

V. 11 N. 2
REVISTA

RCH

CIÊNCIAS HUMANAS

ISSN 2179-1120

2018 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS,
DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO



UNITAU
Universidade de Taubaté



Revista Ciências Humanas
Educação e Desenvolvimento Humano
da Universidade de Taubaté

Volume 11 n 2, Edição 21
2º Semestre/2018



UNITAU
Universidade de Taubaté

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

Reitora: Profa. Dra. Nara Lucia Perondi Fortes

Pró-reitora de pesquisa e Pós-graduação: Profa. Dra. Sheila Cavalca Cortelli

EQUIPE EDITORIAL

EDITORA CHEFE

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

EDITORAS EXECUTIVAS:

Alexandra Magna Rodrigues
Universidade de Taubaté, Brasil

Ana Maria Gimenes Corrêa Cali
Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá
Universidade de Taubaté, Brasil

Suzana Lopes Salgado Ribeiro
Universidade de Taubaté, Brasil

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

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

ISSN: 2179-1120

Data da publicação: Dezembro de 2018

Classificação no Qualis da CAPES: B2

Capa e Diagramação: Agência Surta

Foto da Capa: ACOM/UNITAU

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.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| Editorial - Representações Sociais, Desenvolvimento Humano e Educação..... | 5 |
| A CIDADE IDÍLICA, A CIDADE INTERROMPIDA E A CIDADE POSSÍVEL: as crianças falam sobre as obras da copa do mundo em Cuiabá..... | 8 |
| DANÇA CIRCULAR E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: novos possíveis na universidade..... | 19 |
| PRÁTICAS DOCENTES E ANCORAGEM DA INCLUSÃO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR | 33 |
| REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE RISCO NO TRABALHO POR ALUNOS DO CURSO TÉCNICO DE SEGURANÇA DO TRABALHO | 47 |
| REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A COMIDA DA INFÂNCIA PARA IDOSOS: um olhar sobre o passado e o presente | 62 |
| REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE IDOSOS E CONDIÇÕES DE VIDA NO MEIO RURAL | 71 |
| A PRODUÇÃO DO ALIMENTO DESTINADO AO RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO | 83 |
| APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NO ENSINO DA SEGURANÇA DOS ALIMENTOS | 97 |
| A TUTORIA ACADÊMICA DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES, DA PUC-SP: um espaço de aprendizagem colaborativa e crítica | 106 |
| A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: o caso da formação escolar em engenharia..... | 121 |
| MEMÓRIAS DE PROFESSORES SOBRE OS CONFLITOS QUE VIVERAM NA INFÂNCIA: um pressuposto para a formação de professores | 137 |
| “UM ESTRANHO NO NINHO”: a pós-graduação stricto sensu no PPGEF/UFES frente às políticas científicas da área 21..... | 156 |

Representações Sociais, Desenvolvimento Humano e Educação

EDITORIAL

Nesta segunda edição de 2018 da Revista de Ciências Humanas da Universidade de Taubaté, editada pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano, apresentamos uma coletânea de artigos enviados por pesquisadores de diversas localidades brasileiras, vinculados a renomadas instituições como a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEF/UFES) e Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP).

Abrimos a edição com seis artigos que abordam aspectos da Teoria das Representações Sociais: *A cidade idílica, a cidade interrompida e a cidade possível: as crianças falam sobre as obras da copa do mundo em Cuiabá*, de autoria de Jeysson Ricardo Fernandes da Cunha e Daniela Barros da Silva Freire Andrade; *Dança circular e representações sociais: novos possíveis na Universidade*, de Tatiana Siqueira Trindade, Adriane Roso, Deisi Sangoi Freitas e Anniara Lúcia Dornelles de Lima; *Práticas docentes e ancoragem da inclusão de surdos no ensino superior*, de Lila Maria Spadoni Lemes e Elza Maria do Socorro da Silva; *Representação Social de risco no trabalho por alunos do curso técnico de segurança do trabalho*, de Eliane Ayrolla Navega Chagas e Rita de Cássia Pereira Lima; *Representações Sociais sobre a comida da infância para idosos: um olhar sobre o passado e o presente*, de Aline Liz Faria, Edna Maria Querido de Oliveira Chamon, Marluce Auxiliadora Glaus Leão e Alexandra Magna Rodrigues; *Representações Sociais de idosos e condições de vida no meio rural*, de Silvia Virginia Coutinho Areosa e Cristiane Davina Redin Freitas. Os artigos, mesmo com objetivos distintos, apresentam a importância dessa teoria para compreender fenômenos sociais da atualidade, além da reflexão pertinente sobre a temática da deficiência e do envelhecimento.

A reflexão sobre a segurança e gestão de alimentos foram temas de dois artigos que abrem a sequência de textos desta edição: *A produção do alimento destinado ao restaurante universitário*, de autoria de João Roberto Rosa e Silva, José Trajano de Souza, Edivaldo Lima Frazão e Juciany Costa Lobo; *Aprendizagem Baseada em Projetos no ensino da segurança dos alimentos*, de Sávila Vidal e Tiago Fuzaro. Este segundo artigo trata também de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, o que é corroborado pelo artigo apresentado na sequência, *A tutoria acadêmica do Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores, da PU-C-SP: um espaço de aprendizagem colaborativa e crítica*, de Luciana Andréa Afonso Sigalla, Maria Emiliana Lima Penteado e Rodnei Pereira.

A educação em Ciências: o caso da formação escolar em engenharia, de Rogério Rodrigues é o artigo que apresenta a esfera educacional desta edição, seguido pelo artigo com foco na formação de professores: *Memórias de professores sobre os conflitos que viveram na infância: um pressuposto para a formação de professores*, de Vanessa Pinheiro Nassif e Mariana Aranha de Souza.

Encerrando esta edição, apresentamos o artigo *“Um estranho no ninho”*: a pós-graduação *stricto sensu* no PPGEF/UFES frente às políticas científicas da área 21, de Rodrigo Lema del Rio Martins, Felipe Quintão de Almeida e André da Silva Mello, que trata das produções que discutem o sistema de Pós-Graduação no Brasil e as políticas de avaliação da Capes.

Nesta edição, buscamos manter a diversidade de temas e de abordagens, contribuindo para o processo de formação acadêmica, sem perder a perspectiva interdisciplinar, proposta desta Revista. Esperamos que a leitura dos artigos produza interessantes aprendizados e reflexões.

Agradecemos aos autores que nos confiaram seus textos e aos avaliadores, cujo trabalho dedicado nos permite manter uma publicação de qualidade.

Abraços e boa leitura,

Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha

Docente do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano
da Universidade de Taubaté

Representações Sociais, Desenvolvimento Humano e Educação

**A CIDADE IDÍLICA, A CIDADE INTERROMPIDA E A CIDADE POSSÍVEL: as crianças
falam sobre as obras da copa do mundo em Cuiabá**
*THE IDYLIC CITY, THE INTERRUPTED CITY AND THE POSSIBLE CITY: children speak about build-
ings under construction of the world cup in Cuiabá*

Jeysson Ricardo Fernandes da Cunha¹, Daniela Barros da Silva Freire Andrade²

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN) – Cuiabá/MT - jeyssonrf10@gmail.com

² Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, coordenadora do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância-GPPIN

Recebido em 19 de Setembro de 2018; Aceito em 20 de Novembro de 2018.

Resumo

O presente artigo objetiva analisar as representações sociais de crianças sobre as necessidades da cidade Cuiabá/MT tendo como mote: antes e depois da realização da Copa do Mundo de 2014. Fundamenta-se como um estudo de caráter psicossocial orientado pela Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2013) e pelos estudos de Jodelet (2001; 2002) e Tuan (1983) sobre cidade e espaço, respectivamente. Foram entrevistadas 40 crianças, alunos(as) de quatro escolas da rede pública da cidade de Cuiabá, sendo o material discursivo processado pelo software Alceste. Os dados anunciam três pontos de ancoragem delineando as representações sociais das crianças sobre Cuiabá: a cidade idílica, a cidade interrompida e a cidade possível.

Palavras-chave: Cidade. Copa do Mundo. Representações sociais.

Abstract

This article aims to analyze the social representations of children about the needs of the city Cuiabá/MT having as motto: before and after the 2014 World Cup. It is based on a psychosocial study guided by the Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 2013) and the research by Jodelet (2001, 2002) and Tuan (1983) on city and space, respectively. Forty children were interviewed, male and female students from four public schools in the city of Cuiabá, and the discursive material was processed by Alceste software. The data showed three anchorage points outlining the children's social representations about Cuiabá: the idyllic city, the interrupted city and the possible city.

Keywords: City. World Cup. Social representations.

INTRODUÇÃO

A edição da Copa do Mundo 2014 no Brasil revela-se um campo de estudo fecundo, principalmente, ao considerar a frágil relação entre as esferas pública e privada, anunciada pelo forte impacto de um megaevento privado na cena pública.

Segundo Gastaldo (2009), o megaevento representa um fato social de grandiosa expressão na cultura brasileira contemporânea, tendo como uma de suas vias de acesso a enorme cobertura midiática forte apelo midiático. Tal acontecimento foi disponibilizado em várias plataformas, tanto físicas, como virtuais, sendo assim, de fácil acesso e compartilhamento no cotidiano por vários grupos de sujeitos.

Por sua vez, Graeff (2013) analisa que a Copa do Mundo de futebol masculino engendra uma relação entre os aspectos simbólicos e os materiais/econômicos que se imbricam e fazem com que o megaevento ocupe uma posição de destaque na esfera pública, pois contempla, ao mesmo tempo, um ciclo no esporte e também nas áreas econômicas, organizativas, políticas, turísticas e sociais do país e cidades que sediam o torneio.

Em relação aos espaços da cidade, as ações na cena pública motivadas por este evento são sentidas e significadas de formas diferentes por diversos atores sociais, afetados (ou não) por obras de reorganização da mobilidade urbana. Neste cenário, surgem conflitos no entorno de desapropriações de moradias, comércios e terrenos, como também a valorização do mercado imobiliário, industrial e de consumo das regiões próximas aos espaços que, por receberem diversos tipos de obras, passaram a ser designados como legado da Copa. Conforme Graeff (2013), esse jogo de forças impactou a população, levando populares a deixarem alguns locais por não conseguirem se adaptar à nova realidade.

Assim como as demais cidades-sedes selecionadas para a Copa do Mundo de 2014, Cuiabá/MT teve, diante de si, complexos desafios para a preparação da cidade, incluindo as obras de infraestrutura, mobilidade urbana e a construção da Arena Pantanal.

A paisagem da cidade sofreu grandes alterações impactando a vida cotidiana de sua população e gerando um estranhamento de ordem prática e moral, tendo em vista as consequências dos atos de corrupção que acabaram gerando, algum tempo depois, a prisão do governador do estado na época, bem como de autoridades diretamente relacionadas com a gestão de verbas destinadas às obras da Copa do Mundo na cidade de Cuiabá.

As obras de mobilidade urbana foram seriamente afetadas pela má qualidade na execução, sendo que a principal delas, a implantação do Veículo Leve sobre Trilhos (VLT), sequer foi concluída.

Estas questões parecem ir ao encontro dos estudos de Jovchelovitch (2000) quando trata do perigo da diluição das fronteiras entre as esferas pública e privada. Para ela, as duas esferas que anunciam a cidade são essenciais para demarcar diferentes maneiras de viver. A demarcação do que é público e do que é privado é necessária para que se preservem espaços de sociabilidade e de intimidade, não apenas como espaços distintos, mas também de encontros e trocas sociais. Este parece não ter sido o caso da intervenção da Copa do Mundo nos espaços das cidades-sedes, tendo em vista a natureza privada deste evento e o alto impacto na esfera pública, demarcando territórios e participando das relações de pertença entre a população e a cidade.

Em seus estudos sobre a cidade e a memória social, Jodelet (2002) destaca a relevância do espaço urbano na construção de significações subjetivas que põe em jogo a identidade e história, na qual os grupos atribuem sentido aos seus espaços de vivência. Tal pressuposto permite pensar a relação dos sujeitos e grupos e suas maneiras de habitar/ocupar a cidade por meio de relações simbólicas que podem apresentar

pontos de tensões, tornando-se, assim, um fenômeno de representação social que merece ser investigado.

Ao analisar as estruturas simbólicas que compreendem os espaços de uma sociedade, Santos (1985) já havia demonstrado que, além das instâncias de natureza econômica, jurídico-política e ideológica, emerge uma quarta dimensão denominada de 'fator social' que se inscreve como resultado da ação humana em diálogo direto com a condição da sociedade. Significa, pois, que se uma cidade é constituída a partir de uma conjuntura de influências de desigualdade entre os sujeitos, o espaço urbano e sua ocupação também serão desigualmente habitados, acessados, distribuídos e significados, o qual Lefebvre (2001) denominou de projeção da sociedade sobre um território.

Desta forma, pensar a cidade como um espaço social é, sobretudo, considerá-la como um amplo meio de possibilidades que oferece, às vivências dos sujeitos, contornos significativos para o desenvolvimento humano e social, permeados pelos elementos históricos e simbólicos socialmente construídos. A paisagem, o território e as transformações urbanas estão continuamente em diálogo com a cultura e têm potencial para afetar as significações e a inserção de sujeitos e grupos nos espaços públicos.

A partir disso, este estudo, inspirado nos pressupostos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2007) anuncia que as crianças, em contato com o mundo à sua volta, buscam compreendê-lo a partir de seu potencial criativo, e assim elaboraram hipóteses a respeito da realidade vivenciada e revelam seu potencial enquanto fonte de influência social (ANDRADE, 2014).

Este trabalho tem como objetivo compreender as análises de crianças sobre as necessidades da cidade de Cuiabá/MT, tendo como mote: antes e depois da Copa do Mundo. E desta forma, parte do seguinte problema: como as crianças compreendem as transformações urbanas da cidade diante da realização de um megaevento esportivo?

Neste prisma, a Copa do Mundo de Futebol Masculino, tendo como uma das sedes a cidade de Cuiabá/MT, foi tomada por este estudo como um evento emblemático, pois a realização do megaevento promoveu uma série de transformações urbanas, incluindo obras de infraestrutura, tais como a implantação do VLT, construção de viadutos, trincheiras e a Arena Pantanal, anunciadas como legado da Copa. As ações na cena pública destacadas acima provocaram profundos arranhões na paisagem da cidade, causando certo estranhamento, afetando a significação e a inserção das crianças no espaço público. É por isso que tal fato favorece a emergência de representações sociais.

APONTAMENTOS SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS: DESENVOLVIMENTO HUMANO E CONHECIMENTO SOCIAL

O ato de representar socialmente pode ser entendido como um processo cognitivo de transformar inquietudes cotidianas em formas familiares. De acordo com os estudos de Moscovici (2013) e Jodelet (2001), o indivíduo, ao se deparar com fatos desconhecidos e incomuns, é regido por um sentimento de desconforto e busca incessantemente compreendê-lo para adaptar-se ao mundo. Neste prisma, segundo Jodelet (2001), o ser humano cria representações, pois tem a necessidade de se informar sobre o mundo à sua volta. E, além desse processo, é indispensável que o indivíduo elabore maneiras para habituar o seu comportamento ao conjunto social. Isso porque, além de dominar, tanto física e/ou intelectualmente, é necessário elucidar problemas cuja origem advém dos contextos da vida cotidiana.

As bases do pensamento de Moscovici (2013) anunciam as representações sociais como uma propriedade de conhecimento social, que possui características do pensamento ingênuo, popular (senso comum), ancorado em pressupostos da tradição do saber cotidiano com a finalidade de legitimar imagens e ideias

consideradas certas e mutuamente aceitáveis por um mesmo conjunto social. Tal processo inicia-se ainda na infância, à medida que a criança se desenvolve cognitivamente e socialmente.

A abordagem ontogenética das representações sociais, proposta por Duveen (1995), promove a articulação entre a Psicologia Social e a Psicologia do Desenvolvimento. Em seus estudos, identifica-se certo diálogo com a Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2000, 2009, 2010), orientando a análise a respeito do conhecimento social com o objetivo de compreender como as crianças se apropriam das representações sociais.

Castorina e Kaplan (2003) afirmam que a transmissão social forma parte do conhecimento infantil, porém, esta é resignificada, e mesmo que as soluções para problemas estejam presentes na sociedade, as crianças reelaboram para confrontar o próprio meio institucional no qual estejam inseridas.

O desenvolvimento da criança como ser de conhecimento social e suas potencialidades de atuar no mundo demonstram que, por meio de interações sociais, as crianças são sujeitos que podem tanto influenciar, como serem influenciados e anunciam a posição indissociável do meio social na apropriação da realidade individual e/ou em grupo (ANDRADE, 2014). Conforme Castorina e Kaplan (2003), crianças elaboram hipóteses sobre o cotidiano a partir de sua realidade e por meio das representações sociais partilhadas no seio de seu grupo. Por conseguinte, as crianças estão em constante contato com os conhecimentos que circulam na sociedade.

Deste modo, as crianças em determinadas condições psicossociais, apresentam capacidade de elaborar hipóteses a respeito de sua realidade, apoiando-se em representações sociais partilhadas no interior de seu grupo de pertença e que, a partir delas, também manifestam a possibilidade de criar/reelaborar significações que podem concorrer ao delineamento de novas representações sociais.

O conhecimento social e o desenvolvimento humano podem ser reconhecidos como processos concomitantes e dialógicos, pois as representações sociais acontecem da mesma maneira tanto para os adultos quanto para crianças e podem delimitar, estabelecer e definir pensamentos e comportamentos de acordo com as vivências dos sujeitos.

Os princípios que regem a Teoria Histórico-Cultural estão pautados na natureza social e no desenvolvimento humano em uma tentativa de compreender o desenvolvimento da consciência humana, ou seja, das funções mentais superiores. Vigotski (2009; 2010) anuncia que o processo de desenvolvimento humano é resultado de um processo social, cultural e histórico, e a Teoria Histórico-Cultural procura compreender o desenvolvimento da consciência humana, ou seja, a gênese das funções mentais superiores.

As funções mentais superiores são ações interpsicológicas que emergem em função da sociabilidade e da apropriação da cultura, nas relações entre pares e com o meio, e resultam em processos tipicamente humanos, controlados, voluntários e intencionais, tais como a atenção, memorização ativa, pensamento abstrato, incluindo também a linguagem.

Para Vigotski (2000, p. 24), “Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas”. Tal princípio inaugura a Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural ao considerar que a gênese do desenvolvimento humano se dá em dois níveis: interpsicológico e posteriormente intrapsicológico, o que demonstra a relevância conferida às vivências e ao meio sociocultural, *locus* onde circulam as representações sociais.

Os conceitos de vivência e meio são fundamentais para a compreensão do desenvolvimento da criança. Segundo Vigotski (2010), a vivência é a unidade de um todo complexo que dialoga com o sujeito e com o meio a partir da interação estabelecida com um conjunto de elementos. Ao serem interpretados pela crian-

ça, tais elementos são capazes de determinar a influência, tanto no desenvolvimento psicológico quanto na personalidade consciente. O meio, por sua vez, é algo circunstancial, indissociável do sujeito, acessado a partir do filtro subjetivo deste último, pois toda a situação vivenciada acontece no meio social, demarcando sua condição de ser histórico e social.

Sendo unidade de um todo complexo, a vivência constitui-se na relação dialética entre os conteúdos internos da criança com alguns aspectos da realidade. Portanto, pode adquirir outros sentidos para a criança, embora esteja inserida em um mesmo meio, pois o elemento passível de ser interpretado é tomado por novos arranjos a cada período de desenvolvimento, representando, assim, uma maneira diferente de apreensão do novo.

A capacidade da criança em significar a realidade é intercedida por meio de uma relação dialética entre duas atividades que Vigotski (2009) considera essencialmente humanas: a reprodução e a criação. A atividade de reprodução está associada de forma intrínseca à memória e tem como objetivo permitir a repetição de fatos e ocorrências outrora criadas e elaboradas ou reproduzir vestígios anteriormente captados. A criação, por sua vez, resulta da combinação entre os elementos já vivenciados juntamente com a criação de novas imagens e ideias, a partir do que foi conservado.

Ao aproximar os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural com o fenômeno das representações sociais, torna-se possível estabelecer, pela via da noção de vivência e da lei geral do desenvolvimento cultural, dois planos de análise: a vivência no plano interpsicológico regida pelo encontro, cooperação, convivência, conflito e negociação de sentidos; e a vivência no plano intrapsicológico, circunscrita ao diálogo interno, processo de interiorização e individualização. Ao se considerar que as representações sociais são saberes compartilhados no interior dos grupos de pertença, pode-se afirmar que elas compõem parte do material cultural que orientam o plano intersubjetivo e, portanto, podem ser reconhecidas como produções sociais que impactam as consciências individuais (plano intrapsicológico).

Portanto, as aproximações entre alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural com a Teoria das Representações Sociais possibilitam ampliar o conhecimento a respeito da complexidade dos fenômenos psicosociais que envolvem o ser humano. Tais possibilidades permitem compreender a constituição do sujeito pautada no diálogo com a cultura e a sociedade, em especial, por considerar o desenvolvimento da criança mediado por elementos biológicos, psicológicos e sociais que são decorrentes da relação de si com os outros, além de compreendê-lo na perspectiva da unidade reprodução e criação.

A CIDADE COMO UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL

A discussão acerca de crianças nos espaços da cidade tem ganhado, principalmente nos últimos anos, maior destaque, tornando-se objeto de pesquisas na área da Educação. Isso porque a dimensão social dos espaços e a sua influência nas relações sociais são campos híbridos e fecundos na constituição da identidade pessoal e social, influenciando diretamente o desenvolvimento humano (JODELET, 2002).

Sennett (2014) afirma que, de uma maneira geral, a gênese dos espaços urbanos provém de vivências corporais peculiares de cada povo. A planta de uma cidade medieval, por exemplo, se fazia de obra em obra, com inspiração filosófica e uma matriz cultural, de forma a assegurar a sociedade em si mesma: os encontros com o diferente, ricos e pobres, que ocorriam frequentemente em diversos espaços da cidade.

Contrário à cidade medieval, a cidade moderna, conforme descrição de Jodelet (2002), se define por sua forma global da extensão do tecido urbano, uniformização das referências culturais e proliferação das mais variadas formas de transportes e plataformas de informação e comunicação.

Em razão disso, a cidade, além de ser interpretada por sua dimensão física, é uma construção cultural e pode ser compreendida como objetivação de redes de significados compartilhados a seu respeito. Tais características permitem descrever a cidade como um espaço sociofísico.

A relação entre o espaço físico e a significação do espaço também foi trabalhada por Tuan (1983), quando o autor distingue os termos espaço e lugar. De acordo com ele, o espaço configura-se em sua dimensão física, tornando-se lugar quando passa a ser dotado de apreço, sentimento e prestígio. Desta forma, entende-se que o lugar é assim reconhecido por sua familiaridade construída a partir de significados de dimensões afetivas com os quais os sujeitos se identificam.

A significação dos espaços também ganhou destaque no trabalho de Proshansky (1976 *apud* JODELET, 2002) quando analisa que o ambiente terá um papel na constituição das identidades pessoal e social. Esse papel se refere ao que denominou de identidades dos lugares, que estão vinculadas ao passado ambiental do sujeito composto por memórias, concepções, interpretações, ideias e sentimentos, a partir das vivências dos sujeitos ao decorrer de suas vidas e a principal função é, sobretudo, trazer um sentimento de familiaridade, bem-estar, uma maneira de superar as ameaças causadas por ambientes estranhos e que causam medo.

Silva e Andrade (2014), ao analisarem as representações socioespaciais de crianças, alunos (as) de escolas públicas, sobre Cuiabá, chamaram a atenção para a identificação da criança com lugares emblemáticos, tomando-os como metáforas para descrever suas impressões a respeito de si mesma. Deste modo, a análise das representações sociais sobre o espaço, neste caso, a cidade, permite não somente pensa-la como lugar de pertencimento, mas também como uma forma de se autodenominar, corroborando para o que Jodelet (2002, p. 37) anunciou: “Os lugares físicos e suas características específicas podem ser vistos e utilizados de diferentes formas, para proteger a identidade pessoal, em particular, segundo Proshansky, contra uma baixa estima de si mesmo”.

METODOLOGIA

Foram escolhidas escolas públicas municipais de Cuiabá/MT para o desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista a condição de espaço de socialização, no qual o pesquisador pode acessar diferentes crianças em um mesmo local. Este estudo teve como sujeitos 40 crianças, com idade entre nove e 12 anos, e pautou-se pelos princípios éticos estabelecidos para a prática investigativa¹. O grupo de participantes foi dividido em quatro subgrupos com 10 participantes cada, distribuídos em três regiões administrativas (Sul, Leste, Oeste I e Oeste II) de Cuiabá/MT, sendo um subgrupo por escola, totalizando quatro escolas municipais da rede pública como *lócus* de pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa que teve como objeto de representação social Cuiabá antes e depois da Copa do Mundo 2014, as seleções das escolas levaram em consideração os seguintes critérios: 1) Instituição de ensino público municipal que contemple a faixa etária selecionada, segundo critério da pesquisa – capacidade de compartilhamento de significados; 2) Anuência da instituição *lócus* da pesquisa; 3) Proximidade da instituição de ensino com o complexo de obras de infraestrutura e mobilidade urbana para a Copa do Mundo de 2014, que possam ter impactado (ou não) o cotidiano das crianças.

Como instrumento de produção de dados, considerando o recorte escolhido para este trabalho, adotou-se a entrevista semiestruturada, cujo roteiro foi construído a partir dos seguintes indicadores: dados so-

1 Projeto de pesquisa submetido à avaliação do Comitê de Ética Humanidades da Universidade Federal de Mato Grosso e aprovado sob CAAE nº 48480315.3.0000.5690 em 14 de setembro de 2015, mediante autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por pais/responsáveis, como garantia de direitos ao anonimato e possibilidade de desistência a qualquer momento. Foi solicitado ao participante menor de idade o seu assentimento à pesquisa, por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, explicado, no momento da pesquisa, todo o procedimento de produção de dados e a sua permissão ou desistência (a qualquer momento e sem qualquer prejuízo), para a participação das etapas: entrevista semiestruturada gravada via gravador de voz e confecção de dois desenhos. Cabe ressaltar ainda que a participação da criança ocorreu voluntariamente após o desejo manifestado pela mesma.

ciodemográficos; informações a respeito da cidade; informações acerca da Copa do Mundo; dados referentes à cidade de Cuiabá antes e depois da Copa do Mundo. Como estratégia de aproximação do pesquisador aos espaços de pesquisa, optou-se pela observação participante.

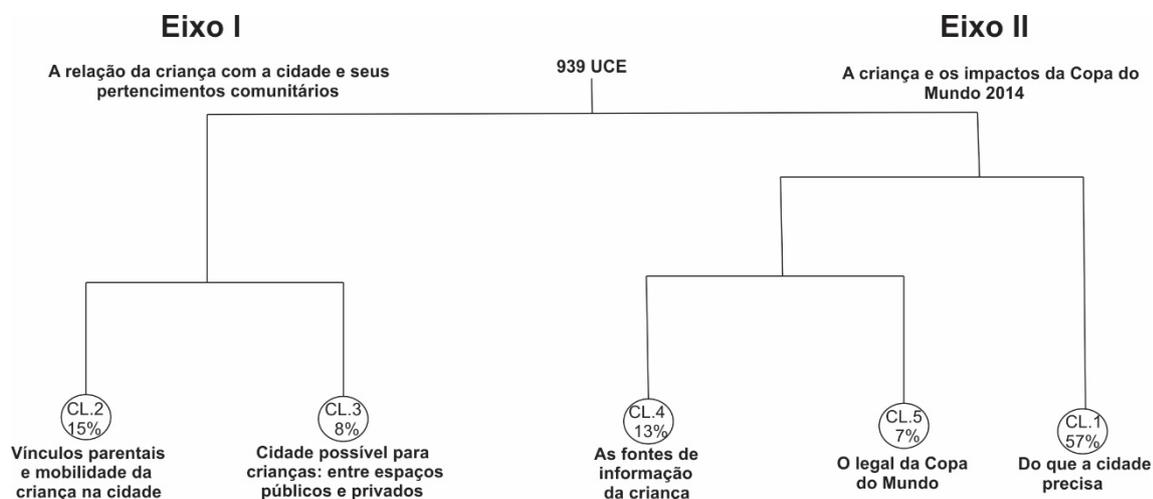
Os dados produzidos por meio da entrevista semiestruturada foram transcritos e processados pelo *software* de análise lexical – ALCESTE (*Analyse Lexicale par Contexted’um Ensemble de Segments de Texte*) – (REINERT, 1990), que permitiu um aproveitamento de 88% do *corpus* processado, resultando em segmentos de textos em um total de 939 unidade de contexto elementares (UCEs)² analisadas, possibilitando a organização dos discursos em cinco classes organizadas em dois eixos distintos. Os conteúdos das classes foram analisados levando em consideração os Núcleos de Significações (AGUIAR, OZELLA, 2006).

Para fins deste trabalho, optou-se pela análise da classe 1 – Do que a cidade precisa, presente no eixo II intitulado: A criança e os impactos da Copa do Mundo 2014. O eixo em questão insere-se na discussão que permite analisar a situação social da criança e seu potencial de reelaborar a realidade e produzir significados a partir de suas interpretações sobre Cuiabá antes e depois Copa do Mundo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processamento do *corpus* da pesquisa no ALCESTE resultou em conteúdos discursivos selecionados pelo *software*. Essas UCEs foram divididas em cinco classes, organizadas em dois eixos distintos, conforme o dendograma a seguir:

Figura 1 - Dendograma



Fonte: Análise lexical do *corpus* da pesquisa - Alceste

No eixo I encontram-se discursos sobre a relação da criança com a cidade e seus pertencimentos comunitários. Os discursos mostraram que as crianças se colocam no centro da cena e vislumbram uma cidade possível, desde que haja a liberdade concedida a partir do adulto. Por sua vez, no eixo 2, as significações das crianças surgem em torno dos impactos causados pela Copa do Mundo em Cuiabá, por meio das quais as crianças se posicionam como espectadoras e interpretam, avaliam e analisam a cidade a partir de suas vivências.

2 A unidade de contexto elementar (UCE) é composta pelo número de palavras de um discurso e sua recorrência, tendo como critério o tamanho do texto e a pontuação. Desta forma, é a partir da formação das UCEs que o *software* organiza as classes.

A classe 1 apresenta conteúdos relacionados às vivências das crianças. Tais aspectos são anunciados como interpretação do cotidiano e elaboração de hipóteses em relação ao meio social. O termo cidade aparece como componente principal para a estruturação dos discursos das crianças e vai delineando aspectos da vivência da criança e suas representações de espaço, por meio da qual visualiza as necessidades e carências da cidade. As crianças evidenciam um estranhamento causado pelas obras de mobilidade urbana, construção da Arena Pantanal, e apresentam suas significações acerca de Cuiabá antes e depois da Copa do Mundo. A partir disso, discursam em relação a três perspectivas de cidade: a idílica, a interrompida e a possível.

Cuiabá é representada, na perspectiva cidade idílica, a partir de contrapontos entre o período anterior e o posterior à Copa do Mundo, cujas significações das crianças demonstram uma tensão com a Cuiabá real. Desta forma, vê-se que idealizam a cidade no passado. Neste sentido, os discursos são ancorados no passado para entender o que aconteceu com a cidade que, outrora, era tida como um lugar melhor para se viver:

Esse [apontando para um desenho de Cuiabá] é em 2010: tem natureza limpa, uma árvore e uma flor. Para natureza ficar mais bonita para dar ar para nós, antes era assim. Aqui [apontando para outro desenho] é em 2013, a rua foi poluindo e as árvores, flores também. Pessoal estava destruindo a natureza. (Sujeito 39, sexo masculino, 11 anos)

A Cuiabá idílica aparece por meio de discurso que faz referência às questões naturais que deram à capital o título de cidade verde. Vê-se um conteúdo que se apresenta de modo indireto, pela fala do outro, geralmente adulto, tendo em vista o afastamento da criança do rio que dá o nome à cidade, por exemplo.

No que diz respeito à cidade interrompida, estão presentes nos discursos o caos e os projetos para a cidade que não se concretizaram. Pelo fato de as crianças estarem atentas a isso, sentem as carências urbanas que não foram contempladas ou não foram cumpridas pelo projeto de modernização urbana de Cuiabá, que foi estimulado pela realização da Copa do Mundo de 2014. Assim, este ponto de ancoragem está associado à paralisação das obras que as deixaram incompletas, o que pode ser compreendido como uma marca do abandono no tecido urbano, como é o caso das obras envolvendo o VLT que ocasionou, inclusive, a derrubada de árvores centenárias.

Nesta direção, as crianças falam das dificuldades que encontram a partir de suas vivências na cidade, e os verbos, ora no infinitivo, ora no futuro do pretérito ou no pretérito imperfeito, parecem indicar as demandas emergentes no cotidiano e a dependência do outro, cuja ação para resolução não está ao seu alcance. As crianças, então, falam acerca de ações que deveriam ser implementadas para promover melhorias na cidade e as consequências que podem ocorrer devido aos problemas urbanos identificados por elas.

Eu falava para o prefeito terminar esses, como que é o nome disso daí que estão fazendo... viaduto! Terminasse de arrumar esses viadutos, por causa que está acontecendo muitos acidentes, até caiu um de lá de cima e morreu. Só morte. Falta segurança por cima. Para ele limpar nossa rua, por exemplo. (Sujeito 39, sexo masculino, 11 anos)

Eu falaria para o prefeito que a cidade ficou boa com a Copa do Mundo, mas também não ficou tão boa assim, falta investir em mais coisas, educação, saúde e investir um pouco mais na cidade também, investir no cidadão, ter respeito pelos cidadãos também. (Sujeito 25, sexo masculino, 12 anos)

Em meio a essas hipóteses, as crianças ensaiam noções de administração pública, tentando propor uma saída para o caos em meio ao qual se encontra a cidade e, conseqüentemente, não perder o legado e as atrações possibilitadas pela realização da Copa do Mundo em Cuiabá. Desta forma, demarcam a perspectiva

de cidade possível como uma estratégia de enfrentamento da realidade a partir das providências necessárias para retomar a organização urbana, apesar das cicatrizes deixadas pelo processo das obras inacabadas que foram anunciadas como legado da Copa.

E algumas coisas que tem que deixar, se não for terminar o VLT tem que deixar para lá, e parar de gastar dinheiro com isso e arrumar fundos para dar dinheiro para alguma coisa, começa a ajudar uma, depois termina de ajudar, aí ajuda outra e por aí vai, aí o mundo gira. Se não, se fica parado só em uma coisa não vai andar, vai ficar lá, vai acabar perdendo os turistas, essas coisas, as pessoas podem até sofrer acidente e não vai ter médico, pode acabar acontecendo algo ruim. (Sujeito 29, sexo feminino, 12 anos)

Se não deu para ele cumprir antes da Copa do Mundo ele pode cumprir depois já que nessa ocasião ele não cumpriu. Ele prometeu muito, o juramento que ele fez ele não cumpriu. O VLT por exemplo, as obras que estão paradas, o prefeito mandou construir um condomínio, aí eles fizeram só pela metade e eu gostaria que ele fizesse porque tem muita gente precisando. (Sujeito 3, sexo masculino, 11 anos)

E partir desta perspectiva, as crianças discursaram em relação a Cuiabá antes e depois da Copa do Mundo para falarem da cidade em que vivem atualmente. Assim, apresentaram significações que evidenciam as transformações urbanas por elas sentidas, ora expondo as ações de benfeitorias nas vias expressas como as mais percebidas e, em contrapartida, as ruas de acesso aos bairros que entraram em declínio; ora reiterando que as obras nas vias públicas de Cuiabá produziram reflexos negativos na paisagem da cidade e, de certa forma, privilegiando veículos automotores em detrimento dos pedestres e da segurança pública.

Eu acho que antes deles [a Copa do Mundo] virem para cá eles estavam tentando arrumar um pouco por isso eles estavam fazendo umas obras, parece que eles reformaram algumas coisas para Copa do Mundo, isso. Eu acho que uma das coisas que mais eles mudaram foram as ruas, algumas ruas ficavam com muitos buracos na avenida acho que eles conseguiram tampar. (Sujeito 36, sexo feminino, 12 anos)

Agora já não é tão legal porque cortaram muitas árvores o calor aumentou, já era calor antes, mas o calor aumentou, virou uma bola de lixo. Era uma coisa gostosa, aí virou um lixo, né. (Sujeito 26, sexo feminino, 11 anos)

Agora é bem melhor que antes por causa que essas obras ajudaram bastante para locomover com carro, moto, essas coisas, daí eu estou achando melhor agora do que antes. (Sujeito 10, sexo masculino, 10 anos)

Não ficou ruim nem ficou bom, porque ficou mais bonita e teve mais acidentes. Não teve muitos acidentes, mas teve mortes, não de acidente de carro, moto, mas sim de tiros. (Sujeito 31, sexo feminino, 11 anos)

Nota-se que a criança compreende várias maneiras de ser criança em Cuiabá, com os enfrentamentos que vão desde o acesso restrito à maioria de lugares pela via do consumo e o cotidiano marcado pelas maneiras de se locomover na cidade.

Destarte, tais análises revelam que as vivências das crianças em Cuiabá, no contexto de Copa do Mundo, são permeadas por uma rede de significados incorporados ao território na sua concretude como também nos aspectos simbólicos partilhados. Nota-se que as vivências das crianças de Cuiabá antes de depois da

Copa do Mundo estão intimamente relacionadas com as transformações urbanas e são por elas sentidas, interpretadas e reelaboradas, compreendendo assim temas como a corrupção e a ineficiência do poder público que deixaram registros de insegurança na cena pública. Assim, as obras de mobilidade urbana anunciadas como legado da Copa formam um corpo de conhecimento social e estão e são manifestos nas dimensões do espaço e tempo pelas crianças orientados por sua cultura, isto é, por meio de suas crenças, valores e atitudes. Portanto, o espaço, a paisagem e o território são fontes que dão contornos às vivências das crianças e afirmam os lugares destinados à produção de culturas infantis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as representações sociais de crianças sobre Cuiabá antes e depois da Copa do Mundo, a partir de suas significações sobre as necessidades da cidade.

Em termos gerais, foi possível compreender que o ônus do pacote de obras de mobilidade urbana de Cuiabá, anunciado como sendo o legado da Copa, foi problematizado pelas crianças ao perceberem suas implicações no cotidiano, tais como aumento da violência, acidentes de trânsito, a poluição e a perda de espaço dos pedestres nas vias públicas que se transformaram em malhas viárias.

Desta forma, as expectativas geradas pela realização da Copa do Mundo em Cuiabá, incluindo o pacote de obras de mobilidade urbana, deram lugar a uma cidade significada como interrompida. Sendo assim, todas as estratégias feitas pela mídia com a finalidade de convencer a população e justificar o megaevento internacional, anunciando-o como um legado, sendo o VLT sua maior expressão e principal obra no plano de mobilidade urbana, não foram concretizadas. E assim, mesmo destituídas de poder e de *status* de fonte de influência social, as crianças ensaiaram noções de administração pública peculiares do universo reificado, ainda que de forma embrionária, colocando seus saberes em prol da gestão pública no intuito de solucionar os problemas criados pelos adultos.

A cidade de Cuiabá, antes e depois da Copa, é representada a partir de três imagens: a cidade idílica, a cidade interrompida e a cidade possível. Na primeira significação, encontram-se discursos concernentes a Cuiabá antes da copa, que é ancorada na ideia de natureza preservada. A segunda imagem se configura em torno dos discursos referentes às obras incompletas, à corrupção e ao abandono da cidade após a realização do evento. A terceira imagem se organiza em função de discursos que sugerem estratégias de enfrentamento da realidade. Neste exercício, as crianças elaboraram hipóteses a respeito da administração pública e do gerenciamento de danos do orçamento público.

Portanto, o conhecimento social partilhado pelas crianças deste estudo demonstra suas significações em relação à necessidade de uma cidade inclusiva para elas, estabelecendo critérios para a melhoria da qualidade de vida na cidade. Assim sendo, torna-se necessário a efetivação de uma política pública que reflita acerca do lugar ocupado pela infância de modo a potencializar sua condição cidadã, como também estabelecer a demarcação clara das fronteiras entre as esferas pública e privada como maneira de garantir que os espaços públicos sejam pensados em prol do coletivo.

Tais perspectivas dão pistas para ajudar a pensar a construção de uma proposta educacional que dialogue com o potencial da cidade e que valorize a autoria infantil como ponto de partida para o aprendizado e, sobretudo, que se aproxime da realidade das crianças, tomando por base seus contextos, formando, assim, um instrumento de construção de sua condição cidadã, aspecto primordial para a democracia e para um projeto de sociedade inclusivo e participativo.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo apoio.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**. Brasília, DF, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun., 2006.
- ANDRADE, D. B. S. F. A infância como objeto de Representações e as crianças como sujeitos que elaboram novos sentidos sobre a realidade: sutilezas de um debate. In: CHAMON, E.M.Q.O; GUARESCHI, P.A.; CAMPOS, P.H.F. (orgs). **Textos e debates em representações sociais**. Porto Alegre, ABRAPSO, 2014.
- CASTORINA, J. A.; KAPLAN, C. V. Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. In: CASTORINA, J. A. (Org.). **Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles**. Barcelona: Gedisa, 2003.
- DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P. A. **Textos em representações sociais**. Pedrinho A. Guareschi, Sandra Jovchelovitch (Org.). 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GASTALDO, É. "O país do futebol" mediatizado: mídia e Copa do Mundo no Brasil. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 22, p. 353-369, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222009000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 18. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222009000200013>.
- GRAEFF, B. Problematizando a Copa do Mundo FIFA 2014: economia política, economia simbólica e esporte. In: MACHADO, C. et al. (Org.). **Conflitos ambientais e urbanos: debates, lutas e desafios**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.
- JODELET, D. As representações sociais um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.
- _____. A cidade e a memória. In: DEL RIO, V.; DUARTE, C. R.; RHEINGANTZ, P. A. (Org.). **Projeto de Lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002, p. 31-43.
- JOVCHELOVITCH, S. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.
- MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- REINERT, M. **ALCESTE, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application**: Aurélia de G. de Nerval. Bulletin de Méthodologie Sociologique, n. 28, 1990, p. 24-54.
- SANTOS, M. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.
- SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V, M, R.; SARMENTO, M. J. (Org.) **Infância (In)Visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.
- SENNETT, R. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. Rio de Janeiro: Record, 2014.
- SILVA, E. M.; ANDRADE, D. B. S. F. Cidade como metáfora de si: representação socioespacial de Cuiabá-MT segundo a criança. In: **Revista Diálogos Educacionais. Curitiba**, v. 14, n. 43, p. 759-779, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/1891/189132834007/>, Acesso: 16 set. 2018.
- TUAN, Y. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.
- VIGOTSKI, L. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Tradução de A. A. Puzirei, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.
- _____. A crise dos sete anos. Traduzido de VIGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. p. 377-386.
- _____. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários de A. L. Smolka. Tradução de Z. Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- _____. **Quarta aula: a questão do meio na Pedologia**. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

DANÇA CIRCULAR E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: novos possíveis na universidade *CIRCLE DANCE AND SOCIAL REPRESENTATIONS: new possibilities at the university*

Tatiana Siqueira Trindade¹, Adriane Roso², Deisi Sangoi Freitas³, Anniara Lúcia Dornelles de Lima⁴

¹ Psicóloga, mestre em psicologia, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

² Professora na UFSM, PPGP Psicologia. Pós-doutoranda Harvard University, Department of Psychology.
- adriane.roso@ufsm.br

³ Professora do Departamento de Metodologia de Ensino, UFSM. Doutora em Educação, UNICAMP.

⁴ Acadêmica de psicologia, UFSM

Recebido em 29 de Setembro de 2018; Aceito em 20 de Novembro de 2018.

Resumo

A partir de uma prática interdisciplinar (Educação e Psicologia), este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa que objetivou conhecer as experiências da prática das danças circulares em uma disciplina de graduação. O corpus de análise foi composto por 23 diários de aula de acadêmicos de diferentes cursos de graduação (Pedagogia, Educação Especial e Terapia Ocupacional), e o diário de campo da pesquisadora complementou as análises. Contando com a perspectiva crítica da Psicologia Social e com constructos da Teoria das Representações Sociais, analisamos como esta experiência abre novos possíveis para os acadêmicos. Concluímos que as experiências da dança movimentam representações sociais e vice-versa, pois a dança sensibiliza o sujeito para a abertura à alteridade e ao mundo, afetando suas relações sociais.

Palavras-chave: Dança circular. Universidade. Representações Sociais.

Abstract

From an interdisciplinary practice (Education and Psychology), this article presents the results of a qualitative research that aimed to know the experience of the practice of circle dances in a under graduation course affects the subject in the university context. The corpus of analysis was composed of 23 academic diaries of undergraduate students (Pedagogy, Special Education and Occupational Therapy), and the researcher's field diary supplemented the analyzes. Counting on the critical perspective of Social Psychology and on constructs of the Theory of Social Representation, we analyzed how this experience can open up new possibilities for students. We concluded that the experiences of dancing move social representations and vice versa, because dance sensitizes the subject to disclosure to the otherness and to the world, affecting her\his social relations.

Keywords: Circle dance. University. Social Representations.

INTRODUÇÃO¹

No princípio de tudo, somente existia o Caos. Extenso, profundo, vazio e sem vida. Gaia surge do rodopiar em torno de si na escuridão desse Caos. Em volteios, sua dança torna-se tão suprema que aos poucos vai condensando e possibilitando seu nascimento. Assim, desabrocha a Grande Mãe, Mãe-Terra, Gaia, a deusa que origina a matriz da vida (SAHTOURIS, 1991). Nesse mito grego, a dança precede até mesmo a criação do mundo, e, mais do que isso, é dançando que nasce Gaia, a criadora de quase todos os seres futuros, a deusa que dá origem à vida.

Na cultura grega, mitos, rituais e livros deram especial destaque para a dança. Nossos antepassados gregos, egípcios e indianos deixaram registros rupestres de pessoas em roda, dançando e saltando, assim como em documentos e livros (PORTINARI, 1989; RENGEL; LANGENDONCK, 2006). Por meio dessas manifestações, as danças indicam ser antigas e presentes em distintos povos (ELLMERICH, 1987). Para Rengel e Langendonck (2006), antes de proferir suas primeiras palavras, os seres humanos articulavam movimentos e sons numa tentativa de se comunicar e expressar emoções. Nas cavernas ou em torno de fogueiras, ousavam alguns gestos e ritmos (PORTINARI, 1989), cantavam, batiam mãos e pés no chão, estalavam os dedos, imitavam movimentos dos animais e criavam seus movimentos.

Dançando era possível lidar com o mundo e seus fenômenos, honrar, pedir, agradecer à natureza, deuses e deusas, garantindo a continuidade da vida e a harmonia do universo (PORTINARI, 1989). Existiam diversos rituais dançantes, como forma de adoração e oferendas para pedir e/ou agradecer o plantio, a colheita e a fertilidade; evocar os deuses (sol, lua, estrelas, raios); honrar a morte e a vida; abençoar os casamentos, os nascimentos e as guerras (PORTINARI, 1989; RENGEL; LANGENDONCK, 2006). Podemos imaginar que esse encontro em volta do fogo, em círculo, juntos, originando símbolos e comunicações, foi o primeiro grande movimento coletivo criado pela humanidade.

Em muitas culturas, com o crescimento das cidades grandes e a ascensão da Igreja cristã e da ciência, a ligação com a natureza perde o protagonismo, abrindo espaço para o indivíduo, ele por ele mesmo – “*divisum a quolibet alio*, isto é, separado de tudo o mais” (GUARESCHI, 2005, p. 35). A “saúde” da natureza e do universo deixa de ser a principal preocupação, sendo o indivíduo que precisa de cuidados: *sua* alma e *seu* corpo. Segundo Arendt (2013), foi a partir da teoria de Sócrates sobre a existência de uma alma imortal e um corpo perecível que a saúde do indivíduo passou a ser encargo de si mesmo.

Na medida em que o indivíduo torna-se ele por ele mesmo, preocupado consigo apenas, o viés comunitário perde a sua função, pois não é mais preciso haver conexão com deuses, universo e natureza. Assim, alguns rituais e atividades comunitárias, como a dança, tornam-se desnecessários e ganham força atividades que focam na supremacia do desenvolvimento individual. Na antiga Grécia, as pessoas instruídas precisavam saber tocar, dançar e cantar, bem como saber filosofia e política. A dança era matéria obrigatória nas escolas e foi incentivada pelos filósofos Sócrates, Platão e Aristóteles. Contudo, a prática visava almejar a disciplina e os dotes artísticos dos estudantes, na conjuntura do protagonismo do indivíduo, um aprimoramento de si (PORTINARI, 1989).

Neste sentido, a prática de dança comunitária se esvaece e na educação passa a ser disciplinadora, empobrecida de experiências que despertem a emoção, limitada e temida na permissão de afetos, rígida, calculada, utilizada para a disciplina do corpo (GARAUDY, 1980). Além disso, a partir da ideia de Descartes de que “conhecer significa quantificar” (SANTOS, 1995, p. 15) surge a concepção de que os sentidos e a sensibilidade enganam a apreensão da realidade e deturpam a produção do conhecimento verdadeiro, sendo propostos, na sua teoria, o rigor e o controle pelo pensamento racional (ARENDR, 2014). A ciência moderna rompe com

1

Todos os textos em inglês citados o texto foram traduzidos livremente pela segunda autora do artigo.

o conhecimento do senso comum (SANTOS, 1995) e o coloca numa categoria inferior, não confiável.

