem chamamos de “outro”. Dar-se o direito de apontar quem deve falar sobre quais sujeitos pode se converter numa maneira de atribuir o consentimento de dizer; procurar definir a identidade do outro tendo a si mesmo como referência é tão cruel quanto a intolerância que se quer rebater. Daí o sentido da crítica de Butler (2003, p.20-22) dirigida ao movimento feminista, criticando-o como aquele que, em nome da libertação possa aprisionar os sujeitos a quem diz defender, enquadrando e pré-definindo quem é legitimamente digno ou não de fazer parte da luta social e política. Berenice Bento também aponta para uma visão restrita e autoritária de certo feminismo que, para legitimar-se, cala o outro:

Este tipo de feminismo passou a ser propriedade de algumas mulheres que se veem como porta vozes de todas as mulheres. O “nós feministas” tornou-se uma marca autoritária. Você não pode falar porque é homem; você não é feminista porque é puta; você não é feminista porque defende os homens; você não é feminista porque quer desestabilizar a luta feminista com a presença de mulheres de pênis. Eis algumas das interdições recorrentes (BENTO, 2011, p. 95)².

Afinal, o que é o feminismo? Um ponto de partida pelo qual provocamos debates, refletimos sobre as diferenças dentro das diferenças, as interseccionalidades que nos tornam tão complexos? Ou um ponto de chegada, que talvez seja nós mesmos; certo status de militância, o poder de legitimar demandas, práticas, pessoas e discursos, reforçando uma visão restrita de mundo? Sobre esta segunda leitura, Berenice Bento afirma que

A produção da mulher hiper-real responde mais a uma demanda de manutenção de determinadas posições de prestígio de feministas que operam seus modos operandi pela matriz heterossexual do que por uma busca em desconstruir e problematizar, ou seja, pôr em questão as dinâmicas sociais que produzem os gêneros inteligíveis. O que significa que o velho binarismo estruturalista nunca esteve tão em voga e tão poderoso como agora. Ele está no Estado, em suas políticas, está na militância. Margem versus centro, dominado versus dominador, homem versus mulher, homossexual versus heterossexual. Eis apenas alguns dos binarismos. A única diferença possível é o plural de dois (BENTO, 2011, p. 100).

Se escolhermos o primeiro caminho, há espaço para o diálogo, para o dissenso e para o aprendizado constante, percebendo a nós mesmos como inacabados. O chamado pós-feminismo, assim chamado por Judith Butler (2003), por Beatriz Preciado (2014) e Raewyn Connell (2016), teóricas da Teoria Queer, pode ser entendido como uma série de práticas e também teorias que não se opõem ao feminismo, mas o colocam no plural, enriquecido pela diversidade, para além de um posicionamento que, muitas vezes, somente corrobora o binarismo branco e heterossexual, excluindo tantas formas de viver, pensar, desejar e existir.

Não apenas em relação ao feminismo, mas também na direção dos direitos relativos a gênero e sexualidade (como as pautas LGBT e a própria educação nos espaços educativos), é fundamental rever o poder que determinados grupos têm para nomear e narrar em nome de outros, uma vez que as identidades não são essenciais, mas “performadas” e negociada. Não se pode solapar a oportunidade de contribuição que negros e negras possam trazer para as masculinidades e feminilidades; que experiências e pautas LGBT possam acrescentar às questões feministas, não necessariamente no sentido da convergência e harmonia, mas de um dissenso que sirva para que os grupos iluminem uns aos outros, não apaguem a história diversa nem criem inimigos pré-concebidos. As intersecções entre gênero, raça, etnia, classe e religiosidade são indispensáveis para se pensar os direitos humanos e a luta por eles.

²Palestra proferida por Berenice Bento. Disponível em www.ufscar.br/cis/wp-content/uploads/APolíticaDiferençaBereniceBento.doc

O desafio do paradoxo igualdade/diferença na educação

A defesa de direitos humanos, a partir da ideia de igualdade, não pode servir para universalizar condutas e relações humanas, apagando a diversidade. Deve implicar, isso sim, em refletir e debater caminhos capazes de abarcar múltiplas demandas, interseccionalizadas, a partir de experiências concretas que não podem ser reduzidas a uma identidade de gênero ou sexualidade a-histórica representativa de todos.

A prática da educação, a militância e os nossos trabalhos acadêmicos devem voltar-se para essa discussão, inserindo-a em currículos e intencionalidades políticas, e também para além deles, considerando a possibilidade de tamanha diversidade de pessoas e direitos, permeando as múltiplas relações e espaços educativos, estimulando a escuta, o confronto de ideias e a construção de valores e comportamentos de respeito e empatia relativos aos corpos, gêneros e vivências ligadas à sexualidade. É preciso, ainda mais, pensar o dissenso (que não se confunde com a intolerância) como fundamental para recriarmos caminhos e desenvolvermos o que Edith Stein (2004) chamou de empatia.

A capacidade de reconhecer que o outro não é igual a mim e que jamais serei quem ele é. O reconhecimento de que homens não vivenciam a experiência feminina (principalmente aquelas relacionadas às submissões e violências de gênero), mas que há também meninos sofrendo outras formas de agressão muitas vezes indizíveis; que brancos não podem experimentar situações de preconceito e discriminação racial como aquelas vividas por muitos negros e negras, mas que também existem milhões deles que sofrem com a miséria ou com o desrespeito à sua sexualidade; pensar essas especificidades na forma de existir significa considerar que há matrizes muito diversas para o sofrimento humano e que não há hierarquias que determinem que algumas dores sejam mais legítimas do que outras.

É necessário pensar sobre toda e qualquer forma de desigualdade que fira a dignidade, lembrando que elas não se igualam em dimensão. Justamente por não se igualarem é que Stein defende a ideia de um “viver ético”, que pratica o respeito solidário, ou seja, que passa a entender que o querer, o sentir e o agir não tratam de seres individuais, mas de uma dimensão coletiva. Há grupos mais fragilizados e vulneráveis com os quais é preciso pensar formas conjuntas de superação e de justiça. Não podemos representar aquele que difere de nós; não podemos falar por eles o que eles mesmos querem dizer; podemos, no entanto, falar juntos. Colocar em pauta, nas vivências diversas, a demanda “do outro” não é ofendê-lo ou “roubar dele” o seu protagonismo, na medida em que reconhecemos que não somos os mesmos, mas que cada um é “um eu possível” do outro.

Essa perspectiva abre um campo enorme para entender discursos e práticas, opressivos ou libertários, como relações de saber-poder, baseados em verdades, conhecimentos e posturas quanto às identidades e lutas políticas que devem ser problematizadas enquanto naturais e absolutas. Para isso é preciso estar atento aos nossos próprios comportamentos e discursos que, mesmo pretendendo “conscientizar”, “resistir”, “tornar visível” e “libertar”, possam estar atravessados por preocupações que também normatizam; tentam igualar ignorando diferenças; apontam autoridades para dizer e fazer; alimentam visões binárias que não conseguem ir além do masculino e do feminino, do opressor e da vítima, da hetero e da homossexualidade, do negro e do branco, questões necessárias, mas perigosas quando vistas de formas isoladas, cristalizadas, sem dinâmica e sem vida.

É importante nos abirmos para a possibilidade da surpresa nas formas de existir, dos querer e dos direitos que garantam a dignidade de pessoas e grupos em sua diferença, apesar da igualdade; e em sua igualdade, apesar da diferença, constituindo práticas que nos tornem responsáveis pela vivência plena da identidade de gênero e da sexualidade, em seus aspectos mais diversos. E a opressão não pode ser o único aspecto para unir as diferenças ou para validar as vivências.

O paradoxo da igualdade e da diferença nos leva a tantos outros, tais como ter que pensar sobre os impactos das relações capitalistas, de exploração, sobre as relações de gênero, entendendo que elas convergem ou se atingem mutuamente, mas, ao mesmo tempo, que não são determinantes umas das outras. Acreditar que demandas de mulheres brancas e de classe média (que também sofrem formas de discriminação e violência de gênero) deem conta de abarcar experiências de mulheres negras e pobres é desconsiderar vínculos de exploração e de discriminação racial e ignorar como a opressão capitalista pode alimentar o patriarcado e vice versa, como lembrou Heleihet Saffioti (1987). Porém, considerar que a questão econômica possa dar conta de resolver por si os problemas de raça, de etnia e especificamente de gênero é desconhecer ou não se afetar pela realidade de sujeição e arbitrariedade que atravessam todas as classes sociais e sistemas, até mesmo o próprio socialismo. Afinal, as próprias marxistas feministas já denunciaram tantas vezes os preconceitos e desprezo a mulheres e homossexuais dentro de organizações e partidos de esquerda. As

relações desiguais de gênero e o desrespeito às sexualidades não podem ser resolvidas ou sequer pensadas sem que se leve em conta as redes de poderes e disputas que vão se constituindo inter e intra-gênero.

Assim é preciso duvidar de um gênero pré-fabricado; desconfiar de que a compreensão de liberdade de um grupo possa representar a salvação e a demanda de outros sem que haja diálogos; contestar a noção abstrata e generalizante de que mulheres estejam isentas de práticas e concepções de poder sobre outras (e até mesmo sobre outros); considerar que certos feminismos ou militâncias de gênero e sexualidade possam ser tão naturalizadores e excludores como os movimentos que acusam e combatem e que o entendimento do protagonismo não significa estabelecer fronteiras a tal ponto que signifique o apagamento de outros sujeitos e a recusa em ouvi-los e até mesmo enfrentá-los.

O que ganhamos quando estabelecemos fronteiras fixas para o gênero e a sexualidade? O que acontece quando supomos que certos sujeitos foram e serão eternamente inimigos? Corremos o risco de transformar a cultura – sempre dinâmica e imprevisível – em algo estático, essencialista e natural, e de substancializarmos sentimentos, desejos, expectativas, comportamentos, gêneros corporificados em pessoas, impedindo que entendimentos diversos sobre o que seja desigualdade de gênero sejam conhecidas e reconhecidas, assim como que as diversas possibilidades de superá-las sejam colocadas em discussão.

Como afirmou Raewyn Connell (2016) nem sempre há conexões entre os discursos e as identidades sobre as quais eles são produzidos, pois a dinâmica de gênero e a própria sexualidade subvertem continuamente a ordem normalizadora e normatizadora, inclusive a própria forma de resistência que, muitas vezes, também pretende padronizar e generalizar. Exemplos de como o gênero e a sexualidade podem ser dinâmicos e nem sempre coincidirem com as prescrições de identidades são as inúmeras formas de masculinidades, os homens feministas, as mulheres machistas, o feminismo negro, as transexuais lésbicas, os fluidos, os assexuados; sempre adjetivações em movimento, nunca substâncias (Butler, 2003). Poderíamos, ainda, citar as mulheres e homens do campo, os pescadores e marisqueiras, tantas outras formas despercebidas de ser e de viver a sexualidade e o gênero.

Nesse sentido, refletir sobre uma educação voltada para a democracia e a diversidade se faz urgente, rebatendo posições conservadoras que defendem espaços educativos “neutros”; na verdade, omissos e cúmplices de normas que pretendem disciplinar, ordenar, apagar e fazer sofrer. Também promovendo o questionamento sobre os sectarismos discursivos e comportamentais em grupos restritos, que tomam para si o direito de autorizar as narrativas. Isso requer a diluição das fronteiras; de ordens de autoridades; de hierarquias também entre os chamados “subalternos” para estabelecer quem tem maior legitimidade para sofrer, para dizer e para mandar calar. Como afirmou Luísa Bairros (1995), a questão não é negar as formas de opressão, mas entender que não há uma única matriz para as desigualdades e por isso elas não podem ser universalizadas, generalizadas a relações em tempos e espaços diferenciados. Não há, também, acumulações nem camadas de opressão que possam legitimar mais uma experiência ou autorizar mais uma fala do que outra. Existem sobreposições, intersecções, mas elas não podem ser universalizadas a vivências localizadas, em nome do combate a uma opressão ahistórica, de uma libertação que pode aprisionar. Conhecer em que espaços, tempos e relações específicas se constroem as desigualdades e as subjetividades que estão ali envolvidas deve colocar em evidência a pluralidade, o confronto e as disputas.

Sempre digo aos meus alunos que se quisermos qualificar nossas relações precisamos ficar atentos a três formas de arrogância que nos acomete continuamente. A primeira: “Sou, sei e somente eu posso falar”. A segunda: “Milito, luto e somente eu posso falar”. A terceira: “Estudo, conheço e escolho quem pode falar”. Estas formas de existir e de saber não podem nem devem se excluir, com o grave perigo de impedir qualquer debate, conflito e aprendizado entre diferentes. A condição de ser não é essencializada e cristalizada; não é garantia de que haja a consciência de existir, pois a identidade sobre si e em relação ao mundo só ocorre na interação com o outro, com signos e instrumentos que colaboram para mediar o mundo. Falar de si exige um salto que pode ser promovido a partir da vivência com o discordante, o diverso, o externo, o desconhecido. A consciência também não pode ser um produto exclusivo de certa militância ou dos processos de estudo da Academia, pois não se trata de uma coisa, algo que possa se “levar aos oprimidos”. Cheguei a ouvir, inúmeras vezes, de estudantes que se dizem feministas, que o objetivo de sua militância seria “conscientizar mulheres oprimidas”, “levar a consciência” a mulheres de periferia, da zona rural, às analfabetas, como se estas fossem desprovidas do pensamento sobre suas próprias vidas e isso sempre pareceu apontar para a arrogância que nasce da ignorância.

Apesar da boa intenção em “salvar” outras mulheres, estas concepções revelam um feminismo pequeno, reduzido,

incapaz de enxergar nas vivências que não a de seus pares a constituição também de formas de entender as relações de gênero e a reivindicação do direito de viver com dignidade, independente da militância e do saber intelectualizado. A consciência da existência e de suas implicações, nas mais diferentes dimensões da vida, não pode ser “levada” de um grupo ao outro, mas constituída de forma conjunta. Implica sempre em aprendizado contínuo.

Para entendermos a complexidade desse processo, talvez devêssemos modificar a “regra de ouro”, tão reproduzida no senso comum para mediar as relações humanas: “Não faça ao outro o que não gostaria que fizesse a você”. Em seu lugar, para todo e qualquer enfrentamento e debate sobre gênero e sexualidade consideraríamos: “Não faça ao outro o que ele não gostaria que fosse feito a ele”, pois é a alteridade que deve ser respeitada. Nesse sentido, entenderíamos melhor o apelo de Chimamanda Adichie (2105), uma escritora negra e nigeriana, para que todos nós sejamos feministas: acreditar e defender a igualdade política, social e econômica entre os gêneros, sem hierarquizações. No entanto, sem perder de vista que esse processo deve passar por uma educação que construa pautas coletivas que ao mesmo tempo considerem a dignidade humana como um direito de todos e todas, mas que não entenda que os sujeitos são os mesmos, que o entendimento seja unívoco e que o caminho a se construir seja um só.

Considerações finais

Por meio deste artigo não pretendi fechar questões, mas apresentar breves provocações a partir de experiências vivenciadas com alunos ao longo de minha carreira como professora. Também como pesquisadora, deparei-me com mulheres e homens em situações muito diversas da minha e que colaboraram para diluir certezas acadêmicas e mesmo estereótipos sobre as vivências de gênero e sexualidade. Seriam infundáveis os exemplos para argumentar que precisamos, de forma urgente e contínua, nos dispor de certas convicções para nos colocar em posição de escuta e olhar atentos sobre o que as pessoas ao nosso redor querem tornar visível. O educador Rubem Alves dizia que o momento de encantamento humano é quando somos capazes de olhar o outro com sensibilidade: “Vejo o menino de olhos tristes me estendendo a mão e, por um momento, sou o menino de olhos tristes que me estende a mão”. Enfim, me responsabilizo pela tristeza do outro, que também passa a ser minha.

Esses momentos em que somos tocados pela existência do outro só pode acontecer quando nos abrimos para a diversidade e para a experiência que, muitas vezes, não me pertence. E a escola e a universidade têm sido, cada vez mais, os espaços para prestarmos atenção à multiplicidade de formas de existir e propor ações conjuntas. Debater sobre nossas subjetividades e reivindicações – individuais e coletivas - junto aos nossos “iguais” é, sem dúvida, sempre mais confortável, podendo nos dar uma falsa sensação de proteção e empoderamento. Porém, o incômodo em tentar entender nossas próprias demandas em relação a outros sujeitos pode gerar a busca por discursos e práticas que nos tornam mais confiantes para escolher quais serão as vozes autorizadas a falar por nós e conosco, sem nos preparar para acolher o diverso.

Muitas vezes perdemos a oportunidade de construir, mais do que desqualificar. Afinal, homens não devem discutir a violência cometida contra as mulheres? Brancos não devem dialogar com negros sobre o trauma histórico da escravidão e o racismo? Intelectuais não devem pensar junto às classes mais desfavorecidas sobre a injustiça social? Heterossexuais não devem refletir em concordância ou dissonância com a comunidade LGBT? A categoria “comunidade LGBT” não apresenta conflitos e disputas e não deve debater sobre isso? Não nos constituímos no conflito? A escola e a universidade não devem ser, por excelência, o lugar para estimularmos esses confrontos?

Não será ali – também e não exclusivamente – que devemos construir momentos para questionar se haverá violências mais legítimas e mais contestáveis que outras? Sobre quem pode selecioná-las e apontá-las? Sobre se há critérios de maior ou menor consciência sobre a experiência do outro? Sobre se é possível e quem pode decidir se é hora de determinado indivíduo ou sujeito protagonizar a sua história? Para discutirmos as identidades de si e do outro? Não será ali, também, que teremos que nos enredar no paradoxo da igualdade e da diferença para pensar políticas educacionais e públicas?

Quando optamos por dialogar apenas com o próximo e conhecido e quando o espaço educativo deixa de ser questionador, corremos o risco de também estereotipar, essencializar, discriminar e excluir, utilizando as mesmas ferramentas opressoras dos grupos que acusamos e condenamos por nossa condição. Quando nos admiramos demais uns aos outros como iguais e alimentamos nossos argumentos semelhantes, deixamos de ouvir e ver o que diverge. Desta forma, também podemos dividir e segregar.

Enfim, quando nos isolamos e decidimos compor demandas e dialogar somente com o que nos acaricia, corremos o sério risco de, ao invés de nos fortalecermos, desaparecermos enquanto possibilidade. A educação voltada para o gênero e a sexualidade deve se dar em todo lugar, mas especialmente é responsabilidade de educadores que, junto à militância e às próprias comunidades, precisa provocar incômodos, confrontar diferenças e alimentar a empatia pelo direito do outro.

Referências bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda N. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BAIROS, Luíza. **Nossos feminismos revisitados**. Estudos Feministas. Ano 3, n.2, segundo semestre 1995, p.458-463.

BENTO, Berenice. **Política da diferença: feminismos e transexualidade**. Disponível em www.ufscar.br/cis/wp-content/uploads/APolíticaDiferençaBereniceBento.doc - acesso em 31 de agosto de 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. São Paulo: nVersos, 2016.

LOURO, Guacira. **Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual**. São Paulo: n-1 edições, 2014.

SAFFIOTI, Heleihet. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SCOTT, Joan. **O enigma da igualdade**. Estudos Feministas, Florianópolis, 13(1): 216, janeiro-abril/2005, p.11-30.

STEIN, Edith. **Sobre el problema de la empatia**. Madri: Trotta, 2004.

ESTUDO DIFERENCIADO DA COLETA SELETIVA POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II
DIFFERENTIATED STUDY OF SELECTIVE COLLECTION BY STUDENTS OF FUNDAMENTAL TEACHING II

Karina Ferreira Alves¹, Daniel Muniz de Souza², Paulo Rogério da Silva².

¹ EEL/USP - kfa.karina@usp.br

² EEL/USP

Recebido em 21 de Agosto de 2017; Aceito em 10 de Outubro de 2017.

Resumo

Sabe-se que o meio ambiente é o pulmão de todo o mundo e que o cidadão tem o dever de cuidar e colocar em prática a sustentabilidade, reciclando, reutilizando e reaproveitando. Quando o aluno aprende a se conscientizar desde o lixo que é produzido em sua própria casa até o lixo do vizinho, ele passa a conscientizar grupos maiores e fazer a diferença. Contudo, muitas escolas da rede pública de ensino carecem de lixeiras apropriadas para a coleta do lixo. Por esse motivo, o presente projeto visou conscientizar os alunos de uma turma do 7º ano de uma escola pública da cidade de Piquete/SP sobre a importância do lixo que é descartado na escola e seus impactos no meio ambiente. As atividades desenvolvidas foram: discussão, investigação e confecção de lixeiras inorgânicas e orgânicas feitas pelos alunos despertando a criatividade e o cuidado com o ambiente escolar. Os resultados mostraram-se satisfatórios, pois mais de 90% dos alunos que participaram do questionário final sobre o projeto desenvolvido, estavam conscientes da importância da coleta seletiva e responderam corretamente às questões sobre meio ambiente e lixos inorgânicos e orgânicos.

Palavras-chave: Lixo. Meio ambiente. Ensino Fundamental.

Abstract

Abstract. It is known that the environment is the lung of the whole world and that the citizen has a duty to care for and put into practice sustainability, recycling, reusing and reusing. When the student learns to become aware from the garbage that is produced in his own house to the garbage of the neighbor, he begins to make larger groups aware and make a difference. However, many schools in the public school system lack appropriate garbage dumps. For this reason, the present project aimed to raise the awareness of the students of a 7th grade class from a public school in the city of Piquete / SP on the importance of garbage discarded at school and its impact on the environment. The activities developed were: discussion, research and preparation of inorganic and organic dumps made by the students awakening creativity and care with the school environment. The results were satisfactory, because more than 90% of the students who participated in the final questionnaire about the project were aware of the importance of the selective collection and correctly answered questions about the environment and organic and inorganic wastes.

Keywords: Garbage. Environment. Elementary school.

Introdução

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais do ensino fundamental (1997), o eixo “Vida e Ambiente” busca promover a ampliação do conhecimento sobre a diversidade da vida nos ambientes naturais ou transformados pelo ser humano; estuda a dinâmica da natureza e como a vida se processa em diferentes espaços e tempos. Tendo em vista uma reconstrução crítica da relação homem/natureza, contrapõe-se à crença do ser humano como senhor da natureza, a ela externo e alheio a seu destino, aprofundando o conhecimento conjunto das relações homem/natureza. Isso demanda a retirada da construção de conceitos, procedimentos e atitudes relativos à temática ambiental, em etapas que levam em conta as possibilidades dos alunos, de modo que, ao longo da escolaridade, o tratamento dos conhecimentos ganhe profundidade. Sendo assim, a conscientização e a importância da preservação do Meio Ambiente através da coleta seletiva e reciclagem a partir da Educação Ambiental na comunidade escolar são temas fundamentais para ser discutidos, afinal, é na escola que conseguimos formar cidadãos conscientes, comprometidos com a vida e com o mundo.

A escola deve ser um lugar de discussões, desenvolvimento do pensamento crítico e ético sobre as questões sociais, políticas, culturais, econômicas e tecnológicas relacionadas ao meio ambiente. Em particular, a abordagem do lixo na escola é necessária para que o aluno tenha a consciência da quantidade de lixo que produzimos e o impacto que é causado no meio ambiente se o descarte ocorrer de maneira irresponsável.

Nessa perspectiva, segundo Marques (2005), a reciclagem é um procedimento que interessa ao meio ambiente, constituindo em instrumento eficaz para a preservação dos recursos naturais, pois implica a reintrodução dos materiais no processo produtivo, reduzindo o desgaste físico do meio.

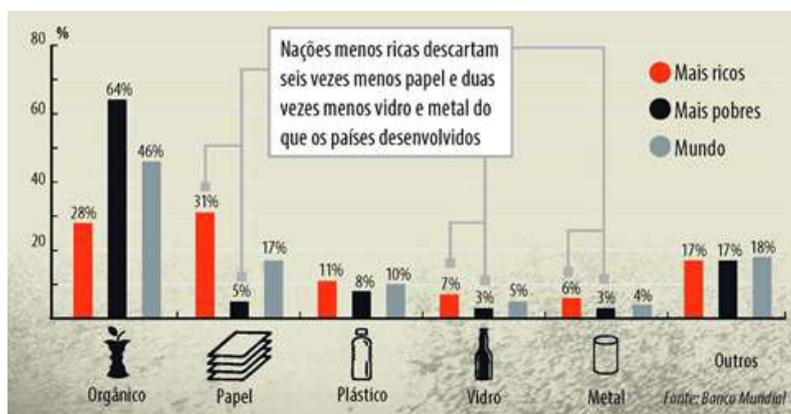
Neste sentido, este trabalho visou contribuir para um melhor entendimento acerca de como a Educação Ambiental está chegando aos alunos do Ensino Fundamental II e avaliou as mudanças comportamentais em relação ao problema do lixo na escola. Foi possível trabalhar conceitos e valores proporcionando ao aluno uma mudança de atitude em relação às questões ambientais na comunidade escolar e na sociedade.

A Revolução da Coleta de Resíduos

Um dos pontos mais problemáticos do lixo nessa era atual é a falta da conscientização

sobre os princípios fundamentais da sustentabilidade, desde a extração da matéria prima até o pós-consumo, quando o produto não possui mais a sua “utilidade” para aquela sociedade, desencadeando dessa forma o desperdício. Esta realidade nos é apresentada de diversas formas, mais comumente pela representação gráfico-visual dos dados levantados. Cada pessoa gera uma média de 25 toneladas de lixo durante toda uma vida (OLIVEIRA et al, 2005). No Brasil, segundo o IBGE (1991), são produzidos cerca de 240 mil toneladas de resíduos sólidos domiciliares por dia, sendo 76% destes coletados e levados para os lixões a céu aberto. A partir desses dados elevados, a ECO-92, Conferência da ONU para a conservação do ambiente humano, elaborou o princípio dos 4R’s: Repensar, Reduzir, Reutilizar e Reciclar. Na figura 1, pode-se identificar como os países ao redor do mundo consomem e reciclam todo o lixo orgânico e inorgânico.

Figura 1 – Comparação dos lixos consumidos pelo mundo e pelos países ricos e pobres.



Fonte: Banco Mundial, 2015.

Segundo o Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (2ª edição) sustentável

significa “capaz de se sustentar” e essa definição está diretamente ligada ao nosso cotidiano (Agenda 21). A sustentabilidade tem 4 bases importantes, que são os 4 R's, que antes eram 3.

O primeiro R da sustentabilidade é o Repensar, que está relacionado com o repensar nas

atitudes como o que estamos fazendo com aquilo que consumimos, se o lixo que é gerado está sendo descartado corretamente. O segundo R da sustentabilidade é o Reduzir; reduzir o consumo em excesso de sacolas plásticas no supermercado e até mesmo levar sua própria sacola, evitar comprar produtos que apresentam muitas embalagens e usar produtos caseiros. O Reutilizar é o R mais divertido da sustentabilidade, pois é nele que a criatividade aparece criando produtos novos para a casa, a escola, o local de trabalho. E o quarto e último R é o Reciclar, é o que anda de mãos dadas na sustentabilidade ao separar os tipos de lixos, orgânicos e inorgânicos, por exemplo, para a passagem de todas as transformações até que seja reutilizado (PASSETO, 2009).

Cada vez mais a humanidade vem sendo obrigada a lidar com uma enorme quantidade

de dados. Esses são quotidianamente expostos à população. Uma das formas de comunicação desses dados se dá através da compilação em tabelas ou gráficos. Essas são maneiras de representar os dados de forma condensada e de rápida apreensão. Todos os dias nos confrontamos com tabelas e gráficos veiculados pelos jornais, televisão ou revistas como artes integrantes das argumentações. Essas são ferramentas importantes para organizar a nossa realidade social. Dessa forma, para de fato sermos cidadãos reflexivos e críticos, precisamos compreender essa forma de representação utilizada por nossa realidade.

A estatística desde seu começo se apresentou como uma ciência interdisciplinar e

grande parte de seu progresso se dá pela possibilidade de resolver problemas em campos diversos. No campo científico observa-se, também, que o ensino de estatística vem sendo mais valorizada nas últimas décadas, sua importância a partir do crescente número de realizações de conferências internacionais de pesquisa na área. A partir desse contexto, em vários países vêm sendo recomendando que a estatística seja incluída como componente principal no currículo escolar de matemática.

Segundo os PCN (1998, p. 56) “A finalidade é que o aluno venha a construir procedimentos para coletar, organizar, comunicar e interpretar dados, utilizando tabelas, gráficos e representações que aparecem frequentemente em seu dia-a-dia.”.

Metodologia

O projeto contou com a participação de vinte e seis alunos do 7º ano do ensino fundamental II, da Escola Estadual Professor Darwin Félix, na cidade de Piquete/SP, os participantes foram divididos em cinco grupos de cinco a seis alunos, para a realização das confecções das lixeiras.

A primeira etapa do projeto consistiu-se de uma palestra em que os alunos refletiram sobre a importância do meio ambiente, do lixo e da coleta seletiva, fora e dentro da escola.

Foram, também, abordados conceitos sobre a sustentabilidade nos dias atuais. Em um segundo momento foi realizado o planejamento dos trabalhos; neste, cada grupo elaborou um cronograma de ações. Através de pesquisas na internet, os alunos buscaram modelos de lixeiras produzidas com material reciclável. Por fim, organizaram a arrecadação em suas casas, vizinhanças e na própria escola do material necessário para a sua produção.

Nos encontros subsequentes, foram realizadas pesagens do resíduo escolar, pelo período de três dias consecutivos para o estudo quantitativo e tratamento estatístico dos dados obtidos. As subetapas realizadas foram: 1) Os alunos foram divididos em grupos para a realização das aferições e levantamento dos dados sobre os resíduos produzidos diariamente pela escola (quantidade do lixo pesado);

2) Elaboraram gráficos (modelo pizza) dos dados verificados para análise quantitativa e qualitativa na intenção de medir os impactos na conscientização coletiva. Por meio da comparação dos gráficos das pesagens do lixo reciclável, foi realizada uma análise quantitativa sobre todo o processo de descarte, verificando o nível de conscientização adquirida pelos alunos a partir do envolvimento e da participação com o projeto.

Todos os grupos confeccionaram em duas aulas de Ciências, com duração de 50 minutos cada, uma lixeira inorgânica e outra orgânica a partir de materiais recicláveis. A importância dessa etapa está na criatividade e domínio do conteúdo sobre o que é reciclável ou não. As lixeiras por eles confeccionadas foram utilizadas em todo o ambiente escolar. Após todo o processo metodológico, os alunos foram submetidos à uma avaliação final (questionário) que consistiu em perguntas relacionadas com o tema do projeto, para uma análise do conteúdo ensinado e aprendido.

Resultados e Discussão

O trabalho realizado com 26 alunos do sétimo ano do ensino fundamental II, de uma escola da rede estadual de ensino, da cidade de Piquete/SP, contou com a participação ativa entre seus membros assim como diversos diálogos para que cada grupo obtivesse sucesso na confecção das lixeiras inorgânicas e orgânicas. Os grupos formados por alunos para o desenvolvimento do projeto apresentou membros dos sexos feminino e masculino, dessa maneira divididos pelos próprios alunos.

Percebemos que durante a palestra e no decorrer dos vídeos no Youtube sobre o tema do projeto, toda a turma estava atenta e curiosa. A maioria dos alunos chegou à conclusão de que se cada um fizer a sua parte, todos estarão contribuindo para a preservação do meio ambiente. Alguns desses alunos afirmaram que tal preservação dependia de propostas simples, começando, por exemplo, pela mudança de maus hábitos no próprio ambiente escolar, já que a escola escolhida apresentava histórico de desperdício da merenda escolar, o projeto tinha como objetivo atender essa necessidade além de despertar uma conscientização coletiva sobre a problematização dos resíduos produzidos no mundo e conseqüentemente seus impactos sócios-econômico-ambientais.

Desde o início da proposta os alunos sentiram-se motivados e capazes de ajudar na melhoria da coleta seletiva dentro da escola. Pela livre iniciativa dos próprios alunos, os grupos formados foram nomeados como: Filhos da Natureza, Limpeza total do Darwin, Ajudando o Mundo, Recicladores e Os conscientes. Dentre as inúmeras soluções para o tratamento dos resíduos levantadas por esses alunos ficou estipulado que cada grupo ficaria responsável pela confecção de duas lixeiras, uma inorgânica e outra orgânica, as quais continuariam ser utilizadas pela escola ao fim do projeto. Este movimento dentro da escola gerou uma oportunidade para contextualizações de conteúdos curriculares e foi possível observar que grande parte dos professores efetivos da escola apoiou o projeto e aproveitaram da oportunidade em suas salas de aulas, como verificamos durante as aulas de Ciências, cujo professor cedeu suas aulas para os nossos encontros, assim como nas aulas de Arte, onde os alunos puderam trabalhar, com a ajuda da professora da disciplina, na finalização das confecções de suas lixeiras. Podemos ver nas figuras a seguir as lixeiras entregues de cada grupo.

Figura 2 - Grupo 1: Filhos da Natureza



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 3 - Grupo 2 : Limpeza total do Darwin



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 4 – Grupo 3: Ajudando o Mundo



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 5 – Grupo 4: Recicladores



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 6 – Grupo 5: Os conscientes



Fonte: Acervo dos autores.

Pode-se perceber que as lixeiras foram confeccionadas a partir de materiais reciclados e fácil acesso aos alunos. Algumas equipes usaram materiais como pneus e tintas, que não são de fácil acesso, porém os membros da família ajudaram a coletar. Verificamos que um dos grupos utilizou de simples potes de sorvete para transformá-lo em lixeira. Esse grupo juntou os quatro potes de sorvete através de uma fita larga e escreveram nessa fita qual lixeira eles correspondiam, e para a outra lixeira cortaram um galão de água para transformar em lixeira também, ganhando destaque pela simplicidade na sua confecção e nível de conscientização, uma vez que sua justificativa para tanto foi de que estariam contribuindo efetivamente para a coleta seletiva a partir de suas próprias residências. O lixo domiciliar nos dias atuais é tratado como problema e ao invés disso, ele deve ser visto como uma possibilidade de geração de renda e emprego (SILVA, 2008).

Paralelamente à confecção das lixeiras, os alunos fizeram durante três dias a pesagem do lixo que era consumido na escola. A pesagem foi feita com uma balança portátil e de baixo custo, chamada de pesola, como podemos visualizar na figura 7, a pesagem realizada pelos alunos.

Figura 7: Pesagem do Lixo



Fonte: Acervo dos autores.

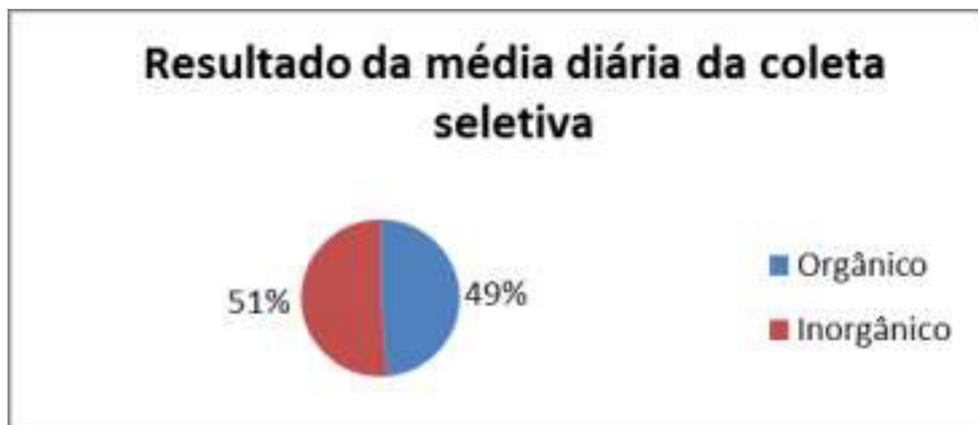
Após a realização das pesagens, juntamente com o professor de Matemática durante o período de três dias consecutivos, os alunos levantaram os dados sobre os resíduos produzidos pela escola diariamente, o que promoveu uma discussão com toda a turma sobre as 9 quantidades produzidas de resíduos por eles, a partir de conceitos sobre o tratamento da informação, alguns alunos levantaram os valores que seriam produzidos de resíduos pela escola em uma semana, outros determinaram uma estimativa mensal e um dos alunos calculou a média de resíduos orgânicos e inorgânicos produzidos por eles pelo período do ano letivo, conforme podemos verificar alguns dos valores registrados nas pesagens, representado na tabela 1 abaixo.

Tabela 1 – Pesagem do lixo reciclável.

Pesagem do Lixo Reciclável (em Kg)		
Datas	Orgânico	Inorgânico
08/mai	13,5	10,5
09/mai	9,5	7,5
10/mai	3,5	10
TOTAL	26,5	28
Média diária	8,83	9,33
Total médio por dia		18.16Kg

O professor de Matemática procurou estabelecer uma relação entre os dados obtidos e alguns dos dados apresentados à turma na palestra e nos vídeos do primeiro encontro. Com o tratamento estatístico adequado desses dados foi possível construir com os alunos a representação geométrica dos dados na forma de um gráfico (tipo pizza) da média diária dos inorgânicos orgânicos produzidos na escola, conforme representado na figura 8.

Figura 8 - Representação gráfica da média diária da coleta seletiva.