Nesse viés, consolida-se o que Santos (1995) denomina paradigma dominante. Paradigma caracteriza-se como um modelo global de racionalidade científica, totalitário, que acredita na existência de apenas uma verdade no momento em que busca o conhecimento. Para tanto, existe a crença de que a verdade é replicável e observada objetivamente, não sendo necessárias convicções do pesquisador. A natureza toma papel passivo, sendo desvendada para então ser dominada e controlada, e o método científico quantifica e reduz a complexidade dos fenômenos. As variáveis qualitativas são desqualificadas do estudo, e o mundo é tratado a partir de uma ideia de mundo-máquina.

Contudo, há algumas décadas, sabemos que certas práticas de dança fizeram as pazes com a expressão do corpo e da emoção, com o despertar dos sentimentos e com os movimentos espontâneos e instintivos. Ainda assim, presencia-se a coibição de livres expressões do corpo na nossa sociedade, assim como das emoções e sentimentos. É visto que essa inibição em prol do pensamento racional consolida-se na ciência, na educação, na pesquisa, na universidade, estabelecendo-se com supremacia até hoje, mesmo com uma série de transformações e crises desse paradigma, como pontua Santos (1995). Com isso, é possível imaginar que mesmo os cursos que lidam com o movimento dos corpos, como as graduações em dança ou educação física, perpassam ainda por muitas restrições.

Nas outras áreas de conhecimento, as vivências e experimentações do corpo na universidade estão longe de serem recorrentes e possuem mais desafios. Há que se superar a desaprovação, por muitos séculos, da espontaneidade corporal *versus* a disciplina escolar. Há que se deparar com um corpo que “conversa” ao se movimentar, reproduz emoções, pensamentos, se expressa. Há que se encontrar com movimentos que afetam, emocionam, como, por exemplo, olhar o outro e ser olhado, tocar o outro e ser tocado. Movimentos que em segundos podem reavivar memórias, traumas, alegrias, superações, *insights*.

Wosien (2000) acredita que a educação acaba por ser um condicionamento de comportamento, no qual não há espaço para movimentos, para vida, já que, para ele, vida é movimento. Para o autor, a prática da dança desenvolve habilidades físicas, mentais, emocionais e sociais, sugerindo-a, desta forma, como um dos meios eficientes para pedagogos, pois o trabalho acontece no estudante, na sua experiência. Wosien, com o intuito de aprofundar-se nas pesquisas com as danças, fez uma peregrinação pelos pequenos povoados da Europa, vivenciando suas danças. Encantado, apropriou-se de uma coletânea de músicas, danças, mitos, poesias e rituais tradicionais desses povos, com a finalidade de entender, conhecer e resgatar essa prática, transmitindo-a para outras civilizações. Esse plano deu início ao movimento contemporâneo de danças dos povos. Em 1976, na Escócia, Wosien inaugurou o movimento, denominando-o Danças Circulares Sagradas.

Hoje, a Dança Circular Sagrada² também é conhecida simplesmente como Dança Circular e pode ser entendida como vivências de danças tradicionais dos povos, ritualísticas ou contemporâneas, dançadas em roda com a finalidade de contemplar a atividade do corpo com envolvimento emocional, mental, social e espiritual, permeando a integralidade dos sujeitos. Pode ser caracterizada como uma meditação, que acalma o ser ao mesmo tempo que desperta e unifica, realizada em movimento com o grupo, de mãos dadas (WOSIEN, 2000).

Salienta-se, entretanto, que cada pessoa fará a vivência da dança circular de forma particular, podendo deixar esvaziar, fazer nada, reforçar, remexer, copiar ou construir sensibilidades de acordo com a sua história de vida e suas formas de se afetar com o outro. Como afirma Jovchelovitch (2008), a construção do saber

² Ainda que a prática da dança circular seja pensada por psicólogas(os) em publicações (e.g. ANDRADA, 2015; Dubner, 2015), ressaltamos que ela não é reconhecida pelo Conselho Federal de Psicologia como uma das atividades integrante da ocupação de psicólogas(os) (c.f., BRASIL, 1962). Todavia, a partir da nova Portaria n. 849, de 27 de março de 2017 (Brasil, 2007), a dança circular começa a fazer parte do rol das Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC).

é singular, mas exige o outro, um outro que pode ser pessoas, coisas, objetos, instituições, grupos, etc. Na interação, os saberes se criam, se organizam e se estabelecem. O conhecer acontece nas relações entre o sujeito, o outro (Alter) e objeto/mundo/sociedade.

Assim, a partir de uma prática interdisciplinar (Educação e Psicologia Social), neste artigo objetivamos apresentar uma pesquisa cujo objetivo foi conhecer como a experiência da prática das danças circulares, mediada por uma psicóloga, em uma disciplina de graduação em Pedagogia afeta o sujeito no contexto universitário. Especificamente, buscamos compreender de que forma as vivências na disciplina abrem novos possíveis para os acadêmicos, no que se refere às relações consigo mesmo e com a alteridade.

A ênfase na interdisciplinaridade visa pensar o objeto de estudo a partir de uma intervenção criativa (o uso da dança circular) que desloca tanto o educador como o psicólogo social de seu metiê, para olhar o acontecimento pedagógico para além de um método formal, e tomá-lo como uma tecnologia afetiva, quando ambos os profissionais (no caso da Educação e da Psicologia) aprendem um com o outro e com os educandos. Afinal,

O navegar no barco da interdisciplinaridade permite compreender que é possível criar e reconhecer os saberes consequentes da integração entre as diversas disciplinas. A interdisciplinaridade, além de representar lócus privilegiado de aprendizagem para aqueles que a praticam, se configura também como espaço de construção de alternativas inovadoras, por parte de cada área de saber específica, no que tange ao aprimoramento das respostas que devem oferecer as demandas de trabalho que se apresentam. (...) interdisciplinaridade (...) se pauta no estabelecimento de um objetivo comum, partindo de um espaço sócio ocupacional de intervenção também comum e tendo claramente definidas quais formas de intervenção se deve realizar. (MARCONDES *et al.*, 2012, p.71)

Pensamos que a Psicologia Social Crítica e a Teoria das Representações Sociais podem contribuir com o objetivo do estudo, na medida em que ambas se interessam pelos “seres humanos no contexto mais amplo das relações sociais” (GUARESCHI, 1996, p.16), não sendo constituído nem pela sua interioridade e nem pela sociedade, mas na relação entre os dois (JOVCHELOVITCH, 2008). Essas abordagens permitem compreender como novos saberes são produzidos e transformados em ação, comunicação, interações e fenômenos sociais (Jovchelovitch, 2008). É a possibilidade de aproximar os diversos fenômenos e objetos do mundo social, com a finalidade de elucidar o desenvolvimento das pessoas, dos grupos, das sociedades de forma teórica e prática. Além disso, “devido ao fato da Teoria das Representações Sociais lidar com aspectos interdisciplinares de alta complexidade” (MARKOVÁ, 2017, p.359), acreditamos que esta teoria contribui para o entendimento de objetos que são de interesse comum a disciplinas distintas, mas que dialogam.

METODO

Este artigo deriva da dissertação de mestrado “Dança Circular: inventando afetos e construindo mundos”, pesquisa que se insere no projeto de pesquisa “Saberes, afeto e cultura material: experiências e vozes do consumo na era das conexões” (aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sob o CAAE79231217.4.0000.5346), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSM. Situa-se na interface da Psicologia Social e Educação, sendo uma pesquisa de cunho descritivo exploratório, que se sustenta em uma abordagem qualitativa participativa. O objetivo da pesquisa qualitativa, conforme Gil (2008), consiste na descrição de caráter compreensivo e interpretativo, com maior ênfase na profundidade, e não na precisão, das características de uma população ou de fenômenos.

O campo de pesquisa refere-se a uma disciplina complementar de graduação intitulada “Dança dos povos: um exercício para paz”, do curso de graduação de Pedagogia Noturno da UFSM. A disciplina ocorre semestralmente, uma vez por semana, com carga horária de 30 horas. Participaram 23 estudantes dos cursos de graduação em Pedagogia, Educação Especial e Terapia Ocupacional, de diferentes faixas etárias, sendo 21 mulheres e dois homens. A professora responsável pela disciplina é educadora e as atividades em sala de aula foram conduzidas por uma psicóloga e uma acadêmica do curso de psicologia, ambas orientadas por uma professora psicóloga social e coorientada por uma educadora.

Assim, o *corpus* de análise foi composto por 23 diários de aula dos estudantes da disciplina, perfazendo dois semestres. Além dos diários dos estudantes, as experiências também foram relatadas em diários de campo pela pesquisadora e pela uma estudante de iniciação científica (IC). Esses diários consideram as experiências das aulas de danças circulares ministradas pela estagiária docente, autora da dissertação aqui apresentada, acompanhadas pela IC e pela professora responsável pela disciplina.

A análise dos materiais começa pela experiência do primeiro dia, a primeira impressão dos estudantes na disciplina, a chegada, os afetos. Após, há a familiarização com a dança circular, com a prática, com a disciplina e, por fim, a movimentação das reflexões acerca de suas aprendizagens sobre si na relação com o outro (culturas, natureza, mundo) e repercussões para suas vidas fora da universidade. Apoiados no mito de Gaia, dividimos a apresentação e discussão dos resultados da pesquisa em três etapas: o início (Caos), o nascimento de Gaia por meio da dança e a criação da vida. Essas etapas, articuladas por algumas notas dos diários dos estudantes, acompanham o percurso do desenvolvimento do artigo: o início da disciplina, a familiarização com a dança e, por fim, a criação, movimentação ou reflexão das representações sociais identificadas nas narrativas dos acadêmicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No princípio de tudo, somente existia o Caos

Ao entrarmos na escola, em tenra idade, brincamos, pulamos, pintamos. Com o avanço das séries, vamos metamorfoseando para encontros com disciplinas, grades curriculares, quadros, cadernos, fileiras, avaliações, e assim por diante, até o final da universidade. Viemos de um modelo global de racionalidade, no qual a razão e uma única verdade imperam. Esse forte predomínio nos impõe a permanecer nesse modelo, apesar das mudanças e transformações que ocorrem, como pontua Santos (1995), ao descrever um paradigma ao horizonte, emergente. Paradigma que se caracteriza por uma metodologia pluralizada, que pode conter mais de uma verdade e leva em conta a influência e experiência do pesquisador, assim como o senso comum e o local da pesquisa. A emergência desse novo paradigma aponta uma nova universidade, uma nova educação. Mosé (2013) acredita que diante do conhecimento que possui mais de uma verdade, no qual toda afirmação é provisória ou está sujeita a mudanças, a educação não se sustenta mais na reprodução e repetição de saberes, mas na expressão, interpretação, reflexão e, ainda, no seu compartilhamento.

A universidade, diante do paradigma emergente, é incitada a abrir novas questões, que perguntam, questionam e sinalizam transformações. Porém, isso acontece a passos lentos, pois, como pontua Santos (1999), a universidade é um espaço constituído de aversões às mudanças, rígido em sua organização, estrutura e funções, além de ser fragmentado, distanciado da preocupação humanista e cultural e das práticas de transformação da sociedade (SANTOS, 2004). A educação é focada, primordialmente, no indivíduo, na sua produtividade e profissionalização; conseqüentemente, gera estudantes incapazes de relacionar o particular com o todo da vida. Produz, portanto, nos estudantes, a incapacidade de articular a vida a um projeto social, rendendo projetos sociais distantes do planeta, da vida, das mudanças e transformações. A conexão pessoa-

-vida-universidade-sociedade fica desmembrada, desassociada, rompida (MOSÉ, 2013).

Neste sentido, não foi por acaso que nos deparamos com o estranhamento da disciplina que propõe a experiência da dança circular na universidade. Disciplina que oportuniza vivências com símbolos, mitos, histórias, poesias e rituais das culturas mais diversas, com seus distintos objetos, danças, músicas e movimentos. Estranhamentos, vazios, principalmente nos primeiros dias. Espaços, posturas, regras incomuns na universidade:

Primeiro dia de aula. Paredes brancas, sem quadro, giz ou canetas. Sala com um piso brilhando, limpo, parecendo infinito pela falta de cadeiras e mesas. Recepção com sorrisos, olhares, gestos de boas-vindas, sem sapatos. O silêncio quebrado por um aparelho de som tocando a primeira música. No centro da sala, um arranjo circular no chão composto por tecidos coloridos, flores, incensos e velas. “Enfeite” demarcando o espaço central, norteador o lugar que formaria a roda dos participantes de mãos dadas e em pé, o círculo de pessoas. Ambiente cuidadosamente preparado para a primeira experiência do semestre (Diário de Campo da pesquisadora).

Nessa ambientação, nos deparamos com a tímida chegada dos estudantes. Sorrisos de vergonha, passos vagarosos, olhares curiosos e titubeantes em relação às normas: “é para tirar o sapato?”, “onde coloco minhas coisas?”. Em diversos relatos dos diários de aula podemos aprender a instauração do Caos, o princípio de tudo, o primeiro contato com as danças circulares, um vazio:

Primeiro dia de aula, quando entrei na sala de aula fiquei assustada; Não sabia nem o que esperar. Achei estranho o centro no meio da sala, nunca tinha presenciado algo assim; fui logo pensando onde fui me meter; no começo me senti tímida e um pouco intimidada; fiquei um pouco confusa e perdida; [...] que loucura é essa que estou me metendo, cadê as mesas, cadeiras?; no começo foi traumatizante, desconfortante, não sei dizer o porquê, foi um choque de sentimentos em tão pouco tempo, a cada olhar um sentimento novo, alegria, aflição, medo, confiança, serenidade... recebi e transmiti muitas coisas e eu não estava pronta para isso; [...] foi novidade total; [...] fiquei curiosa (Diários de Aula).

O Caos veio, rodopiou em volteios, emergindo e construindo-se. Afetos que causam estranhamentos. Percepção de algumas normas inabituais da universidade, tanto de estrutura quanto de comportamento. Foi disponibilizado um espaço de experimentações para corpo, emoção e sentimentos, para o grupo junto, inesperado. Representações sociais³ seguras foram desestabilizadas, surgindo outra forma de assistir aula, expectativas. Foram desajeitadas familiarizações, sejam da aula, da dança, das normas, surgiram desconfortos. Foi preciso sair de “casa”, como diria Moscovici (2013). Esperar, ancorar-se, adaptar-se. Houve relatos de preocupação, nervosismo, vergonha de dançar, medo de errar, receio dos outros, de ter que corresponder à universidade como um espaço de seriedade, para pensar, para ser melhor, acertar, ser avaliado: “Neste primeiro dia de aula queria acertar tudo [...]; senti ansiedade, receio [...]; não consegui me concentrar muito de início, errei um pouco [...]” (Diários de Aula).

Interessante pensar que a proposta de experimentar e se experimentar na dança circular (física, mental, emocional, social) deve ser correta, acertada para os acadêmicos. Como podemos ver num questiona-

³ Entendemos que a representação social é sempre da ordem do social e do sujeito ao mesmo tempo; sujeito e sociedade interseccionam-se pela dialogicidade e co-produzem-se. É um processo, de acordo com Jovchelovitch (2004), dinâmico, centrado não apenas no sujeito e no objeto, nem só na sociedade, mas nessa interação (Jovchelovitch, 2004), pois o sujeito é entendido de forma psicossocial, constituindo-se no coletivo, nas relações cotidianas e nas construções sócio-históricas (GUARESCHI, 2005).

mento feito durante a aula: “Não sei o que tenho que sentir, só conseguirei se você explicar” (Diários de Aula). As experiências espontâneas ficam travadas, perdidas, vagas. Se não copiarmos, obedecermos e reproduzirmos, será que conseguimos experienciar? Por que isso acontece?

Apesar das constantes transformações diárias, antes mesmo de nascermos já tinham sido construídas as convenções da escola, da universidade, do modelo racionalista, já havia sido revelado na dança o pecado e decretadas as sensibilidades do corpo e dos afetos como desnecessárias para aprendizagem. Se desde cedo frequentamos a escola, aprendemos alguns modos padronizados de nos comportar, pensar e acreditar. Como afirma Moscovici (2013), as representações que temos dos objetos, pessoas, acontecimentos e fenômenos podem se impor sobre nós com uma força irresistível. As tradições acabam por determinar formas de realidade. São normas e crenças que, muitas vezes, influenciam, despercebidas de questionamentos, podendo ser automáticas e repassadas, pelo simples motivo de que assim foram elaboradas, aprendidas e compartilhadas nos grupos, comunidades ou sociedades. Vamos agindo, pensando e nos comportando fluidamente, sem nos questionarmos acerca do condicionamento de certas práticas.

Contudo, desestabilizando algumas convenções de um primeiro dia de aula na universidade, pode-se refletir sobre as formas enraizadas. Como podemos perceber nesse relato, há a dúvida, a incerteza, a reflexão: “Sentimos um desequilíbrio quando a norma escapa, quando a rotina se transforma. Paira aí a dúvida, não uma, várias. Será que está certo assim? Será que não falta nada?” (Diários de Aula).

Essa reflexão nos mostra que, da mesma forma que nos encontramos carregados de crenças e práticas condicionadas, que nos levam à acomodação, estamos constantemente nos deparando com o novo. As representações sociais convocam uma ação para o presente e para o futuro, mas tendo o passado sempre como obra consultada; “há uma dimensão de tempo na construção dos significados do senso comum” (MARKOVÁ, 2017, p.369), um tempo caracterizado pela complexidade, já que não se trata de um tempo linear. Por isso, as representações sociais sobre o corpo e a dança, sobre o que é uma universidade estão sempre num movimento para o que aqui e agora (tentam dar conta do problema atual), para trás (tentam associar com experiências passadas) e para o futuro (tentam garantir a ossa existência) ; não podem ser como fotografias em uma película de cinema⁴. “Acomodação/resistência/inação são tríades inseparáveis que nos dizem das representações humanas” (Guareschi; Roso, 2014, p. 38). É este movimento que possibilita que a sociedade esteja “constantemente produzindo novas representações para motivar a ação e dar sentido às interações humanas que surgem dos problemas cotidianos vividos pelas pessoas” (MOSCOVICI, 1988, p.217).

A partir de novas realidades e encontros vão sendo construídos significados, conhecimentos: novas representações que vão chegando ou sendo criadas. Por isso, as representações sociais são processos complexos e dinâmicos, que são apropriados tanto na tradição como no encontro com o inabitual a todo momento. Esse encontro com o antigo e com o novo será significado por cada um de modo diferente, utilizando suas próprias histórias e afetos nos encontros. Contudo, tanto quanto somos afetados, afetamos e construímos novas representações. É neste sentido que as representações sociais serão constituídas tanto por meio da interação social quanto das experiências singulares (MOSCOVICI, 2013). Como afirma Guareschi (2000, p. 250), a representação social “está na cabeça das pessoas, mas não é a representação de uma única pessoa; para ser social ela necessita ‘perpassar’ pela sociedade, existir em certo nível de generalização”.

O estranhamento do primeiro dia foi generalizado pela força dos modelos estáveis de vivenciar a universidade. O novo e o vazio sacudiram realidades dadas, criaram movimentos, rodopios, resistências, reforços e surpresas. Em alguns diários há relatos diante da vivência insólita na universidade: “Pensei que não poderia ser real o que eu estava vivenciando em plena XXXX [nome da universidade]”, “[...] me senti como se estivesse em outro mundo e não no meu, em que sou acostumada” (Diários de Aula).

4

Para aprofundar a relação tempo e representações sociais, consultem Bauer & Gaskel (1999; 2008).

Em volteios, aos poucos, vai condensando e possibilitando o seu nascimento

As representações facilitam o entendimento, a comunicação, a familiaridade com o mundo. O novo foge aos sentidos, surpreende, desestabiliza. Na visão de Moscovici (2013), no momento em que desestabiliza, busca ancorar-se em outras representações, um retorno à estabilidade, no conhecido ou familiar. Ancoramos, pois não conseguimos ficar no vácuo, no vazio. O não fazer sentido de algo estranho faz que imagens ou situações comuns sejam procuradas, isto é, reconhece-se, compara-se ou interpreta-se a partir de alguma ideia ou contexto familiar, situando-se. Esse mecanismo foi denominado ancoragem por Moscovici (2013). No primeiro dia de aula, houve alguns estranhamentos com o espaço, com o método e com o iniciar de uma disciplina. Disso, depreenderam-se reflexões, aprendizagens, criações, assentando as sensações:

Senti falta de conhecer o grupo [...]. Senti falta de uma apresentação inicial [...]. Seria uma outra proposta de apresentação enquanto corpos dançantes que compõem uma mesma roda. Com isso aprendi que estamos muito viciados/viciadas a uma rotina, desde as tarefas diárias até pequenos detalhes (Diários de Aula).

Aos poucos, alguns estudantes foram mergulhando e ancorando no que era conhecido, com a possibilidade de pensar, interpretar, comparar, criar e fazer nascer outras formas de representação. No decorrer do semestre, algumas temáticas tornaram-se bem familiares para todos, como, por exemplo, os elementos fogo e terra. Contudo, cada um ancora-se na familiaridade que a experiência proporciona:

Sentir a terra mesmo estando num lugar fechado foi mágico, pois toda a aula eu me via num campo, sentia a terra úmida embaixo dos meus pés, escapando dos dedos das mãos. Dançar o elemento fogo em uma noite tão fria [...] foi algo incrível. Meu corpo ficou muito aquecido, vibrava internamente em razão do calor interno e externo produzido. A sensação era de verão a 40°C (Diários de Aula).

Ancorando no que se conhece do fogo, permite-se que ele aqueça, vibre, brilhe, queime, sem a sua presença física, assim como o tema infância, com o qual surgem várias ancoragens de um tempo remoto de saudade, magia, liberdade, proteção dos adultos, pais e do mundo, simplicidades, brincadeiras:

[...]tive um sentimento de proteção de quando era criança e me sentia protegida pelos meus pais. Foi encantador; A magia inundou meu ser; o sentimento maior foi de nostalgia. Sensação de saudade, querer voltar no tempo, voltar a ser criança, quando bastava o sol lá fora e tudo se resolvia (Diários de Aula).

Da ancoragem surge o mecanismo de Objetivação, denominado por Moscovici (2013, p.61), que consiste em “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico”. Assim, primeiro estranha-se um objeto, fato ou pessoa, depois ancora-se em algo que seja conhecido e, em seguida, a ancoragem é reproduzida nos objetos concretos, nos quais podemos tocar, além de ver, controlar e agir. Algo desconhecido e novo torna-se familiar através dos processos de ancoragem e objetivação.

Nesses relatos, presenciamos as sensações sendo ancoradas em outras formas, espaços e sentidos (objetivadas): “[...] era quase possível voar. Não sentia o chão. Estava me movendo contra o vento, em meio às árvores, mas não no chão, lá no alto, de galho em galho, como os passarinhos que por ali voavam” (Diários de Aula). Objetivam-se, desta forma, sensações e sentimentos em vento, árvores, galhos e passarinhos, em

voar, movimentar-se, sair do lugar ou ficar, em outros sentimentos. Transformam-se os pensamentos e as ações em objetos, mas não em qualquer objeto: objetos que fazem sentido, e, nesse caso, há uma objetivação relacionada à natureza, como se houvesse um retorno ao que há de mais primitivo: “Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que parecia abstrato, torna-se concreto e quase normal” (MOSCOVICI, 2013, p. 58). Saímos do “Caos”, rodopiamos e fazemos nascer outras possibilidades.

Dançando, nasce Gaia, a criadora de quase todos os seres futuros, a deusa que dá origem à vida

Se a universidade é um espaço para desenvolver principalmente o pensamento, o raciocínio e a razão, a dança circular acaba por se tornar, para os estudantes, uma dimensão principalmente para sentir, experimentar-se. A dicotomia razão *versus* emoção que nos acompanha há alguns séculos aparece nos relatos das aulas e diários. A dualidade se mantém em destaque. Percebemos que os pensamentos atrapalham a experiência do sentir, do fluir, e levam ao erro:

Pensei demasiadamente, errei todos os passos, não consegui acompanhar a sequência dos movimentos; [...] pensei muito nos passos, não consegui deixar a dança fluir, fiquei voltada para o concreto, preocupada em decorar as sequências (Diários de Aula).

Da mesma forma, podem despertar reflexões sobre as velhas dicotomias, sobre a razão *versus* emoção, sobre a sua separação e união, sobre o papel da ciência nesta divisão:

Somos um corpo, mas não nos conhecemos por completo. A unidade foi partida para o “bem” da ciência. Agora é difícil juntar os pedaços. [...] Não adianta ter fé se não sentimos. Tudo vai se encaixando, dentro e fora das aulas... realmente é possível perceber efeitos das rodas no decorrer da vida afora. O pensamento só é válido com o sentimento (Diários de Aula).

Angela Arruda (2014) argumenta que os afetos estão intimamente ligados com a representação, pois para existir a representação de objetos, pessoas, acontecimentos e fenômenos é preciso que as pessoas sejam capturadas pelo afeto. Podemos pensar que o fato de ser mantida longe da universidade qualquer forma de se afetar potencializa que novas representações não apareçam, fortalecendo as resistências às mudanças ou a sua estagnação. A autora acredita que “não se representa socialmente aquilo que é indiferente, aquilo que não provoca o desejo de comunicação, de falar a respeito, de compreender” (ARRUDA, 2014, p. 44).

As vivências fizeram aparecer algumas reflexões, aprendizagens. E, como afirma Guareschi (2000), a prática e o conhecimento estão intimamente ligados, experiências novas geram novas aprendizagens, e, assim, novas teorias são formuladas. Em alguns relatos, presenciamos o quanto os estudantes acreditam que na universidade as teorias sobressaem às práticas e experimentações:

Nesta disciplina nós aprendemos na prática. Nas outras, decoramos os conceitos. Nós temos que decorar o que é vínculo, empatia, grupo. Agora eu sinto que aprendi e foi tão simples; a universidade é um lugar pra pensar, não para experimentar (Diários de Aula).

Firmando-se no paradigma dominante, a universidade aprimorou-se na função pensamento/razão e ainda salvaguarda, de certa forma, a não consideração de outros saberes. Na universidade, predomina a disponibilidade da vida na biblioteca, nas prateleiras, nos livros, nos *laptops*. A vida, com suas vivências emocionais, sensíveis, lúdicas, corporais, interativas, culturais, ambientais, acaba por ser, na sua maioria, virtual, desconectada, decorada. Como pontua Mosé (2013, p. 82), “se não houver vida naquilo que aprendemos,

então não há educação, formação e muito menos aprendizagem”.

Um dos aspectos que permeia a potencialidade da dança circular é o experienciar do eu-outro-mundo. Nesta prática, em que se forma uma roda só, todos têm o mesmo objetivo coletivo: a dança. Contudo, cada um pode ter o seu objetivo pessoal: dançar, meditar, aprender, autoconhecer-se, concluir uma disciplina, etc. Nos relatos, são inúmeras as reflexões sobre eu-outro, sobre o grupo, o sentimento de pertença, de apoio, de empatia, de vínculo, do aprendizado em convivência:

Pude sentir a troca, ou melhor, a soma e interação de energias, de sentimento e de fortalecimento do grupo como um todo. Aprendi a importância dessa parceria com o outro, na beleza da unidade, [...] na potência do todo que em conjunto constituía um só movimento [...] como se todos fôssemos um só, senti o grupo fortalecido, unido na roda; raramente as pessoas se olham nos olhos hoje em dia [...], a partir do momento em que olhos se encontram, acontece uma comunicação, existe uma relação, um envolvimento. Viver em coletivo é isso, é um olhando para outro, para o outro, com o outro; Na maioria das vezes a gente está perto do outro, mas ao mesmo tempo tão longe; dançando [...] a gente se permite olhar no olho, encostar no outro, tocar, segurar a mão, sentir a energia do outro (Diários de Aula).

O que deciframos como outro, da mesma forma, é vivenciado nas experimentações de outras culturas. É importante ressaltar que não se trata de uma teatralização ou encenações, são formas sutis de vivenciar os povos. Ouvir as músicas, entrar nos ritmos, posturas e passos, nas histórias e símbolos. Um exemplo é as danças africanas. Nessa cultura, há espontaneidade e agilidade: a cabeça, os braços, os pés encontram-se em movimento. A sensualidade, a vitalidade e a força física são constantemente evocadas nos passos, nos ritmos. As batidas dos instrumentos são fortes, agitadas e marcadas. Muitas vezes, os temas são ligados à natureza. Características que podem nos fazer sentir a cultura, ora lembrando e reforçando as representações que temos dela, ora construindo novas aprendizagens e significações. Afetar-se nos encontros e experimentações das outras culturas pode nos fazer questionar, refletir sobre o “outro”, o cuidado, a integração, o reconhecimento dos povos, da natureza, do planeta. A seguir, podemos ver alguns dos relatos sobre o experienciar de outros povos:

Estimula o respeito à diversidade, aos outros povos, afinal, somos todos um; [...] é preciso respeitar as culturas, o que é diferente de nós. [...] Conheci um pouco sobre as mulheres guerreiras. A dança tem tons fortes, passos fortes. Nesta dança percebi a importância do outro; [...] cada passo me remeteu à força do povo africano. Um sentimento de agradecimento desse povo, [...] que possui riqueza cultural e espiritual. Acho a cultura africana muito interessante, apesar de ser frequente em nossa sociedade ainda é vista com muito preconceito, e sei que de certa forma também carrego comigo este preconceito; aprendemos como respeitar, cuidar, conviver. Vivenciamos a diversidade e honramos as diferenças; aprendi que todas as religiões tem que ser respeitadas, que todos têm que ter seu tempo e seu espaço (Diários de Aula).

Ao fazer uma leitura psicossocial dos relatos, podemos perceber que os estudantes tiveram a oportunidade de acessar outras culturas, experienciando-as no corpo, na sensibilidade. É um acesso que não tem como veículo principal o pensamento, mas sim o corpo, o afeto, o sentir, o pulsar, o olfato, a imaginação; um acesso de se tornar, incorporar, respirar as tradições com seus símbolos, alegrias e dores. Tornaram-se o próprio instrumento da aprendizagem. Tornaram-se esse outro, tendo a oportunidade de nutrir-se com

as representações dos seus rituais e símbolos que os emocionam ou emocionaram. Foi disponibilizado o diálogo, por meio do qual alguns preconceitos puderam ser reconhecidos e refletidos, fronteiras quebradas, divisas diminuídas e diálogos abertos, podendo nascer possibilidades de ser e estar no mundo.

Mas a participação dos estudantes numa disciplina “inusitada” também propiciou que algumas representações sobre a própria universidade entrassem em curso:

[...] esta (disciplina) marcou minha rotina cotidiana, influenciando o entendimento do eu nas vivências, decisões e relações com os outros e com a natureza, deixando marcas relevantes e positivas para toda a minha vida pessoal, profissional e principalmente na perspectiva relacional; aprendi [...] sabedorias para a vida. Elementos da natureza, por que isso não é ensinado na escola? Como poderia ser? O que as crianças realmente precisam aprender? (Diários de Aula).

Como questiona Mosé (2013, p. 32), “o que é educar no século XXI? O que é realmente importante aprender?”. A escola é fragmentada, as pessoas são fragmentadas, não interessando o pensamento na unidade, nas questões humanas e planetárias. “A fragmentação do pensamento e do saber é o modo mais eficiente de controle social, quer dizer, da submissão de pessoas a um modelo excludente de sociedade” (MOSÉ, 2013, p. 52). Segundo a autora, a contemporaneidade exige, cada vez mais, a inconformidade com a verdade e o desafio da instabilidade e da incerteza. Ela conclui que o mundo precisa de pessoas criativas, bem formadas, ousadas, que se sintam estimuladas diante dos desafios, saibam lidar com conflitos e trabalhar em grupos.

CONCLUSÃO

Neste artigo, buscamos conhecer como as experiências da disciplina das danças circulares afetam o sujeito no contexto universitário. O contato com a disciplina e os relatos dos diários possibilitaram compreender, em primeiro lugar, que os métodos da disciplina de dança circular estranham-se com métodos hegemônicos da universidade, não se afinam com o império do paradigma predominante.

Na universidade, sabemos como nos comportar e sermos compreendidos pela instituição, pelos funcionários, professores, acadêmicos, pelos espaços e normas. Na universidade, a prática da dança circular tende a sentir resistências e estranhamentos, porém, tende a ser mais confiável somente pelo fato de estar neste espaço hegemônico. Desperta, nesta posição, maior credibilidade, pelo respeito nas produções de conhecimentos fidedignos à instituição, por exemplo, instigando interesses e pesquisas pelos estudantes: alguns trabalhos em eventos, de conclusão de curso, de especialização e de mestrado foram e estão sendo desenvolvidos. Na universidade, a dança circular repercute estranhamentos e, da mesma forma, pesquisas e multiplicação de conhecimento com crédito. Não é difícil imaginar que a credibilidade do saber da instituição, dos professores e da aprendizagem, na universidade, abra portas para entregas e experimentações. No mesmo passo, são criados desafios para a pesquisa, na medida em que os relatos e participações dos acadêmicos são marcados e podem ser guiados pelas expectativas em relação à avaliação da disciplina e da universidade e ao docente.

Contudo, os estranhamentos e as reflexões críticas de alguns condicionamentos permitiram aos acadêmicos familiarizarem-se com o desconhecido, integrarem-se a outras sensibilidades e movimentarem certas representações sociais. Ao navegar no “barco da interdisciplinaridade” (MARCONDES *et.al.*, 2012), fomos aprendendo a cruzar os olhares da psicologia social com o da educação para produzir intervenções com a dança circular que criassem novos possíveis.

Concluimos, a partir daí, que as experiências da dança movimentam representações sociais e vice-versa, tanto dos docentes quanto dos estudantes, pois a dança sensibiliza o sujeito para a abertura à alteridade e ao mundo, afetando suas relações sociais. Percebemos nas vivências e nos relatos que buscaram a convicção nos seus próprios sentimentos e sensações, a participação nos processos de aprendizagem, o uso do próprio corpo e do grupo para se permitir experienciar, a disponibilidade para conhecer por meio dos saberes práticos e tradicionais dos povos e a entrega nos encontros com outro (grupo, cultura, mundo). Também observamos a revisão dos métodos da ciência e da universidade e a dialogicidade da aprendizagem com a vida lá fora.

O material aqui apresentado e analisado, derivado de uma pesquisa, almejou contribuir com a crítica em relação às formas de ser e estar na universidade, apostando em práticas e reflexões que fazem tentativas de criar espaços para experiências simbólicas, artísticas e sensíveis que possibilitem outros modos de relação consigo, com o outro e com o mundo. Neste sentido, acreditamos que a Educação e a Psicologia Social, trabalhando juntas, abrem canais de comunicação que possibilitam a expressão e construção de um corpo usualmente reprimido pela universidade e pelas ciências.

Aqui, nos limitamos a abordar as vivências de dança circular em uma disciplina da Educação. Contudo, sabemos que na universidade existem diversas práticas preocupadas com as questões humanistas, culturais e de transformação da sociedade e que dentro desse universo ainda há diversos matizes a serem percorridas. Ressaltamos que a escassez de pesquisas que abordem a relação da dança, em particular a dança circular, nos contextos universitários é uma limitação do nosso estudo. Sem um referencial que atenda à especificidade do objeto, a análise feita não conta com possibilidades de comparações. Outra limitação refere-se ao fato de nossa equipe de pesquisa não contar com a participação de outras áreas profissionais além da Psicologia e da Educação. Com certeza, considerando que a dança circular começa já compõe as Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC), a pesquisa se beneficiaria com a participação de profissionais da Saúde Coletiva, da Educação Física e outros.

Como sugestão, consideramos importante que estudos longitudinais sejam realizados, de modo que se possa avaliar o impacto da proposta na vida acadêmica e no cotidiano dos estudantes ao longo dos semestres. Sob este aspecto, o “modelo Toblerone” de Bauer e Gaskel (1999; 2008) pode ter muito a contribuir. Por fim, aprofundar o debate sobre como o trabalho transdisciplinar da psicologia social aliado à educação pode gerar novos conceitos e táticas de ação que promovam a qualidade do processo educativo. Como salientou Todorova (2013), a transdisciplinaridade, termo empregado inicialmente por Piaget, acentua a necessidade de interação entre várias questões e modos de aprendizagem, especialmente no campo da Educação. Como a abordagem transdisciplinar “está interessada na dinâmica corroborada pela interação simultânea de vários níveis de realidade” (Todorova, 2013, p.187)⁵, a Teoria das Representações Sociais, com sua sensibilidade, é propícia para enfrentar temas complexos e polêmicos, como é o caso da inserção de pedagogias alternativas.

5

Tradução livre por Adriane Roso.

REFERÊNCIAS

- ANDRADA, P. C.; SOUZA, V. L. T. Corpo e docência: a dança circular como promotora do desenvolvimento da consciência. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n 2, p. 359-368, 2015.
- ARENDRT, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2014.
- ARENDRT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2013.
- ARRUDA, A. Representações Sociais: dinâmicas e redes. In: SOUSA, C. P. S. *et al.* (Org.). **Angela Arruda e as Representações Sociais: estudos selecionados**. Curitiba: Fundação Carlos Chagas, Champagnat Ed. PUCPR, 2014. p. 39-66.
- BRASIL. LEI Nº. 4.119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de agosto de 1962. Seção 1, p. 9253. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4119> Acesso em: 24 de setembro de 2017.
- BRASIL. Portaria n 849, de 27 de março de 2017. Inclui a Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa e Yoga à Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 de mar de 2017. Disponível em: http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/prt_849_27_3_2017.pdf> Acesso em: 20 de junho de 2017.
- BAUER, M.; GASKEL, G. Social Representations Theory Martin W. Bauer and George Gaskell Social Representations Theory: A Progressive. Research Programme for Social Psychology. **Journal of Theory of Social Behaviour**, 34 (4), 335-353, 2008.
- BAUER, M.; GASKEL, G. Towards a paradigm for research on social representations. **Journal of Theory of Social Behaviour**, 29 (2), 163-186, 1999.
- COSTA, L. A.; ZANELLA, A. V.; FONSECA, T. M. G. Psicologia social e arte: contribuições da revista Psicologia & Sociedade ao campo social. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v.28, n. 3, p. 604-615, 2016.
- ELLMERICH, L. **História da dança**. São Paulo: Ed. Nacional, 1987.
- GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUARESCHI, P. Representações Sociais: Alguns comentários oportunos. In: NASCIMENTO-SCHOLZE, C. (Org.) **Novas Contribuições para a Teorização e Pesquisa em Representação Social**. Florianópolis: Coletâneas da ANPEPP 10. 1996.
- GUARESCHI, P. Representações Sociais: Avanços Teóricos e Epistemológicos. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 3, p. 249-256., 2000.
- GUARESCHI, P. **Psicologia social crítica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- GUARESCHI, P.; ROSO, A. Teoria das Representações Sociais – Sua história e seu potencial crítico e transformador. In: CHAMON, E. M. Q. O.; GUARESCHI, P. A.; CAMPOS, P. H. F. (Org.) **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014. p.17-40.
- JOVCHELOVITCH, S. **Contextos do saber**. Representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A.; SANTOS, S. R. DOS; CHAMON, E. M. Q. DE O. Repensando a interdisciplinaridade: contributos à atuação do assistente social na área da saúde. **Serv. Soc. & Saúde**, Campinas, SP v. 11, n. 1 (13), p. 67-98 jan./ jun. 2012.
- MARKOVÁ, I. The making of the theory of social representations. **Cadernos de Pesquisa**, 47(163), 358-374, Jan./Mar., 2017.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- MOSCOVICI, S. Notes toward a description of social representation. **European Journal of Social Psychol-**

ogy, 18, 211-250, 1988.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

PORTINARI, M. **História da dança**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1989.

RENGEL, L.; LANGENDONCK, R. V. **Pequena viagem pelo mundo da dança**. São Paulo: Ed. Moderna, 2006.

SAHTOURIS, E. **Gaia: Do caos ao Cosmos**. São Paulo: Integração, 1991.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e político na pós-modernidade**. Porto: Afrontamento, 1999.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

TODOROVA, P. The contemporary transdisciplinary approach as a

methodology to aid students of humanities and social sciences. **BCES Conference**

Books, v. 11, pp. 187-191, Theme: Education in One World: Perspectives from different

Nations. Bureau for Educational Services, 2013.

WOSIEN, B. **Dança: um caminho para a totalidade**. São Paulo: Triom, 2000.

PRÁTICAS DOCENTES E ANCORAGEM DA INCLUSÃO DE SURDOS NO ENSINO
SUPERIOR
TEACHING PRACTICES AND ANCHORING THE INCLUSION OF DEAF IN HIGHER EDUCATION

Lila Maria Spadoni Lemes¹, Elza Maria do Socorro da Silva²

¹ Professora assistente da PUC GO, atua no programa de pós-graduação em educação da PUC Goiás. Professores titular do centro universitário de Anápolis - lilaspadoni@gmail.com

² Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professora Assistente do Centro Universitário UniCerrado

Recebido em 05 de Novembro de 2018; Aceito em 26 de Novembro de 2018.

Resumo

Este artigo apresenta um estudo de caso realizado numa Instituição de Ensino Superior localizada no estado de Goiás, que recebe pela primeira vez, um aluno surdo. O estudo foi construído através de observação, análise documental e aplicação de questionário aos professores do curso de Educação Física, visando avaliar como foi o processo de inclusão deste aluno. Os resultados são analisados a partir da organização da instituição, das características e história do aluno e das ideias dos professores a respeito do processo de ensino vivido diante desta nova experiência. Utiliza-se a perspectiva das Representações Sociais para analisar o impacto das mudanças nas práticas dos professores, contrapondo os modelos da integração e da inclusão no ensino superior.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino superior. Educação de surdos. Representações Sociais.

Abstract

This article presents a case study carried out in a higher education institution located in the state of Goiás, which receives, for the first time, a deaf student. The study was constructed through observation, documentary analysis and questionnaire applied to the teachers of the Physical Education school, aiming to evaluate how was the process of inclusion of this student. The results are analyzed based on the organization of the institution, the characteristics and history of the student and the ideas of the teachers regarding the teaching process experienced in this new situation. The perspective of the Social Representations is used to analyze the impact of the changes, opposing the models of integration and inclusion in higher education.

Keywords: Inclusion. Higher education. Deaf People Education. Social Representations.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe analisar o processo de inclusão do surdo no ensino superior, por meio de um estudo de caso que trata de uma Instituição de Ensino Superior (IES) que recebeu seu primeiro aluno surdo. A situação peculiar foi analisada através da teoria das representações sociais de Serge Moscovici (2012), pois se assemelha a sua primeira obra, visto que se trata de um objeto social novo que adentra o campo de conhecimento de um grupo social.

Embora essa situação tenha uma peculiaridade, é provável que ela seja vivida por muitas IES no Brasil, visto que os movimentos da educação fortalecidos, na década de 1980, possibilitaram que os surdos tivessem acesso ao ensino e alguns destes hoje adentram as faculdades.

Apesar de a lei garantir esse direito, pergunta-se como ele está sendo efetivado no ambiente universitário, pois a inclusão é uma conquista que exige muito de todos os envolvidos no processo: aluno surdo e ouvinte, família, professores e demais segmentos da escola e da sociedade em geral. Há a necessidade de uma mudança e não apenas adaptações superficiais. Isto significa que a educação de surdos exige dos sistemas educacionais um compromisso com a quebra de preconceitos na sociedade. Nesse sentido, tem sido proposto que a Língua de sinais seja a primeira língua do surdo e língua portuguesa seja ensinada como segunda língua. Campos (2013) afirma que a abordagem que impõe a língua oral, propicia a ridicularização da língua de sinais sendo uma forma de violência contra a cultura surda.

No entanto, até chegar nesse ponto, a educação dos deficientes passou por muitos caminhos numa construção histórica não linear. Conforme explica Sasaki (1997), esta história foi dividida em quatro fases: exclusão, segregação, integração e inclusão. Na fase de exclusão, os deficientes não eram inseridos em nenhum tipo de instituição de ensino, ficavam sem escolas e muitos permaneciam analfabetos. Na fase de segregação, os deficientes eram inseridos em escolas especiais, separados dos demais. Já na fase de integração, os deficientes foram colocados nas mesmas instituições de ensino que os demais alunos, mas frequentavam classes separadas. Esta última tratava-se de uma concepção de inserção parcial, pois o esforço deveria ser unilateral, tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados, isentando as instituições e a sociedade (SASSAKI,1997).

Segundo Mendes (2006) a integração recebeu diversas críticas, pois estabelecia que alunos com deficiências frequentassem o ensino regular, o que causava constrangimento, pois não havia estrutura física e muito menos profissionais capacitados. Por causa dessa situação, iniciou-se na década de 1980 e 1990, um movimento que implicasse em, capacitar profissionais, extinguindo as categorizações conservadoras, nas quais muitos professores foram formados (MANTOAN, 2015).

Nesse sentido, o modelo de inclusão requer mais da escola do que o modelo de integração, pois prevê um ensino que abranja a todos, em uma mesma classe, dentro de uma só escola. Enfim, esse modelo propõe a construção de um ambiente inclusivo.

Em relação aos surdos, essa fase inclusiva é reforçada pelo movimento que defende uma identidade surda, com uma cultura própria representada pelas línguas de sinais. Essa identidade se constrói dentro de uma cultura visual, como construção multicultural através da qual o surdo pode traçar sua própria história, buscar novos conhecimentos e proporcionar a aquisição de conhecimentos universais, a fim de assegurar sua sobrevivência (SKLIAR, 1999, p.57). Para isso, a língua de sinais é fundamental e deve ser entendida como um meio facilitador e natural para o desenvolvimento das crianças com surdez. Nesse aspecto, Goldfeld (1997) aponta que as dificuldades da aquisição da linguagem para os surdos se deve a fatores sociais, pois não existem impedimentos físicos. Quando a criança não recebe ensino para desenvolver a língua de sinais, ela não

tem como se tornar um leitor competente.

Esse reforço da identidade surda acrescido dos movimentos da inclusão, propiciaram condições melhores para que alunos surdos prosseguissem em sua vida escolar e chegassem ao ensino superior. No entanto, cabe perguntar como esses alunos estão sendo recebidos no ambiente universitário.

Objetivação e ancoragem de um objeto social novo: experiência e práticas

Além dos pressupostos teóricos da inclusão social, este trabalho também se sustenta através da abordagem das representações sociais baseada nos estudos de Moscovici.

Essa abordagem tem relevância para a compreensão dessa pesquisa, visto que, procuramos focalizar uma experiência social nova dentro de uma instituição. Em seu primeiro trabalho, Moscovici (2012) descreveu como a sociedade parisiense reagiu quando um objeto social novo adentrou às conversações ordinárias, no caso a psicanálise, que foi difundida entre leigos.

Desta forma, Moscovici (2015) propôs analisar como se constrói a compreensão do novo através das representações sociais, que promovem um processo pelo qual torna familiar algo que não era familiar. Por isso, Moscovici afirma que diante do novo, as pessoas sentem-se obrigadas a se posicionarem explicitando seus pressupostos que outrora eram implícitos. Nesse estudo, partimos desse pressuposto, de que a chegada do aluno surdo na IES analisada teve o impacto do não familiar impelindo os professores a explicitarem suas ideias e formarem um consenso, movimentando as conversações interpessoais sobre o tema e construindo práticas comuns. Os pressupostos tradicionais implícitos sobre os deficientes retornaram e se juntaram as teorias científicas modernas, ao politicamente correto e as reais possibilidades da experiência, impelindo as pessoas a pensarem coletivamente e produzirem formas de adaptação à nova realidade.

Nessa troca, Moscovici (2015), propõe dois processos importantes no qual predomina a memória e as conclusões preestabelecidas. São eles a ancoragem e a objetivação. “A ancoragem é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriado”. (MOSCOVICI, 2015, p. 61). Ele a concebe ainda como um processo de domesticação da novidade sob a pressão dos valores do grupo, transformando em saber capaz de influenciar outro grupo. É importante para esse estudo, ressaltar que a ancoragem acontece de forma a impedir que algo totalmente inovador venha a arrasar as conclusões pré-estabelecidas e os valores grupais, contribuindo, portanto, para uma estabilidade do pensamento social e se contrapondo, evidentemente, à mudança. Nesse sentido, vale destacar que Moscovici (2011), em sua obra sobre as minorias ativas, destaca que a mudança advém como resultado de uma persistência consistente e coerente de uma minoria através do tempo. Isto significa que para Moscovici, o pensamento social é resistente à mudança e tende a conservar-se.

No entanto, é impossível classificar sem nomear. A objetivação é esse processo que Moscovici descreveu como o ato de transformar a coisa em uma palavra. Para ele, ao nomear algo, incluímos a novidade em um complexo de palavras para localiza-lo numa matriz de identidade social. Sendo assim a ancoragem e a objetivação propiciam com que novidades sejam incluídas no pensamento social existente, e passem gradualmente a participar das teorias que as pessoas possuem para explicar e interpretar os fatos sociais (SPADONI, 2016).

A forma como os indivíduos vão objetivar e ancorar as informações recentes irá determinar o comportamento apropriado dentro das experiências vividas. Vários autores de diferentes abordagens concordam que as representações sociais prescrevem práticas. Jodelet (1993, p.86) afirma que as representações possuem “um lado prático que contribui para a construção de uma realidade comum”. Ela (Jodelet, 1984) afirma

que mesmo as representações mais simples provocam um trabalho de elaboração cognitiva com a finalidade de orientar os comportamentos. Similarmente, Abric (1994) afirma que no núcleo das representações sociais se localizam os elementos normativos que contribuem para estruturar o seu significado através da prescrição de práticas.

Essa ligação entre o pensamento e as práticas sociais, apesar de ser trabalhada por seus seguidores através de diferentes interpretações, está presente na obra original de Moscovici (2012, p. 49) quando ele afirma que "...uma representação social é uma preparação para a ação, ela não o é somente na medida em que guia o comportamento, mas sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar.