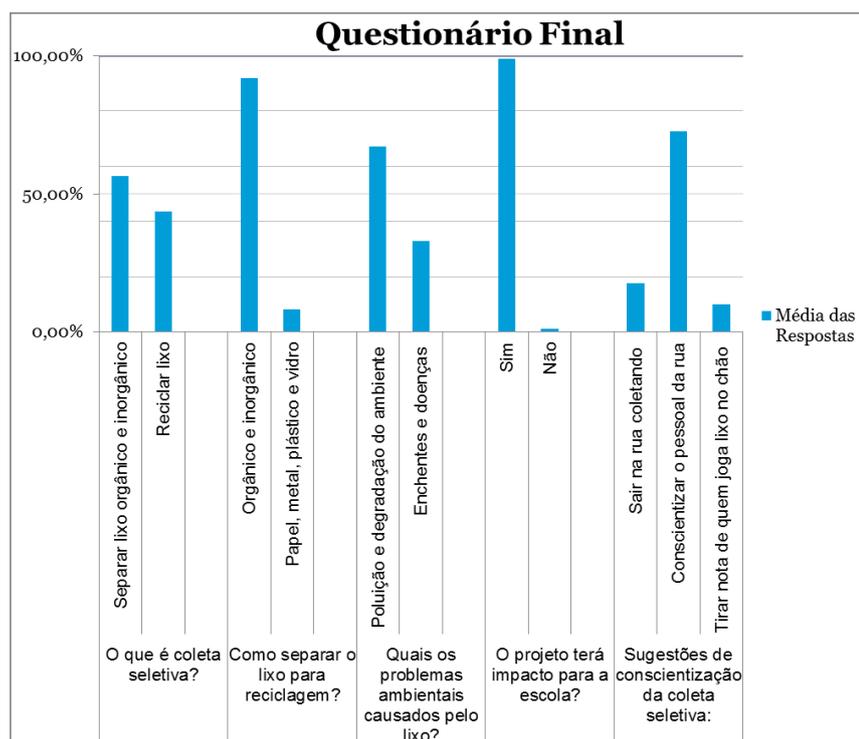


Fonte: Acervo dos autores.

A análise do gráfico (figura 8) construído a partir da tabela 1 demonstra que os resíduos produzidos pela escola quase alcançam os mesmos valores quando classificados como orgânicos responsáveis pelos outros 51 % dos resíduos e inorgânicos, representando os outros 49 % dos resíduos produzidos na escola. A alta taxa de desperdício do lixo orgânico está relacionada ao fato da escola servir aos alunos, durante a merenda, comida. Segundo as afirmações de alguns alunos, vários de seus colegas muitas vezes não consegue comer tudo aquilo que lhe foi servido e ao invés de pedir para que seja colocada uma quantidade menor, ele joga fora. Foi possível perceber que a taxa dos resíduos inorgânicos segundo alguns dos alunos está diretamente relacionada com as brincadeiras que ocorrem nas maiorias das salas de aula: as bolinhas de papel. Todos os alunos, sem exceção se mostraram surpresos ao saber que por dia produzem, em média, 18,16kg de resíduos.

Os próprios alunos ao saber dessa grande quantidade, conversaram entre si sobre o que poderiam fazer para diminuir todo o desperdício, como por exemplo: evitar tirar folha do caderno por brincadeiras ou pelo simples fato de errar o que escreveu. Ainda, esclareciam que atitude ideal quanto ao desperdício seria a de que “se não tiver com muita fome, pedir para a funcionária colocar menos comida” (Aluno 1). Além do reconhecimento do desperdício abusivo, os alunos aprenderam como ler e interpretar graficamente os resultados. Todas as equipes ficaram satisfeitas ao conseguirem explicar o que estava representado no gráfico tipo pizza.

De acordo com os resultados obtidos do Questionário Final (APÊNDICE A) proposto aos alunos ao fim do projeto, conforme podemos observar na figura 9, a seguir, algumas das respostas apresentadas pelos alunos, que a experiência lúdica de manusear e criar, a partir de materiais de baixo custo, as lixeiras para a escola, desenvolveram a conscientização e a importância da coleta seletiva do lixo escolar. É uma tendência do ensino, a partir do início do século XX, estimular a aprendizagem do aluno através da curiosidade, no qual o papel do professor é de facilitador do desenvolvimento livre e espontâneo, despertando no aluno, dessa maneira, a busca pelo conhecimento (TENÓRIO et. al., 2014).

Figura 9 - Representação gráfica da análise do Questionário Final.

Fonte: Próprios autores.

Como produto final do projeto, os alunos além da confecção das lixeiras para a escola, a turma participou de um evento final, organizado pelos autores do trabalho, para a entrega oficial das lixeiras a toda escola. Nesse evento os grupos dos alunos mostraram o trabalho que realizaram, explicaram o motivo do projeto e os benefícios que esperam para o ambiente escolar. As informações foram passadas para todas as outras turmas da escola, as quais demonstraram entusiasmo e interesse em realizar o mesmo projeto. Ou seja, é possível que a escola evidencie em seu projeto educativo que aquilo que o aluno vivencia fora da sala de aula, também é educação. As relações interpessoais entre os alunos, as famílias e as comunidades, mostrando a maneira correta de lidar com a limpeza ou com o lixo representam situações de ensino e aprendizagem (SILVA, 2007). Abaixo se observa as figuras de algumas lixeiras distribuídas pelos próprios alunos dentro das dependências da escola.

Figura 10: Grupo 1

Fonte: Acervo dos autores.

Figura 11: Grupo 4

Fonte: Acervo dos autores.

Figura 12: Grupo 2

Fonte: Acervo dos autores.

Figura 13: Grupo 5



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 14: Grupo 1



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 15: Grupo 3



Fonte: Acervo dos autores.

Considerações Finais

Conceitos básicos sobre a coleta seletiva, o meio ambiente e alguns tópicos sobre o tratamento da informação foram trabalhados de maneira prazerosa nesse projeto e o trabalho em equipe envolvendo a comunidade escolar possibilitou a elaboração de lixeiras inorgânicas e orgânicas, promovendo à compreensão da importância do descarte adequado dos resíduos e a conscientização sobre suas consequências diretas ou indiretas em nosso cotidiano.

Durante a execução do projeto, foi observada a participação ativa dos alunos, buscando entender o porquê estavam desenvolvendo o trabalho. Todas as equipes trabalharam juntas, compartilhavam materiais e informações, sem nenhum fim competitivo.

Além disso, foi possível observar como a interação dos alunos e a participação de todos contribuiu para a aprendizagem, a criatividade, o comprometimento de prazos, o trabalho em equipe e a motivação em querer que todo o processo se repita novamente.

Agradecimentos

Os autores agradecem os professores Marco A. C. Pereira e Carlos A. M. dos Santos (EEL – USP) pela supervisão deste trabalho.

Referências

AGENDA 21. Disponível em: <http://www.agenda21local.com.br/sustentabilidade.php> Acesso em 08 mai 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, p. 174, 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> > Acesso em: mar 2017.

MARQUES, J. R. **Meio Ambiente Urbano.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

OLIVEIRA, M. G. R.; MELO, E. O.; VLACH, V. R. F. A implantação da coleta seletiva de lixo em escolas do município de

Araguaia (MG): Equívocos e Perspectivas. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, 17 (33): 131-142, dez. 2005.

PASSETO, N. Espaço 3R - **Os 4 R's da Sustentabilidade**. 2009. Disponível em: <<http://www.ecorunlife.com.br/index.php?temp=temp1&postid=36>> Acesso em 13 mai 2017.

SILVA, D. T. S. **Educação Ambiental**: Coleta Seletiva e Reciclagem de Resíduos Sólidos na Escola. Cachoeirinha-RS: FASB, 2007.

SILVA, N. R. **Reciclagem do lixo**: nos condomínios preservando o meio-ambiente. 2016. Disponível em: <http://www.graiche.com.br/graiचेeco/reciclagem-do-lixo-os-condominiospreservando-o-meio-ambiente/> Acesso em 28 mai 2017.

TENÓRIO, T.; LEITE, R. M.; TENÓRIO, A. **Séries televisivas de investigação criminal e o ensino de ciências**: uma proposta educacional. Revista Eletrônica de Enseñanza de lãs Ciências, v. 13, n. 1, p. 73-96, 2014.

Apêndice A

Escola Estadual Professor Darwin Félix
Questionário sobre Coleta Seletiva

Nome: _____ nº: ____ 7º BData: __/__/____

1) O que é coleta seletiva?

2) Como pode ser separado o lixo para reciclagem?

3) Você acredita que este projeto trará algum impacto positivo na maneira que seus colegas tratam o lixo no cotidiano escolar?

() sim () não

4) Se a resposta anterior for sim, responda qual seria a melhor maneira, na sua opinião, de tratar os resíduos produzidos pela escola?

5) O que você faz com lixo que você produz?

() Joga no lixo

() Separa para coleta seletiva

() Joga em terrenos baldios ou no chão

() Separa para produção de artesanatos

() Outros, o quê? _____

6) Você separaria o lixo da sua casa para reciclagem em seu município?

() Sim () Não

7) Quais os problemas ambientais causados pelo descarte impróprio do lixo?

8) Este projeto contribui para sua formação sobre a reciclagem do lixo?

9) Esta experiência em grupo da construção das lixeiras ajudou você a trabalhar em equipe? Como?

10) Você costuma reutilizar algum tipo de material que vai para o lixo?

a) Não, porque não sei fazer reaproveitamento de materiais.

b) Não, porque lixo é para ser jogado no lixo.

c) Sim, transformo caixas de sapato em embalagens para presentes ou as utilizo para guardar outros objetos.

d) Sim, uso garrafas pet para armazenar o óleo que não uso mais, ou outros materiais.

e) Sim, uso as sacolas que antes iam para o lixo para fazer compras

11) Qual é o destino do lixo do seu município?

12) Qual é o destino do lixo da sua escola?

13) Você considera que este projeto contribuiu na sua aprendizagem sobre o cumprimento de prazos?

14) Cite algumas sugestões para os próximos projetos de possíveis ações para conscientização sobre o lixo na sua escola?

**A FEIRA-LIVRE COMO IMPORTANTE MERCADO PARA A AGRICULTURA FAMILIAR
EM CONCEIÇÃO DO MATO DENTRO (MG)**
*THE FREE FAIR AS AN IMPORTANT MARKET FOR FAMILY AGRICULTURE IN CONCEIÇÃO DO MATO
DENTRO (MG)*

Viviane Guimarães Pereira¹, Tayrine Parreira Brito², Samanta Borges Pereira³

¹ Universidade Federal de Itajubá - vgpereira@yahoo.com.br

² Universidade Federal de Itajubá - tairine_prospe@hotmail.com

³ Universidade Federal de Lavras - samantaborges81@gmail.com

Recebido em 05 de Setembro de 2017; Aceito em 16 de Novembro de 2017.

Resumo

As feiras livres são um importante espaço de comercialização dos produtos da agricultura familiar, indo muito além disso: é também espaço de socialização, identidade regional e cultural e também de articulação política. Assim, este trabalho analisa a dinâmica da feira dos agricultores familiares do município de Conceição do Mato Dentro, Minas Gerais. Ao analisar a problemática dos produtores feirantes e seu relacionamento com outros atores sociais, procurou-se compreender os aspectos econômicos, através da representação na renda dos agricultores, na gestão autônoma dos feirantes, na movimentação da economia local e no seu potencial para fortalecimento e expansão, além dos aspectos socioculturais, nas relações de pertencimento estabelecidas neste espaço. Metodologicamente a pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou-se de entrevistas, conversação e observação como instrumentos de coleta de dados, tendo por grupo de entrevistados feirantes, consumidores e comerciantes. Os resultados mostram que a feira gera trabalho e renda no campo, dinamiza a economia local e oferta a soberania e segurança alimentar para a população urbana, além de ser espaço privilegiado de organização e participação social.

Palavras-chave: Agricultura familiar. Feira livre. Renda. Comercialização. Espaço social.

Abstract

Free fairs are an important marketing space for family agriculture products, but more than that: they are also a space for socialization, regional and cultural identity and also for political articulation. Thus, this paper analyzes the dynamics of the free fair of family farmers in Conceição do Mato Dentro, Minas Gerais. In the analysis of the problematic about fair dealers and their relationship with other social actors, we tried to understand the economic aspects, from the participation in the income of the farmers, the autonomous management of the fair dealers, the impact in the local economy and the potential for strengthening and expansion, besides the sociocultural aspects and the relations of belonging established in this space. Methodologically, the qualitative research used interviews, conversation and observation as instruments of data collection, having a group of interviewed fair dealers, consumers and traders. The results showed that the free fair generates work and income for the people of the countryside, stimulates the local economy and offers sovereignty and food security for the urban population, besides being a privileged space of organization and social participation.

Keywords: Family farming. Free fairs. Income. Commercialization. Social space.

Introdução

Este artigo discute a importância da feira livre de Conceição do Mato Dentro, em Minas Gerais, fazendo parte de uma pesquisa mais ampla relacionada com o projeto *Levantamento das potencialidades da agricultura familiar e agroecológica das comunidades rurais atingidas pela mineração*¹, vinculado e financiado pela Cáritas Brasileira Regional Minas Gerais², sendo realizado pelo Núcleo Travessia – Núcleo de Pesquisa, Extensão e Apoio ao Desenvolvimento Rural e Agricultura Familiar.

Conceição do Mato Dentro está localizada na Serra do Espinhaço, distante 167 km de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais. Tem população total de 17.908 habitantes (IBGE, 2010), sendo 31% residentes na zona rural. Os estabelecimentos com agricultura familiar representam 81% do total de estabelecimentos agropecuários, acompanhando a média nacional. Já foi considerada a capital mineira do Ecoturismo e desde 2008 sofre com os impactos após incursão pela mineradora Anglo American. Os agricultores direta ou indiretamente afetados pelo empreendimento procuram formas de se reorganizar, na tentativa de minimizar os impactos da devastação sofrida pela prática da atividade minerária, tanto nos aspectos econômicos, quanto nos fatores socioambientais.

A feira pode representar um lugar de preservação das relações socioculturais, dos aspectos peculiares ao ambiente rural, da autonomia do (da) agricultor (a) e do fortalecimento dos laços e do saber local. Nesse contexto, os questionamentos referem-se aos aspectos econômicos, na representação na renda, na gestão autônoma dos feirantes, na movimentação da economia local e no seu potencial para fortalecimento e expansão, além dos aspectos socioculturais, nas relações de pertencimento estabelecidas neste espaço.

Pretende-se conhecer a dinâmica de funcionamento da feira-livre existente no município estudado. Os resultados apresentados poderão subsidiar as ações do poder público local e intervenções coletivas dos feirantes no sentido de fortalecer estes espaços tão importantes para a agricultura familiar e o desenvolvimento rural.

As feiras livres são um importante espaço de comercialização dos produtos da agricultura familiar, indo muito além disso: é também espaço de socialização, identidade regional e cultural e também de articulação política. Nas feiras há movimentação de produtos, pessoas, informações e cultura, numa dinâmica muito peculiar, que se misturam com a paisagem local.

A importância da feira também se dá na oportunidade de abastecimento de produtos de características locais, além de baratos e saudáveis, garantindo a soberania e a segurança alimentar, pois o consumidor sabe onde e como os alimentos foram produzidos e a segurança é garantida no valor acessível, na diversidade e no uso quase que nulo de agrotóxicos, o que serve como um impulsionador da agricultura familiar e o desenvolvimento rural em bases sustentáveis. Apesar de competirem com o comércio varejista, formado por mercados e supermercados, as feiras persistem e resistem, o que indica que além dos aspectos econômicos, elas trazem consigo aspectos de outras naturezas, como a social e a cultural.

Neste trabalho a feira livre é abordada como espaço relevante para a comercialização da produção da agricultura familiar no município de Conceição do Mato Dentro, Minas Gerais, bem como espaço onde seus representantes tecem suas teias sociais e culturais. Apresenta-se assim como uma contribuição para o vasto campo de pesquisa que busca compreender a complexidade desta categoria social que é o agricultor familiar.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adotou métodos qualitativos e instrumentos de coleta de dados como entrevistas, conversação e observação. Este trabalho está dividido, além desta introdução: 1) na discussão teórica sobre as feiras-livres, 2) na metodologia da pesquisa, 3) nas análises feitas: o mercadão, a diversidade e a renda advinda da feira, e por fim, 4) nas considerações finais.

¹ Projeto registrado na Diretoria de Pesquisa e Inovação, da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Itajubá, com apoio financeiro da Cáritas Brasileira – regional Minas Gerais.

² A Cáritas Brasileira é uma entidade de promoção e atuação social que trabalha na defesa dos direitos humanos, da segurança alimentar e do desenvolvimento sustentável solidário. A Cáritas Brasileira, fundada em 12 de novembro de 1956, é uma das 164 organizações-membros da Rede Cáritas Internacional presentes no mundo. Mais informações em <<http://caritas.org.br/>>

A pesquisa de campo: metodologia empregada

A metodologia desta pesquisa foi orientada pelo trabalho de Ribeiro (2007), denominado “Feiras do Jequitinhonha: mercados, cultura e trabalho de famílias rurais no semiárido de Minas Gerais”, resultado de anos de pesquisas sobre feiras livres na região do Jequitinhonha que contribuíram para as políticas públicas de desenvolvimento rural na região.

Para compreender o universo de pesquisa utilizou-se de metodologia qualitativa, pautada na observação e participação na feira. A pesquisa teve por tema 1) o feirante; 2) o espaço da feira; 3) o consumidor e 4) o comércio urbano. Assim, o grupo de entrevistados foi composto de feirantes, consumidores e comerciantes.

O feirante foi o centro da pesquisa, realizada através de questionário que abordasse a importância da feira para a renda familiar, além da produção e os tipos de produtos. Sobre o espaço da feira, buscou-se analisar a infraestrutura e vantagens e desvantagens de participar deste ambiente. Com relação aos agricultores feirantes foram realizadas entrevistas com toda a população.

A pesquisa com os consumidores abordou a relação entre a feira e o abastecimento doméstico, a regularidade nas feiras e suas visões sobre os problemas e as vantagens. Para analisar os consumidores foi feita a distinção entre consumidores e frequentadores. Os frequentadores diferem dos consumidores, pois são aqueles que estão presentes na feira, mas não consomem naquele dia. Contudo, o frequentador de um dia pode vir a ser consumidor em outro dia e vice-versa. Nesta parte da pesquisa foram diferenciados os frequentadores – aqueles que vão com outros objetivos, como por exemplo, ver amigos, dar recados, negociar animais ou terrenos, etc. – e os consumidores – aqueles que vão comprar produtos. A soma de consumidores e frequentadores representa o total de pessoas que circulam pela feira.

Para contabilizar o total de pessoas que circularam nas feiras, foram distribuídas tarjetas com cores diferentes para os consumidores – aqueles que saíam com algum produto em mãos – e os frequentadores, que saíam sem carregar produtos. Para isso foram colocados dois pesquisadores na entrada do mercado municipal de Conceição do Mato Dentro para distribuírem as tarjetas com a mensagem “Prestígio a feira de sua cidade”. Essa técnica teve como objetivo registrar o fluxo da feira, contudo ela apresenta algumas imperfeições que precisam ser destacadas.

- A pesquisa no mercado foi feita no sábado, dia em que o fluxo é relativamente menor do que na sexta feira, devido ao fato de alguns feirantes já terem vendido todos os seus produtos (ou ainda os melhores produtos) no dia anterior;

- Consideram-se como frequentadores as pessoas que consomem no próprio mercado, como alimentos prontos e bebidas, ou que consomem produtos pequenos como fumo e temperos e são colocados nos bolsos ao invés de utilizar sacolas. Nesses casos, essas pessoas não são contabilizadas como consumidores.

- Não contempla a flutuação da produção ao longo do mês, dado que no início do mês o fluxo é maior, e declina na chegada do fim do mês. Vale destacar que a pesquisa foi realizada nos dias 20 e 21 de maio.

Portanto, os números apurados indicam um número médio, num período específico, tanto de consumidores quanto de frequentadores.

A pesquisa no comércio local levantou informações sobre a relação entre a feira e o comércio urbano e a sistemática de compra dos feirantes. Foram realizadas entrevistas, através de questionário, junto aos responsáveis pelos estabelecimentos comerciais, principalmente aqueles no entorno do espaço da feira, para compreender o impacto que ela produz no movimento do comércio local. Foram entrevistados os responsáveis por estabelecimentos do tipo armazém e supermercado, bem como comércio de roupas, sapatos, tecidos, farmácias, lojas de material de construção, padarias, lanchonetes. É preciso destacar uma questão importante, que aponta para um limite da pesquisa: ela foi realizada num período específico do ano, durante o mês de junho, e com isso não serão compreendidas as possíveis e inevitáveis flutuações ao longo das estações e do ano, que fazem mudar o tipo de atividades das unidades familiares, o que naturalmente altera, mesmo que parcialmente, a oferta de produtos.

As feiras-livres como espaço de reprodução social para a agricultura familiar

O campesinato, sob um olhar econômico, pode apresentar duas características fundamentais: a integração parcial aos mercados e o caráter imperfeito destes mercados. Primeiramente, esta noção de “integração parcial” pode ser entendida em um agricultor jogando com as condições de mercado, optando por vender ou consumir os seus próprios

produtos, se a situação dos preços cumprir sua expectativa ou não. Em segundo lugar, o que caracteriza este “mercado imperfeito” são as diferentes capacidades de compra dos consumidores, os produtos que não são homogêneos, as vantagens e desvantagens dos pontos de vendas, além de fatores extra mercado que interferem no mesmo. Assim sendo, para Abramovay (1992), o que diferencia este agricultor de um outro comerciante comum é que, caso o mercado não lhe seja adequado, a alimentação da sua família não estará comprometida.

O meio pelo qual se integra aos mercados faz do agricultor familiar a representação mais moderna do sujeito camponês. Essa resignificação ocorre pois, de acordo com Wanderley (2003, p. 43-44), “a agricultura familiar corresponde a uma certa camada de agricultores, capazes de se adaptar às modernas exigências do mercado em oposição aos demais “pequenos produtores”, incapazes de assimilar tais modificações”.

Graças a essa visão pode-se considerar a capacidade de resistência e de adaptação dos agricultores aos novos contextos econômicos e sociais, tal qual sua inserção nos mercados. Ainda que integrado aos mercados, segundo a autora, o fato de permanecer o seu caráter familiar não é anódino e tem como consequência o reconhecimento de que a lógica familiar, cuja origem está na tradição camponesa, não é abolida; ao contrário, ela permanece lhe inspirando e orientando as novas decisões que o agricultor deve tomar nos novos contextos a que está submetido.

Ressalta-se que apesar da hibridização cultural no meio rural, muitos costumes ainda permanecem, incorporados em uma nova lógica, como as produções de queijos e geleias, feitos outrora para consumo familiar e hoje, frequentemente produzidos para a venda, mantendo-se o costume e mudando a lógica da produção (OLIVEIRA, 2014).

As feiras-livres são um importante canal de comercialização para a agricultura familiar, de relevância irrefutável, em que apresentam uma verdadeira teia de relações fazendo delas lugar social de trocas não apenas materiais, mas também, imateriais (sociais, históricas e culturais). São espaços públicos e lugares de interação onde diferentes racionalidades, para além da econômica, tais como a comunitária, a religiosa, a familiar e a societária se influenciam mutuamente, com imenso potencial para a reprodução social.

Para Michellon et al (2008), seria justamente essa possibilidade de reprodução social, entre produtor e consumidor, que permite explicar a persistência das feiras-livres em contraponto aos modernos mercados atuais de varejo. A permanência das feiras e sua sobrevivência ao tempo e ao espaço, é fruto não apenas de sua relevância econômica, mas principalmente do ambiente social que representa:

Se este mercado elementar, igual a si próprio, se mantém através dos séculos é certamente porque, em sua simplicidade robusta, é imbatível, dado o frescor dos gêneros perecíveis que fornece, trazidos diretamente das hortas e dos campos das cercanias. Dados também seus preços baixos, pois esse mercado elementar, onde se vende sobretudo ‘sem intermediários’, é a forma mais direta, mais transparente de troca, a mais bem vigiada, protegida contra embustes (BRAUDEL, 2009, p. 15).

Não apenas em estudos acerca da sobrevivência das feiras, mas também em trabalhos que a exploraram como meio de troca material e imaterial para a agricultura familiar, encontram-se recentes trabalhos que abordaram a temática. Outras pesquisas que antecederam a elaboração deste trabalho acerca do tema feira-livre, como por exemplo o de Godoy e Anjos (2007), buscaram ressaltar que as feiras têm desempenhado um papel bastante importante na consolidação econômica e social, especialmente da agricultura familiar sob o ponto de vista do feirante, representando também um espaço público, socioeconômico e cultural, extremamente dinâmico e diversificado sob o ponto de vista do consumidor.

Ao estudar as feiras-livres do Jequitinhonha, em Minas Gerais, Ribeiro (coord.) (2007) aponta que seriam estas umas das instituições mais sólidas no território mineiro. Além disso, o autor constata que os agricultores feirantes são beneficiados porque vendem uma produção que não entraria em outros mercados, já que sua pauta produtiva é muito associada à cultura alimentar local. Estas feiras são mais que pontos de comercialização da agricultura familiar. Nelas circulam além de bens, as pessoas e suas bagagens culturais; além de pontos de vendas, representam as feiras-livres encruzilhadas entre a economia e a cultura, retratos totais dessas sociedades rurais, lugares muitas vezes de encontro e articulação política, que são espaços vitais para os muitos agricultores familiares feirantes da região.

Feiras livres são componentes essenciais na vida de municípios rurais e dos agricultores que os abastecem. Têm, sempre, características marcadamente locais, associadas à cultura e às tradições dessas comunidades. [...] Os feirantes ocupam espaços bastante reservados para suas trocas periódicas, que não são regulados somente pelas normas que vigoram nos grandes mercados, mas pautados pela particularidade, pela solidariedade, pela informalidade que resultam da sedimentação histórica dessas relações locais (RIBEIRO, 2007, p. 57).

No estudo acerca das organizações de agricultores e produtores rurais de Ijuí/RS, Lemes e Basso (2009, p. 19) constatarem que as entidades surgidas a partir destes grupos, principalmente aqueles organizados quase que naturalmente para a venda nas feiras-livres, possuem um potencial emancipatório que deve ser incentivado.

Tal incentivo possibilitaria uma maior autonomia destes grupos sociais frente ao mercado, que não tem preocupações com setores de menor inserção econômica e também frente ao Estado, “na medida em que deixam de ser vistos apenas na condição de ‘clientes’ das benesses públicas e passam a ser construtores de políticas públicas, contribuindo de maneira geral para a democratização do espaço e a universalização de ações de desenvolvimento mais inclusivas”.

Outros trabalhos buscaram indicar também soluções para o incentivo da comercialização de agricultores familiares nas feiras-livres. Em estudo de caso realizado na cidade de Turmalina-MG, Ribeiro et al (2003) apontam para fatores que poderiam servir de base para o direcionamento de políticas públicas ao segmento das feiras-livres locais, como por exemplo, o estímulo ao consumo de produtos locais, divulgação regional das feiras de agricultores familiares, capacitação e aprimoramento do crédito aos agricultores e, principalmente, apoio no transporte dos feirantes e de seus produtos, fator imprescindível para ampliar o número de agricultores beneficiados pela comercialização nas feiras-livres realizadas no meio urbano.

Desta maneira, por mais que haja tentativas de se implementar novos mercados para a agricultura familiar, é notória a importância da feira-livre enquanto tradicional meio de trocas, materiais e imateriais. Embora receba críticas enquanto mercado concreto e seguro para a agricultura familiar, seja pelas intempéries da natureza, seja pela oscilação de preços, como apontado por Buainain (2006), há que se pensar que estes riscos podem estar presentes em quaisquer outros mercados, corporativos ou institucionais.

Constata-se, principalmente através de Ribeiro (2007), que mesmo sendo tão “constantes e barulhentas”, as feiras acabam se diluindo na paisagem local, rotuladas de maneira insignificante, cujo movimento se volta para uma economia informal:

É por isto que se pode afirmar que as feiras recebem uma atenção que fica muito aquém do movimento econômico que anima, e suas vendas costumam ser consideradas pequenas, e efetivamente serão, se forem comparadas aos negócios que acontecem na cadeia produtiva da soja ou do leite. A pequenez, porém, é um conceito muito relativo. [...] As feiras geram receitas que dinamizam esses municípios, criam e colocam em circulação recursos que alimentam a população urbana e contribuem para a soberania alimentar. As feiras livres beneficiam aos agricultores, ao comércio urbano e aos consumidores (RIBEIRO, 2007, p. 56).

É graças às feiras-livres que muitos agricultores são beneficiados, vendendo sua produção que dificilmente entraria em outros mercados. São feiras de grande importância para a reprodução dos valores locais, a inclusão produtiva dos agricultores, o abastecimento de cidades pequenas, longe das rotas de distribuição de alimentos e o aquecimento da economia urbana, resultado das compras dos feirantes.

A dinamização da economia local pelo poder público – neste caso, através das feiras - deve buscar a sustentabilidade e a essência das características locais. Estratégias de desenvolvimento nessa direção podem valorizar o lugar, fomentando a identidade cultural (CARPEGEANI & FILHO, 2009).

Ribeiro (2007) complementa que ainda que haja atuação direta de organizações não governamentais (ONGs) e agências públicas no estímulo às esferas sociais e produtivas, raramente as feiras-livres se tornam assunto para programas de geração de renda ou até mesmo de desenvolvimento rural.

A feira-livre em Conceição do Mato Dentro: importante espaço de trocas materiais e imateriais

Em Conceição do Mato Dentro, a feira é tradicional e se configura como um espaço de trocas múltiplas. Ela apresenta uma racionalidade econômica própria e é o local onde as famílias agricultoras apresentam, com esmero, os produtos de seu trabalho.

A feira de Conceição do Mato Dentro acontece no mercado municipal, regularmente às sextas feiras e sábados, e remonta cerca de mais de 60 anos. Muitos feirantes ocupam os mesmos espaços que seus pais ocupavam. Esta tradição pode ser percebida através do sentimento de pertencimento dos feirantes, que falam com orgulho e apreço sobre como se sentem parte do local. Contudo, o espaço do mercado é insuficiente para todos, permanecendo alguns do lado de fora, vendendo seus produtos no entorno do mercado.

Os feirantes participantes são originários de diferentes comunidades no município - Várzea do Lambari, Tabuleiro, São Sebastião do Bom Sucesso, Coqueiros (perto da divisa de Congonha do Norte), Dourado, Rio Preto, Itacolomi, que também aproveitam o dia da feira para acessarem serviços que só podem ser encontrados no centro urbano, principalmente o hospital, mas também a farmácia, a prefeitura e o sindicato dos trabalhadores rurais.

Alguns feirantes são antigos moradores da zona rural que hoje residem na sede de Conceição do Mato Dentro e produzem na cidade, comercializando os produtos na feira. Com exceção daqueles que vivem na sede do município, a distância entre as comunidades dos agricultores feirantes e a sede do município, onde localiza-se o mercadão, é de 12 km para a mais próxima e 67 km para a mais distante. Neste aspecto desponta um problema: a inexistência de transporte gratuito para os feirantes, não fazendo parte das ações, nem sistemáticas nem pontuais, do poder público para favorecer a feira. A ausência de transporte gratuito é um dos principais problemas enfrentados pelos agricultores feirantes, pois além do deslocamento deles próprios, tem o peso dos alimentos e produtos que serão levados para venda na feira. Em muitos municípios do Vale do Jequitinhonha as prefeituras estabelecem rotas de deslocamento de ônibus ou caminhões para o transporte gratuito dos feirantes (Ribeiro, 2007), o que promove a superação na dificuldade com o deslocamento. No caso dos feirantes de Conceição do Mato Dentro, o uso do transporte coletivo, pago, é o mais comum, realizado por 45% deles.

A maior parte dos/as feirantes é do sexo feminino, 73%, destacando a importância das mulheres agricultoras na atividade de comercialização através da feira. Para Gomes; et al. (2016) a participação feminina estabelece uma relação maior de confiança do consumidor e contribui também para o reconhecimento de que os alimentos são realmente saudáveis. Desta forma, de acordo com Anacleto; Coelho; e Curvelo (2016, p.2) “as feiras livres desenharam um novo panorama nas atividades relacionadas ao contexto rural, dado que possibilitou além de escoar a produção, a criação de um cenário onde as mulheres rurais assumiram importante papel no protagonismo das famílias”, gerando renda, negociando e desenvolvendo um papel economicamente estratégico para família. As pesquisas de Garcia (1992) sobre a presença das mulheres nas feiras do Nordeste, espaço tradicionalmente masculino, permite afirmar que a restrição do espaço de trabalho feminino no campo doméstico está sendo questionado. A compreensão mais ampla sobre predomínio da mulher na feira precisa de aprofundamentos de pesquisa. Contudo, os primeiros apontamentos mostram que este espaço pode se configurar como uma possibilidade de autonomia para as mulheres, ratificando o seu importante papel no desenvolvimento rural.

A média de idade é de 59 anos, o que explica o elevado percentual de aposentados/as: 27% dos/as feirantes entrevistados/as são aposentados/as e 36% possuem um/a aposentado/a na residência (marido, esposa, irmão). Por ser uma população mais idosa se observa um percentual elevado de pessoas que não frequentaram a escola, chegando a quase 45%, sendo que dentre a população que possui leitura, a maioria esteve somente na primeira etapa do ensino fundamental. As melhores épocas de venda são nos feriados e nas festas, principalmente a festa do Jubileu (junho), quando tem gente de fora da cidade que não conhece os produtos e deseja experimentar. Contudo, para alguns entrevistados, no período de festas, de maio a junho, vende-se quase a mesma coisa do que se vende no resto do ano. Outro grupo percebe algumas diferenças de venda, dependendo do dia, mas sem precisão de época. O percentual de venda é o mesmo durante o ano todo para 20% dos feirantes entrevistados.

A festa do Jubileu³ é a maior festa da cidade, realizada há 230 anos. Em 2015, no evento de recepção da Cavalgada, aproximadamente 07 mil pessoas estiveram presentes. Além disso, Conceição do Mato Dentro recebe turistas durante o ano, sendo considerada a capital mineira do Ecoturismo. Divulgar e fomentar a feira-livre do mercado municipal enquanto espaço cultural pode ser uma possibilidade de geração de renda tanto para os feirantes quanto para o comércio local.

O público frequentador da feira são os moradores da sede de Conceição do Mato Dentro e alguns turistas, principalmente quando se tem festa na cidade. O turismo é uma atividade presente no município, sendo que a própria prefeitura considera Conceição do Mato Dentro uma capital do ecoturismo no estado de Minas Gerais. Os compradores são, na maioria das vezes, variáveis (63% percebem variação dos consumidores), mas alguns feirantes informam que mesmo assim, conhecem muita gente. Os feirantes que têm clientes fixos representam 36% e também informam que recebem gente de fora e que conhecem todo mundo.

Apesar do bom movimento da feira, há, entretanto, sobra de produtos para 90% dos feirantes. As estratégias de aproveitamento da produção remanescente envolvem doações dos produtos perecíveis, “para pessoas que necessitam”, para o hospital, para familiares que moram na cidade. Os feirantes consomem alguns produtos e outros acabam sendo jogados fora, pois, por não haver transporte, há dificuldade de levar de volta. Alguns ainda vendem para a igreja ou para outras encomendas. Os produtos que não são perecíveis são guardados no próprio mercado ou são levados de volta.

Durante a pesquisa foram contabilizados 170 consumidores e 107 frequentadores, num total de 277 pessoas que circularam durante as cinco horas de movimento. Sobre a frequência com que eles visitam a feira, 73% disseram participar toda semana ou sempre e 27% disseram frequentar de 1 a 3 vezes por mês ou ainda, sempre que podem. O gasto médio na feira é de R\$ 52,00 havendo, contudo, muita variação entre os consumidores e pelo mesmo consumidor também. O menor valor informado foi de R\$ 15,00 e o maior foi “R\$ 200,00 ou mais”. Predomina-se a compra de hortaliças e frutas (verduras e banana), seguido dos produtos beneficiados, com destaque para o queijo, seguido das farinhas e quitandas, além da rapadura e do colorau que também foram mencionados.

Ao opinarem sobre a qualidade dos produtos vendidos na feira, 87% dos entrevistados usaram de adjetivos positivos para os definirem, tais como: bem melhores, bons e de aparência agradável, sem agrotóxico, de primeira, excelentes, natural, saudáveis, frescos e de boa qualidade. Os consumidores consideram que a feira tem os melhores produtos, os mais naturais e sem agrotóxicos. Os aspectos negativos foram apresentados por 13% dos entrevistados, principalmente com relação à desorganização na exposição dos produtos, principalmente das carnes, por não possuírem sistema de refrigeração, o que faz com que os consumidores deixem de comprar.

Para parte dos consumidores há produtos que só podem ser encontrados na feira, como as quitandas, o arroz vermelho e o colorau, estes produtos fazem parte de um consumo alimentar local, e isso é um diferencial da feira. Há, pois, um caráter cultural latente. Mesmo que o comércio local ofereça produtos semelhantes aos da feira, muitos consumidores reconhecem este espaço para além de um local de compra e venda (“o que tem aqui tem lá, mas a feira lembra minha infância”).

Os comerciantes locais, que se localizam no entorno do mercadão, consideram positivos os efeitos da feira sobre suas vendas, principalmente os proprietários de armazéns e mercados. Alguns estabelecimentos não percebem influência da feira, haja vista que os feirantes não se sentem à vontade para frequentar determinados lugares: “o pessoal da roça é muito humilde, ficam constrangidos às vezes de entrar”.

Mesmo aqueles que não conseguem precisar sobre o aumento de suas vendas, entendem que a feira atrai mais gente para o local, o que acaba por trazer mais clientes para seus estabelecimentos. A boa relação entre a feira e o comércio entorno corrobora as afirmações de Moraes e Araújo (2006), em suas análises da feira de Caicó (RN). As sociabilidades são tecidas pelas suas capacidades de estabelecerem laços com outros personagens, tramando concatenações e con-

³ O Jubileu do Senhor Bom Jesus do Matozinhos é realizada desde o ano de 1787, no período de 13 a 24 de junho. Nessa época, a cidade se transforma com a vinda de milhares de romeiros e com intensa movimentação de fiéis e de comerciantes que se instalam na colina do Santuário durante a festa, para agradecer ou implorar graças ao Bom Jesus. A festa, embora tenha também conotação social e comercial decorrente do fluxo de romeiros e visitantes, conserva seu caráter religioso. Há missas e exposição do Santíssimo Sacramento durante 11 dias, sendo que no último a imagem sai em procissão. Ver Prefeitura Municipal de Conceição Do Mato Dentro (2007).

vivências harmoniosas.

Os aspectos positivos da feira foram apresentados por mais de 60% dos comerciantes entrevistados, sendo eles: o comércio de produtos provenientes da agricultura familiar e que não são encontrados com frequência em supermercados (biscoito de polvilho, farinha de mandioca), qualidade dos produtos (melhores que os produtos do supermercado), produtos saudáveis, produtos naturais, produtos orgânicos foram os adjetivos usados para demonstrar as particularidades dos produtos da feira. A importância da feira ganha visibilidade na medida em que se é destacada a qualidade e o caráter especial dos produtos. Retomando Braudel (2009), este tipo de mercado como a feira, se mantém pelo 'frescor dos gêneros perecíveis', pela venda sem intermediários, sendo a forma mais transparente de troca. Um comerciante, proprietário de um mercado, mencionou que faz a compra de hortifrutigranjeiros na feira para revender em seu estabelecimento, relatando que os produtos da feira são melhores que os dele (adquiridos no CEASA). Portanto, a feira é vista não somente como espaço de comercialização, mas influenciado por dimensões qualitativas de confiança, de relações, de trocas.

Além disso, é um espaço de encontro com os amigos, de troca de informações, saberes e experiências. É assim um ambiente bastante dinâmico de trocas, de diversão, lazer e de acordos diversos.

A diversidade da feira

Os produtos ofertados na feira demonstram a ampla diversificação produtiva da agricultura familiar da região: produtos da agricultura, como as frutas e as hortaliças, produtos transformados, que recebem tratamento e processamento, como farinhas, doces, quitandas, queijos, temperos, e animais vivos e carnes de animais. Esta diversificação na produção garante a participação na feira de maneira regular.

Pelo fato de não se concentrarem na produção de culturas perenes, não estão sujeitos a vender somente uma vez ao ano. Existe, assim, uma regularidade na frequência à feira, já que conseguem garantir uma oferta ininterrupta que advém da diversidade da produção e do beneficiamento de seus produtos através de suas indústrias domésticas. Eles vendem, compram e barganham durante a feira.

A origem da produção vem do trabalho da família, sendo a produção própria absolutamente majoritária. Para 45% dos feirantes, a produção vem somente da própria família. Os agricultores vendem uma significativa diversidade de produtos: produtos advindos das hortas, dos seus pomares, bem como os produtos de suas indústrias domésticas rurais, principalmente a farinha de mandioca, os diversos doces, queijos e requeijão. Aqueles que vendem produtos "de outros", na realidade vendem "para outros" (vizinhos, compadres, parentes).

Com isso percebe-se a diversificação da produção familiar, que reduz os riscos e amplia o leque de fregueses, e demonstra também o quão é difícil mensurar a renda dos agricultores.

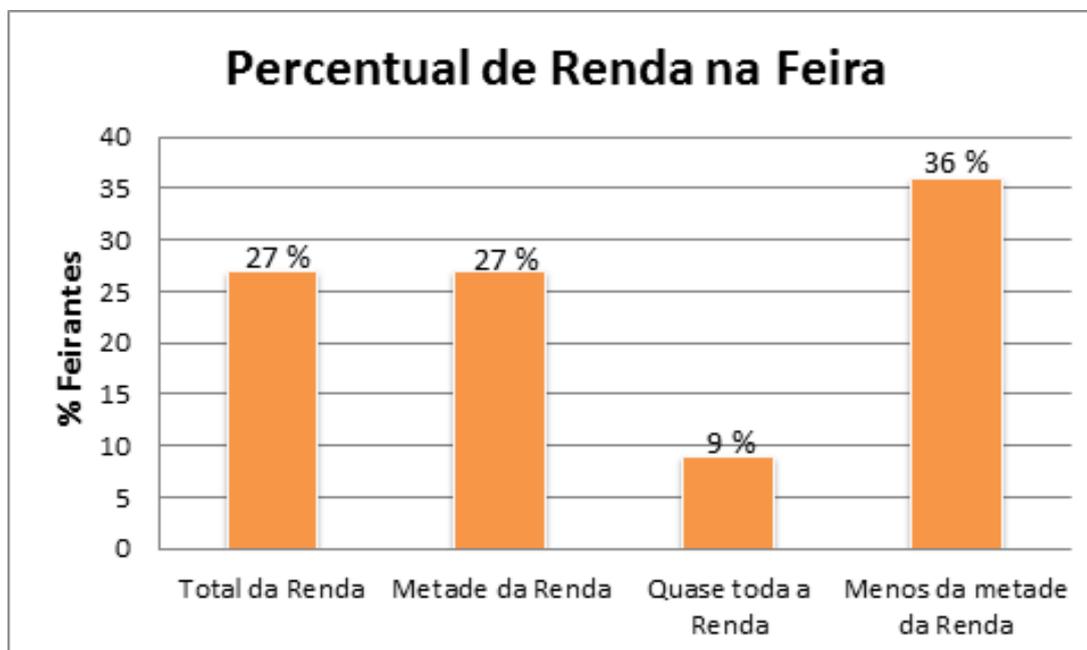
Os critérios de decisão para escolher os produtos a serem levados para a feira são: o que conseguiu produzir (63%) e os produtos mais bonitos (36%), levando um pouco de tudo, sendo que a quantidade e a qualidade são definidas da mesma forma. Estes cuidados fazem com que o produtor seja reconhecido pela qualidade de seus produtos, garantindo a freguesia.

Os produtos são precificados sobre diversos critérios: pelo tamanho, analisam os gastos (quantidade e qualidade) e acompanham os preços dos mercados. Há preocupação de não oferecerem produtos caros. Uma feirante disse que vende sempre baratinho porque não adianta colocar preço caro, pois não vende. Alguns decidem o preço na hora e outros mantêm sempre o mesmo preço. Produtos com maior valor agregado geram receitas mais elevadas, como os produtos da indústria doméstica rural. A farinha é vendida um pouco mais cara, pois é reconhecidamente melhor e o consumidor paga o preço.

Os preços variam para menos no final da feira para diminuir as sobras e perdas dos produtos que estragam (verduras e bananas, por exemplo). Os produtos do sábado também são mais baratos, para alguns feirantes, já que são as sobras da sexta-feira. Há variação de preço durante o ano para 27% dos feirantes. O queijo é mais caro de maio a setembro, por causa da seca. Dependendo da época, algumas coisas são mais difíceis encontrar, então elas ficam mais caras. Se algum produto que eles usam na produção encarecer, eles também precisam aumentar os preços. Os preços são considerados menores que os do comércio para 47% dos consumidores entrevistados e maiores para 20%, sendo que um deles disse que "às vezes é mais caro, mas vale a pena por ser sem veneno".

A renda da feira

A feira é reconhecidamente um espaço importante de geração de renda para os agricultores, sendo que a pesquisa revelou a composição das receitas destes feirantes, conforme a Figura 2.



Fonte: Autores (2017)

É importante destacar a dificuldade de se aferir a renda dos agricultores, devido a diversidade de fontes monetárias (rendas de programas compensatórios, serviços prestados, vendas da produção, aposentadorias e pensões), a diversidade e difícil mensuração da produção para o autoconsumo ou devido à própria sazonalidade da produção. Portanto, qualquer tentativa de levantamento quantitativo da renda de agricultores é limitada.

A renda da feira foi a que propiciou a muitos dos feirantes que compuseram a pesquisa “criar os filhos”, sendo fundamentais nas estratégias familiares. Mas embora a feira melhore o ingresso em dinheiro nestas famílias, ela não representa forma de acumulação, mas sim de melhora no autoconsumo, isto porque a motivação econômica deste sujeito social não é a da conduta especulativa, o que não quer dizer, por sua vez, que alguns não gerem excedentes, mas neste caso há uma forte tendência ao reinvestimento com fins produtivos ou investido na propriedade.

Os feirantes gastam grande parte de suas vendas na própria feira ou em compras no comércio local no dia da feira. Os principais produtos adquiridos são: fubá, óleo, biscoito, pão, arroz, feijão, açúcar e carne. Suas despesas principais são para manter a casa: mais de 80% dos feirantes usam a renda da feira para comprar alimentos e outros gastos da casa, incluindo as contas.

Os feirantes consomem parte de sua renda, não somente aquela advinda da feira, principalmente em comércios do tipo armazém e supermercado. Nestes estabelecimentos eles adquirem principalmente alimentos seguidos por produtos de limpeza. Utilizam-se de estabelecimentos que oferecem serviço de pagamento, para este objetivo e também para realizar recarga de celular. Nos comércios de roupas, sapatos, tecidos, etc., compram mercadorias de cama, mesa e banho, chinelo, camisas e peças de pano.

Encontrou-se outra forma de comercialização, já bastante incomum diante do crescimento das cidades e dos movimentos de urbanização, que é a barganha, um arranjo bastante específico de negócio, decorrentes da pouca circulação monetária, em que os bens não são trocados por moedas, mas por outros bens. O armazém localizado em frente ao mercado e com grande variedade de produtos é bastante frequentado pelos agricultores feirantes e faz a barganha dos produtos do armazém pela produção trazida pelos feirantes.

Considerações Finais

Com base na pesquisa realizada na feira, bem como realizada com famílias agricultoras no município, foi possível compreender sua importância histórica econômica e cultural para o município de Conceição do Mato Dentro. Trata-se de um espaço regido por outras lógicas econômicas: são outros modos de se lidar com a qualidade do produto, com o preço, com aquilo que não se consegue vender. Não é a lógica meramente mercantil. Na feira não acontece somente a comercialização, embora seja importante na renda do agricultor familiar, representando a metade de suas rendas ou mais para a maioria dos feirantes, permitindo-lhes complementar suas necessidades. As famílias constroem fonte de renda na feira.

A feira-livre em Conceição do Mato Dentro é lugar onde também se configuram relações sociais de identidade. Os feirantes que ocupam este lugar, ocupado outrora por seus pais, exprimem o afeto com a feira, para além da geração de renda. Essa relação de envolvimento reflete-se na confiança estabelecida entre os frequentadores e consumidores, que comparecem à feira e consomem seus produtos, pois reconhecem as singularidades da qualidade da produção do feirante.

Nas sextas e sábados, o Mercado Municipal é lugar de encontro de diversas comunidades rurais e delas com os moradores da cidade. É um espaço de circulação de mercadorias, de histórias, de culturas, de informações e de vida. Nesses dias, movimenta-se a economia local, já que os feirantes aproveitam para usar os serviços da cidade e fazer compras e os consumidores da feira servem-se também do comércio adjacente.

Há nela produtos exclusivos, como as quitandas, o arroz vermelho e o colorau, próprios do consumo alimentar local. Há, pois, um caráter cultural latente neste espaço. Mesmo que o comércio local ofereça produtos semelhantes, muitos preferem comprar na feira, pois ela remete à história pessoal dos moradores e frequentadores.

Os limites internos do mercado já não são suficientes para abarcar todos os feirantes e o comércio tem se alastrado também nos seus arredores. A expansão e valorização da feira livre poderia ser dar pela disseminação de sua importância como espaço de cultura e identidade regionais, com o apoio do poder público e dos agentes locais, provocando maior integração com a comunidade, tornando o espaço aprazível a outros públicos, como os turistas e outros visitantes. A presença da mulher é predominante, seja como consumidora, seja como feirante. Quaisquer conclusões nesse sentido seriam por demasiado precipitadas. Contudo, o protagonismo feminino neste espaço merece aprofundamentos de pesquisa e análise, para compreendê-lo como espaço de conquista e autonomia das mulheres rurais.

Espaço tão importante e também negligenciado muitas vezes pelo poder público, que deveria criar políticas de fortalecimento da feira-livre, ampliando e garantindo o acesso a ela. A falta de transporte público e gratuito pode ser apontado como um entrave, mas não o único: o espaço também não comporta todos os feirantes, as condições da infraestrutura do mercadão são deficientes, a feira que é preterida quando outros eventos são marcados no espaço do mercadão. Enfim, obstáculos que poderiam ser parcialmente resolvidos com intervenção pública em favor dos agricultores feirantes.

Por fim, este artigo teve o propósito de reafirmar a importância da feira livre, sua viabilidade como canal de comercialização da agricultura familiar e a necessidade de inseri-la na pauta de programas de desenvolvimento rural. O argumento oferecido é que a feira gera trabalho e renda no campo, dinamiza a economia local e oferta a soberania e segurança alimentar para a população urbana, além da dimensão sócio cultural, já que é espaço privilegiado de organização e participação social, além de trocas de conhecimentos e informações.

Agradecimentos: à Cáritas Brasileira Regional Minas Gerais pelo apoio e financiamento desta pesquisa.

Referências

- ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- ANACLETO, A.; COELHO, A. P.; CURVELO, E. B. C. As mulheres empreendedoras e as feiras livres no litoral do paraná. **Faz Ciência**, v. 18, n. 27, jan/jun de 2016 – p. 118-139.
- BRAUDEL, F. **O jogo das trocas. Civiliza o material, economia e capitalismo: século XV-XVIII**. São Paulo, Martins Fontes, 2009.
- BUAINAIN, A. M.; em colabora o com SOUZA FILHO, H. M. de. **Agricultura familiar, Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável: Questões para Debate**. 1 ed. Brasília: IICA, 2006.
- CARPEGEANI, C. B. F.; FILHO, C. B. R. Caminho das Tropas: A Importância da preserva o histórica e cultural como meio de preserva o ambiental no Vale do Paraíba. **Revista Ciências Humanas**. Taubaté, SP, v. 1, n. 1, 2009.
- GARCIA, M. F. O segundo sexo do comércio: camponesas e negócio no Nordeste do Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 19, p. 84-102, 1992.
- GODOY, W.; ANJOS, F. S. A importância das feiras livres ecológicas: um espaço de Trocas e saberes da economia local, In: Resumos do II Congresso Brasileiro de Agroecologia. **Rev. Bras. Agroecologia**, v.2, n.1, fev. 2007. Cruz Alta, 2007.
- GOMES, M.; LUCENA, E. A. R. M.; MANDARINO, A. C. S.; GOMBERG, E. Empoderamento da mulher através de feiras agroecológicas na cidade de Ilhéus, Bahia/Brasil. 2016. In: **Forum Sociológico. Série II**. CESNOVA, 2016. p. 65-73. Acesso em: 29 jul. 2017.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. 2010.
- LEMES, F. R. M.; BASSO, D. Economia Solidária e Desenvolvimento Local: agricultores Familiares Feirantes e Associa es de Catadores. In: **XII Conferência Anual da Associa o Internacional para o Realismo Crítico**. Niterói: UFF, 2009.
- MICHELLON, E.; COSTA, T.; STR HER, G. J.; CAMACHO, L. S.; PEREIRA, P. S. Rede de Dinamiza o das Feiras da Agricultura Familiar – REDifeira: Uma alternativa para a inclusão socioecon mica das famílias rurais. In: **XLVI Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administra o e Sociologia Rural**. Rio Branco: Anais, 2008.
- MORAIS, I. R. D; ARAÚJO, M. A. A. Territorialidades e Sociabilidades na Feira-Livre da Cidade de Caicó (RN). **Revista Caminhos de Geografia**. Uberlândia, MG, v. 23, n. 17, fev/2006, p. 244 – 249.
- OLIVEIRA, E. Agricultura Familiar e sua Identidade Cultural no Espaço Rural. **Revista Ciências Humanas**. Taubaté, SP, v. 7, n 2, p. 173-188, jul-dez/2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CONCEIÇÃO DO MATO DENTRO. **Plano de Desenvolvimento Sustentável Município de Conceição da Mato Dentro**. Conceição do Mato Dentro: PMCMD, 2007.

RIBEIRO, E. M. (coord). **Feiras do Jequitinhonha: mercados, cultura e trabalho de famílias rurais no semi-árido de Minas Gerais**. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2007.

_____; ÂNGULO, J. L. G.; NORONHA, A. B.; CASTRO, B. S.; GALIZONI, F. M. CALIXO, J. S. SILVESTRE, L. H. A feira e o trabalho rural no Alto Jequitinhonha: um estudo de caso em Turmalina, Minas Gerais. **Unimontes Científica**, v. 5, n. 1, p. pág. 53-65, 2003.

WANDERLEY, M. N. B. Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 21, Outubro, 2003: p. 42-61. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2003.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: LÍNGUA PORTUGUESA, TEMAS TRANSVERSAIS E FORMAÇÃO PARA CIDADANIA
TEACHER TRAINING IN MATERNAL LANGUAGE TEACHING: PORTUGUESE LANGUAGE, CROSS-CUTTING SUBJECTS AND CITIZENSHIP TRAINING

Ricardo Santos David¹, Renato Santos David²

¹ UNIATLANTICO - Universidad Europea Del Atlántico - ricardosdavid@hotmail.com

² USP - renatosdavid@hotmail.com

Recebido em 06 de Setembro de 2017; Aceito em 16 de Novembro de 2017.

Resumo

Este artigo consiste em um estudo com o objetivo de refletir sobre como é feita a abordagem dos Temas Transversais, elemento integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN, em sala de aula, no ensino de Língua Portuguesa. Como referencial bibliográfico, optou-se pelos estudiosos Candau (1997), Freire (2005), Mizukami (1986), Piletti (2007) e Zabala (1998), que em seus estudos trazem reflexões acerca da educação; um levantamento bibliográfico sobre os Temas Transversais e sobre questões ligadas à educação. A partir desse suporte teórico busca-se compreender como as propostas trazidas nos PCN são abordadas pelos professores de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Temas Transversais; Educação; Política Educacional; Língua Portuguesa.

Abstract

This article consists of a study aiming to reflect on how is the approach of Transversal Themes, integral element of the National Curriculum Parameters - PCN in the classroom, teaching of Portuguese language. As bibliographic references, it was decided by scholars of Candau (1997), Freire (2005), Mizukami (1986), Piletti (2007) and Zabala (1998), in their studies bring reflections about education; a literature review on the Transversal Themes and issues related to education. From this theoretical support seeks to understand how the proposals brought in PCN are addressed by Portuguese teachers.

Keywords: Transversal Themes; Education; Educational Policy; Portuguese Language.

Resumen

Este artículo consiste en un estudio con el objetivo de reflexionar sobre cómo es el enfoque de los Temas Transversales, elemento integral de los Parámetros Curriculares Nacionales - PCN en el aula, la enseñanza de la lengua portuguesa. Como referencias bibliográficas, se decidió por los estudiosos Candau (1997), Freire (2005), Mizukami (1986), Piletti y Zabala (2007;1998), que en sus estudios aportan reflexiones sobre la educación; Una revisión de la literatura sobre los Temas Transversales y las cuestiones relacionadas con la educación. A partir de este soporte teórico busca entender cómo las propuestas presentadas en el PCN son dirigidas por los profesores de portugués.

Palabras clave: Control De Gestion; Instrumentos de Control de Gestión; Centro de responsabilidad.

1. Introdução

A história da educação no Brasil é marcada por várias mudanças, se iniciou com a chegada dos portugueses ao país e se estende à contemporaneidade. A história educacional do país é composta de inúmeras questões políticas, dentre elas a chegada da Companhia de Jesus, depois a de D. João, o período imperial, o republicano, o regime militar, a abertura política e o atual governo.

Pode-se observar que durante esses anos houve grandes evoluções na educação brasileira, com a criação de leis e parâmetros educacionais com objetivo de melhorar o sistema educacional. Dessa forma, com a intenção de aperfeiçoar o planejamento de ensino, inseriram-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os Temas Transversais que têm como objetivo abordar temas contemporâneos de abrangência nacional como Ética, Meio Ambiente e Pluralidade Cultural, para uma educação participativa e social, gerando questionamentos e mudanças positivas ao país.

Este artigo tem como objetivo discutir como os Temas Transversais — integrantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) — são utilizados por professores de Língua Portuguesa e como é feita a abordagem na escola pública e privada.

A metodologia utilizada trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada a partir de levantamento bibliográfico referente aos Temas Transversais, sobre questões ligadas à educação e como são abordados esses temas em sala de aula. Foram escolhidos como base teórica os estudos de Freire, Candau, Piletti, Mizukami e Zabala.

2. Desenvolvimento

2.1 Breve contexto histórico da educação no Brasil

A cultura indígena brasileira sofreu sua primeira transformação com a chegada dos portugueses, que trouxeram da Europa seu próprio modelo de educação — Não que não houvesse um modelo nosso, porém o nosso padrão era diferente.

Com a chegada da Companhia de Jesus, os jesuítas trouxeram os métodos pedagógicos, no entanto, tinham a intenção de catequizar os índios.

De acordo com (PITELLI, 2007, p. 166), “os jesuítas dedicaram-se às duas tarefas principais: a pregação da fé católica e o trabalho educativo”, e abrindo caminho para os colonizadores.

Esse modelo de educação durou 210 anos, quando os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal. Esse período na educação foi um pouco conturbado, pois os professores dessa época não tinham preparação, eram pessoas comuns indicadas pelos bispos. Essa situação só fora normalizada com a chegada da Família Real, que ao se instalar no Brasil abriu escolas, buscando o interesse da corte. Desse período até a Proclamação da República (1889), o ensino no país não sofreu mudanças significativas (PILETTI, 2007, p. 168).

Somente a partir da Revolução de 1930, quando precisou-se de mão de obra especializada, que surgiu o interesse de se investir na educação. Dessa maneira, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Com a nova Constituição de 1934, a educação passou a ser um direito de todos (PILETTI, 2007, p. 168).

Na década de 1950, a educação passa a ser administrada pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura). Mas, somente em 1961, fora promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (4024). Em 1962, é criado o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, inspirados no método de Paulo Freire (PILETTI, 2007, p. 175). Contudo, com o golpe militar em 1964 o país teve seus avanços freados e as conquistas populares alcançadas ficaram em segundo plano:

A história da educação foi um dos instrumentos de que lançaram mão os sucessivos grupos que ocuparam o poder para promover e preservar essa dependência, não através da exclusão pura e simples, impedindo-se o acesso de grande parte dos brasileiros à escola, por meio de um ensino para a submissão, desprovido da preocupação crítica, tanto em seus conteúdos quanto em seus métodos (PILETTI, 2007, p. 163).

O regime militar durou 21 anos (1964 - 1985), neste período foram instauradas reformas educacionais em todos os níveis educacionais, sem o auxílio de professores, alunos e outros setores da sociedade. Os resultados foram os altos índices de repetência, evasão escolar e analfabetismo. No entanto, na década de 1980, as questões educacionais passaram a ter um caráter mais amplo e com a participação ativa de profissionais da área. Foram criados planos para a educação, sistemas de avaliações, entre outras medidas. Em 1996, é criada a 3ª LDB (nº 9.394), e visava à gestão democrática do ensino e a progressiva autonomia pedagógica. Dessa forma, alguns educadores apresentaram novas propostas de ensino (PILETTI, 2007, p. 184).

Essa educação perdurou por 210 anos, quando os mesmos foram expulsos pelo Marquês de Pombal. Esse período na educação foi caótico porque Pombal desejava reerguer Portugal e a educação jesuítica não interessava a Coroa portuguesa. Os professores desse período não tinham preparação, pois eram pessoas comuns indicadas pelos bispos. Isso só se normalizou com a vinda da Família Real ao Brasil que para se instalar abriu academias, escolas de direito e medicina, entre outras, buscando o interesse da corte. Dessa época até a Proclamação da República (1889), o ensino no Brasil não sofreu mudanças significativas. (PILETTI, 2007, p. 168). Após a Proclamação da República, houve várias reformas educacionais não bem sucedidas, mas vale ressaltar que nesse período criou-se a gratuidade da escola primária através da Reforma de Benjamin Constant e também a Reforma Rivadávia Correia, de 1911, almejando formar cidadãos e não somente promovê-los a um novo nível escolar.

A partir da Revolução de 30, precisou-se de mão-de-obra especializada, por esse motivo surgiu interesse de investir na educação. Sendo assim, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Com a nova Constituição de 1934, a educação passou a ser um direito de todos e um dever da família e dos Poderes Públicos. (PILETTI, 2007, p. 168). Na nova Constituição de 1937, cria-se uma distinção entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, o primeiro para as classes dominantes e o segundo para as classes desfavorecidas. Por decorrência disso, foram instituídos o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) com o intuito de valorizar o ensino profissionalizante. Em 1953, a educação passa a ser administrada pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) tornando-se um ministério próprio.

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (4024) sendo esse um dos períodos mais importantes na história da Educação do Brasil, que contou com a colaboração de Paulo Freire com o Projeto de Alfabetização em 40 horas para adultos analfabetos e, em 62, criou-se o Conselho Federal de Educação substituindo o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação. Ainda neste mesmo ano, inspirado no método Paulo Freire é criado o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização pelo MEC. (PILETTI, 2007, p. 175). Porém, em 1964, o golpe militar instalado no país pretendia frear os avanços e conquistas populares alcançadas no período anterior:

A história da educação foi um dos instrumentos de que lançaram mão os sucessivos grupos que ocuparam o poder para promover e preservar essa dependência, não através da exclusão pura e simples, impedindo-se o acesso de grande parte dos brasileiros à escola, por meio de um ensino para a submissão, desprovido da preocupação crítica, em seus conteúdos quanto em seus métodos (PILETTI, 2007 p. 163).

A Educação Brasileira tornou-se vítima do autoritarismo que se instalou em toda a nação. Reformas educacionais foram impostas em todos os níveis educacionais, sem o auxílio à participação dos maiores interessados: alunos, professores e outros setores da sociedade. Os resultados obtidos foram um alto índice de repetência, evasão escolar e analfabetismo, professores remunerados pessimamente e sem motivação para trabalhar.

O regime militar durou 21 anos (1964 - 1985). Na década de 80, com a grande pressão por parte de vários setores da sociedade brasileira, o fim da ditadura militar e a abertura política tornaram-se inevitáveis. As questões educacionais passaram a ter um caráter mais amplo contando com a participação ativa de profissionais de outras áreas. Criaram-se planos para a educação, sistemas de avaliações, etc.

Em 1996, cria-se a 3ª LDB, nº 9.394, que visava à gestão democrática do ensino e à progressiva autonomia pedagógica. Elaboram-se os PCN que são usados como guias curriculares organizados por disciplinas e ciclos, com o intuito de

educação escolar formar indivíduos tanto na vida pessoal como social. Com isso, alguns educadores apresentam novas propostas de ensino. (PILETTI, 2007, p. 184)

Na formação do professor, como educador, exige-se uma postura do “que fazer” pedagógico, em sala de aula, torna-se necessário o uso da didática como forma no processo de educação. Conforme Candau, para um bom ensino é necessário que se tenha conteúdo pedagógico e a didática tem auxiliado o professor no desenvolvimento desse projeto:

Todo processo de formação de educadores-especialistas e professores inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do “que fazer” educativo, da prática pedagógica. Entre esses a didática ocupa um lugar de destaque (CANDAU, 1997, p. 12).

Segundo Candau (1997), a didática tem como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem que se divide em três dimensões: humana, técnica e político-social. Para a dimensão humana é necessário que haja uma relação interpessoal que vai além da técnica, a prática pedagógica deve trabalhar a importância em relação ao aluno: empatia, calor, trabalho em grupo, fazendo da dimensão humana o único centro do processo ensino-aprendizagem, “certamente o componente afetivo está presente no processo de ensino aprendizagem”. A abordagem humanista, conforme Mizukami (1986) é centrada no desenvolvimento da personalidade do aluno, na sua construção pessoal, levando em conta as suas experiências; o professor é facilitador na transmissão de conteúdo:

O professor em si não transmite conteúdo, dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos. A atividade é considerada um processo natural que se realiza através da interação com o meio. O conteúdo da educação deveria consistir em experiências que o aluno reconstrói. O professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam (MIZUKAMI, 1986, p. 38).

A dimensão técnica no processo de ensino-aprendizagem significa a habilidade, a capacidade de planejar o ensino e organizar os meios de efetivá-lo de maneira eficaz, proporcionando uma melhor aprendizagem. Contudo, se a dimensão técnica se separa das outras dimensões tem-se o tecnicismo, e este é visto separadamente de suas raízes político-sociais e ideológicas, e analisado como algo puramente instrumental. A importância do “fazer” como prática pedagógica, separa-se das perguntas “por que fazer” e “para que fazer” sendo observado diversas vezes de maneira abstrata:

Se o tecnicismo parte de uma visão unilateral do processo ensino-aprendizagem, que é configurado a partir exclusivamente da dimensão técnica, no entanto esta é sem dúvida um aspecto que não pode ser ignorado ou negado para uma adequada compreensão e mobilização do processo de ensino aprendizagem. O domínio do conteúdo e a aquisição de habilidades básicas, assim como a busca de estratégias que viabilizem esta aprendizagem em cada situação concreta de ensino, constituem problemas fundamentais para toda proposta pedagógica (CANDAU, 1997, p.14).

Paulo Freire (2005) defende uma Pedagogia de Comunicação que propõe uma educação e conscientização embasadas no método capaz de fazer com que o homem se torne crítico, criando condições desafiadoras, oferecidas para um determinado grupo desde que estas representem sentido para os mesmos.

[...] método ativo que fosse capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para os grupos. Fora disso estaríamos repetindo os erros de uma educação alienada, por isso ininstrumental (FREIRE, 2005, p. 114).

Para Freire, a educação deve ser voltada para o questionamento dos problemas, superando a relação opressor - oprimido e não uma educação depositária que consiste em apenas transmitir conhecimento. A educação deve ser trabalhada com o homem na busca constante pela reconquista da sua humanidade.

A verdadeira educação, para Paulo Freire, consiste na educação problematizadora, que ajudará a superação da relação opressor - oprimido. A educação problematizadora ou conscientizadora, ao contrário da educação bancária, objetiva o desenvolvimento da consciência crítica e a liberdade como meios de superar as contradições da educação bancária [...] (MIZUKAMI, 1986, p. 97).

Para Freire, a educação construída sobre uma política social, está na resposta ou questionamento que o educando faz perante os acontecimentos do mundo, nessa tomada de consciência da realidade humana, e não ser apenas hospedeiros, mas ter o desejo de lutar por mundo melhor em que vivem.

A educação autêntica, repitamos não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou ponto de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, a base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 2004, p.84).

A noção de Cidadania propõe a superação da desigualdade social e econômica da sociedade brasileira, que vê o cidadão como sujeito de direito e deveres. Ao propor uma educação que se envolva com a cidadania, os Parâmetros Curriculares Nacionais ditam meios segundo os quais orientam a educação escolar como: Dignidade da pessoa humana, Igualdade de direitos, Participação e Corresponsabilidade pela vida social.

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política (MEC/SEF, 1998, p.17).

Esse enunciado já deixa clara a nova preocupação das entidades voltadas à educação brasileira com questões ligadas à cidadania. Assim, foi incorporado ao ensino brasileiro os Temas Transversais que têm como objetivo trazer para a escola, questões importantes da vida cotidiana.

Os Temas Transversais por tratarem de problemas sociais abordam processos que estão sendo vividos pela sociedade. São questões urgentes e de abrangência nacional que necessitam de transformações pessoais e sociais.

Hoje, observa-se uma necessidade ainda maior do novo milênio em criar uma escola voltada para a formação de cidadãos, cabe ao educador exercer esse papel no desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Na construção da cidadania é preciso que a educação esteja direcionada para a realidade social e para os direitos e responsabilidades da vida pessoal e coletiva.

O papel da escola é dar, aos alunos, suporte para que eles possam refletir de modo coerente perante os problemas sociais, que implicam reconhecer valores e práticas que desrespeitam os princípios de cidadãos, comprometendo-se com as perspectivas e decisões que os favoreçam.

A escola não muda a sociedade, mas pode trabalhar no sentido de transformá-la. A relação da prática pedagógica é totalmente uma relação política, por isso a questão da democracia tanto na escola como na sociedade são comuns (MEC/SEF, 1998, p. 17). Sendo questões sociais, os Temas Transversais tratam de assuntos que são vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e professores em seu cotidiano. Abordam diversos temas sociais em busca de soluções e alternativas, e muitas vezes confrontam posicionamentos contrários tanto em relação ao âmbito social quanto à atuação pessoal.

2.2 Educadores

Na formação do docente, como educador, exige-se a necessidade do uso da didática como forma no processo de educação. Para Candau (1997), para o bom ensino é necessário que se tenha conteúdo pedagógico e didática:

Todo processo de formação de educadores/especialistas e professores inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do “que fazer” educativo, da prática pedagógica. Entre esses a didática ocupa um lugar de destaque (CANDAU, 1997, p. 12).

De acordo com Candau (1997), a didática tem como objetivo principal estudar o processo de ensino/aprendizagem que se divide em três áreas: humana, técnica e político social. Para a área humana é preciso que haja uma relação interpessoal além da técnica, a prática pedagógica. A abordagem humanista, segundo Mizukami (1986), é centrada no desenvolvimento da personalidade do aluno, na sua construção pessoal, levando em conta suas experiências:

O professor em si não transmite conteúdo, dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos. A atividade é considerada um processo natural que se realiza através da interação com o meio. O conteúdo da educação deveria consistir em experiências que o aluno reconstrói. O professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam (MIZUKAMI, 1986, p. 38).

Dessa maneira, conforme (MIZUKAMI, 1986, p. 29), “a escola atende, portanto, aos objetivos de caráter social, à medida que atende aos objetivos daqueles que lhe conferem o poder”. A maneira como o professor aborda as três áreas, em sala de aula, demonstra seus posicionamentos quanto à transformação social.

ZABALA (1998) determina que o ensino tenha priorizado as capacidades cognitivas, sobretudo, as consideradas mais relevantes, que correspondem à aprendizagem das matérias tradicionais. Contudo, as escolas devem promover a formação integral dos alunos, como cidadãos:

Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidade isolada; [...] a capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as educacionais são um dos lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre os demais (ZABALA, 1998, p. 28).

Segundo (MIZUKAMI, 1986, p. 94), o processo de educação deve levar em consideração o Homem concreto e o meio em que vive, “toda ação educativa, para que seja válida, deve, necessariamente, ser precedida de uma reflexão sobre o Homem concreto; [...] o Homem se torna o sujeito da educação”.

Conforme Paulo Freire (2005), a educação e a conscientização bases da Pedagogia de Comunicação, embasadas no método capaz de fazer com que o Homem se torne crítico.

Por fim, o fazer pedagógico, segundo os teóricos citados, deve priorizar a educação de alunos críticos, reflexivos e torna possível a formação de cidadãos que atuam na transformação da sociedade e os Temas Transversais inseridos nos PCN.

3. Temas Transversais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ditam meios segundo os quais orientam a educação escolar, com a noção de cidadania e a superação da desigualdade social e econômica do país:

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política (BRASIL, 1998, p. 17).

Os Temas Transversais foram incorporados ao ensino brasileiro, sobretudo, no ensino da Língua Portuguesa, pois traz à escola questões importantes da vida cotidiana. Durante as aulas de Língua Portuguesa, podem ser tratados problemas sociais e abordar processos que estão sendo vividos pela sociedade. Verifica-se a necessidade de aulas voltadas para a formação de cidadãos, cabe aos educadores da nossa língua vernácula direcionar a educação para a realidade social e para os direitos e responsabilidade da vida pessoal e coletiva.

O conteúdo ministrado em sala de aula ao abranger questões sociais como temas integrantes da realidade de todo ser humano deixa de transmitir conceitos abstratos e sem relação com o cotidiano dos alunos, mas tornam-se instrumentos de reflexão.

As aulas de Língua Portuguesa podem não mudar a sociedade, porém propicia que se articulem questionamentos acerca da sociedade, torna-se um espaço de transformação.

3.1 Ética

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20/12/1996) em seu título II, artigo 2º, afirma que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998, p. 62).

A partir desse enunciado, é possível observar a preocupação com a dimensão moral no ensino de Língua Portuguesa e da educação escolar. Dessa fora, inclui-se também como um dos Temas Transversais a questão da ética.

Abordar a questão da ética em aulas de Língua Portuguesa, em qualquer ciclo do ensino — sobretudo nas escolas públicas — traz uma constante atitude crítica de reconhecimento dos limites e possibilidades dos alunos, tornando-os cidadãos “críticos”, isto é, que sabem argumentar e refletir sobre aquilo que lhes é transmitido.

3.2 Meio Ambiente

Esforçar-se por uma condição de vida melhor é um dos grandes desafios a enfrentar, principalmente em relação à postura que se tem do Meio Ambiente. Os problemas decorridos de alterações no ambiente nos leva a enxergá-los como sendo provocados pela ação humana:

Nos últimos séculos, um modelo de civilização se impôs, alicerçando na industrialização, com sua forma de produção e organização do trabalho, a mecanização da agricultura, o uso intenso de agrotóxicos e a concentração populacional nas cidades (BRASIL, 1998, p. 173).