No entanto, segundo Rouquette (1994) num dado momento, toda representação social se depara com a experiência que emerge da história. Compreendida no sentido mais banal e cotidiano, a experiência é ao mesmo tempo o motor, a justificação e a razão de mudança para as representações sociais. Ela pode ativá-las, transformá-las ou até mesmo mata-las. Para Rouquette, as representações sociais morrem à medida que cessam de dialogar com seu tempo histórico. Nesse sentido, podemos inferir que os professores deste estudo já possuíam representações sociais da inclusão e da surdez, mas ainda não haviam vivido essa experiência. Este estudo portanto, trata de um momento da história de uma coletividade e de um encontro entre as representações e a experiência.

MÉTODO

O estudo de caso foi realizado em uma instituição pública municipal sem fins lucrativos. É uma situação peculiar, pois, trata-se da primeira vez que a instituição recebe um aluno surdo. A instituição também conta com cinco alunos deficientes, frequentando outros cursos, sendo quatro alunos deficientes físicos, e um aluno deficiente visual.

Para apresentar os métodos e resultados passaremos a nominar o aluno surdo de João, embora esse não seja seu nome. Nominá-lo assim é uma opção metodológica, visa fugir dos estereótipos caracterizando-o como alguém que vive e constrói sua própria história.

Instrumentos e análise dos dados

Foi construído um roteiro de observação, a partir do qual a pesquisadora foi a campo observar vários aspectos da instituição escolhida. Esse roteiro continha perguntas sobre a instituição, números de alunos, quantidade de professores e números de cursos, números de alunos com necessidades especiais matriculados na instituição. A pesquisadora observou também os aspectos físicos da instituição e o ambiente da sala de aula. Além disso, com o objetivo de caracterizar a instituição, foram analisados os documentos da IES, como Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documentos acadêmicos e leis municipais.

Foram analisados ainda os históricos escolares do João, do ensino fundamental e médio, e também as médias finais das disciplinas cursadas no ensino superior até o momento da pesquisa. O objetivo foi descrever e comparar as médias finais, verificando o cumprimento da sua trajetória escolar. Foram analisadas também duas avaliações realizadas pelo aluno no curso de Educação Física, cedidas por um professor. Fizemos a tentativa de entrevistar João, no entanto ele se recusou, aceitando apenas responder algumas questões por escrito. Então elaboramos um questionário curto, com apenas cinco questões que tinham como objetivo compreender o relacionamento dele com os professores da faculdade, sua percepção sobre a compreensão de textos na língua portuguesa, sua consciência do direito de ser auxiliado pela presença de um interprete em sala de aula e sua experiência no ensino médio e na alfabetização.

Em seguida foram pesquisados todos os professores que ministram ou ministraram aula para João, no curso de Educação Física totalizando a aplicação de 11 questionários. O questionário continha 28 questões abertas e fechadas. As perguntas versavam sobre o conhecimento dos professores sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), didática, práticas de ensino, avaliação e sobre políticas de inclusão voltadas para o aluno surdo. Os professores foram abordados individualmente recebendo uma versão impressa do questionário podendo devolvê-lo à pesquisadora alguns dias depois. Dessa forma, eles tiveram tempo e liberdade para refletir sobre suas respostas. Ao devolver o questionário, alguns professores fizeram relatos orais às pesquisadoras dos quais destacamos o coordenador do curso de Educação Física que relatou um pouco sobre a história de João. Também percebemos no decorrer da pesquisa, que deveríamos analisar as provas escritas de João, solicitamos a todos os professores, mas apenas um concordou em nos fornecer alguns exemplares. Esses dois dados foram incluídos nas análises dos resultados por contribuir com a compreensão do objeto de estudo. Os dados provenientes de questões fechadas foram analisados através de frequências, médias e porcentagens, pois algumas estavam em formato de escala e outras em formato de múltiplas escolhas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a realização dos resultados e discussões do estudo de caso, em primeiro lugar vamos apresentar a instituição, através dos dados do roteiro de observação. Em segundo vamos caracterizar o João por meio da análise documental dos históricos escolares, das avaliações cedidas por um professor e do questionário que o aluno respondeu. E posteriormente apresentaremos as análises dos resultados dos questionários aplicados aos professores de João.

Caracterização da Instituição de Ensino Superior

A IES foi criada por meio de Lei Municipal, Decretos e Pareceres que regularizam o seu funcionamento. Não obstante, trata-se de uma jurisdicionada ao Sistema Estadual de Goiás. Cabe a, mantenedora realizar toda a movimentação de recursos financeiro-orçamentários previstos para os exercícios anuais.

Os alunos são oriundos de 24 pequenos municípios do Estado de Goiás, localizados na região da cidade sede da IES. Por ser uma instituição municipal, mantém um valor subsidiado nas mensalidades, possibilitando o acesso de alunos de baixo poder aquisitivo, contando também com dois tipos de Bolsas de Estudo, uma concedida diretamente pela mantenedora e a outra concedida pelo governo estadual.

Essas características da IES fazem dela uma instituição que contribui para a formação de jovens e adultos na região, facilitando o acesso ao ensino superior através de subsídios nas mensalidades e bolsas. Atualmente a instituição é composta por aproximadamente 3 mil alunos e oferece mais de dez cursos de graduação que funcionam nos períodos matutino, vespertino e noturno. O quadro de docentes é composto por 147 professores, 64 efetivos e 83 em regime de contratos temporários. Sendo 18 doutores, 30 mestres e 99 especialistas. Quanto ao regime de trabalho dos docentes pode ser de dedicação exclusiva e/ou Tempo Integral (40 horas) ou ainda Tempo Parcial (20 horas). O ingresso dos professores efetivos na instituição acontece por meio de concurso público municipal, possuindo um plano de carreira estabelecido através de uma lei instituída em 2012.

Sua estrutura física é composta de estacionamento, pátio coberto, salas de aulas climatizadas, laboratórios e equipamentos tecnológicos, biblioteca, rede wi-Fi disponível para professores e alunos. Disponibiliza um setor de atendimento com tesouraria, núcleo infantil, auditórios, sala de áudio, salas de apoio, sala de protocolo, sala do diretório acadêmico, sala de professores e sala da coordenação de cursos.

Analisando o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), encontramos apenas uma menção no que

se refere ao atendimento dos alunos deficientes afirmando que:

O atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais [...] são levados em consideração pela instituição sempre que a necessidade acontece [...]. Por isso, registra-se que a instituição cumpre na sua integralidade os ditames do Decreto 5.296/2004 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (PDI da IES).

Apesar de mínima, essa menção ao Decreto 5.296 (Brasil, 2004) demonstra que os gestores da instituição conhecem a legislação no que se refere à inclusão e afirmam que elas serão consideradas à medida que surjam as necessidades. Percebe-se ainda que a preocupação é com a locomoção e com a infraestrutura física, não mencionando outros tipos de deficiência ou os aspectos pedagógicos. Este estudo de caso trata do surgimento de uma destas necessidades através da chegada de João.

Caracterização de João

João tem 22 anos, sexo masculino, apresenta surdez profunda. Com base no levantamento documental consta que o mesmo é natural de um município goiano. Conforme relato do coordenador da instituição, ele é filho único de pais ouvintes. Foi alfabetizado em casa pela sua mãe que era professora do ensino fundamental e atualmente está aposentada.

A trajetória estudantil de João foi traçada em escolas públicas localizadas no interior de Goiás, iniciando os estudos em 2003, na primeira série que corresponde atualmente ao primeiro ano, concluindo o ensino médio no ano de 2013.

Ao analisar o histórico do ensino fundamental, foi verificado que na disciplina de Língua Portuguesa, a menor média foi 63 e a maior média 74. Numa análise geral, percebe-se que o aluno apresenta um desempenho médio em todas as disciplinas obtendo notas entre 60 e 80 pontos. Sua menor nota é 63 em Língua Portuguesa e Ciências no ano de 2010, e sua maior nota é 96 em Educação Física no ano de 2006. Apresentando frequência superior a 99% em todas as disciplinas cursadas, concluiu o Ensino Fundamental no ano de 2010 sem nenhuma reprovação.

No Ensino Médio apresentou um aproveitamento na disciplina de Língua Portuguesa 62 pontos, para a menor média, e 66 pontos para a maior média. Numa análise geral, percebe-se que novamente o aluno apresenta um desempenho médio em todas as disciplinas obtendo notas entre 60 e 80 pontos. Sua menor nota é 60 em matemática nos anos de 2011 e 2012, e sua maior nota é 90 em Artes, Espanhol e Ensino Religioso, no ano de 2013. Observa-se que em relação às demais disciplinas, ainda prevalece as menores notas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nota-se ainda, que João obteve frequência acima de 99%, em todos os três anos cursados, e não apresentou reprovações.

No ensino superior, ele também não obteve reprovação em nenhuma disciplina. O desempenho de João continua mediano, no entanto suas médias permanecem num patamar inferior as das fases anteriores. João tem em seu histórico várias médias 50, que ele nunca obteve no ensino fundamental e médio. Ele obteve média 50 nas disciplinas: Fisiologia do exercício, Cinesiologia aplicada à educação física e Psicologia aplicada à educação física. Por outro lado, as médias acima de 80 se tornaram mais escassas que nas fases anteriores. João obteve notas superiores a 80 nas disciplinas: Estágio supervisionado e prática de acompanhamento, Filosofia, Práticas corporais e corporeidade e Política educacional brasileira. Delas destacamos a disciplina Handboll em que o aluno obteve nota máxima 100.

A frequência quase total de João no ensino fundamental e médio, juntamente com as notas medianas,

sem nenhuma reprovação, podem sugerir que as dificuldades provenientes de sua surdez podem ter sido negligenciadas ou mesmo acobertadas através de práticas paternalistas. No Ensino Superior essas práticas se enfraquecem, e as dificuldades são mais visíveis nos documentos escolares. Essa hipótese parece mais visível a medida que realizamos uma descrição e análise do questionário respondido por João através da escrita para essa pesquisa. Ele teve dificuldade em se expressar, escrevendo em palavras da língua portuguesa, sem conseguir formar frases estruturadas conforme as normas da língua.

Perguntamos se ele consegue ler textos longos, e ele respondeu que sim, mas se negou a responder, deixando em branco, sobre sua alfabetização. Em seguida perguntamos se teve dificuldades em assimilar os conteúdos do ensino médio. Respondeu: “O será ao ensino médio que ler á escola”. Como pode se observar nesta resposta, o português do aluno é de difícil compreensão na linguagem escrita. No entanto, pelo contexto, foi possível compreender, a partir da experiência da segunda autora deste artigo como professora e interprete de Libras, que ele quis dizer que no ensino médio tem muita leitura.

Perguntado sobre seu relacionamento com os professores do ensino superior, ele respondeu “ótimo”, e respondeu que o que mais aprecia em seus professores: “A tudo nós futebol etc”. Percebe-se que ele gosta de jogar futebol com os professores e, que provavelmente essa é a razão pela qual ele está cursando Educação Física.

Quando perguntamos se ele é auxiliado por intérprete em sala de aula, ele respondeu “não”, e, acrescentou “Não tem nessa faculdade”. João percebe que não há intérprete ou professor de apoio para auxiliá-lo, e, parece não ter consciência do seu direito.

Ao analisar as respostas, fica evidente que João apresenta dificuldades na compreensão da Língua Portuguesa, e conhece pouco de Libras. Sabe-se que o aluno surdo apresenta dificuldades na escrita quando não é alfabetizado corretamente. A escrita é uma habilidade cognitiva que demanda esforço e, geralmente é desenvolvida quando se recebe instrução formal adequada (GESSER, 2009).

Ao perceber essa dificuldade de linguagem, apresentada por João, buscamos maior embasamento analisando também algumas avaliações escritas aplicadas pelo professor ao discente. Nossa questão era como os professores compreendiam as respostas do aluno a fim de avaliá-lo? Somente um professor concordou em apresentar a avaliação realizada pelo discente, para a análise. Ao analisar a avaliação da disciplina Currículo, Estrutura Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP), percebemos que ela continha três questões com valor de dois pontos. João ficou com a nota quarenta acertando algumas questões objetivas de enumerar a segunda coluna de acordo com a primeira, mas nas questões discursivas não obteve acertos. Segue uma questão com a resposta do aluno:

Quais são os três níveis da educação básica que compõem a LDB 9.394/1996? Explique cada um deles, depois cite cinco modalidades que compõem a educação brasileira.

Resposta do aluno: Ensino profissional: O conjunto jovens de adultos que educação básica 9.394/1996. Ensino conjunto a trabalhar de básico condição que educação LDB 9.394/1996. Ensino aprofundado a condição que brasileiro se ensino 9394/1996. Ensino superiores o educacional que condições que brasileiro 9.394/1996 ensino (Avaliação de aprendizagem realizada em 2015).

Percebe-se que o aluno não apresenta clareza em expressar suas ideias, uma vez que o aluno surdo escreve como pensa, não utiliza dos recursos gramaticais como os ouvintes. Porém, ele tenta responder às

questões relacionando o conteúdo com a pergunta de uma forma desordenada. O professor por sua vez não tem conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, assim, o professor não considera a resposta do aluno.

Em outra avaliação também da disciplina de Currículo, Estrutura Escolar PPP, com valor de 30 pontos, João obteve a nota 7,2 acertando um número pequeno de questões. Segue as questões discursivas com a resposta do aluno para análise valendo um ponto:

Questão de número 2: Descreva como os conteúdos são abordados segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e explique cada um deles?

Resposta do aluno com algumas palavras sem possibilidade de compreensão: “Os políticos currículo parcial de principalmente cada escola que circulam, esportes que políticos nacionais são abordados que transversalidade demais comprometem comentários como tudo dos pratica escolares”.

A questão seguinte de número 3, pergunta: “Discorra sobre a importância dos temas transversais e cite quais são eles? Resposta do aluno “ética, saúde, política, sociedade, orientação sexual, meio ambiente, escolares” (Avaliação de aprendizagem realizada em 2015).

Podemos observar que o professor utilizou a mesma avaliação e o mesmo critério de correção para todos os alunos. Cabem aqui vários questionamentos, mas o principal é: como avaliar a aprendizagem desse aluno que apresenta dificuldades nas duas línguas e não tem um intérprete de Libras ou um professor de apoio para auxiliar nas interpretações dos conteúdos? Uma avaliação inclusiva deve conter critérios múltiplos considerando assim, a subjetividade, criando subsídios para as intervenções necessárias para a aprendizagem do aluno (RAMOS, 2010).

A análise destes documentos conduz a reflexões. Ficou evidente que João não domina Libras, não teve intérprete no ensino superior e apresenta dificuldades em se comunicar através da língua Portuguesa, no entanto, durante toda sua vida escolar obteve médias suficientes para não reprovar. Essa questão nos leva a questionar como João conseguiu e consegue realizar as atividades acadêmicas? Que tipos de avaliações foram aplicadas para que ele obtivesse notas? Através do questionário respondido pelos professores tentaremos responder alguns aspectos destas questões, além de investigar como a presença de João foi objetivada e ancorada pelos professores que vivenciaram a experiência de tê-lo como aluno.

Caracterização dos professores

Obtivemos 100% de participação dos professores do curso de Educação Física caracterizando, pois, a população, não sendo necessário a composição de uma amostra. Desses, 36% são mulheres e 64% são homens. A média de idade dos participantes é de 42,1, anos, sendo a mínima de 28, e a máxima de 56 o desvio padrão de 9,5 anos. E faixa etária caracteriza uma população adulta na qual não possuem idosos e nem jovens. A maioria dos participantes (72,7%) são professores com formação em Educação Física, 9,1% são professores com formação em Pedagogia, 9,1% são professores com formação em Biologia, e 9,1% são professores com formação em Direito. São professores experientes, visto que a média de anos de experiência é de 18,1 anos e sendo que o mínimo é de 2 anos e o máximo de 35 anos.

Quanto a participação dos professores em cursos direcionados a educação de surdos, 36,4% confirma a participação, e 63,7% afirmam a não participação nos cursos direcionados a inclusão de alunos surdos. Demonstrando que a maioria não possui formação específica para lidar com um aluno com deficiência auditiva. Perguntados sobre a legislação que ampara a presença do aluno surdo na faculdade, 18,1% dos professores afirmaram que conhecem muito; 54,5% conhecem pouco e 27,3% responderam ter um conhecimento mo-

derado. Se somarmos 18,1% mais 54,5% tem-se que 72,6% afirmaram ter pouco conhecimento acerca da legislação brasileira que trata dos direitos dos surdos.

Mas o desconhecimento dos professores se estende ao grau de deficiência de João, pois 27,3% dos professores afirmaram que a deficiência do João é moderada, 54,5% consideram severa, e 18,2% afirmam ser profunda. Somente dois participantes afirmaram que o grau de deficiência do João é o nível profundo. O restante dos professores parece não conhecer o grau de surdez de João. De acordo com o relatório médico, João apresenta deficiência auditiva do tipo neurossensorial de grau profundo bilateral, visto através do exame de audiometria, isso significa que o aluno apresenta surdez total bilateral. Esse dado sugere que alguns professores acreditam que João escute um pouco, apesar de o laudo indicar que ele é totalmente surdo. Provavelmente estes professores não tiveram acesso ao laudo médico. Se não tem intérprete para acompanhar, cabe questionar como ele compreende as aulas. Através de leitura labial? Caso sim; os professores tinham que ter ciência do laudo para falar olhando diretamente para João.

Em relação ao conhecimento didático e metodológico para lidar com alunos surdos, 9,1% dos professores afirmaram conhecer muito pouco, e 90,9% afirmaram conhecer pouco, totalizando quase 100%, ou seja, os professores admitem não saber como didaticamente promover a aprendizagem de João. Nenhum dos participantes marcou a opção moderada e muito. Diante desses números, percebe-se que a maioria dos professores ministra aula para João, utilizando o mesmo processo didático metodológico utilizado para alunos ouvintes.

É necessário ressaltar que o aluno surdo aprende e interage com os demais através de sua percepção visual-espacial, através de imagens ou vídeos. Para ele uma aula expositiva e dialogada pode não ter significado. Para Moura (2013), o aluno surdo tem uma forma especial de ver, perceber, estabelecer relações e valores que devem ser utilizados na sua educação em conjunto com os valores culturais da sociedade ouvinte, que em seu todo vão formar sua sociedade.

Foi perguntado aos participantes se eles avaliam o aluno surdo com a mesma metodologia utilizada para os demais alunos. Apenas 9,1% afirmaram ter ciência que é necessário adaptar os métodos e conteúdos para atender o João. No entanto, 45,5% descreveram que quase nunca utilizam metodologia diferenciada para avaliação, e 45,6% afirmaram que utilizam quase sempre as mesmas metodologias para avaliar João e os demais alunos. Estes professores deveriam avaliar João levando em consideração sua surdez profunda, procurando perceber o conhecimento adquirido através dos conteúdos e sua participação nas aulas.

Nesse sentido, perguntamos aos participantes o quanto se sente preparados para trabalhar com o aluno surdo, 18,2% afirmaram que sente muito pouco preparados e 81,9% concordam que se sentem pouco preparados, nenhum dos participantes respondeu moderado e muito. Percebe-se que de fato os professores reconhecem que não estão preparados para ministrar aulas para o aluno surdo.

Diante desses dados, coloca-se em dúvida se a inclusão acontece de fato ou é uma vivência que mascara a exclusão. A partir do momento que se coloca em uma sala de aula alunos surdos e ouvintes e professores que não estão preparados para esse desafio, a inclusão não acontece.

Os dados acima demonstram que os professores reconhecem que possuem pouco preparo para lecionar numa turma onde convive um aluno surdo, não dominam o conhecimento referente às leis e as teorias sobre a inclusão, desconhecendo também o nível de surdez de João, caracterizando uma experiência peculiar. As questões a seguir buscam compreender como eles vivenciam essa experiência e que práticas adotam para enfrenta-la.

Perguntamos aos professores, se eles tratam João de forma diferenciada, 9,1% responderam nunca, 54,5% disseram quase nunca, e, 36,4% concordam em dizer que quase sempre, e, não houve nenhuma resposta afirmando que sempre. Esses dados demonstram que a maioria dos professores não trata o aluno surdo de forma diferenciada, mas, para que a inclusão aconteça nas escolas, é necessário aceitar as diferenças. Conclui Santos (2009) ...“é preciso que tenhamos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza”. Portanto, somos todos diferentes, independente de apresentar algum tipo de deficiência ou não (MANTOAN, 2015). E, portanto, João tem direito a ser tratado diferente dos demais alunos, na perspectiva de ter sua deficiência respeitada enquanto uma característica pessoal que suscita necessidades distintas.

Devido a essas dificuldades, perguntamos aos professores, se a presença de João dificulta o cumprimento do plano de ensino. Obteve-se o seguinte resultado: 54,5% responderam que o aluno dificulta muito pouco, 27,3% admitem que dificulte um pouco e somente 18,2% confirmam que sim, ou seja, a presença do aluno surdo dificulta a tarefa do professor.

Esses dados trazem questionamentos. Até que ponto o professor considera que o aluno surdo não dificulta porque ele não se esforça em adaptar suas metodologias ao contexto? Ou seja, esses profissionais conseguem desenvolver seu conteúdo da maneira tradicional, ou seja, sem realizar as adaptações necessárias para atender o aluno surdo? Neste caso, o ensino aprendizagem de fato estaria acontecendo?

O aluno tem o direito ao ensino diferenciado garantido oficialmente pela LDB nº 9.394 (Brasil, 1996), que traz em capítulo V, Art. 59 “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

O mesmo padrão de respostas prevalece também quando perguntamos se a presença do aluno surdo dificulta a aprendizagem dos demais alunos em sala de aula. A maioria 63,3% afirma que João atrapalha muito pouco os demais alunos, 36,4% disseram que pouco, e, nenhum dos participantes respondeu a opção moderado e/ou muito. Observa-se através destas respostas que os professores consideram que o aluno surdo pouco interfere na relação professor-aluno-aprendizagem. Não sabemos afirmar se essas respostas são movidas pelo desejo dos professores de serem politicamente corretos, não atribuindo a este aluno culpa de atrapalhar os demais alunos. Ou se a maioria dos professores transmitem seus conteúdos de forma linear, desconsiderando a presença de João. Se este for o caso, percebe-se que João acaba sendo invisível, pois, não tendo conhecimento do que é passado pelos professores, torna-se um mero expectador frente aos processos que ocorrem em sala de aula durante a regência do professor.

CONCLUSÃO

O propósito deste trabalho foi analisar e compreender como as propostas de inclusão estão sendo efetivadas nas IES caracterizadas por atender a população do interior, longe dos grandes centros e das prestigiadas Universidades Federais. Uma realidade da educação de jovens que possui suas particularidades e refletem tantas outras realidades do extenso território brasileiro.

Não houve intenção de desqualificar ou desmerecer o trabalho que vem sendo realizado pela instituição. A instituição pesquisada é importante para região, pois atende vários alunos da cidade e do seu entorno, oferecendo diversos cursos. Conforme o PDI, a mesma realizaria as adaptações necessárias para promover a inclusão, quando houvesse necessidade. No entanto, através do estudo de caso, percebemos que não houve a preocupação por parte da instituição de providenciar as adaptações necessárias para atender as peculiaridades de João. A instituição somente o recebeu, mas não providenciou condições necessárias

para propiciar um ambiente inclusivo no meio acadêmico. Nem mesmo forneceu orientações para o grupo de professores do curso, não explicando o grau de surdez do João, e nem disponibilizando um professor com conhecimento em Libras para ajudá-los.

Cabe a instituição não apenas contribuir, mas também promover o processo inclusivo, tanto para os professores, alunos e demais funcionários da instituição. Cabe ainda à instituição promover subsídios que amparem e possibilitem o conhecimento a João. Neste sentido, entende-se que a instituição ainda não tem ciência do que é o processo de inclusão, e que esse processo parece ser um fato novo dentro de um velho sistema educacional. Por isso, recorremos à Moscovici (2012) quando em sua teoria analisa o impacto de um novo objeto social no campo de conhecimento de um grupo ou população. Ele explica que quando algo novo ingressa no campo intelectual de um indivíduo ou grupo, um conflito é suscitado entre o medo do desconhecido e a necessidade de se conhecer. Os professores e funcionários da IES enfrentaram esse medo do desconhecido a partir do momento que passaram a conviver com João tendo que enfrentar suas características peculiares.

Neste processo, segundo Spadoni (2016) cada pessoa vai buscar informações sobre esse novo objeto, buscando construir uma opinião e uma maneira de compreender a novidade. A chegada de João suscitou um conflito e uma busca por conhecimentos a fim de compreendê-lo, mas, a partir de nosso estudo de caso, percebeu-se que as velhas concepções prevaleceram sobre as possibilidades de mudança. Observamos que João é aceito na instituição de ensino superior apenas pela obrigatoriedade da lei, pois recusá-lo seria discriminação, punível com pena de reclusão, de acordo com a lei Federal nº. 7.853 de 24 de outubro de 1989, em seu Art. 8º.

Percebe-se que a partir do momento em que João passa a frequentar a instituição superior, ele se torna familiar e passa a ser conhecido das pessoas, colegas, professores e funcionários. João se transforma em algo concreto para eles, pois de acordo com Moscovici “Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou reproduzir um conceito em imagem” (MOSCOVICI, 2015, p. 71). Nesse processo, João passa a ter uma imagem dentro do espaço acadêmico, marcada por equívocos como o de desconsiderar a profundidade de sua surdez, camuflando o fato de que João não deve ser tratado como ouvinte. Pelos dados do estudo de caso, João foi objetivado como alguém que pode ouvir um pouco, que consegue assistir aulas puramente faladas e que deve se integrar aos demais como igual, sendo submetido às mesmas avaliações, aos mesmos planos de curso e recursos didáticos. Para Moscovici (2015), experimentamos resistência, quando não somos capazes de avaliar algo. Nesse sentido, João é tido como algo estranho no meio acadêmico, os professores demonstram resistência em aceitar sua deficiência tentando tratar-lo igual aos demais. Desta forma, percebe-se que a surdez de João é negada por todos, até mesmo por ele.

Ao conhecer João e objetivar sua imagem, os atores da IES o ancoram a partir do binômio igual x diferente, ou seja, como alguém diferente que deve ser tratado como igual. Isso significa que se considera o valor da igualdade, desconsiderando o valor da equidade.

A igualdade é um valor humano antigo que se opõe aos privilégios de classes sociais. No entanto, a igualdade prevê o respeito às diferenças preconizando que algumas pessoas possuem necessidades que merecem um tratamento privilegiado (SPADONI, 2016). Sem perceber a complementariedade desses dois princípios que estão na base de toda legislação brasileira pós-constituição de 1988, prevalece nessa situação do caso estudado, as concepções do senso comum.

Nesse sentido, ao perceber que João é diferente, tentam tratá-lo como igual, desconsiderando a sua deficiência com a pretensão de não discriminá-lo. Percebe-se, portanto, uma padronização nas práticas sociais que definem o modo de tratar João, em nome de uma igualdade, que tem como resultado o prejuízo do

processo de educar.

Portanto a ancoragem de João enquanto um novo objeto social polêmico que adentra à realidade dos professores, se faz pelo apego as velhas práticas buscando o conforto da familiaridade. Em função de não terem buscado os direitos de João e não conhecerem a sua realidade, ignorando até mesmo o nível de profundidade da deficiência do mesmo, criou-se um grande hiato dentro da sala de aula. Durante a observação, e através das respostas aos questionários, percebemos que os professores ministram as aulas de forma tradicional, ou seja, utilizam textos, aulas expositivas e data show, o que dificulta a compreensão dos conteúdos por parte do João, uma vez que foi constatado nas pesquisas que ele não faz uso da leitura labial e apresenta dificuldades para compreender a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa.

Apesar dos professores relatarem que a deficiência do aluno não dificulta a realização do plano de ensino, os dados indicam que eles não têm consciência de que precisam adaptar seus planos a deficiência dele. Fica evidente a necessidade de um professor de apoio, que junto ao professor regente, proporcionem condições adequadas para atender o aluno surdo.

Através de práticas pedagógicas não condizentes com a realidade do surdo, a educação vem excluindo cada vez mais, ao invés de incluir. João apresenta muitas dificuldades em se comunicar por meio das duas línguas sendo elas a Língua Portuguesa e Libras. Por isso ele utiliza com frequência o português sinalizado. Nesse caso, questiona-se que tipo de avaliação foi realizada, que tipo de concepção de educação foi aplicada para João, uma vez que ele passou pelo ensino fundamental e médio com dificuldades na comunicação e não houve nenhuma reprovação durante todos esses anos. Pode-se levantar a hipótese de que ele foi passando de um ano para o outro devido a sua deficiência, ou seja, principalmente pelo sentido politicamente incorreto dado a reprovação de um aluno deficiente. Se essa hipótese se confirma, podemos observar um preconceito sutil em forma de condescendência por parte dos professores, familiares e todos que convivem de forma direta e indireta com ele. (MEYERS, 2014). São ações movidas por sentimento de pena, que desacredita que João é capaz de aprender, de se tornar pleno e de ser sujeito de sua própria história.

João parece ser um surdo sem uma identidade definida, pois ele não faz parte de nenhuma comunidade surda. O que caracteriza o surdo é aceitar sua cultura e identidade surda, mas João pertence a uma cultura de ouvintes e faz parte de um grupo de pessoas que possui uma identidade flutuante, pois vive em um ambiente onde a surdez é vista a partir de um desconhecimento social. Assim, envolvido nesse ambiente e socializado num mundo de ouvintes, João tenta negar a surdez, querendo passar por ouvinte, recusando a aprender Libras mesmo depois de adulto. Vive no mundo oralizado dos ouvintes e se faz parecer com o ouvinte.

Desta forma, João não conhece seus direitos de pessoa surda, as leis que o amparam e dão sustentabilidade a sua permanência no ensino superior. Não lhe foi concedido esse acesso ao saber, por isso ele não possui noções da forma como ele poderia usar esses direitos a seu favor.

João é o motor que inicia e propicia uma nova experiência a coletividade que convive nessa IES. Segundo Rouquette (1994) a experiência mobiliza as formações ideológicas e as representações sociais, dando a elas a oportunidade de se reafirmarem ou de se transformarem. A chegada de João ativa as representações, mobiliza as conversações ordinárias, levanta antigos valores e propicia a reflexão sobre práticas. Por isso supomos que sua pessoa se torna um objeto social para este grupo, que é objetivado e ancorado. No entanto não afirmamos que João seja um objeto de representação social, e sim uma experiência que poderia transformar velhas representações, mas que serve para reafirmá-las.

Rouquette (1994) afirma que as representações sofrem de um viés confirmatório e que tardam em ser repensadas, pois possuem mecanismos de regulação que asseguram sua perenidade. Da mesma forma,

Moscovici (2011, 2015) afirma que as representações sociais são resistentes a mudança e que as transformações sociais levam tempo e necessitam da consistência de uma minoria ativa.

Assim, percebemos que, nesse estudo de caso, prevaleceram as antigas teorias que pensavam a integração do deficiente, nas quais todo o peso de se adaptar à sociedade recai sobre o indivíduo. Desta forma, como afirma Gesser (2009, p. 68) as sociedades, as instituições e as pessoas constroem estruturas para a manutenção e disseminação do preconceito quando apregoam as representações da normalidade.

Esse estudo não se denomina como sendo uma investigação sobre representação social, pelo contrário, ele se limita a utilizar aspectos teóricos dessa abordagem para explicar uma experiência coletiva única, inserida em um contexto histórico que a torna comum à outras situações semelhantes no Brasil. Por nos depararmos com a oportunidade de estudar essa experiência enquanto ela ocorria, optamos por um estudo de caso e não por um estudo sobre a representação social da inclusão dos surdos no ensino superior.

Sabemos que a surdez somente dificulta a aquisição da linguagem. Porém se o surdo for alfabetizado adequadamente, aprendendo primeiro sua Língua Materna, a Libras, ele terá um bom desempenho também com a Língua Portuguesa. Portanto, percebe-se aqui através das análises dos documentos, dos questionários e das observações, uma situação bastante complexa onde quase todos os atores envolvidos no processo da educação de João, parecem estar negando a surdez. João finge não ser surdo, os professores fingem que ele não está na sala de aula e a instituição também finge que ele não existe. João é invisível para todos e alienado de si mesmo.

Apesar de ser uma situação peculiar, provavelmente essa não é uma situação incomum e nem mesmo restrita aos surdos. Pelo contrário, ela se repete em muitas IES brasileiras e nas vidas de muitos deficientes. Por isso, há necessidade de estudos que analisem as sutilidades que mascaram as diversas faces da exclusão, sob o manto de projetos aparentemente inclusivos.

REFERENCIAS

- ABRIC, J. C. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: J.C. Abric. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- BRASIL. **Decreto 5296 de 02 de dezembro de 2004**.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 1996.
- CAMPOS M.L.I.L. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: CBF Lacerda, LF SANTOS. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2013 .
- GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: D. Jodelet. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: UFRJ- Faculdade de Educação, 1993.
- JODELET, D. Représentation Sociale: phénomènes, concept et theories. In: S. Moscovici (ed.). **Psychologie sociale**. Paris: PUF, 1984
- MANTOAN, M.T. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev Bras de Edu**, v. 11, n.33, p.387-405, 2006.
- MOSCOVICI, S. **Psicologia das minorias ativas**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- MOURA, M.C. Surdez e Linguagem. In: C.B.F. Lacerda, L.F. Santos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2013.
- MYERS, D. **Psicologia Social**. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- RAMOS, R. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2010.
- ROUQUETTE, M.L. **Sur les connaissance des masses: essai de psychologie politique**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1994.
- SANTOS, E.S. Comunidade Surda: a questão de suas identidades. In: F.D.M. Bordas, N. Galvão, T. Miranda. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- SPADONI, L. **Psicologia aplicada ao direito**. São Paulo: LTR, 2016.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE RISCO NO TRABALHO POR ALUNOS DO CURSO
TÉCNICO DE SEGURANÇA DO TRABALHO
*SOCIAL REPRESENTATION OF RISK AT WORK BY STUDENTS OF THE COURSE WORK SAFETY TECH-
NICIAN*

Eliane Ayrolla Navega Chagas¹, Rita de Cássia Pereira Lima²

¹ Graduada pela UFF, Mestre em Ensino de Ciências da saúde e do Ambiente pela UNIPLI. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (Unesa-RJ)

² Doutorado em Educação (Université René Descartes - Paris V). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Curso de Pedagogia- Universidade Estácio de Sá (Unesa/RJ). - ritaplma2008@gmail.com

Recebido em 12 de Novembro de 2018; Aceito em 20 de Novembro de 2018.

Resumo

Avanços científicos e o progresso tecnológico recentes orientaram mudanças nas qualificações requeridas na formação técnica. Qualidades como gerenciar e prevenir riscos são requeridas deste novo profissional. Esse panorama chama a atenção para a relevância da formação do trabalhador, eixo do estudo aqui apresentado, cujo objetivo foi investigar representações sociais de “riscos no trabalho” por alunos do Curso Técnico de Segurança do Trabalho. A pesquisa se fundamentou na teoria *moscoviana* das representações sociais. O estudo, de caráter quantitativo e qualitativo, foi realizado em uma instituição federal do Estado do Rio de Janeiro, na modalidade pós-médio e contou com a participação de 22 alunos. Foi aplicado um questionário de múltipla escolha com situações de “riscos no trabalho”. Buscou-se avaliar o nível de concordância e o nível de importância atribuídos a ações relacionadas a riscos no trabalho, utilizando-se uma escala de respostas do tipo Likert de 5 pontos. Esse material foi complementado por entrevista semidirigida, analisada com apoio da análise de conteúdo. A seguinte questão foi escolhida como recorte para esse trabalho e utilizou a técnica de “indução de metáforas”: “Se Risco no Trabalho pudesse ser uma outra coisa (um animal, um vegetal, um mineral...) o que seria? Por que?”. A pesquisa revelou conhecimento superficial e pouco teórico do “risco no trabalho”, como se os acidentes ocorressem por fatalidade. Aponta a relevância de se avançar em pesquisas sobre representações sociais nessa área de formação, valorizando-se os discursos e as práticas dos alunos.

Palavras-chave: Riscos no trabalho. Riscos. Formação Profissional. Cursos Técnicos. Representações Sociais.

Abstract

Scientific advances and recent technological progress have guided changes in the qualifications required in technical formation. Qualities such as risk management and risk prevention are required of this new professional. This panorama draws attention to the relevance of worker formation, presented in this study, whose objective was to investigate social representations of “risk at work” by students of the technical course of work safety. The research was based on the Moscovician theory of social representation. The study, qualitative and quantitative, was performed in a federal institution of the State of Rio de Janeiro, in the post-secondary modality and counted on the participation of 22 students. A multiple choice questionnaire was applied with “risk at work” situations. The aim was to evaluate the level of agreement and level of importance attributed to actions related to risk at work, using a scale of 5-points Likert responses. This material was complemented by a semi-structured interview, analyzed with content analysis support. The following question, chosen as a cut of this work, used the technique of “induction of metaphors”: If risk at work could be something else (an animal, a vegetable, a mineral ...) What would it be? Because? The research revealed superficial and little theoretical knowledge of “risk at work” as if accidents occurred by fatality. It points out the relevance of advancing on social representation researchs in this area of formation valuing students discourses and practices.

Keywords: Risk at work. Risk. Professional Formation. Technical Courses. Social Representations.

INTRODUÇÃO

Desde a antiguidade o risco está presente na vida humana, em suas atividades cotidianas e laborais. O constante desenvolvimento científico, tecnológico e produtivo tem contribuído para o controle do risco e também para sua diversificação. Segundo Bernstein (1997, p.2), “compreender o risco, ser capaz de medi-lo e avaliar suas consequências, converteu o ato de correr riscos em um dos principais catalisadores da sociedade ocidental moderna”. Este mesmo autor afirma ainda que “a ideia revolucionária que define a fronteira entre os tempos modernos e o passado é o domínio do risco” (BERNSTEIN, 1997, p.1).

Vivemos em um panorama de mudanças e avanços que requerem conhecimentos mais aprofundados sobre “riscos no trabalho”. Parte da literatura sobre o tema privilegia conteúdos geralmente associados a risco ocupacional que englobam riscos químicos, físicos, ergonômicos, biológicos e mecânicos, em sua relação com a saúde do trabalhador (TAKAHASHI *et al.*, 2012; SIMONELLI *et al.*, 2010; TEIXEIRA; ROCHA, 2010; LIMA *et al.*, 1999). A maioria dos estudos relaciona-se à saúde e ao ambiente de trabalho, apontando para uma visão de “riscos no trabalho” voltada para a aplicação de normas de segurança e utilização de equipamentos de proteção individual (TAKAHASHI *et al.*, 2012; ANCHIETA *et al.*, 2011; MARZIALE, 2004). Os resultados dessas pesquisas mostram a existência de ações tradicionais que seguem procedimentos normatizados por normas regulamentadoras.

Os enfoques apontados acima sobre “riscos no trabalho”, a maioria relacionados à saúde do trabalhador, tendem também a ser valorizados na formação do Técnico de Segurança do Trabalho. Tais riscos envolvem ações de prevenção que demandam aplicação de normas regulamentadoras, as quais no Brasil estão em consonância com a legislação expressa na Portaria nº 3.214/78, do Ministério do Trabalho e Emprego (BRASIL, 1978).

No entanto, é preciso considerar que há também pesquisas na área de segurança e saúde que apontam para a necessidade de compreensão do modo de pensar do trabalhador como estratégia para desenvolver outras ações, levando em conta suas experiências e vivências sociais (NEVES, 2008; BERNARDO, 2002; PERES *et al.*, 2005; FACCHINI. *et al.*, 1997). O presente estudo se insere dentro desta perspectiva e busca compreender conhecimentos apropriados e construídos por alunos do Curso Técnico de Segurança do Trabalho, privilegiando a construção de significados sobre “riscos no trabalho”.

Para abordar essa questão foi adotado o referencial teórico-metodológico das representações sociais. De acordo com Jodelet (2001, p. 22), as representações sociais são “uma forma de conhecimento elaborada e partilhada socialmente, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. De acordo com a autora, os conteúdos da representação “formam conjuntos caleidoscópicos de diversos constituintes: ideológicos, informativos, cognitivos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc.” (JODELET, 2005, p. 350-358).

Desse modo, com base no que propõe Sá (1998) – toda representação social envolve um sujeito (grupo) que representa, e em um objeto que é representado – o objetivo desse estudo é investigar representações sociais de “riscos no trabalho” por alunos de um Curso Técnico de Segurança do Trabalho, modalidade pós-médio. Segundo Moraes e Chamon (2006) “a representação social do risco vai além dos manuais”, pois nem tudo se resume ao conhecimento técnico. É preciso também considerar as subjetividades dos sujeitos que estão envolvidos nessa construção de significados sobre “risco no trabalho”, tendo em vista que experiências podem influenciar a tomada de decisão diante de tal risco, se sobrepondo ao conhecimento técnico. Assim, destacamos a relevância de se avançar em pesquisas sobre representações sociais a respeito de “riscos” na formação do trabalhador. Segundo Bernstein (1997, p. 8), a compreensão real e ampla do risco se faz necessária para tomadas de decisões mais racionais, pois: “O risco é uma opção, e não um destino”.

“Riscos no trabalho” e representações sociais

Em sua pesquisa *La psychanalyse, son image et son public*, Moscovici (1961/1976) se interessou em analisar o que acontece “quando um novo corpo de conhecimento [...] se espalha dentro de uma população humana (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2013, p.40). A teoria inaugurada pelo autor colocou em destaque a dimensão psicossocial e a comunicação desse conhecimento dentro da sociedade. Segundo Moscovici (2011, p. 27), “toda representação é a interpretação de algo existente, é o olhar social para um conceito disponível na sociedade”. Para o autor, “nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura” (MOSCOVICI, 2015, p. 35).

Segundo essa perspectiva teórica, o conhecimento do senso comum construído por indivíduos e grupos está diretamente relacionado com suas práticas sociais. Moscovici (2012) propõe a representação social como uma “preparação para a ação”. De acordo com Campos (2012, p. 16), “o estudo das representações permite aos pesquisadores compreender qual o significado atribuído por um determinado grupo social, tanto à situação propriamente dita, quanto aos comportamentos”. O autor ainda acrescenta:

O grande interesse despertado pela TRS, inclusive no campo de outras ciências humanas, vem em parte de seu potencial de explicação do pensamento cotidiano dos grupos sociais e seus postulados quanto à imbricação desta modalidade de pensamento e as práticas sociais. Nos campos da educação e da saúde, a teoria foi acolhida como uma possibilidade de melhor compreender a relação entre pensamento e ação dos grupos, de modo a permitir sua análise e, para além disto, a intervenção” (CAMPOS, 2012, p. 14).

Um conjunto de fatores pode influenciar representações sobre “riscos no trabalho”, tais como psicológicos, simbólicos, econômicos, sociais e pessoais. Segundo Loewenstein *et. al.* (2001), a definição de risco oscila diante de diversos contextos sociais onde é produzida, apesar de também depender de emoções e de sentimentos. Areosa (2007a; 2007b; 2007c) se refere às percepções pessoais de riscos. Dwyer (2006) afirma que as percepções de risco se assentam na diversidade, levando em conta que alguns trabalhadores podem considerar uma determinada situação como ameaçadora e outros como estimulante.

Ou seja, o risco está presente em nosso dia a dia e preocupações com determinados tipos tem aumentado em virtude da ampliação de debates que englobam também tensões sociais, precariedade social, apontando a vulnerabilidade ao risco e toda sua complexidade. Como afirma Campos (2012, p. 21):

Considerando a situação de vulnerabilidade como uma situação social complexa, parece-nos legítimo tratar as representações associadas a esta situação como condição das práticas e, portanto, como elementos necessários à compreensão da adesão ou não às práticas preventivas.

Partimos do princípio que as representações podem influenciar na adesão às práticas preventivas necessárias para as abordagens de “risco no trabalho”. Tais representações podem ser tomadas como referência no processo decisório do futuro profissional frente às situações que poderão surgir, principalmente em suas atividades laborais. Devido à abrangência e à complexidade da temática de “riscos no trabalho”, tomamos como referencial para este estudo alguns autores que tratam o “risco” na modernidade e apontam para a necessidade de reflexões mais aprofundadas sobre o tema.

Beck (2011) afirma que a modernidade passa por um momento de ruptura histórica que não determina o seu fim, mas a reconfigura. Ele apresenta a sociedade de riscos industrializados e globalizados que atingem a todos e em todos os lugares sem distinção. O autor aponta a existência de riscos reais, os que já ocorreram, e riscos irrealis, aqueles que serão calculados. Afirma ainda que os riscos na contemporaneidade se baseiam

no conhecimento, e que a ciência tem um papel central na criação desta nova moeda de mercado. Podemos considerar que essa “nova moeda” e este novo conhecimento que se disseminam na modernidade geram um ambiente propício para o surgimento de representações sobre “riscos no trabalho”.

Ainda de acordo com Beck (2011, p. 13), “na modernidade tardia, a produção social de riqueza é acompanhada sistematicamente pela produção social de riscos”. Riscos estes que, acrescenta o autor, “são desencadeados numa medida até então desconhecida”. Para ele, “o processo de modernização legitimado em seus efeitos por longo tempo, como um esforço para superar a miséria, agora é também um processo que distribui riscos” (BECK, 2011, p 25).

Em uma perspectiva sociológica, a reflexividade necessária diante dos novos riscos é também apontada por Giddens (1991). Segundo este autor, trata-se de uma reflexividade que precisa ser conjunta, visto que os riscos afetam coletividades, não devendo ser vistos como uma questão de ação individual.

Diante desse tema que atravessa a história das sociedades, priorizamos aqui a formação técnica do profissional de segurança do trabalho, defendendo que o referencial teórico-metodológico das representações sociais pode contribuir para investigar de que modo estudantes estão construindo representações sobre “risco no trabalho”. Trata-se de um estudo com potencial para elucidar relações entre aspectos teóricos do curso e as práticas exercidas no trabalho. Atuar reflexivamente sobre estas questões relacionadas ao risco em cursos de formação profissional pode ser um caminho para o enfretamento necessário e talvez uma mudança face a situações que exigem lidar com o risco no trabalho.

METODOLOGIA

O estudo, de caráter qualitativo e quantitativo, foi realizado em uma instituição federal do Estado do Rio de Janeiro, na modalidade pós-médio do Curso de Segurança do Trabalho, e contou com a participação de 22 alunos de ambos os sexos, com faixa etária entre 18 e 45 anos. A classe foi convidada a participar, depois de esclarecidos do objetivo do estudo.

Inicialmente foi utilizado um questionário com questões fechadas (GIL, 2008) utilizando-se uma escala de respostas do tipo Likert de 5 pontos que variam da total discordância até a total concordância sobre determinada afirmação, buscando avaliar o nível de concordância e o nível de importância atribuídos a ações relacionadas a riscos no trabalho. Para verificar se o conteúdo do questionário era representativo frente ao universo teórico que se pretendia medir, o instrumento foi validado por oito especialistas da área de Segurança do Trabalho. Para análise da confiabilidade e do coeficiente de consistência interna do questionário foi aplicado o teste Alpha de Cronbach.

Os dados obtidos geraram gráficos, possibilitando uma análise descritiva do posicionamento do grupo em relação ao tema da pesquisa.

Esse material foi complementado por entrevista semidirigida, que incluiu a técnica de indução de metáforas, por meio da seguinte questão: “Se risco no trabalho pudesse ser uma outra coisa (um animal, um vegetal, um mineral...) O que seria? Por quê?” (ANDRADE, 2006). As repostas a esta questão foram tomadas como recorte para o presente trabalho.

As metáforas constituem-se em uma forma de expressar, por meio de linguagem cotidiana, os significados a respeito de um determinado objeto. Considerando que, para Moscovici (2015), a representação social nasce da necessidade humana de tornar familiar o que não é familiar, a técnica de indução de metáforas é pertinente aos objetivos, pois permite que os sujeitos expressem de forma espontânea, por meio de analogias, o que pensam a respeito de um objeto. Para Mazzotti (1998, p. 4):

Uma metáfora é, ao mesmo tempo, um produto, resultado de um processo, e o processo pelo qual o 'novo' é assimilado nas representações prévias. O processo de metaforização se faz pela transformação do 'objeto' em algo que se apresenta como uma 'imagem', materializando-o na forma inteligível para o grupo social, a qual é o ponto de apoio ou âncora das significações postas na metáfora.

A organização dos dados decorrentes da indução de metáfora, com suas justificativas, se fundamentou na análise de conteúdo, considerando-se três dimensões: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados do questionário possibilitou a caracterização de percepção de “risco no trabalho” do grupo pesquisado. Este questionário foi dividido em sete dimensões, cada uma com questões específicas, que avaliaram diferentes aspectos que envolvem situações de risco no trabalho para os alunos participantes. As situações de referência elencadas em cada dimensão são resultado da revisão de literatura sobre o tema e da validação por profissionais da área de segurança do trabalho.

A Dimensão 1 avaliou o nível de risco identificado em diversas situações hipotéticas sendo: Muito risco (MR), Algum risco (AR), Sem opinião (SO) Pouco risco (PR), Nenhum risco (NR). As seis questões referentes a esta dimensão estão expostas a seguir, acompanhadas da porcentagem de respostas dos alunos:

- 1- Acelerar uma obra para cumprir o prazo: 13 alunos- MR (59,09%), 07 alunos-AR (31,8%), 02 alunos- PR (9,09%).
- 2- Trabalhar sem usar EPI: 21 alunos – MR (95,50%), 01 alunos- AR (4,5%).
- 3- Não acelerar o andamento da obra (risco de perder o emprego): 03 alunos- MR (13,63%), 10 alunos- AR (45,45%), 06 alunos- SO (27,27%), 03 alunos- PR (13,63%).
- 4- Trabalhar em local de ruído excessivo: 18 alunos- MR (81,81%), 04 alunos- AR (18,18%).
- 5- Trabalhar sem óculos de proteção: 17 alunos- MR (77,27%), 05 alunos- AR (22,72%).
- 6- Iluminação fraca no local de trabalho: 09 alunos- MR (40,90%), 13 alunos- AR (59,09%).

Considerando as seis questões e a escala Likert aplicada (variando de 1 a 5), os principais resultados da Dimensão 1 mostram que maioria considera “Muito Risco”: “acelerar obra para cumprir prazo”, “trabalhar sem usar EPI”, “trabalhar em local de ruído excessivo”, “trabalhar sem óculos de proteção”.

A Dimensão 2 avaliou como o grupo percebe o risco e identifica algumas de suas características, sendo: Concordo totalmente (CT), Concordo (C), Sem opinião (SO), Discordo (D), Discordo totalmente (DT). Onze questões foram inseridas nessa dimensão, expostas a seguir e acompanhadas pela porcentagem de respostas dos alunos:

- 1- Riscos são determinados por vários fatores: 15 alunos- CT (68,18%), 07 alunos- C (31,81%).
- 2- Riscos nunca trazem benefícios: 05 alunos- CT (22,72%), 07 alunos- C (31,81%), 03

- alunos- SO (13,63%), 05 alunos- D (22,72%), 02 alunos- DT (9,09 %).
- 3- Riscos são de influência divina: 06 alunos- SO (27,27%) assinalando a resposta sem opinião, 11 alunos- D (50%), 05 alunos- DT (22,72%).
 - 4- Riscos são negociáveis: 04 alunos- C (18,18%), 02 alunos- SO (9,09%), 09 alunos- D (40,90%), 07 alunos- DT (31,81%).
 - 5- Riscos podem ser invisíveis: 09 alunos- CT (40,90%), 04 alunos- C (18,18%), 03 alunos- SO (13,63%), 05 alunos- D (22,72%), 01 aluno- DT (4,54 %).
 - 6- Riscos podem trazer benefícios: 05 alunos- C (22,72%), 03 alunos- SO (13,63%), 07 alunos- D (31,81%), 07 alunos- DT (31,81%).
 - 7- Conhecimento científico e tecnológico resolvem todos os riscos: 02 alunos- CT (9,09%), 06 alunos- C (27,27%), 01 aluno- SO (4,54 %), 13 alunos- D (59,09%).
 - 8- Riscos são sempre visíveis: 01 aluno- CT (4,54%), 02 alunos- C (9,09%), 15 alunos- D (68,18%), 04 alunos- DT (18,18 %).
 - 9- Riscos são inevitáveis: 01 aluno- CT (4,54 %), 05 alunos- C (22,72%), 02 alunos- SO (9,09%), 10 alunos- D (45,45%), 04 alunos- DT (18,18%).
 - 10- Riscos são determinados por apenas um fator: 01 aluno- C (4,54 %), 02 alunos- SO (9,09%), 14 alunos- D (63,63%), 05 alunos- DT (22,72%).
 - 11- Riscos são sempre perigosos: 09 alunos- CT (40,90%), 07 alunos- C (31,81%), 01 aluno, SO (4,54 %), 04 alunos- D (18,18%), 01 aluno- DT (4,54 %).

Considerando as onze questões e a escala Likert aplicada (variando de 1 a 5), alguns resultados da Dimensão 2 mostram que maioria “Concorda Totalmente” com: “Riscos são determinados por vários fatores”, “Riscos podem ser invisíveis”, “Riscos são sempre perigosos”.

A Dimensão 3 avaliou o nível de concordância na aceitação de riscos em situações hipotéticas sendo: Concordo totalmente (CT), Concordo (C), Sem opinião (SO), Discordo (D), Discordo totalmente (DT). As seis questões referentes a esta dimensão, acompanhadas da porcentagem de respostas dos alunos, estão expostas a seguir:

- 1- Recompensas materiais justificam aceitação de riscos: 02 alunos- SO (9,09%), 14 alunos- D (63,63%), 06 alunos- DT (27,27 %).
- 2- Recompensas financeiras justificam aceitação de riscos: 01 alunos- C (4,54%), e 02 alunos- SO (9,09%), 13 alunos-D (59,09%), 06 alunos- DT (27,27%).
- 3- Reconhecimento no trabalho justifica aceitação de riscos no trabalho: 02 alunos- C (9,09%), e 01 aluno- SO (4,54%), 14 alunos- D (63,63%), 05 alunos- DT (22,72%).
- 4- O aumento de riscos não compensa o aumento de benefícios: 07 alunos- CT (31,81%), 06 alunos- C (27,27%), 02 alunos- SO (9,09%), 07 alunos- D (31,81%).
- 5- Receio de perder o emprego justifica aceitação de riscos no trabalho: 03 alunos- C (13,63%), e 03 alunos-SO (13,63%), 10 alunos-D (45,45%), 06 alunos- DT (27,27%).
- 6- Penalidades altas diminuem a aceitação de riscos: 04 alunos- CT (18,18%), 04 alunos- C (18,18%), 05 alunos-SO (22,72%), 07 alunos- D (31,81%), 02 alunos- DT (9,09%).

Considerando as seis questões e a escala Likert aplicada (variando de 1 a 5), alguns resultados da Dimensão 3 mostram que maioria “Discorda” de: “Recompensas materiais justificam aceitação de riscos”; “Recompensas financeiras justificam aceitação de riscos”; “Reconhecimento no trabalho justifica aceitação de riscos no trabalho”; “Receio de perder o emprego justifica aceitação de riscos no trabalho”.

A Dimensão 4 avaliou o comportamento dos sujeitos diante do risco no trabalho através da concordância ou discordância diante de situações hipotéticas, sendo: Concordo totalmente (CT), Concordo (C), Sem opinião (SO), Discordo (D), Discordo totalmente (DT). Dez questões foram inseridas nessa dimensão, expostas a seguir e acompanhadas da porcentagem de respostas dos alunos:

- 1- Não aceitação de riscos faz parte de sua personalidade: 06 alunos- CT (27,27%), 09 alunos- C (40,90%), 02 alunos- SO (9,09%), 03 alunos- D (13,63%), 02 alunos- DT (9,09%).
- 2- Pressão dos colegas pode te influenciar a aceitar riscos: 03 alunos- C (13,63%), assinando a resposta concordo, 15 alunos- D (68,18%), 04 alunos- DT (18,18%).
- 3- Correr risco te desmotiva: 02 alunos- CT (9,09%), 09 alunos- C (40,90%), 02 alunos- SO (9,09%), 07 alunos- D (31,81%), 02 alunos- DT (9,09%).
- 4- Prefiro lidar com riscos sozinho: 01 alunos- CT (4,54%), 01 alunos- C (4,54%), 06 alunos- SO (27,27%), 12 alunos- D (54,54%), 02 alunos- DT (9,09%).
- 5- Aceitação de riscos faz parte de sua personalidade: 01 alunos- CT (4,54%), 04 alunos- C (18,18%), 02 alunos- SO (9,09%), 10 alunos- D (45,45%), 05 alunos- DT (22,72%).
- 6- Prefiro trabalhar em equipe diante de riscos. 03 alunos- CT (13,63%), 13 alunos- C (59,09%), 02 alunos- SO (9,09%), 04 alunos- D (18,18%).
- 7- Correr riscos te faz sentir motivado: 01 alunos- CT (4,54%), 01 alunos- C (4,54%), 01 alunos- SO (4,54%), 14 alunos- D (63,63%), 05 alunos- DT (22,72%).
- 8- Treinamentos lhe conferem habilidades motoras: 07 alunos- CT (31,81%), 11 alunos- C (50%) , 04 alunos- SO (18,18%).
- 9- Treinamentos lhe conferem habilidades decisórias: 08 alunos- CT (36,36%), 10 alunos- C (45,45%), 02 alunos- SO (9,09%), 02 alunos- D (9,09%).
- 10- Treinamentos lhe conferem habilidades perceptivas de riscos: 07 alunos- CT (31,81%), 12 alunos- C (54,54%), 03 alunos- SO (13,63%).

Considerando as 10 questões e a escala Likert aplicada (variando de 1 a 5), alguns resultados da Dimensão 4 mostram que maioria “Concorda” com: “Não aceitação de riscos faz parte de sua personalidade”; “Correr risco te desmotiva”; “Prefiro trabalhar em equipe diante de riscos”; “Treinamentos lhe conferem habilidades motoras”; “Treinamentos lhe conferem habilidades perceptivas de riscos”. E “Discorda” de: “Pressão dos colegas pode te influenciar a aceitar riscos”; “Prefiro lidar com riscos sozinho”; “Aceitação de riscos faz parte de sua personalidade”; “Correr riscos te faz sentir motivado”.

A Dimensão 5 avaliou o nível de risco associado a alguns comportamentos, sendo: Muito Risco (MR), Algum Risco (AR), Sem opinião (SO) Pouco Risco (PR), Nenhum risco (NR). As nove questões referentes a esta dimensão, acompanhadas da porcentagem de respostas dos alunos, são:

- 1- Ignorar regras de segurança: 20 alunos- MR (90,90%), 02 alunos-AR (9,09%).
- 2- Não usar EPI: 20 alunos-MR (90,90%), 02 alunos- AR (9,09%)
- 3- Executar atividades de forma insegura: 15 alunos- MR (68,18%), 07 alunos-AR (31,81%).
- 4- Fingir seguir as regras: 13 alunos- MR (59,09%), 09 alunos-AR (40,90%).
- 5- Não seguir os procedimentos orientados: 14 alunos- MR (63,63%), 08 alunos- AR (36,36%).
- 6- Ignorar sinalização e placas orientadoras de segurança: 16 alunos- MR (72,72%), 06 alunos- AR (27,27%).
- 7- Seguir as regras de segurança: 01 aluno- MR (4,54%), 17 alunos- PR (77,27%), 04 alunos- NR (18,18%).
- 8- Usar EPI: 01 alunos- MR (4,54%), 01 alunos- AR (4,54%), 16 alunos- PR (72,72%), 04 alunos- NR (18,18%).
- 9- Executar atividades de forma segura: 01 alunos- MR (4,54%), 01 alunos- AR (4,54%), 18 alunos- PR (81,81%), 02 alunos- NR (9,09%).

Considerando as nove questões e a escala Likert aplicada (variando de 1 a 5), alguns resultados da Dimensão 5 mostram que a maioria considera “Muito Risco”: “Ignorar regras de segurança”; “Não usar EPI”; “Executar atividades de forma insegura”; “Não seguir os procedimentos orientados”; “Ignorar sinalização e placas orientadoras de segurança”.

A Dimensão 6 avaliou a satisfação dos conteúdos sobre riscos no trabalho no curso sendo: Totalmente Satisfatório (TS), Satisfatório (S), Sem opinião (SO), Insatisfatório (I), Totalmente Insatisfatório (TI). Duas questões foram inseridas nessa dimensão, expostas a seguir e acompanhadas da porcentagem de respostas dos alunos:

- 1- Conteúdos sobre risco no trabalho: 08 alunos- TS (36,36%), 13 alunos- (S) (59,09%)
01 alunos- I (4,54%).
- 2- Atividades que desenvolvam percepção de risco no trabalho: 09 alunos- TS (40,90%),
09 alunos- S (40,90%), 04 alunos-I (18,18%).

Considerando as duas questões e a escala Likert aplicada (variando de 1 a 5), o principal resultado da Dimensão 6 mostra que maioria considera “Satisfatório” os “Conteúdos sobre risco no trabalho”.

A Dimensão 7 avaliou situações que envolvem risco no trabalho e o uso de Equipamento de Proteção Individual (EPI) sendo: Concordo totalmente (CT), Concordo (C), Sem opinião (SO), Discordo (D), Discordo totalmente (DT). As oito questões referentes a esta dimensão, acompanhadas da porcentagem de respostas dos alunos, estão expostas a seguir:

- 1-A utilização de EPI previne acidentes: 09 alunos- CT (40,90%), 11 alunos- C (50%), 02 alunos-D (9,09%).
- 3- A utilização de óculos de proteção protege meus olhos: 11 alunos-CT (50%), 11 alunos- C (50%).

- 4 – A utilização de protetores auditivos evita surdez: 07 alunos-CT (31,81%), 12 alunos- C (54,54%), 03 alunos-D (13,63%) assinalando discordo.
- 5 – EPIs causam desconforto: 10 alunos- C (45,45%), 03 alunos- SO (13,63%), 09 alunos- D (40,90%).
- 6 – EPIs atrapalham os movimentos: 08 alunos-C (36,36%), 04 alunos- SO (18,18%) 10 alunos- D (45,45%).
- 7 – EPIs aumentam os riscos de acidentes: 14 alunos-D (63,63%), 08 alunos- DT (36,36%).
- 8 – Não há necessidade do uso de EPIs: 01 aluno- C (4,54%), 08 alunos- D (36,36%), 13 alunos- DT (59,09%).
- 9 – EPIs em algumas situações aumentam os riscos de acidentes: 01 alunos- C (4,54%), 01 alunos- SO (4,54%), 10 alunos- D (45,45%), 10 alunos- DT (45,45%).

Considerando as seis questões e a escala Likert aplicada (variando de 1 a 5), alguns resultados da Dimensão 7 mostram que maioria “Concorda” com: “A utilização de protetores auditivos evita surdez”; “Discorda” de: “EPIs aumentam os riscos de acidentes”; “Discorda Totalmente” de: “Não há necessidade do uso de EPIs”.

No conjunto das sete dimensões, os resultados apontam uma tendência do grupo em interpretar de forma mais coesa situações com potencial dano à saúde, à vida, à prevenção e relacionadas mais diretamente com os conhecimentos técnicos adquiridos no curso. Os dados também indicam que nas questões onde se apresentam cenários mais imprevisíveis e que envolvem uma tomada de decisão mais subjetiva, como por exemplo “aceitar riscos em troca de benefícios”, as avaliações foram mais dispersas. Tais dados indicam ainda que existem variações no grau de percepção de riscos no trabalho pelo grupo pesquisado, seja pelo resultado da construção individual sobre riscos no trabalho, seja pelas representações elaboradas, seja pela construção coletiva, seja pelo conhecimento adquirido no curso.

De acordo com Almeida *et al.* (2008), o risco pode ser objetivo, porém sua percepção e sua aceitação dependem de aspectos culturais e pessoais. Beck (2011, p. 37) também menciona que: “alcance, urgência e existência de riscos oscilam com a diversidade de valores e interesses”. E para Douglas (1992, p.78), “o que é considerado risco, e quão sério esse risco é pensado ser, será percebido de forma diferente dependendo da organização ou agrupamento ao qual a pessoa pertença ou com que se identifique”. Os resultados apontam para a necessidade de se aprofundar o tema “risco no trabalho” nos cursos de segurança do trabalho, introduzindo reflexões que conduzam para uma formação mais ampla valorizando outras dimensões que complementem o conhecimento técnico.

Este material foi complementado pela aplicação da técnica de indução de metáforas em entrevista semiestruturada, conforme já mencionado. A análise desse recorte da pesquisa será apresentada a seguir.

A utilização da técnica de indução de metáforas

Visando contribuir para o aprofundamento do tema de pesquisa, foi aplicada a técnica de “indução de metáforas”, orientada pela questão já descrita: “Se Risco no Trabalho pudesse ser uma outra coisa (um animal, um vegetal, um mineral...) o que seria? Por quê?” (ANDRADE, 2006). O Quadro 1 apresenta uma síntese da análise realizada, com exemplos de algumas analogias, os significados atribuídos pelos sujeitos e o que eles expressam em termos de sentimentos relacionados ao objeto “riscos no trabalho”. O Quadro 1 derivou de categorias inferidas previamente, com base em Bardin (2016).

Quadro 1: Metáforas/Analogias, principais significados e tipo de relação com o objeto “risco no trabalho”.

| ANALOGIAS | SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS | RELAÇÃO COM O OBJETO |
|------------------------------|---|--|
| COBRA | Traiçoeira, machuca, imprevisível | Desconfiança |
| MOSQUITO DA ZICA | Situação de perigo provocado pelo outro | Precaução Responsabilização do outro |
| LEÃO | Feroz, manter distância, respeitar limite, se preparar para enfrentar | Precaução Necessidade de conhecimento |
| COLMÉIA | Saber lidar, usar os EPIs | Prevenção Necessidade de conhecimento |
| PITBULL | Provoca medo, necessidade de adestrar, ter controle, imprevisível | Medo Precaução Necessidade de conhecimento |
| FACA | Corta, algo que pode machucar | Precaução |
| FALSAS AMIZADES | Traiçoeiro, morte, imprevisibilidade | Desconfiança Fatalidade |
| MAR | Saber lidar, cuidado, morte, treinamento, limite | Necessidade de conhecimento Fatalidade |
| CHUVA | Perigo de morte, imprevisibilidade, morte, cuidado | Fatalidade Precaução Desconfiança |
| SINAL DE TRÂNSITO | Cuidado | Necessidade de conhecimento Precaução |
| QUADRO | Necessidade de alertar as pessoas, necessidade de prevenção | Necessidade de conhecimento Prevenção |
| AMBIENTE DESCONHECIDO | Imprevisível, traiçoeiro | Necessidade de conhecimento Desconfiança |
| PLACAS DE SINALIZAÇÃO | Alertar para tomar cuidado, depende de administradores | Precaução Responsabilização do outro |
| SEGURANÇA PÚBLICA | Depende de administradores | Responsabilização do outro |
| CAIXA COM BANANA DE DINAMITE | Algo que pode machucar | Precaução Desconfiança |

Os participantes fizeram analogias com animais, por exemplo, “cobra”, “leão”, “cachorro bitbull”, insetos como “colméia de abelhas”, “mosquito da Zica”, e até mesmo um “animal a ser inventado”. Também fizeram analogias com objetos gerais como “faca”, “quadro”, “caixa com uma banana de dinamite dentro”, “placas

de sinalização de trânsito”, “meio de transporte”, “segurança pública”, e com objetos ligados à natureza, como “mar” e “chuva fina”. Os principais significados atribuídos a essas metáforas apontam também o tipo de relação com o objeto “risco no trabalho”. Na sequência são apresentados alguns exemplos das falas dos sujeitos. Embora as metáforas sejam variadas, muitos significados são os mesmos, ou então são próximos.

Em relação à desconfiança, expressa em várias falas, um exemplo pode ser o da metáfora “cobra”, indicando imprevisibilidade: “Eu acho que o risco poderia ser um animal, uma cobra! Você não pode confiar porque provavelmente, certamente ela vai te morder. Ela pode ser venenosa ou não, mas certamente ela vai te morder.” (E14)¹. A precaução, a necessidade de conhecimento pode ser exemplificada na metáfora do “leão”:

Se eu fosse considerar risco, eu consideraria um animal, um animal feroz, um leão, por exemplo. Você sabe que existe uma imponente, existe um poder naquilo ali, mas você sabe que você tem que manter uma certa distância, caso contrário, você pode se ferir se você ultrapassar aquele limite ali, você pode acabar se ferindo, eu vejo o risco dessa forma.” (E19).

A metáfora do “mar” foi expressa com o significado de algo que também demanda necessidade de conhecimento, devido principalmente à fatalidade da morte:

Eu associo risco ao mar, uma praia por exemplo. Se você não estiver, saber nadar, saber lidar com aquilo você consegue ir até certo ponto, até porque nada você pode ultrapassar aquele limite. Se você não tiver, não saber nadar ou alguma coisa assim, é, você pode vir a falecer. No caso de nós, técnicos em segurança, se você não tiver um bom treinamento, se você não estiver capacitado, treinado, você pode até acabar se matando ou matando outras pessoas, ou seja, não sabendo nadar, ou treinamento, ou uso correto de EPI, EPC. Correndo tudo conforme o certo você corre menos risco de se afogar, mesmo sabendo nadar você corre o risco de se afogar. Mesmo usando EPI fazendo tudo certinho ainda corre risco, mas a gente tenta diminuir o máximo possível. Eu associo o risco ao mar.” (E10).

A necessidade de conhecimento apareceu novamente na metáfora do “cachorro pitbull”, associada ao medo, à precaução, à imprevisibilidade:

Eu associo a um cachorro, um pitbull que a galera tem o maior medo. Se você consegue adestrar o animal, por mais que ele seja perigoso você consegue controlar ele. A partir do momento que você não consegue adestrar, não tem controle nenhum, você fica à mercê do que o animal pode fazer com você, o risco que você corre ao passar perto ao lidar com o animal. Então se eu tiver que materializar o risco eu pensaria desta maneira, pois tem um potencial muito grande e se pensar num animal, depende do humor, de várias situações que podem acarretar que esse animal me ataque ou simplesmente tem um potencial alto mas pode ser que ele não faça nada num dia, esteja num dia bom e não me faça nada e no dia que eu possa achar que ele está

1

Os sujeitos foram enumerados de E1 a E22.

num dia bom, ele pode estar estressado e pode me atacar. Então fica esse jogo de insegurança, se você consegue controlar, bom. Se você não consegue é melhor você se proteger e tomar precauções para não correr esse risco de ser mordido. (E4)

A metáfora “colmeia” apareceu relacionada à necessidade do uso de EPI, denotando prevenção e também necessidade de conhecimento: “Se você estiver utilizando todos os EPIs, se você sabe lidar com aquele animal, você vai lidar tranquilamente, vai conseguir tirar o mel. Vai fazer o trabalho que tem que ser feito. Você vai conseguir fazer da maneira correta, usando o EPI correto, sabendo o período certo que pode mexer na abelha” (E2). E a metáfora do “mosquito da Zica” foi mencionada no âmbito do risco à saúde: “O risco para mim é assim uma situação de perigo. E assim... isso é muito difícil...Mosquito da Zica! Eu sou gestante. Então agora nesse período da minha gestação se eu vier a pegar Zica vai ser uma complicação, vai ser um perigo para mim. Então isso para mim é risco”. (E12).

As análises dos questionários e das metáforas ainda não oferecem condições de afirmar que existe uma representação social de “risco no trabalho” para esse grupo. Os resultados indicam que tal representação parece estar se construindo durante a formação dos estudantes. No entanto, alguns elementos, associados entre si, podem favorecer a proposição de um “esquema representacional”, como o que está exposto na Figura 1.

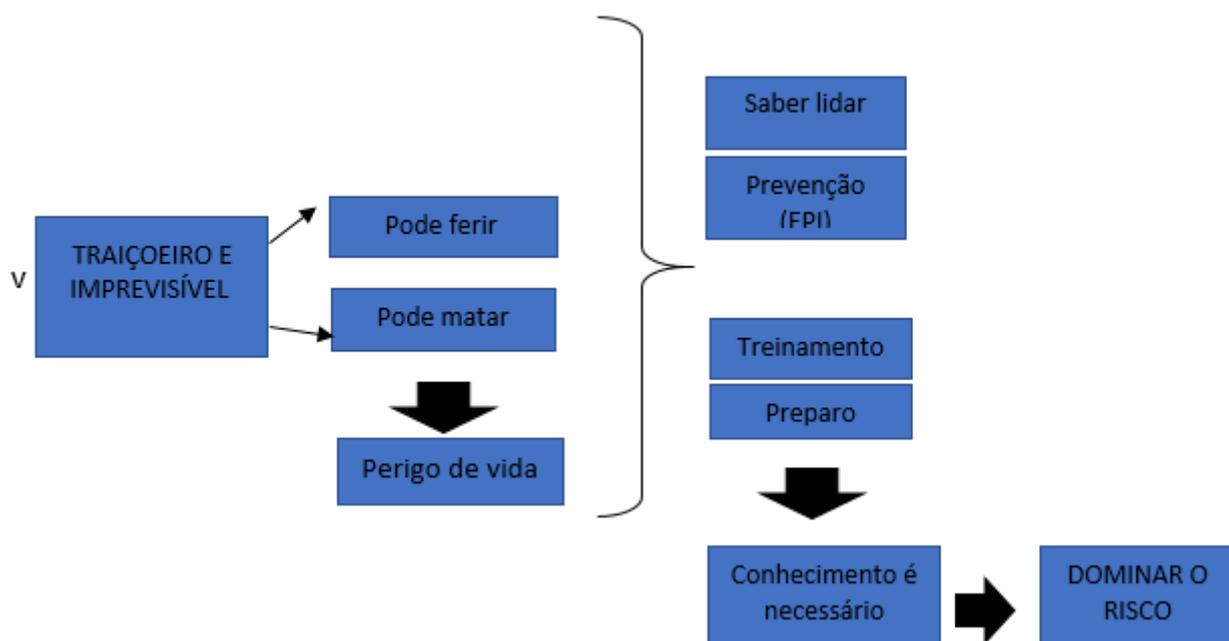


Figura 1: Esquema representacional de “riscos no trabalho” elaborado por estudantes de Segurança no Trabalho.

Os elementos parecem se organizar da seguinte maneira: “riscos no trabalho” são traiçoeiros e imprevisíveis, devido à possibilidade de ferimentos e/ou morte. É necessário saber lidar com eles, prevenir, particularmente com o uso de EPI. Treinamento e preparo para enfrentá-los é fundamental. Sendo assim, adquirir o “conhecimento necessário” no curso é fundamental para dominar “riscos no trabalho”. O elemento que organiza esse esquema é a “necessidade de conhecimento”, presente tanto nas respostas aos questionários, quanto nas metáforas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura aponta que o desenvolvimento científico e tecnológico, crescentes na modernidade, amplificou a geração de riscos, especialmente no trabalho. Pesquisas diversas indicam o crescente número de acidentes ou danos à saúde em locais de trabalho que são efetivamente ambientes de risco.

Diante desse quadro, o presente estudo buscou investigar representações de “risco no trabalho” elaboradas por um grupo de alunos do Curso Técnico de Segurança do Trabalho. A escolha do curso se justifica pela relação direta das atividades destes profissionais com o tema da pesquisa. Os discursos que emergiram do grupo, em seu conjunto, demonstraram que elementos da representação que coordenam as respostas dos sujeitos expressam a importância de se ter acesso ao conhecimento sobre “riscos no trabalho”. Esta pode ser uma pista para os cursos de formação, pois os estudantes parecem criticar um conhecimento superficial e pouco teórico sobre o tema. Revelaram ainda que questões envolvendo “riscos no trabalho” que não dependem diretamente do conhecimento técnico são afetadas por dimensões pessoais e sociais que influenciam as tomadas de decisões dos sujeitos.

Assim podemos observar, por meio da análise do questionário e das metáforas com seus significados, que o conhecimento sobre “riscos no trabalho” precisa ser ampliado incluindo todas as dimensões que envolvem práticas e tomadas de decisões. Os resultados mostram a relevância de se avançar em pesquisas sobre representações sociais nessa área de formação, valorizando-se os discursos e as práticas de alunos de cursos técnicos de segurança do trabalho e de outros cursos que lidam com riscos. Dessa maneira, novas propostas de atividades e abordagens de conteúdos que trabalhem a questão do “risco no trabalho” podem ser implementadas buscando-se uma formação apropriada às demandas dos riscos dos tempos atuais.

Partindo do princípio que as representações podem influenciar na adesão às práticas preventivas necessárias para as abordagens de “risco no trabalho”, outra pista que esse estudo propõe é o aprofundamento das práticas, com base em observações do que fazem, de fato, os estudantes e trabalhadores. Os resultados aqui apresentado correspondem a respostas a questionários e discursos por meio de metáforas, que podem ter caráter normativo. A observação das práticas no trabalho poderia indicar resultados complementares aos que foram aqui expostos. De qualquer modo, identificar representações sociais de “riscos no trabalho” pode se constituir em forte via de pesquisa nesse campo de formação.

REFERÊNCIAS

- ANCHIETA, V.C.C.; GALINKIN, A.L.; MENDES, A.M.B.; NEIVA, E.R. Trabalho e Riscos de Adoecimento: um estudo entre policiais civis. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Abr-Jun 2011, v. 27 n. 2, pp. 199-208. Universidade de Brasília.
- ANDRADE, D. B. da S. F. **O lugar feminino na escola: um estudo em representações sociais**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2006. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16255>
- AREOSA, J. (), As percepções de riscos dos trabalhadores: conhecimento ou “iliteracia”?, **Colóquio Internacional de Segurança e Higiene Ocupacionais - SHO2007**, Guimarães, 2007^a, p. 131-134.
- AREOSA, J. Atitudes comportamentais perante o risco. **Congresso Internacional de Segurança e Higiene no Trabalho**, 2007b, Porto, 4-8.
- AREOSA, J. As percepções de riscos num serviço de imagiologia hospitalar. In: GUEDES SOARES *et al.* (Orgs.), **Riscos, públicos e industriais**. Lisboa: Edições Salamandra, 2007c, p. 1233-1248.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. tradução Luis Antero Reto. Augusto Pinheiro – São Paulo: Edições 70. 2016.
- BECK, U. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Ed. 34, 2011. 368 p.
- BERNARDO, M. H. Representações dos trabalhadores sobre os riscos em uma usina química. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. v.5. São Paulo dez. 2002.
- BERNSTEIN, P. L. **Desafio aos Deuses: a fascinante história do risco**. tradução Ivo Korytowski. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.
- BRASIL. Ministério do Trabalho. NR-6: equipamento de proteção individual - EPI. In: **Segurança e Medicina do Trabalho**. 61a. ed. São Paulo: Atlas, 2007. p.73-80.
- CAMPOS, P. H. Representações Sociais, Risco e Vulnerabilidade. Representação da Saúde: Abordagens Contemporâneas. **Tempus, Actas de Saúde Coletiva**, v. 6, n. 3, p.14-21, 2012.
- DOUGLAS, M. **Risk and Blame: Essays in cultural theory**. London: Routledge, 1992.
- DWYER, T. **Vida e morte no trabalho: acidentes do trabalho e a produção social do erro**. Rio de Janeiro: Multiação Editorial, 2006.
- FACCHINI, L. A.; FASSA, A. G.; DALL’AGNOL, M. M.; LIMA, R. C. Ícones para mapas de riscos: uma proposta construída com os trabalhadores. **Cad. Saúde Pública.**, Rio de Janeiro, 13(3):497-502, jul-set, 1997.
- FREITAS, C. M.; GOMEZ C. M. Análise de riscos tecnológicos na perspectiva das ciências sociais. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, 3(3), 1996/1997, p. 485-504.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. tradução Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991. – (Biblioteca básica).
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs), Ed.14. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- JODELET, D. Experiência e Representações Sociais. In: MENIN, M.S. S; SHIMZU, A.M (Orgs.) **Experiência e Representação Social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 23-56, 2005.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.p. 17-43.**
- LIMA, R. C., CESAR, G. V., MARINEL, M. D., LUIZ, A. F.; FASSA, A. C. G. Percepção de exposição a cargas de trabalho e riscos de acidentes em Pelotas, RS (Brasil)* **Rev. Saúde Pública**, 33 (2): 12-46, 1999- www.fsp.usp.br/~rsp.
- LOEWENSTEIN, G. *et al.* Risk as feelings, **Psychological Bulletin**, v.127, p. 267-286, 2001.
- MARZIALE, M.H.P.; NISHIMURA, Y.N.; FERREIRA, M.M. riscos de contaminação ocasionados por acidentes de trabalho

com material perfuro-cortante entre trabalhadores de enfermagem. **Rev Latino-am Enfermagem**, v.12, n.1, p.36-42, jan. fev. 2004 *Artigo Original* www.eerp.usp.br/rlaenf 36

MAZZOTTI, T. B. Investigando os núcleos figurativos como metáforas. **I Jornada Internacional sobre Representações Sociais**. CD-ROM. Natal-RN, p. 1-12, 1998.

MINISTÉRIO DO ESTADO DO TRABALHO. Portaria n.º 3.214, de 08 de junho de 1978.

MORAES, P.M de; CHAMON, E.M.Q.O; CHAMON, M.A. Risco: um estudo em representações sociais. X Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VI Encontro Latino Americano de Pós Graduação. **Revista Univap**. São José dos Campos, SP, v.13, n.24, out. 2006. ISSN 1517-3275. Universidade do Vale do Paraíba.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, S. (2009). **Representações sociais – Investigações em psicologia social**. 6. ed. Editora Vozes.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 1976.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public: étude sur la representation sociale de la psychanalyse**. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

NEVES, T. P. As contribuições da ergologia para a compreensão da biossegurança como processo educativo: perspectivas para a saúde ambiental e do trabalhador. **O Mundo da Saúde**. São Paulo: 2008: jul/set 32(3):367-375.

PERES, F., ROZEMBERG, B; LUCCA, S.R.de. Percepção de riscos no trabalho rural em uma região agrícola do Estado do Rio de Janeiro, Brasil: agrotóxicos, saúde e ambiente. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 21(6):1836-1844, nov-dez, 2005.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro, Brasil: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1998.

SIMONELLI, A. P.; CAMAROTTO, J. A.; SPIRIDIÃO BRAVO, E. VILELA, R. C. Proposta de articulação entre abordagens metodológicas para melhoria do processo de reabilitação profissional. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional [en línea]** 2010, 35. Acessado em 6 de novembro de 2018, Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100513733008>> ISSN 0303-7657

TAKAHASHI, M.A.B.C.; SILVA, R.C.D.; LACORTE, L.E.C. *et al.* Precarização do trabalho e risco de acidentes na construção civil: um estudo com base na Análise Coletiva do Trabalho (ACT), **Saúde sociedade**, v.21, n.4, p.976-988, 2012.

TEIXEIRA, A. M. S; ROCHA, C. M. V. Vigilância das coberturas de vacinação: uma metodologia para detecção e intervenção em situações de risco. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v.19, n.3, p.217-226, set. 2010. Disponível em <http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742010000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742010000300004>.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A COMIDA DA INFÂNCIA PARA IDOSOS: um olhar sobre o passado e o presente
SOCIAL REPRESENTATIONS ON FOOD FROM CHILDHOOD TO THE ELDERLY: the look on the past and the present

Aline Liz Faria¹, Alexandra Magna Rodrigues², Marluce Auxiliadora Glaus Leão³, Edna Maria Querido de Oliveira Chamon⁴

¹ Nutricionista, especialista em Nutrição Clínica e tratamento multidisciplinar da Obesidade e Mestre em Desenvolvimento Humano - Universidade de Taubaté (UNITAU) - lizfaria1@hotmail.com

² Doutora em Ciências - UNITAU

³ Doutora em Ciências Biomédicas - UNITAU

⁴ Doutora em Psicologia - UNITAU

Recebido em 14 de Novembro de 2018; Aceito em 03 de Dezembro de 2018.

Resumo

O objetivo deste estudo foi identificar as representações sociais de idosos sobre a comida da infância. Trata-se de uma pesquisa exploratória e de abordagem qualitativa. Utilizou-se no percurso metodológico, entrevistas narrativas de vida com um roteiro pré-estabelecido. Os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo. Com a análise de dados, foi discutida a simbologia da comida e o conteúdo que está em torno dela, como hábitos, normas, valores e atitudes. Participaram desta pesquisa nove idosos entre 61 e 80 anos de idade, participantes de um projeto de extensão universitária na região do Vale do Paraíba Paulista/SP. Observou-se que as relações sociais, aumento do consumo e os eventos à mesa sofreram alterações entre o passado e o presente. Porém, as representações sociais sobre a comida da infância presentes na memória dos idosos estavam relacionadas à afetividade e a relações, festividades e lembranças a ela relacionada. Para estes idosos a afetividade se configura de várias formas, como o prazer da ingestão da comida, de receber alguém ou ser recebido com a comida ao redor, e o sentido de demonstrar o afeto nas relações sociais. Ao mesmo tempo em que os idosos constataram as modificações da sociedade no que diz respeito ao comer e demais conteúdos que o cercam, as representações sociais da comida da infância são permeadas de simbolismos e afetividade próprios desse objeto de estudo.

Palavras-chave: Representações Sociais, envelhecimento, comida de infância, narrativas de vida.

Abstract

The objective of this study was to identify the social representations of the elderly about the food from childhood. It is an exploratory and qualitative approach. Interviews of life with a pre-established script were used in the methodological route. The data were treated by content analysis. With data analysis, the symbology of food and the content that was around it, such as habits, norms, values and attitudes, were discussed. Nine elderly individuals between 61 and 80 years of age participated in a university extension project in the Vale do Paraíba Paulista / SP region. It was observed that social relations, increased consumption and events at the table suffered changes between the past and the present. However, the social representations about childhood food present in the memory of the elderly were related to the affectivity and related relationships, festivities and memories. For these elderly people the affectivity is configured in several ways, such as the pleasure of eating food, receiving someone or being received with food around, and the sense of showing affection in social relationships. At the same time that the elderly have noticed the changes in society in regard to eating and other contents that surround it, the social representations of childhood food are permeated with symbolism and affectivity proper to this object of study.

Keywords: Social representations, aging, childhood food, life narratives.

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo aqui apresentado é a comida, que segundo o autor Damatta (1987, p.22) considera: “substância nutritiva é alimento, mas [...] nem todo alimento é comida”; o autor faz uma diferenciação entre estes objetos e argumenta que a comida é o alimento permeado pela cultura. Assim, esta discussão inicia-se a partir do conceito de Damatta (1987), sobre um tempo de vida específico, a infância de idosos.

O grupo social deste estudo foi constituído de idosos, que segundo a Organização Mundial da Saúde OMS (2005) são os sujeitos que apresentam idade maior ou igual a 60 anos para aqueles que vivem em países em desenvolvimento, como o caso do Brasil, e a velhice como processo de um ciclo da vida. (PAPALÉO NETTO, 2013)

Para o suporte teórico deste estudo utilizou-se da Teoria das Representações Sociais (RS) que segundo Moscovici (2012, p. 28): “[...] é um corpo organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam a realidade física e social inteligível [...]”. Em alusão à Moscovici, a autora Jovchelovich (2007, p. 87) considera que as Representações Sociais:

[...] se referem tanto a uma teoria como a um fenômeno. Elas são uma teoria que oferece um conjunto de conceitos articulados que buscam explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processos de comunicação e interação social. Elas são um fenômeno que se refere a um conjunto de regularidades empíricas compreendendo as idéias¹, os valores e as práticas de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos, bem como sobre os processos sociais e comunicativos que os produzem e reproduzem.

Dialogar sobre a comida e as RS que a envolvem torna-se possível, uma vez que, a comida está além de suas funções biológicas, dada à sua importância no contexto social sob o qual está sujeita às influências e são influenciadoras também (SANTOS, 2008). Para o mesmo autor:

[...] comer é um ato social, pois se constitui de atitudes, ligadas aos usos, costumes, protocolos, condutas e situações. Nenhum alimento que entra em nossas bocas é neutro. A historicidade [...] é explicada pelas manifestações culturais sociais, como espelho de uma época [...] (SANTOS, 2008, p.11-12).

Santos (2008) refere-se à comida como um protagonista, que pode exprimir a cultura em manifestações sociais e que este movimento não está ausente de sentidos e/ou significados. Nesta mesma vertente Amon (2014) argumenta que a comida pode exercer uma ação comunicativa, revelando contextos e histórias em relação ao grupo social investigado. Outro ponto que a mesma autora aborda é o lado afetivo da comida como expressão de valores sociais, sendo fator de consolidação nas relações sociais humanas, uma vez que ingerimos alimentos permeados de significados.

O Guia Alimentar da População Brasileira (2014) justifica o ato de comer junto como forma de estreitar as relações.

Seres humanos são seres sociais e o hábito de comer [...] está impregnado em nossa história, assim como a divisão da responsabilidade por encontrar ou adquirir, preparar e cozinhar alimentos. Com-

1 Foi mantida a escrita original do texto.

partilhar o comer e as atividades envolvidas neste ato é um modo simples e profundo de criar e desenvolver relações entre pessoas. Dessa forma, comer é parte natural da vida social (BRASIL, 2014).

Logo, a comida, ao estreitar relações entre os indivíduos, também é discutida como uma expressão de pertencimento a um grupo social. Assim, ao discutir a comida na infância dos idosos aqui estudados, o estudo explora o que está em torno dela, como hábitos, normas, valores e atitudes de uma sociedade que vem se transformando ao longo do tempo. Mostra-se também quais eram estes conteúdos que estavam inseridos no contexto da infância e no que se transformaram a partir das suas próprias opiniões.

A partir destas reflexões pretende-se identificar nas memórias dos idosos, o papel da comida na infância e as RS presentes neste contexto, uma vez que esta “teoria [...] valoriza os saberes do senso comum [...]” (AMON, 2014, p. 84). Portanto, o objetivo desse estudo foi identificar as RS sobre a comida da infância para idosos.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa exploratória e de abordagem qualitativa. Optou-se no percurso metodológico utilizar entrevistas narrativas, que segundo Chizzotti (2008), permite coletar informações sobre a vida pessoal e experiências vividas pelo indivíduo.

Este estudo foi realizado num programa de extensão universitária em uma Universidade localizada no Vale do Paraíba Paulista- SP. O grupo social estudado foram idosos entre idade de 60 a 81 anos. Utilizou-se uma amostra por conveniência. Para a seleção dos participantes, foram estabelecidos critérios de inclusão para a formação do grupo, como: idosos que viveram na região do Vale do Paraíba Paulista durante a infância, e que possuíam interesse nas questões relacionadas à comida e cultura regional. A amostra foi constituída por nove idosos.

Foi utilizado nas entrevistas narrativas, um roteiro pré-estabelecido. A aplicação deste instrumento não ocorreu de forma rígida, proporcionando ao idoso um ambiente acolhedor para a coleta de dados.

Os conteúdos das entrevistas narrativas foram transcritos e revisados. O método de análise de dados deste estudo baseou-se no referencial teórico analítico proposto por Bardin denominado Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). O método Análise de Conteúdo possui três fases, são estas: I Fase de pré-exploração do material com leituras preliminares, II fase, seleção das unidades de análise, retirando vícios de linguagem, e redundâncias verbais (CAMPOS, 2004). A fase III processo de categorização: definida como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um gênero. (CAMPOS, 2004). Para a auxiliar nas análises das entrevistas utilizou-se o *software* ALCESTE.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram do estudo nove idosos de 61 a 80 anos. A análise das narrativas resultou em três categorias. A primeira delas foi referente às transformações sociais que aconteceram da infância aos dias atuais. A segunda diz respeito aos eventos, festividades e as relações sociais que envolviam a comida na infância. A terceira categoria trata do afeto, característica própria das RS.

Transformações sociais

As transformações dos processos sociais são verificadas não somente com a comida, mas entre os sujeitos de um grupo social. Para a idosa de (61 anos)² as relações sociais do passado eram valorizadas pelo sentido de união e convivência entre as pessoas, rodeadas ou não à mesa. Assim, o sentido de união entre as pessoas num evento festivo ou simplesmente ao redor de uma mesa de almoço de domingo possuía o simbolismo de estreitar laços entre os indivíduos, o que nos tempos atuais pode ser caracterizado como obrigações ou até mesmo infortúnio. O sentido das relações sociais do passado é visto pela fala a seguir:

Quando íamos pra São Luís³ era uma viagem no caminhão de pau de arara, ia todo mundo sentado naqueles bancos de madeira do caminhão tudo aberto, era boa a viagem, mas sacrificada, era muito bom. Era essa a nossa diversão, parece que não tinha tanto problema, não tinha nada, não pensava em nada, brincava no dia a dia e era tudo bem, não se tinha luxo, não se tinha dinheiro, mas se tinha saúde, alegria, e companhia. **(Idosa 61 anos).**

Estas obrigações sociais em relação ao consumo no presente podem ser vistas no discurso a seguir.

E hoje não tem mais, você sai por obrigação, as coisas se tornaram assim, não tem mais prazer, é obrigação. Por exemplo, como você vai a uma festa de aniversário sem dar presente pra fulano, imagina? Tem de dar! Assim, [...] não é mais a mesma coisa. **(Idosa 63 anos).**

Para a idosa de 63 anos, estas modificações estão intimamente ligadas ao consumo de produtos, a obrigatoriedade de selar a união das pessoas através de um objeto de consumo.

Ao discutir o consumo, uma característica da sociedade contemporânea, Bauman (2009, p. 7) traz o conceito da modernidade líquida, afirmando ser: “[...] uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir”. Para o autor o “[...] consumo tem por premissa satisfazer os desejos humanos de uma forma que nenhuma sociedade do passado pôde realizar ou sonhar” (BAUMAN, 2009, p. 105). Assim, toda a atividade de consumo torna-se cada vez mais presente na sociedade atual, concentrando nesta ação ampliar prazeres, dado como uma atividade estritamente individual, o que influencia as relações entre indivíduos.

Eventos, festividades e as relações sociais

Outro item observado nas entrevistas narrativas foi a discussão em relação aos eventos festivos. A idosa (65 anos) demonstra o sentido simbólico deste evento no passado, quando as relações sociais em torno da mesa eram permeadas pelo sentido de comer junto:

[...] nos aniversários quando eu era criança não tinha dinheiro pra fazer bolo, [...] então minha mãe fazia um doce de mamão com os mamões que sempre tinha no quintal que meu pai plantava, aí a espera do aniversário era doce o de mamão, até os vizinhos esperavam o aniversário de alguém pra dar uma chegada lá em casa sabe, era só pra nós, mas aí chegava alguém e “ah eu senti cheirinho de doce de mamão, a senhora tá fazendo dona Sandra”? **(Idosa 65 anos).**

2 Os idosos foram identificados por sexo e idade

3 Município de São Luís do Paraitinga, localizado na região do Vale do Paraíba Paulista.

Para esta participante, o simbolismo do aniversário se traduzia na expectativa de todos pelo doce de mamão e que toda a vizinhança partilhava deste momento. Observa-se aqui a comensalidade unindo as pessoas e estreitando as relações não apenas do núcleo familiar, mas estendendo-se para os grupos mais próximos como os vizinhos, valorizando as relações pelo seu sentido afetivo em torno da comida.

Em contraponto ao sentido simbólico que *a idosa (65 anos)* demonstra nos aniversários da infância, *a participante (68 anos)* demonstra o incentivo do consumo, em relação ao mesmo evento festivo (aniversários) no presente.

Os aniversários eram bons, minha mãe sempre fez os nossos aniversários, sempre! Tinha um bolo, um monte de bexiga, um monte de criança, porque era um aniversário para mim e para minha irmã porque eu sou de dezembro e ela de janeiro. Já os meus sobrinhos eles não têm isso, não fazem aniversário. As tias do lado do pai deles não fazem isso, elas dão dinheiro no aniversário elas dão R\$ 500,00, R\$ 700,00 [...] pra cada [...] então eles ganham dinheiro e eu não dou claro, eu dou os meus negocinhos [...] e eles gostam (***Idosa, 68 anos***).

Ao que tudo indica, as mudanças atuais não refletem para a participante acima em atitude do consumo como prática social. Para a idosa, não há uma carga simbólica em dar dinheiro a uma criança, os laços não se estreitam nesta atitude.

Em tempos atuais, observa-se o distanciamento dos indivíduos em relação ao preparo do alimento, as perdas do convívio social, automaticamente deixando um vazio simbólico nas relações que envolvem a comida. Nota-se que as RS sobre o comer junto em família permanecem, mas não em qualquer situação. O exemplo abaixo citado pela *idosa de 61 anos* confere o sentido do comer junto quando realizada no lar, com a comida preparada por ela ou por aqueles que estão em sua volta. O sentido de comer junto no passado é assim retratado:

Ah, era gostoso, na época da minha avó, da minha mãe [...] chegava dia de domingo, mesmo depois de casada, [...]a gente ia pra casa da minha mãe, e daí cada um levava uma coisa para o almoço, e comíamos juntos. À tarde minha mãe fazia pastel, a gente levava pizza pra assar, então ficava aquela tarde inteira, os netos, era gostoso, todo mundo brincando, as irmãs todas juntas [...]. (***Idosa 61 anos***).

Entretanto, na visão do presente, observa-se a tonalidade da mudança de sentido deste fenômeno.

Agora está tudo esparramado, meu filho também não é de se unir assim [...]. Não tem esse negócio dele vir com a minha nora, minha neta, almoçar em casa que nem a gente ia almoçar na casa da mãe da gente, e eu também não vou, porque eu também acho chato, ela trabalha, ele trabalha, aí eu penso assim, chega dia de domingo, eles querem estar juntos, querem descansar, querem sair juntos, e eu vou lá? Então eu também não vou, ela fala: “Vem aqui almoçar, a gente sai, vai almoçar fora.” Aí eu não vou, eu acho chato, eu não sou disso, sabe, então vão se acabando as coisas (***Idosa, 61 anos***).

Uma prática comum aos dias atuais é o comer fora, mesmo que esta situação seja feita com seu núcleo familiar, o que para esta idosa é um desconforto, não reconhece esta ação no seu sentido simbólico de união. Neste momento, cabe discutir dois pontos na citação acima, como o distanciamento entre os sujeitos nos tempos atuais e o valor simbólico vazio que *a idosa* atribuiu à ação “almoçar fora”. Para apreender esta ques-

tão, faz-se pertinente recorrer à teoria do sociólogo francês Poulain (2004) e sua discussão sobre os valores em torno da mesa. Segundo o autor, para compreender as transformações ou movimentos à mesa é fundamental entender as oscilações da sociedade que estão em torno destas transformações, como a questão da industrialização dos alimentos em contraponto ao menor fluxo dos afazeres domésticos e maior ascensão ao poder econômico. O mesmo autor discute esta questão tripartite, argumentando que, houve modificações profundas à mesa, pois “à mundialização⁴ [...] corta o vínculo entre o alimento e a natureza. Atingindo as funções sociais da cozinha, ela desconecta parcialmente o comedor⁵ de seu universo biocultural” (POULAIN, 2004, p. 50). Este distanciamento que a *idosa (61 anos)* relata, para Poulain (2004) é resultado da globalização, evidencia o quanto a indústria age nos meandros subliminares quanto ao consumo de alimentos, estimulando este comportamento como uma prática social aceitável e prazerosa.

Simultaneamente, a globalização modificou a valorização social das atividades domésticas e as indústrias alimentícias ganham destaque, com argumento criado no mundo comercial como a representação da cozinha familiar, “propondo produtos cada vez mais perto de seu estado de consumo, a indústria ataca a função socializadora da cozinha sem, no entanto, chegar a assumi-la” (POULAIN, 2004, p. 51). Ao se referir à questão da “representação da cozinha familiar”, este autor discute que a representação de algum produto industrial obrigatoriamente deve possuir um sentido simbólico ao sujeito que o consome, “assim, o alimento [...] visto pelo consumidor como ‘sem identidade’, sem qualidade simbólica, como ‘anônimo’, ‘sem alma’, não estimula o consumo” (POULAIN, 2004, p. 51).