A discussão acerca desse tema durante as aulas de Língua Portuguesa pode ser a solução para sanar diversos problemas trazidos à população em decorrência dessas questões. Devem-se abordar em sala de aula os problemas ambientais, pois diz respeito ao futuro da humanidade e da maneira com que enxergamos a sociedade e a natureza. Por isso, o Meio Ambiente foi inserido na prática pedagógica como Tema Transversal.

As aulas de Língua Portuguesa devem fornecer meios para que os alunos compreendam os fatos naturais e humanos, e possam adotar posturas pessoais e comportamentos sociais, que auxiliem a viver num mundo mais justo preservando o meio ambiente e protegendo a vida no planeta, garantido a qualidade de vida das gerações futuras.

3.3 Pluralidade Cultural

Deve-se dar prioridade ao tema da Pluralidade Cultural nas aulas de Língua Portuguesa, pois é através da educação que se combate o preconceito. Durante as aulas deve-se celebrar que a sociedade brasileira é formada por diferentes etnias e também por imigrantes de outros países. Em uma sociedade plural para viver em harmonia é preciso respeitar as diferenças, os grupos e culturas, nas quais são constituídas. O trabalho com a pluralidade deve ser voltado em promover a dignidade humana, dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa é fundamental para reconhecer a diversidade que envolve a problemática social, cultural e elitista.

3.4 Saúde

O Ensino de Saúde, parte integrante do Parâmetro Curricular Nacional, tem como desafio a educação que garanta uma aprendizagem efetiva e transformadora de atitudes e hábitos de vida. Deve-se educar pensando em todos os aspectos envolvidos na formação de hábitos e atitudes que ocorram no dia-a-dia da escola.

Ao se agrupar aos Temas Transversais questões ligadas à saúde, essa abordagem vem contribuir para a garantia da qualidade de vida e saúde da sociedade. A escola tem um papel decisivo na valorização de comportamentos relativos à saúde, pois a infância e adolescência são épocas decisivas na construção de condutas (MEC/SEF, 1998, p. 257).

3.5 Trabalho e Consumo

O tema Trabalho e Consumo, abordado no currículo escolar, é de grande importância quanto ao acesso social e político, porque em tudo aquilo que consumimos existem trabalhos sociais, que são realizados por diversos tipos de trabalhos construídos historicamente, sujeitos à crítica, intervenção e transformação.

Os dilemas do trabalho e do consumo são objeto de um intenso debate. Esse debate, que congrega e mobiliza setores governamentais e não governamentais, igrejas, sindicatos, associações civis, traduzem a necessidade e a urgência de uma busca conjunta de soluções por parte do Estado, da sociedade civil e de todos os cidadãos, que estimulem a distribuição de renda, políticas de habitação, saúde, alimentação e Educação (MEC/SEF, 1998, p. 362).

O objetivo deste Tema é que os alunos possam constatar que o trabalho é importante na construção da riqueza do país, e que Trabalho e Consumo são fatores importantes na construção da própria imagem e da imagem do próximo como cidadão de direitos e, neste sentido possam atuar na sociedade com mais solidariedade e responsabilidade. A escola e o professor têm o papel de tornar possível aos alunos a ampliação das imagens pessoais na aquisição de trabalho.

A partir do projeto pedagógico a escola poderá desenvolver a aprendizagem de diversos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (MEC/SEF, 1998, p. 339). A escola assim como a família, os meios de comunicação têm influência no comportamento das crianças, jovens e adultos, pois valores e regras são transmitidos pelos professores, livros didáticos, pela organização institucional e pelos próprios comportamentos dos alunos. Entre os teóricos Candau, Mizukami, Freire e Zabala.

Educação para eles é aquela que traz reflexão, que está relacionada ao fazer pedagógico político-social; sem reflexão não é possível falar em Cidadania. Todos os professores veem a importância dos Temas Transversais, procurando priorizar: Meio Ambiente: “não poluir”, “água”, “respeito à natureza e respeito à vida”; Orientação Sexual: “doenças sexualmente transmissíveis”, “AIDS”; Pluralidade Cultural: “enfocar os obstáculos e barreiras do cotidiano (...)”, “mais interesse na atualidade, diversidade do patrimônio cultural brasileiro, discriminação por raça, classe, crença religiosa e sexo”. Zabala também fundamenta a importância do ensino reflexivo, ou seja, aquele ensino voltado ao questionamento. O professor deve saber responder a duas questões: “Por que ensinar”? E “O que ensinamos”?

Fazendo assim, uma avaliação do que está sendo transmitido aos alunos. Será que o que está sendo passado aos alunos tem contribuído para a formação deles cidadãos? Para Freire, a educação deve ser significativa para os alunos, sem isso ela se torna alienada nos remetendo ao tempo da ditadura em que não havia direito de escolha, liberdade e autonomia na educação, imperava o autoritarismo.

O ensino para o educador deve estar embasado na comunicação, ou seja, no diálogo entre professor e aluno. Pelas análises dos trabalhos realizados em sala, o fazer educativo continua separado da comunicação, é um fazer não significativo, que não condiz com o postulado pelos educadores.

Conforme Mizukami, a relação aluno-professor deve ser horizontal, ou seja, na troca de ideias e experiências, o professor ao mesmo tempo em que ensina, aprende e o aluno também.

Dessa forma, o educador possibilita que o educando possa refletir sobre as contradições da sociedade, formando assim, suas próprias opiniões, tornando-se alunos crítico se reflexivos. Sabendo-se da importância dos Temas Transversais, constatamos que os mesmos poderiam ser tratados com mais abrangência e empenho, em sala de aula, por serem de grande influência na formação do indivíduo como pessoa e em seu meio de convívio social. Com a utilização dos Temas Transversais, a educação passaria a ser uma educação problematizadora, por abranger questões sociais, deixando de ser uma educação depositária, ou seja, sem reflexão e questionamento.

4. Considerações finais

A partir do levantamento bibliográfico, observa-se que os Temas Transversais são importantíssimos para a formação pessoal e social dos alunos, como futuros cidadãos, pois trazem questionamentos sobre a vivência do cotidiano e, além disso, são temas da contemporaneidade.

A escola, a família e a sociedade são responsáveis pela formação de cidadãos, e com o auxílio do ensino de Língua Portuguesa pode-se atingir graus de compreensão e reflexão acerca de temas relacionados ao ambiente, à sociedade e como transformar a realidade atual.

Os Temas Transversais podem auxiliar os docentes de Língua Portuguesa no ensino aos alunos, sobretudo, das escolas públicas. Observa-se hoje, um engessamento dos educadores por conta de conteúdos programáticos que parecem deixar os professores imobilizados, sem liberdade para ministrar suas aulas. Além da falta de estímulo e remuneração condizentes com a sua função: auxiliar no desenvolvimento de cidadãos críticos e humanizados.

Referências

BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 08/05/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ética e Pluralidade Cultural**, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde**. Brasília, MEC, 1997, v.09.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, Ética**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos: apresentação dos Temas Transversais**. Brasília, MEC/SEF, p.436, 1998 Disponível em: Acesso em: 07. Fev. 2012.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em Questão**. 14ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, José Murilo de. **A Cidadania no Brasil: O longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

DAVID SANTOS, Ricardo. **Representações Sociais de Um grupo de Docentes da Educação Básica sobre a Inserção Curricular dos Temas Transversais em diferentes áreas curriculares**. Dissertação de Mestrado - Uniatlântico - Universidad Europea del Atlántico - Espanha e América Latina. p.250. 2010.

DAVID SANTOS, Ricardo. PCN - **Temas Transversais na Educação Básica. Sugestões Didáticas para a Sala de Aula**. Taubaté - São Paulo. Ed. Cabral Livraria Universitária, p.176. 01ªed.2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MIZUKAMI, Maria G. N. **Ensino: As Abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. 5ª Ed. São Paulo: Ática, 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. SEB - 2007. **Ministério da Educação**. Disponível em: Acesso em 08. Maio de 2008.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GESTÃO DE PROGRAMAS DE QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO EM
INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR
*QUALITY OF WORK LIFE PROGRAMS MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION PUBLIC INSTITU-
TIONS*

Kemilly Bianca de Mello¹, Wilson José Alves Pedro²

¹ Universidade Federal de São Carlos - kemillybm@yahoo.com.br

² Universidade Federal de São Carlos - wjapedro@gmail.com

Recebido em 19 de Setembro de 2017; Aceito em 08 de Dezembro de 2017.

Resumo

Os Programas de Qualidade de Vida no Trabalho (PQVT) em organizações de âmbito público estão cada vez mais comuns. Por reconhecer a importância da qualidade de vida no trabalho (QVT) é que este artigo analisa os PQVT em três instituições públicas de ensino superior localizadas no interior do estado de São Paulo, direcionando a pesquisa na atuação dos gestores desse tipo de programa. Trata-se de um estudo multicaso baseado em metodologia teórico-empírica, descritiva e exploratória, com análise documental e bibliográfica. Para a análise dos dados foram utilizados procedimentos qualitativos. Os resultados e discussão evidenciaram que os programas analisados possuem características específicas conforme as diretrizes institucionais e as demandas organizacionais e dos servidores, denotando as estratégias de gestão adotadas. Considerando os aspectos teóricos e as experiências empíricas, sugere-se algumas etapas para a implantação e/ou aprimoramento de um PQVT.

Palavras-chave: Qualidade de vida no trabalho. Programas de qualidade de vida no trabalho. Gestão. Instituições públicas de ensino superior.

Abstract

The quality of work life programs (QWLP) in public organizations are becoming increasingly common. Acknowledging the importance of quality of work life (QWL), this article analyses the QWL in three higher education public institutions in the countryside of the state of São Paulo, aiming the research at the acting of the managers of this type of program. It is a multi-case study based on theoretical-empirical methodology, also descriptive and explanatory, with documental and bibliographical analysis. Qualitative procedures were used to analyze the data. The results and discussion showed that the analyzed programs have specific characteristics in accordance with the institutional guidelines and the organizational and servers demands, denoting the adopted managing strategies. Taking into consideration the theoretical aspects and the empirical experiences, some steps are suggested to the implementation and/or improvement of a QWL.

Keywords: Work Life Quality. Quality of work life programs. Higher education public institutions. Managing.

Introdução

Visando proporcionar melhorias aos indivíduos e à organização é que a qualidade de vida no trabalho (QVT) surge. Os diversos Programas de Qualidade de Vida no Trabalho (PQVT) presentes nas organizações visam valorizar os trabalhadores e propiciar um bom ambiente de trabalho, contribuindo em aspectos profissionais e pessoais. Para gerir um programa deste tipo é necessário que o gestor possua um rol extenso de competências, já que muitas ações e decisões que envolvem, desde a implementação até a avaliação, estão sob sua incumbência. Por conta disso há também muitos desafios a serem superados neste processo de gestão.

Este estudo propôs analisar e caracterizar a gestão de QVT e seus programas em três universidades de ensino (IES) públicas, localizadas no interior do estado de São Paulo.

Neste estudo multicaso a investigação foi feita através da metodologia de pesquisa teórica e empírica, esta última com o apoio de uma entrevista semiestruturada aos gestores dos Programas, cujas informações foram adquiridas por documentos, sites e outras referências de domínio público. Assim, atingiu-se o objetivo de caracterizar a gestão de programas de QVT em instituições públicas de ensino superior, analisando as práticas atuais em Gestão de Qualidade de Vida no Trabalho destas IES.

A estrutura deste artigo está dividida em cinco seções, iniciada por esta introdução, seguida por um breve referencial teórico sobre QVT, que engloba aspectos da gestão, do setor público e dos PQVT. A terceira e quarta seção tratam do percurso metodológico e dos resultados e discussão, respectivamente. Por fim, a última seção versa sobre as considerações finais.

Qualidade de Vida no Trabalho e Gestão em QVT

O termo qualidade de vida no trabalho apresenta conceitos e abordagens diversas, e por sua falta de consenso e diferentes percepções ele é caracterizado como sendo polissêmico. Segundo Limongi-França e Arellano (2002) é a partir da década de 30, em que há uma preocupação com a segurança no trabalho e o alinhamento aos objetivos dos sindicatos, que o tema QVT mostra-se em evidência. Porém é com Eric Trist e seus colaboradores, a partir dos anos de 1950, que o conceito de QVT é desenvolvido a partir da visão entre a tríade indivíduo, trabalho e organização (RODRIGUES, 2000). Já nos anos 70, Walton (1973) apresenta um modelo de avaliação de QVT nas organizações que é composto por oito categorias: remuneração justa e adequada, segurança e salubridade do trabalho, oportunidade de utilizar e desenvolver habilidades, oportunidade de progresso e segurança no emprego, integração social na organização, leis e normas sociais, trabalho e vida privada, e significado social da atividade do empregado. Este modelo é um dos mais famosos quando se trata de avaliar e entender sobre a QVT.

Abaixo segue quadro sintetizando alguns dos principais conceitos e respectivos autores e ano (QUADRO 1).

Quadro 1 - Conceitos de QVT

Autor	Ano	Conceitos de qualidade de vida no trabalho
Walton	1973	A QVT é diretamente proporcional ao nível de satisfação e a autoestima do empregado.
Hackman & Oldham	1975	A QVT como resultante de dimensões básicas da tarefa capazes de gerar estados psicológicos que resultam em motivação e satisfação em diferentes níveis.
Trist	1975	A QVT como resultante de dimensões básicas da tarefa capazes de gerar estados psicológicos que resultam em motivação e satisfação em diferentes níveis.
Werther & Davis	1979	Considera que a QVT é afetada por quatro problemas: o problema político, o problema econômico, o problema psicológico e o problema sociológico.

Huse & Cummings	1983	A QVT era vista como um conceito global e como uma forma de enfrentar problemas de qualidade e produtividade. Percebido como a grande esperança das organizações para atingirem altos níveis de produtividade sem esquecerem a motivação e satisfação do indivíduo.
Siqueira & Coletta	1985	Qualidade de vida como forma de pensamento envolvendo pessoas, trabalho e organização na qual se destacam os seguintes aspectos: (a) preocupação com o bem-estar do trabalhador e com eficácia organizacional; (b) participação do trabalhador nas decisões e problemas no trabalho.
Limongi-França	1989	A QVT envolvendo fatores determinantes e o próprio trabalho, as relações interpessoais, o indivíduo, as políticas de recursos humanos e a empresa como um todo.
Albuquerque	1995	A QVT é uma compreensão abrangente e comprometida sobre as condições de vida no trabalho, incluindo aspectos de bem-estar, garantia de saúde e segurança física, mental e social e capacitação para realizar tarefas com segurança e bom uso da energia pessoal.
Fernandes & Ballesteros	1996	Qualidade de vida equivale a “bem-estar” no domínio social, ao “status de saúde” no domínio da medicina e ao “nível de satisfação” no domínio psicológico.
Fernandes	1996	A QVT está associada à melhoria das condições físicas, dos programas de lazer, estilos de vida, instalações, atendimento e reivindicações dos trabalhadores, ampliação do conjunto de benefícios.
Fernandes & Gutierrez	1998	A QVT é afetada ainda por questões comportamentais que dizem respeito às necessidades humanas e aos tipos de comportamentos individuais no ambiente de trabalho, de alta importância, como, entre outros, a variedade, identidade de tarefa, e retroinformação.
Limongi-França	2003	A QVT é a percepção de bem-estar, a partir das necessidades individuais, ambiente social e econômico e as expectativas de vida. Modelo de competências do Bem-Estar Organizacional.
Gutierrez	2004	A QVT pode ser entendida como uma situação de bem-estar relacionado ao emprego do indivíduo e a extensão em que sua experiência de trabalho é compensadora, satisfatória, despojada de estresse e outras consequências negativas.
Magalhães & Vilas Boas	2008	Integração dos indicadores de QVT com indicadores de qualidade de vida.
Limongi-França	2010	A QVT como uma nova competência do gestor frente ao perfil das organizações pós-industriais. Além de objetivar o bem-estar do indivíduo trabalhador, é um diferencial para o administrador no que tange uma nova competência estratégica para a gestão adequada de uma organização, equilibrando as necessidades das pessoas e das empresas.
Guimarães*	2015	A QVT refere-se à favorabilidade ou não de um ambiente de trabalho para as pessoas que trabalham em uma organização
Rodrigues*	2016	A QVT é uma metodologia que envolve pessoas, trabalho e organização, busca o bem-estar, a participação, integração do trabalhador e a eficácia organizacional, através da melhor qualidade e maior produtividade.

Fonte: Adaptado de Pinto et al. (2012). *Autoria própria.

Em linhas gerais, a QVT envolve fatores capazes de propiciar bem-estar, reconhecimento, valorização, acolhimento, autonomia e outros benefícios aos trabalhadores, e também à organização, já que um convívio mais harmônico, respeitável, ético acarretam mudanças no local de trabalho e nas relações interpessoais.

De acordo com Bom Sucesso (1997, p. 45) “a conquista da qualidade de vida, em grande parte, depende do próprio indivíduo, do valor que atribui à vida, da auto-estima e auto-imagem, do engajamento profissional, político e social”. Outro ator principal nesse processo de possibilitar a QVT é o gestor, este “que faz a mediação entre a alta direção e a equipe operacional, sendo a competência interpessoal a mais exigida em suas atividades. Ocupa nível tático e possui visão funcional das atividades a serem desempenhadas” (MENDES; AGUIAR, 2013, p. 128). Portanto, frente ao desenvolvimento de um PQVT é comum encontrar um gestor, juntamente com uma equipe composta por diferentes profissionais, já que a QVT é uma área multidisciplinar.

Segundo Ferreira (2011), a gestão de QVT envolve a competência profissional, esta que apresenta três dimensões:

- Formação Teórica: conhecimentos sobre QVT sobre o indivíduo, a organização e o trabalho; indica a competência técnica.
- Formação Metodológica: conhecimentos sobre os instrumentos e mecanismos para práticas com a QVT; indica a competência técnica.
- Engajamento Ético: conduta profissional ética, componente político (foco na coletividade); indica a competência política.

Quando estas três dimensões estão integradas a competência profissional é colocada em sintonia com a concepção da QVT (FERREIRA, 2011).

Além da implantação e desenvolvimento de um PQVT, cabe ainda ao gestor a avaliação desse programa. Esse processo é essencial para orientar os caminhos, identificar e corrigir as falhas, além de reconhecer os sucessos e realizar melhorias contínuas. Segundo Barros e Oliveira (2013, p. 185), a incompetência pode ocasionar uma avaliação superficial, pontual e desarticulada, gerando simplificação dos resultados.

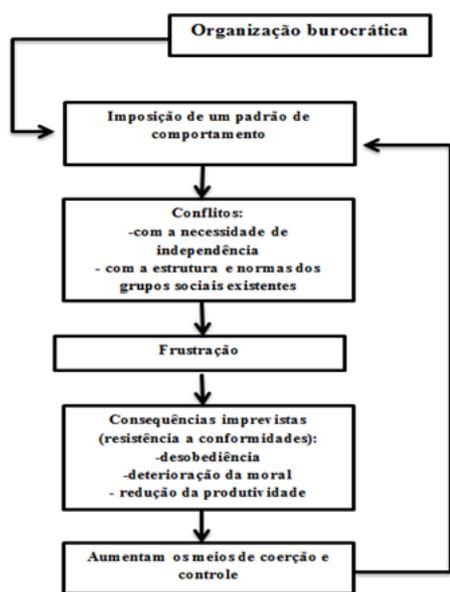
Autores como Walton (1973), Hackman e Oldham (1974), Westley (1979), Nadler e Lawler (1983), e Werther e Davis (1983), Ferreira (2011), Arellano e Limongi-França (2013) apresentam alguns dos diversos modelos de avaliação de QVT que existem. Mesmo com esta pluralidade de modelos, Oliveira e Limongi-França (2005, p. 19) frisam que “há necessidade de maior divulgação de métodos, indicadores e ferramentas, gerando práticas e valores efetivos de resultados de gestão alinhados às estratégias empresariais e às condições de vida no trabalho”.

Por fim, cabe dizer que a busca por um local de trabalho que traga bem estar aos trabalhadores vai além das competências do gestor, pois esse ambiente mais harmônico é construído diariamente com ações e hábitos de todos os envolvidos na organização. A iniciativa e a construção de uma cultura que propicie a QVT só terá êxito se existir um forte engajamento coletivo.

Programas de Qualidade de Vida no Trabalho no setor público

As organizações públicas são reconhecidas por adotarem o modelo burocrático, cujo excesso de normas, formalismo, hierarquias e tecnicismo são algumas de suas características. Prestes Motta e Bresser Pereira (1980) comentam que a partir dessas características ocorre a imposição de padrões de comportamento, acarretando em conflito as necessidades, valores e crenças dos trabalhadores. Na figura 1 segue esquema apresentado pelos autores decorrente dessa situação:

Figura 1 - Resistência à conformidade e as consequências imprevistas da burocracia



Fonte: Adaptado de Prestes Motta e Bresser Pereira, 1980, p. 66.

É nesse contexto de resistências que a implantação de PQVT mostra-se essencial, visando mudanças tanto nas organizações quanto nos trabalhadores. As transformações que ocorrem no ambiente de trabalho impactam nos aparelhos de Estado, acarretando novos desafios ao papel, estruturas e funcionamento das organizações (FERREIRA et al.,2009). Dessa forma, é importante reconhecer que o processo de implantar um PQVT não é simples, porém é essencial para lidar com questões decorrentes da burocracia e que acarretam em disfunções e problemas às organizações e aos trabalhadores.

Os Programas de Qualidade de Vida no Trabalho não apresentam uma padronização, já que algumas organizações acreditam que ações isoladas se enquadram como um PQVT, enquanto outras defendem a necessidade de ações integradas e conjunta com o planejamento da organização (OGATA; SIMURRO, 2015).

Os motivos para implementar um PQVT variam conforme a organização e suas demandas. Ogata e Simurro (2015) citam que de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) há três razões para a implementação de um PQVT, sendo a ética organizacional, o interesse organizacional e a questão legal. O primeiro refere-se à cidadania corporativa e responsabilidade social, o segundo segurança e estilo de vida saudável, enquanto que a última razão diz respeito ao cumprimento das políticas e regulamentações.

Independente do tipo de razão ou motivação é essencial que o programa seja elaborado de forma coletiva, orientado para as demandas dos trabalhadores. Neste sentido, Ferreira et al. (2009, p.148) comentam que “a concepção e a implantação dos programas de QVT, feitas de forma participativa, vêm-se afirmando como uma alternativa para compatibilizar bem-estar, eficiência e eficácia nas organizações”.

Entretanto é também importante ter um olhar crítico sobre esses tipos de programa, questionando sua real intencionalidade. Sobre isso, Padilha (2009, p. 555) cita que apesar da necessidade de políticas de QVT se desenvolverem, a autora ainda cita que a “QVT é ‘meio’ para maquiagem problemas de ordem estrutural (na organização e na sociedade); para reforçar uma ideologia do ‘pão e circo’ e para focar no indivíduo, desviando a atenção de que se trata de um problema do sociometabolismo do capital”. Esse olhar diferente aos PQVT é importante para repensar nos seus benefícios, mas também nas reais intenções da organização em sua implantação, pois um programa desse tipo tem grande potencial de sucesso se houver comprometimento, participação, responsabilidade e investimento.

Por fim, cabe salientar que implementar um PQVT em uma organização pública exige muitas competências do gestor e sua equipe, mas os benefícios acarretados aos servidores, aos serviços prestados e à organização em si, são intangíveis.

Metodologia

A pesquisa foi embasada a partir de metodologias teórica e empírica. Os critérios quanto ao tipo de pesquisa, segundo Vergara (2005) são classificados quanto aos fins e quanto aos meios, portanto a pesquisa quanto aos fins foi descritiva e exploratória, e quanto aos meios foi de cunho documental, bibliográfica e estudo multicaso.

Com a pesquisa descritiva e exploratória buscou-se informações relacionadas à gestão da QVT nas IES, o funcionamento e avaliação dos seus programas de QVT. Já com a pesquisa documental e bibliográfica foram obtidas referências teóricas acerca da temática QVT e também conhecimentos específicos sobre cada universidade e seus respectivos PQVT.

O estudo multicaso foi desenvolvido com as seguintes IES: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Escola de Engenharia de São Carlos - Universidade de São Paulo (EESC-USP), localizadas em São Carlos-SP e Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista (FCL-Unesp), localizada em Araraquara-SP.

Na coleta de dados foi utilizada a entrevista semi-estruturada, em que foram entrevistadas a gestora do PQVT da EESC-USP e duas representantes do PQVT da UFSCar. Na FCL-Unesp a realização de entrevista não foi concedida, e devido a isto todas as informações obtidas foram através documentos, sites, boletins informativos, vídeos e demais referências de domínio público.

A análise e interpretação dos dados foram realizadas após a transcrição das entrevistas, estas que foram lidas juntamente com relatórios, editais, jornais, informações de sites e outros documentos. Na próxima etapa o material coletado foi explorado através da codificação, em que se buscou selecionar partes e trechos específicos sobre a temática, para que com esses dados fosse possível fazer uma comparação entre si e organizar e classificar em blocos da mesma categoria, tais como: gestão do PQVT, ações e atividades do PQVT, histórico do PQVT.

Resultados e Discussão

As três IES analisadas apresentam características distintas de seus programas de QVT, cada qual com a sua forma de gestão, mas todos ainda com grandes desafios a serem superados.

Na UFSCar o PQVT se iniciou em 2007 na Pró - Reitoria de Extensão (ProEx) visando concretizar uma das diretrizes do Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade, que busca “a valorização dos servidores por meio do aperfeiçoamento das políticas que promovam a qualidade de vida” (PDI/UFSCar, 2004). O programa tem como premissa promover a saúde dos servidores e seus familiares. A partir de 2009 o PQVT passou a se restringir a um edital desenvolvido pela ProEx, este que apoia as atividades abrangidas pelo programa. Dessa forma, ocorre um processo de seleção das atividades propostas e se abarcadas pelo programa e aprovadas, as atividades de extensão passarão a ocorrer de acordo com prazos, recursos e demais limitações estabelecidas no edital da ProEx.

A gestão atual do programa é da ProEx, porém cabe a cada coordenador desenvolver a atividade com uma autonomia limitada. No entanto nem sempre a gestão foi dessa forma, pois havia uma equipe multiprofissional composta por membros não apenas da ProEx, mas também da prefeitura universitária, da Unidade Saúde Escola (USE), da Secretaria de Assuntos Comunitários (SAC), hoje intitulada como Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (ProACE), da Biblioteca Comunitária (BCo) e da Secretaria Geral de Recursos Humanos (SRH) que é a atual Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (ProGPe).

Outro ponto importante relaciona à gestão é o modo de avaliação do programa, que não apresenta um modelo específico, e sim práticas que visam um feedback dos participantes das atividades e ações desenvolvidas pelo programa, tais como pesquisa informal, avaliações semestrais e de acordo com a atividade desenvolvida, o coordenador utiliza instrumentos avaliativos que ele considere adequados, como por exemplo a WHOQOL-BREF e a Escala de Autoestima de Rosenberg.

Já o PQVT da EESC-USP se iniciou em 2015, com a iniciativa de um docente do departamento de Engenharia de Produção, que após observar problemas de relacionamento e desmotivação entre as pessoas de sua unidade de trabalho, resolveu apresentar um projeto ao diretor da EESC sobre o PQVT e quando aprovado o programa foi implantado pela Comissão de Desenvolvimento Humano e Organizacional (DHO).

Atualmente a gestão do PQVT segue gerida pela Comissão DHO, já que uma de suas atribuições, segundo o inciso III do artigo 5º da portaria nº 052/2015 está o “desenvolvimento dos servidores técnicos e administrativos, visando à formação integral do ser humano e a qualidade de vida no trabalho”.

Segundo a gestora do programa, por existir outras demandas que vão além do PQVT, a atuação da Comissão é feita por tentativa e erro, e um dos maiores desafios é a sua manutenção, já que é necessário muito empenho e comprometimento. A busca por feedback sobre as atividades e ações realizadas é a principal forma de avaliação praticada, além disso, ocorrem reuniões em que se discutem e decidem os próximos passos do programa, entre esses passos está o interesse em expandir o programa para outras unidades da USP, para além da EESC.

Por fim, a Rede Viva Melhor (RVM) é o PQVT de todas as unidades da Unesp, incluindo a da FCL. Ele foi criado em 2013 no Instituto de Biociências da Unesp de Botucatu, por uma professora com conhecimentos e experiências prévias sobre o assunto, esta que é a coordenadora da RVM.

A Rede é vinculada à Vice-Reitoria e Pró-Reitoria de Extensão, mas em cada unidade da Unesp há pessoas que são responsáveis pelo programa e são denominadas de articuladores. Na FCL há o apoio da equipe do Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite” (CENPE) e das faculdades de Ciências Farmacêuticas, de Odontologia e o Instituto de Química, que também fazem parte da RVM.

A gestão é feita em rede, ou seja, é conectada entre todas as unidades. Além da coordenadora, há os articuladores em cada unidade da Unesp que auxiliam na realização das atividades e ações da Rede. Há um compartilhamento das propostas, sucessos e desafios do programa entre os envolvidos, propiciando um aspecto participativo na gestão. É nesse momento de diálogo que as discussões e avaliações são realizadas, visando à construção de planos de ações futuras, além da troca de sugestões, falhas e acertos entre o grupo.

Acerca da gestão, Ferreira (2011) a classifica de acordo com três dimensões: formação teórica, formação metodológica e engajamento ético. A primeira está relacionada ao conhecimento que o gestor possui sobre qualidade de vida no trabalho, indivíduo, organização e trabalho. Nesse caso, os gestores das três IES possuem essa familiaridade com a temática, pois além de fazerem parte de uma grande organização e atuarem frequentemente com o PQVT, essa experiência profissional proporciona os conhecimentos que estruturam a formação teórica. Quanto à formação metodológica, apenas a gestão do PQVT da EESC-USP não possui, já que sua atuação é por tentativa e erro, enquanto que as outras duas IES apresentam uma experiência, ou seja, conhecem instrumentos que contribuem na prática de ações que proporcionam a QVT. Por fim, o engajamento ético que remete à postura ética do profissional e um olhar coletivo também estão presentes na gestão das três IES.

As especificidades de cada PQVT são influenciadas por diversos aspectos, pois cada instituição possui um contexto e uma cultura distinta. Nesse sentido, segue quadro (QUADRO 2) com a análise comparativa entre os programas das três IES.

Quadro 2 – Análise comparativa entre os PQVT

		EESC-USP	FCL-Unesp	UFSCar
IMPLEMENTAÇÃO	Iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> Individual (professor) 	<ul style="list-style-type: none"> Individual (professora) 	<ul style="list-style-type: none"> Coletiva (ProEx)
	Razões	<ul style="list-style-type: none"> Questão estratégica 	<ul style="list-style-type: none"> Questão estratégica 	<ul style="list-style-type: none"> Questão legal
	Eixo norteador	<ul style="list-style-type: none"> Promoção da saúde 	<ul style="list-style-type: none"> Bem-estar 	<ul style="list-style-type: none"> Promoção da saúde
GESTÃO	Dimensões e componentes da competência profissional	<ul style="list-style-type: none"> Formação teórica Engajamento ético 	<ul style="list-style-type: none"> Formação Teórica Formação Metodológica Engajamento ético 	<ul style="list-style-type: none"> Formação Teórica Formação Metodológica Engajamento ético
	Perspectivas futuras	<ul style="list-style-type: none"> Expansão por todo o campus da USP 	<ul style="list-style-type: none"> Fortalecimento do programa 	<ul style="list-style-type: none"> Sem projeções
AVALIAÇÃO	Tipos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> Feedback pós atividades e ações Diálogos com membros da equipe 	<ul style="list-style-type: none"> Encontros e diálogos entre os articuladores 	<ul style="list-style-type: none"> WHOQOL-BREF Escala de Autoestima de Rosenberg Feedback pós atividades e ações Relatórios

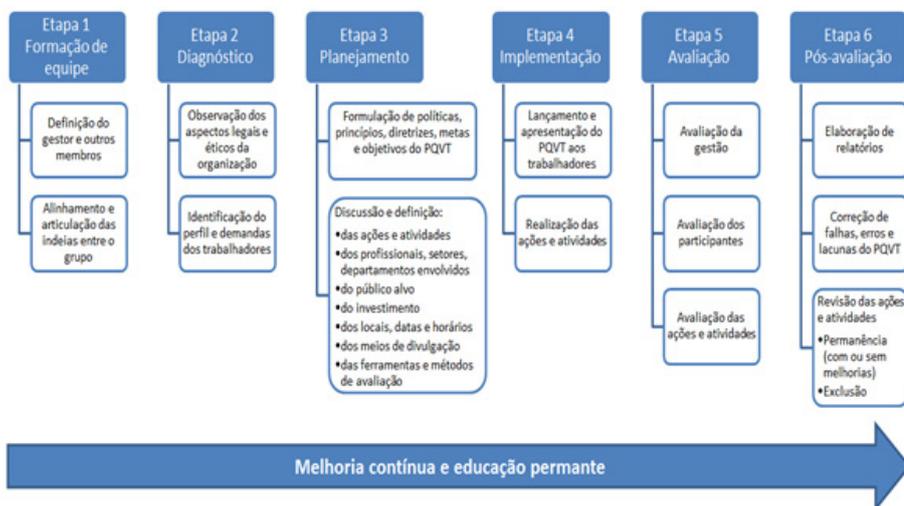
Reconhece-se que a implantação de um PQVT é um grande passo proporcionado pela organização a seus trabalhadores. A conscientização sobre promoção da saúde, hábitos saudáveis, valorização do servidor, bons relacionamentos com os colegas são exemplos do que um PQVT pode proporcionar ao servidor. Essas mudanças são capazes de mudar não apenas os trabalhadores, mas a organização em si, influenciando na cultura e nos seus valores. Apesar dos sucessos, é necessário estar atento aos desafios a serem enfrentados, pois lidar com um este tipo de programa envolve muitas responsabilidades do gestor e sua equipe. Abaixo segue quadro com os principais desafios que cada PQVT possui (Quadro 3):

Quadro 3 - Desafios dos PQVT das IES

UFSCar (PQV)	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar a divulgação das atividades e do programa (site, redes sociais) • Aumentar a adesão dos participantes • Melhorar as práticas avaliativas • Reestruturação do programa • Ter apoio, parcerias, colaboradores interno ou externo • Internalizar a ideia de QVT
EESC-USP (PQVT)	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar a divulgação das atividades e do programa • Ampliação do PQVT para outras unidades • Aumentar a adesão dos participantes • Melhorar as práticas avaliativas • Ter apoio, parcerias, colaboradores interno ou externo • Ampliar o foco de atuação para além da saúde • Internalizar a ideia de QVT
FCL-Unesp (RVM)	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar as práticas avaliativas • Ampliar a participação dos alunos nas atividades • Fortalecer do programa nas unidades • Internalizar a ideia de QVT

Conforme observado as experiências da gestão de cada PQVT e com base no referencial teórico, segue um breve esquema sugestivo de etapas para a implantação de um PQVT (Figura 2).

Figura 2- Etapas para a implantação de um PQVT



Fonte: Autoria própria.

Cabe salientar que a figura acima é meramente sugestiva, representa um direcionamento de algumas etapas sobre os caminhos para a implantação de um PQVT. Mas é importante frisar que não há um modelo perfeito para a elaboração de um programa deste tipo, já que cada instituição possui aspectos e contextos diferentes, e os trabalhadores também apresentam demandas distintas de acordo com o seu local de trabalho.

Considerações Finais

A análise da gestão dos PQVT das instituições públicas de ensino superior necessitou um aprofundamento sobre o tema QVT, já que é um termo que permite variadas abordagens e definições.

Ter uma compreensão sobre o processo de implementação dos PQVT analisados e as estratégias de gestão adotadas é essencial para identificar a tendência que as instituições públicas de ensino superior vêm se posicionando perante a qualidade de vida dos trabalhadores. Apesar dos benefícios proporcionados, é importante ater-se aos desafios visando à melhoria contínua, pois todos os esforços empregados na manutenção dos programas, mesmo não apresentando resultados previstos a curto ou médio prazo, não há dúvidas que é um grande investimento cujas consequências serão muito significativas à organização e aos trabalhadores.

É importante destacar que as mudanças decorrentes da introdução do PQVT influenciam fatores biológicos, sociais, psicológicos e organizacionais, e por isso necessitam de um forte engajamento não apenas do gestor, mas também da sua equipe, de outros profissionais envolvidos, e principalmente dos trabalhadores. Desta forma o fortalecimento e a propagação do PQVT serão favorecidos.

O processo de avaliação é um ponto que deve ser mais explorado pelos gestores, já que esta etapa é fundamental para mensurar a QVT e direcionar o programa. Porém, de acordo com análise realizada, esse processo está aquém do esperado, pois mesmo com a existência de inúmeros métodos, técnicas e instrumentos avaliativos de QVT, os gestores adotam outros mecanismos de avaliação, comprometendo a verificação das demandas, falhas e sucessos do programa.

Destaca-se como limitações desse estudo a impossibilidade de realizar a entrevista com o gestor ou responsável pelo PQVT da FCL-Unesp e, conseqüentemente apenas o uso de informações de domínio público. Outro fator limitante foi entrevistar apenas o gestor ou responsável pelo PQVT, excluindo outros envolvidos, impossibilitando uma visão mais ampla sobre a gestão. Por fim, a falta de respostas de algumas questões durante a entrevista, por conta de falta de conhecimento do gestor, também impediu um maior aprofundamento sobre o tema explorado, podendo considerar essas lacunas de informações como uma limitação.

A principal contribuição deste estudo é apresentar as experiências de gestão de PQVT em instituições públicas de ensino superior, e que as informações apresentadas favoreçam e incentivem outras organizações a implementarem e/ou modificarem um PQVT, reconhecendo suas dificuldades, particularidades e benefícios. No entanto, cabe salientar que mesmo com a apresentação sugestiva de algumas etapas de implementação de um PQVT, este não possui a intenção de ser um manual, pois alguns aspectos, como contexto e cultura organizacional, são específicos e variam de organização para organização.

Apesar da defesa em despertar o interesse de gestores pela implementação de PQVT nos seus locais de trabalho, é importante que estes se voltem às verdadeiras necessidades e demandas dos trabalhadores, construindo um programa com o envolvimento de diferentes pessoas e que estas se sintam integradas neste processo, pois introduzir um PQVT baseado apenas nas convicções do gestor tenderá ao fracasso, já que está excluindo os principais interessados: os trabalhadores. Portanto, refletir sobre a intencionalidade é fundamental para que o programa não seja apenas mais um modismo ou exista apenas para cumprir exigências legais.

Referências

- ARELLANO, E. B.; LIMONGI-FRANÇA, A. C. Análise crítica dos indicadores dos programas de qualidade de vida no trabalho no Brasil. **Revista Gestão Industrial**, v. 37, p. 141-151, 2013.
- BARROS, M. V. G.; OLIVEIRA, E. S. A. Avaliação de programas de qualidade de vida no trabalho. IN: FERREIRA, M. C.; ANTLOGA, C.; PASCHOAL, T.; FERREIRA, R. R. **Qualidade de Vida no Trabalho: Questões fundamentais e perspectivas de análise e intervenção**. Brasília: Paralelo, v. 15, 2013.
- BOM SUCESSO, Edina de Paula. **Trabalho e qualidade de vida**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1997.
- FERREIRA, Mário César. **Qualidade de vida no trabalho: uma abordagem centrada no olhar dos trabalhadores**. Brasília: Edições LPA, 2011.
- FERREIRA, Mário César; ALVES, Luciana; TOSTES, Natalia. Gestão de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) no serviço público federal: o descompasso entre problemas e práticas gerenciais. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília. v. 25, n. 3, p. 319-327, Set. 2009.
- FERREIRA, R. R., FERREIRA, M. C., ANTLOGA, C. S.; BERGAMASCHI, V. Concepção e implantação de um programa de qualidade de vida no trabalho no setor público: o papel estratégico dos gestores. **Revista de Administração**, 2009, 147-157.
- HACKMAN, J. R.; OLDHAM, G. R. **The job diagnostic survey: an instrument for the diagnosis of jobs and the evaluation of job redesign projects**. Technical report n. 4, Department of Administrative Sciences of Yale University, may, 1974.
- MENDES, Ana Magnólia; AGUIAR, Verônica Brito. Por uma questão mobilizadora da qualidade de vida no trabalho. IN: FERREIRA, M. C.; ANTLOGA, C.; PASCHOAL, T.; FERREIRA, R. R. **Qualidade de Vida no Trabalho: Questões fundamentais e perspectivas de análise e intervenção**. Brasília: Paralelo 15, 2013.
- NADLER, D. A.; LAWLER, E. E. **Quality of work life: perspectives and directions**. *Organizational Dynamics*, v. 11, n. 3, p. 20-30, 1983.
- LIMONGI-FRANÇA, A. C.; ARELLANO, E. B. Qualidade de vida no trabalho. In: FLEURY, Maria Tereza Leme. **As pessoas na organização**. 7ª ed., São Paulo: Gente, 2002.
- OGATA, Alberto; SIMURRO, Sâmia Aguiar. **Temas avançados em qualidade de vida: gestão de programas de qualidade de vida, manual prático para profissionais brasileiros**. v.2. Londrina: Midiograf, 2015.
- OLIVEIRA, Patrícia Morilha de; LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina. **Avaliação da gestão de programas de qualidade de vida no trabalho**. RAE Eletrônica: Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, v. 4, n. 1, p.1-21, 01 jul. 2005.
- PADILHA, Valquíria. **Qualidade de vida no trabalho num cenário de precarização: a panaceia delirante**. *Trab. educ. saúde*, Nov 2009, v.7, n.3, p.549-563.

PINTO, L. B.; VILAS BOAS, A. A.; PAULA, A. V. **Qualidade de vida no trabalho e o novo serviço público: proposta de um modelo compreensivo**. In: ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNANÇA DA ANPAD, 2012, Salvador. Anais... Salvador: ANPAD, 2012.

PRESTES MOTTA; BRESSER PEREIRA, Luiz C. **Introdução à organização burocrática**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

Rede Viva Melhor - **Oficina de sensibilização e mobilização**. Unesp Oficial. Vídeo. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=xC3UpX9bpmg&ab_channel=UnespOficial>. Acesso em: 04 jul. 2016.

RODRIGUES, Marcus Vinicius Carvalho. **Qualidade de Vida no Trabalho: evolução e análise no nível gerencial**. 7ª ed., Petrópolis: Vozes. 2000.

VERGARA, S. V. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 6. ed. São Paulo. Editora Atlas, 2005.

WALTON, R. E. **Quality of working life: what is it?**. *Slow Management Review*, v. 15, n. 1, p. 11-21, 1973.

WERTHER, B. W; DAVIS, K. **Administração de pessoal e recursos humanos: a qualidade de vida no trabalho**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

WESTLEY, W. A. Problems and solutions in the quality of working life. **Humans Relations**, v. 32, n. 2, p. 111-123, 1979.

USO DO ROBÔ ESCOVA PARA A INICIAÇÃO DE CRIANÇAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO LETRAMENTO CIENTÍFICO

Use of brush robot for the initiation of children of the 5th year of elementary school in the scientific letter

Adriana Nascimento Figueira Gavazzi¹, Ana Luiza Lopes Sinieghi², Jean Marcel Capuzzi², Leonardo de Melo Souza²

¹ USP - drifigueira@gmail.com

² UNITAU

Recebido em 30 de Agosto de 2017; Aceito em 16 de Novembro de 2017.

Resumo

Acredita-se que o processo de iniciação de crianças no letramento científico interfere intimamente na formação de adultos capazes do “fazer ciência”, ou seja, cidadãos que compreendem a importância da crítica, da curiosidade, das descobertas, dos experimentos e da criação. A presente pesquisa investiga se há a possibilidade de inserir o processo de letramento científico no 5º ano do Ensino Fundamental, despertando a curiosidade pela ciência por meio de atividades instigantes, resolução de problemas e exploração dos fenômenos naturais. Para o andamento desta pesquisa, foi realizado um estudo de caso em Lorena, numa escola da rede privada tendo os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental como público alvo, utilizando como metodologia de ensino a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Ao decorrer do presente trabalho, pode-se observar a discussão sobre conceitos de artes, matemática, ciências e física que não estão presentes no currículo do 5º ano, no entanto, os alunos demonstraram facilidade em sua compreensão, pois foram apresentados de maneira contextualizada e motivadora. Mediante análise dos dados levantados verificou-se que tarefas pedagógicas associadas às propostas instigantes devem ser utilizadas com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, pois despertam a curiosidade e emergem o protagonismo de cada educando.

Palavras-chave: Letramento científico. Aprendizagem Baseada em Projetos. Robô Escova.

Abstract

It is believed that the process of initiating children in scientific literacy interferes intimately with the formation of adults capable of “doing science”, ie citizens who understand the importance of criticism, curiosity, discoveries, experiments and creation. The present research investigates the possibility of inserting the process of scientific literacy from the 5th year of elementary school, arousing curiosity for science through thoughtful activities, problem solving and exploration of natural phenomena. For the progress of this research, a case study was carried out in Lorena, in a private school, with students of the 5th grade of Primary Education as a target audience, using Project-Based Learning (ABP) as their teaching methodology. In the course of the present work, its observed the discussion about concepts of arts, mathematics, science and physics that are not present in the 5th year curriculum, however, the students demonstrated ease in their comprehension, since they were presented contextually and motivating. Analyzing the collected data it was verified that pedagogical tasks associated with instigating proposals should be used at all levels of education, since they arouse curiosity and emerge protagonism of each student.

Keywords: Scientific Literacy. Project-Based Learning. Robot Brush.

Introdução

O processo de letramento se dá de forma muito ampla e complexa. Desde o nascimento do bebê ele já começa a ler o mundo através dos sentidos, de suas experiências e interações, com o passar do tempo adquire a fala onde aprende a nomear as coisas que lhe cercam. Desta forma, entende-se o letramento científico como uma proposta educativa para que o gosto pelas ciências seja despertado a partir de experiências fundamentadas em crises, inquietações, problemas, projetos, objetivando inovações e criações.

É comumente encontrado na literatura os termos “Alfabetização Científica” e “Letramento Científico”, sendo que estes termos, diferem em sua essência e na origem conceitual. No presente trabalho será utilizado o termo letramento científico, sugerido por integrar os diferentes níveis de conhecimento, em meio acadêmico ou não (CUNHA, 2017).

O letramento científico pode ser conceituado como a capacidade de se envolver com as questões relacionadas diretamente ou indiretamente com a ideia da ciência, como cidadão reflexivo. Uma pessoa letrada cientificamente, portanto, está disposta a participar de discussão fundamentada sobre ciência e tecnologia (OCDE 2016).

Este processo deve estar em constante construção, abrangendo novos conhecimentos e desenvolvendo pela vivência de novas situações, para que estas informações façam sentido na construção do entendimento de mundo, fornecendo uma base para um desenvolvimento social do indivíduo (SASSEROM, 2008).

Magda Soares (1998) afirma que o letramento na área pedagógica busca desenvolver no estudante competências para adquirir significados da leitura e da escrita. Fundamentado nesse conceito, o letramento científico passa a se referir “[...] ao uso do conhecimento científico e tecnológico no cotidiano, no interior de um contexto sócio histórico específico” (ZIMMERMANN, 2005, p. 2). A função social do letramento científico se desenvolve paralelamente às habilidades técnicas desenvolvidas a partir do conteúdo trabalhado em sala de aula. Desse modo, também se encontram autores como Lorenzetti e Delizoicov (2000) que definem esse processo pelo qual a ciência se constitui como uma linguagem que através dos conteúdos científicos amplia as noções culturais e de conhecimento de mundo.

A criança ao ingressar no Ensino Fundamental participa de um ambiente facilitador para o seu desenvolvimento. O trabalho escolar realiza, nesse período, um projeto eficaz de estimulação através dos aspectos físicos, sociais, afetivos, cognitivos e, porque não dizer científicos, que visam desenvolver habilidades de concentração, atenção, compreensão, análise, investigação e síntese. Segundo Jay Lemke (2006) tornar o estudo das ciências mais prazeroso e adequado às habilidades e anseios de cada faixa etária é tarefa imprescindível. Assim, o autor propõe objetivos diferentes para cada idade. Para crianças de 4 a 6 anos é importante trabalhar a apreciação e valorização do mundo natural, potencializar os fatores de investigação sem abandonar o mistério, a curiosidade e a realidade surpreendente. Já com as crianças que compõem o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, de 6 a 10 anos, é necessário desenvolver uma curiosidade mais específica sobre o funcionamento das tecnologias e suas relações com o mundo natural, despertar o interesse de criar objetos, como cuidar deles, introduzindo um conceito básico de necessidade humana. Os estudos de Lemke (2006) destacam que o ensino de ciências não deve almejar somente a formação de futuros cientistas, mas despertar crianças e jovens para tomada de decisões pessoais, políticas, éticas, de modo inteligente sobre questões universais. Tornar essa realidade possível depende intrinsecamente da elaboração de um currículo que possibilite atividades escolares nas quais os alunos trabalhem ativamente resolvendo/discutindo/analizando problemas referentes às ciências e às suas tecnologias.

Segundo Lúcia Helena Sasseron (2008) a elaboração de um currículo para fundamentar e assimilar noções básicas da ciência necessita de eixos estruturantes já referenciados no Ensino de Ciências que são: a compreensão básica de termos e conceitos científicos, a compreensão da natureza da ciência e dos fatores que influenciam sua prática, ressaltando a importância de que a cultura científica também ocupa espaço nos processos escolares, desde o planejamento de aula até a investigação em sala, o entendimento das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente.

A relação entre educação e tecnologia, bem como suas implicações, tem espaço na reflexão proposta nesta pesquisa. Importa, também, abordar currículos valorizando os elementos de estudos em Ciência, Tecnologia e Sociedade, nas atividades propostas e/ou desenvolvidas.

A importância do letramento científico dentre as diversas finalidades é evidenciado quando nos deparamos com a atual situação deste aspecto educacional no Brasil, sendo o desempenho do país na última edição do Pisa, ocorrida em 2015, na qual a nota do país em ciências caiu de 405, na edição anterior, de 2012, para 401, configurando 60ª posição dentre os 76 países avaliados (BRASIL, 2016).

Considera-se necessário incentivar atividades pedagógicas envolvendo fenômenos naturais que incitem os alunos a investigação por meio de análises críticas, adquirindo assim as devidas competências no fazer científico: formulações de hipóteses, testes de hipóteses, comparação de evidências, troca de experiências, argumentação e socialização das conclusões alcançadas.

A presente pesquisa investiga se há a possibilidade de inserir o processo de letramento científico no 5º ano do Ensino Fundamental, despertando a curiosidade pela ciência por meio de atividades instigantes, resolução de problemas e exploração dos fenômenos naturais.

Metodologia de Pesquisa

Por se tratar de uma situação real, foi utilizado neste trabalho a metodologia de pesquisa de estudo de caso.

Segundo Yin (1989) trata-se de uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas. São muitas as aplicações do estudo de caso, sendo de grande utilidade em pesquisas exploratórias e comparadas. Porém existem alguns aspectos que devem receber um cuidado especial, a fim de evitar generalizações em nenhum momento, o pesquisador deverá desprezar, em busca da simplificação, o rigor científico necessário para sua validação (VENTURA, 2007)

No presente trabalho, utilizou-se como metodologia de ensino a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Trabalhar com projetos no processo de ensino-aprendizagem na construção do conhecimento é antiga, concebida inicialmente ao final do século XIX, a partir de ideias enunciadas por John Dewey, em 1897. Entretanto, o trabalho com a Metodologia de Projetos (MP), de maneira clara e prática remonta ao final do século XVII na Itália, sob uma perspectiva de ensino mais técnico e profissionalizante, em específico na área de Arquitetura (KNOLL, 1997).

Os alunos que participam de atividades educacionais que favorecem um contexto problematizador construído a partir das Situações-Problemas, apresentam uma busca de respostas em seu cotidiano, de forma a desenvolver diferentes atributos, como a capacidade de trabalhar em equipe e autonomia, além das questões éticas no convívio social (BARROSO GUEDES-GRANZOTTI et al., 2015).

O Projeto foi desenvolvido no município de Lorena, interior de São Paulo, em um colégio da rede privada, de ensino Infantil e Fundamental. O alvo da pesquisa foram duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, com 24 alunos cada.

Desenvolvimento

Os dados da pesquisa foram coletados por meio das discussões com os alunos durante todo o processo, vídeos e imagens de suas produções. A análise se fará através da reflexão dos instrumentos mencionados anteriormente, por meio da auto avaliação dos alunos, e análise dos portfólios finais.

O projeto consistiu de duas etapas, na primeira realizou-se a montagem de um robô escova, na segunda a confecção de um portfólio com o esboço de um novo robô criado pelos próprios alunos.

Na primeira etapa, iniciou-se uma discussão com os alunos através da abordagem de uma sequência de três vídeos, em média três minutos cada, sobre um garoto, Caine Monroy, de 9 anos, que criou um fliperama com as caixas de papelão da loja de seu pai, em Los Angeles, Estados Unidos. O pai de Caine relata em um dos vídeos, que seu filho costumava desmontar seus brinquedos para ver como funcionavam, embora muitas vezes não os conseguisse montar de volta. Os vídeos tinham o intuito de motivar os alunos em seus processos de criação, embora diversos assuntos foram levantados pelas crianças, tais como trabalho infantil, o uso de licença para que o fliperama do garoto pudesse funcionar, a intenção de Caine ao montar um fliperama e a repercussão disso. Uma transcrição de parte da discussão:

Aluno A: “Mas isso não é trabalho infantil?”
 Aluno B: “Não, o pai dele não está obrigando ele a trabalhar, ele fez isso por que ele gosta, quer se divertir.”
 Aluno C: “Tia, mas ele tem licença para trabalhar?”
 Aluno D: “Mas o pai dele não é o dono do estabelecimento?”
 Professora: “Sim.”
 Aluno D: “Então ele não precisa de licença, o pai dele já tem.”
 Aluno C: “Mas o pai dele tem licença para vender peças, não para fliperama.”
 Aluno D: “Mas ele não fez um fliperama para enriquecer, só queria se divertir e que as pessoas também se divertissem com isso.”
 Professora: “E o que vocês acham da invenção dele?”
 Aluno E: “Deve ser muito legal você fazer seu fliperama.”
 Professora: “E o que acham de vocês construírem seus próprios brinquedos, seus próprios robôs?”
 Aluno E: “É muito mais legal.”

A criança inserida nesta etapa de letramento científico adquire através da motivação, a curiosidade e o despertar para a ciência sendo envolvida por esta cultura e prática social que a permite criar, recriar e principalmente, transformar a realidade.

Após a discussão, fez-se a proposta para que os alunos construíssem um robô escova a partir de materiais como os que Caine utilizou, recicláveis e reaproveitáveis. E assim como Caine, desmontariam brinquedos e equipamentos quebrados ou inutilizados, para reaproveitarem suas peças.

Os alunos foram divididos em seis grupos de quatro integrantes cada, sendo cada grupo responsável pela confecção de um robô escova e, após a construção dos mesmos participariam de uma corrida de robôs. Portanto, deveriam aperfeiçoá-los o quanto pudessem.

Os materiais que os grupos deveriam levar para a próxima aula eram:

- Uma escova de madeira, oval, para lavar roupas, de preferência usada;
- Um suporte para pilhas, reaproveitado de algum equipamento, brinquedo, ou controle de televisão quebrado, por exemplo;
- Duas pilhas de 1,5V;
- Um motor de 3V de corrente contínua, reaproveitado de um equipamento ou brinquedo quebrado.

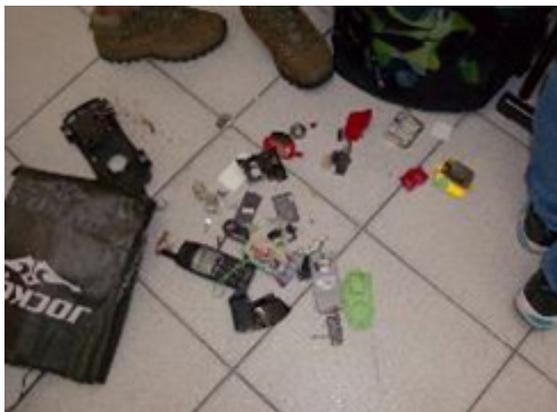
Na segunda aula os grupos iniciaram a confecção do robô escova, e para que tivessem uma ideia de como o fariam, abriu-se uma discussão inicial a partir da seguinte experiência: a professora passava pelos grupos pedindo aos alunos para que tocassem no motor que ela havia conectado às pilhas, enquanto estivesse em funcionamento.

Professora: “O que vocês percebem que acontece com o motor enquanto ele funciona? O que sentiram ao tocá-lo?”
 Alunos: “Ele vibra”, “Ele treme”.
 Professora: “Se nosso robô será construído com uma escova, sem rodas, como acham que ela irá se movimentar com a ajuda do motor?”
 Alunos: “O motor vai ficar em cima da escova e ela vai tremer também?”
 Professora: “Muito bom! Vamos colar o motor na escova.”
 Alunos: “Mas, aonde vamos colar o motor? Na frente?”
 Professora: “Façam os testes e descubram.”
 Alunos: “Mas como vamos fazer o motor funcionar?”
 Professora: “O que eu usei para ligar o motor?”
 Alunos: “Pilhas!”. “Mas e o suporte para colocar as pilhas?”
 Professora: “Muito bom! Para isso irão servir os brinquedos e aparelhos que trouxeram, para reaproveitarmos os suportes de pilhas também.”

Observa-se que as perguntas e hipóteses levantadas no diálogo entre a professora e as crianças, configuram-se em uma etapa necessária do letramento científico que é saber observar os fenômenos e classificá-los de acordo com conhecimentos básicos da ciência e ainda, saber relacioná-los com a sua própria vida.

Parte do desmonte de brinquedos e aparelhos em geral, levados pelas crianças, pode ser observado na imagem a seguir.

Imagem 1 – desmonte de objetos levados pelos alunos para a retirada de motores e peças para o robô.



Fonte: autores.

Um dos grupos de uma turma esqueceu de levar os materiais, no entanto, a turma mostrou-se solícita e os demais grupos ofereceram materiais que estavam sobrando, como motores retirados de controles de vídeo game e suportes para pilhas.

Os motores e os suportes de pilhas foram colados nas escovas com o uso da cola quente. A conexão dos fios entre o motor e o suporte de pilhas foi realizada pela professora com o uso da solda, situação na qual os alunos também demonstraram curiosidade em saber o que era aquela “espécie de cola metálica”? Discutiu-se então com os alunos que, assim como as moléculas de água são formadas por elementos químicos (hidrogênio e oxigênio), o material de solda é composto dos elementos estanho e chumbo, principalmente.

Conforme colavam os motores e testavam seus robôs, as crianças percebiam diferenças entre os robôs dos demais grupos, principalmente aqueles cujos motores foram retirados do controle de vídeo game, pois ele apresenta um semicírculo de contrapeso em seu eixo, como mostra a imagem a seguir.

Imagem 2 – motor retirado do controle de vídeo game.



Fonte: autores.

A partir dessa comparação entre grupos, os demais começaram a pensar em um contrapeso para dar o mesmo efeito que o motor referido.

Após trabalharem para que o robô aumentasse sua vibração, os grupos partiram para a etapa de ajustes das cerdas das escovas, visto que seus robôs estavam andando em círculos. A professora então iniciou uma nova discussão.

Professora: “Observem bem como estão andando seus robôs. O que faz o contato da escova com o chão?”

Alunos: “As cerdas.”

Professora: “Reparem bem em como estão as cerdas de seus robôs.”

Os alunos começaram a comparar novamente os robôs entre os grupos, alguns inclusive, arriscaram-se a dar dicas uns para os outros: “Vocês têm que entortar as cerdas da sua escova.” Para tentarem ajustar as cerdas, alguns grupos levaram seus robôs para o pátio da escola, em uma superfície bem áspera e a esfregaram no chão. Obtiveram alguns resultados dessa forma, mas, aqueles que conseguiram deixar as cerdas mais inclinadas para um único sentido – para trás – perceberam que o robô efetuava uma trajetória mais próxima de uma linha reta. Abriu-se uma nova discussão entre os alunos e a professora.

Alunos: “Tia, como fazemos para deixar nossa escova como a deles?” (apontando para o grupo mencionado anteriormente), “Nós já esfregamos no chão.”

Professora: “Mas qual a diferença entre as cerdas das escovas de vocês?”

Alunos: “Nossas cerdas não estão inclinadas para trás, a deles, sim.”

Professora: “Isso mesmo! Já perceberam então o que tem que acontecer, agora vamos ajustar essas cerdas.”

A professora retira então um secador de cabelo e o mostra a turma.

Professora: “Alguém tem alguma ideia do que faremos com isso?”

Alguns alunos balançaram a cabeça em sinal negativo, outros não demonstraram reação. A professora então acrescentou: “O que um secador de cabelo faz?”

Alunos: “Seca o cabelo.”

Professora: “Como?”

Alunos: “Soltando um ar quente.”

Professora: “Ok. E de que material é feita a cerda da escova?”

Alunos: “Plástico.”

Professora: “E o que acontece com o plástico quando o esquentamos?”

Alunos: “Ele amolece... Ah! Você vai colocar o secador aqui (apontando para as cerdas) e elas vão esquentar!”

Professora: “Isso. Mas para que vamos esquentá-las?”

Alunos: “Pra ficar mole e aí dá para entortar?”

Professora: “Muito bem!!”

Concluído mais este ajuste, os robôs, em sua maioria, estavam prontos. Enquanto alguns grupos ainda acertavam detalhes finais, os grupos que haviam terminado receberam uma nova tarefa, confeccionar a pista com as raias para a corrida dos robôs. A professora os instruiu para que medissem a largura da escova para que as raias não ficassem apertadas e pediu que construíssem um cercado na forma retangular, com as paredes internas das raias.

Imagem 3 – confecção da arena para corrida de robôs.



Fonte: autores.

Após confeccionarem o cercado e as raias, os alunos perceberam que as paredes não estavam mantendo-se coladas com a cola quente. A professora sugeriu então, que fizessem um ajuste para que as raias fossem encaixadas nos muros, através de frestas que deveriam cortar. O resultado final da confecção dos robôs e da pista para corrida apresentam-se nas imagens a seguir.

Imagem 4 – robô escova.



Fonte: Autores.

Imagem 5 – arena com robôs.



Fonte: Autores.

Ao término de quatro aulas para a confecção dos robôs, e da pista, os grupos deveriam levar seus robôs para a próxima aula para realizarem a corrida entre os mesmos, com um incentivo a mais, os integrantes da equipe vencedora ganhariam um bombom. Houve um imprevisto em ambas as turmas, em uma delas três equipes esqueceram seus robôs, ou, o integrante responsável de guardá-lo não compareceu a aula; na outra turma, apenas dois grupos estavam com seus robôs. Realizou-se a corrida mesmo assim, mas, para que os demais não perdessem a oportunidade de participar, e a pedido dos alunos, repetiu-se a corrida nas turmas em outra aula com todos os robôs.

Imagem 6 – corrida de robôs.

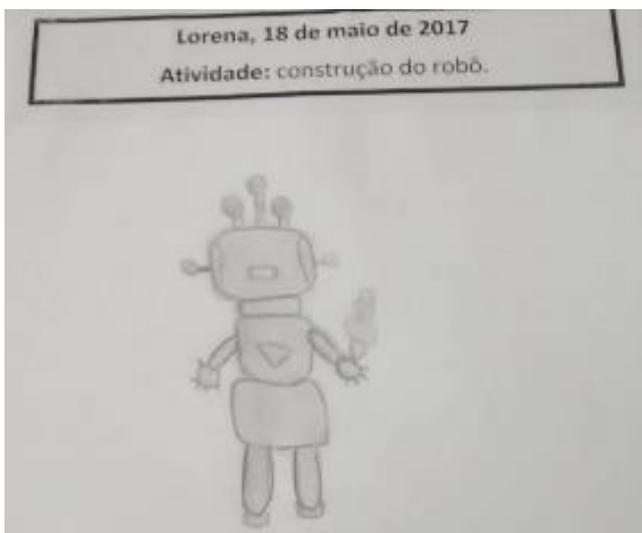
Fonte: Autores.

Durante a corrida os alunos notaram que, mesmo que seus robôs não estivessem andando perfeitamente em linha reta, ao se chocarem com as paredes das raiais, realizavam um giro, referente a um ângulo de reflexão, e voltavam a sua rota.

Ao final da corrida, a professora lançou um novo desafio, juntamente com a professora de artes, as crianças deveriam criar um novo robô, segundo a criatividade delas, sem nenhum tipo de restrição. Deveriam pensar no próximo projeto que gostariam de realizar e confeccionar um portfólio com o esboço e o que mais desejassem, para ilustrarem seus robôs.

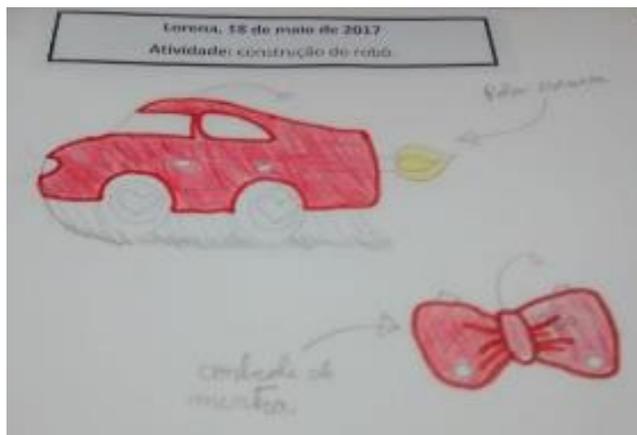
Durante a execução do portfólio na aula de artes, a professora relatou que as crianças se demonstravam reflexivas em seus projetos, sem agirem por impulso. Cada participante do grupo deveria representar a sua ideia em seu próprio caderno e, após discutirem em grupo, deveriam escolher um robô, ou a partir das ideias idealizarem juntos o robô do grupo. Após decidirem, deveriam então confeccionar o portfólio.

Em parte do relato da professora de artes consta que “Não havia visto ainda essas turmas trabalharem dessa forma, estavam motivados, alguns até batizaram seus robôs. Em alguns grupos, pareciam conversas entre engenheiros, analisavam o que realmente queriam que seus robôs fizessem e a partir disso escolhiam entre ter mais velocidade ou mais força, por exemplo”. Algumas imagens dos resultados finais estão ilustradas a seguir.

Imagem 7 – confecção do portfólio.

Fonte: Autores.

Imagem 8 – confecção do portfólio.



Fonte: Autores.

Imagem 9 – confecção do portfólio.



Fonte: Autores.

Na próxima semana, os alunos levaram seus robôs para realizarem a corrida novamente. Além da corrida, lançou-se uma nova competição, na qual os robôs deveriam estourar uma bexiga que localizava no meio da arena. Os alunos deveriam, portanto, após realizarem a corrida, adaptarem seus robôs para que pudessem estourar a bexiga. Algumas imagens ilustram os resultados finais.

Imagem 10 – competição de robôs.



Fonte: Autores.

Imagem 11 – competição de robôs.



Fonte: Autores.

Ao final das competições entre os robôs, pediu-se a cada aluno para que relembassem cada etapa do projeto e fizessem uma auto avaliação sobre a sua participação durante todo o processo de construção dos robôs, como ilustram as imagens a seguir.

Imagem 12 – auto avaliação.

Auto avaliação do aluno

Nome: _____ Data: 2/5

Eu escuto com atenção quando o professor está falando	  
Eu sigo as instruções que são dadas	  
Sou educado e respeitoso com colegas e adultos	  
Eu peço ajuda quando não entendo	  
Eu ajudo aos colegas quando sentem dificuldade	  
Eu falo com clareza aos colegas de sala	  
Eu trabalho de forma organizada	  
Eu termino meus trabalhos no prazo certo	  

Fonte: Autores.

Imagem 13 – auto avaliação

Auto avaliação do aluno

Nome: _____ Data: 25/5

Eu escuto com atenção quando o professor está falando	  
Eu sigo as instruções que são dadas	  
Sou educado e respeitoso com colegas e adultos	  
Eu peço ajuda quando não entendo	  
Eu ajudo aos colegas quando sentem dificuldade	  
Eu falo com clareza aos colegas de sala	  
Eu trabalho de forma organizada	  
Eu termino meus trabalhos no prazo certo	  

Fonte: Autores.

Pôde-se perceber que as crianças conseguiram refletir sobre suas atitudes e comportamentos, bem como avaliar seu desempenho durante o decorrer do projeto.

A partir do entendimento de que a formação de um cidadão letrado cientificamente ocorre através de um processo, buscou-se reforçar ao logo deste relato que cada criança deve aprender os conteúdos científicos através da verificação, experimentação, criação, e resolução de problemas, sendo inseridos nesta cultura à medida em que se tornam protagonistas de seu processo de aprendizagem.

Considerações Finais

Observou-se que os alunos apresentaram as seguintes atitudes e valores durante o processo de execução do projeto: levantamento de hipóteses; teste e aperfeiçoamento de resultados; investigação e resolução de problemas de maneira mais independente; curiosidade estimulada; espírito de liderança e trabalho em equipe; desenvolvimento da coordenação motora; desenvolvimento da comunicação, afetividade, confiança e autoestima.

Ao decorrer do presente trabalho, pode-se identificar durante as transcrições, algumas discussões sobre conceitos de artes, matemática, ciências, química e física – os quais, em particular, não se fazem presentes no currículo do 5º ano do Ensino Fundamental, no entanto, os alunos demonstraram facilidade e aptidão natural para entenderem tais fenômenos, pois foram apresentados aos mesmos de maneira contextualizada e motivadora.

Entre os conceitos discutidos, podemos especificar a Lei de Ação e Reação, presente no dispositivo motor do robô, que através de sua rotação, transmitia uma vibração a escova; o conceito de atrito, pois as cerdas da escova deveriam ter certa preparação inicial para que o robô deslizesse melhor, vencendo a força de atrito presente nas superfícies. Também o conceito de calor e temperatura ficam implícitos na preparação das cerdas da escova com o uso do secador de cabelo. Por fim, conceitos básicos de eletricidade, relativos às voltagens das pilhas, a circuitos fechados e corrente elétrica foram discutidos com frequência, pois influenciavam diretamente na fabricação do robô.

Houve também uma conscientização sobre o reaproveitamento de materiais que seriam descartados e o impacto disso ao meio ambiente. Este tópico, mais voltado ao ensino de Ciências Biológicas no Ensino Fundamental, é enfatizado pelo discurso voltado à preservação ambiental que hoje abrange todos os níveis da educação.

Da elaboração dos portfólios, contamos com o uso de conceitos relacionados a Artes, onde os alunos puderam expressar seu pensamento criativo da melhor forma possível, através do esboço. E, sobretudo, não podemos deixar de ressaltar seu papel fundamental exercido durante todo o processo de criação do design do robô.

Em todo momento, o raciocínio plausível presente na resolução de problemas pode ser associado diretamente ao raciocínio matemático. Em seus estudos, Boavida (1993) percorre toda uma história do pensamento filosófico, onde a matemática é vista sob a perspectiva de uma atividade humana consequente de uma discussão, ou trocas de ideias entre um grupo de pessoas que buscam por resoluções de problemas matemáticos, onde as atividades de argumentação e discussão do erro exercem papel fundamental.

Também na confecção da arena com raias para a corrida de robôs, os alunos tiveram contato com o sistema de medidas internacionais, trabalhando com o conceito de dimensionamento aliado ao de proporção, afinal, as larguras das raias deveriam ser proporcionais à largura dos robôs.

Após estudos e dados levantados com a pesquisa, entende-se que atividades e propostas instigantes como a resolução de problemas e a exploração de fenômenos naturais, devem ser trabalhadas com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, pois atingem a curiosidade e afloram o pró-ativismo dos alunos, levando a discussões transformadoras devido à própria temática e sua flexibilidade em se adaptar a cada um dos níveis exigidos pelos educandos em seu processo de aprendizagem.

Agradecimentos

Os autores agradecem os professores Marco A. C. Pereira e Carlos. A. M. dos Santos (EEL - USP) pela supervisão deste trabalho.

Referências

BARROSO GUEDES-GRANZOTTI, R. et al. SITUAÇÃO-PROBLEMA COMO DISPARADOR DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO Problem-situation as a trigger of the teaching-learning process in active teaching methodologies. Nov-Dez, v. 17, n. 6, p. 2081–2087, 2015.

BOAVIDA, A. M. D. R. DE L. Resolução de Problemas em Educação Matemática - Contributo para uma análise epistemológica e educativa das representações pessoais dos professores. [s.l.] Universidade Nova de Lisboa, 1993.

BRASIL. Brasil no PISA 2015 : análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiro. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

CUNHA, R. B. Alfabetização científica ou letramento científico? Interesses envolvidos nas interpretações da noção de. **Revista Brasileira de Educação**, v. Volume 22, n. No 68, p. 169–186, 2017.

KNOLL, M. D. The project method: its vocational education origin and international development. **Journal of Industrial Teacher Education**, v. 34, n. 5, Spring 1997.

LEMKE, J.L. (2006). Investigar para el Futuro de la Educación Científica: Nuevas Formas de Aprender, Nuevas Formas de Vivir, **Enseñanza de las Ciencias**, v.24, n.1, 5-12.

OCDE (2016). PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy. Paris: OECD Publishing. 2016

SASSERON, L. H. Alfabetização Científica no ensino Fundamental: Estrutura e Indicadores deste processo em sala de aula. Tese – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2008.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa The Case Study as a Research Mode. **Rev SOCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383–386, 2007.

YIN, Robert K. - Case Study Research - Design and Methods. Sage Publications Inc., USA, 1989.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE ALIMENTOS ORGÂNICOS PARA JOVENS DO CAMPO
SOCIAL REPRESENTATIONS OF ORGANIC FOOD FOR YOUNG PEOPLE OF THE COUNTRYSIDE

Paula do Valle¹, Alexandra Magna Rodrigues²

¹ UNITAU - dovalle.paula@yahoo.com.br

² UNITAU

Recebido em 05 de Agosto de 2017; Aceito em 17 de Agosto de 2017.