Portanto, a própria indústria com o propósito de instigar vendas cria um sentido simbólico que geralmente é associado a um sentimento afetivo como a família. Contudo, as RS construídas durante a infância dos idosos sobre o “comer junto” ainda prevalecem, elas reconhecem as mudanças sociais dos tempos atuais, mas demonstram que o comer fora não simboliza o “comer junto”.

A idosa de (79 anos) refere-se ainda às mudanças de normas sociais à mesa.

E na casa de todo mundo que você fosse tinha sempre um café servido, feito na hora, um bolo, uma bolacha, alguma coisa, e tinha que comer na casa de todo mundo. [...]. Eu lembro que quando eu falava “ah mãe, veio não sei quem aqui em casa”, e ela “ah veio? Você ofereceu alguma coisa?”, “ai mãe, esqueci”, “nossa que vergonha, onde já se viu, vem aqui em casa e não oferece um café!” [...]. Eu gosto disso sabe, mas hoje eu prefiro sair pra tomar o café (risos).

Observam-se mudanças nas normas sociais; o café, que simboliza a comensalidade de se receber em casa, ganha uma nova ressignificação; há uma absorção das características sociais atuais, o ritual de receber alguém ou a ideia de socialização trazida pelo café, ato que pode ser realizado fora de casa e que, segundo a *participante acima*, esta norma é socialmente aceita nos dias atuais. Observou-se na trajetória de vida desta participante, que essa absorção das características sociais se vincula à sua história de vida também. O próprio meio social em que vive lhe traz como opção o comer fora, embora ao final da citação a mesma refira que a RS do café ainda permanece e ainda apresenta simbolismo de comensalidade.

4 Autor refere-se ao processo de globalização, considerando o aumento da produção e da distribuição de alimentos.

5 Nota de tradução: comedor é a palavra traduzida em francês *mangeur*, que representa, para a sociologia da alimentação atual, o homem que come (POULAIN, 2004, p. 20).

Mudanças relacionadas ao que se come também foram observadas *pela idosa de (69 anos)*:

As frutas que se compravam, eram [...], tangerina, banana, laranja, e as frutas que a gente hoje, já não vê mais. Era o ingá, era brejauva, era tucum na época do Natal, essa fruta era azeda, era uns cachinhos uns coquinhos azedos, mas era uma delícia, porque criança adora comer essas coisas, eu tinha meu cachinho. A brejauva é uma uva também, ela dá um cacho em uma palmeira, e ela é escura, marrom, e a casca é meio grossa como se fosse um pelo, uma camurça [...]. Aí a gente descascava, [...] partia e tinha um coquinho dentro como se fosse um coco verde. [...] tinha o jataí, tinha o [...] jambo [...]. De vez em quando tem uma senhora que vem da roça e vende no mercadão brejauva, mas hoje em dia eu não tenho nem interesse em comprar, engraçado né. Quando a gente é criança é a espera, eu esperava a época dessas frutas, coisa que hoje eu não tenho mais. (*Idosa 69 anos*).

Recentemente, o Ministério da Saúde brasileiro (2015) lançou a obra “Alimentos Regionais”. O livro mostra os alimentos tipicamente brasileiros e que estão em extinção, colocando em risco o patrimônio material da cultura alimentícia brasileira. De modo geral, a obra resgata os alimentos típicos de cada região do Brasil, justamente para contrapor a perda deste patrimônio, bem como propor preparações culinárias com os ingredientes tipicamente brasileiros, como forma de estímulo de produção e consumo de tais alimentos. Segundo Lody (2008), todas as nações possuem preparações que geralmente são compostas por produtos locais. Tal ação expressa a especificação de um grupo étnico. Um grupo social pode utilizar-se da comida como demonstração de pertencimento de uma sociedade. Essa conotação é tão importante que assume o mesmo valor simbólico do idioma em relação à identificação de um grupo. Para este autor, os diferentes grupos sociais sempre estão interligados com a comida.

O autor acima ainda acrescenta que este processo se baseia na autonomia e na diversidade com que seus integrantes articulam e expressam seus alimentos: “a identidade nasce no que há de próprio, peculiar, diferente em cada povo, região, cidade e estado” Lody (2008, p. 45). Mintz (2001, p. 31) corrobora com esta afirmativa, de que a autenticidade de um grupo social pode ser demonstrada ao comer; que “a maneira que se come: o quê, onde, como e com que frequência comemos, e como nos sentimos em relação à comida, [...] liga-se diretamente ao sentido de nós mesmos e à nossa identidade social”.

Afeto e afetividade

Observou-se neste estudo que a comida é um objeto social das relações humanas e representa a carga simbólica da afetividade. Para ilustrar essa afirmação, destaca-se uma história especial sobre a “caixinha de uva passas” que traz à tona o elo da comida como forma de carinho nas relações sociais.

Eu me lembro que tinha no mercadão onde hoje tem a banca da Ana da fruta, [...] vendia maçã, pera, uva, essas coisas [...] mais caras, e tinha uma caixinha de uva passa, era uma caixinha vermelha, tinha uma figura de uma moça e uma parreira de uva também, essa caixinha pequena, de uva passa, era o motivo de como se fala hoje [...] sonho de consumo (risos). [...], então a gente ganhava de vez em quando a caixinha. E eu me lembro que era uma coisa assim muito prazerosa você ganhar, então eu sempre ganhava uma e minha irmã outra, e [...] a gente comia assim uma por uma e guardava, fechava a caixinha, para durar uns dias...pelo menos para você ter aquele prazer de comer por mais tempo (risos), [...]. E foi tão interessante porque, encontrei um conhe-

cido [...] e estávamos conversando um dia, e ele falou assim, “ah, eu não sei se era do seu tempo as caixinhas de uva passa”, eu falei, “ah, era sim, era o meu sonho de consumo” [...].E eu não sei aonde eu fui um dia, eu encontrei a caixinha, ainda comprei e ainda dei para ele [...] e ele ligou para mim, “Natalia, você achou!!” Falei “é seu Armando”. [...] também era sonho de consumo. Mas era muito... A gente tinha essas coisas assim, que eu acho que faz falta. Lembrar a infância com muita... não é saudade, mas a lembrança boa, de um tempo bom, de uma coisa que você aprendeu a viver, hoje tudo o que eu sou como pessoa, como profissional foi essa época que foi moldado. (*Idosa 69 anos*).

Mas então, o que me chama atenção é que representa a união das pessoas, não só da família, mas das pessoas. É uma maneira boa de você estar com todo mundo, é prazeroso você estar lá comendo, todo mundo, eu acho que é isso. (*Idosa 65 anos*).

A caixinha de uva passa simboliza o carinho da infância, algo que remete às lembranças carregadas de valores afetivos que estimularam a atitude da participante acima em doar carinho ao amigo. Neste caso, a caixinha de uva passa leva a doação do amor, da fraternidade, do respeito ao próximo, e a importância destes sentimentos na formação humana da idosa de (69 anos), todos estes sentimentos estavam dentro da singela caixinha de uvas passas.

Para Amon (2014), a comida pode ser aquela que conforta, que presenteia a vida nas mais singelas atitudes. O que se apreende nesta classe enquadra-se na perspectiva da autora citada; as RS sobre a comida na infância para estes idosos estão relacionadas ao afeto e as relações familiares e sociais, porém os sujeitos pesquisados percebem mudanças nas normas sociais e ao que se come, com quem se come, e o que se come. Entretanto, este novo quadro social ainda não foi suficiente para modificar as RS sobre a comida na infância. Observa-se que a afetividade⁶ em torno da comida e dos conteúdos que a cercam contribuiu para que esta não perdesse sua função social entre os indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que ao explorar o objeto social da presente pesquisa, a comida, foi possível revelar comportamentos sociais, crenças e valores de idosos investigados, sob o prisma de suas próprias opiniões em comparação ao tempo passado e ao presente.

Sobre as transformações sociais muitas são as situações em que os idosos percebem modificações sociais quanto ao seu tempo de infância em relação ao presente. De uma forma geral os idosos constataram modificações nos valores, e até mesmo os tipos de alimentos consumidos. Contudo, observa-se que as RS sobre a comida na infância trazem à tona o simbolismo do comer junto, de estreitar os relacionamentos interpessoais e da comida como expressão de afeto. Para estes idosos a afetividade se configurou de várias formas, como o prazer da ingestão da comida, de receber alguém ou ser recebido com a comida ao redor, e o sentido de demonstrar o afeto nas relações sociais.

⁶ Para estes idosos, a afetividade se configura de várias formas, como o prazer da ingestão da comida, do comer junto e o sentido de presentear alguém com comida.

REFERÊNCIAS

- AMON, D. **Psicologia Social da Comida Petrópolis**, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: 70 ed. LDA, 2011.
- BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Tradução: MEDEIROS, C. A., 2 ed Revisada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Alimentos Regionais**. 2 ed. Brasília/DF, 2015.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia Alimentar para a População Brasileira**. 2 ed. Brasília/DF, 2014.
- CAMPOS, C. J. G. Método de Análise do Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, set./out., 2004.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2008.
- DAMATTA, R. Sobre o simbolismo da comida no Brasil. **O correio da Unesco**. Rio de Janeiro: 1987, p. 22-23.
- JOVCHELOVICH, S. **Os contextos do saber: representações, comunidades e cultura**. Tradução: Pedrinho Guareschi. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LODY, R. **Brasil bom de boca: temas da antropologia da alimentação**. São Paulo: SENAC, 2008.
- MINTZ, S. W. Comida e antropologia uma breve revisão. **Revista Brasileira Ciências Sociais**, v. 16, n. 47, outubro de 2001.
- MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde. 2005.
- PAPALÉO NETTO, M. O Estudo da Velhice: Histórico, Definição do Campo e Termos Básicos In: FREITAS, E. V. et al. **Tra-tado de Geriatria e Gerontologia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.
- SANTOS, C. R. A. Uma viagem por sabores mestiços. In: LODY, R. **Brasil bom de boca Temas de antropologia social**. São Paulo, SENAC, 2008.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE IDOSOS E CONDIÇÕES DE VIDA NO MEIO RURAL *SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE ELDERLY AND LIVING CONDITIONS IN THE RURAL AREA*

Silvia Virginia Coutinho Areosa¹, Cristiane Davina Redin Freitas²

¹ Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pósgraduação Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento Regional da UNISC. - sareosa@unisc.br

² Departamento de Psicologia UNISC

Recebido em 30 de Setembro de 2018; Aceito em 03 de Dezembro de 2018.

Resumo

O objetivo deste artigo foi investigar as representações sociais sobre a velhice e os modos de vida que marcam as trajetórias de idosos no meio rural. O estudo qualitativo foi realizado através de entrevistas com 20 pessoas entre 60 e 92 anos, de ambos sexos, em sete distritos rurais no interior do Rio Grande do Sul e teve a Teoria das Representações Sociais como arcabouço teórico para compreensão da temática. Os dados foram analisados de acordo com a Análise de Conteúdo de Bardin (2004) que pressupõe alguns passos: 1. Transcrição das entrevistas com o intuito de transformá-las em texto; 2. Preparação das informações obtidas; 3. Codificação em unidades de registro; 4. Categorização; 5. Interpretação. Os resultados obtidos revelaram três grandes categorias de análise: vida no meio rural e suas peculiaridades; envelhecer no meio rural e a percepção do envelhecimento. De forma geral, os resultados demonstraram que o contexto onde vivem os idosos interfere consideravelmente na forma como elaboram suas representações sociais e nos significados que compartilham entre si. A compreensão sobre o processo de envelhecimento é positiva para a maioria dos entrevistados que avaliam o mesmo como algo natural e associam o fato de envelhecer no campo com a possibilidade de espaços de lazer e socialização. Neste sentido, os participantes em sua maioria consideram ter uma vida tranquila e confortável no meio rural.

Palavras-chave: Representações Sociais. Velhice. Meio Rural.

Abstract

The objective of this article was to investigate the social representations about old age and the ways of life that mark the trajectories of the elderly in rural areas. This was a qualitative study conducted through interviews with 20 people between 60 and 92 years old, of both sexes, in seven rural districts in the interior of Rio Grande do Sul using the Theory of Social Representations as a theoretical basis for understanding the subject. The analyzed data were, according to the Bardin Content Analysis (2004) which implicate some steps: 1. Transcription of the interviews with the intention of transforming them into text; 2. Preparation of the information obtained; 3. Codification in registration units; 4. Categorization; 5. Interpretation. The results revealed three main categories of analysis: rural life and its peculiarities; aging in rural areas and the perception of aging. Overall, the results demonstrated that the context in which the elderly live influence considerably in the way they elaborate their social representations and the meanings they share. The understanding of the aging process is positive for most interviewees who evaluate aging as something natural and associate the fact of aging in the field with the possibility of time for leisure and socialization. In this sense, the participants consider having quieter and comfortable life in the countryside.

Keywords: Social Representations. Old Age. Rural Area.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, observamos muitos debates sobre juventude rural, mas pouco se discutiu sobre a temática do envelhecimento nesse meio. Provavelmente, essa questão ainda é permeada pela ilusão de que o Brasil é um país de jovens. Todavia, as projeções mais amplas do Censo do IBGE indicam que se hoje temos 10% da população brasileira com idade acima de 65 anos, em 2024 esse percentual será o dobro – 20%.

O meio rural também apresenta um percentual de crescimento no número de idosos, sendo que, no ano de 2000 havia 20.654 pessoas com mais de 60 anos na região, representando 5,2% da população total do Vale do Rio Pardo (397.089 habitantes). Já em 2010, essa população idosa rural subiu para 24.448 habitantes, representando 5,84% da população total da região (418.141 habitantes). (IBGE, 2010).

Em decorrência do crescimento populacional dos idosos, deve-se pensar em possíveis transformações acerca da percepção do que é ser idoso e de como se dá o envelhecimento. Ao longo dos anos, a construção social do significado de ser idoso foi pautada pela ideia de incapacidade, dependência, doenças e perdas. No entanto, através do aumento da expectativa de vida, essa concepção, aos poucos, está se alterando. Sabe-se que o envelhecimento não se dá de forma homogênea para todos os povos, tampouco para os indivíduos. Inter-relacionados, fatores estruturais de desenvolvimento de um país e ainda fatores pessoais (genética, condições psicossociais, modo de vida) determinam o processo de envelhecimento e condicionam seu conceito. (CORTELETTI; CASARA; HERÉDIA, 2010 p. 17-18).

Portanto, o envelhecimento é compreendido como um processo decorrente do ciclo vital, em que ocorrem mudanças físicas, biológicas, psicológicas e sociais. Contudo, ele também é um processo singular e individual, sendo experienciado de diferentes maneiras, uma vez que, [...] “cada pessoa vivencia essa fase da vida de uma forma, considerando sua história particular e todos os aspectos estruturais (classe, gênero e etnia) a ela relacionados, como saúde, educação e condições econômicas”. (MINAYO; COIMBRA JR., 2002, p. 14).

Daniel, Antunes e Amaral (2015) ao realizarem uma pesquisa com uma amostra de idosos e cuidadores formais, constataram que os conceitos mais evocados pelos profissionais quando questionados sobre o que lhes fazia lembrar a velhice, foram respectivamente: “solidão”, “doença” e “plenitude de vida”. Já os idosos referiram as palavras “solidão”, “doença”, “dependência” e “morte”. Em relação a estes dados, os pesquisadores afirmam que a velhice ainda é associada a características, conceitos e significações negativas, que estão cristalizadas no tempo.

Deste modo, se faz necessário discutir as características do idoso rural na sociedade contemporânea, pois estas são distintas daqueles que vivem em centros urbanos. Tavares et al. (2013) afirmam que o processo de envelhecer das populações urbanas e rural tem muitas semelhanças, no entanto, na área rural pode-se encontrar algumas dificuldades significativas como: pobreza, isolamento social, baixa escolaridade e habitações mais precárias, restrição do acesso ao transporte e distância dos recursos sociais e de saúde.

Para entender os sentidos e significados que permeiam o envelhecimento, é preciso investigar com os próprios idosos, suas ideias e percepções sobre essa vivência. Utiliza-se a Teoria das Representações Sociais, pois ela pode auxiliar na compreensão desses significados. As representações sociais são resultado do processo de socialização, de forma que estão estreitamente relacionadas à identidade coletiva. A partir deste entendimento, o fazer, pensar e sentir das pessoas não depende apenas da sua vontade individual, mas são também estabelecidos pela sociedade. As representações existem e permanecem para além dos indivíduos, construindo simbologias que são partilhadas por membros de um mesmo espaço e contexto.

Na medida em que o idoso se constitui em um agente social dotado de um *habitus* torna-se também um indivíduo coletivo cujas preferências passam a serem produtos de sua história coletiva e individual. Infere-se, portanto, que a permanência na atividade agrícola não está relacionada apenas à necessidade financeira ou subsistência, mas à própria valorização do idoso frente à velhice e ao ambiente familiar. (MACIEL, 2015, p. 67).

A Teoria das Representações Sociais oferece subsídios para tanto, pois possibilita a apreensão de conceitos e discursos produzidos no cotidiano, nas relações e comunicações sociais. Além disso, as representações sociais são partilhadas por pessoas que se identificam e possuem relações comunitárias entre si. (MOSCOVICI, 2003; JOVCHELOVITCH, 2008).

O idoso que vive no meio rural, a partir do seu sentimento de identidade ligado ao local onde vive, ao território que habita, vai poder significar e esclarecer como é envelhecer no campo. A visão desta fase da vida como improdutiva ou incapacitante possui significados diferenciados para quem extrai da terra o seu sustento (TAVARES *et al.*, 2013). Ao conhecer as representações sociais dos idosos rurais e seus estilos de vida, poderemos verificar a interferência do contexto onde vivem e constroem essas significações.

Este artigo propõe-se a fazer a referida discussão através de três tópicos após essa breve introdução e a metodologia do estudo. Primeiro, será apresentado como é a vida no meio rural e suas peculiaridades na visão de pessoas com mais de 60 anos. Em segundo lugar, serão discutidos os modos de encarar a velhice e o envelhecimento no campo, dando destaque aos modos de vida no contexto rural. Em terceiro lugar, será abordada a questão do envelhecer, sem a ligação ao meio rural, momento em que aparecem as características específicas dessa etapa de vida. Permeia essas discussões a Teoria das Representações Sociais que embasa o estudo e que ajudará compreender os significados e concepções dos idosos sobre o envelhecer no meio rural. E, por fim, seguem breves considerações finais sobre a temática.

METODOLOGIA

Este é um estudo qualitativo, de caráter exploratório-descritivo, que teve como foco de análise as representações sociais de velhice de idosos residentes no meio rural do município de Santa Cruz do Sul/RS. A entrevista qualitativa possibilita perceber a realidade construída pelos sujeitos de pesquisa em sua vida cotidiana e a relação com o mundo social. Nos dizeres de Bauer e Gaskell (2005, p.65): “É uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação ao comportamento das pessoas em contextos sociais específicos”. A finalidade da pesquisa qualitativa é investigar a variedade de opiniões e representações sobre um determinado assunto.

As representações sociais são maneiras de apreender a realidade e dar significado às vivências do cotidiano. Elas se apresentam como fenômenos qualitativos pois englobam valores, ideologias, crenças e conjuntos de saberes. As pessoas no seu cotidiano, ao pensarem e falarem sobre os outros, as coisas e o mundo, o fazem a partir de suas compreensões dessas realidades que estão sempre permeadas por valores, hábitos culturais, emoções e práticas de vários tipos.

Quanto aos participantes, os idosos foram contatados através dos grupos de terceira idade ou através das Estratégias de Saúde da Família dos sete distritos rurais do município de Santa Cruz do Sul (Alto Paredão, Saraiva, São Martinho, Rio Pardinho, Boa Vista, Monte Alverne e São José da Reserva), onde não havia grupos específicos para essa população. O instrumento de pesquisa escolhido foi uma entrevista semi-estruturada aplicado após a explicação da mesma e apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O estudo segue as normas estabelecidas na Resolução CNS 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e

obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) sob parecer nº 2.002.578.

Foram realizadas em 2018 entrevistas com 20 idosos respeitando o gênero dos participantes (10 mulheres e 10 homens). As mesmas ocorreram na residência do idoso ou na Estratégia de Saúde da Família, conforme sua escolha. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas e os participantes não foram identificados em nenhuma das fases do estudo, que possui caráter de participação voluntária. Foram utilizados como critérios de inclusão possuir idade igual ou superior a 60 anos; residir em um dos sete distritos rurais do município de Santa Cruz do Sul e querer participar espontaneamente da pesquisa. O roteiro de entrevista foi composto por 15 questões que investigaram os significados da vida no meio rural, do envelhecimento, do envelhecimento no meio rural, do trabalho, do lazer, das relações sociais, da preparação para o envelhecimento, entre outras. Para este artigo, foram utilizados os dados obtidos a partir das primeiras questões do roteiro. Importante ressaltar que, como o objetivo central da realização do artigo é apresentar os significados do envelhecimento no meio rural, as variáveis como sexo, idade, renda, bem como, o fato de serem atendidos por Estratégias da Saúde da Família não foram analisados paralelamente à finalidade desse estudo.

A análise dos dados foi desenvolvida de acordo com a Análise de Conteúdo de Bardin (2004). Este método, possibilita descrever e interpretar conteúdos provindos das entrevistas (MORAES, 1999). A Análise de Conteúdo permite uma compreensão mais profunda dos significados contidos nos dados coletados, num nível além da leitura comum, tocando na subjetividade do sujeito em questão e abrangendo o conhecimento de aspectos e fenômenos sociais não conhecidos anteriormente.

Este tipo de análise propõe alguns passos para o tratamento dos dados (BARDIN, 2004):

1. Transcrição das entrevistas com o intuito de transformá-las em texto;

2. Preparação: As informações obtidas através do texto, construído a partir da transcrição das entrevistas, são submetidas a um processo de preparação, que se inicia com a leitura de todos os dados. Posteriormente, são decididos quais os dados que melhor nos fornecem as representações sociais, surgidas a partir da fala das participantes.

3. Codificação: Com os dados preparados, inicia-se o processo de unitarização que consiste em transformar os dados escolhidos (representações) em unidades de registro (codificação). As unidades de registro são os segmentos do conteúdo, com significados semelhantes, que serão, posteriormente, categorizados. “A escolha das unidades de registro deve responder de maneira pertinente às características do material e aos objetivos da análise” (BARDIN, 2004, p. 104). As unidades de registro são empregadas a nível temático, ou seja, tem como base os temas surgidos referentes às motivações, opiniões, atitudes, valores, crenças – representações sociais - obtidas através das entrevistas. As unidades podem ser separadas por palavras, frases ou pelos próprios temas.

4. Categorização: É a classificação das unidades de registro. Consiste num agrupamento das representações comuns aos participantes. Pode ser por semelhança ou analogia, baseados em critérios pré-estabelecidos. Nesta pesquisa, os critérios foram os de natureza semântica, que deu origem às categorias temáticas. Esta escolha teve como alicerces a definição do problema de pesquisa, os objetivos e elementos usados na Análise de Conteúdo. Bardin (2004, p. 118), ao explicar o processo de categorização, diz: “Classificar os elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”. O ato de classificar impõe certa organização aos dados da pesquisa. Também, foi realizado um mapeamento das categorias, na tentativa de fazer uma construção articulada das possíveis representações sociais.

5. Interpretação: Pode ser definida como uma procura de compreensão mais profunda dos conteúdos das representações sociais surgidas através das entrevistas realizadas. Ela implica um movimento novo de pensamento, uma construção criativa de possíveis significados. A interpretação transcende à categorização dos dados. Conforme Thompson, (2002, p. 376) “Os dados representam algo, dizem alguma coisa sobre algo. É esse o caráter transcendente que deve ser compreendido pelo processo de interpretação”. A interpretação também é a possibilidade do entrevistador re-interpretar o recorte do real pré-interpretado pelos participantes da pesquisa. Por isso o processo de interpretação é simultaneamente um processo de reinterpretação. A reinterpretação também nos dá margem para compreender e discutir as intenções de um outro que é diferente.

Compreender as relações, relação homem campo, relação trabalho homem campo, compreendidas enquanto continuum, são um ganho conforme refere Sposito (2006), quando afirma que há necessidade de se ultrapassar a visão dicotômica construída historicamente entre cidade-campo. Trata-se de analisar as relações econômicas, sociais e culturais, em cada espaço-tempo e como estas orientam e dão sentido à vida no território buscando as articulações possíveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Envelhecer no meio rural

A pesquisa realizada buscou compreender os modos de vida da população idosa no meio rural e a sua construção de significados a respeito da vivência do envelhecimento nesse meio. Participaram do estudo 20 idosos de sete distritos rurais da região de Santa Cruz do Sul. Da análise das entrevistas surgiram três categorias que representam o foco principal dos dados coletados. A primeira, diz respeito à vida no meio rural e suas peculiaridades; a segunda se refere ao envelhecer no meio rural e a terceira aborda a questão do envelhecimento de um modo geral. Acredita-se ser necessário discutir as transformações neste contexto pois, as características do idoso rural na sociedade contemporânea se distinguem daquelas nas quais essa população apenas possuía como fonte de subsistência a sua própria produção agrícola.

No passado, a área rural era extensa, grande parte das pessoas morava no campo e mantinha seu sustento através do próprio trabalho, plantando seu alimento. O processo de industrialização alterou esse cenário, gerando a migração da população para a zona urbana. As consequências desse fato são enfatizadas pelos autores Delgado e Cardoso Júnior (2004 apud ALCÂNTARA; CAMARANO; GIACOMIN, 2016, p. 324): “esse processo migratório refletiu de sobremaneira no mundo rural, especialmente no aspecto econômico, em face do aumento da pobreza e da exclusão social [...]”.

Mesmo sendo reestruturadas as características do meio rural em consonância com as mudanças sociais, elas ainda apontam para uma demarcação negativa entre o que é urbano e o que é rural, colocando a vida no campo numa perspectiva de atraso em relação às grandes cidades (BALSADI, 2001). Para que essa ideia seja desconstruída entende-se que, somente os sujeitos que vivem no meio rural podem esclarecer corretamente o que esse contexto significa para eles. Isso, porque essas pessoas possuem uma identificação e sentimento de pertencimento com esse espaço e a partir dele podem construir, através da atividade simbólica, suas representações sociais.

Assim, inicia-se com a categoria referente à vida no meio rural, construída a partir das questões que abordavam como os idosos se sentiam vivendo naquele local e o porquê. Percebeu-se, a partir de algumas falas, que há uma valorização da vida no campo:

eu gosto! Gosto de envelhecer aqui! A gente tem vários prazeres, mais saúde, então, acho que a gente vive melhor aqui! Eu me sinto muito bem, não gosto de cidade! Porque a gente vai na lavoura, vai na casa das vizinhas toma um chimarrão! Na cidade não tem isso! (Z-AP).¹

Aí arrumei o pátio aqui e fiquei na colônia, porque eu gosto da colônia, eu disse “daqui só saio pro cemitério”. Agora resolvi por causa do lugar, é bonito, a gente tá gostando e se sente bem. (E-MA).

Aqui não tem confusão de trânsito na hora do pique e aqui é uma tranquilidade e está perto de todo setor, não falta nada aqui, tem supermercado, tem farmácia aqui na frente, tem tudo certinho aqui, apesar de ser considerado rural. (D-RP).

Essas falas podem ser consideradas representações, porque revelam que a realidade construída por esses idosos é partilhada. Quando abordam o meio rural como um lugar bom para viver demonstram que sua atividade simbólica está ligada às experiências mútuas de uma realidade comum. (JOVCHELOVITCH, 2008). Neste sentido, verifica-se através de suas representações, que a percepção de uma vida tranquila e de comodidade no meio rural é caracterizada por quase todos os idosos entrevistados.

Também, as experiências comuns de plantar, comer o que se planta e o que se cria, além de viver em lugar calmo, sem barulho e trânsito é percebido pelo grupo de idosos como qualidade de vida que gera saúde. Os participantes revelam que estes são os principais motivos para permanecer no campo. Desse modo, o sentido da velhice no meio rural é considerado um privilégio pela calma do campo e proximidade de familiares. Essas representações em torno do espaço rural demonstram um sentimento de pertença ao seu contexto, como observa-se nas falas abaixo:

Ah eu acho assim, a gente sente bem né, porque é calmo, assim, não tem barulho muito, e aí tu parece que o ar puro, ainda mais nós aqui, nós temos ali o mato, a gente se sente bem. (D-SJR).

Eu acho que tá bom porque, o que que a gente vai fazer aqui né, é mais sossegado, a gente faz o que quer, o que não quer não faz, a minha irmã as vezes fala de sair daqui e ir embora pra cidade mas eu não quero sair daqui. (T-SJR).

Alcântara, Camarano e Giacomini (2016) afirmam que, mesmo com o surgimento das novas tecnologias, as características primordiais da vida no campo permaneceram, como a agricultura e a manutenção das hortas. Os aparelhos eletrônicos como telefones e televisores foram incorporados por essa população, mas não superaram o que os idosos consideram como qualidade de vida: a tranquilidade e o contato com a natureza.

Os idosos rurais, também revelam em suas falas certa dinamicidade que a vida no campo os possibilita, como trabalhar nas plantações de suas propriedades e participar das atividades na comunidade. Através das seguintes falas, verificamos que, mesmo em idade avançada, os idosos se mantêm atuantes:

1 As siglas ao final de cada fala representam a inicial do nome do participante e, logo após o hífen, as iniciais dos distritos rurais em que vivem.

No mais eu me sinto aqui com 64 anos, gosto de dançar, faço minha horta, tenho minhas comidinhas, muito melhor aquilo que tu pode plantar...é mais saudável! Tudo que tu colhe é mais saudável! Eu me sinto assim, que eu não tenho medo de envelhecer! (S-AP).
eu me sinto muito bem. [...] mas tem que trabalhar ainda, pelo menos plantar pra comida... fica melhor porque não tem tanto veneno... e eu me sinto muito feliz, mesmo assim sofrendo muito, mas não é só eu que sofro de saúde, mas vou levando assim a vida. (E-MA).

Eu morei aqui a vida inteira! Gosto daqui, já falei que aqui é tranquilo, podemos dizer que estamos no paraíso! [...]. Faço minhas coisas, planto minhas verduras, a gente nem vê que está envelhecendo...(risos)...(D-RP).

O fato de produzir seu próprio alimento é um incentivo para os idosos rurais considerarem a vida no campo como um lugar ideal para envelhecer. Ao plantar o que consomem, sabem o que estão comendo, o que conseqüentemente traz melhor qualidade de vida e um envelhecimento mais saudável. Observa-se aqui o fenômeno da objetivação, definido por Moscovici (2003) como a tentativa de transformar o que está no imaginário em algo quase concreto, ou seja, materializar o que está na mente no mundo físico. Assim, quando dizem que o ato de plantar representa o que há de bom na vida do campo, os idosos corporificam suas representações sociais nessa atividade.

Além disso, por se tratar de ambiente rural, as atividades cotidianas e rotineiras de trabalho próprias desse meio tornam os idosos mais ativos que outros, devido a manutenção dessas atividades ligadas ao campo. Portanto, os trabalhos do meio rural como agropecuária, plantio e colheita, o cuidado com os animais e as atividades domésticas podem ser considerados benéficos do ponto de vista da prática de atividade física. (PEDREIRA et al, 2016).

Focchesatto, Rockett e Perry (2015) concordam com o aspecto de que, os idosos que vivem no campo apresentam um baixo sedentarismo, mesmo não praticando atividades físicas. O vigor demonstrado por esses indivíduos está relacionado pelo envolvimento em trabalhos diários desenvolvidos no meio rural.

Assim, os significados sobre o envelhecimento no meio rural, diferem dos idosos no meio urbano, porque estão diretamente ligados às condições e ao contexto em que vivem esses indivíduos (WINCKLER; BOUFLEUER; FERRETTI; DE SÁ, 2016). Os mesmos, atribuem sentido à sua realidade, através de suas representações sociais, que descrevem o seu modo de vida no campo e o reconhecimento de sua capacidade para o trabalho, mesmo em idade avançada. Desse modo, as representações sociais construídas são subjetivas e refletem a avaliação individual, que também é reconhecida pelos seus pares, amigos e vizinhos, ou seja, elas são compartilhadas. Nesse campo simbólico em que são construídas as representações, identificamos suas compreensões sobre a saúde, família, rede de amigos, moradia, uso do tempo e outros importantes domínios da vida, que neste estudo estão relacionados às suas vivências no meio rural. (DIOGO; NERI; CACHIONI, 2009).

Quando o processo do envelhecimento é abordado de maneira específica e não relacionado ao campo, algumas falas destacam questões positivas desse momento da vida, que é significado com otimismo, como mostram as falas:

Eu acho que ficar idoso é uma coisa boa! Eu sei dizer que eu tenho o prazer de ficar idosa. A gente trabalhou muito, plantou muito fumo! (Z-AP).

ah idoso é uma coisa bonita, assim é sinal que a pessoa chegou até lá, né! o idoso tem os bailes de idosos, a gente participa [...] eu gosto! Me diverti com idosos lá, idoso pra mim é a palavra mais bonita, ser um idoso mais com saúde, né! (S-AP).

eu acho muito gostoso, eu gosto demais, a gente tem encontro de idoso e eu me sinto feliz porque a gente tem uma família muito unida, e isso é muito importante. (E-MA).

idoso é poder envelhecer com qualidade de vida! Isso porque a gente se cuidou a vida inteira. (D-RP).

Observa-se que ser idoso é reconhecido pelos participantes como uma etapa da vida inevitável, mas que traz coisas boas, como a diminuição do trabalho na agricultura e a convivência com familiares, além da possibilidade de desfrutar de maiores momentos de lazer. A vivência partilhada dos idosos com outros idosos, familiares e vizinhos possibilita compreender como suas representações que se materializam na vida social. (JOVCHELOVITCH, 2008). Nota-se, a partir das concepções trazidas pelos idosos em relação ao envelhecimento que há aqui um processo representacional definido como ancoragem. A ancoragem parte do pressuposto que as representações sociais construídas através da interação entre as pessoas, têm como objetivo tornar o não familiar, o desconhecido em algo familiar. Ou seja, os fenômenos estranhos, são ancorados em ideias já conhecidas, tornando a situação nova mais aceitável e cômoda (MOSCOVICI, 2003). Na categoria abordada, o envelhecimento pode ser considerado o estranho, o não conhecido. Assim, os idosos criam um campo representacional em que o fenômeno estranho – envelhecimento - dentro de um contexto conhecido e considerado bom – meio rural - também deve ser algo positivo.

Contudo, a compreensão otimista do envelhecimento no campo, revela uma outra face. Esta etapa também denota dificuldades em trabalhar do mesmo modo que se fazia anteriormente. Os principais empecilhos destacados pelos idosos são em relação ao corpo, herança dos trabalhos pesados na agricultura. Esses aspectos podem ser observados nas falas abaixo:

Vai ficando mais difícil. Nem a enxada a gente pode pegar porque não tem mais força. (N - AP).

Depois dos cinquenta anos cada ano a gente vai, parece que meio parando. Não tem mais aquela força, daí depois eu já fiz sessenta, aí hoje eu não faço nem a metade do que eu fazia quando eu era nova. (T-SJR).
Olha, agora a gente vai fazer uma coisa e já fica mais cansado, antes eu não sentia isso! Eu faço tudo que tem que fazer, mas é que tem que fazer devagar, né, mas, eu tenho minhas hortas, tudo... (Z-AP).

Ah sim, já complica, a gente já não rende mais tanto sabe, aí tem que hã pra limpar a casa, depois a gente já ganha dor nas costas, dor nos braços né, eu vou fazendo. (D-SJR).

Ah, representa o que, o cara tá ficando véio, e indo pro lado do fim, não tem mais como o cara trabalhar, eu acho que é isso aí. (G-SJR).

A tendência dos idosos que vivem no campo, costuma ser trabalhar até chegar a idades avançadas. Esse aspecto é justificado porque o trabalho no meio rural significa uma tradição e, o fato de ter que deixar de trabalhar, ainda que nas pequenas tarefas do ambiente doméstico, no trato dos animais e no cultivo de hortas pode significar para essas pessoas desgraça e decadência. (MORAIS; RODRIGUES; GERHARDT, 2008).

Através das falas, pode-se observar que as dores no corpo relatadas pelos idosos, influencia consideravelmente na percepção sobre seu rendimento em relação à continuidade do trabalho no campo e assim a

percepção da idade. O enfraquecimento do corpo nessa etapa da vida, traz maior comprometimento funcional, o que acarreta em dificuldades de desempenhar as atividades da vida diária. A deterioração física, que é uma das marcas do envelhecimento do corpo, se torna um obstáculo para o sentimento de pertencimento desses indivíduos ao território rural, considerando que as dificuldades resultantes desse processo surgem como empecilho à permanência no trabalho e podem ocasionar a inatividade. (PEDREIRA *et al.*, 2016). Nesse sentido, o trabalho se apresenta para estes sujeitos enquanto identidade e a impossibilidade de executá-lo acarreta no rompimento com os sentimentos de inserção, pertencimento e integração ao meio social. (ALCÂNTARA, 2016).

Observa-se que, mesmo aqueles idosos que deixaram o meio rural quando aposentados mantêm essa relação de identidade com o trabalho, dando continuidade na cidade a certos hábitos do campo, como o cultivo de horta em casa, por exemplo. Ainda que no meio urbano não haja necessidade de um plantio para a subsistência, os idosos não deixam de cultivar em razão do hábito adquirido por toda uma vida na roça. (MACIEL, 2015).

A percepção de um corpo envelhecido e enfraquecido remete à uma reflexão sobre as dificuldades que a idade avançada traz consigo. É clara a percepção desse processo, visto como algo natural do envelhecimento, mas que se constitui num desafio, como observamos nas falas:

Ela disse que é difícil! Que não é fácil pra ela ser idoso! Pelas dificuldades, no caminhar tudo dói, mas que é um processo normal, que ela aceita, mas que não é fácil! (A-MA).

Não tô dizendo que é ruim, mas ah, isso pesa um pouco, a gente fica imaginando, como é que vai ser o dia de amanhã, o que que pode acontecer, pode ser que amanhã ou depois a gente não tá mais aí, sabe que todo o dia avança mais pro, caixão, como se diz (risos). (S-MA).

É, a pessoa depois de chegar aí num sessenta, setenta anos tu não tem mais aquela energia que nem um cara novo né, então vai ficando pra trás né, não adianta. (G-SJR).

e de tu envelhecer e depois não poder mais plantar tua horta, ter que ficar sentada ali isso é o medo que tenho de envelhecer, só isso ali que eu penso assim, eu peço a Deus que ele não me coloque em cima de uma cama! Esse é o meu medo, envelhecer e ficar dessa maneira, da gente não poder mais...a gente se criou fazendo as coisas que a gente queria, né! (S-AP).

As expressões dos idosos demonstram o processo de construção da identidade do “ser idoso”. Essa concepção é por sua vez, ambivalente, principalmente quando referida ao corpo: a aparência ‘desgastada’ e seu funcionamento, trazem consigo as dificuldades observadas nessa fase da vida que, por vezes, não estão sincronizadas com a mente que remete à uma idade mais jovem. O ato de pensar em si próprio na velhice é um duplo exercício, pois o sujeito se define como idoso em contraste com o que foi anteriormente. Do mesmo modo, a aceitação do corpo que envelhece e que constantemente sofre transformações pelo tempo, se constitui com dificuldades e plena de ambiguidades que se revelam através de um entendimento da redução da capacidade física, ao mesmo tempo em que a mente que permanece jovem; da felicidade e dores imbricadas no discurso e no viver cotidiano. Ao mesmo tempo, essas modificações exigem paciência, sabedoria da experiência e da criatividade cotidianas, para serem compreendidas. (MOTTA, 2002).

Como as representações sociais são elaboradas em um contexto e compartilhadas por um grupo social elas também acarretam que essas pessoas construam e reconstruam suas identidades. O desgaste físico que vem com o envelhecimento e a impossibilidade de continuar o trabalho no campo como antes, faz com que,

diferentemente dos relatos anteriores, o envelhecimento não seja visto com tanto otimismo assim. Em parte, essas percepções também estão relacionadas a uma representação social mais ampla, que pode ser considerada ideológica e até mesmo cultural: a de que o idoso não possui mais vitalidade para executar suas tarefas e não tem capacidade para produzir mais. Essas ideias influenciam diretamente na experiência particular e afetiva dos indivíduos. (JODELET, 2001).

Desse modo, novas representações precisam ser desenvolvidas para serem criados outros sentidos para a vida no campo. Observa-se esse processo quando os idosos procuram atividades de lazer e socialização com idosos da mesma comunidade. Assim, os conjuntos de saberes, socialmente construídos e partilhados, que possibilitam pensar, falar e relacionar-se com os outros, vão dando novos significados às vivências dos idosos. Já que, o trabalho era essencialmente a atividade desempenhada pelos mesmos, outros valores necessitam ser construídos à medida que não é mais possível realizar essa atividade como anteriormente. Percebe-se então que é através das suas relações com outros idosos que esses novos sentidos vão sendo dados à vivência do ser idoso no meio rural. (JOVCHELOVITCH, 2008).

Sabe-se que os estudos sobre a velhice no contexto rural são escassos, devido à pouca incidência de pesquisas pontuais sobre o tema nesse espaço sociodemográfico. Esse aspecto faz com que a sociedade fique distante da realidade dos idosos no meio rural, cujo significado da velhice é uma incógnita frente a um cenário de constantes mudanças. Diante desse desconhecimento, permanece no imaginário social uma visão estereotipada acerca do que é ser idoso no campo e prevalecem concepções estigmatizadas e distantes das que vimos nessa pesquisa. Torna-se então, de extrema importância, compreender, os significados do envelhecer no meio rural, pois essas concepções apresentam aspectos bem singulares e divergentes dos sentidos atribuídos ao envelhecimento no meio urbano. Do mesmo modo, são diferentes os modelos prescritivos de uma condição exclusiva da experiência da velhice, representada por outros que não sejam os próprios idosos. Os significados atribuídos pelos protagonistas dessas vivências possuem particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas que falam de uma realidade muito particular e que está intrinsecamente relacionada ao contexto em que vivem. (ALCÂNTARA, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada procurou identificar as representações sociais dos idosos no meio rural acerca de seu processo de envelhecimento nesse contexto. Em síntese, concluímos que o envelhecimento pode ser experienciado pelos participantes com prazer e com qualidade de vida. A representação social que possuem de velhice, etapa da vida em que se encontram, apresenta uma conotação positiva, como um tempo que traz coisas boas como a convivência familiar e a possibilidade de mais tempo para realizar atividades de lazer, além do trabalho. Também em relação a viver no meio rural os idosos entrevistados trazem um sentimento de pertença a esse meio, o qual possuem raízes e mantém tradições arraigadas.

Por outro lado, não vemos uma negação, desses idosos, das características que se apresentam ao chegar nesse momento da vida. A percepção de um corpo mais fragilizado e que dificulta as atividades laborais no campo, está presente, mas há uma resignificação desse processo no sentido em que, o contato com a natureza e uma maior socialização com outros idosos e parentes, compensa as dificuldades trazidas pela idade avançada.

Espera-se que o idoso, a partir de seu sentimento de identidade e representação do processo de envelhecimento, possa resignificar sua atividade no campo, tendo em vista que, a definição dessa fase de vida vista como incapacitante não é generalizada. Como observamos, os idosos do meio rural não se sentem inúteis, procuram ser ativos no meio em que vivem e ajudam suas famílias. Assim, entendemos que pesquisar

o sentido da velhice no meio rural é privilegiar, além de seus modos de vida e suas subjetividades, também a construção de suas representações em torno de um espaço de pertencimento que define a identidade do idoso nesse contexto. (ALCÂNTARA, 2016).

Apesar de o estudo ter uma amostra pequena (10 homens e 10 mulheres), como a metodologia escolhida foi a qualitativa e esta não tem por objetivo generalizar os resultados, entende-se que não houve uma desvantagem. Outrossim, acredita-se que o mesmo ao tratar de um tema interdisciplinar e multidimensional, pode dar visibilidade ao envelhecer em um contexto diferenciado, o rural, mostrando a importância de pesquisas locais e análises relacionais.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, A. Envelhecer no contexto rural: a vida depois do aposento. In: ALCÂNTARA, A. O.; CAMARANO, A.A.; GIACOMIN, K.C. (Org). **Política Nacional do Idoso: velhas e novas questões**. Rio de Janeiro: IPEA, 2016, p. 323-342.

ALCÂNTARA, A. O.; CAMARANO, A.A.; GIACOMIN, K.C.(Org). **Política Nacional do Idoso: velhas e novas questões**. Rio de Janeiro: IPEA, 2016.

ARAÚJO, A. O; GUARATO, D. Z. **Envelhecimento e Saúde Mental**. In. COSTA, G.A. Atividade Física, envelhecimento e manutenção da saúde. Uberlândia: EDUFU, 2010.p.23-41.

BALSADI, O. V. Mudanças no meio rural e desafios para o desenvolvimento sustentável. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 15, n. 1, p. 155-165, Jan. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 Nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392001000100017>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CORTELETTI, I. A; CASARA, M. B; HERÉDIA, V. B. M. (orgs.). **Idoso asilado: um estudo gerontológico**. 2. ed. Caxias do Sul: Educs; Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

COMERLATO, E. M. B.; GUIMARÃES, I.; ALVES, E. D. Tempo de plantar e tempo de colher: as representações sociais de profissionais de saúde e idosos sobre o processo de envelhecimento. **Rev. Eletr. Enf.** [Internet]. v.9, n.3, p.736-47, 2007. Disponível em: <<http://www.fen.ufg.br/revista/v9/n3/v9n3a13.htm>>. Acesso em set. 2018.

DANIEL, F.; ANTUNES, A.; AMARAL, I. Representações sociais da velhice. **Análise Psicológica**, v.33, n.3, p.291-301, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312015000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 ago. 2018.

DANIEL, F.; SIMÕES, T.; MONTEIRO, R. Representações sociais do «Envelhecer no masculino» e do «Envelhecer no feminino». **Ex aequo**, n. 26, p. 13-26, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/258938919_Representacoes_sociais_do_Envelhecer_no_masculino_e_do_Envelhecer_no_feminino_-_Social_representations_of_male_and_female_ageing>. Acesso em: set. 2018.

DIOGO, M. J.D.; NERI, A.L.; CACHIONI, M.; (Orgs.). **Saúde e Qualidade de Vida na velhice**. 3. ed. Campinas, SP: Alinea, 2009 (Coleção velhice e sociedade).

FOCCHESATTO, A.; CAMBOIM ROCKETT, F.; SCHWEIGERT PERRY, I. D. Fatores de risco e proteção para o desenvolvimento de doenças crônicas em população idosa rural do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 18, n. 4, 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/4038/403843286009/>>. Acesso em: set. 2018.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As Representações Sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001.p.1-21.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Tradução Pedrinho Guareschi. Coleção Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2008.

- LIMA, S.C. Promoção da saúde a partir de contextos territoriais. In: NOGUEIRA, H.; REMOALDO, P. C. A. (org.) **Desigualdades Socioterritoriais e Comportamentos em Saúde**. Edições Colibri. Lisboa. 2012. p. 31-46.
- MACIEL, R. O. **A internalização da previdência social rural na vida dos idosos em municípios pertencentes à região da AMREC**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/38148>> Acesso em: set. 2018.
- MINAYO, M. C.S.; COIMBRA JR., C. E. A. Introdução: entre a liberdade e a dependência: reflexões sobre o fenômeno social do envelhecimento. In: MINAYO, M.C.S.; COIMBRA JR., C. E. A (orgs.). **Antropologia, saúde e envelhecimento** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002. 212p. p. 11-24. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/d2frp/pdf/minayo-9788575413043.pdf>>.
- MOTTA, A. B. Envelhecimento e Sentimento do Corpo. In: MINAYO, M. C.S.; COIMBRA JR., C. E. A (orgs.). **Antropologia, saúde e envelhecimento** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002. 212p. P. 37-49. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/d2frp/pdf/minayo-9788575413043.pdf>>.
- MOTTA, L. B.; CALDAS, C. P.; ASSIS, M. A formação de profissionais para a atenção integral à saúde do idoso: a experiência interdisciplinar do NAI - UNATI/UERJ. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 1143-1151, Ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000400010-&Ing=en&nrm=iso>. Acesso em set. 2018.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre.v.22, n. 37,p.7-32, Março 1999.
- MORAIS, E.P.; RODRIGUES, R.A. P.; GERHARDT, T. E. Os idosos mais velhos no meio rural: realidade de vida e saúde de uma população do interior gaúcho. **Texto contexto - enferm**. Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 374-383, junho 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000200021&Ing=en&nrm=iso>. Acesso em set. 2018.
- MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigação em psicologia social. Tradução de Pedrinho Guareschi. Coleção Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2003.
- PEDREIRA, R.B. S.; ANDRADE, C.B.; BARRETO, V.G.A.; JUNIOR, E.P.P.; ROCHA, S. V. Autopercepção de saúde entre idosos residentes em áreas rurais. **Revista Kairós Gerontologia**, São Paulo, v.19, n.1, p. 103-119, 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/28676>>. Acesso em: 28 ago. 2018.
- TAVARES, Darlene Mara dos Santos et al. Comparação das características sociodemográficas de saúde e qualidade de vida de idosos rurais segundo sexo. **Revista de Enfermagem e Atenção à Saúde**. v. 2, n.1, p. 32-46, 2013.
- THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- WINCKLER, M.; BOUFLEUER, T. R.; FERRETTI, F.; DE SÁ, C. A. Idosos no meio rural: uma revisão integrativa. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, v. 21, n. 2, p.173-194, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/RevEnvelhecer/article/view/60691>>. Acesso em 30 nov. 2018.