Resumo

Identificar as representações sociais de licenciandos em educação do campo residentes da zona rural sobre alimento orgânico. Pesquisa desenvolvida com moradores do campo de um curso de licenciatura em Educação do Campo. Estudo transversal, realizado por meio de pesquisa exploratória e descritiva com abordagem qualitativa. Tal proposta foi realizada à luz da teoria das representações sociais. A coleta foi realizada por meio de dados cartográficos e da elaboração de um texto pelos participantes, a fim de identificar as representações sociais sobre esta temática. A partir dos textos produzidos foram analisadas as representações sociais sobre alimentos orgânicos, assim como os sistemas simbólicos envolvidos. Foi aplicado, também, questionário para caracterização sociodemográfica, a prática de cultivo e consumo de alimentos orgânicos. Participaram do estudo 20 estudantes moradores do campo cuja idade média era de 27 anos (10,28), sendo 55% (11) do sexo masculino e 65% (13) eram solteiros. Em relação às atividades agrícolas, 80% (16) afirmaram que em sua residência existia cultivo de hortas e 85% (17) declararam que havia pomares. Quanto ao tipo de cultivo, 93,8% (15) das hortas eram orgânicas e 82,4% (14) dos pomares. A principal finalidade do cultivo agrícola era o autoconsumo. O alimento orgânico foi representado como aquele que não contém agrotóxicos, sustentável e saudável. As concepções sobre alimento orgânico estão relacionadas ao tipo de agricultura que esse grupo social pratica e pelas informações que recebem da comunidade, dos meios de comunicação e familiares e não necessariamente ao conceito técnico estabelecido por regulamentos e diretrizes sobre esse tema.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano. Alimentos Orgânicos. Representações Sociais. Educação do Campo.

Abstract

To identify the social representations of organic food for undergraduate students residents of the countryside. The research was developed with undergraduate students in rural education residents of the countryside. It is a cross-sectional study by exploratory qualitative approach. It was based on the Social Representations Theory. The participants were asked to formulate cartography data and a descriptive text about organic food, in order to identify the social representations about the theme. The social representations were analyzed from the texts, as well as the symbolic systems involved. An inquiry was also applied in order to profile the present group in the sociodemographic matters, the practice of growth and consumption of organic food. Results: Participated in the study 20 residents of the countryside students, which average age was 27 years old (10,28). About 55% (11) of the participants belonged to the male gender and 65% (13) of them were single. As for the farming practices, 80% (16) stated that they had crops in their properties and 85% (17) stated that they had orchards. As for the kind of growth, 93,8% (15) of the crops were organic and 82,4% (14) of the orchards. The main object of the growth wereself consumption. The main social representations about organic food was that it is the one without pesticides, sustainable and healthy. The conceptions about organic food are related to the kind of farming practiced by the subjects, as well as the knowledge exchanged within the community and family members and the media information, but not necessarily to the technical definition stablished by guidelines on the matter.

Keywords: Human Development. OrganicFood. Social Representations. EducationontheCountryside.

Introdução

O conceito de agricultura orgânica foi colocado primeiramente pelo inglês Sir Albert Howard, na década de 1940. Seu trabalho inspirou estudiosos de outros países e do próprio Reino Unido, onde foi criada a Soil Association, entidade atuante até hoje na divulgação, certificação e organização da agricultura orgânica. Nos Estados Unidos, Jerome I. Rodale iniciou o movimento em prol da agricultura orgânica ao fundar a Rodale Inc., que trabalha em parceria com universidades e já publicou diversos livros na área. Na Alemanha, a Ifoam (Federação Internacional dos Movimentos de Agricultura Orgânica) organizou conferências sobre o assunto (JESUS, 2005).

O sistema de produção orgânica é definido pela Instrução Normativa nº 007 de 17 de Maio de 1999 da seguinte forma:

Considera-se sistema orgânico de produção agropecuária e industrial, todo aquele em que se adotam tecnologias que otimizem o uso de recursos naturais e socioeconômicos, respeitando a integridade cultural e tendo por objetivo a auto sustentação no tempo e no espaço, a maximização dos benefícios sociais, a minimização da dependência de energias não renováveis e a eliminação do emprego de agrotóxicos e outros insumos artificiais tóxicos, organismos geneticamente modificados-OGM/transgênicos ou radiações ionizantes em qualquer fase do processo de produção, armazenamento e de consumo, e entre os mesmos, privilegiando a preservação da saúde ambiental e humana, assegurando a transparência em todos os estágios da produção e da transformação (BRASIL, 1999).

O cultivo e o consumo de alimentos orgânicos podem trazer benefícios para o consumidor, o meio ambiente e o agricultor, devido à sua principal característica: a ausência do uso de insumos químicos (fertilizantes, herbicidas, fungicidas, acaricidas, inseticidas, pesticidas, entre outros) na lavoura (ALMEIDA, 2005).

A parcela urbana da população apresenta pouco conhecimento sobre o uso de agrotóxicos na lavoura, problema causado pela falta de divulgação sobre os riscos à saúde, especialmente na mídia, assim como pelo distanciamento do consumidor urbano com o alimento que está à mesa (GUIVANT, 2002, apud ALLAIN; CAMARGO, 2007).

A agricultura orgânica atualmente é praticada em mais de 162 países. Em 2011, cerca de 37,2 milhões de hectares eram ocupados com esta modalidade agrícola e os países com maior área ocupada eram Austrália e Argentina. O maior consumo per capita de alimentos orgânicos foi identificado na Suíça (US\$250,40), seguida da Dinamarca (US\$225,70) e Luxemburgo (US\$187,30) (WILLER; LERNOUD; KILCHER, 2013).

Os principais mercados de alimentos orgânicos encontram-se em países desenvolvidos da Europa e nos Estados Unidos. A maior parcela da produção destes alimentos acontece na Oceania (33%), seguida da Europa (29%) e da América Latina (18,4%). Entre 2002 e 2011 foi observada uma expansão de 170% no mercado de produtos orgânicos (WILLER; LERNOUD; KILCHER, 2013). De acordo com Schleenbecker e Hamm (2013), o consumo destes produtos não foi prejudicado pela recente crise econômica internacional, mostrando que esse é um mercado sólido.

Campanhola e Valarini (2001) destacam as razões para o aumento do consumo de alimentos orgânicos no Brasil: preocupação com a saúde; questões relacionadas ao meio ambiente e sustentabilidade; religiosidade; ideais políticos e resultado das campanhas de marketing. A aquisição de produtos orgânicos é, acima de tudo, parte de um estilo de vida e reflete a ideologia e o sistema de valores de seus compradores (BOURN & PRESCOTT, 2002).

Na América Latina, os principais produtores são Argentina, Uruguai e Brasil. Um dado alarmante é que a maior parte da produção latino-americana destina-se à exportação, e não ao mercado interno. No entanto, o consumo interno de orgânicos tem crescido e se diversificado, especialmente no Brasil. O país representa o maior mercado interno, cuja causa apontada é o estímulo a feiras livres e a criação de cooperativas de agricultores orgânicos nas últimas três décadas. Outros países como Equador, Colômbia e Peru adotaram também estratégias de incentivo ao pequeno agricultor (WILLER; LERNOUD; KILCHER, 2013).

Método

População do estudo e aspectos éticos da pesquisa

O estudo foi realizado com alunos do curso de licenciatura em Educação do Campo, residentes da zona rural. Todos os alunos residentes na zona rural foram convidados a participar do estudo e 20 alunos aceitaram participar do estudo.

No momento da pesquisa estavam matriculados 52 alunos no curso. Foram convidados a participar da pesquisa todos os alunos que residissem na zona rural da região do Vale do Paraíba. Para participarem da pesquisa os sujeitos assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da Universidade de Taubaté (parecer nº 949.460/15).

Instrumentos de coleta de dados

Foi aplicado questionário, abordando dados sociodemográficos (nome, sexo, data de nascimento, cidade em que reside, ocupação) e ainda questões específicas sobre alimento orgânico e a vida no campo. Foi, ainda, requisitado que expressassem, por meio da cartografia, e descrevessem, por meio de um texto, o que lhes representava o alimento orgânico dentro do contexto da vida no campo.

O emprego da cartografia na obtenção de representações sobre espaço parte do princípio de que “a configuração territorial, ou configuração geográfica, tem, pois, uma configuração material própria, mas sua existência social, isto é, sua existência real, somente lhe é dada pelo fato das relações sociais” (SANTOS, 2008). Portanto, ao efetivar as relações sociais, o homem atribui valores e significados a seu espaço geográfico, e sem ele, há apenas a configuração geográfica daquela área. Sendo então o campo o espaço habitado pelos participantes deste estudo, buscou-se identificar como o grupo representava a agricultura familiar e os alimentos orgânicos, que são práticas próprias do território rural/do campo.

No presente estudo, o material cartográfico serviu como meio de sensibilização para que o grupo pensasse no território do campo, refletisse e descrevesse sobre a temática em estudo. Além disso, foi utilizado para ilustrar a fala do grupo social em questão.

Procedimentos de coleta de dados

Após a autorização para realização do estudo, e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, a coleta de dados foi realizada no tempo-escola dos alunos, período com duração de cerca de um mês, em que foram ministradas as aulas teóricas do curso e quando os instrumentos de coleta foram aplicados pelas pesquisadoras.

Após a identificação dos alunos moradores da zona rural, os mesmos foram convidados a participarem da pesquisa. Os alunos que aceitaram participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, então, lhes foi solicitado que fizessem um desenho do que representa para eles o alimento orgânico “Pensando no contexto do campo, desenhe o que significa para você o alimento orgânico”. Após a elaboração da representação cartográfica, foi pedido aos alunos que explicassem o desenho na forma de um texto escrito, ou seja, foi lançada a seguinte questão: “Descreva, na forma de um texto, o significado do desenho criado por você, lembrando sempre da questão: “O que significa para você o alimento orgânico?”.

Posteriormente à etapa descrita no parágrafo anterior, foi aplicado um questionário para caracterizar o grupo em questão, quanto aos aspectos sociodemográficos, sobre o cultivo e consumo de alimentos orgânicos.

Análise dos dados

A partir do texto escrito pelo grupo participante foram analisadas as representações sociais sobre alimento orgânico, assim como os sistemas simbólicos que as envolvem. De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas para analisar as comunicações e uma forma de tratamento das informações contidas nas mensagens”. Deste modo, esta forma de analisar os dados mostra-se adequada aos objetivos de uma pesquisa qualitativa, na qual estes foram obtidos por meio de perguntas abertas.

Inicialmente, os dados sociodemográficos (sexo, idade, estado civil, ocupação, município) e aqueles relacionados ao cultivo e consumo de alimento orgânico (ocorrência, finalidade e tipo de cultivo e exercer atividades fora de casa) foram tabulados no software Microsoft Office Excel®, para elaborar a caracterização da amostra.

Os dados cartográficos e textuais foram analisados a partir do referencial teórico da Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (2007). Esta etapa se deu através da identificação das representações sociais sobre o objeto de estudo, usando como critério a frequência com que cada conteúdo representacional ocorreu e sua adequação para com o referencial teórico. Posteriormente, categorizou-se as representações sociais, a fim de basear uma análise mais profunda e permitindo assim compreender as crenças, valores, símbolos, opiniões e atitudes relacionados ao objeto de estudo.

Resultados e Discussão

Caracterização da amostra

Participaram do estudo 20 estudantes matriculados no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Taubaté moradores da zona rural. Entre os entrevistados, 55% (11) eram do sexo masculino e a idade variava de 20 a 59 anos, sendo a média de 27 anos (10,28). Quanto ao estado civil, 65% (13) eram solteiros, 30% (6) eram casados e 5% (1) era viúvo.

Dois municípios do Vale do Paraíba estavam representados nesta amostra, Cunha (65%) e Natividade da Serra (35%). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010), o município de Cunha apresenta 21.866 habitantes, sendo 9.699 (44%) residentes na zona rural e 12.167 (56%) na zona urbana. Em Natividade da Serra habitam 6.678 pessoas, sendo 3.890 (58%) habitando a zona rural e 2.788 (42%) na zona urbana, o que torna relevante a oferta do curso em educação no campo para essas localidades, tratando-se de cidades com altos índices de população residente no campo.

Quanto à ocupação a maioria era estudante (fazendo ou não estágio), conforme mostra a tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição dos alunos de licenciatura em Educação do campo residentes na zona rural, segundo ocupação. Vale do Paraíba do Sul/SP – 2015.

Ocupação	Frequência (%)
Estagiário	30
Agricultor/pecuarista	15
Funcionário público	15
Sem ocupação	15
Não informou	5
Outros	20
Total	100

Fonte: Elaborado pelas autoras

Em relação às atividades agrícolas, a maior parte afirmou que em sua residência existe o cultivo de hortas (80%) (16). Quanto aos pomares, 85% (17) dos participantes declararam que este tipo de plantio estava presente em suas residências. Os participantes informaram que 93,8% (15) das hortas eram do tipo orgânicas e 6,2% (1) eram agroecológicas.

Quanto aos pomares, 82,4% (14) eram do tipo orgânico, 10% (2) do tipo convencional e 7,6% (1) do tipo agroecológico. É importante explicar neste momento em que consiste a agroecologia. Segundo Jesus (2005), “a agroecologia está relacionada com uma abordagem ecológica em relação à agricultura, incluindo as biointerações que ocorrem nos sistemas agrícolas e os impactos da agricultura nos ecossistemas”. Este conceito é considerado um paradigma emergente, uma vez que a agroecologia passa a ocupar o lugar da agricultura industrial ou convencional. Existem ainda outras modalidades agrícolas, como a agricultura biodinâmica, sustentável, regenerativa, natural, biológica, ecológica, a permacultura, entre outras, o que mostra o quão amplo é o estudo das técnicas agrícolas, especialmente aquelas que procuram respeitar o meio ambiente.

Em relação à participação dos estudantes nas atividades agrícolas, 75% (15) afirmaram participar de algum tipo de cultivo, seja horta ou pomar. No que se refere à finalidade do cultivo de horta e/ou pomar, observou-se que a 77,8% (14) era para consumo próprio, 5,6% (1) para a venda e 16,6% (3) para ambas as finalidades.

Ao investigar se as famílias dos participantes dedicavam-se exclusivamente à agricultura ou se exerciam outras atividades remuneradas fora de casa, 55% (11) dos participantes afirmaram que algum membro do grupo familiar exercia alguma atividade fora do lar.

Quanto à prática da agricultura familiar, observou-se que 50% (10) dos alunos disseram praticá-la em seus núcleos familiares (tabela 2).

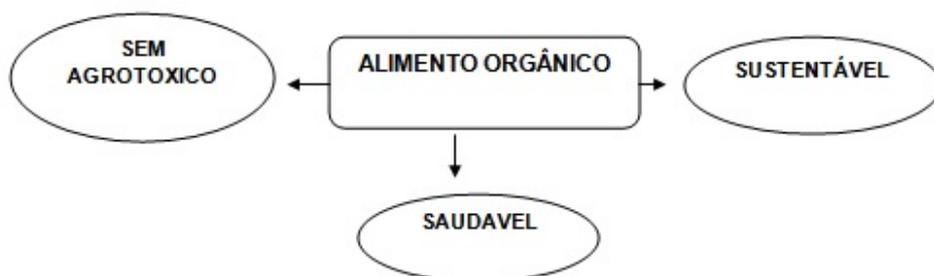
Tabela 2 – Prática da agricultura familiar, segundo os alunos de licenciatura em Educação do campo, residentes da zona rural. Vale do Paraíba do Sul/SP – 2015.

Considera praticar agricultura familiar	Frequência (%)
Sim	50
Não	45
Não informou	5
Total	100

Representações Sociais sobre alimento orgânico

Em relação ao alimento orgânico, três representações sociais foram identificadas (Figura 1).

Figura 1 – Representações sociais sobre alimentos orgânicos para os alunos de licenciatura em Educação do campo, residentes da zona rural. Vale do Paraíba do Sul/SP.



Fonte: Elaborado pelas autoras

A análise desses conteúdos representacionais sugere a existência de dois eixos em torno dos quais se organizam as representações sociais dos agricultores sobre o objeto “alimento orgânico”. Esses eixos (ou classes, em uma linguagem de análise de conteúdo) caracterizam os discursos sobre o alimento orgânico. Essas classes estão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Organização das representações sociais sobre o alimento orgânico para os alunos de licenciatura em Educação do campo, residentes da zona rural. Vale do Paraíba do Sul/SP.

Classe	Conteúdo da classe
Econômica-técnica-ambiental	“Sustentabilidade” “Sem agrotóxico”
Biológica	“Saudável”

Fonte: Elaborado pelos autores

De fato, as representações sociais apontam para as grandes linhas estruturantes que –vão contribuir para a compreensão dos modos de pensar e agir do grupo social em questão. A primeira delas diz respeito à questão econômica-técnica-ambiental. A principal representação compreendida nesta classe é a de que o alimento orgânico não contém agrotóxicos. Quando considerada a definição técnica do sistema de produção orgânica de alimentos, as representações sociais do grupo estudado encontram-se próximas dela na medida em que se acredita que esta deve ser sustentável e sem emprego de agrotóxicos. No entanto, não está integralmente de acordo com a legislação, pois para o alimento ser orgânico, há vários outros critérios a serem atendidos. Esta ausência de conhecimento técnico-científico é esperada para que um grupo tenha RS à respeito de um objeto, constituindo uma de suas principais características.

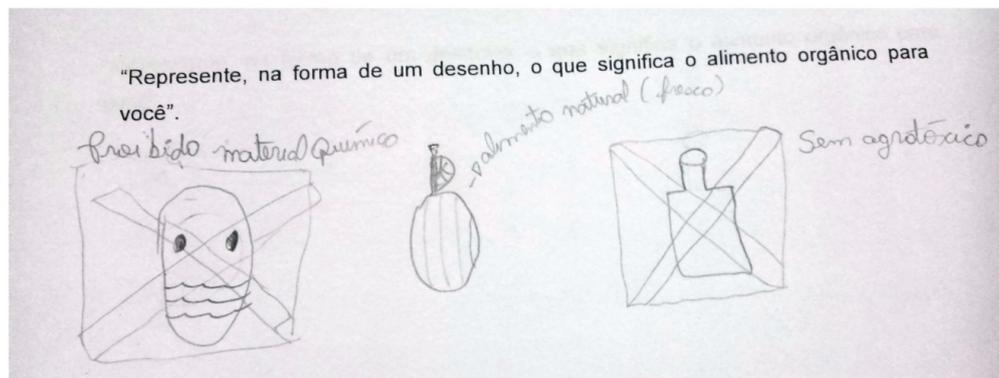
A segunda representação associada ao alimento orgânico dentro da classe econômica-técnica-ambiental consiste no alimento orgânico ser considerado parte da prática agrícola sustentável, devido à ausência do uso de produtos químicos em seu plantio, ou seja, não causa danos ao meio ambiente.

Estudo realizado por Paula e Rezende (2009) que investigou as representações sociais sobre o termo “orgânico” entre estudantes do ensino fundamental identificou que para a maioria deles orgânico é algo relacionado à preservação do meio ambiente, porém partindo dos princípios de reciclagem e reutilização, não em relação aos alimentos.

Esta representação está alinhada com a legislação, uma vez que a mesma coloca que o sistema de produção orgânica deve “adotar tecnologias que otimizem o uso de recursos naturais e socioeconômicos, tendo por objetivo a auto sustentação no tempo e no espaço, a minimização da dependência de energias não renováveis e a eliminação do emprego de agrotóxicos e outros insumos artificiais tóxicos, organismos geneticamente modificados-OGM/transgênicos ou radiações ionizantes em qualquer fase do processo de produção, armazenamento e de consumo, e entre os mesmos, privilegiando a preservação da saúde ambiental e humana”.

Os alimentos orgânicos também foram referenciados como saudáveis e como parte de uma vida com qualidade, em oposição àqueles cultivados com agrotóxicos, representação compreendida na classe biológica. Nas representações cartográficas foi frequente simbolizar o alimento orgânico como aquele fresco, natural, sem veneno, como mostra a figura 2.

Figura 2 - Representações sociais sobre alimentos orgânicos para os alunos de licenciatura em Educação do campo, residentes da zona rural. Vale do Paraíba do Sul/SP.



Fonte: Elaborado pelas participantes

É muito positivo que estas representações estejam presentes na subjetividade de moradores do campo, uma vez que os danos potencialmente causados por agrotóxicos são extremamente graves. Estudo de Londres (2011) afirma haver grandes indicações de que o emprego de tais produtos na lavoura esteja relacionado às taxas de suicídio em zona rural. Segundo a autora, determinadas substâncias presentes em agrotóxicos podem afetar o sistema nervoso central, causando sintomas como irritabilidade, insônia e depressão, os quais aliados a dificuldades sociais e econômicas enfrentadas por essa população podem levar o agricultor a ingerir o produto intencionalmente.

Dados semelhantes foram obtidos em uma pesquisa por Ellet al. (2012), que identificou que um grupo de agricultores representava o alimento saudável como aquele natural, sem veneno. Para este grupo há duas dimensões de veneno: aquele administrado no cultivo de alimentos e aquele presente em alimentos industrializados, como conservantes, corantes e afins. A preocupação com aquilo que é ingerido é grande e leva o indivíduo a ser mais crítico ao escolher e adquirir alimentos, optando por aqueles de maior qualidade e que acredita serem mais saudáveis.

Há uma forte relação entre agricultura familiar e alimento orgânico, na qual um parece estar necessariamente atrelado ao outro. Representar o alimento orgânico como aquele “isento de agrotóxicos” pode estar associado à crença de que os alimentos cultivados em suas residências sejam orgânicos e considerando ainda que a maioria dos participantes declarou praticar agricultura familiar, observa-se a crença de que a agricultura orgânica deva ser familiar.

Jodelet (1989) afirma que membros de um grupo social compartilham o mundo e nele podem apoiar-se a fim de o compreender, gerenciar ou afrontar. Afirma ainda que as representações sociais ganham importância quando guiam os grupos sociais na maneira como nomeiam e definem aspectos do cotidiano. No presente estudo é possível observar que ao procurar compreender seu meio social, os participantes nomeiam aquilo que conhecem sobre agricultura familiar e alimento orgânico, e não tendo ciência das demais formas de ambos serem concebidos, os definem como dependentes um do outro. Desta forma, ao lidar com residentes da zona rural pode não ser possível falar em alimento orgânico sem ouvir sobre agricultura familiar.

Conclusão

Conclui-se que os significados, valores e crenças atribuídos ao objeto de estudo têm relação com a preservação do meio social em que se inserem os participantes, assim como a perpetuação das relações sociais que nele se desenvolvem. Sendo o meio ambiente parte central deste meio, sua preservação mostra-se igualmente relevante para esta população. Foi observada ainda a valorização de práticas alimentares saudáveis pelos sujeitos, por meio do consumo de alimentos orgânicos e da busca pela qualidade de vida.

Quanto às representações sociais sobre alimento orgânico, conclui-se que estão relacionadas ao tipo de agricultura que esse grupo social pratica e às informações que recebem da comunidade, dos meios de comunicação e de familiares

e não necessariamente ao conceito técnico estabelecido por regulamentos e diretrizes sobre esses temas.

Os resultados deste estudo podem ser considerados positivos, tendo em vista a desvalorização que a vida no campo sofreu nas últimas décadas, especialmente no Brasil. Estudos como esse mostram-se importantes para a promoção das práticas da agricultura familiar e do cultivo de alimentos orgânicos e para valorizar a vida campesina como um todo.

Referências

ALLAIN, J. M.; CAMARGO, B. V. O papel da mídia brasileira na construção das representações sociais de segurança alimentar. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 9, n. 2, p.92-108, 2007.

ALMEIDA, D. L. Prefácio. In: Embrapa Informação Tecnológica (Org.). **Agroecologia: Princípios e Técnicas para uma Agricultura Orgânica Sustentável**. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURN, D.; PRESCOTT, J. A Comparison of the Nutritional Value, Sensory Qualities, and Food Safety of Organically and Conventional Produced Foods. **Critical Reviews in Food Science and Nutrition**, Dunedin, v. 42, n.1, p.1-34, 2002.

BRASIL. Ministério de Estado da Agricultura e do Abastecimento. Instrução Normativa nº 007 de 17 de maio de 1999. Estabelece normas para produção de produtos orgânicos vegetais e animais. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 94, Seção 1, p. 11-19. mai., 1999. Disponível em: <<http://extranet.agricultura.gov.br/sislegis-consulta/consultarLegislacao.do?operacao=visualizar&id=1662>>. Acesso em 28Jun 2074.

CAMPANHOLA, C.; VALARINI, P. J. A agricultura orgânica e seu potencial para o pequeno agricultor. **Cadernos de Ciência e Tecnologia**, Brasília, v.18, n.3, p.69-101, set./dez. 2001.

ELL, E.; SILVA, D. O.; NAZARENO, E. R.; BRANDENBURG, A. Concepções de agricultores ecológicos do Paraná sobre alimentação saudável. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 46, n.2, p. 218-225, 2012.

JESUS, E. L. Diferentes abordagens de Agricultura Não-Convencional: História e Filosofia. In: Embrapa Informação Tecnológica (Org.). **Agroecologia: Princípios e Técnicas para uma Agricultura Orgânica Sustentável**. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2005.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In JODELET, D. (Ed.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989. p.1.

LONDRES, F. **Agrotóxicos no Brasil: um guia para ação em defesa da vida**. 1. ed. Rio de Janeiro: Articulação Nacional de Agroecologia (ANA). Rede Brasileira de Justiça Ambiental (RBJA), 2011.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAULA, R. M.; REZENDE, D. B. **Representações sociais de estudantes do último ciclo do ensino fundamental II sobre “orgânico”**. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 2009.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2008.

WILLER, H.; LERNOUD, J.; KILCHER, L. **The World of Organic Agriculture. Statistics and Emerging Trends 2013**. FiBL-IFOAM Report. IFOAM, Bonn and FiBL, Frick, 2013.

A SUSTENTABILIDADE DA INFÂNCIA A VIDA ADULTA: A APRENDIZAGEM POR MEIO DA HISTÓRIA DE VIDA

THE SUSTAINABILITY OF CHILDHOOD TO ADULT LIFE: LEARNING THROUGH THE HISTORY OF LIFE

Luccas Santin Padilha¹, Matias Trevisol², Eliane Salette Filippim³

¹ Universidade do Oeste de Santa Catarina - luccas_santin@hotmail.com

² Senac - matias.trevisol@gmail.com

³ UNOESC Chapecó - eliane.filippim@unoesc.edu.br

Recebido em 31 de Março de 2017; Aceito em 16 de Novembro de 2017.

Resumo

A aprendizagem social para sustentabilidade tem emergido como uma abordagem mista, incorporando aspectos relacionados ao caráter individual e sua relação em contextos sociais distintos, em prol da resolução de problemas ambientais e sociais complexos. Desta forma, objetivo do estudo é compreender os elementos norteadores do sujeito, ao longo de sua história de vida, acerca de sustentabilidade sob a ótica da teoria da aprendizagem social. Sobre os procedimentos metodológicos adotou-se predominantemente a perspectiva da pesquisa qualitativa de caráter descritivo, com ênfase a técnica de história de vida. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram entrevista e observação, para a análise dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo por categorização, relacionando os eventos marcantes de sustentabilidade com a teoria de aprendizagem social. Os resultados mostram que na trajetória de vida de Pedro é evidente, os valores acerca da sustentabilidade que aprendeu interagindo com os atores na infância (família, colegas de trabalho e professores), foram preponderantes para sua formação pessoal e profissional. O papel da aprendizagem social nesse contexto passa a comunicar a relação entre Pedro e os demais atores sociais, que determinaram o processo de aprendizagem reflexivo frente à sustentabilidade nas suas diferentes dimensões.

Palavras-chave: Sustentabilidade. Aprendizagem. Teoria de Aprendizagem Social. História de vida.

Abstract

Social learning for sustainability has emerged as a mixed approach, incorporating aspects related to individual character and their relationship in distinct social contexts, in order to solve complex environmental and social problems. In this way, the objective of the study is to understand the guiding elements of the subject, throughout their life history, about sustainability from the point of view of social learning theory. About the methodological procedures, the qualitative research perspective was predominantly a descriptive one, with emphasis on the life history technique. The instruments of data collection used were interview and observation, for the analysis of the data was used the content analysis technique by categorization, relating the marked events of sustainability with the theory of social learning. The results show that in the life trajectory of Pedro it is evident, the values about the sustainability that he learned interacting with the actors in childhood (family, co-workers and teachers), were preponderant for his personal and professional formation. The role of social learning in this context starts to communicate the relationship between Pedro and the other social actors, which determined the process of reflective learning towards sustainability in its different dimensions.

Keywords: Sustainability. Learning. Theory of Social Learning. History of life.

Introdução

As rápidas mudanças ocorridas na sociedade, o grande volume de informações, os impactos das mudanças climáticas e a percepção da população e organizações sobre o meio ambiente, afetam indistintamente o processo de aprendizagem. Tal processo é discutido de diferentes óticas, individual, de relação com o meio, sobre as experiências de vida, reflexiva, interacional, formal, informal e incidental (TESTON; FILIPPIM; BENCKE, 2016), todas buscam compreender o processo de aprendizagem do indivíduo, grupo ou organização, gerando informação e conhecimento na relação com o meio.

No mesmo viés a aprendizagem social para sustentabilidade tem emergido como uma abordagem mista, incorporando aspectos relacionados ao caráter individual e sua relação em contextos sociais distintos, em prol da resolução de problemas ambientais e sociais complexos. Os estudos sobre aprendizagem social para a sustentabilidade estão voltados para a gestão dos ecossistemas, gestão dos recursos naturais, resolução de problemas ambientais, mudanças climáticas e educação ambiental (D'ANGELO; BRUNSTEIN, 2013).

Desta forma, a aprendizagem social, parte do princípio que o meio social em que os seres humanos estão inseridos, determina de forma significativa o desenvolvimento humano. A participação em grupos tradicionais como escola, comunidade e família influenciam diretamente o desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo (JACOBI, 2005). Frente à contextualização exposta, elaborou-se o seguinte problema de pesquisa: Quais são os elementos norteadores do sujeito, ao longo de sua história de vida, acerca de sustentabilidade?

Conforme o problema apresentado, o objetivo do artigo é compreender os elementos norteadores do sujeito, ao longo de sua história de vida, acerca de sustentabilidade sob a ótica da teoria da aprendizagem social. Assim, o estudo justifica-se pela relação entre os temas aprendizagem e sustentabilidade, gerando novos entendimentos sobre como aprender, ou ainda, como ensinar a sustentabilidade subsidiado pela técnica de história de vida. O método adotado nesta pesquisa é qualitativo e descritivo, buscando evidenciar os eventos marcantes de Pedro (nome fictício), por meio de seus relatos da infância à vida adulta em relação a sustentabilidade. Para análise dos dados foi aplicado análise de conteúdo por categorização.

Este artigo divide-se em cinco partes. A primeira é dedicada à introdução que contextualiza o tema da pesquisa, expondo na sequência o problema abordado, objetivo geral e objetivos específicos, justificativa do estudo e a estrutura do trabalho. Na segunda parte apresenta-se a fundamentação teórica, discorrendo e contextualizando teoria da aprendizagem social e sustentabilidade. A terceira parte contempla os procedimentos metodológicos. Na quarta parte será exposta a análise dos dados e os resultados obtidos. E por fim, serão expostas as considerações finais.

Revisão Bibliográfica

Nesta parte desenvolvem-se os assuntos fundamentais para abordagem do tema escolhido. Nesse referencial bibliográfico será apresentada a teoria da aprendizagem social e sua relação com a sustentabilidade, possibilitando um breve histórico da aprendizagem social. Os assuntos discutidos neste tópico buscam sustentar e esclarecer possíveis soluções para o problema de pesquisa.

Aprendizagem Social e Sustentabilidade

A aprendizagem social pode ser considerada uma forma de criar um sistema de aprendizagem, no qual as pessoas aprendem uns com os outros e coletivamente se tornam mais capazes de lidar com contratemplos, estresse, insegurança, complexidade e riscos (JACOBI; TOLEDO; GRANDISOLI, 2016). Na sua origem a aprendizagem social remete à Psicologia, tendo o termo sido proposto em referência ao processo de desenvolvimento cognitivo (aprendizagem) dos indivíduos no contexto social (D'ANGELO; BRUNSTEIN, 2013).

A interação com os diferentes contextos, sejam eles social, ambiental e econômico, possibilita um processo social amplo e complexo, resultante de mudanças quantitativas e qualitativas na interação entre atores sociais e as estruturas das quais estão vinculados (RIST et al., 2007). Diante desse cenário a aprendizagem social surge com fonte de mudança de paradigmas sociais em prol do desenvolvimento da sociedade.

Os estudos de D'Angelo e Brunstein (2013) elencam as principais aplicações da teoria da aprendizagem social, como na transmissão de cultura, em problemas de comportamento humano e psicológico, em pesquisa política e de planejamento, na teoria de gestão e mudança, no provisionamento de serviços humanos. E atualmente na política ambiental,

na teoria de identidade de grupos estratégicos e na gestão ambiental e de recursos naturais. No mesmo estudo, os autores elencam 4 eixos evolutivos da teoria da aprendizagem social, o (1) trata-se da teoria de origem; (2) refere-se à relação entre aprendizagem social e aprendizagem organizacional; (3) a relação entre aprendizagem social e sustentabilidade e (4) a relação entre aprendizagem social, sustentabilidade e organização.

Desta forma, a primeira teoria desenvolvida da aprendizagem social, foi descrita por Bandura (2008), inserida na teoria social cognitiva que adota uma perspectiva da agência para o autodesenvolvimento, adaptação e mudança. Ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional. De acordo com essa visão, as pessoas são auto organizadas, proativas, autorreguladas e auto reflexivas, apenas produtos dessas condições, partindo do da relação individual para a coletiva nos diferentes contextos, ou seja, aprendizagem acontece nas interações do indivíduo com o meio.

Segundo La Rosa (2003), a teoria de Bandura procura caracterizar os fatores externos e internos que atuam nos processos de aprendizagem, de maneira descritiva a qual se apresenta em esquema de síntese, que descreve os determinantes do comportamento. A teoria tem como objetivo apresentar os fatores que influenciam em determinado comportamento e não explicar os processos implicados.

Nesse sentido, Elkjaer (2001) reconhece que a aprendizagem dos indivíduos ocorre por meio da interação social, dentro de um contexto sociocultural, havendo a relação com a cultura da organização, gerando a nova era para a aprendizagem social, relacionado a aprendizagem organizacional. Desta maneira, Godoi e Freitas (2008), ressaltam que por meio das experiências de vida diária na organização é possível gerar aprendizado, possibilitar o melhoramento das atividades técnicas, e, até mudar a cultura organizacional e valores individuais, levando em conta que o indivíduo aprende por meio da reorganização e reconstrução da sua experiência.

De acordo com Glesser (2007), a relação entre a aprendizagem social e a sustentabilidade parte do princípio de explicar não somente o comportamento ou aprendizagem individual, mas também na aplicação do conceito na aprendizagem coletiva. Da mesma forma Kilvington (2007), declara que a aprendizagem social para a sustentabilidade é reconhecida como um meio para um fim. Emergindo na resolução de problemas similares, fazendo a conexão com a aprendizagem colaborativa e a gestão adaptativa, gerando uma abordagem holística, preocupada com o contexto, com as pessoas, com o meio ambiente e suas relações.

Henry (2009) comenta sobre a importância da aprendizagem no contexto da sustentabilidade levando em conta que a sustentabilidade possui definições distintas para atores diferentes, requerendo a aprendizagem de objetivos comuns e estratégias adequadas para atingir esses objetivos. Outro ponto, que os problemas de sustentabilidade normalmente surgem das interações complexas entre os sistemas sociais e ecológicos, e não há informações suficientes para entender como esses sistemas vão reagir a qualquer alternativa de ação de tomada de decisão, ou seja, a informação deve ser aprendida de alguma forma.

Nesta perspectiva, Jacobi (2005) sugere o confronto de modelos mentais pré- existentes e políticas e práticas vigentes, buscando mudanças estruturais e institucionais ao invés de abordagens superficiais. A abordagem da teoria da aprendizagem social voltada à temática da sustentabilidade requer um esforço significativo da aprendizagem social para estimular pessoas e desafiar modelos e práticas existentes.

Por fim, o eixo relacionado a aprendizagem social, sustentabilidade e organização, segundo Bouwen e Taillieu (2004), declara que a abordagem social envolve a colaboração de múltiplos atores, que se relacionam em prol de uma resolução de um problema. Entende-se que a aprendizagem social está estreitamente ligada a aprendizagem organizacional e aos recursos naturais. De acordo com D'Angelo e Brunstein (2013) apontam sete elementos que amparam a teoria, o contexto, participação dos atores sociais, processos de aprendizagem social, práticas relacionais entre os três conceitos, reconhecimento das identidades sociais, interdependência entre os stakeholders e conhecimento gerado (reflexão).

Neste sentido, a reflexão, interação e o diálogo entre os atores são elementos da aprendizagem social, essenciais para atingir a sustentabilidade (AMARAL, 2015). A mudança para uma sociedade sustentável reflete na habilidade de indivíduos e organizações em gerir constantemente os erros e potencializar os acertos. Esse posicionamento combate a apatia e gera autoreflexão (HENRY, 2009).

Procedimento Metodológico

Para guardar coerência com o objeto de estudo e com os objetivos apresentados a abordagem escolhida para esta pesquisa foi a qualitativa, pois se preocupa com os indivíduos e seus ambientes, não havendo limites ou controle impostos pelo pesquisador (SPINDOLA, SANTOS, 2003). Segundo Creswell (2010, p. 43) “a abordagem qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano.”

Desta forma, a pesquisa é descritiva e tem o intuito de proporcionar maior familiaridade com o problema, ou seja, busca de torná-lo mais explícito, aprimorando as ideias e buscando novas descobertas. A relação entre a aprendizagem e sustentabilidade possibilitando a descrição das características de determinado sujeito ou fenômeno, estabelecendo as relações entre as variáveis analisadas (FIGUEIREDO, 2007).