A PRODUÇÃO DO ALIMENTO DESTINADO AO RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO *PRODUCTION OF THE FOOD INTENDED FOR THE UNIVERSITY RESTAURANT*

João Roberto Rosa e Silva¹, José Trajano de Souza², Edivaldo Lima Frazão³, Juciany Costa Lobo⁴

¹ Doutor em agronomia, atua na Fazenda Escola de Igarapé-açu (FEIGA/UFRA), na área da conservação do solo e da água. - rbtinho@yahoo.com.br

² Graduado em tecnologia em gestão pública, técnico administrativo ligado à reitoria - UFRA.

³ Graduado em tecnologia em gestão pública, técnico administrativo ligado à reitoria - UFRA.

⁴ Graduanda em pedagogia, bolsista na pro-reitoria de extensão - UNAMA.

Recebido em 20 de Fevereiro de 2018; Aceito em 02 de Outubro de 2018.

Resumo

Um dos serviços mantidos por algumas Instituições Federais de Ensino Superior refere-se à alimentação dos discentes, realizada por um restaurante, que geralmente é mantido com recursos próprios da instituição. Objetivou-se avaliar a viabilidade de utilização dos campi da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) para produção de alimentos, visando abastecer o restaurante universitário do campus Belém. No estudo buscou-se conhecer a opinião dos usuários do restaurante universitário e verificou-se a quantidade de alimentos consumida (discriminados), a área total da UFRA com potencial para produção, a produtividade e o custo de produção de cada gênero de alimento. 90% dos estudantes aceitam produzir alimentos. A UFRA dispõe de 74 hectares para pecuária, 5,5 hectares para produção de arroz, 9,5 hectares para produção de feijão (caupi) e 7,5 hectares para produção de mandioca, existindo 19,5 hectares com possibilidade de produção de frutas e 7,5 hectares com potencial de produção de hortaliças; Na área da UFRA é possível produzir todo o alimento consumido no restaurante universitário, sendo viável a manutenção do restaurante universitário apenas com projetos que envolvam os estudantes em tecnologia de produção, fortalecendo a relação teoria/prática de forma multidisciplinar.

Palavras-chave: Custo de produção. Gestão de alimentos. Universidade Federal Rural da Amazônia.

Abstract

One of the services maintained by some Federal Institutions of Higher Education refers to the students' food, carried out by a restaurant, which is generally kept with the institution's own resources. The objective of this study was to evaluate the feasibility of using the campuses of the Federal Rural University of Amazonia (UFRA) for food production, aiming to supply the university restaurant of the Belém campus. The study sought to know the opinion of the users of the university restaurant and was verified the amount of food consumed (broken down), the total UFRA area with production potential, productivity and cost of production of each food genus. 90% of students accept to produce food. UFRA has 74 hectares for cattle raising, 5.5 hectares for rice production, 9.5 hectares for cowpea production and 7.5 hectares for cassava production. There are 19.5 hectares with the possibility of fruit production and 7.5 hectares with potential for production of vegetables; In the area of UFRA it is possible to produce all the food consumed in the university restaurant, being feasible to maintain the university restaurant only with projects that involve students in production technology, strengthening the theory/practice relationship in a multidisciplinary way.

Keywords: Cost of production. Food management. Amazon Federal Rural University.

INTRODUÇÃO

As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), na maioria, garantem a alimentação dos discentes, normalmente, realizada pelo restaurante universitário (RU). Em várias IFES o recurso para este serviço vem do Tesouro, responsável pelo aporte orçamentário da despesa de pessoal e encargos sociais dos servidores, além dos recursos gerados internamente (SOUZA; SILVA, 2011).

Para acompanhar a gestão dos recursos, as IFES apuram e avaliam o resultado de acordo com os dados disponibilizados pelo Sistema Integrado de Administração Financeira -SIAFI (VALENTE; DUMONT, 2003). O montante destinado pelo ministério da educação é considerado insuficiente para suprir a real necessidade de manutenção e desenvolvimento institucional, não sendo aumentado proporcionalmente com a expansão das matrículas, o que provoca escassez (DA SILVA, 2017).

Nesse sentido, estudos têm sido desenvolvidos para aprimorar a apuração do resultado de recursos públicos aplicados a essas instituições (CRUZ; DIAZ; LUQUE, 2004; MORGAN, 2004; GIMÉNEZ; MARTÍNEZ, 2005). Inclusive, trabalhos abordando os instrumentos que permitam a avaliação da eficiência dos recursos alocados na educação vêm sendo comparados com sistema de empresa privada (GONZALEZ, 2003). Não obstante, pesquisas voltadas para a análise da eficiência ocupam o segundo lugar no nível de importância, sendo que, os desenvolvidos na área da economia da educação contribuem para a política de decisões (PSA-CHAROPOULOS, 1996).

As análises apontam que uma forma de diminuir o impacto que o RU causa nas contas da instituição é a cobrança da alimentação, como ocorre na grande maioria das universidades. Contudo, existe o entendimento que este serviço deveria ser gratuito. A importância da gratuidade de alimentação como forma de assistência estudantil pode ser constatada no resultado da pesquisa apresentado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), aprovado pela Associação Nacional dos Dirigentes das IFES (ANDIFES):

[...] Constatou-se que 43% dos estudantes pertencem às categorias C, D e E. Estas categorias englobam estudantes provenientes de famílias cujos chefes têm atividades ocupacionais que exigem pouca ou nenhuma escolaridade, resultando em baixo poder aquisitivo, cuja renda familiar média mensal é de no máximo R\$ 927,00.

As condições socioeconômicas dos estudantes de graduação das IFES refletem uma realidade semelhante àquela a que é submetida a população brasileira.

[...] Em condições adversas, o desempenho acadêmico é desigual. Os estudantes classes C, D e E não dispõem de recursos para suprirem suas necessidades básicas e, ainda menos, para as despesas típicas do universitário (FONAPRACE, 2007, p. 5).

No documento são citados indicadores da pesquisa que reafirmam a necessidade de alocação na matriz orçamentária das IFES, recursos para viabilizar a execução de projetos que se alinhem ao Plano Nacional de Assistência Estudantil, dentre os indicadores sociais tem-se a alimentação:

[...] O restaurante universitário (RU) constitui importante instrumento de satisfação de uma necessidade básica, educativa e de convivência universitária de 19,10% na 1ª pesquisa e na 2ª pesquisa 24,7% dos estudantes pesquisados. Desses usuários, os das categorias E, D e C são os que mais

frequentam o restaurante, o que ratifica sua real função acadêmico-social e de convivência universitária. Dada a sua importância para a vida acadêmica é fundamental que o RU seja, também, um espaço gerador de atividades de ensino, pesquisa e extensão. É necessário criar, manter e ampliar os programas que garantam o apoio à alimentação dos estudantes de baixa renda, principalmente os serviços dos restaurantes universitários, como forma de garantir a permanência dos estudantes no campus, dando-lhe oportunidade para otimizar seu tempo de vida acadêmica e contribuindo para seu melhor desempenho e formação integral (FENAPRACE, 2007, p. 7).

Do ponto de vista legal o documento supracitado dá destaque ao Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, enfatizando que o decreto tem por objetivo criar condições para ampliação de acesso e permanência na Educação Superior e ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil.

Freitag e Rubin (2015) asseveram que é competência do poder público e das Instituições de Ensino Superior elaborar políticas de permanência discente, tornando este período produtivo, criativo e desafiador, dando destaque para a formação integral do estudante.

Nesta direção, a FONAPRACE relaciona a Política Social de Assistência Estudantil nas IFES com o ensino, à pesquisa e à extensão, entendendo como direito social:

[...] Esses princípios legais levam à reflexão e à revisão das práticas institucionais. Cabe as IFES assumirem a assistência estudantil como direito e espaço prático de cidadania e de dignidade humana, buscando ações transformadoras no desenvolvimento do trabalho social com seus próprios integrantes, o que irá ter efeito educativo e, conseqüentemente, multiplicador.

Neste contexto, sobre as universidades, podemos dizer que, genericamente, sem perder de vista as experiências e iniciativas diferenciadas, a assistência deve ser entendida como um espaço de ações educativas e de construção do conhecimento, e considerada no plano institucional-orçamentário das IFES, uma questão de investimento garantindo recursos para a sua execução.

É fundamental articular as ações ao processo educativo. Para que a universidade brasileira forme cidadãos qualificados e comprometidos com a sociedade e com a sua transformação, deve assumir as questões sociais no seu cotidiano, tornando-se espaço de vivência e cidadania.

Outrossim, a Política Social de Assistência Estudantil nas IFES, como parte do processo educativo, deverá articular-se ao ensino, à pesquisa e à extensão. Permeiar essas três dimensões do fazer acadêmico significa viabilizar o caráter transformador da relação Universidade e Sociedade. Inserir-la na práxis acadêmica e entendê-la como direito social é romper com a ideologia tutelar do assistencialismo, da doação, do favor e das concessões do Estado. (FENAPRACE, 2007, p. 3).

Em universidades cujos cursos estão relacionados à produção de alimentos, uma maneira de aproveitamento dos recursos seria utilizar as tecnologias, acompanhadas pelos próprios estudantes, para gerar a alimentação. Contudo, não se tem estudos sobre a viabilidade de produção de alimentos pela própria estrutura da universidade, bem como não se conhece o posicionamento dos estudantes acerca do tema, uma vez que

a prática poderia ser confundida com utilização de mão-de-obra estudantil.

Dentro deste contexto encontra-se a Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, que disponibiliza 15 cursos de graduação, incluindo as ciências agrárias, formando profissionais capacitados para desenvolverem trabalhos que atenda a demanda da Amazônia, como manejos florestais e sistema de produção agrossilvipastoril que garante a produção de alimento com a conservação do meio ambiente.

A UFRA criou 05 Campis no interior do Estado, fazendo a descentralização de suas atividades, atingindo a demanda de pequenos e grandes produtores rurais que recebem orientações de como produzir mais e melhor e; do alunado que procuram a cidade mais próxima para fazerem seu curso. Conta com 4.090 (quatro mil e noventa) estudantes nos seus cursos de graduação, destes 2.800 (dois mil e oitocentos) em Belém, é uma das poucas universidades brasileiras que serve almoço de forma gratuita para seus discentes.

Antes, a Faculdade de Ciências Agrárias do Pará – FCAP, antecessora da UFRA, contava com apenas três cursos de graduação: Agronomia, Engenharia Florestal e Medicina Veterinária; naquela época, a infraestrutura para a produção de gênero alimentício era maior. Só para criação de frango de corte, posturas, frangos exóticos e codornas, existiam 06 galpões. Com a transformação da FCAP em UFRA, muitos desses galpões deram lugar a novos prédios com salas de aulas, laboratórios, auditórios e gabinete para docentes. Hoje existem apenas dois galpões, um para criação de frango corte e outro destinado à postura.

Além disso, já existiam duas Fazendas-Escola (FEC - Fazenda Escola de Castanhal) e (FEIGA - Fazenda Escola de Igarapé-Açu) que, somado com o que era produzido no campus Belém, ofereciam diversos gêneros: carne de porco, pato, peixe, leite de gado, mel-de-abelha, caupi, farinha de mandioca, frutas e verduras, que eram oferecidos à comunidade a preço de produção.

Hoje, todo alimento consumido no restaurante universitário é comprado, utilizando-se recurso da própria universidade, pois os estudantes recebem de forma gratuita e para realização das atividades práticas, muitas vezes, são necessárias viagens para visitar propriedades rurais, ondes são visualizadas as técnicas de produção, o que requer um aporte financeiro elevado.

Considerando que a UFRA dispões de área e tecnologia para a produção de alimentos que são consumidos no restaurante universitário, este estudo foi realizado com base em três problemas: 1) a área da UFRA é suficiente para produzir todo o quantitativo consumido no RU? 2) os estudantes concordam em produzir o alimento? e, 3) é economicamente viável a produção?

Objetivou-se avaliar a viabilidade de utilização dos campi da UFRA, de forma estrutural e econômica, para produção de alimentos destinados ao restaurante universitário do campus Belém. Tendo como objetivos específicos: avaliar o perfil e o grau de satisfação dos usuários do RU; avaliar a disponibilidade dos estudantes em produzirem alimentos para o RU; levantar a área da UFRA com potencial de produção; comparar o recurso financeiro usado na compra de alimentos para o RU com o que seria necessário para produzir a mesma quantidade de alimento.

METODOLOGIA

A realização da pesquisa envolveu a análise documental de relatórios dos sistemas de informações da Universidade Federal Rural da Amazônia. Foram extraídos dos sistemas de informações utilizados pela instituição (Sistema de Pessoal; Sistema de Cadastro de Prestadores de Serviços; Sistema de Compras; Sistema de Patrimônio; Sistema de Informação do RU). A despesa do RU com gênero alimentício foi levantada no período de 01/01/2014 a 31/12/2014.

A coleta dos dados, que permitiu avaliar a opinião dos usuários do restaurante, foi por meio de questionário, contendo seis questões fechadas e uma aberta. Foi utilizada a escala tipo Likert: 1- Muito insatisfeito; 2- Insatisfeito; 3- Indiferente; 4- Satisfeito; 5- Muito satisfeito. Foram aplicados 40 questionários aos usuários no primeiro semestre de 2015, considerando que no ano de 2014 o Restaurante Universitário serviu em média 600 refeições diariamente.

A amostra foi selecionada de forma aleatória simples, de modo que cada um dos respondentes tivesse igual probabilidade de figurar na amostra e a seleção de um membro da população não afetasse a chance de qualquer outro membro. Dessa forma, os entrevistados foram abordados na porta do restaurante e em outros lugares do Campus da instituição sem que se tenha havido preferência na escolha.

Buscou-se conhecer a opinião dos usuários do RU e verificou-se a viabilidade de produção, com base na quantidade de alimentos consumidos, na quantidade de área da UFRA com potencial para produção, por gênero de alimento específico, na produtividade e custo de produção de cada gênero de alimento (buscando em fontes diversas) e na comparação entre o valor dispensado na compra dos produtos consumidos no RU e o custo de produção da mesma quantidade dos alimentos. Apesar do público atendido pelo RU ser constituído de estudantes, professores, técnico-administrativos e servidores terceirizados, o questionário destinou-se apenas a estudantes.

Admitiu-se para efeito de cálculo o valor destinado à mão-de-obra, pois a ideia é que os estudantes participem como aprendizes e não como trabalhadores.

Para tabulação e cálculo percentuais foi utilizado o editor de planilhas Microsoft Office Excel 14.0, não sendo realizado nenhum teste estatístico.

RESULTADOS

A maioria dos discentes está na faixa dos 21 aos 25 anos (50%), em seguida, estão os respondentes na faixa dos 16 aos 20 anos, que representam 37% dos estudantes entrevistados. E por fim, os que estão na faixa de 26 a 30 anos e de 31 aos 35 anos, representam 5% cada faixa etária, sendo encontrado apenas 3% acima dos 40 anos e nenhum entrevistado com idade entre 36 e 40 anos.

Quanto à assiduidade, 63% dos entrevistados fazem suas refeições no RU diariamente, entre 7 e 10% utiliza o RU de 2 a 4 dias por semana, enquanto que 12% frequenta o RU apenas uma vez semanalmente.

Opinião dos usuários do restaurante universitário

Quanto ao grau de satisfação, 45% estão satisfeitos com a qualidade do alimento servido no RU, enquanto 27% dos pesquisados, são insatisfeitos; 18% são indiferentes e apenas 2% e 8%, são muito insatisfeitos e muito satisfeitos respectivamente. Entretanto, a diferença entre o percentual de satisfação e de insatisfação quanto à variação do cardápio é menor 35% e 30% respectivamente. O maior grau de insatisfação está relacionado com o tempo de atendimento, quando 50% dos entrevistados encontram-se muito insatisfeitos e 30% estão insatisfeitos, sendo que apenas 5% estão satisfeitos (Tabela 1).

Quanto à relação com os atendentes, 48% são indiferentes, 35% estão satisfeitos, sendo observado que 10 e 7% estão insatisfeitos e muito insatisfeitos respectivamente, não tendo sido observado nenhum entrevistado muito satisfeito. Na última questão buscou-se analisar a opinião dos estudantes quanto à produção dos alimentos, questionando se estes estão dispostos a produzir alimento durante a realização de aulas práticas, 90% respondeu que sim (Tabela 1).

As justificativas foram bem variadas, observou-se que grande parte dos entrevistados relaciona a produção do alimento pelos estudantes com o controle de qualidade que se poderia ter, a exemplo, um estudante disse “Seria melhor para termos segurança sobre o alimento que estamos consumindo, além de aprimorarmos nosso conhecimento”.

Tabela 1. Grau de satisfação dos estudantes em relação ao RU/UFRA e disponibilidade em produzir alimento

| Parâmetro / Grau de satisfação | MIns | Ins | Ind | S | MS |
|--|------------------------------|------|------|------|-----|
| | Quantidade de estudantes (%) | | | | |
| Qualidade do alimento | 2,5 | 27,5 | 17,5 | 45,0 | 7,5 |
| Variedade do cardápio | 10,0 | 30,0 | 25,0 | 35,0 | 0,0 |
| Tempo de atendimento | 50,0 | 30,0 | 12,5 | 5,0 | 2,5 |
| Horário é favorável | 32,5 | 32,5 | 12,5 | 20,0 | 2,5 |
| Quanto às instalações | 17,5 | 20,0 | 20,0 | 40,0 | 2,5 |
| Relação com os atendentes | 7,5 | 10,0 | 47,5 | 35,0 | 0,0 |
| Disponibilidade para produzir alimentos (%) | | | | | |
| Estudantes dispostos | 90 | | | | |
| Estudantes indispostos | 10 | | | | |

MIns – muito insatisfeito, Ins – insatisfeito, Ind – indiferente, S – satisfeito, MS – muito satisfeito.

Sendo a questão do aprendizado, o maior destaque apresentado para se utilizar aulas práticas na produção de alimentos. Um estudante do curso de zootecnia frisou: “Pelo fato do meu curso ser de produção animal, seria viável em relação à aprendizagem para minha futura profissão”. Um estudante de agronomia, inclusive, incluiu a importância de aprender gestão: “Para edificar nosso aprendizado; tornar-nos mais práticos e atualizados; aprender gestão”. Na mesma linha de raciocínio outro estudante destacou: “Porque é necessário que os alunos dominem práticas diversas e essa prática pode servir para a vida pessoal”.

Área da UFRA com potencial para produção

Considerando a área do campus Belém e os dos demais campi, incluindo as áreas descentralizadas, a UFRA apresenta 74 hectares com potencial para pecuária, 5,5 hectares para produção de arroz, 9,5 hectares para produção de feijão (caupi) e 7,5 hectares para produção de mandioca, além disso, existe área para avicultura (produção de aves) e piscicultura (produção de peixes). Verificou-se a existência de 8,5 hectares destinados à produção de milho, o que possibilitaria a fabricação da ração para os animais a serem produzidos dentro do sistema de criação. Existem ainda, 19,5 hectares com possibilidade de produção de frutas e 7,5 hectares com potencial de produção de hortaliças (Tabela 2).

Tabela 2. Área total da Universidade Federal Rural da Amazônia, com potencial para produção de alimento a serem utilizados no restaurante universitário.

| Campus/produto | Bovino | Ave | Peixe | Arroz | Caupi | Mandioca | Milho | Frutas | Hortaliças |
|----------------|---------------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|------------|
| | Área com potencial para produção (ha) | | | | | | | | |
| Belém | 38,0 | 2,0 | 2,0 | - | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 |
| Capanema | - | - | - | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 |
| Capitão Poço | - | 2,0 | 1,0 | 2,0 | 2,0 | 1,0 | 2,0 | 2,0 | 1,0 |
| Parauapebas | - | - | - | 3,0 | 3,0 | 2,0 | 3,0 | 5,0 | 2,0 |
| Igarapé-Açu | 36,0 | 0,4 | - | - | 1,0 | 1,0 | - | 9,0 | 1,0 |
| Total | 74,0 | 4,4 | 3,0 | 5,5 | 9,5 | 7,5 | 8,5 | 19,5 | 7,5 |

Fonte: Gerentes dos campi da UFRA.

Custo de produção dos alimentos

Para verificar a viabilidade econômica da produção de alimento é necessário comparar o custo de produção com a quantidade financeira consumida pelo RU. Entretanto, não se pode considerar o sistema de produção de uma instituição de ensino ao de uma empresa. Portanto, considera-se apenas alguns aspectos das despesas.

Segundo a orientação de Melz (2013) os gastos com a produção, considerando 500 cabeças por 100 dias, seria R\$ 226.177,24 se considerado apenas a aquisição dos animais, alimentação, mão-de-obra, sanidade e despesas diversas. Observando o custo por arroba, segundo os mesmos autores, encontra-se o valor de R\$ 26,44 por arroba. Verifica-se, portanto, que para produzir 1600 arrobas (equivalente a 24 t, quantidade consumida no RU) são necessários R\$ 42.304,00 (Tabela 3).

Tabela 3. Gastos com a produção de 500 cabeças por 100 dias em confinamento.

| Despesa | Valor (R\$) | Percentual (%) | Custo por @ |
|----------------------------------|-------------------|----------------|--------------|
| Aquisição de animais | 151.666,67 | 60,91 | 17,73 |
| Alimentação | 66.669,25 | 26,78 | 7,79 |
| Mão-de-obra | 4.626,00 | 1,86 | 0,54 |
| Sanidade | 1.160,28 | 0,47 | 0,14 |
| Impostos | 300,00 | 0,12 | 0,04 |
| Depreciação | 6.325,71 | 2,54 | 0,74 |
| Remuneração do empresário | 500,00 | 0,20 | 0,06 |
| Remuneração da terra | 3.335,94 | 1,34 | 0,39 |
| Remuneração do capital investido | 5.558,24 | 2,23 | 0,65 |
| Remuneração do capital de giro | 6.785,31 | 2,73 | 0,79 |
| Despesas diversas | 2.055,04 | 0,83 | 0,24 |
| TOTAIS | 248.982,45 | 100,00 | 29,11 |

Fonte: Adaptado de Lopes e Carvalho (2006).

A produção de peixe está de acordo com Fazenda Escola de Castanhal (FEC), sendo gasto para produção de 1000 peixes com peso médio de 2,5 kg, cerca de R\$10.050,00 decorrente da despesa com ração, a compra dos peixes com 5 cm e a mão-de-obra de um trabalhador, com salário de R\$ 1.000,00. Expandindo para um hectare, considerando 8.000 peixes por hectare, tem-se um total de R\$ 80.400,00, o que resulta um custo de R\$ 4,02 por kg de peixe produzido por ciclo de um ano. Se o consumo do RU é de 3.600 kg, então são necessários R\$ 14.472,00 para garantir a produção necessária.

Da mesma forma, o cálculo da produção de frango por hectare é apresentado seguindo a orientação da própria universidade, considerando o valor da cama, dos pintinhos, ração, mão-de-obra etc..., totalizando R\$ 41.723,00. Entretanto, para fixar um valor aproximado da quantidade necessária, observou-se os valores do custo de produção de frango de corte apresentado pela Embrapa Suínos e Aves, onde o custo médio para o ano de 2014 foi de R\$ 2,35 por kg (Tabela 4).

Tabela 4. Composição do custo de produção de frangos de corte - aviário climatizado positivo, em R\$ kg⁻¹, ano 2014.

| Item / Mês | Jan | Fev | Mar | Abr | Mai | Jun | Jul | Ago | Set | Out | Nov | Dez | Média | % |
|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------|
| Alimentação | 1,73 | 1,67 | 1,63 | 1,67 | 1,58 | 1,42 | 1,39 | 1,34 | 1,39 | 1,46 | 1,43 | 1,52 | 1,52 | 64,72 |
| Outros | 0,56 | 0,67 | 0,67 | 0,66 | 0,66 | 0,66 | 0,66 | 0,66 | 0,64 | 0,57 | 0,57 | 0,57 | 0,63 | 26,81 |
| Mão de obra | 0,10 | 0,10 | 0,10 | 0,10 | 0,10 | 0,10 | 0,10 | 0,10 | 0,10 | 0,10 | 0,10 | 0,10 | 0,10 | 4,29 |
| Custo de capital | 0,04 | 0,04 | 0,04 | 0,04 | 0,04 | 0,04 | 0,04 | 0,04 | 0,04 | 0,04 | 0,04 | 0,04 | 0,04 | 1,85 |
| Depreciação | 0,05 | 0,05 | 0,05 | 0,05 | 0,05 | 0,06 | 0,06 | 0,06 | 0,06 | 0,06 | 0,06 | 0,06 | 0,05 | 2,34 |
| Total | 2,48 | 2,53 | 2,49 | 2,53 | 2,43 | 2,29 | 2,26 | 2,20 | 2,24 | 2,24 | 2,21 | 2,30 | 2,35 | 100,00 |

Fonte: Embrapa Suínos e Aves

Assim, para se calcular o valor da produção consumida no RU, faz-se necessário apenas multiplicar por 9600 kg, encontrando-se o total de R\$ 22.560,00.

Para análise de custo de produção do caupi e farinha, utiliza-se os coeficientes técnicos para implantação de um hectare do Sistema Bragantino no Nordeste Paraense, considerando uma alternativa que tem a seguinte sequência de cultivos: 1ª fase (arroz), 2ª fase (mandioca mais feijão-caupi), 3ª fase (feijão-caupi), repetir a sequência (CRAVO, 2005).

O custo total para produção no sistema determinado (quantidade de insumos necessários para instalação da primeira sequência, mão-de-obra e fabricação de farinha), é de R\$ 8.981,00 por hectare do sistema (CRAVO, 2005). Ao considerar o caupi, por apresentar a menor produtividade quando comparado com o arroz e com a farinha de mandioca, para analisar a relação entre consumo do RU (6 t) e a produtividade do sistema (1 t ha⁻¹), faz-se necessário trabalhar em 6 hectares para produzir a quantidade consumida no RU, e o custo desta produção é de R\$ 53.886,00 (Tabela 5).

Importante observar que está incluído o custo do defensivo agrícola e herbicida, uma vez que este sistema de produção admite o uso de “produtos químicos”, assim como é recomendado a adubação correta, ou seja, a quantidade certa no tempo certo, baseada em análise periódica do solo.

O custo total para garantir a produção de hortaliça consumida no RU é de R\$ 30.036,90. Pois, é necessário utilizar 5 hectares, pois para cada hectare no sistema orgânico, indicado para a produtividade, são necessários R\$ 6.007,38 (SOUZA; GARCIA, 2013). Não se considerou da informação dos autores, o custo com a mão-de-obra, uma vez que, neste caso, os estudantes e os técnicos-administrativos da instituição já realizam esse trabalho, também não se considerou o custo com embalagem e nem o custo com transporte.

Tabela 5. Custo de produção de Arroz, caupi e farinha através do Sistema Bragantino para 1

| INSUMOS | Qtd. | Unid. | V. Unit. | V. total (R\$) |
|------------------------------|------|-------|----------|-----------------|
| Calcário | 1* | t | 200 | 200,00 |
| Superfosfato triplo | 6* | s/c | 55 | 330,00 |
| Cloreto de potássio | 5* | s/c | 55 | 275,00 |
| Uréia | 4* | s/c | 55 | 220,00 |
| F.T.E (micronutriente) | 30* | kg | 1 | 30,00 |
| Sementes/maniva | - | vb | - | 510,00 |
| Herbicida | - | vb | - | 220,00 |
| Defensivo | 1 | kg | 50 | 50,00 |
| Subtotal | | | | 1.835,00 |
| Custo da mão-de-obra | | | | 2.335,00 |
| Custo da produção de farinha | | | | 4.811,00 |
| Total | | | | 8.981,00 |

* Quantidades sujeitas a alterações em virtude dos resultados de análises de solo. Fazer o monitoramento da fertilidade do solo, após cada cultivo, para orientar a realização da adubação de manutenção. Fonte: Cravo (2005).
ha.

São necessários 1,2 hectares para produção total de frutas consumidas. O custo por hectare de Sistema Agroflorestal (SAF) nos três primeiros anos (prazo do início da produção) é de R\$ 10.267,84 (SANGUINO et al., 2007). Considera-se 2 hectares para melhor compreensão e utilização das informações, sendo necessários, portanto, R\$ 20.535,68 (Tabela 6).

Quantidade de alimento consumido no RU

Para atender 600 estudantes por dia, o RU consome anualmente 24 t de carne bovina, 9,6 t de frango e 3,6 t de peixe, 9,6 t de arroz, 6,0 t de feijão e 4,3 t de farinha de mandioca, além disso, consome 14,4 t de hortaliças (Tabela 6).

Produtividade de alimento

Conforme a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - EMBRAPA a produtividade da carne bovina no estado do Pará é de 4,8 t ha⁻¹ ano⁻¹ (EMBRAPA, 2006). Portanto, é possível produzir cerca de 355 toneladas de carne bovina por ano, mais do que o necessário para abastecer o RU, ficando um excedente de 331 toneladas, da mesma forma é possível produzir 79 toneladas de carne de frango, considerando que a produtividade é de 18 t ha⁻¹ ano⁻¹ (Tabela 6). Visando superar uma das reclamações dos usuários, é possível ainda, produzir 7,2 toneladas de peixes por anos em sistemas de policultivos (NUNES; LAZZARO; PERET, 2006).

Segundo Cravo (2005) é possível produzir, através do Sistema Bragantino de produção, 13,75 toneladas de arroz por anos, superando em 4,15 toneladas a necessidade de consumo do RU. O caupi apresenta um excedente de 3,5 toneladas por ano, podendo ser produzido mais de 9,5 toneladas e ainda, é possível produzir

na mesma área 56,25 toneladas de farinha, excedendo o consumo do RU em 51 toneladas (Tabela 6).

Quanto à produção de frutas, utilizou-se um exemplo de sistema agroflorestal (SAF) onde a produção média de frutífera (cupuaçu, maracujá e açaí) é de 16 t ha⁻¹ ano⁻¹, sem considerar a produção de cacau e as espécies florestais (SANGUINO et al., 2007).

Tabela 6. Relação entre a possibilidade de produção da Universidade Federal Rural da Amazônia e o consumo do restaurante universitário.

| Parâmetro | Bovino | Frango | Peixe | Arroz | Caup i | Farinh a | Frutas | Hortaliça s | Total |
|--|---------------|------------------|----------------|-------------|-----------------------|--------------|------------------------|-----------------------|------------------------|
| Consumo do RU (t ano ⁻¹) | 24,00 | 9,60 | 3,60 | 9,60 | 6,00 | 4,30 | 9,20 | 14,40 | - |
| Produtividade (t ha ⁻¹ ano ⁻¹) | 4,80 | 18,00 | 2,40 | 2,50 | 1,00 | 7,50 | 6,00 | 2,80 | - |
| Possibilidade de produção (t ano ⁻¹) | 355,20 | 79,20 | 7,20 | 13,7 5 | 9,50 | 56,25 | 312,00 | 21,00 | - |
| Produção excedente (t ano⁻¹) | 331,20 | 69,60 | 3,60 | 4,15 | 3,50 | 51,95 | 292,80 | 6,60 | - |
| Custo do consumo do RU (R\$ ano ⁻¹) | | 167.043,30 | | | 485.164,99 | | 86.433,29 | | 738.641,5 8 |
| Custo de produção (R\$ ha ⁻¹ ano ⁻¹) | 26,44* | 41.723,00 a | 80.400,00 a | | 8.981,00 ^b | | 10.267,84 ^c | 6.007,38 ^d | - |
| Custo de prod. do consumo (R\$ ano ⁻¹) ³⁾ | 42.304,0 0 | 22.560,00 | 14.472,00 | | 53.886,00 | | 20.535,6 8 | 30.036,9 0 | 183.794,5 8 |
| Recurso excedente (R\$ ano⁻¹) | | 87.707,30 | | | 431.278,99 | | 35.860,71 | | 554.847,0 0 |

Fonte: ^a Universidade Federal Rural da Amazônia, ^b Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, ^c Sanguino, et al. (2007), ^d Souza e Garcia, (2013). * custo de produção por arroba.

Em relação à produção de hortaliças, foi verificado que a produção de abóbora, batata, cenoura, pimentão, quiabo e repolho entre outras, é de aproximadamente 233 kg por mês, o que resulta em uma produção anual de 2,8 t ha⁻¹, extrapolando a necessidade do RU em 6,6 toneladas (SOUZA; GARCIA, 2013).

Para produzir a quantidade de alimentos consumida no RU é necessário um aporte financeiro menor do que aquele utilizado para as compras de mantimentos. Da aquisição de carne bovina, frango e peixe sobram R\$ 87.707,30; da compra de arroz, feijão e farinha de mandioca sobram R\$ 431.278,99 e da compra de frutas e hortaliças sobram R\$ 35.860,71, totalizando R\$ 554.847,00 (Tabela 6).

DISCUSSÃO

Importante observar que a maioria dos entrevistados utiliza o serviço do RU diariamente, corroborando com o que preconizar o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE): a alimentação faz parte do processo de assistência estudantil. Quando se observa que a maioria dos estudantes estar abaixo dos 25 anos e, portanto, fazem parte do grupo de pessoas que provavelmente são dependentes dos pais, ou seja, não contribuem para aumento da renda familiar, admite-se que estes estudantes dependem do funcionamento do RU.

Outro aspecto importante é a relação com os técnicos que servem a alimentação, pois existe uma indiferença muito grande por parte dos estudantes. Isto possivelmente esteja relacionado com a incompreensão por parte dos discentes de que se trata de uma relação humana e que a qualidade da alimentação começa pela qualidade da relação existente entre as pessoas.

Não ter havido correlação entre o tempo de atendimento e qualidade do alimento (dados não mostrados), demonstra que os estudantes conseguem discernir sobre as duas questões. Pois, enquanto metade dos entrevistados está muito insatisfeitos com o tempo de atendimento, 45% estão satisfeitos com a qua-

lidade. Importante que, a maioria absoluta dos estudantes (90%) está disposta a participarem de atividade que possa gerar alimento para o RU, demonstrando que existe uma preocupação tanto com a qualidade da alimentação quanto com a possibilidade de aprimoramento da aprendizagem.

Para análise da viabilidade de produção de gado de corte, é importante considerar o cenário nacional do abate de bovinos estabelecido pelo (IBGE), onde o estado do Pará vem compensando o decréscimo sofrido em outras Unidades da Federação, aumentando em 6,5% o número de cabeças do 4º trimestre de 2013 para o 4º trimestre de 2014, correspondendo a 43.115 cabeças a mais (IBGE, 2015). Não obstante, a universidade precisa inserir seus estudantes nessa nova realidade.

Para a pecuária é necessário detalhar o custo por sistema de produção (cria, recria e engorda), elaborando um mapa de rateio, tornando equivalente a separação entre novilhas de um ano, novilhas de dois anos, vacas, bezerros e touros. Isso proporciona uma visão mais clara dos custos, levando em consideração que os animais têm necessidades e cuidados diferenciados, dependendo de sua destinação (OIAGEN et al., 2008).

Contudo, o sistema de engorda indicado, leva em consideração a ponderação que faz a EMBRAPA sobre o processo de cria, definindo como sendo o maior entrave para se obter alta eficiência produtiva no rebanho, com baixos índices zootécnicos apresentados em decorrência da reduzida adoção da tecnologia disponível (EMBRAPA, 2006). A empresa destaca que os baixos índices de natalidade e alta mortalidade, mostrados na pecuária tradicional, são decorrentes de manejo inadequado, baixo nível nutricional, práticas sanitárias ineficientes, água de baixa qualidade e de difícil acesso, entre outras.

Para Alves et al. (2017) há que se pensar na conservação ambiental, quando se busca práticas que traga desenvolvimento econômico. Por isso, a utilização de sistemas que apresente vantagens em termos de produtividade da terra, viabilizando a pecuária em áreas de pastagens degradadas e evitando o desmatamento de áreas de floresta, deve formar profissionais com visão voltada à produção sustentável, preocupado com a questão ambiental, buscando consolidando o formato agrossilvipastoril (BONINI et al., 2016).

O custo de produção de peixe apresentada é referente ao sistema utilizado pela UFRA, considerando a estrutura já existente. Entretanto, para determinar o custo de implantação de um sistema deve-se considerar alguns aspectos do terreno como relevo, fonte hídrica e vegetação. Em um exemplo no Município de Ilha Solteira/SP, tendo por base um estudo de caso para um ciclo produtivo de 180 dias em 0,5 ha, com 60 tanques-rede e produtividade de 68.000 Kg/ciclo, apresentou estimativa de custo de R\$ 208.440,00 (SABBAG et al, 2007).

Para produção integrada de frango, o custo variável representa 87,54% do custo total, na estimação das funções de custo total médio da produção de frango de corte, a escala ótima de produção é de 26.304,35 kg de frango vivo por lote, ao custo total médio correspondente à R\$ 0,6347 (FERREIRA; GOMES; LIMA, 2007). Nestas condições, se produz as 9,6 toneladas de frango consumidas no RU a um custo ainda menor, ou seja, R\$ 6.112,32.

Outra alternativa para a produção de frango é um sistema aprimorado por professores da própria instituição e apresentado em projetos de extensão que trabalha com pequenos produtores. Neste sistema utiliza-se espécies de frango conhecidos por “caipirão”. Não são usados antibióticos e nem hormônio de crescimento na alimentação dos frangos, sendo necessário um tempo maior (75 dias) para realizar-se o abate. Porém, o produto atende a necessidade apresentada pelos estudantes: maior qualidade da alimentação.

A produção de caupi, de mandioca e de arroz em sistemas consorciados, a exemplo do Sistema Bragançino de Produção, além de garantir aumento na produtividade, o uso de tecnologia como esta pode favorecer

a divulgação da necessidade de conservação do meio ambiente juntos aos produtores, através da extensão (CRAVO, 2005).

Com utilização de tecnologia de alta produtividade, observa-se a existência de excedente. No caso de grão, pode-se aplicar técnicas de armazenamento, favorecendo outro tipo de aprendizado, ou ainda, vender em feira de produtor, servindo de arrecadação de recurso financeiro para suprir outras necessidades da instituição.

Vale ressaltar que a produtividade aqui apresentada é para efeito didático, uma vez que pode variar conforme a tecnologia utilizada. Analisando a eficiência do uso da água, Locatelli et al. (2014) verificaram que os cultivares de caupi BRS Guariba e BRS Novaera atingiram as máximas produtividades de 1275,19 kg ha⁻¹ e 1504,98 kg ha⁻¹ respectivamente. Portanto, superior aos valores considerados neste estudo. Avaliando o rendimento de grãos após inoculação com estirpes do grupo rizóbio, os autores observaram que a média geral do experimento foi de 1.825,17 kg ha⁻¹, sendo que as três das estirpes utilizadas proporcionaram rendimento de grãos estatisticamente igual ou superior aos tratamentos com 50 kg ha⁻¹ e 80 kg ha⁻¹ de nitrogênio (ZILLI; XAVIER; RUMJANEK, 2006).

Para a produção de frutas consumidas no RU, analisou-se o custo de produção através do sistema agroflorestal citado na determinação da produtividade (SANGUINO et al., 2007). Para os autores essa tecnologia de produção apresenta importantes resultados econômicos e sociais, sendo ideais para as condições da Amazônia, que se destaca por preconizar uma agricultura sustentável que procura minimizar a contaminação e agressão ambiental, objetivando não esgotar os recursos naturais, permitindo o uso contínuo da mesma área de plantio (DANTAS, 1994).

Os SAFs podem ser implantados das mais variadas formas. Vieira et al, (2007) estudando os sistemas do município de Igarapé-Açu, no estado do Pará, identificaram 7 espécies temporárias (mandioca, caupi, batata doce, abacaxi, arroz, jerimum e pimenta de cheiro) e 31 espécies permanentes (pimenta-do-reino, cupuaçu, açaí, maracujá, pupunha etc...) cultivadas em SAF pelos agricultores da área de estudo, em arranjos diferenciados. O acompanhamento desses sistemas é fundamental para proporcionar maiores vivências entre os estudantes e as famílias de produtores, para que tenham plena compreensão dessa prática agrícola como oportunidade produtiva e financeira, associada à recuperação florestal (RODRIGUES et al., 2008).

Destaca-se que no estudo da viabilidade econômica de produção, se faz necessário um estudo mais aprofundado, verificando, por exemplo, a construção de abatedouro e seu viés de legalidade como liberação de licença. Contudo, deve-se considerar que já existe um investimento elevado com a realização de aulas práticas e com a manutenção do RU.

CONCLUSÃO

A Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA apresenta uma área com capacidade suficiente para produzir a quantidade dos gêneros alimentícios utilizados pelo restaurante universitário da instituição; o potencial de produção é superior ao que é consumido atualmente no restaurante universitário; o custo de produção da quantidade de alimento consumido no restaurante universitário ficaria abaixo do aporte financeiro destinado à compra do mantimento, apresentado pela atual forma de gestão. Portanto, é viável a manutenção do restaurante universitário apenas com alimentos advindos de projetos que incluam os estudantes no acompanhamento da produção agropecuária.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. F.; PORTUGAL JR, P. DOS S.; REYDON, B. P. POLÍTICA ECONÔMICA AMBIENTALMENTE SUSTENTÁVEL: por uma adaptação de fundamentos macroeconômicos à sustentabilidade ambiental, *Revista Ciências Humanas - UNITAU, Taubaté/SP - Brasil*, v. 10, n Extra, edição 19, p. 72 - 89, Outubro 2017.
- BONINI, C. S. B.; LUPATINI, G. C.; ANDRIGHETTO, C.; MATEUS, G. P.; HEINRICH, R.; ARANHA, A. S.; et al. Produção de forragem e atributos químicos e físicos do solo em sistemas integrados de produção agropecuária, *Pesquisa agropecuária brasileira*, v.51, p.1695-1698, 2016.
- CRAVO, M. S. Sistema Bragantino: agricultura sustentável para a Amazônia / Belém, PA: Embrapa Amazônia Oriental, 2005. 101p.
- CRUZ, N. H.; DIAZ, M. D. M.; LUQUE, A. C. Metodologia de avaliação de custos nas universidades públicas: Economia de escala e de escopo. *Revista Brasileira de Economia*, v.58, p. 45-66, 2004.
- EMBRAPA AMAZÔNIA ORIENTAL, Criação de Bovinos de Corte no Estado do Pará, *Sistemas de Produção*, 3 ISSN 18094325, Versão Eletrônica. Dez./2006.
- EMBRAPA SUÍNOS E AVES, custo do frango de corte por UF, Banco de dados. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/suinos-e-aves/cias/custos/frango-uf>>. Último acesso: 30 julho 2015.
- FERREIRA Â. A.; GOMES M. F. M.; LIMA J. E. Economia de escala e custo de produção de frango de corte no estado de minas gerais. Disponível: <<http://raceadm3.nuca.ie.ufrj.br/buscarace/Docs/aaferreira2.pdf>>. Último acesso: 22 junho 2015.
- FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS-FONAPRACE, Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Federais, Belém, julho de 2007.
- FREITAG, B. E. B.; RUBIN, M. O. Políticas de Permanência: Um estudo na UTFPR câmpus Pato Branco/PR, *Revista de Ciências Humanas – Educação*, v. 16, n. 27, p. 38-55, 2015.
- GIMÉNEZ M. V.; MARTÍNEZ L. J. Cost efficiency in the university: A departmental evaluation model. *Economics of education review*, Available online 21 September 2005.
- GONZALES, M. K. O sistema de acompanhamento em compras e logística numa organização pública, *Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina*, v. 24, p. 53-74, 2003.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE mostra queda no abate de bovinos em 2014 e 4T14, GIRO DO BOI - por Equipe BeefPoint, 20/03/15, Banco de dados. Disponível em: <<http://www.beefpoint.com.br/ibge-mostra-queda-no-abate-de-bovinos-em-2014-e-4t14/>>. Último acesso: 28 julho 2015.
- JUCILENE MELANDRE DA SILVA. Expansão e financiamento do sistema de ensino superior federal: o caso da Universidade Federal de Juiz de Fora. 2017. 142f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.
- LOCATELLI, V. E. R.; MEDEIROS, R. D.; SMIDERLE, O. J.; ALBUQUERQUE, J. A. A.; ARAÚJO, W. F.; SOUZA, K. T. S. Componentes de produção, produtividade e eficiência da irrigação do feijão-caupi no cerrado de Roraima, *R. Bras. Eng. Agríc. Ambiental*, v.18, n.6, p.574–580, 2014.
- MELZ, L.J. Custos de produção de gado bovino: revisão sob o enfoque da contabilidade de custos, *Custos e @ gronegócio on line*, v. 9, n. 1 – Jan/Mar - 2013.
- MORGAN, B. F. A determinação do custo do ensino na educação superior: o caso da Universidade de Brasília. Dissertação de Mestrado.UnB, Brasília, 2004.
- NUNES, Z. M. P.; LAZZARO, X.; PERET, A. C. Influência da biomassa inicial sobre o crescimento e a produtividade de peixes em sistema de policultivo, *Ciênc. agrotec.*, Lavras, v. 30, n. 6, p. 1083-1090, 2006.

OIAGEN, R.P. et al. Custo de produção em terneiros de corte: uma revisão. In: *Veterinária em Foco*. v.3, n.2, jan./jun. 2006.

PLANO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL - Aprovado pela ANDIFES. Proposta do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - FONAPRACE, Belém, julho de 2007.

PSACHAROPOULOS, G. Economics of education: A Research Agenda. *Economics of education review*, v.15, n. 4, p. 339-344, 1996.

RODRIGUES, E. R.; JÚNIOR, L. C.; MOSCOGLIATO, A. V.; BELTRAME, T. P. O uso do sistema agroflorestal Taungya na restauração de reservas legais: indicadores Econômicos, *FLORESTA*, Curitiba, PR, v. 38, n. 3, p. 518 – 525, jul./set. 2008.

SABBAG, O. J.; ROZALES, R. R.; TARSITANA, M. A. A.; SILVEIRA, A. N. Análise econômica da produção de tilápias (*Oreochromis niloticus*) em um modelo de propriedade associativista em Ilha Solteira/SP. *Custos e @gronegocio on line* - v. 3, n. 2 - Jul/Dez - 2007.

SANGUINO, A. C.; SANTANA, A. C.; HOMMA, A. K. O.; BARROS, P. L. C.; KATO, O. K.; AMIN, M. M. G. H. Avaliação econômica de sistemas agroflorestais no estado do Pará, *Rev. ciênc. agrár.*, Belém, n. 47, p. 71-88, 2007.

SOUZA, F. A.; SILVA, C. A. T. Análise dos recursos públicos aplicados no restaurante universitário de uma instituição federal de ensino superior, *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 4, p. 01-28, 2011.

SOUZA, J. L.; GARCIA, R. D. C. Custos e rentabilidades na produção de hortaliças orgânicas e convencionais no estado do espírito santo, *Revista Brasileira de Agropecuária Sustentável (RBAS)*, v. 3, p. 11-24, 2013.

VALENTE, A. P. D. M. A.; DUMONT, L. M. M. Controle público e orçamento federal: avaliando o papel do Siafi, *Informática Pública*, v. 5(1), p. 49-64, (2003).

VIEIRA, T. A.; ROSA, L. S.; VASCONCELOS, P. C. S.; SANTOS M. M.; MODESTO, R. S. Sistemas agroflorestais em áreas de agricultores familiares em Igarapé-Açu, Pará: caracterização florística, implantação e manejo, *Acta Amazônica*, vol. 37(4), p. 549 – 558, 2007.

ZILLI, J. E.; XAVIER, G. R.; RUMJANEK, N. G. Fixação biológica de nitrogênio na cultura do feijão-caupi no estado de Roraima, Disponível em: <<http://nitro1000.com.br/caupi2.pdf>> Último acesso em: 11 junho 2015.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NO ENSINO DA SEGURANÇA DOS ALIMENTOS

PROJECT LEARNING BASED IN FOOD SECURITY TEACHING

Nadielle A. Monteiro De M. Torres¹, Sávia Cristina Vidal², Tiago Cesar Fuzaro³

¹ Mestranda em Projetos Educacionais de Ciências pela USP – EEL, Graduada em Ciências Biológicas, professora de ciências - nadielle-monteiro05@usp.br

² Mestranda em Projetos Educacionais de Ciências pela USP – EEL, graduada em Matemática - saviavidal@usp.br

³ Mestrando em Projetos Educacionais de Ciências pela USP – EEL. Graduado em Educação Física - tcfuzaro@usp.br

Recebido em 13 de Setembro de 2018; Aceito em 20 de Novembro de 2018.

Resumo

Esse artigo relata uma experiência que foi aplicada em uma escola particular do interior do estado de São Paulo, em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, sobre o desenvolvimento de um projeto intitulado “Segurança dos Alimentos”. O qual foi desenvolvido por meio da metodologia ativa denominada Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). O objetivo desse trabalho foi de promover um processo de ensino e de aprendizagem que relacione o conteúdo adquirido em sala de aula com a realidade vivida pelos alunos, além de desenvolver habilidades e competências, como a autonomia, o pensamento crítico e o trabalho em equipes. Para tal desenvolvimento, os alunos se dividiram em grupos e foram desafiados a pesquisar, visitar estabelecimentos comerciais de produção e venda de alimentos, realizar entrevistas e produzir um vídeo final sobre o tema. O projeto foi dividido em três etapas, que se realizaram em um período de dois meses. A motivação e engajamento dos alunos durante a realização das atividades, foram fatores fundamentais na construção dos conteúdos de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades e competências transversais.

Palavras-Chave: Segurança dos Alimentos. ABP. Ensino e de Aprendizagem.