Como técnica de coleta de dados foi utilizada a técnica de história de vida, essa técnica possui algumas características próprias como a preocupação com o vínculo entre pesquisador e pesquisado, a necessidade de uma produção de sentido tanto para o pesquisador quanto para o sujeito: saber em participação, a história do sujeito pesquisado é contada da maneira própria do sujeito e proporciona uma ponte entre o individual e o social (FERNANDES, 2010).

Para maior aprofundamento da pesquisa opta-se pelo diário de campo, que é um documento pessoal ou profissional no qual o pesquisador fundamenta o conhecimento teórico e prático, relacionando com a realidade vivenciada no cotidiano pesquisado, através do relato de suas experiências e sua participação na vida social (LEWGOY, ARRUDA, 2004).

O relato iniciou da pergunta “Conte-me um pouco sobre sua trajetória de vida?”, intercalando as fases de vida com os momentos marcantes do sujeito relacionado a sustentabilidade, contado em forma de narrativa, como sugere Denzin (1989), as narrativas possibilitam investigar mudanças durante sua trajetória de vida, nesse caso os fatores marcantes e subjetivos relacionados a aprendizagem para a sustentabilidade. O sujeito de pesquisa foi escolhido por critério de conveniência, pode-se ressaltar que a escolha ocorreu pelo fato do sujeito possuir em sua trajetória de vida relação com as dimensões da sustentabilidade.

Para a análise e interpretação dos dados utilizada foi a análise descritiva, está relacionada aos dados da história de vida, as categorias utilizadas para a análise foram aprendizagem social para a sustentabilidade e aprendizagem social e a relação com o meio.

Análise e Discussão dos Dados

Nesta seção será apresentada a análise de dados da história de vida de Pedro (nome fictício), buscado compreender os eventos marcantes ao longo de sua trajetória de vida, cortejando com a teoria da aprendizagem social para a sustentabilidade. A história de vida será descrita em formato de narrativa, conforme apresentado nos procedimentos metodológicos.

A HISTÓRIA DE VIDA DE PEDRO E A RELAÇÃO DA APRENDIZAGEM SOCIAL PARA A SUSTENTABILIDADE

Pedro é filho de agricultores familiares, e desde pequeno já utilizava junto com sua família técnicas de sustentabilidade, porém não tinha noção do impacto de tais atitudes para o meio ambiente. Utilizavam métodos de compostagem e de plantio direto (método utilizado para evitar a erosão do solo) como herança familiar.

Pedro cursou colégio agrícola quando adolescente, e se graduou em Tecnólogo em Gestão ambiental, dedicou seis anos de sua vida ao trabalho direto com agricultores familiares, orientando e incentivando os mesmos a produção orgânica, sem uso de agrotóxicos. É notório no relato de Pedro, que a preocupação com a produção orgânica iniciou com seus pais desde muito pequeno:

[...] desde que eu me lembro a mãe sempre teve esse cuidado de separação, a gente sempre teve minhocário, sempre teve composteira, então [...] acabava economizando na compra de adubo químico. Já meu pai, tinha mais práticas na lavoura, na época, eu lembro que a gente era, ali na região, uma das únicas famílias que não utilizava agrotóxicos, com exceção da cultura do fumo que era obrigado utilizar, nesta cultura, mas em outras culturas nós não utilizávamos agrotóxicos.

O sujeito é a base para a sustentação da aprendizagem, em seu contexto social e cultural, em função de suas capacidades cognitivas individuais, o que determinam a aprendizagem, e consequentemente a mudança de comportamentos e atitudes na interação sujeito-contexto e contexto-sujeito (AMARAL, 2015). A interação no contexto social de Pedro com seus familiares foi o início da aprendizagem para sustentabilidade. A partir de uma solução a princípio de fim econômico (adução orgânica) aprendida com os pais, Pedro foi estimulado a ter um olhar crítico para o estilo de produção orgânica, o que determinou sua trajetória de vida e profissional.

Neste viés, o entrevistado relata também a preocupação da família com problemas de saúde relacionados ao uso de agrotóxicos, segundo ele o método sustentável era mais trabalhoso, porém a família tinha consciência que poderia fazer mal para saúde e para o meio ambiente.

Nessa etapa, percebe-se que ao contrário das famílias vizinhas, a família de Pedro teve uma visão reflexiva e não aderiu ao marketing com que as empresas de agroquímicos bombardeavam sua região e prosseguiram com a produção orgânica. A exceção foi a cultura do fumo, que era uma fonte de renda para os pequenos agricultores, mas segundo Pedro, sua família não cultivou o fumo por muito tempo, o que é evidenciado em sua fala:

[...] já preocupado com essa questão de saúde. Se ouvia muita coisa... Começou na época, se falar no problema do câncer, que poderia ter influência dos agrotóxicos, então meu pai não entrou neste mercado tradicional, já ficou mais nessa área mais orgânica, com exceção da cultura do fumo. Também não se fazia muito plantio direto, naquela época, se tinha outra cultura de todo ano arar a terra e deixar totalmente desprotegido o solo. Então meu pai já conseguia fazer algumas práticas de plantio direto, que não deixava a terra desprotegida. Sempre tinha alguma cobertura para não ter erosão do solo. [...] tinham muitos córregos e o pai sempre teve uma certa preocupação... Até em algumas áreas onde estavam desprotegidas, na época, ele acabou plantando muitas frutíferas, então acabava utilizando também...

O ciclo de aprendizagem social acontece de maneira simples e instrumental, por meio de habilidades, práticas e ações. A aprendizagem provoca diferentes comportamentos e atitudes, que são fruto da transformação de valores. O feedback recebido é concretizada quando o sujeito começa a se basear em práticas (AMARAL, 2015).

Pedro relata também a importância que assistência técnica da Epagri (Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural), na época chamada Acaresc (Associação de Crédito e Assistência Rural do Estado de Santa Catarina), teve nesse processo de implementação das práticas sustentáveis. A família já adotava práticas de cuidado com o meio ambiente como valor, porém segundo o entrevistado, a assistência técnica foi fundamental para que a família implementasse ainda mais técnicas de sustentabilidade em sua propriedade.

A influência do técnico que visitava a propriedade da família de Pedro está relacionada à importância dos interlocutores e participantes sociais relevantes e ativos por meio de práticas educativas e de um processo de diálogo informado. O que reforça um a ideia da constituição de valores éticos, que segundo o autor a noção de sustentabilidade implica na prevalência dessa premissa (JACOBI, 2005).

Pedro afirma que em função das práticas já implementadas pela família e com o apoio técnico, para ele a sustentabilidade se tornou um valor da família. Seus pais e irmãos tinham uma preocupação diferenciada com o meio ambiente e com as práticas sustentáveis, o que ele não percebia nas famílias vizinhas. É notório em sua fala que a aprendizagem de sustentabilidade se deu pela experiência com seus pais, assim como relata: “todo ensinamento que vem desde pequeno, de uma forma ou de outra, acaba sendo um modo de vida, que de certa forma, você acaba seguindo. É uma coisa que passa de geração para geração.”

A aprendizagem social é um processo de aprendizagem simples que provoca mudanças por meio de um ciclo de aprendizagem duplo, tendo foco na inovação e a criação de novos arranjos. O indivíduo aprende na experiência diária a partir dos interlocutores que tem vinculação, e pelos eventos vivenciados por ele (AMARAL, 2015).

Quando questionado acerca de uma prática de sustentabilidade que marcou sua infância, Pedro relatou que as práticas

de sustentabilidade foram internalizadas em função da experiência que ele teve com sua família. “Na época, com oito, nove anos, nós não tínhamos essa consciência, tudo era feito porque o pai fazia, mas se sabia que era mais bonito do que bom, e não se tinha muito noção do que era. Por exemplo, a compostagem, e sempre trabalhamos com minhocário.”

Nesse sentido, percebe-se a influência dos técnicos no reforço dos valores acerca de sustentabilidade nas práticas exercidas pela família de Pedro. Em seu depoimento. Disse a partir da influência do técnico que visitava a propriedade, a família teve consciência sobre sustentabilidade e se motivou a aplicar tais práticas o que não aconteceu com as famílias que moravam no entorno da propriedade da família. Por mais que as execuções das práticas de sustentabilidade acarretam dificuldades de adesão, não devem ser desconsiderados incentivos às boas práticas de sustentabilidade em escala local, mas elas dependem da capacidade empreendedora de atores locais ou regionais (JACOBI, 2005).

Pedro estudou em um colégio agrícola onde a sustentabilidade era o foco principal da aprendizagem. Neste período da vida, Pedro conseguiu compreender um pouco mais aquilo que seus pais faziam em casa, e que, segundo relato dele, fazia porque era bonito e não porque achava rentável.

No colégio agrícola, comecei quando tinha 17 anos, que é aquele momento que começamos a ter um pouco mais de noção do que realmente era sustentabilidade, mas ainda fazia, muitas vezes sem noção do que realmente era. No colégio, a nossa formação era voltada especificamente para sustentabilidade, como tem alguns outros colégios que não são. Era um colégio mais tradicional, mas, mesmo assim, nós tínhamos muitas práticas de sustentabilidade.

O entrevistado afirma que enquanto estudava no colégio agrícola conseguiu internalizar de forma técnica as práticas sustentáveis que já tinha como prática em sua família. As práticas como a da compostagem foi aperfeiçoada, assim como outras técnicas de produção orgânica, aprendida no colégio agrícola. Segundo Mattos et. al (2008), a educação não é um fim em si mesma e sim um instrumento determinante para mudar valores, comportamentos e estilos de vida. Na questão da aprendizagem para sustentabilidade é necessário estimular na população, a consciência da importância do meio ambiente. Uma das maneiras das pessoas adquirirem esta consciência, conhecimentos e habilidades necessários à melhoria de sua qualidade de vida se dá por meio da educação ambiental, na linha do que disse Pedro:

[...] éramos em torno de 200 alunos e mais funcionários, então tinha uma produção muito grande de resíduos orgânicos e na horta a base da adubação era só compostagem, não se utilizava nada de químico era tudo vindo da compostagem. Outras questões como terraços que eram feitos, que é uma forma de proteção do solo, no colégio tinha a implantação de sistemas agroflorestais também [...].

Após o período de conclusão do curso técnico, Pedro prestou vestibular para o curso superior de Tecnologia em Gestão Ambiental, onde obteve o embasamento teórico e científico sobre sustentabilidade. Evidenciou na entrevista, a paixão pelas práticas de sustentabilidade uma vez que, neste mesmo período começou a trabalhar em uma associação que atendia agricultores familiares acerca da produção orgânica. A relação Pedro com o processo de ensino aprendizagem gerado no curso técnico e na faculdade possibilitou um reflexão sobre seus valores e suas práticas já estabelecida, gerando a aprendizagem entre o indivíduo-organização-contexto (HENRY, 2009).

Percebe-se nessa fase de vida que o conhecimento científico adquirido na graduação e a experiência prática com os agricultores familiares aprofundou o desejo de ter a sustentabilidade como modo de vida, assim como já tinha vivido com a família, porém não estava internalizado, como declarou:

[...] com o início da graduação e depois, quando comecei trabalhar realmente na área, comecei a trabalhar em uma associação onde a gente só trabalhava com isso, ai parece que eu peguei o gosto pela coisa e foi ai que realmente vi o que era... Porque antes eram práticas isoladas, mas não era um modo de vida. A partir deste momento que eu percebi que era importante, teve essa mudança quando iniciei a faculdade e comecei atuar na prática.

A aprendizagem de Pedro no ambiente organizacional acontece em função da fusão da teoria com a prática, à luz da aprendizagem social é um processo que se transforma em incerto para algo mais estável. Uma vez que a interação com os interlocutores das instituições de ensino, e, os membros da interação da prática profissional se confrontam com o sujeito e faz com que este desenvolva suas habilidades e atitudes por meio da interação com tais interlocutores que tem influência na vida do sujeito (AMARAL, 2015).

Neste momento da entrevista, Pedro fez uma autoanálise sobre seu aprendizado em sustentabilidade, relembrou as práticas que fazia com sua família quando criança, no colégio agrícola e na graduação, assim refletiu: “lá em casa eu fazia sem muita noção, no colégio agrícola tínhamos algumas práticas de sustentabilidade, mas não tinha essa noção do que é ser sustentável como um todo, eu acho que através da graduação que consegui entender toda essa questão da sustentabilidade.” Relata que a universidade deu suporte para a compreensão da questão ambiental, social e econômica. Destaca que se não fosse os conhecimentos adquiridos na universidade, ele usaria as práticas sustentáveis, mas tendo uma visão fechada, sem entender os pilares da sustentabilidade, desta forma destaca Jacobi (2005, p. 244):

A vertente crítica, a educação ambiental precisa construir um instrumental que promova uma atitude crítica, uma compreensão complexa e a politização da problemática ambiental, a participação dos sujeitos, o que explicita uma ênfase em práticas sociais menos rígidas, centradas na cooperação entre os atores. Na ótica da modernização reflexiva, a educação ambiental tem de enfrentar a fragmentação do conhecimento e desenvolver uma abordagem crítica e política, mas reflexiva.

Ao atuar na prática com os agricultores familiares, percebe-se na narrativa de Pedro uma frustração com o descrédito que alguns agricultores tinham acerca do tema sustentabilidade, muitos por falta de informação. Neste sentido, Pedro que já possuía embasamento teórico e experiência na área da sustentabilidade ambiental, passou a orientar as famílias sobre os benefícios da produção orgânica e de não usar agrotóxicos nas lavouras. Principalmente nas hortaliças que eram vendidas e consumidas pelos próprios agricultores, como destaca Pedro: “eu não me sentia bem quando as práticas que eu apresentava para os agricultores não eram levam em consideração, mas sempre tentava orientar.”

Pedro destaca que trabalhava com agricultores que tinham práticas de cultivo totalmente orgânicas e com agricultores que usavam adubos químicos em sua produção: “trabalhávamos com famílias que eram totalmente orgânicas, e com aquelas famílias tradicionais, onde a gente tentava [...] ter uma produção mais orgânica; tentávamos incutir algumas práticas que fossem um pouco mais sustentáveis, como reduzir a utilização principalmente de químicos.”

Em sua fala, o entrevistado destaca os desafios encontrados com o mercado de venda de produtos químicos para produção nas lavouras:

[...] O problema é que o mercado é muito forte, o mercado dessa linha de agroquímicos é muito forte, de adubação por meio de agrotóxicos eles trabalharam muito tempo para internalizar nas pessoas que essa era a melhor solução, e que não tinha outra solução, ou nenhum outro modo de produzir, e que isso era bom, que o uso de químicos só tinha lados positivos não tinha nada de negativo. Então é bem complicado para você reverter esse tipo de situação, porque antigamente as famílias já faziam, eram bem mais sustentáveis do que hoje, e para você reverter [...]. O mercado todo mundo dizendo “não você tem que produzir assim, porque assim é melhor, assim você vai produzir mais.”

Dessa forma acaba sendo um trabalho bem complicado para você conseguir reverter o que já foi internalizado pelo mercado dos agroquímicos.

Quando questionado sobre sua visão acerca do ensino e das práticas de sustentabilidade, o entrevistado revela sua visão crítica no que concerne as práticas de sustentabilidade e eventualmente, neste caso, produção orgânica e o ensino superior. Pedro destaca que a graduação tinha foco ambiental, porém os professores evidenciavam foco mais econômico o que incomodava Pedro, em função de que ele concordava com os professores em relação às questões econômicas, porém na sua prática profissional ele não conseguia implantar. Disse:

Algumas coisas que incomodavam eram na minha atuação no meu trabalho do que propriamente na universidade, porque a universidade era muito voltada para o ambiental, mas também para o econômico! E na prática eu via muito forte a parte ambiental, ambiental, ambiental sem se pensar nos outros pilares, essa era minha crítica, e não no que os professores traziam na teoria [...].Porque eu também tenho um foco econômico e de certa forma os professores da universidade também, agora na prática do meu trabalho na época se focava muito no ambiental, umas práticas que eu pensava: tá, porque os caras fazem isso? Um negócio bonito [...].

Nesse período de junção da teoria aprendida na universidade e a prática profissional de Pedro, trouxe muitas reflexões e questionamentos acerca do foco da cooperativa em que ele trabalhava: “A organização pensava somente na questão do manejo sustentável do solo e na produção orgânica e esquecia que para os pequenos agricultores demandava tempo, e estes precisavam de renda para sobreviver.” O que se percebe na expressão do entrevistado é uma certa desmotivação com seu trabalho, em função de ter uma visão mais voltada para o planejamento dos trabalhos, o que a cooperativa não permitia fazer, segundo ele.

[...] Por exemplo tinha agricultor que tinha 50 variedades de feijão, ele tinha que plantar um cantinho aqui, um cantinho lá, um cantinho lá pra preservar, eu ficava me perguntando: ta! Interessante ter a biodiversidade na propriedade, mas vale apenas todo o esforço pra pessoa? Não seria mais interessante eu oferecer variedades para o meu vizinho, ou para alguém que tinha um pensamento mais parecido com o meu. Essa questão da biodiversidade eles martelavam muito onde eu trabalhava, isso eu me questionava muito! Se fosse pra eu fazer, jamais faria, achava um exagero [...].

O poder e sua influência no processo de reflexão-ação pode atuar como um dificultador da aprendizagem. A reflexão significa o compartilhamento de informações em um grupo, ou em ambientes propícios para experimentar, já a ação envolve a concretização dos planos. Quando os membros do grupo de interação social não estão coesos e as relações de poder não estejam bem definidas, se criam riscos psicossociais e o processo de aprendizagem dá lugar a autoproteção (AMARAL, 2015).

Nessa etapa da vivência de Pedro é perceptível, que a aprendizagem aprendida com a família e no colégio agrícola, se confrontava com o conhecimento científico adquirido na universidade. O entrevistado em função conhecer as teorias de sustentabilidade, já não pensava somente no foco da biodiversidade e da produção orgânica, mas sim como os agricultores poderiam cultivar a terra de forma sustentável, sem agredir o meio ambiente com o uso de agroquímicos e também obter renda por meio dessa produção.

Jacobi (2005, p.244) apresenta como o processo de educação em sustentabilidade deve ser trabalhado para que o tema não se torne reducionista, ficando apenas em uma das dimensões:

[...] a dimensão ambiental representa a possibilidade de lidar com conexões entre diferentes dimensões humanas, possibilitando entrelaçamentos e trânsitos entre múltiplos saberes. Atualmente, o desafio de fortalecer uma educação para a cidadania ambiental convergente e multi-referencial se coloca como prioridade para viabilizar uma prática educativa que articule de forma incisiva a necessidade de se enfrentar concomitantemente a crise ambiental e os problemas sociais. Assim, o entendimento sobre os problemas ambientais se dá por meio da visão do meio ambiente como um campo de conhecimento e significados socialmente construídos, que é perpassado pela diversidade cultural e ideológica e pelos conflitos de interesse.

Pedro sem perceber estava pensando na sustentabilidades nos seus pilares, pensando com mais profundidade nas ações que poderiam ser feitas em seu trabalho na cooperativa. Implementou o manejo sustentável, acreditava que os agricultores poderia ter renda com a produção orgânica, e entendia que essa forma de produção poderia ser compartilhada com as famílias vizinhas, aproximando as mesmas e diminuindo o retrabalho, abrangendo assim suas práticas sustentáveis para uma região muito maior do que a cooperativa pretendia atender.

[...] nesse período pra mim foi o auge da sustentabilidade, eu fazia faculdade e conseguia colocar o que aprendia na prática com as famílias que eu trabalhava. Nesse momento eu conseguia trabalhar a questão ambiental na propriedade como um todo, em algumas propriedade onde as pessoas já eram mais tranquilas, em outras a gente conseguia implementar algumas práticas. Nesse momento foi o auge da minha aprendizagem em sustentabilidade porque eu conseguia por em prática os três pilares, social, ambiental e econômico na cooperativa em que eu trabalhava.

Pedro concluiu a graduação sendo o aluno com a maior nota de aproveitamento de sua turma, e iniciou pós-graduação em Engenharia Ambiental e Saneamento Básico. Ele relata que a pós-graduação era mais voltada teoricamente para a questão econômica, com pouco enfoque nas questões ambientais e sociais. Porém ele não podia esquecer da sua trajetória na área ambiental, apesar de o meio influenciar Pedro acerca de outros focos da sustentabilidade ele tinha convicção de pensamento e atitude, o que foi influenciado pelas práticas sustentáveis que aprendeu com sua família, que tinha consciência ambiental forte. Como trabalho de conclusão de curso da pós-graduação, criou um projeto de saneamento básico, voltado para questão ambiental e social, mesmo o curso tendo foco econômico.

Em seus momentos de reflexão o Pedro relata que não poderia esquecer do meio ambiente o qual trabalhava há tantos anos, e também não poderia esquecer das pessoas (social), em função disso criou um projeto de saneamento básico que foi implementado na prática.

[...] tinham alguns temas sobre as práticas sustentáveis, mas neste momento se voltou muito mais pro econômico e ambiental como uma consequência, mas muito mais o econômico do que os outros pilares, quando pensei em fazer um projeto de saneamento básico eu iria estar trabalhando automaticamente com o meio ambiente e trabalhando com pessoas, com a sociedade, melhorando a qualidade de vida, da saúde das pessoas. Mesmo assim eu via os três focos, mas assim, nas teorias apresentadas pelos professores o foco econômico acabou superando os outros dois.

Pedro concluiu a pós-graduação e prestou concurso público para Polícia Militar de Santa Catarina, hoje atua com Policial Militar. Relata que optou pela carreira militar em função da estabilidade financeira que o concurso público possibilita e por ter pretensão em atuar na Polícia Militar Ambiental. Relatou ainda que a questão financeira foi determinante para não trabalhar mais diretamente com sustentabilidade, mas que gostaria de trabalhar com os agricultores como durante os anos em que atuou nesse ramo:

[...] trabalhei seis anos nessa área liga a sustentabilidade... Gostar de mudar de área eu não gostei... Se fosse optar pela atividade desenvolvida eu ia optar por aquilo que eu trabalhava na área de sustentabilidade. Eu fiquei com muito medo, do que eu trabalhei durante os seis anos com as famílias fosse perdido, por mais que outras pessoas fossem lá trabalhar, com certeza, mas talvez em pouco tempo fosse se perder tudo, uma coisa que eu construí.

Pedro destaca sua preocupação com as famílias que atendia, pois segundo ele, na área de sustentabilidade, os impactos ambientais acontecem muito rápido e demoram muito para voltar ao normal, assim como o trabalho e o vínculo estabelecido com as famílias.

Hoje Pedro está cursando Direito, destaca que iniciou o curso para ter melhor suporte teórico para atuação profissional como Policial Militar e com isso almeja trabalhar dentro da corporação com as questões ambientais. O curso de Direito, aliado com a experiência, pós-graduação e sua primeira graduação agregaria mais para atuar como Policial Militar Ambiental: “Dentro da Polícia Militar eu tenho a ideia de migrar para a área ambiental, para Polícia Ambiental, até pela questão da própria formação, eu tenho ideia, independente da segunda graduação, mas eu quero migrar para essa área que tem mais a ver comigo.” Relata que sua relação com a sustentabilidade não terminou, por mais que tenha mudado de ramo de atuação, tem seus valores e estilo de vida voltados para práticas sustentáveis.

Atualmente, Pedro não consegue implementar práticas de sustentabilidade na corporação, em função de ser um regime militar, rígido e com hierarquia bastante sólida, mas está buscando aperfeiçoamento para progredir na carreira militar, voltada para as questões ambientais, evidenciando o quanto os valores sustentáveis estão incutidos em seu estilo de vida, trato com as pessoas e com a sua relação com o meio ambiente e práticas de manejo sustentável.

Considerações Finais

Este estudo evidenciou que a interação social influencia a aprendizagem dos sujeitos, à luz da aprendizagem social. Na trajetória de vida de Pedro é evidente, os valores acerca do manejo sustentável que aprendeu interagindo com os atores na infância (família, técnicos da Epagri), foram preponderantes para sua formação pessoal e profissional.

No decorrer da sua história de vida, continuou aperfeiçoando os valores incutidos por esses interlocutores. Conforme foi aperfeiçoando o conhecimento acerca de sustentabilidade Pedro se relacionou com muitos interlocutores que fizeram com que seus princípios sustentáveis fossem ficando cada vez mais sólidos. A consolidação da aprendizagem em sustentabilidade deve partir de ações interdisciplinares e da importância dos processos sociais. Que determinam as formas de apropriação da natureza e suas transformações, por meio da participação social na gestão dos recursos ambientais e a prática com os diversos atores sociais que influenciam e inspiram o sujeito (JACOBI, 2005).

O papel da aprendizagem social teve grande influência na sua carreira pessoal e profissional, é evidente o papel da universidade e das escolas técnicas com interlocutores para que a aprendizagem se consolidasse e as escolhas de Pedro e dos demais sujeitos que passam por este processo de interação social. Os atores que interagiram com o entrevistado, assim como as instituições de ensino tiveram papel fundamental para tal consolidação, pode-se destacar as pessoas com que Pedro teve uma interação afetiva, como seus familiares, o técnico extencionista, os colegas e os professores. A aprendizagem social facilita a adaptação em curso na captação de recursos e fornece muitos pontos sólidos para as transformações, e de igual forma cria um espaço para aprendizagem sistêmica por meio da experiência de interação com os atores sociais (AMARAL, 2015).

Destaca-se que Pedro tem uma visão crítica da vida, das pessoas e das teorias que lhe são apresentadas. Demonstrando que a interação social fez com que ele almejasse uma carreira sólida (assim como seus valores sobre sustentabilidade). É perceptível também que o sujeito em questão busca conhecimento de forma constante. Mesmo mudando de área por uma questão de estabilidade financeira, e mudando o foco de estudo e trabalho, não deixou seus valores, e estilo de vida, sempre tendo olhar crítico para as pessoas, o meio ambiente e como se pode produzir com consciência sustentável. Relacionando-se com outras práticas, outros interlocutores e outro objeto de trabalho, Pedro não mudou seu objetivo profissional.

A trajetória de Pedro é muito rica em função de como utilizou os mecanismos de aprendizagem social em seu benefício. Outro estudo pode ser realizado analisando a trajetória de Pedro em sua nova carreira profissional, e como a aprendizagem social influenciará este novo processo.

Referências

AMARAL, D. G. **Aprendizagem social organizacional e a sustentabilidade**: a experiência de um programa empresarial de mulheres empreendedoras. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. 2015.

BANDURA, A. **A evolução da teoria social cognitiva**. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S.A.J. (Org.). Teoria social cognitiva: conceitos básicos. Colaboradores: Anna Edith Bellico da Costa, Fabián Olaz, Fabio Iglesias, Frank Pajares. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-41.

BOUWEN, R.; TAILLIEU, T. **Multi-party Collaboration as Social Learning for Interdependence**: Developing Relational Knowing for Sustainable Natural Resource Management. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, v, 14, 2004.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

D'ANGELO, M. J.; BRUNSTEIN, J. . **Aprendizagem social para a sustentabilidade**: um estudo sobre negócios sustentáveis em contextos de múltiplos atores sociais, relações e interesses. In: XXXVII Encontro da ANPAD - EnANPAD 2013, Rio de Janeiro, 2013.

DE MATOS, M. A. E., et. al. **A Educação Ambiental apresentada como conceito subjacente nas dissertações do Mestrado em Geografia da UFMS**. IV Encontro Nacional da Anppas, 2008.

DENZIN, N.K. **Interpretive biography**. Newbury Park: SAGE Publications, Inc., 1989.

ELKJAER, B. **Em busca de uma teoria social de aprendizagem**. In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAÚJO, Luís (Org.). Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem. Desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001. p. 100-118.

FERNANDES, M. E. **História de vida**: dos desafios de sua utilização. *Revista Hospitalidade*. São Paulo, v. VII, n. 1, p. 15-31, jan.- jun. 2010.

FIGUEIREDO, N. **Método e Metodologia na pesquisa científica**. 2ª ed. São Paulo. Yendis, 2007.

GLASSER, H. **Minding the gap**: the role of social learning in linking our stated desire for a more sustainable world to our everyday actions and policies. In: WALS, A. E. J. *Social learning: towards a sustainable world*. Wageningen: Academic Publishers, 2007. p. 35-61.

GODOI, C. K.; FREITAS, S. F. **A Aprendizagem Organizacional Sob a Perspectiva Sócio-Cognitiva**: Contribuições de Lewin, Bandura e Giddens. *Revista de Negócios*, v. 13, n. 4, p. 40-55, 2008.

HENRY, A. **The Challenge of Learning for Sustainability**: A prolegomenon to Theory. *Research in Human Ecology*, v.16, n. 2, p. 131-140, 2009.

JACOBI, P. R. **Educação ambiental**: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, Aug. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000200007&lng=en&nrm=iso>. access on 25 Aug. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000200007>.

JACOBI, P. R.; TOLEDO, Renata Ferraz de; GRANDISOLI, Edson. **Education, sustainability and social learning**. *Brazilian Journal Of Science And Technology*,[s.l.], v. 3, n. 1, p.1-8, 7 mar. 2016. Springer Science + Business Media. <http://dx.doi.org/10.1186/s40552-016-0019-2>.

KILVINGTON, M. **Social learning as framework for building capacity to work on complex environment management problems**. Landcare Research, Nova Zelândia, 2007. Disponível em: <<http://landcareresearch.co.nz/publications/researchpubs>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

LA ROSA, J. **Psicologia e educação**: o significado do aprender. Porto Alegre: EDiPUCR, 2003.

LEWGOY, A. M. B; ARRUDA, M. P. **Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário**: a experimentação do diário digital. In: *Revista Texto & Contextos*. EDIPUCRS. Porto Alegre: 2004.

RIST, S.; CHIDAMBARANATHAN, M.; ESCOBAR, C.; WIESMANN, U.; ZIMMERMANN, A. **Moving from sustainable management to sustainable governance of natural resources**: The role of social learning processes in rural India, Bolivia and Mali. *Journal of Rural Studies*, v. 23, p. 23-27, 2007.

TESTON, S. F.; FILIPPIM, E. S.; BENCKE, F. F. **Aprendendo a Ser Sucessor**: um Olhar sobre a Experiência. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, v. 6, n. 1, p. 155-174, 2016.

SPINDOLA, T.; SANTOS, R. S. **Woman and work**: the history of life of nursing professionals who are also mothers. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 11, n. 5, p. 593-600, set./out. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01041692003000500005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 ago. 2016.

TRABALHADORES DO CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO EM ASSISTÊNCIA SOCIAL: DIFICULDADES VIVIDAS NO COTIDIANO PROFISSIONAL
WORKERS OF THE CENTER OF REFERENCE SPECIALIZED IN SOCIAL ASSISTANCE: DIFFICULTIES DIVIDED IN THE PROFESSIONAL DIALOGUE

Camila da Silva Lopes¹, Elisa Maria Andrade Brisola²

¹ UNITAU - cslcamila85@gmail.com

² Professora UNITAU

Recebido em 14 de Agosto de 2017; Aceito em 07 de Novembro de 2017.

Resumo

O texto é parte dos achados da dissertação de mestrado em Desenvolvimento Humano, em fase conclusiva, intitulada "Os trabalhadores do CREAS: entre o compromisso e a angústia". A pesquisa objetivou investigar os principais motivos de sofrimento dos trabalhadores que atuam nos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) em um município do Vale do Paraíba. Reconhece-se a influência do trabalho na saúde física e mental do trabalhador, o que pode incorrer em adoecimento e desgaste da classe trabalhadora. No caso específico da Política de Assistência Social, os trabalhadores sociais além de vivenciarem a precarização das condições de trabalho, lidam cotidianamente com as expressões da questão social como a violência, a pobreza, dentre outras. Para os trabalhadores sociais que atuam com famílias ou indivíduos que tiveram seus direitos violados esse processo é ainda mais complexo. Nas unidades pesquisadas observou-se nas narrativas de assistentes sociais e psicólogos questões determinantes do sofrimento no trabalho tais como número insuficiente de profissionais, fato que sobrecarrega e frustra os trabalhadores, apesar da Norma Operacional SUAS Recursos Humanos (NOBSUAS/RH, de 2011) determinar a equipe mínima; a carga horária diferenciada entre assistentes sociais e psicólogos, a baixa eficiência da rede socioassistencial, a falta de recursos nas unidades, dentre outros. Tais questões geram nos trabalhadores sofrimento e angústia, na medida em que, não conseguem atender a demanda com qualidade, cumprindo os compromissos profissionais assumidos.

Palavras chaves: Desenvolvimento humano. Sofrimento no trabalho. Centro de Referência de Assistência Social. CREAS.

Abstract

The text is part of the findings of the master's research entitled "CREAS workers: between commitment and anguish". The objective of this research was to investigate the main reasons for suffering of workers who work in the Specialized Reference Centers for Social Assistance (CREAS) in a city of Vale do Paraíba (Brazil). The influence of work on the physical and mental health of the worker is recognized, which, for many, may lead to the sickness and fatigue of the working class. In the specific case of the Social Assistance Policy, social workers, in addition to experiencing the precarization of working conditions, they also deal, daily, with the expression of social violence, poverty, among others. For the workers from the Specialized Social Assistance Center (CREAS) who work with families or individuals who have had their rights violated this process is even more profound. In the service units, which also follow the capitalist logic, we observed in the narratives of the social workers and psychologists interviewed the lack of professionals, a differentiated workload between social workers and psychologists, difficulty in networking, lack of resources in the units, among others. In this perspective, with the complexity of care, which involves violence, abuse, poverty and all types of vulnerabilities and the number of daily visits, many professionals are led to frustration and illness.

Keywords: Human development. Suffering at work. Reference Center for Social Assistance CREAS.

Introdução

O SUAS, instituído em 2005 por meio de Resolução do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), deu materialidade aos princípios e diretrizes contidos no texto constitucional e na Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) e trouxe inúmeras inovações tais como delimitação do campo específico de intervenção, serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais sob a regulação estatal; a gestão compartilhada entre os três níveis de governo e arenas de pactuação.

O Sistema Único da Assistência Social (SUAS) opera por meio da hierarquização das ações em dois níveis de proteção: Proteção Social Básica e Proteção Social Especial.

A Proteção Social Básica prevê o desenvolvimento de um conjunto de programas, projetos e serviços continuados, voltados para as famílias na perspectiva de prevenção de situações de risco por meio do fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários (BRASIL, 2004).

Os serviços de Proteção Social Básica são desenvolvidos nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), que se constituem em unidades públicas estatais, reforçando a família como unidade de proteção e garantindo o acesso das mesmas às outras políticas públicas, garantindo fortalecimento do convívio, da autoestima e o desenvolvimento de potencialidades e aquisições capazes de evitar a incidência de riscos. É, também, responsável pela coordenação da rede socioassistencial básica em seu território de abrangência (COSTA, 2013).

A Proteção Social Especial (PSE) por sua vez, opera com um conjunto de ações voltadas para o atendimento de indivíduos e famílias com direitos violados, em situação de risco pessoal e social por ocorrência de maus tratos, abuso e exploração sexual, trabalho infantil, entre outros.

A proteção social especial é a modalidade de atendimento assistencial a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência do abandono, maus tratos físicos e, ou psíquicos, abuso sexual, o uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outros (BRASIL, 2004, p.31).

A Proteção Social Especial divide-se em dois eixos: a Proteção Social Especial de Média Complexidade, responsável pelo atendimento de indivíduos cujos vínculos familiares estão parcialmente rompidos; e Proteção Social Especial de Alta Complexidade, que estabelece provisões de atenção integral aos indivíduos cujos vínculos familiares encontram-se totalmente rompidos (COSTA, 2013).

A Proteção Social Especial de Média Complexidade é desenvolvida no Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), responsável pelo atendimento das demandas de indivíduos e famílias na perspectiva da restauração dos vínculos e de superação das violações (BRASIL, 2005).

Os serviços ofertados no CREAS são desenvolvidos de modo articulado com a rede de serviços da assistência social, órgãos de defesa de direitos e das demais políticas públicas e realiza ações conjuntas no território para fortalecer as possibilidades de inclusão da família em uma organização de proteção que possa contribuir para a reconstrução da situação vivida.

O indivíduo deve ser acolhido em condições de dignidade em um ambiente favorecedor da expressão e do diálogo; ser estimulado a expressar necessidades e interesses; ter reparados ou minimizados os danos por vivências de violações e riscos sociais; ter sua identidade, integridade e história de vidas preservadas; ser orientado e ter garantia e efetividade nos encaminhamentos (CONSELHO FEDERAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, 2009, p. 20-21).

O CREAS constitui-se em unidade pública que oferta serviços especializados e continuados a famílias e indivíduos (crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, mulheres) em situação de ameaça ou violação de direitos, tais como: violência física, psicológica, sexual, tráfico de pessoas, cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, situação

de risco pessoal e social associados ao uso de drogas, etc. (BRASIL, 2005).

No CREAS, os atendimentos voltam-se aos indivíduos e famílias que tiveram seus direitos violados, mas cujos vínculos familiares e comunitários não foram rompidos.

Nesse sentido, requerem maior estruturação técnica operacional e atenção especializada e mais individualizada, e, ou, de acompanhamento sistemático e monitorado, tais como: Serviço de orientação e apoio sociofamiliar; Abordagem de Rua; Cuidado no Domicílio; Serviço de Habilitação e Reabilitação na comunidade das pessoas com deficiência; Medidas socioeducativas em meio-aberto; Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA). (BRASIL, 2004, p. 38).

O CREAS tem por objetivos fortalecer as redes sociais de apoio à família; contribuir no combate ao preconceito; assegurar proteção social as pessoas em situação de violência visando sua integridade física, mental e social; prevenir o abandono e a institucionalização; fortalecer os vínculos familiares e a capacidade protetiva da família. (BRASIL, 2004).

Nessa direção, o CREAS desenvolve ações com crianças e adolescentes vítimas de abuso, exploração sexual, comercial e negligência; mulheres vítimas de violência doméstica (física, psicológica, sexual); adolescentes e crianças em situação de mendicância, sob medidas de proteção ou medida pertinente aos pais ou responsáveis, crianças e adolescentes em cumprimento da medida de proteção em abrigo ou família acolhedora; adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida e de prestação de serviços à comunidade e após cumprimento de medida socioeducativa de internação estrita quando necessário, atendimento com serviços de orientação e apoio especializado a indivíduos e familiares vítimas de violência (idosos, pessoas com deficiência, homofobia, entre outros) (BRASIL, 2004).

Para tanto, oferece acompanhamento técnico especializado, psicossocial e jurídico em permanente articulação com a rede de serviços socioassistenciais e das demais políticas públicas (Saúde, Educação, Esporte e Cultura, Coordenadoria de Políticas Públicas para as Mulheres), bem como o Sistema de Garantia de Direitos (Ministério Público, Judiciário e Executivo, Conselho Tutelar, Vara da Infância e Juventude, Conselho do Idoso) (SANTOS 2012).

Também integram a Média Complexidade, o Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua (Centro POP) que se constitui em unidade pública e estatal de abrangência municipal à qual oferta, obrigatoriamente, o Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua.

De acordo com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, a PSE de Média Complexidade inclui ainda os seguintes serviços: Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI); Serviço Especializado em Abordagem Social; Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA), e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC); Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias; Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua.

A Proteção Social Especial de Alta Complexidade, por sua vez, tem como o objetivo ofertar serviços especializados, em diferentes modalidades e equipamentos, com vistas a afiançar segurança de acolhida a indivíduos e/ou famílias afastados temporariamente do núcleo familiar e/ou comunitários de origem.

Para a sua oferta, deve assegurar:

Proteção integral aos sujeitos atendidos, garantindo atendimento personalizado e em pequenos grupos, com respeito às diversidades (ciclos de vida, arranjos familiares, raça/etnia, religião, gênero e orientação sexual). Tais serviços devem primar pela preservação, fortalecimento ou resgate da convivência familiar e comunitária - ou construção de novas referências, quando for o caso - adotando, para tanto, metodologias de atendimento e acompanhamento condizente com esta finalidade (BRASIL, 2011, p. 21-22).

¹Conforme Mota (1995) o capital enfrenta crises no seu processo de reprodução. Por meio dessas crises se recicla, reorganizando suas estratégias de produção e reprodução social. Mota (1995, p 37) considera que “as crises econômicas são inerentes ao desen

Evidentemente, a Política de Assistência Social, especialmente no tange as ações de Proteção Especial enfrenta desafios dada à conjuntura de crise¹ à qual afeta famílias, indivíduos e grupos, aumentando exponencialmente o desemprego, a violência, o envolvimento com o tráfico de drogas, a exploração sexual de adolescentes, trabalho infantil, ou seja, expressões da questão social cada vez mais complexas.

O ajuste estrutural² desregulamenta as políticas sociais e desresponsabiliza o Estado, contribuindo para a ineficácia do trabalho social desenvolvido pelos profissionais do SUAS. No escopo das mudanças operadas pelo ajuste estrutural, a degradação e a precarização do trabalho também atingem os trabalhadores das políticas sociais. Há formas de contratação terceirizada, redução da carga horária para diminuir salários, um alto nível de rotatividade, insegurança no trabalho e vários vínculos empregatícios (PRÉDES, 2010).

No contexto da precarização das condições de vida e trabalho evidencia-se a sobrecarga de trabalho devido à intensa demanda que chega aos CREAS, repercutindo na qualidade do serviço prestado, bem como na saúde dos trabalhadores.

Metodologia

Do ponto de vista metodológico realizou-se um estudo com abordagem qualitativa com o uso da Metodologia da História Oral. Foram realizadas entrevistas norteadas por um roteiro com 08 profissionais dos CREAS em um município do Vale do Paraíba. Para a análise das entrevistas utilizou-se a técnica da triangulação, à qual permite o entrecruzamento das narrativas com o contexto e a interpretação por meio de autores que estudam a temática. O estudo teve como referencial a teoria social crítica, à qual permite a leitura dialética da realidade social, visando abarcar a totalidade concreta.

Desenvolvimento

A partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa, foram apontadas dificuldades considerando que o CREAS volta-se ao atendimento de crianças e adolescentes vítimas de abuso, exploração sexual, mulheres vítimas de violência doméstica (física, psicológica, sexual), adolescentes e crianças em situação de mendicância, adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, atendimento com serviços de orientação e apoio especializado a indivíduos e familiares vítimas de violência (idosos, pessoas com deficiência, entre outros). Dentre as dificuldades apontadas pelos profissionais, identifica-se, em primeiro lugar, a ausência de equipe mínima.

volvimento do capitalismo e que, diante dos esquemas de reprodução ampliada do capital, a emergência delas é uma tendência sempre presente". "As crises expressam um desequilíbrio entre a produção e o consumo, comprometendo a realização do capital, ou seja, a transformação da mais valia em lucro, processo que só se realiza mediante a venda das mercadorias capitalisticamente produzidas" (MOTA, 2009, p. 53).

² Trata-se de um conjunto de condicionalidades econômicas, financeiras, políticas e ideológicas exigidas, propostas e requeridas pelas agências financeiras multilaterais, produzidas e ancoradas nas proposições dos países centricos do capitalismo mundial: EUA, Itália, Alemanha, Inglaterra, Canadá, França e Japão. O ajustamento estrutural ganhou força sistêmica principalmente a partir do início dos anos 1980, período em que agravou-se o endividamento externo dos países, particularmente dos países periféricos e endividados. Desse modo, o receituário de reformas condicionadas pelas instituições multilaterais (agentes destacados do capitalismo) como o Banco Mundial/BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para que houvesse anuência para a formalização de empréstimos em qualquer área passou a exigir um conjunto de reformas como a estatal, educacional, trabalhista, previdenciária, fiscal etc. (disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ajuste_estrutural_e_setorial.htm). Conforme Berhing (2009), no contexto do ajuste fiscal há pressão pela alocação do gasto público edisputa pelos fundos públicos, Sob a argumentação ideológica da "escassez de recursos", da "necessidade da contenção do déficit público" ou da "inflação", preconiza-se o corte dos gastos estatais, visando o equilíbrio das contas públicas como indicador de saúde econômica. Nessa direção, promove-se do ponto de vista fiscal, umapauta regressiva, à qual atinge especialmente os direitos e as políticas sociais.

³ O trabalho apresenta-se como fator importante na saúde mental do indivíduo e influencia diretamente como fonte de prazer e sofrimento para as pessoas. Nesse contexto, a análise do trabalho passa não somente pela organização do trabalho, mas, também, pela influência das relações objetivas e subjetivas que afetam o dia a dia do trabalhador (DEJOURS, 2003). Conforme Dejours(1992) o trabalho pode ser estruturante da identidade do indivíduo, quando a organização valoriza e reconhece o sentido da atividade do trabalhador. Em contrapartida, ele pode ser fonte de sofrimento, quando a atividade não é significativa para o sujeito, para a organização nem para a sociedade.

Segundo as narrativas, a falta de profissionais nos CREAS contribui para o processo de sofrimento dos trabalhadores³, visto que a demanda é grande e a disponibilidade de atendimento do serviço é pequena, em razão do número de profissionais, fato que afeta a qualidade do atendimento, gerando insegurança e frustração nos psicólogos e assistentes sociais. As narrativas exemplificam essa questão:

Eu acho que o mais pega para a gente hoje é não ter uma equipe mínima de atendimento conforme o SUAS preconiza. A gente não tem as duplas: eu sou a única psicóloga aqui desse CREAS. Os outros CREAS do município têm dois psicólogos e aqui é o único que só tem um. A gente tinha dois, uma saiu e entrou uma assistente social no lugar por conta de não ter um psicólogo indicado naquele momento para estar vindo. **Então isso dificulta, a gente não ter essa equipe para trabalhar em duplas mesmo, para ter essa quantidade de casos conforme preconizado.** Então, o fato de faltar, não tem o educador, não tem o advogado. Além de não ter as duplas ainda faltam profissionais para composição da equipe mínima. Então acho que isso é uma das dificuldades maiores (Psicólogo 2, grifos nossos).

As dificuldades que eu sinto é que no papel é bonito, que seria ter o assistente social, o psicólogo, o advogado, o educador e nós aqui não temos. **Nós hoje somos uma equipe restrita de quatro assistentes sociais e um psicólogo e a coordenação.** Você não faz o trabalho sozinha, **porque eu entendo que as áreas se complementam e quando você está sozinha, você tem a dificuldade da troca, de ampliar o seu olhar** (Assistente Social 2, grifos nossos).

Falta um pouquinho de funcionário, mas o governo pensa diferente, **porque a demanda é muito grande, a gente recebe muita denúncia, e agora o CREAS é aberto.** Então você recebe demanda da Vara da Infância e Juventude, do Conselho Tutelar, de escolas, de outras instituições, inclusive espontânea. As pessoas vêm aqui, daí a gente faz a notificação compulsória e tal, então isso é uma dificuldade (Psicóloga 3, grifos nossos).

Em relação à equipe mínima para atuação nos CREAS para os municípios em Gestão Plena⁴ como o caso do município

Profissional	Municípios em Gestão Plena e Serviços Regionais
Coordenador	1
Assistente Social	2
Psicólogo	2
Educadores Sociais*	4
Aux. Administrativos	2
Estagiários (preferencialmente das áreas de serviço social, psicologia e direito)	Conforme as atividades desenvolvidas e definição da equipe técnica
Advogado	1

Fonte: [www.mpsp.mp.br/Consideracoes SUAS \(CRA -CREAS\)](http://www.mpsp.mp.br/Consideracoes%20SUAS%20(CRA%20-CREAS)), 2011

Além dos profissionais acima citados, a equipe pode contar com outros profissionais necessários ao desenvolvimento das atividades.

Dada à complexidade das situações atendidas, o CREAS deve contar com profissionais capacitados e em número suficiente para prestar atendimento de qualidade aos usuários, realizando acompanhamento individualizado de cada

⁴Conforme a Norma Operacional Básica-NOB (2005) Gestão Plena “significa o nível em que o município tem a gestão total das ações de Assistência Social, sejam elas financiadas pelo Fundo Nacional de Assistência Social, mediante repasse fundo a fundo, ou que cheguem diretamente aos usuários, ou, ainda, as que sejam provenientes de isenção de tributos, em razão de Certificado de Entidades beneficentes de Assistência Social- CEAS”, (NOBSUAS/2005, p. 101).

caso, coordenando reuniões de grupos, provendo encaminhamentos sempre que necessários aos demais serviços da rede de proteção social e do sistema de garantia de direitos. (BRASIL, [www.mpsp.mp.br/Consideracoes SUAS \(CRAS -CREAS\)](http://www.mpsp.mp.br/Consideracoes_SUAS_(CRAS-CREAS))).

A Norma Básica Recursos Humanos – SUAS (NOB-RH-SUAS, 2011) explicita que os serviços de Assistência Social como o CREAS devem possuir uma equipe de referência

[..] constituídas por servidores efetivos responsáveis pela organização e oferta de serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica e especial, levando-se em consideração o número de famílias e indivíduos referenciados, o tipo de atendimento e as aquisições que devem ser garantidas aos usuários (BRASIL, 2011, p. 27).

Isso implica dizer que o CREAS deve ter seu funcionamento articulado, de forma que as equipes possam se “aproximar e criar vínculo entre partes que, frequentemente, são vistas como separadas e independente” (BRASIL, 2011, p. 27), o que significa afirmar a importância da equipe de referência a fim de que os serviços, programas, projetos e benefícios sejam ofertados de maneira contínua para que “sempre que o cidadão tiver uma necessidade de proteção de assistência social haverá um serviço para atendê-lo”, o que, do ponto de vista dos usuários, poderá produzir “um sentimento de segurança a partir do qual ele pode afirmar “se eu precisar, sei que posso contar” ” (BRASIL, 2011, p. 27).

Outro aspecto a ser considerado ainda do ponto de vista dos usuários se refere ao fato de que o CREAS se constitui em “espaço de escuta, diálogos e trocas que favoreçam: o protagonismo das famílias/e ou do atendido, sua participação social; a reflexão crítica e criativa da realidade de cada um”, inclusive, com o “compartilhamento de experiências de violação de direitos com vistas a ampliar as possibilidades de expressão do sujeito; a construção de novos caminhos de enfrentamento e fortalecimento de seus vínculos afetivos, familiares e comunitários”. [www.mpsp.mp.br/Consideracoes SUAS CRAS -CREAS](http://www.mpsp.mp.br/Consideracoes_SUAS_CRAS_-CREAS)). Nesse sentido, a manutenção da equipe em consonância à demanda se torna imprescindível para a garantia do atendimento de qualidade, consolidando-se a perspectiva do direito prevista na política de Assistência Social.

Nessa perspectiva, o CREAS exige dos profissionais:

- Identificação da demanda/fenômeno (às vezes é necessário uma intervenção imediata) aprofundada mediante diagnóstico multiprofissional);
- Considerar o envolvimento dos parceiros, profissionais/instituições, pela complexidade da demanda, necessitando de olhares e intervenções em vários níveis.
- Adotar a prática do atendimento de forma articulada e integrada (profissionais) e ou serviços (saúde, educação, justiça) para que os encaminhamentos ajudem na resolução do problema.
- É fundamental reconhecer-se como parte de uma rede de proteção que deve ser reconhecida por quem faz o atendimento (PLANO INTEGRADO DE CAPACITAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS, s/d, s/p).

Contudo, ainda que existam normativas que visam garantir a qualidade dos serviços prestados à população usuária pelas equipes profissionais, na conjuntura atual, o trabalho social é tensionado em inúmeras dimensões, seja por conta da precarização das condições de trabalho (RAICHELIS, 2013), seja pelo desmonte das políticas sociais em geral, e em particular a Assistência Social em razão do ajuste fiscal, promovido no sentido da recomposição do capital⁵.

Nessa perspectiva, o trabalho de assistentes sociais e psicólogos no âmbito do CREAS é permeado por contradições que, no limite, produzem frustração e sofrimento aos profissionais, visto que não conseguem dar respostas que redundem efetivação dos direitos os usuários.

Ostrabalhadores do CREAS que acompanham adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas também apontam dificuldades e limitações.

As medidas socioeducativas são medidas aplicáveis a adolescentes autores de atos infracionais e estão previstas no art. 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Apesar de configurarem respostas à prática de um delito, apresentam um caráter predominantemente educativo e não punitivo. As medidas são aplicáveis a pessoas na faixa etária entre 12 e 18 anos, podendo-se, excepcionalmente, estender sua aplicação à jovens com até 21 anos incompletos, conforme previsto no art. 2º do ECA. (TRIBUNAL DE JUSTIÇA).

A legislação vigente reconhece o adolescente como ser em formação, passível de transformação e, por isso, não trata somente de puni-lo pela prática de atos infracionais, mas de promover um processo socioeducativo e de responsabilização. Entende-se também que os adolescentes são sujeitos de direitos e detentores de deveres, o que deve orientar o processo socioeducativo. (www.cress-mg.org.br/arquivos/simposiotrabalho-assistente-social-na-amedida-socio-educativa)

Para os adolescentes acusados de cometer atos infracionais são previstos dispositivos por meio dos quais são julgados e, caso sejam considerados responsáveis, recebem medidas socioeducativas sem ou com privação de liberdade.

Segundo o ECA, as medidas previstas são:

Seção II - Da advertência

Art. 115. A advertência consistirá em admoestação verbal, que será reduzida a termo e assinada.

Seção III - Da Obrigação de Reparar o Dano

Art. 116. Em se tratando de ato infracional com reflexos patrimoniais, a autoridade poderá determinar, se for o caso, que o adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano, ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima.

Seção IV - Da Prestação de Serviços à Comunidade

Art. 117. A prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais.

Seção V - Da Liberdade Assistida

Art. 118. A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente. § 1º A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento. § 2º A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor.

Seção VI - Do Regime de Semi-liberdade

Art. 120. O regime de Semi-liberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial.

Seção VII - Da Internação Art. 121. A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (BRASIL, 1990, p.75 -79).

⁵A recomposição do capital determina “um conjunto de mudanças na organização da produção e nas modalidades de gestão e consumo da força de trabalho[...] além de provocar “ impactos nas práticas sociais que intervêm no processo de reprodução material e espiritual da força de trabalho” (MOTA; AMARAL, 1998, p. 24). Conforme as autoras, o Estado responde e corrobora com “mecanismos de regulação da produção material e da gestão estatal e privada da força de trabalho”.

Os profissionais da Assistência Social que atuam com medidas socioeducativas precisam contar com uma equipe de trabalho interdisciplinar para desenvolver ações no sentido de efetivar os direitos dos adolescentes no que tange à reconstrução de sua trajetória de vida, fornecendo oportunidades de estudo e trabalho, convivência familiar e comunitária.

Nessa direção, a interdisciplinaridade pressupõe “uma atitude de abertura, não preconceituosa, onde todo o conhecimento é igualmente importante” (POLONI, 2012, p.03). De acordo com Severino (2007) a interdisciplinaridade é a união de disciplinas diversas, que se encontram para se complementarem numa relação contraditória e dialética, onde cada área de conhecimento tem contribuições a fazer.

No trabalho com medidas socioeducativas é de grande importância acionar diversas áreas do saber, buscando uma integração de conhecimentos diferentes, uma vez que a medida socioeducativa é aplicada, tendo como finalidade o desenvolvimento pedagógico do adolescente, para além da responsabilização, respeito a peculiar condição de pessoa em desenvolvimento (LIMA, 2012).

Além das questões acima expostas, o profissional deve ter compromisso com os adolescentes e procurar práticas criativas com o intuito de despertar o interesse nos mesmos e evitar a taxa de evasão do processo de cumprimento da medida, evitando-se que voltem a infracionar. Também se faz necessário o atendimento da família do infrator, buscando conhecer o contexto familiar e garantir o apoio da família para maior sucesso nas medidas socioeducativas (MARTINS, 2011).

Uma das unidades CREAS na qual foi realizada a pesquisa volta-se especificamente às medidas socioeducativas para adolescentes infratores. Entre as dificuldades encontradas pelos profissionais nessa unidade destacam-se falta de aderência e aceitação dos adolescentes em relação às medidas, visto que os adolescentes são obrigados a participar dos acompanhamentos.

Nesse sentido, os profissionais, no atendimento as medidas socioeducativas, devem buscar a construção da definição de políticas públicas socioeducativas buscando formar valores, sendo necessárias metodologias qualificadas de intervenção junto ao adolescente envolvido com ato infracional.

Segundo as narrativas, a falta de aderência ao programa e a resistência de alguns adolescentes em medidas socioeducativas contribuem para o processo de sofrimento dos trabalhadores, visto que a procura não se faz de forma espontânea e muitos não buscam o processo de melhora, gerando frustração nos psicólogos e assistentes sociais.

Dificuldade que a gente encontra aqui também é a questão do próprio adolescente...porque tem adolescente que adere, tem adolescente que não quer nada. Então, ele não vai, por mais que você dê todas as condições para ele, vale transporte para ele ir...você oferece o curso para ele ir, mecânica de autos que ele gosta, informática, curso de barbeiro... por mais que você encaminhe, você ofereça, **tem adolescente que não quer, então ele não busca melhoria dele** (Assistente Social 1, grifos nossos).

O que eu acho que é difícil, às vezes, porque os nossos casos eles vem encaminhados pela Vara da Infância, então é uma determinação judicial, não é uma procura espontânea, isso daí dificulta um pouco. É uma determinação judicial, eles estão cumprindo uma medida judicial, a Vara da Infância que determina uma medida socioeducativa devido a uma prática infracional. **Então eles são obrigados a cumprir a medida e isso, às vezes, principalmente de início,** dificulta um pouco, principalmente o trabalho do psicólogo (Psicólogo 1. grifos nossos).

Com a dificuldade apontada pelos profissionais é importante que se articulem os diferentes campos de saber e suas estratégias de formação, buscando criatividade para executar as medidas socioeducativas. Percebe-se a necessidade das relações com cada contexto, investir na construção de alternativas aos impasses trazidos pelos adolescentes, estabelecer contatos e alternativas junto à família ou responsável e estabelecer as relações interpessoais conforme o profissional perceber a necessidade.

Deve-se intervir com o adolescente contextualizado, em sua família e comunidade, assumindo seu papel de sujeito de direitos e obrigações, na condição peculiar de um ser em desenvolvimento, integrante da sociedade, que se encontra momentaneamente em uma situação de risco, onde, portanto se faz necessária a intervenção nas relações interpessoais e interinstitucionais (SEQUEIRA, 2009, p.19).

No trabalho com medidas socioeducativas o profissional do Serviço Social, por exemplo, deve ter claro que o seu compromisso fundamental é com a população atendida, no caso, o adolescente em conflito com a lei e, então, é para esse sujeito que o trabalho deve ser direcionado. A família também deve ser considerada, uma vez que são também partícipes no processo socioeducativo (FREITAS, 2011).

O assistente social, conforme Guerra (2000) deve proporcionar espaços para garantir os direitos dos indivíduos atendidos, proporcionando condições para torná-lo sujeito da própria história. Nesse sentido, o profissional deve estar atento ao cotidiano dos adolescentes que cumprem as medidas socioeducativas, realizando cursos de qualificação e aprimoramento para garantir qualidade dos atendimentos realizados (CASSIMIRO, 2011).

É necessário que o (a) Assistente Social seja um estudioso social, ou seja, é de suma importância a continuidade dos estudos em estabelecimentos acadêmicos, mas, aqui, damos ênfase à prática sistematizada dos estudos da vida social no decorrer de toda sua prática profissional. O que implica na necessidade de que o (a) Assistente Social seja leitor dos conhecimentos que emergem das múltiplas expressões da vida cotidiana. É importante ressaltar que o estudo, per si, não garante a efetivação de uma prática qualificada, mas possibilita o domínio e o embasamento do (da) profissional para lidar com a realidade, e também, para construir estratégias que possibilitem a instrumentalidade de suas ações (GUERRA, 2000, p. 36).

O trabalho com medidas socioeducativas envolve a história de vida da família, da comunidade, os desejos e os valores do adolescente. Desde modo, o trabalho deve ser realizado em uma perspectiva de totalidade⁶, evitando-se, assim, a “divisão do mundo” e a “repartição da vida”, para que o adolescente não se sinta fora de seu próprio cotidiano⁷, buscando conhecer sua realidade e seus modos de ser (MARTINELLI, 2006).

Os profissionais da assistência social chegam o mais próximo possível da vida cotidiana das pessoas com as quais trabalham. Poucas profissões conseguem chegar tão perto deste limite. É, portanto, uma profissão que dá uma dimensão de realidade muito grande e abre a possibilidade de construir e reconstruir identidades em um movimento contínuo. (MARTINELLI, 2006, p. 02)

Nos atendimentos, faz-se necessário orientar o adolescente em relação a seus projetos de profissionalização, escolarização e, também, trabalhar questões familiares relacionadas ao dia a dia, sempre respeitando a disposição do adolescente para o diálogo. Além do atendimento individual, o assistente social poderá desenvolver com os adolescentes, ações grupais que possibilitem a reflexão, a tomada de consciência e a socialização (FREITAS, 2011).

⁶ “Segundo Lukács, o avanço do processo de sociabilização inevitavelmente torna a realidade mais rica, mais heterogênea e, por isso, diversa, de modo que, o ser social exhibe a estrutura de um complexo de complexos. No processo de contínua consubstanciação dessa estrutura categorial, a totalidade social, assume, frente a cada um dos complexos sociais parciais, o papel de momento predominante. Ou seja, por conter o conjunto das demandas (problemas, desafios, dilemas etc.) que o próprio desenvolvimento do gênero humano põe cotidianamente à sua reprodução, a totalidade social se manifesta como a determinação social que coloca as questões e delinea o horizonte de respostas possíveis a desenvolvimento humano genérico, exercendo desse modo, frente a cada um dos complexos sociais parciais, o papel de momento predominante”. (ANDRADE, 2011, p. 42).

As medidas socioeducativas visam proporcionar aos adolescentes uma experiência positiva para que, a partir delas, possam perceber-se como pessoas portadoras de direitos e deveres e que estão inseridos em uma sociedade. Portanto, os profissionais envolvidos nessa atividade devem proporcionar a criação e manutenção de um vínculo, favorecer reflexões, escutar a história do jovem e torná-la significativa para que possa haver uma mudança positiva no adolescente que cumpre as medidas socioeducativas. (SEQUEIRA, 2009).

Entretanto, no trabalho com adolescentes em conflito com a lei, os profissionais se deparam com o preconceito o qual pode estar tanto nas escolas, como nas Unidades Básicas de Saúde (UBS), quanto nas Organizações Sociais (OS) - parceiras da política de Assistência Social.

No caso da escola, os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas são vistos como “um problema sem solução”, se deparando com alunos e professores preconceituosos, o que faz com que os mesmos se sintam cada vez mais excluídos. Os adolescentes não recebem nenhum acompanhamento especial para atingirem uma melhor reabilitação; muitas vezes não conseguem acompanhar a “série” que estão matriculados, sentindo-se envergonhados por não terem a mesma idade dos demais.

Diante dessa realidade, esses adolescentes que já são excluídos socialmente por seu histórico de vida, se deparam com o preconceito dos alunos e da própria instituição que nem sempre é democrática e igualitária. O adolescente desprezado e revoltado gera a ideia, enraizada por professores e alunos, que são casos perdidos, aumentando ainda mais o sentimento de rejeição (FEIJÓ; ASSIS, 2004).

Os adolescentes em medida de Liberdade Assistida são percebidos como um grande problema, acusados de serem agravadores da violência na escola, causando ainda mais desconforto para os mesmos.

O adolescente em conflito com a lei não deixa de ser vítima da maior desproteção, violação de seus direitos sociais pela sociedade, pelo Estado e muitas vezes pela própria família, os quais esquecem que esses adolescentes não são meramente delinquentes, pivetes, trombadinhas, bandidos, enfim, como são vistos de forma preconceituosa e mais excludente ainda pelo senso comum, ao contrário, precisamos considerar que esses adolescentes são pessoas em desenvolvimento, que cometem atos infracionais, transgredindo as regras e as leis por decorrência de vários fatores, em especial os de ordem social e econômica (MIRANDA, 2012, p.23).

Grande parte dos adolescentes em conflito com a lei convive diariamente com agressões físicas e verbais, discriminação, ofensas diversas como “apelidos e xingamentos”, e ainda discriminação pela roupa, condição social, aparência física, etc. Essas situações geram humilhações, medo, revolta, resultando, em abandono da escola.

Diante desse contexto, é preciso preparar professores e alunos para que estes possam receber os adolescentes em medidas. Há que capacitar os profissionais para atuar em um espaço que necessita de diálogo, mediação pedagógica, compromisso.

De acordo com Freire (1996), o diálogo poderá favorecer tanto a criação de laços afetivos como de referências positivas para o adolescente, o que por sua vez colabora para que a autoestima, que muitas vezes, encontra-se destruída, possa ser aumentada. E, assim, ele poderá se sentir acolhido pelo técnico e se empenhar no processo. Então, deve ser pensada uma proposta sócio pedagógica, visto que essa poderá possibilitar condições para que o adolescente que cometeu ato infracional possa ter a garantia de seus direitos de cidadania e, assim, construir um projeto de vida, o qual participe ativamente das lutas em favor de uma nova sociedade. (AMARAL, 2005).

⁷ Segundo Heller (1977, p. 7), o cotidiano é o “mundo da vida” que se produz e se reproduz dialeticamente, num eterno movimento: “[...] é o mundo das objetivações”. O conceito de cotidiano está relacionado àquilo que é vivido e à vida social dos indivíduos sociais. Um e outro se relacionam entre si. O cotidiano (ou a cotidianidade) se distingue da rotina da vida exposta no dia a dia. () O cotidiano é a vida em sua justaposição, numa “sucessão aparentemente caótica” dos fatos, acontecimentos, objetos, substâncias, fenômenos, implementos, relações sociais, história e assim por diante. A vida cotidiana aparece como a “base de todas as reações espontâneas dos homens ao seu ambiente social, na qual, frequentemente parece atuar de forma caótica” (LUKÁCS apud HELLER, 1977, p. 12) (VERONEZE, 2013, 165).

As exigências teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas do trabalho do Assistente Social com medidas socioeducativas são muitas e evidenciam a importância de o profissional ter consciência do significado de sua intervenção na vida de adolescentes e suas famílias. Por outro lado, os limites que se colocam à atuação profissional podem ser geradores de sofrimentos e frustrações, visto que a intervenção profissional é atravessada por tensionamentos os quais nem sempre os profissionais têm poder para solucioná-los.

No que se refere ao psicólogo este deve compreender o adolescente e sua história de vida, buscando um processo educativo que proporcione um encontro mais humano, incentivando o seu crescimento pessoal e social, considerando-o como um Ser em desenvolvimento.

O psicólogo, conforme Sequeira (2009) deve ser cauteloso para compreender o que levou o adolescente a cometer o ato infracional. Para tanto, sua escuta deve ser crítica, para não potencializar o ato cometido.

No atendimento de medidas socioeducativas é de grande importância lembrar que não se trata de um infrator adolescente e, sim, um adolescente, que por diferentes motivações cometeu um ato infracional. Torna-se importante que o técnico compreenda mais sobre as causas das infrações cometidas, buscando a reinserção dos jovens que cumprem medidas socioeducativas.

Também é necessário levar em conta todo o contexto para a falta de adesão dos adolescentes em medidas. Muitos podem não aderir ao programa por falta de vestimentas adequadas, medo de rejeição, dificuldade de ser aceito em uma escola/instituição, vergonha de ser um adolescente infrator, dentre outros aspectos. Assim, os profissionais que realizam esse tipo de atendimento precisam entender os motivos dos adolescentes e buscar alternativas de vida para que os mesmos

A inclusão familiar também é de grande valor para o processo de cumprimento da medida e construção de novo projeto de vida, podendo ser promovidos espaços para que as famílias possam expor seus problemas e suas angústias. É necessário que o técnico mantenha uma postura acolhedora com a família, ao invés de culpá-la pelo fato do filho ter cometido o ato infracional (SOUZA, 2010).

O trabalho do psicólogo se diferencia, pois ele não vai apenas buscar resolver a situação do indivíduo através de leis e etc., mas irá olhar para esse indivíduo, observando seu contexto familiar, sua história de vida, analisando como ocorrem seus comportamentos e sentimentos, proporcionando a este suporte necessário (NOGUEIRA, 2013).

Na perspectiva de efetivar o trabalho com medidas socioeducativas visando à mudança da vida dos adolescentes e suas famílias, os profissionais devem buscar a educação permanente.

O trabalho social com adolescentes em medidas socioeducativas pode se constituir, por conta da complexidade e importância que representa na reconstrução das trajetórias de vida, em sofrimento e frustração quando os objetivos traçados entre profissionais, adolescentes e famílias não são alcançados por diferentes razões conforme já explicitado.

Evidentemente, o trabalho tanto com adolescentes em medidas socioeducativas, como em outras modalidades que se apresentam no CREAS, promove no decorrer do tempo, sofrimento e frustrações aos trabalhadores sociais, na medida em que as dificuldades encontradas no acompanhamento de tais situações se interpõem como verdadeiros obstáculos, algumas vezes intransponíveis, chegando-se, até mesmo na perda da vida de alguns usuários.

Nesse sentido, entende-se como necessária a construção de estratégias individuais e coletivas de enfrentamento para que o sofrimento e a frustração gerados no trabalho não os adoeçam nem os paralise diante dos desafios postos no cotidiano do trabalho.

Considerações Finais

A Política de Assistência Social apresentou ganhos significativos desde a aprovação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), da Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004), da Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOBSUAS, 2005; 2012), da Tipificação dos Serviços Socioassistenciais (2009), dentre outras.

A Política de Assistência Social estruturou-se em níveis de Proteções atendendo ao conteúdo da LOAS. Entretanto, a conjuntura adversa para as Políticas Sociais e para os trabalhadores sociais causa sofrimento e frustração, na medida

em que não é possível efetivar os direitos de cidadania dos usuários, como se verifica no trabalho com adolescentes em medida socioeducativas.

O aumento da demanda no contexto de crise, bem como a ausência de profissionais nos espaços socio-organizacionais tensiona o trabalho profissional.

De outro lado os compromissos ético-políticos de assistentes sociais e psicólogos apontam para o atendimento com qualidade aos usuários das políticas sociais. Assim, conclui-se que para que não haja sofrimento e frustração, os profissionais necessitam construir estratégias coletivas de enfrentamento das situações advindas da contrarreforma do Estado, como a precarização das condições de trabalho, bem como fortalecer a reflexão acerca do contexto atual e seus rebatimentos na vida de indivíduos e famílias.

Referências

AMARAL, A. **O trabalho do assistente social com adolescentes em cumprimento de medidas sócioeducativas de liberdade**. São Paulo, 2005.

ANDRADE, M.A. **Trabalho e Totalidade Social: o momento predominante da reprodução social na Ontologia de Lukács**. Dissertação de Mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas, 2011.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. **Norma Básica de Recursos Humanos Suas**. Anotada e Comentada. Brasília, 2011. Disponível em: www.mds.gov.br/webarquivos/.../Normativas/NOB.

_____. **Ministério do desenvolvimento social e combate à fome. Norma Operacional Básica (NOB/SUAS)**. Brasília, 2005.

_____. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, 2004.

_____. **LOAS. Lei Orgânica da Assistência Social**. Brasília, MPAS, Secretaria de Estado de Assistência Social, 1990.

BERHING, E.R. **Expressões políticas da crise e as novas configurações do Estado e da sociedade civil**. In: Conselho federal de serviço social; associação brasileira de ensino e pesquisa em serviço social. *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p. 68-86.

CASSIMIRO, H. **Adolescente em conflito com a lei**. Brasília, 2011.

Conselho Federal de Assistência Social. 2009. Disponível em cfess.org.br. Acesso em Outubro de 2016.

COSTA, F.S.; AGUIAR, N.S. **Centros de Referência da Assistência Social – CRAS: materializações e contradições da Política Nacional de Assistência Social**. Rio Grande do Norte, 2013.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

_____. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5.ed. São Paulo: Cortez/Oboré, 1992.

FEIJÓ, M. C.; ASSIS, S.G. **O contexto de exclusão social e de vulnerabilidades de jovens infratores e de suas famílias**, Estudos de Psicologia, 2004, 9 (1), 157-166.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Tais Pereira de Freitas. **Serviço Social e medidas socioeducativas: o trabalho na perspectiva da garantia de direitos** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 105, p. 30-49, jan./mar. 2011.

GUERRA, Yolanda. **A instrumentalidade no trabalho do assistente social**. 2000. Disponível in: <http://www.cedeps.com.br/wp-content/uploads/2000>. Acesso 02 set 2016.

LIMA, João de Deus Alves. **Execução das medidas socioeducativas de internação: uma análise do CAJE/DF**, Brasília, 2012.

MARTINELLI, M. L. **Serviço Social: identidade e alienação**. São Paulo: Cortez, 10ª edição, 2006.

MARTINS, Karina Tatiane da Costa. **A Importância do Atendimento Interdisciplinar no Cumprimento da Medida Socioeducativa Privativa de Liberdade no CEDUC**. Centro Universitário da Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

MIRANDA, A. M. da C. **A Reinserção do Adolescente em Conflito com a Lei na Sociedade**. São Paulo, 2012.

MOTA, A. E. **Crise contemporânea e as transformações na produção capitalista**. In. Conselho federal de serviço social; associação brasileira de ensino e pesquisa em serviço social. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p. 52-67.

_____. **Cultura da Crise e seguridade Social: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOTA, A.E.; AMARAL, A.S. **Reestruturação do capital, fragmentação do trabalho e serviço social**. Pernambuco, 1998.

NOGUEIRA, Patrícia Cristiane. **Atuação do psicólogo no CREAS em municípios de pequeno porte**, Londrina, 2013.

POLONI, Delacir. **Integração e interdisciplinaridade: uma ação pedagógica**, São Paulo, 2012.

PRÉDES, G M. **A precarização do trabalho e das políticas sociais na sociedade capitalista: fundamentos da precarização do trabalho do assistente social**, Juiz de Fora, 2010.

RAICHELIS, R. **Proteção social e trabalho do assistente social: tendências e disputas na conjuntura de crise mundial.** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 116, p. 609-635, out./dez. 2013

SANTOS, M. C. **O processo de afirmação da assistência social como política social.** São Paulo, 2012.

SEQUEIRA, V. C. et al. **Medidas Socieducativas: experiências significativas,** Gênero e Inclusão Social, São Paulo: Menon, 2009, 120-133.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinaridade.** In: **Serviço Social e Interdisciplinaridade:** dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, M. M. da S. & Menezes-Santos, J. de A. **O processo de desvinculação de um adolescente com a prática infracional, a partir do cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade,** Pesquisas e Práticas Psicossociais 5(2), São João del-Rei, agosto/dezembro 2010.

VERONEZE, R.T. Agnes HELLER: **Cotidiano e individualidade – uma experiência em sala de aula.** Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 12, n. 1, p. 162 - 172, jan./jun. 2013.