Abstract

This paper reports an experiment that was applied in a private school in a countryside city of São Paulo state. The research occurred in an 8th year classroom of the High School in which the theme was develop through of a project entitled “Food safety”. This process accomplished through the active methodology called Project-Based Learning (PBL). The objective of this work was to promote a process of teaching and learning that relates the content acquired in the classroom with the reality lived by the students, as well as developing skills and competences, such as autonomy, critical thinking and teamwork. For this deployment, the students divided into groups and were challenged to research, visit commercial establishments producing and selling food, conduct interviews and produce a final video about this theme. The project was divided into three stages, which happened in a total period of two months. The motivation and engagement of the students during the activities were fundamental factors in the construction of the contents of learning and development of transversal skills and competences.

Keywords: Food safety. PBL. Teaching and learning

INTRODUÇÃO

Atualmente no campo educacional, muito se fala em educar para a cidadania, oportunizando o desenvolvimento de habilidades e competências nos estudantes de forma a colaborar para vida acadêmica e pessoal. Nessa perspectiva, percebe-se a importância de contextualizar os assuntos abordados em sala de aula, mostrando as reais aplicações dos conteúdos adquiridos introduzindo conteúdos atuais na realidade escolar.

O método tradicional de ensino ainda é um dos mais utilizados em sala de aula, entretanto pouco contribui para essa concepção de ensino e de aprendizagem, pois é baseado em aulas expositivas, tendo o professor como o detentor do conhecimento e os estudantes como receptores da informação. Weintraub, Hawlitschek; João (2011) afirmam que essa prática se torna inadequada para contextualizar os assuntos abordados, pois os professores apresentam dificuldades para explicar a prática por meio de aulas dialogadas e os discentes, em pensar na aplicabilidade da teoria exposta.

Perante a essa realidade, o uso de metodologias ativas pode ser uma alternativa na solução dessa problemática, pois os estudantes assumem papéis ativos na construção do seu próprio aprendizado, o professor se torna facilitador e orientador, e ambos aprendem juntos. Bastos (2006, p. 10) conceitua essa concepção de ensino como “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema.”

Dessa forma, escolheu-se a metodologia ativa Project Based Learning (PBL ou PjBL) com o intuito de promover aprendizagem referente ao tema: Segurança dos alimentos, visando o desenvolvimento do senso crítico e autonomia dos alunos.

A metodologia Project Based Learning (PBL) é traduzido para o português como Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP ou ABPj), sendo essa uma metodologia baseada na construção do conhecimento por meio de um trabalho de investigação, que responde a uma pergunta complexa, problema ou desafio. A partir da questão inicial, os alunos se envolvem em um processo de pesquisa, elaboração de hipóteses, busca por recursos e aplicação da informação até chegar a uma solução final ou produto final. O professor assume papel de orientador e o aluno torna-se protagonista no seu processo de aprendizagem. Para Bordenave e Pereira (1982, p. 233), “o método de projetos tem como principal objetivo lutar contra a artificialidade da escola e aproximá-la o mais possível da realidade da vida”. Buck Institute for Education (2008, p. 18) define a ABP como

Um método sistemático de ensino que envolve os alunos na aquisição de conhecimentos e de habilidades por meio de um extenso processo de investigação estruturado em torno de questões complexas e autênticas e de produtos e tarefas cuidadosamente planejadas.

Segundo Bender (2014), a ABP permite os estudantes afrontarem questões por meio de um trabalho em equipe, ou seja, cooperando para achar possíveis respostas/soluções. Tais estudantes confrontam problemas da vida real quando direcionados pela ABP, o que pode resultar em um conhecimento durável (GÜLBAHAR, TINMAZ, 2006).

A ABP vem sendo utilizada com muita frequência nas pesquisas científicas. Difundida nas mais variadas áreas do conhecimento nesses últimos 4 anos, tal metodologia traz uma perspectiva diferenciada de ensino-aprendizado para quem a utiliza. Segundo uma bibliometria feita na base de dados internacional “Web of Science” no dia 03/07/2018, utilizando como filtro as palavras *Project Based Learning* no título e

selecionando apenas os artigos científicos, obteve-se no estudo bibliométrico 534 registros de documentos. Segundo os dados da base de dados, as áreas de pesquisa que mais utilizam essa metodologia são as áreas de Educação, Engenharia, Ciência de Computação e Economia, denotando assim a boa opção de pautar essa investigação utilizando esta ferramenta, potencializando assim múltiplas reflexões científica na área da educação escolar.

Os países que mais publicaram segundo essa base de dados são os Estados Unidos da América (28%), seguido da Espanha (14%) e da China (6%), o Brasil está na décima posição com 13 artigos. Dentre todos os artigos de âmbito internacional, o mais citado dentre essa lista, foi o trabalho de Blumenfeld, et al. (1991) com o título *“MOTIVATING PROJECT-BASED LEARNING - SUSTAINING THE DOING, SUPPORTING THE LEARNING”* publicado na *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*, que relatou com maestria que a utilização da ABP pode ajudar: no aprendizado; processo motivador, aos alunos e professores encontrarem as reais dificuldades que podem estar no dia-dia atrelado a alguns projetos independente da natureza de tais, como um apoio aos estudantes e professores enquanto se envolve em projetos no viés da interação tecnológica.

Relacionando a utilização da ABP com a temática alimentação e variações, pouco foi encontrado dentro dessa bibliometria. Todavia um documento que chama a atenção pela proximidade com a linha norteadora desse estudo, foi o trabalho intitulado *como “CAN WE TRUST THE FOOD WE FIND AT THE SUPERMARKET?” – A PROJECT-BASED LEARNING APPROACH FOR TEACHING CHROMATOGRAPHY* (OLIVARES, ZULOAGA, USOBIA-GA, 2013). Essa indagação provocativa, foi utilizada como estopim de um vasto processo de aprendizado aos alunos, os estudantes que participaram deste estudo tiveram que propor soluções para diferentes tarefas as quais tinham relação com diferentes contaminantes alimentares. Nas conclusões os autores relatam que os alunos participantes estavam satisfeitos com o uso da ABP, embora reclamassem do tempo e do esforço gastos para aprender algo específico do projeto utilizando esta abordagem.

Na base de dados *“Scopus”* foram encontrados artigos dentro da esfera que circunda a área de nutrição atrelada a ABP. Um artigo valeu-se da utilização dos projetos para o ajuste, otimização e ensino sobre os alimentos funcionais, tornando-os assim mais operacional (ZHU, FANG, 2015). Outro artigo relacionando a ABP com a área alimentícia (nutrição e preparo de alimentos), relatou que tal metodologia ativa serviu para avaliar a aprendizagem dos alunos após a conclusão dos projetos (LEE, 2015).

A escolha do assunto Segurança dos Alimentos, abordado nesse estudo deve-se a importância dos alimentos que ingerimos para obter uma vida saudável. Essa questão é um instrumento que deve ser observado por todos, tendo em vista as consequências danosas que pode resultar para o consumidor, como doenças e ferimentos. Sendo assim, é essencial abordar esse tópico no âmbito escolar, além de que, de acordo com Costa, Ribeiro e Ribeiro (2001), o ato de alimentar-se representa uma oportunidade de aprendizagem.

As ações dos alunos tiveram como tema as *“Cinco Chaves para uma Alimentação Segura”* instauradas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), as quais se dividem em: manter a higiene, separar os alimentos crus dos malcozidos, cozinhar muito bem os alimentos, manter os alimentos em temperaturas seguras e usar água tratada e ingredientes seguros. Estas chaves são tidas como cuidados que a população deve tomar para evitar a contaminação e transmissão de doenças por alimentos (ANVISA, 2015).

No Brasil a Segurança alimentar e nutricional é definida pelo governo através de legislação específica (MARMENTINI, 2010) que criou o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN). Marmellini (2010) relata que: a segurança alimentar e nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras da saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (Lei

Nº 11.346, de 15/09/2006, Art. 3º).

No Brasil houve recentemente alguns episódios sanitários sobre a contaminação dos alimentos, como resíduos de metanol no vinho, salmonela em ovos, chumbo no leite em pó, benzeno em água mineral, dióxido de enxofre em frangos (gripe aviária) e uso ilegal de hormônios em carne bovina (doença da vaca louca), e mais recentemente (2017) despontou na mídia brasileira o problema da venda de carne adulterada envolvendo mais de trinta empresas alimentícias no país, levantado pela Polícia Federal do Brasil, operação essa que recebeu o nome de “Operação Carne Fraca”.

Porém existem outros problemas que não são divulgados na mídia e a preocupação com a segurança dos alimentos precisa ser ampliada, ou seja, necessita-se de uma visão sobre qualquer alimento ingerido, não somente os que já apresentaram riscos.

Dessa forma, o estudo sobre a segurança dos alimentos, por meio do método ABP, traz benefícios escolares e contribui para a vida pessoal dos alunos, pois surge à possibilidade de desenvolverem uma visão crítica acerca do assunto em questão, como por exemplo, o conhecimento de medidas práticas e normas eficientes de conservação e manipulação dos alimentos.

Essa pesquisa teve característica qualitativa, e foi desenvolvida em um período de dois meses, no qual os alunos foram desafiados a desenvolver pesquisas, entrevistas, visitas em estabelecimentos alimentícios e elaborar um vídeo, sendo esse o produto final do projeto de cada equipe. Fazendo jus ao fato de que o norte desta pesquisa foi a promoção de um processo de ensino e de aprendizagem que faça a conexão entre o conteúdo adquirido em sala de aula e a realidade vivida pelos alunos, além de enaltecer e potencializar habilidades e competências tais como: a autonomia, a reflexão e o trabalho em grupo.

METODOLOGIA

A prática educacional utilizada nesse estudo, apresenta uma abordagem de ensino pautada na Aprendizagem Baseada em Projetos – ABP, que foi utilizada para desenvolver conteúdos de aprendizagem referentes ao tema “Segurança dos alimentos”, visando a promoção da aprendizagem referentes ao tema, e o desenvolvimento do senso crítico e autonomia dos alunos.

Esse projeto foi aplicado em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, composta por 32 alunos pertencentes a uma escola particular do interior do Estado de São Paulo.

As atividades foram realizadas durante dois meses, em uma hora-aula por semana, sendo intercaladas as atividades em sala e as atividades desenvolvidas pelos alunos fora do ambiente escolar. Aplicação foi dividida em três etapas.

Etapa: Criação e Planejamento;

Com o objetivo de desenvolver os conceitos básicos sobre o tema Segurança dos Alimentos, essa etapa consistiu na apresentação do projeto, mobilização e contextualização do tema proposto, divisão dos grupos e subtemas, e realização de palestras e rodas de conversa para desenvolvimento da aprendizagem acerca dos conteúdos base como Parasitologia, Fisiologia do sistema digestório, Tipos de contaminantes e Normas da Anvisa (Cartilha de boas práticas).

Etapa: Desenvolvimento;

Após o desenvolvimento dos conceitos básicos, esta segunda etapa teve como objetivo avaliar e refletir

diante das situações cotidianas, confrontando as informações perante as situações reais e teóricas.

Os alunos realizaram visitas e entrevistas em estabelecimentos alimentícios, de acordo com o subtema de cada equipe, para a coleta de dados, o registro das informações, e a análise da gestão de qualidade e segurança dos alimentos nos diferentes setores.

Etapa: Monitoramento e avaliação.

Essa última etapa, consistiu na entrega dos artefatos, como o relatório de visita e entrevista, a apresentação de um vídeo com orientações sobre a segurança dos alimentos nos diferentes ramos de produtos alimentícios como produto final e a auto avaliação individual e em grupo, evidenciando o desenvolvimento do pensamento crítico.

Descrição das atividades realizadas

Etapa 1- Criação e Planejamento.

A âncora do projeto, com o objetivo de fundamentar o ensino em um cenário do mundo real, foi a apresentação de uma reportagem da Operação Carne Fraca- onde retrata a operação do Governo Federal em diversos frigoríficos do país, com suspeitas de contaminação e corrupção. A partir desse vídeo, os alunos iniciaram uma discussão acerca da segurança dos alimentos que ingerimos, refletindo sobre a contaminação dos alimentos desde a produção até o consumo. Relembaram outros casos de contaminação alimentar que já estiveram na mídia, como a presença de soda cáustica no leite, o pelo de roedor no extrato de tomate e outras que consideraram relevantes.

A partir dessa discussão foi possível realizar o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre cada tema, assim como observar a motivação diante do assunto.

Foi importante orientar aos alunos quanto à checagem dos fatos na internet, enfatizando que a confiabilidade de informações e veracidade dos fatos é essencial para uma boa pesquisa e divulgação, somando desde cedo para a enculturação científica desses alunos (SASSERON, CARVALHO, 2008).

Após toda a discussão, foi proposta a seguinte questão: A mídia divulga apenas alguns casos de contaminação de alimentos, mas será que a maioria dos alimentos que nós consumimos está seguro de contaminação? Como está a segurança dos alimentos que você ingere?

A partir dessa questão motriz, foi solicitado aos alunos que exemplificassem ambientes voltados aos serviços de alimentação para que refletissem e direcionassem uma pesquisa acerca da segurança dos alimentos desses locais. Assim foram caracterizados os temas e os grupos organizados, para iniciar a formulação de um plano de tarefas para o desenvolvimento dos projetos.

Os alunos se organizaram em 6 grupos de 4 a 6 alunos, com os temas: 1- Comercialização de alimentos prontos (Restaurante e Lanchonetes), 2- Comercialização de Alimentos industrializados(Mercados) e 3- Manuseio e preparação de alimentos domiciliar. Dentre esses grandes grupos, foram subdivididos grupos menores de acordo com o objetivo de cada equipe.

Cada equipe recebeu o auxílio de um professor tutor (autores desta pesquisa) que mediou e orientou os grupos, enviando textos para leitura, vídeos sobre o assunto, fomentando o processo da pesquisa e ampliando a visão geral de cada tema. A mediação foi realizada por meio das redes sociais (Facebook) e por um grupo no *WhatsApp* criado especialmente com este objetivo.

Para que as pesquisas pudessem ser fundamentadas e compreendidas, os conteúdos-base desse projeto foram abordados por meio de aulas expositivas, rodas de conversa e discussões em grupo, visando o desenvolvimento de uma aprendizagem efetiva, e a cooperatividade entre as equipes na construção do conhecimento. É importante ressaltar que por meio do estudo da Cartilha sobre Boas Práticas para Serviços de Alimentação, fundamentada na Resolução RDC- 216/2014 da Anvisa, os alunos puderam conhecer as normas vigentes de cuidados na manipulação de alimentos, e assim elaborar o plano de ação de seus projetos.

2ª etapa - Desenvolvimento

Com a base conceitual organizada, cada grupo escolheu um ambiente para visita de acordo com o tema escolhido pela equipe, organizou uma pauta para observação do cumprimento das normas propostas pela ANVISA e também elaborou um questionário para entrevista com funcionários e clientes, com a finalidade de confrontar as informações obtidas na etapa 1 e as situações reais presenciadas. Cada equipe propôs um cronograma específico para sistematização de suas tarefas.

Durante as reuniões semanais em sala de aula, os pesquisadores puderam coletar informações do desenvolvimento dos projetos e também avaliar progressivamente a construção da aprendizagem dos alunos, por meio da resolução de questões reflexivas individuais e coletivas e também por meio de rodas de conversas direcionadas.

Fora do ambiente escola, durante a realização das visitas e entrevistas nos locais propostos pelos grupos, a comunicação via mídias digitais foram essenciais para o acompanhamento do processo. Os alunos coletaram informações mediante as normas estabelecidas pela ANVISA, o ambiente observado e as respostas das entrevistas realizadas aos funcionários. A partir de toda esta análise os alunos puderam refletir e perceber a situação real em torno do tema proposto para essa pesquisa, e assim, propor soluções e atitudes que possam contribuir para o bem da comunidade em geral.

A 3ª etapa- Monitoramento e avaliação

Como produto final com ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências transversais, foi proposto o desenvolvimento dos vídeos com tecnologias digitais. Cada grupo organizou seu vídeo, utilizando aplicativos e softwares diferentes para a edição e montagem, os alunos abordaram os cuidados que o consumidor deve ter ao comprar alimentos nos diferentes ramos de serviços alimentícios.

Antes da elaboração e produção dos vídeos, foi proposto aos alunos uma atividade de apreciação de vídeos encontrados na internet, e posterior avaliação baseada em critérios pré-definidos. Em diálogo com os alunos, foi proposto três critérios de avaliação: Criatividade na narrativa, Conteúdo coerente ao assunto abordado no vídeo em questão e Recursos estéticos (áudio, arte e edição).

Por meio da realização desta atividade, alunos puderam refletir e organizar os parâmetros de qualidade que deveriam seguir para a produção de seus vídeos e compreenderam os critérios que eles mesmo escolheram e que também seriam utilizados para avaliá-los.

A visita e entrevista foi socializado por meio de relatórios escritos e relatos orais, já a auto avaliação pode ser realizada por meio escrito ou gravação em vídeos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A abordagem de Ensino Aprendizagem baseada em Projetos- ABP, se difere de um projeto qualquer aplicado em sala de aula, por seu papel significativo para o aluno e pela questão motivadora que os envolve de forma colaborativa em busca de soluções e interação entre eles na construção da aprendizagem.

Toda a pesquisa teve como eixo norteador o desenvolvimento de habilidades colaborativas e conteúdos de aprendizagem. Porém a motivação e comprometimento dos alunos foi um fator muito importante como facilitador da construção da aprendizagem,

O envolvimento e a motivação dos alunos foram nitidamente observados durante a realização das atividades em sala, e também nos questionamentos e discussões via redes sociais. No primeiro contato com o tema foi possível notar uma falta de interesse por parte dos alunos, porém, ao apresentar o projeto e as propostas de atividades, esse interesse e envolvimento foi aumentando cada dia mais.

O simples fato de trazer situações reais para escola, discutir o problema e depois levá-lo para fora da escola novamente, demonstrou ser um fator motivacional de grande porte. A contextualização dos conteúdos abordados em sala engajou os alunos.

Analisando os registros escritos, e relacionando as informações do início ao fim do projeto, foi possível notar a construção gradativa do aprendizado, desde os conteúdos de aprendizagem até os procedimentos atitudinais dos alunos.

Os conhecimentos prévios acerca do tema proposto eram bem superficiais, e foram sendo desenvolvidos pelo grupo durante as discussões e atividades. A maior parte dos alunos acreditava que havia poucos riscos de contaminação dos alimentos e não consideravam esse tema como relevante. Além de conhecer o alto risco de contaminação dos alimentos, muitos alunos mudaram suas atitudes em relação aos lugares que se alimentam e também em suas próprias casas.

Um aspecto interessante foi a preocupação que os alunos demonstraram quando falaram acerca dos estabelecimentos em que os funcionários não conheciam as normas propostas pela ANVISA. Ficaram indignados com a ausência de conhecimento das pessoas que não sabiam o risco à saúde que elas estavam oferecendo a seus clientes.

Quando questionados sobre a Aprendizagem baseada em projetos, os alunos foram unânimes quanto à colaboratividade desenvolvida entre os membros dos grupos e foi possível observar o desenvolvimento da autonomia e da habilidade de resolução de conflitos entre os grupos.

Segundo os alunos, a utilização das redes sociais foi um grande auxílio em todo o processo e a possibilidade do “contato fora da escola” como a visita aos estabelecimentos comerciais foi um fator motivacional pois puderam aplicar os conhecimentos aprendidos na escola em um contexto real.

Além de que, na visão dos alunos, serem avaliados pela produção de um vídeo, foi interessante, pois puderam expressar o resultado de seu aprendizado de uma forma divertida e diferente e que raramente esse tipo de avaliação é utilizada por seus professores.

Após a apresentação do produto final, alguns alunos relataram situações que presenciaram e que nunca teriam notado se não fosse devido a realização do projeto, evidenciando a mudança de atitude perante a aquisição do conhecimento. E nessas conversas a utilização de palavras e termos de cunho mais científico como proliferação, microrganismos patogênicos, temperatura ideal, entre outros, evidenciou a construção de uma aprendizagem efetiva e possível alfabetização científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse trabalho foi possível observar as contribuições da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) no desenvolvimento de habilidades e conteúdos de aprendizagem.

Os resultados dessa pesquisa evidenciaram a motivação e engajamento conquistados por meio dessa abordagem de ensino. A mediação do professor durante todo o processo incentivou a autonomia do aluno, que, além da aprendizagem acerca de conteúdos específicos sobre o tema, também ocorreu o desenvolvimento de diversas habilidades como resolução de conflitos, cooperativismo, criatividade, pensamento crítico, responsabilidade, trabalho em equipe e liderança.

Durante o processo de análise e discussão dos resultados, foi possível a verificação da construção de uma aprendizagem efetiva acerca do tema Segurança dos alimentos, o desenvolvimento do senso crítico e a autonomia dos alunos, objetivos principais da aplicação dessa pesquisa.

Um fato que chamou atenção dos pesquisadores, mas que não foi citado anteriormente, pois não constava como objetivo desse projeto, foi o “não domínio digital” por meio dos alunos pertencentes a uma era de nativos digitais. A inserção na tecnologia é tão aberta e ilimitada que causa uma dicotomia no processo de conhecimento. O acesso versus a instrução. O consumo versus a produção. Nosso aluno nativo digital é um grande consumidor da tecnologia, porém em situações em que é necessário que o aluno seja produtor de conteúdos, esse aluno não apresenta autonomia, necessitando de orientação e instrução por parte dos “não-nativos digitais”.

Entretanto, entendemos a importância do desenvolvimento de novas pesquisas sobre essa temática, com o intuito de oferecer mais contribuições aos professores que desejam utilizar a abordagem da Aprendizagem baseada em Projetos em suas aulas e a utilização das tecnologias na aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

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

REFERÊNCIAS

- A importância da segurança dos alimentos. <https://www.tuvsud.com.br/uploads/images/1412603514529807161238/seguranca-dos-alimentos-final.pdf>. Acesso em 19 Mar 2017
- ANVISA. Vigilância organiza mobilização nacional por alimentação segura. Disponível online em jun. 2015. <<https://bit.ly/2x61aAE>>. Acesso em 26 mar. 2018.
- BASTOS, C. C. Metodologias ativas. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/>>. Acesso em 25 Mai 2017.
- BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Penso Editora, 2015.
- BLUMENFELD, C. P. et, al. Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning, **Educational Psychologist**, 26:3-4, 369-398, 1991.
- BOAS PRÁTICAS AGRÍCOLAS PARA PRODUÇÃO DE ALIMENTOS SEGUROS NO CAMPO. Perigos na Produção de Alimentos. 988504348 <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/18257/1/BOASPRATICASAGROPperigosvegetal.pdf>. Acesso em 18 Mar 2017.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. Estratégias de ensino-aprendizagem. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982
- BRASIL (1999). Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Parâmetros curriculares nacional – Ensino Médio, Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica.
- BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio**. Artmed, 2008.
- COSTA, E. Q.; RIBEIRO, V. M. B.; RIBEIRO, E. C. O. Programa de alimentação escolar: espaço de aprendizagem e produção de conhecimento. Rev. Nutr., v. 14, n. 3, p. 225-229, 2001.
- GÜLBAHAR, Y.; TINMAZ, H. (2006). Implementing project-based learning and e-portfolio assessment in an undergraduate course. International Society for Technology in Education, 309-327. Canadá, 2006.
- LEE, Y.M. Project-Based Learning Involving Sensory Panelists Improves Student Learning Outcomes. J Food Sci Educ 2015;14(2):60-65.
- MARMENTINI, R. P.; ALVARENGA, V. O.; RONQUI, L. Manual de Boas Práticas de Manipulação de Alimentos. Universidade Federal de Rondônia – UNIR, 2010. Disponível em: Acesso em: 22 set. 2012.
- OLIVARES, M.; USOBIAGA, A.; ZULOAGA, O. "Can we trust the food we find at the supermarket?" - a project-based learning approach for teaching chromatography" **7th international technology, education and development conference** 2013.
- SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre**, v. 13, n. 3, p.333-352, 2008. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/445/263>>
- WEINTRAUB, M.; HAWLITSCHKEK, P.; JOÃO, S. M. A. **Jogo educacional sobre avaliação em fisioterapia: uma nova abordagem acadêmica**. Fisioterapia e Pesquisa. São Paulo, v. 18, n. 3, p. 280-286, jul./set. 2011.
- ZHU, S. FANG, D. Teaching reform of functional foods course based on Project learning. **Adv J Food Sci Technol** ;8(2):105-108, 2015

A TUTORIA ACADÊMICA DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES, DA PUC-SP: um espaço de aprendizagem colaborativa e crítica

THE ACADEMIC TUTORING OFICIAL THE EDUCATIVE PROFESSIONAL MASTER'S PROGRAM: PUC-SP, DEVELOPMENT OFICIAL TRAINERS: a space for collaborative and reflective learning

Luciana Andréa Afonso Sigalla¹, Maria Emiliana Lima Penteadó², Rodnei Pereira³

¹ Doutora e mestra em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP. Integrante do grupo de pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPID)/CNPq, da PUC-SP. - luciana.sigalla@gmail.com

² Doutora e mestra em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP. Integrante do grupo de pesquisa GADS/CNPq, da PUC-SP. Professora nas Faculdades Integradas Campos Salles e coordenadora pedagógica na Prefeitura Municipal de São Paulo.

³ Doutor e mestre em Educação: Psicologia da Educação, pela PUC-SP. Professor e pesquisador na Universidade Paulista. Bolsista da Fundação Carlos Chagas

Recebido em 14 de Agosto de 2018; Aceito em 16 de Outubro de 2018.

Resumo

Este trabalho propõe-se a analisar as contribuições de uma prática de tutoria acadêmica – desenvolvida em um programa de mestrado profissional em educação da cidade de São Paulo – para tutores e alunos tutorados que participaram dessa atividade no período de 2013 a 2016. Focaliza as interações entre os envolvidos e seus efeitos nos processos de aprendizagem que ocorrem na pós-graduação stricto sensu, especialmente para os alunos do referido programa. Os dados foram produzidos a partir de pesquisa bibliográfica e do uso de questionário, contendo questões abertas, a tutores e a alunos tutorados. O referencial teórico adotado fundamentou-se na perspectiva sócio-crítica da formação de professores e na psicologia sócio-histórica. Os resultados indicaram que a tutoria acadêmica se constituiu como um espaço de aprendizagem colaborativa e crítica para todos os participantes da pesquisa e que o mestrado profissional em educação, por sua natureza, tem contribuído positivamente não apenas para os tutorados, alunos do programa, mas também para os tutores, em sua maioria doutorandos de outros programas de pós-graduação em educação, da mesma instituição.

Palavras-chave: Tutoria acadêmica. Mestrado profissional em educação. Aprendizagem colaborativa e crítica.

Abstract

This article intends to analyze the contributions of an academic tutoring official practice – developed in a educational professional master's program in São Paulo – to tutors and students who participated in this activity between 2013 to 2016. Focalizes the interactions between those involved and their effects on the learning worked methods in the postgraduate, especially for the students of the mentioned program. The information collected were produced from bibliographical research and the use of a questionnaire, containing open questions, to tutors and to students. The theoretical framework adopted was based on the socio-critical perspective of teacher training and socio-historical psychology. The results indicated that academic tutoring was a collaborative and reflective learning space for all the research participants and that the professional master's degree in education, by its characteristics, has contributed positively not only to the students, but also for tutors, mostly doctoral students of other postgraduate programs in education, from the same institution.

Keywords: Academic tutoring. Educative Master's degree. Collaborative and reflective learning.

INTRODUÇÃO

O presente artigo toma como objeto de reflexão as interações entre tutores e tutorados do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), problematizando como tais interações colaboraram para que a tutoria acadêmica, atividade desenvolvida no referido programa, vem permitindo a construção de um espaço de aprendizagem colaborativa e crítica, tanto para tutores quanto para tutorados.

Para tanto, apresentamos, primeiramente, um breve histórico do surgimento dos cursos de Mestrado Profissional em Educação no Brasil e da criação do Formep, na PUC-SP. Na sequência, abordamos a prática de tutoria acadêmica realizada no referido programa de pós-graduação.

Em seguida, apresentamos a fundamentação teórica do estudo, pautada na perspectiva sócio-crítica da formação de professores e na psicologia sócio-histórica, evidenciando o conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI).

Dando prosseguimento, explicitamos o percurso metodológico da pesquisa e problematizamos as contribuições da tutoria acadêmica para os envolvidos. Finalizamos apresentando as conclusões, com a proposição de aprofundamento de estudos.

Do surgimento dos cursos de Mestrado Profissional em Educação no Brasil à criação do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), da PUC-SP

Embora a Lei nº 4.024/1961¹ (BRASIL, 1961) seja o primeiro documento a fazer referência a cursos de pós-graduação no Brasil, foi a publicação do Parecer CFE nº 977/1965 (BRASIL, 1965) que marcou a institucionalização desse nível de ensino no país. Segundo Cury (2005, p. 14), o parecer seria a “referência constante das outras normatizações que se lhe seguiram e para a solução de questões suscitadas na implantação dos programas e dos cursos”.

A ideia do Mestrado Profissional (MP) já estava, de certa forma, expressa no referido documento, conforme evidenciam os fragmentos a seguir (BRASIL, 1965, s.p. – Grifos nossos):

De qualquer modo, o desenvolvimento do saber e das técnicas aconselha introduzir na universidade uma espécie de diversificação vertical com o escalonamento de níveis de estudo que vão desde o ciclo básico, a graduação até a pós-graduação. Haveria desta forma uma infra-estrutura correspondente ao plano do ensino [*referindo-se à graduação*], cujo objetivo seria, de um lado a instrução científica e humanista para servir de base a qualquer ramo, e doutra parte teria por fim a formação profissional; e uma **superestrutura destinada à pesquisa** [*referindo-se à pós-graduação*], cuja meta seria o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de **pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível**.

A **pós-graduação** torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da **pesquisa científica** e pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de **competência científica ou técnico-profissional**, impossível de adquirir no âmbito da graduação.

1 A Lei nº 4.024/1961 é a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) promulgada no país.

Apesar de o parecer já expressar nitidamente a ideia de MP, foi apenas em 1998, mais de trinta anos após sua aprovação e homologação, que a modalidade foi criada no Brasil, com a publicação da Portaria nº 80/1998 (BRASIL, 1998), que dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais.

Nesse processo de consolidação e ampliação dos cursos de MP no país, uma década depois, foi publicada a Portaria Normativa nº 7/2009 (BRASIL, 2009a), que dispõe sobre o Mestrado Profissional no âmbito da Capes, a qual foi revogada, logo em seguida, pela Portaria Normativa nº 17/2009 (BRASIL, 2009b), devido a algumas alterações em seu texto.

Oito anos após a homologação desta última, que regulamentava até então o MP, surgiu a Portaria nº 389/2017 (BRASIL, 2017), que dispõe sobre o Mestrado e o Doutorado Profissional, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

É importante destacar que o ano de 2009 seria marcado não apenas pela publicação da Portaria Normativa nº 7/2009 (BRASIL, 2009a), mas também pela criação do primeiro curso de Mestrado Profissional em Educação (MPE) no Brasil: o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), segundo o Documento do Forpred (2013).

Após quase uma década da criação do primeiro curso no país, há, atualmente, 46 cursos² de MPE em funcionamento, avaliados e aprovados pela Capes, oferecidos nas cinco regiões brasileiras, o que evidencia sua franca expansão no Brasil.

Nesse contexto, em 2012, um grupo de professoras do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação (PED), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), decidiu elaborar uma proposta de pós-graduação *stricto sensu* “que atendesse a uma necessidade das redes de ensino e de outros espaços educativos, qual seja, a formação de profissionais que atuam na gestão pedagógica” (ANDRÉ, 2012, p. 215), dando origem ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Formep), nível Mestrado Profissional.

Aprovado pela Capes em dezembro de 2012, o Formep, destinado a coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores e professores das redes pública e privada de ensino, deu início às suas atividades na PUC-SP em agosto de 2013, caracterizando-se:

[...] por promover a articulação entre pesquisa e prática pedagógica na **formação do formador** [...] entendido como o profissional que faz a mediação entre os profissionais da educação, os alunos e os conhecimentos, visando a qualificação da ação educativa e suas implicações no planejamento, na ação pedagógica e na avaliação (PUC-SP, 2015, p. 6, art. 18 – Grifo nosso).

De acordo com André e Príncipe (2017, p. 106), o foco do Programa “na formação do formador de professores da educação básica decorre do papel fundamental que esse profissional ocupa na efetivação do trabalho pedagógico nas escolas ou em outras instituições educativas”.

Embora o formador de professores em contexto de trabalho – na maioria das vezes, papel desempenhado pelo coordenador pedagógico – seja peça-chave nas escolas de Educação Básica, o Formep é o único curso de MPE destinado a esse público, o que o torna pioneiro no Brasil³ (ANDRÉ; PRÍNCIPE, 2017).

2 O dado refere-se apenas aos cursos de Mestrado Profissional em Educação avaliados e reconhecidos pelas Capes. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf?areaAvaliacao=38>. Acesso em: 09 jul. 2018.

3 Após consulta aos dados disponibilizados pelo Relatório da Avaliação Quadrienal 2017 – Educação, observou-se que o Formep continua sen-

Em estudo realizado por Reis, Sigalla e Penteado (2015) acerca das origens do Formep, as autoras entrevistaram seis professoras que participaram do processo de implantação do Programa, desde sua idealização.

Com os dados produzidos nas entrevistas, as autoras concluíram que o Formep teve origem:

[...] a partir dos incômodos das professoras entrevistadas com questões relacionadas a atender às necessidades formativas dos alunos que já atuavam na educação, respondendo a uma demanda de profissionais que almejavam aperfeiçoar sua prática profissional de maneira mais específica (REIS; SIGALLA; PENTEADO, 2015, p. 7064).

Segundo as autoras, a pesquisa revelou que as percepções das professoras entrevistadas sobre a gênese do Programa revelaram aspectos pessoais seus e de seus projetos de vida, pois elas:

[...] ao falarem das origens do Programa, também falaram de suas concepções de educação, de ser humano e de mundo, evidenciando que não é qualquer profissional que se envolve em causas concretas para oferecer melhor qualidade à educação brasileira. Para isso, é preciso ser, antes de tudo, um ser humano consciente de sua atuação política e social no mundo (REIS; SIGALLA; PENTEADO, 2015, p. 7065).

As autoras concluíram, ainda, que as professoras tinham objetivos em comum, dentre os quais melhorar a Educação Básica e colocar à disposição seus conhecimentos, acumulados por anos de experiência na área da Educação. Dessa forma, elas trabalharam juntas para concretizar, coletiva e colaborativamente, algo que era importante em suas vidas: constituir o Formep.

Estruturado por uma área de concentração denominada Formação de Formadores: Ação Pedagógica e Avaliação, o Programa está organizado em torno de duas linhas de pesquisa: (1) Desenvolvimento profissional do formador e práticas educativas e (2) Intervenções avaliativas em espaços educativos (PUC-SP, 2015).

De acordo com André e Príncipe (2017), a estrutura curricular do Formep é composta: por um conjunto articulado de disciplinas obrigatórias e eletivas; pelo trabalho final e por duas atividades complementares, quais sejam, a tutoria acadêmica e o seminário de práticas.

Com relação à tutoria acadêmica, foco do trabalho ora apresentado, trata-se de uma atividade realizada voluntariamente por doutorandos – e, em alguns casos, mestrandos e pós-doutorandos – de diferentes Programas de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP, que são convidados por seus professores e/ou orientadores para atuarem como tutores junto aos mestrandos ingressantes no Formep.

Logo no início do curso, esses alunos (tutorandos) são informados da tutoria acadêmica pela coordenação do Programa e orientados a inscrever-se em um dos grupos de tutoria, dos quais participarão quinzenalmente, durante os dois primeiros semestres do curso, em encontros realizados nas dependências da PUC-SP, com duração de uma hora cada.

Além dos encontros presenciais, sempre que necessário, tutores e tutorandos comunicam-se a distância, por meio de aplicativos, como WhatsApp e Skype, e e-mails, para suprir eventuais necessidades que surjam no intervalo entre os encontros quinzenais.

do o único MPE destinado à formação do formador de professores (em contexto de trabalho, ou seja, na formação continuada). Disponível em: http://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122017-Educacao_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017_final.pdf. Acesso em: 09 jul. 2018.

O foco de trabalho, na tutoria, é diferente em cada semestre. Sigalla (2018) explica que, no primeiro semestre, o foco é a escrita de um texto intitulado “Meu tema e eu”, no qual os tutorandos definem seu tema de pesquisa no MP.

À medida que os encontros vão acontecendo e o trabalho vai sendo realizado, o texto de cada mestrando ganha diferentes versões, pois passa por um constante processo de aprimoramento, que se dá não apenas pelas trocas com os tutores – que intervêm no texto, de maneira dialógica – mas também com os próprios mestrandos, em momentos de socialização dos textos nos encontros (SIGALLA, 2018, p. 63).

Segundo a autora, a escrita do referido texto implica ao tutorando um exercício de narrar sua trajetória acadêmica e profissional, até seu ingresso no Formep. Nesse processo, em algum momento da escrita do “Meu tema e eu”, “ele se depara com situações que o incomodam no ambiente de trabalho (a escola), que podem estar relacionadas à aprendizagem dos alunos, ao currículo, à avaliação ou às relações interpessoais, dentre tantas outras” (SIGALLA, 2018, p. 63).

Sigalla (2018, p. 63) aponta que:

Será nesse “confronto”, e com a posterior reflexão sobre aquilo que o incomoda, que o mestrando identificará o que necessita responder ou compreender para transformar a realidade do local em que trabalha. Sua história, portanto, definirá a escolha de seu tema.

Já no segundo semestre do curso, o foco da tutoria é a escrita do texto “Meu tema e os outros”, que tem como ponto de partida o texto produzido no primeiro semestre. Nesse momento, os tutorandos realizam uma revisão bibliográfica sobre o tema de pesquisa, por meio de oficinas realizadas nos encontros de tutoria, nas quais os mestrandos aprendem a localizar trabalhos científicos (teses e dissertações) em diferentes meios digitais (Banco de Teses da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, *Google Acadêmico*, dentre outros) e a sistematizar as informações obtidas em planilhas, para posterior elaboração do texto que sintetiza seus achados (SIGALLA, 2018).

É importante ressaltar que a produção de ambos os textos, em especial a do “Meu tema e os outros”, é acompanhada pela professora da disciplina Pesquisa e Prática Reflexiva (ANDRÉ, 2016; ANDRÉ et al., 2016), e o propósito é que ambos se tornem um único texto introdutório do projeto de pesquisa, a ser agregado, posteriormente, ao trabalho final de conclusão de curso.

O auxílio acadêmico oferecido pelos tutores é tido como algo fundamental aos mestrandos do Programa, conforme apontam André et al. (2016, p. 39):

Ao ingressar na pós-graduação, os estudantes enfrentam muitos desafios, sobretudo se pensarmos nos currículos, nos sistemas de cumprimento de créditos, na demonstração de proficiência em língua estrangeira, nas práticas de leitura e produção de textos acadêmicos e na relação com os orientadores. [...] Por isso, faz-se necessário encontrar estratégias que permitam contemplar as diferenças de repertório intelectual, linguístico, cultural com que os estudantes ingressam na pós-graduação, para que elas não sejam reforçadas, mas consideradas, de modo a possibilitar a todos os estudantes as ferramentas para o seu sucesso acadêmico.

Quanto ao seminário de práticas, trata-se de uma atividade que tem como objetivo possibilitar a sistematização e a socialização dos trabalhos científicos (comunicações orais e pôsteres) elaborados pelos mes-

trandos do Formep. A organização e a realização do seminário contam com o coletivo do Programa, na figura de seus alunos, professores, tutores, coordenação e assistente de coordenação. As apresentações dos trabalhos são mediadas por professores do Programa e acompanhadas pelos tutores (ANDRÉ; PRÍNCEPE, 2017).

Em 2017, ocorreu a terceira edição do seminário de práticas, que teve como temática “O diálogo entre universidade e escola na formação de formadores: possibilidades e mudanças” e contou com a apresentação de 65 trabalhos (comunicações orais e pôsteres).

Segundo Sigalla (2018, p. 55), da primeira para a terceira edição do seminário:

[...] houve um aumento significativo no número de trabalhos apresentados [...] o que evidencia um maior envolvimento dos alunos na atividade, que, vale mencionar, também conta com a participação de egressos do Programa, nas apresentações de trabalhos.

Observa-se, com base nas informações apresentadas, que prática de tutoria acadêmica descrita neste estudo é composta de diversas atividades e que faz parte do desenvolvimento do próprio Programa, configurando-se como uma atividade curricular que não deve ser reduzida a uma ação de prevenção e de combate às dificuldades no processo formativo dos pós-graduandos, como se observará a seguir.

O Formep como espaço formativo de participação colaborativa e crítica: uma discussão a partir do conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)

Na teoria de Vigotski (1995, 2000, 2004, 2006, 2007, 2009, 2010), as condições sociais em que o indivíduo está inserido devem ser consideradas essenciais ao seu desenvolvimento, pois a relação estabelecida entre o ser humano e seu entorno é determinante para sua constituição como ser único, particular e social ao mesmo tempo, sendo a realidade social fonte do desenvolvimento humano. Assim, ao estudarmos o processo de desenvolvimento, em qualquer idade, devemos ter em mente as implicações da situação social na constituição do sujeito e como surgem e se desenvolvem, nessa mesma situação social, as novas configurações que impulsionam e qualificam o desenvolvimento dos indivíduos.

Em seus escritos, Vigotski postulava que os estudiosos, até os mais perspicazes, debruçavam-se sobre aquilo que se pode realizar sozinho (visão retrospectiva de desenvolvimento), deixando de considerar uma “zona” de aprendizagem em processo de “maturação”, ou seja, na iminência de saltar, qualitativamente, no processo de compreensão e de objetivação de conceitos, havendo, para tanto, a colaboração de um par mais experiente na relação. Nesse ponto, desenvolve-se a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)⁴.

É importante considerar que a obra de Vigotski foi ampliada na contemporaneidade e que, desse modo, conceitos como “maturação” e “desenvolvimento próximo” foram colocados em discussão por conta de erros de tradução e/ou por limitação do autor à época de sua pesquisa, como revelam os estudos de Prestes (2010).

É nesse ponto que se encontra uma importante contribuição de Vigotski para a Educação, em especial, para o processo de ensino e aprendizagem que ocorre na escola, pois, quando se investiga o que a criança pode fazer em colaboração, determina-se o desenvolvimento de amanhã (próximo). Desse modo, o professor não ensinará à criança aquilo que ela sabe fazer por si só, mas o que não sabe e pode fazer, se for ensinada e direcionada.

Podemos dizer que a proposição da ZDI marca uma concepção de desenvolvimento humano prospectivo e com a participação de um par mais experiente na relação estabelecida em uma determinada situação

4

Termo cunhado por Zoia Ribeiro Prestes em sua tese de doutorado (PRESTES, 2010).

social. Isso significa considerar as possibilidades de aprendizagem de cada pessoa e/ou de cada grupo. No caso específico das formações de professores que visem ao desenvolvimento profissional docente, considerar como premissa as possibilidades de aprendizagem oferecidas pela ZDI é fator determinante para melhorar a qualidade das formações. Contudo, vale ressaltar que a colaboração requer a participação dos envolvidos e que esta deve ser investigada, considerando seu nível e sua qualidade.

Não podemos ser ingênuos em pensar que a participação em situação de duplas ou em grupos, com pares mais experientes, já garante, por si só, a aprendizagem e o desenvolvimento dos “menos experientes”. Nos estudos de Chaiklin (2011), encontramos críticas sobre o uso comum do conceito vigotskiano de ZDI, que, segundo o autor, vem sendo amplamente divulgado nas pesquisas educacionais, levando a interpretações equivocadas da obra de Vigotski. Nas palavras de Chaiklin (2011, p. 661-662):

A concepção comum de zona de desenvolvimento próximo sustenta ou inspira uma visão de perfeição educacional segundo a qual o professor perspicaz (ou “sortudo”) é capaz de ajudar uma criança a dominar, sem esforço e de forma prazerosa, qualquer conteúdo que esteja na programação do dia.

O autor chama a atenção para alguns problemas decorrentes dessa “visão perfeita”, centrada no “pressuposto da assistência”. Segundo Chaiklin (2011, p. 662), “não é a competência em si da pessoa mais conhecedora que se mostra importante; o importante é compreender o significado da assistência em relação à aprendizagem e desenvolvimento da criança”. Em outras palavras, devemos estar atentos à qualidade da relação estabelecida entre os envolvidos em uma determinada situação educativa, pois, a nosso ver, é dela (da qualidade da relação) que depende e decorre ou não, em primeira instância, o processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos participantes.

De acordo com os estudos de Sigalla (2018) sobre a tutoria acadêmica entre pares, um aspecto a ser considerado na relação estabelecida entre tutor e tutorado é a colaboração. A colaboração parece ser a grande responsável para qualificar o trabalho de tutoria. Em consonância com os estudos da autora, que também estão ancorados no conceito vigotskiano de ZDI, a aprendizagem entre pares está presente na situação colaborativa e impulsiona o desenvolvimento daqueles que assumem o compromisso com a tutoria. Embora a autora não se aprofunde na discussão, ela traz à tona o conceito de colaboração crítica discutido por Magalhães (2009), para evidenciar que não é qualquer colaboração que promove a aprendizagem e o desenvolvimento dos envolvidos em uma situação educativa, mas sim aquela que prima pela participação crítica e gera nos participantes a transformação necessária para a ampliação e o avanço de conhecimento.

Penteado (2017), em seus estudos sobre a dimensão subjetiva da docência, coloca em discussão a qualidade da participação dos professores em processos formativos e tece considerações críticas acerca das garantias legais e das reais possibilidades de esses profissionais terem garantidos os espaços de participação ativa, na escola ou em outras instâncias educacionais. A autora defende a importância da participação como geradora de desenvolvimento profissional e transformação social, especificamente nas políticas educacionais. Essa discussão corrobora com nosso entendimento acerca de como o Formep vem constituindo-se um espaço formativo que contempla a participação colaborativa e crítica dos educadores – tutores e tutorados do Programa –, pois oferece a eles, por meio de diferentes mediações, as condições necessárias para desenvolverem-se profissionalmente, ao mesmo tempo que atuam em suas realidades, a fim de provocar melhorias e transformá-las significativamente.

PERCURSO METODOLÓGICO

Ao nos debruçarmos sobre o tema “tutoria”, iniciamos um processo de revisão de literatura sobre o assunto, utilizando os descritores “tutoria”, “tutoria pedagógica” e “mentoria” em quatro idiomas (português, inglês, francês e espanhol), em buscadores nacionais e internacionais, tais como: Scielo, Bireme, Lilacs, Banco de Teses da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES/MEC e Google Acadêmico.

Nesse primeiro movimento, encontramos trabalhos que empregam aos descritores mencionados múltiplos significados e que se referem a diferentes experiências. Por isso, nosso primeiro movimento foi excluir os trabalhos que abordavam a tutoria em cursos de Educação a Distância (EaD).

Outro conjunto de trabalhos, sobretudo aqueles em língua inglesa, no campo da Educação, referem-se a programas de formação continuada de gestores escolares e professores, com base em modelos gerenciais e referenciais teóricos do campo da Administração.

Em língua francesa, a maioria dos trabalhos encontrados também se refere a processos de formação continuada de gestores e professores, ou ainda, de estudantes de licenciaturas. Em virtude disso, elegeu-se como descritor principal o termo “tutoria acadêmica”, que ofereceu um considerável retorno de estudos em língua portuguesa e em língua espanhola, que tratam da tutoria no contexto acadêmico.

Priorizamos, então, os estudos que abordam o assunto no campo do Ensino Superior. No Brasil, localizou-se um conjunto de programas de tutoria acadêmica, sobretudo em universidades federais, de várias regiões do país.

Em função do tempo, dos recursos e das condições para a realização do presente estudo, limitamo-nos aos periódicos científicos. Foram analisados os resumos de 209 artigos encontrados. Destes, foram selecionados os que abordavam especificamente a tutoria acadêmica na pós-graduação, que totalizam seis trabalhos, todos publicados, vale mencionar, há menos de 12 anos, o que pode sugerir a emergência do tema e sua relevância.

Em um trabalho que se propôs a problematizar em que medida a pós-graduação, no Brasil, compromete-se com a formação de docentes para o Ensino Superior, Bastos et al. (2011) anunciam a escassez de programas de formação docente nos programas de pós-graduação, bem como defendem que este deveria ser um espaço de desenvolvimento e de aprimoramento de competências docentes.

Para os autores, a docência no Ensino Superior é muito mais complexa do que a atividade de ministrar aulas. Eles apontam também que, em função dos modelos pedagógicos tradicionalmente empregados pelas instituições de Ensino Superior, seja na graduação ou na pós-graduação, os professores dificultam que os estudantes tenham atendimentos mais individualizados e sintonizados com suas necessidades de aprendizagem específicas.

Diante disso, apresentam a tutoria – definida por eles como o conjunto de atividades de orientação e de acolhimento personalizado de alunos novos no ambiente universitário – como uma função do professor que atua no Ensino Superior.

Torres e Sanchez (2008), ao se debruçarem sobre os processos de ensino e aprendizagem de adultos da pós-graduação, afirmam que a tutoria, também entendida por eles como uma atividade de atendimento individualizada a novos alunos, pode contribuir com estudantes cuja formação inicial é deficitária.

Em um trabalho que analisou as metodologias e os resultados de um programa de autoavaliação de alunos de um programa de pós-graduação em Sistemas de Informação, na Colômbia, Rendón Giraldo (2008)

demonstrou que a atividade de tutoria acadêmica (nesse caso, realizada por professores como uma atividade de apoio a estudantes ingressantes no referido programa) foi apontada pelos alunos como uma das metodologias que trouxe mais qualidade à sua formação.

Já o estudo de Frías (2012), sobre a relação entre a tutoria acadêmica e o desenvolvimento de um *habitus científico* em um grupo de estudantes de pós-graduação mexicano, demonstrou que tal atividade contribuiu para que os estudantes desenvolvessem um conjunto de disposições acadêmicas que lhes permitiram exercer com mais rigor sua atividade de investigadores educativos. Segundo o pesquisador, as disposições de ordem epistemológica ocuparam um lugar central, levando os estudantes a produzir pesquisas melhores, em comparação com as produções científicas de alunos de turmas anteriores, que não tiveram contato com a tutoria.

Jimenez-Vásquez (2014) afirma que a tutoria (que compõe uma política de formação da *Universidad Autónoma de Tlaxcala*, México) é uma das ações que ocupam papel central na formação de estudantes de doutorado, durante o processo de planejamento e desenvolvimento de suas teses, por um “tutor interno” e, após a defesa, por um “cotutor externo”, responsável pelo desenvolvimento profissional dos egressos.

Para a pesquisadora, essa tem sido uma das ações que intenta formar melhores professores e pesquisadores, articulando o sucesso de projetos pessoais e suas articulações com a melhoria dos contextos sociais nos quais atuam.

Valdés-Cuerbo et al. (2013), em uma investigação acerca do perfil de estudantes de um programa de pós-graduação de uma universidade mexicana, demonstraram que um grupo de alunos que participou de um programa de tutoria acadêmica declarou-se mais satisfeito que outro grupo que não participou do programa, em relação ao desenvolvimento de competências de investigação científica. Para os autores, o grupo que participou da tutoria apresentou, ainda, melhor desempenho e produtividade acadêmica.

Observou-se, nos trabalhos mencionados, ao menos dois consensos. O primeiro, refere-se a uma compreensão da tutoria como uma atividade de atendimento individualizado, ou realizada em pequenos grupos, desenvolvida por professores ou alunos veteranos, em programas de pós-graduação, cuja intenção é favorecer o acolhimento e a inserção dos estudantes na cultura acadêmica, com a intenção de minimizar dificuldades e de potencializar a aprendizagem dos estudantes tutorados. O segundo consenso diz respeito às contribuições positivas da tutoria para a formação de pesquisadores e docentes do Ensino Superior.

Além da pesquisa bibliográfica realizada, utilizou-se também, para a produção dos dados deste estudo, um questionário contendo três questões abertas, quais sejam: (1) O que você destaca como mais importante no trabalho da tutoria?; (2) Quais contribuições você acha que a tutoria trouxe para você e para seu trabalho? e (3) O que você sugere para melhorar o processo de tutoria?

Com o objetivo de investigar as contribuições da tutoria para tutores e tutorados do Formep, buscou-se amparo na abordagem qualitativa de pesquisa que, segundo André (2008, p. 47), tem como foco de atenção “o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais”.

Os sujeitos da pesquisa são tutores, doutorandos dos programas de pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação e em Educação: Currículo, ambos da PUC-SP, e tutorados, alunos matriculados nas três primeiras turmas do Formep, também da PUC-SP.

O grupo de alunos tutorados é constituído por profissionais que, em sua maioria, exercem as funções de gestores de órgãos centrais da Educação, diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores.

O questionário foi encaminhado, via Google Docs, para 116 alunos, que participaram da tutoria entre os anos de 2013 e 2016, e para 13 tutores. Desse total, 45 alunos e 13 tutores contribuíram com a pesquisa.

No presente trabalho, foi utilizada uma parte dos dados produzidos, em função do recorte adotado na produção deste artigo. Os nomes atribuídos aos participantes são fictícios.

Os dados foram analisados com base no objetivo central do artigo: investigar e discutir as contribuições da tutoria para tutores e tutorados do Formep.

O conteúdo que atendia ao objetivo foi lido diversas vezes. Dele, extraíram-se os tópicos que orientam a organização das seções a seguir: A tutoria na visão dos tutores e A tutoria na visão dos tutorados.

O referencial teórico utilizado fundamentou-se na abordagem sócio-crítica da formação de professores e na psicologia sócio-histórica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A investigação realizada com tutores e tutorados revelou que a tutoria se configurou como uma atividade que contribuiu para a aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, e não apenas para os tutorados, o que sugere haver um movimento de dialeticidade na interação pedagógica entre os participantes da tutoria acadêmica do Formep, que não poderia ser negligenciada.

Por uma questão de ordem meramente didática, apresentaremos as considerações feitas pelos tutores, seguida daquelas realizadas pelos alunos tutorados, para então retomar a relação dialógica entre elas.

A tutoria na visão dos tutores

Um destaque importante feito pelos tutores diz respeito àquilo que puderam aprender no desempenho de sua atividade:

Na tutoria, eu tive oportunidade de compartilhar experiências com profissionais que trazem diferentes experiências da educação básica, e que têm um objetivo em comum: investigar e ressignificar a própria prática (Tutor João).

Os tutores apontaram, ainda, que a tutoria contribuiu para que vivessem experiências que, embora desafiadoras, colaboraram para a sua própria formação:

Para o tutor é extremamente desafiador participar com o tutorando das definições de seu objeto de investigação, indicar referências e até orientar sobre as fontes de busca de informações (Tutora Sílvia).

Cabe destacar que a afirmação da tutora Sílvia também pode sugerir que a tutoria contribuiu para que os tutores se formassem como potenciais orientadores de trabalhos de pesquisa, futuramente.

Além disso, os momentos de tutoria configuraram-se como espaços de aprendizagem da docência superior para os tutores e constituíram-se lócus de aprendizagem para o desenvolvimento de conhecimentos necessários para a docência no Ensino Superior:

Eu não tinha experiência na docência do ensino superior. Por isso, a tutoria me possibilitou entrar em contato com as dificuldades experimentadas pelos discentes que ingressam na pós-graduação (Tutora Marina).

Os tutores destacaram, ainda, que o trabalho em grupo com seus pares foi essencial para o enfrentamento dos desafios com que se depararam:

Eu quero destacar o trabalho em grupo com outros colegas. Em muitos momentos, se não fosse isso, eu teria tido muitas dificuldades e não saberia o que fazer ou como agir em alguns casos (Tutora Jane).

A troca de experiência na elaboração das atividades, com os colegas da pós-graduação, e no trabalho com os alunos foi um ponto muito positivo (Tutora Sílvia).

Os depoimentos dão indícios de que houve colaboração entre os tutores. Ao trabalharem juntos, puderam refletir e tomar decisões que lhes permitiram a construção de conhecimentos, o que não aconteceria, se tivessem trabalhado isoladamente.

Além disso, cabe acentuar, mais uma vez, que os tutores também destacaram as aprendizagens construídas com os tutorados, cujas relações foram atravessadas não apenas por conhecimentos de ordem cognitiva, como também envolveram a dimensão afetiva:

Ao longo do tempo, fortalecemos laços de amizade. Um dia, uma aluna participante da tutoria, sabendo do meu objeto de investigação do doutorado, encontrou um texto correlato à minha pesquisa e fez questão de compartilhar comigo. Eu aprendo muito com essa atividade (Tutor João).

Analisaremos, a seguir, algumas contribuições da tutoria para os alunos tutorados do Formep.

A tutoria na visão dos tutorados

Para os alunos tutorados, a participação na tutoria trouxe importantes contribuições para que conseguissem superar os desafios envolvidos em seu processo de inserção no mestrado e, assim, sobrevivessem na pós-graduação. Para eles, as atividades desenvolvidas com os tutores contribuíram para que definissem seu tema de pesquisa e compreendessem os gêneros textuais comuns na academia. Os depoimentos a seguir ilustram isso:

O que é mais positivo na tutoria, para mim, é o papel dos tutores de atender e orientar os alunos ingressantes nos seus períodos iniciais da pós-graduação (Tutorado Jorge).

Eu quero destacar a devolutiva que meu tutor me deu, a partir da leitura do "Tema e eu". Isso me ajudou muito. Me mostrou que eu tinha muita coisa para melhorar, mas que eu não estava sozinha (Tutorada Catarina).

Outro aspecto que merece destaque diz respeito também à imbricação entre as dimensões afetiva e cognitiva, que permearam o trabalho dos tutores, na visão dos tutorados:

Eu quero destacar: o comprometimento dos tutores conosco; a sinceridade dos tutores em assumir que determinadas dúvidas necessitariam de ser compartilhadas com outras pessoas, pois naquele momento não tínhamos condições de chegarmos a resposta; a parceria demonstrada entre o grupo de tutores e a iniciação ao nosso trabalho de pesquisa (Tutorado Pedro).

O depoimento acima sugere que as interações com os tutores foram positivas e que, embora houvesse pontos que poderiam melhorar, as considerações positivas foram essenciais para que todos – tutores e tutorados –, pudessem aprender juntos:

Da minha relação com os tutores eu destaco a dialogicidade, a capacidade de lidar com as expectativas e medos de quem ingressa no mestrado. Isso é muito importante (Tutorada Gilda).

Eu acho que merece destaque o grande interesse [dos tutores] em ajudar. Mesmo quando não soubessem um assunto em profundidade, sempre se dispõem a pesquisar, a aprofundar. E todos aprendemos juntos (Tutorada Maria).

Ainda que tratem de uma coisa que sabem muito. E olha que eles sabem coisas, eu destaco a consideração em relação ao outro (Tutorada Janaína).

Diante das afirmações dos tutorados e analisando-as em conjunto com as dos tutores, observa-se que há uma relação de transitividade em suas interações, o que nos permite inferir que a tutoria acadêmica do Formep vem se constituindo um espaço de aprendizagem mútua do *habitus* acadêmico (BORDIEU, 2004), que não envolve apenas o domínio de conhecimentos para obter desempenho satisfatório na pós-graduação, ou de ler e produzir textos com êxito, mas também de compreender e conseguir lidar com os processos de socialização que fazem parte da vida acadêmica. Esse processo, no contexto investigado, parece ter sido facilitado pelo destaque dos afetos positivos que marcaram as interações entre os tutores e tutorados que ofereceram seus depoimentos.

Diante disso, podemos afirmar que o Formep vem se constituindo um espaço de formação colaborativo e crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões e as problematizações apresentadas neste artigo apontaram evidências acerca da importância da atividade de tutoria acadêmica realizada no Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), da PUC-SP. Constatou-se que a atividade tem se constituído um espaço de aprendizagem colaborativa e crítica tanto para tutores quanto para tutorados, pois permite, na relação de interação estabelecida entre eles, um modo peculiar de aprender.

A análise das respostas dos tutores e dos tutorados, fornecidas no questionário, indicou que o processo de aprendizagem colaborativa e crítica vivido na atividade de tutoria foi apropriado pelos participantes como algo afetivo, prazeroso e produtor de avanço acadêmico, o que corrobora nossa proposição da necessidade de investir-se cada vez mais em qualificar a participação de tutores e tutorados na referida atividade.

Quando falamos em qualificar a participação dos envolvidos na atividade de tutoria acadêmica, estamos chamando atenção para aspectos da relação entre tutores e tutorados que são primordiais para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de ambos, por exemplo, a presença do par mais experiente. Conforme nos alerta Vigotski, ter esse par presente em uma determinada situação de aprendizagem não garante, por si só, a aprendizagem do outro – no caso, do tutorado –, razão pela qual entendemos que se deve investir na contínua formação dos tutores para o exercício dessa função.

Outro aspecto é que o espaço de participação colaborativa deve elevar como premissa a crítica, entendendo-a como mola propulsora da aprendizagem significativa. Não há como se aprender bem, como

significar conteúdos, sem passar pelo crivo crítico de si e do outro. É imprescindível ter em mente que a crítica é inerente ao processo de aprendizagem, pois funciona como um sinal de alerta da nossa incompletude humana. Contudo, sabemos o quão é difícil, no cotidiano das relações, ter a crítica como fundamento.

Diante do exposto, e para finalizarmos este artigo, colocamos como proposta para avançar nas reflexões críticas empreendidas por nós um aprofundamento de estudos acerca de aspectos da **relação de mediação** estabelecida entre tutor e tutorados que evidenciem a presença da crítica e suas possíveis contribuições para o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- _____. Professores do PED criam Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 35, 2º sem. de 2012, p. 215-220. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n35/n35a11.pdf>. Acesso em: 01 set. 2016.
- _____. A formação do pesquisador da prática pedagógica. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2300/1605>. Acesso em: 01 set. 2016.
- ANDRÉ, M.; PEREIRA, R.; PRÍNCEPE, L. M.; ARANHA, E. M. G. Tutoria acadêmica no mestrado profissional: um aprendizado compartilhado. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 37-50, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/3207/2076>. Acesso em: 14 out. 2017.
- ANDRÉ, M.; PRÍNCEPE, L. O lugar da pesquisa no mestrado profissional em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n63/1984-0411-er-63-00103.pdf>. Acesso em: 11 out. 2017.
- BASTOS, A. V. B.; TOURINHO, E. Z.; YAMAMOTO, O. H.; MENANDRO, P. R. M. Documentos e debates. Réplica 1 – Formar docentes: em que medida a pós-graduação cumpre esta missão? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1152-1160, nov./dez. 2011.
- BORDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 set. 2017.
- _____. Conselho Federal de Educação (CFE). **Parecer nº 977, de 03 de dezembro de 1965**. Definição dos cursos de pós-graduação. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf. Acesso em: 08 set. 2016.
- _____. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.
- _____. **Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. 2009a. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Revogada-Portaria-Normativa-n_7-22-de-junho-2009-Mestrado-Profissional.pdf. Acesso em: 28 set. 2017.
- _____. **Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. 2009b. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf. Acesso em: 28 set. 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Portaria nº 389, de 23 de março de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24032017-PORTARIA-No-389-DE-23-DE-MARCO-DE-2017.pdf>. Acesso em: 06 out. 2017.
- CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 7-20, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30.pdf>. Acesso em: 28 set. 2017.
- CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Trad. Juliana Campregher Pasqualini. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 659-675, 2011.
- DOCUMENTO do Forpred: relatório das condições e perspectivas dos mestrados profissionais na área de educação. 2013. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/relatorio_comissao_forpred_2013.pdf. Acesso em: 03 out. 2017.

FRÍAS, J. C. T. **El papel de la tutoría en la formación de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación.** 2012. Disponível em: http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/2012/el_papel_de_la_tutoria.pdf. Acesso em: 02 jun. 2015.

JIMENEZ-VASQUEZ, M. S. Trayectorias profesionales de egresados del doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala: una nálisis de las funciones, productividad y movilidad en el mercado académico. **Perfiles educativos**, 2014, v. 36, n. 143, p. 30-48. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100003. Acesso em: 02 jun. 2015.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. et al. (Orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI.** São Paulo: Andross, 2009. – (Linguagem em movimento), p. 53-78.

PENTEADO, M. E. L. **A dimensão subjetiva da docência:** significações de professores e gestores sobre “ser professor”, produzidas em um processo de pesquisa e formação. 2017. 227f. Tese. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2010.

PUC-SP. Reitoria. **Regulamento do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, da Faculdade de Educação da PUC-SP.** 2015. Disponível em: http://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/educacaoformacaoformadores/deliberacao_do_consun_no_16-2015.pdf_novo_0.pdf. Acesso em: 02 out. 2017.

REIS, A. T.; SIGALLA, L. A. A.; PENTEADO, M. E. L. Sobre as origens do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (FORMEP), da PUC-SP – tecendo memórias... In: Educere. XII Congresso Nacional de Educação. 2015, Curitiba/PR. **Anais...** p. 7058-7071. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17497_9133.pdf. Acesso em: 31 ago. 2016.

RENDÓN GIRALDO, N. E. Proceso de autoevaluación de posgrado: proceso de autoevaluación de posgrado – aplicación de una metodología. **Revista Interamericana de Bibliotecología**, 2008, v. 31, n. 1, p. 135-160.

SIGALLA, L. A. A. **Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação stricto sensu:** contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação. A experiência do Formep, na PUC-SP. 2018. 251f. Tese. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

TORRES, E. O.; SANCHEZ, M. L. A. M. **El proceso de enseñanza-aprendizaje para adultos en la educación posgraduada.** 2008. Disponível em: www.rieoei.org/deloslectores/1934Ortiz.pdf. Acesso em: 12 ago. 2018.

VALDÉS-CUERVO, A. A.; SÁNCHEZ-ESCOBEDO, P. A.; YÁÑEZ-QUIJADA, A. I. Perfis de estudantes mexicanos com aptitudes intelectuales sobresalientes. **Acta Colombiana de Psicología**, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79829185003>. Acesso em: 02 jun. 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III:** problemas del desarrollo de la psique. Visor Distribuciones: Madrid, 1995.

_____. Vigotski: Manuscrito de 1929. **Educación & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 7, p. 21-44, jul. 2000.

_____. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Obras escogidas IV:** psicología infantil. 2. ed. Madri: Visor, 2006.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, 21(4), p. 681-701, 2010.

A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: o caso da formação escolar em engenharia *THE SCIENCE EDUCATION: the case of engineering school education*

Rogério Rodrigues¹

¹ Graduação em Educação Física; Mestre em Educação (UNICAMP); Doutor em Educação (UNICAMP). Pesquisador do programa de mestrado em Desenvolvimento, Tecnologia e Sociedade e docente da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) - rogerio@unifei.edu.br

Recebido em 21 de Junho de 2018; Aceito em 31 de Agosto de 2018.

Resumo

Este estudo sobre a educação em ciências na formação profissional busca compreender o paradoxo do engenheiro sem engenhosidade. O objetivo da pesquisa é analisar as possíveis contribuições da psicanálise no campo educacional, no sentido de entender as relações entre a educação em ciências e a formação do profissional em engenharia. O método utilizado tem como proposição investigativa o campo da teoria crítica para analisar e interpretar a área temática da educação em ciências. Os primeiros resultados deste estudo indicam que a formação profissional deveria ser interpretada para além do senso comum, não como algo corriqueiro, mas sim como uma formação substitutiva de que não se deseja saber sobre o próprio desejo e atuam numa posição de pseudoneutralidade perante o saber científico.

Palavras-chave: Educação em Ciências. Formação Profissional. Engenharias.

Abstract

This study about the Science education at the professional training aims understand the paradox of the engineer without ingenuity. The objective of the research is analyzing the possible psychoanalysis contributions at the education field, in order to perceive the relationship between the Science education and the professional training at Engineering. The method used has as investigative proposition the critical theory area to analyze and interpret the Science education subject. The first results of this study indicates that the professional training should be interpreted to yonder to the common view, not as something ordinary, but like a substitute formation that don't want to know about the own wish and act in a pseudo neutrality position in front of the scientific knowledge.

Keywords: Science Education. Professional Training. Engineering.

INTRODUÇÃO

I- Primeiras aproximações sobre a formação do profissional em engenharia e a educação em ciências

O curso de formação em engenharia encontra-se diretamente relacionado aos processos produtivos e, portanto, possui a especificidade dos sujeitos apresentarem diversos conteúdos e elementos associados às ciências e tecnologias. Constata-se que essa aproximação influencia, em grande parte, o processo de transmissão do conhecimento científico em decorrência da identificação dos sujeitos com os instrumentos tecnológicos que são inerentes ao processo formativo do engenheiro e que se incorporam por similitudes e fascínio em seu cotidiano escolar. Essa condição de fascínio pela tecnologia apresenta-se, de modo geral, na sociedade, em que alguns equipamentos se tornam comuns na vida dos sujeitos, por exemplo, o número de *smartphones* em uso no Brasil chega a 168 milhões de aparelhos (CAPELAS, 2017).

Tendo como base a presença de diversos instrumentos tecnológicos no processo formativo do engenheiro, formula-se a seguinte questão: isso poderia produzir algum efeito na educação em ciências, principalmente na constituição do modo de ser engenheiro, que se apresenta subordinado ao ideal da competência técnica na condição da eficácia e eficiência no trabalho?

Nesse ponto sobre a competência técnica, é importante compreender que a mesma pode ser interpretada como eixo estruturante na formação do profissional, do sujeito na transmissão do conhecimento científico, pois ela estabelece a condição de que

(...) não é qualquer um que pode em qualquer lugar e em qualquer ocasião dizer qualquer coisa a qualquer outro. O discurso competente determina de antemão quem tem o direito de falar e quem deve ouvir, assim como predetermina os lugares e as circunstâncias em que é permitido falar e ouvir, e, finalmente, define previamente a forma e o conteúdo do que deve ser dito e precisa ser ouvido. (...) Em uma palavra, a ideologia da competência institui a divisão social entre os competentes, que sabem, e os incompetentes, que obedecem (CHAUI, 2016, p. 187).

Neste caso, como seria possível, no campo formativo escolar, distinguir, de um lado, a palavra pautada na autoridade daquele que, ao anunciar o conceito no campo da ciência, permite o sujeito pensar criticamente; e, de outro lado, a palavra pautada na competência técnica, que subordina o outro como objeto? No sentido de responder a essa pergunta, este trabalho intitulado “A educação em ciências: o caso da formação escolar em engenharia” apresenta uma direta discussão com a análise da tese de Adorno (1995), que se refere à atuação do “sujeito severo” no campo educacional, no sentido de estabelecer uma condição formativa do engenheiro que venha atender às determinações da ciência e das tecnologias.

A presença do sujeito severo no processo de transmissão do saber científico estabelece o paradoxo, pois seria aquele que instaura a certeza absoluta e inibe a dúvida perante a ciência e tecnologias e, portanto, destitui a dúvida e a criatividade, que seriam fatores constituintes do sujeito engenhoso. Assim sendo, a afirmação de que “Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir” (ADORNO, 1995, p. 128) é algo que é interessante para que se verifiquem alguns detalhes na transmissão do saber científico em áreas em que a ciência e as tecnologias tornam-se eixos estruturantes na formação do engenheiro.

A escolha de estudar o curso de formação de engenharia apresenta-se como algo que se inspira no campo da teoria crítica, que, ao buscar compreender os mecanismos para se evitar a “repetição de Auschwitz”, estabelece como pressuposição metodológica de investigação a afirmação de que:

Na medida em que se conhecem as condições internas e externas que os tornaram assim – pressupondo por hipótese que esse conhecimento é possível -, seria possível tirar conclusões práticas que impeçam a repetição de Auschwitz. (...) É preciso lembrar que as pessoas não podem ser explicadas automaticamente a partir de condições como estas. Em condições iguais alguns se tornaram assim, e outros de um jeito bem diferente. Mesmo assim valeria a pena. O mero questionamento de como se ficou assim já encerraria um potencial esclarecedor (ADORNO, 1995, p. 132).

O “potencial esclarecedor” deste trabalho seria compreender como a transmissão da ciência pode inibir o pensamento criativo do engenheiro ao ponto que se perca o elemento da engenhosidade. Em decorrência, no uso da palavra “engenhosidade”, cabe lembrar que engenho é

Quem chamou às oficinas, em que se fabrica o açúcar, engenhos, acertou verdadeiramente no nome. Porque quem quer que as vê, e considera com a reflexão que merecem, é obrigado a confessar que são uns dos principais partos e invenções do engenho humano, o qual, como pequena porção do Divino, sempre se mostra, no seu modo de obrar, admirável (ANTONIL, 2011, p. 77).

A redução da forma inventiva do engenho é algo pertinente em nossa hipótese para investigar a seguinte formulação: algumas áreas do conhecimento, as inovações tecnológicas reduzem a ciência como instrumento que são aplicadas no ensino como finalidade exclusiva de uso e isso destitui quase por completo o “engenho humano”, mais propriamente, a anulação da filiação da marca subjetiva do mestre educador na formação do intelectual (LAJONQUIÈRE, 2009b). Esse fenômeno formativo que destitui a filiação do sujeito no campo da palavra pode ser observado em diversas áreas do conhecimento que descaracterizam o princípio científico de instigar o sujeito a pensar no traquejo perante o processo investigativo. Essa falta de motivação transparece na educação em ciências quando observamos os resultados da “avaliação educacional” que indicam a falência educativa no Brasil ou a perda do pensamento crítico como o conteúdo manifesto desse sintoma social do sujeito que se subordina aos instrumentos tecnológicos que indicam baixo rendimento dos alunos da educação básica nas áreas de ciências (BRASIL, 2016).

Na formação profissional do engenheiro, a descaracterização da educação em ciências constitui-se na perda do sentido no processo investigativo, principalmente na perda da condição intelectual de fazer perguntas, que é próprio do espírito científico e isso pode observar-se na apropriação dogmática das ciências e tecnologias, principalmente, no pouco rigor teórico na transmissão das ciências, que se resume em apenas decorar as fórmulas sem compreender radicalmente o significado do conceito, que seria o trabalho intelectual de ir a sua raiz, que apresenta na erudição de anunciar a gênese e as transformações no campo das ciências.

Essa condição acrítica na educação em ciências instaura-se na subjetividade do engenheiro e torna-se um mecanismo dificultoso para se pensar o projeto como um trabalho do pensamento. O exercício intelectual torna-se substituído pela atuação do sujeito severo como exercício da dominação no trabalho e, principalmente, como elemento de controle que subordina o outro como objeto. Portanto, o motivo da escolha em se analisar, especificamente, o curso de formação em engenharia é um exercício peculiar na compreensão de como ocorrem os mecanismos de dominação na transmissão do conhecimento científico para aqueles que apresentam dificuldade e sofrimento em aprender algo que não se compreende radicalmente o conceito para se formar o engenheiro sem engenhosidade.

A partir desse ideal pedagógico, pautado na admiração pelas formas de tecnologias, e tendo como base a inspiração na teoria crítica de que as “pessoas não podem ser explicadas automaticamente” (ADOR-

NO, 1995, p. 132), a pesquisa empenha-se em analisar e interpretar a formação profissional do engenheiro a partir de dois elementos básicos que seriam a observação no local em que ocorre o ambiente da formação do engenheiro e a análise dos dados coletados por questionários aplicados aos alunos do curso de Engenharia.

Diante dessa situação, foi perguntado aos alunos do curso de Engenharia, numa instituição com seiscentos e quarenta e cinco ingressantes, “como compreende que deva ser uma aula para a formação do engenheiro?”. Num total de duzentas e vinte e nove respostas recebidas, torna evidente que grande parte dos alunos associam diretamente quantidade de informação com a qualidade do processo formativo e respondem em torno da ideia que essa aula deve ser “(...) *mais prática possível, já que, depois de formado, o engenheiro estará atuando diretamente no seu trabalho*” (Aluno do curso de engenharia).

Na área de ensino da engenharia, torna-se evidente constatar como eles compreendem sua própria formação escolar em termos de “competência técnica” (CHAUI, 2016). Essa exigência constituinte do processo formativo permite interpretar a predominância das ilusões psicopedagógicas (LAJONQUIÈRE, 2009b) no “método de ensino” como algo que deve espelhar-se nas tecnologias para que ocorra a certeza da transmissão do conhecimento científico em torno da noção da técnica competente. No campo do conhecimento científico, o domínio dessas “técnicas” anuncia-se na validade de resolver os problemas da engenharia. Pode-se dizer que, de modo geral, esses processos de ensino apresentam-se como

(...) construções teóricas que se baseiam na ideia de que a sociedade é espelho do homem e/ou vice-versa. Uma vez envoltas nessa ‘teoria do espelho’, essas pedagogias acreditam na educação como uma forma de correção da imagem, isso é, corrige-se o original e a cópia se ajustará automaticamente. (GHIRALDELLI, 1994. p. 60).

Desse modo, o curso de formação de engenharia pode ser interpretado como um “polo avançado” desse fenômeno educacional em que se “renuncia o ato educativo” (LAJONQUIÈRE, 1997) pautado numa crença da certeza no “método de ensino”, mas que em seu resultado apresenta-se na perda da lógica do pensamento científico.

A partir da psicanálise, interpreta-se a “renúncia do ato educativo” como algo que retrocede ao defrontar-se com o impossível do educar (FREUD, 1990c, p. 341). A questão que se encontra no curso de formação profissional do engenheiro é a ordem daquilo que é “impossível” na transmissão do saber, que é substituída pelo “possível” do conhecimento, que se impõe como verdade. No caso da transmissão do conhecimento, no campo das ciências exatas, apresenta-se pouco espaço para a dúvida na ordem do “impossível” e o que se instaura é o “possível” da certeza que ordena o pensamento do outro em aceitar o enunciado sem a possibilidade de apresentar-se como sujeito do pensamento crítico no campo das ciências.

Quando não se transmite apropriadamente o conhecimento científico, algo deve estar errado com o método de ensino. Nesse caso, torna-se de fundamental importância analisar a seguinte declaração do sujeito que está presente no curso de formação em engenharia: “*Temos muitos professores que não possuem uma didática boa. Eles têm boa formação, mas não sabem passar seus conhecimentos*” (Aluno do curso de engenharia).

A pergunta que se faz é como alguém sabe algo e não consegue transmitir? Levando-se em consideração que aquilo que se sabe não é transmitido, o que seria ensinado? Para responder a esse enigma, considera-se que:

Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com

muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado. (ARENDDT, 2011, p. 246-247).

Assim, de um lado, para esse sujeito, numa “educação sem aprendizagem”, restaria apenas a “retórica moral e emocional” de que a hipótese do trabalho é que os cursos de formação em engenharia giram em torno do “sujeito severo” como modo de constituir o profissional. Por outro lado, o “(...) ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado” (ARENDDT, 2011, p. 247) e aqui se torna presente uma grande preocupação na formação do sujeito predisposto em atuar destituído de freios psíquicos no campo da crítica que possam lhe permitir o convívio na instauração do processo civilizatório e, principalmente, elaborar o seu modo de fazer o trabalho.

A associação de que o curso de formação de engenharia apresenta-se num exemplo clássico da tese de Adorno (1995) na transmissão do conhecimento científico em ser engenheiro, tendo como base que o grau de ser “severo consigo mesmo” ocorre nas seguintes declarações sobre o processo de ensino:

(...) Uma aula que mostre sempre além da teoria, que mostre suas utilidades no campo da engenharia. Acredito que muitos alunos ficam confusos do por que estudar tal matéria. Mostrar e ensinar através de exemplos práticos ajuda bastante. (...) O interessante seria algo que envolva o aluno de maneira natural, de acordo com sua própria vontade, e muito diferente do que certos professores fazem, ameaçando o aluno com pressão psicológica, humilhando-o diante de perguntas e outras situações (Aluno do curso de engenharia).

Interpreta-se a “humilhação” no processo de ensino como produto adverso da presença do “sujeito severo”, em que o grau de exigência e rigor, na transmissão do conteúdo da ciência, torna-se mais fundamental do que o próprio conteúdo, no sentido de estabelecer a formação do profissional. Isso pode tornar-se evidente no momento em que os educadores que atuam na educação básica e superior orgulham-se pelo número de alunos que não conseguem passar na sua disciplina – na “minha matéria”; “minha disciplina”; “meu conteúdo”. Essa condição de reprovar pode ser evidenciada em algumas disciplinas específicas na formação profissional do engenheiro, como, por exemplo, em “Cálculo I”, na qual é “(...) possível identificar taxas de reprovação e desistência dos alunos na disciplina, variando entre 2,33% a 77,5% (...). No caso do segundo semestre, todas são turmas que recebem alunos reprovados em Cálculo I”. (GARZELLA, 2013, p. 40).

É importante destacar que se compartilha da ideia de que o esforço intelectual é algo que deve ser realizado nos estudos com rigor e torna-se fundamental para o engenho humano na condição de elaborar o “cálculo correto”. Sabe-se que a formação do intelectual é um trabalho árduo e cansativo, mas a simples presença do “não aprender”, no processo de transmissão do saber científico, é um tipo de sintoma que deixa transparecer que a relação do mestre e aluno se apresenta sem sentido algum e constitui-se como ponto cego não resolvido perante o saber científico. Para Foucault (2001), o motivo dessa forma de ser “sujeito severo” sem sentido algum pode constituir-se no modo grotesco de organizar as atividades que se expressa na:

(...) soberania grotesca ou, em termos mais austeros, a maximização dos efeitos do poder a partir da desqualificação de quem o produz: isso, creio eu, não é um acidente na história do poder, não é uma falha mecânica. Parece-me que é uma das engrenagens que são parte inerente dos mecanismos do poder. (FOUCAULT, 2001. p. 15).

Dentro desse quadro de perda do pensamento científico na instauração do “sujeito severo/grotesco”, estabelece-se como objetivo deste estudo analisar as possíveis contribuições das conexões da psicanálise na

educação (LajonquiÈre, 2009b), no sentido de compreender a seguinte pergunta de pesquisa na passagem da posição do sujeito sem saber científico para a posição de saber ser engenheiro: por qual motivo o campo da formação profissional em engenharia produz um tipo de sujeito que perde, na maior parte, a condição de crítica no campo da ciência e sua engenhosidade?

Diante da observação inicial no campo, a aparência desse fenômeno formativo do engenheiro indica que parte dessa resposta pode ser compreendida perante os determinantes do real em que o aluno de engenharia torna-se um tipo de sujeito submetido à ordenação da lógica formativa destituída de criticidade perante a ciência e na pseudoneutralidade para adaptar-se à rotina da empresa, como forma substitutiva ao não querer saber sobre o próprio desejo e, portanto, um modo de existir para não lidar com a questão de que “(...) não há saber possível sobre o desejo” (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 226).

Desse modo, em grande parte, essa pergunta é respondida, no campo do senso comum, ao se dizer que a área da engenharia deve atender diretamente às condições formativas específicas do mercado de trabalho, pois no:

(...) ensino em engenharias procura se moldar às necessidades que o mercado tem em buscar profissionais com capacidade para desempenhar atividades inerentes aos diferentes setores de desenvolvimento”. (...) um mercado que cada vez mais exige dos profissionais qualificações e eficiência necessárias para desempenhar atividades e nele sobreviver. (SILVA, 2007, p. 62).

O elemento principal a ser definido está relacionado a qual tipo de impossível, na transmissão do saber, refere-se à produção do sujeito crítico no campo da ciência em oposição ao possível do conhecimento transmitido em ser engenheiro, pois o perde, em muitos casos, a oportunidade de tornar-se engenhoso no reconhecimento da falta e do não sabido em “ser engenheiro”.

Para avançar nessa questão, entende-se que os cursos de engenharia deveriam romper com a lógica formativa que posiciona o outro como objeto manipulável e impede que a transmissão do conhecimento científico seja percebida como lugar em que se produz um tipo de pensamento crítico aberto ao diálogo no encontro entre os sujeitos.

No caso do presente trabalho, transparece a crítica aos cursos de formação em engenharia pautada numa determinada concepção de mundo que legitima uma ordenação num modelo em que o sujeito se encontra subordinado à máquina.

A ruptura desse modelo de ciência e tecnologia requer o desencantamento do mundo pautado na autoridade do sujeito, que está comprometido com o esclarecimento político em atuar no campo da cidadania e, portanto, reelaborar em si mesmo a crítica de como constituiu o seu próprio saber científico e tecnológico.

Neste contexto, cabe afirmar que conhecimento, saber, desejo e dívida simbólica se pressupõem e articulam em toda educação. Mais ainda, cabe concluir que educar não é nada mais que o corriqueiro pôr em ato de um processo de filiação ou sujeição a ideais, desejos, sistemas epistêmicos e dívidas. (LAJONQUIÈRE, 2009b, p. 173).

O que se vê anunciado, nos cursos de formação dos engenheiros são as passagens de saberes acrílicos no campo da ciência, sem desejo, e não estabelecem nenhum reconhecimento da dívida simbólica, por isso, a transmissão desses saberes não circula e o que circula é algo em torno de uma narrativa da neutralidade e do autoritarismo, que impõe a verdade científica dogmática de aspectos necessários para o ordenamento da produção no uso de tecnologias que são importadas de centros de excelência que são completamente

distantes de onde são consumidas e transmitidas como formas de apropriação alheias ao pensamento investigativo científico. Os sujeitos que ali presenciam esse processo de formação não científica acertam em reclamar da “didática” que tornam as aulas “(...) *Cansativas, na maioria. O uso de PowerPoint, três aulas seguidas, um dia com aulas de manhã, tarde e noite e entre outras. Novamente, a didática não contribui para isso*”. (Aluno do curso de engenharia).

Nesse caso, pergunta-se onde estaria o sujeito do conhecimento científico que possa permitir ao outro enlaçar-se na constituição de si mesmo, na aventura de vir a ser aquele que sabe ser engenheiro e engenheiro?

Parte-se do pressuposto que uma parcela dessa resposta se manifesta no próprio processo de formação científica, em que ocorre a passagem do sujeito vir a ser engenheiro, pois, no processo de transmissão da ciência e tecnologias, o sujeito supera as diferenças entre o não saber ser um engenheiro e aquilo que se alcança em constituir-se na formação profissional. Sobre esse assunto, alunos do curso de engenharia afirmam que:

(...) Ser engenheiro é saber solucionar um problema. No mercado, sempre encontramos um problema a ser resolvido. (...) Um curso bem complexo que, além da área específica que escolhi, também possa trazer maneiras diferentes de pensar, solucionar problemas e compreender assuntos diversos (Aluno do curso de engenharia).

Aqui, transparece certo ideal em ser engenheiro que estaria na capacidade de “solucionar problema” ou algo ainda não compreendido. A tarefa formativa seria uma exigência da teoria na apropriação do conhecimento científico que permite o surgimento desse sujeito capaz de fazer coisas. Entretanto, no campo formativo, pouco se quer saber sobre o próprio desejo, que pode se apresentar no modo como

(...) o sujeito estiver no interior do campo do Outro, ou seja, conforme ele processar a tensão desiderativa que a se aninha, acabará (re)construindo de uma forma peculiar o Conhecimento sobre o real. Mais ainda, dessa maneira particular na qual se encontrar colocado dependerá até a mesmíssima possibilidade de que o real apareça enigmático (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 229).

Já as verdades sobre ser engenheiro estariam no modo de ser prático e na racionalidade do possível, que se constituem, no curso de formação profissional, em algo que anula o desejo no campo da transmissão do saber científico, no qual a demanda para a prática é evidenciada nas declarações dos alunos que se encontram quase na fase final do curso de engenharia:

(...) Por existirem várias matérias práticas na grade do curso, é muito bom ter esse conhecimento, botar a mão na massa, ver como as tecnologias realmente funcionam, traz um grau de aprendizado muito alto. (...) como pretendo atuar profissionalmente na área, o curso é fundamentalmente para minha capacitação, conhecimento técnico e aquisição de experiência (Aluno do curso de engenharia).

Na modernidade, o “sujeito possível” está esquadrihado pelo cálculo da razão cartesiana, que estabelece um conjunto de rotinas para que esse possa tornar-se útil e produtivo. Os cursos de engenharia encontram-se impregnados dessa rotina educativa que inscreve o sujeito no mundo pré-determinado do paradigma das ciências exatas. Nesse caso, o sujeito circunscreve-se por um conjunto de saberes e,

Se o possível é aquilo que está determinado pelo cálculo de nosso saber e pela eficácia de nosso poder, o impossível é aquilo frente ao qual

desfalece todo o saber e todo poder. Somente nos despojando de todo saber e todo poder nos abrimos ao impossível. O impossível é o outro de nosso saber e de nosso poder, aquilo que não se pode definir como um ponto de ancoragem de uma ação técnica. (LAROSSA, 2004, p. 194).

Entende-se que o encontro entre os sujeitos, no campo educativo, poderia constituir-se no momento em que se busca romper com a lógica determinista do conhecimento e substituir a palavra científica da certeza pela transmissão da dúvida do saber, o que poderia instaurar o desejo, logo, permitindo aos intelectuais a tentativa de realizar novas interpretações no campo do saber ser engenheiro. Aqui, apresenta-se um questionamento em querer saber por qual motivo ocorre um recuo do sujeito para a posição de objeto neste processo formativo? Poder-se-ia responder a isso ao dizer que se encontra dificuldade em ter que lidar com a angústia de que não há um saber sobre o desejo e, portanto, “(...) cabe afirmar que a aprendizagem que o infantil sujeito faz no seio do Édipo de que o Outro está em falta, também acaba sendo “pela metade”. Assim, não é de estranhar que o sujeito, mais de uma vez, teime aferrar-se a certas certezas”. (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 229).

Compreender como se manifesta no sujeito as (im)possíveis respostas ao fato de não se possuir uma resposta na ordem do desejo apresenta-se como elemento investigativo para compreender-se os mecanismos da formação escolar e a atuação do sujeito severo em anunciar o conteúdo da “minha matéria”; “minha disciplina”; “meu conteúdo” como uma formação reativa daquele que não quer saber que “(...) em última instância, não há saber possível sobre o desejo” (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 226). Portanto, a nossa compreensão da “experiência formativa” fundamenta-se na crítica do senso comum do sujeito que se aliena na competência profissional para interpretar isso como um aspecto (de)formativo na condição do apagamento da filiação, que ocorre na instrução sem o desejo e destituída de sentidos, colocando a todos como objetos manipuláveis.

Sabe-se que a função do mestre educador seria atuar na condição de opor-se aos elementos que impossibilitariam o sujeito de realizar-se na constituição de si mesmo, nos contornos do “eu” perante a falta e, principalmente, no nascimento do inédito que surge

Nesse ir e vir, o sujeito se significa como sujeito do saber, ou seja, como um sujeito que busca razões lá onde elas faltam. Nesse ir e vir, ele será obrigado (inconscientemente) a realizar uma série de rodeios que trarão estampados, como uma marca registrada, a singularidade das vicissitudes que suportou na sua passagem pelo Édipo (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 226-7).

Partindo-se desse breve panorama, torna-se possível estabelecer a crítica à educação científica moderna de qualidade pela recusa em aceitar o determinismo didático, que ocorre na hegemonia do pedagógico, numa relação pautada no estímulo e na resposta que impera nos manuais e livros didáticos. Para tanto, não se trata de dizer que a educação seja de qualidade ou sem qualidade e sim compreender que a “educação é” o momento de transmissão da cultura elaborada, que também pode possibilitar a realização do sujeito crítico e impertinente, ao educá-lo implicado com o desejo de saber no campo da ciência. Entretanto,

(...) porque o mestre ensina? Aquilo que ensina é uma amostra “de que” e “do que” deve. Em outras palavras, aquilo que o mestre mostra, para assim educar o aprendiz de plantão, é a prova de seu dever. Em suma, o mestre ensina porque afinal de contas esse é seu dever. (LAJONQUIÈRE, 2009b, p. 173-4).

O educar, em seu aspecto subjetivo, seria buscar a compreensão de como o sujeito tem que lidar com o desejo de saber, que se encontra anulado pela subordinação perante o “mestre explicador” (RANCIÈRE, 2002), que torna o mesmo objeto e o próprio desejo capturados pelos determinantes da lógica da dominação. Assim sendo, o impossível na educação científica seria algo que investe nas rupturas e nas falhas da

normalidade da existência em que esse se apresenta “fora do assunto”, e isso tem importância, no sentido de abrir uma fissura naquilo que já está constituído como a formação profissional e, por isso,

A coincidência entre a luta política e a análise do desejo implica, desde então, que o “movimento” permaneça na escuta constante de qualquer pessoa que se exprima a partir de uma posição de desejo, mesmo e, sobretudo que ela se situe “fora do assunto”, “fora do sujeito”. Em família, reprime-se uma criança que se exprime “fora do assunto”, “fora do sujeito”, e isto continua na escola, no quartel, na fábrica, no sindicato, na célula do partido. É preciso se estar sempre “no assunto”, “no sujeito” e “na linha”, mas o desejo, por sua própria natureza, tem sempre a tendência de “sair do assunto”, “sair do sujeito” e derivar. (GUATTARI, 1981, p. 177-8).

Nesse aspecto, investigar a educação em ciências na engenharia é algo que permite entender, em parte, as exigências de como os sujeitos inserem-se no processo de formação da engenharia, como necessitam estar focados sempre no assunto e a recusa por completo de se expressar “fora do assunto”. No entanto, o que significaria estar “fora do assunto” na formação profissional nos cursos de engenharia? Parte-se do pressuposto de que: vbn

A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa. (LARROSA, 2004, p. 188).

Aqui são identificados, basicamente, dois caminhos opostos para perceber o sujeito no campo da formação profissional: constituir-se na repetição de si e na predominância da alienação do sujeito, ou na resistência que se apresentaria na ruptura e na instauração do impossível da consciência crítica do sujeito nas dificuldades de realizar-se na fragilidade humana.

Pergunta-se: qual seria o problema em questão dos cursos de engenharia em estarem constituídos para atender ao mercado de trabalho? Por qual motivo se justificaria analisar a necessidade de ruptura com esse modelo educativo e compreender a formação dos engenheiros na hipótese sobre o impossível da educação na produção do sujeito crítico e intelectual no campo das ciências? Pode-se constatar que o problema básico que permeia os cursos de engenharia e demais cursos superiores é que tais cursos se encontram limitados a enfrentar as demandas do real, uma vez que:

(...) os modos de vida humanos individuais e coletivos evoluem no sentido de uma progressiva deterioração. As redes de parentescos tendem a se reduzir ao mínimo, a vida doméstica vem sendo gangrenada pelo consumo da mídia, a vida conjugal e familiar se encontra “ossificada” por uma espécie de padronização dos comportamentos, as relações de vizinhança estão geralmente reduzidas a sua mais pobre expressão (...). É a relação da subjetividade com sua exterioridade – seja ela social, animal, vegetal, cósmica – que se encontra assim comprometida numa espécie de movimento geral de implosão e infantilização regressiva. (GUATTARI, 1990, p. 7-8).

Nesse ponto, torna-se possível identificar que a transmissão da ciência para a formação dos engenheiros atua no mecanismo de estabelecer sentido na relação entre o educador (severo) e o sujeito da aprendizagem, como aquele que, passivamente, reproduz o “saber do mestre”. Nesse mecanismo de transmissão,

ocorre um alienar-se nesse outro, mas sem a possibilidade de retomar para si o uso da palavra, ou como Lajonquière (2009c) afirma

(...) numa formação intelectual – não há como driblar o fato de que o candidato deve, primeiro, emprestar as suas orelhas à invocação de uma palavra professoral, para depois, após tomá-la por assalto, vir a se lançar à aventura da e(a)nunciação. Eis aqui o osso duro de roer: como passar de uma posição a outra no interior do campo da palavra e da linguagem? (LAJONQUIÈRE, 2009c, p. 160).

Dessa forma, ter consciência de alguns mecanismos subjetivos e objetivos que não possibilitam a realização da formação crítica do sujeito no campo das ciências, que é formado nos cursos de engenharia, constitui um elemento fundamental para que se possa permitir a passagem “de uma posição a outra, no interior do campo da palavra e da linguagem” (LAJONQUIÈRE, 2009c, p. 160), mas que possa produzir seus efeitos na possibilidade de emergir o sujeito criativo, mais propriamente, a formação do sujeito engenhoso no campo da ciência.

II. A crítica da crítica na transmissão do conhecimento científico na formação do profissional em engenharia

Partimos do pressuposto de que prática destituída de teoria condiz com o apagamento do sujeito crítico (VÁZQUEZ, 1977) nos cursos de engenharia e isso se apresenta como um paradoxo que se espalha por diversas práticas instituídas no campo escolar, e que contradiz o próprio sentido da formação do “sujeito engenhoso”. Os cursos de engenharia ocorrem o fato de treinar para o trabalho e que “(...) acabam sendo vítimas de um certo *trator pedagógico* que pode condená-la à inibição intelectual ou a repetição ecológica de conteúdos escolares” (LAJONQUIÈRE, 2009b, p. 23-4).

Isso pode ser analisado a partir dos estudos de Freud, capturando uma resposta à sua indagação formativa do sujeito: “(...) é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres” (FREUD, 1990a, p. 286).

Têm-se duas possíveis conexões no campo do conhecimento que podem definir toda a trajetória do sujeito no campo formativo na ciência. De um lado, “a preocupação pelas ciências” constitui uma forma de relacionar-se com o conhecimento que promove a dúvida (ou dívida) se o caminho percorrido é o apropriado. Por outro lado, a solução para o enfrentamento da dúvida (ou dívida) é estar atento à “personalidade dos mestres” e isso consiste em um modo de lidar com o enigma a ser revolvido. Portanto, a transmissão do conhecimento poderia ocorrer por mecanismos de identificação com os modos de saberes do mestre que pronuncia a palavra com o seu jeito próprio de pensar a ciência.

Compreende-se que o uso da palavra no processo de transmissão do saber científico ocupa o papel fundamental e “(...) nesse lugar de fala ou de enunciação no interior de uma tradição filial, a ser conquistado por cada um dos candidatos a educador profissional” (LAJONQUIÈRE, 2016, p. 467).

O abandono ou a banalização no uso da palavra por uma ação prática no ato caracteriza-se como modo de transmissão silenciosa do conhecimento científico que ocorre, principalmente, por imitação da “metodologia da pesquisa”. Tem-se aqui uma redução dos elementos simbólicos pelo atuar, e isso pode ser compreendido como elemento que se encontra diretamente associado aos possíveis condicionantes da inibição do pensamento.

Aqui, o elemento central que se configura como fator de inibição do pensamento é a transmissão si-

lenciosa das ciências nos cursos de engenharia, mas com a concepção hegemônica, a qual aborda a ciência como neutra, logo, destituída, aparentemente, da vontade dos sujeitos em posicionar-se na escolha no uso da tecnologia a ser empregada no processo produtivo. Na contraposição dessa situação, o educar seria aproximar-se, no sentido de encontrar sua própria singularidade nas leituras das ciências, pois:

Ensinar a ler é produzir esse deixar escrever, a possibilidade de novas palavras, de palavras não pré-escritas. Porque deixar escrever não é apenas permitir escrever, dar permissão para escrever, mas estender e alargar o que pode ser escrito, prolongar o escrevível. A leitura toma-se assim, no escrever, uma tarefa aberta, na qual os textos lidos são despedaçados, recortados, citados, in-citados e ex-citados, traídos e transpostos, entremesclados com outras letras, com outras palavras. (LARROSA, 2004, p. 146).

Se as palavras discordantes não são usadas para a transmissão do conhecimento científico, o único elemento de transmissão, é certa aproximação com o dogmatismo que se impõe como a verdade científica. Dessa forma, torna-se importante interpretar que a “ciência exata” na formação profissional, nos cursos de engenharia (e em outros cursos), possui alguns determinantes que se pode identificar na rotina escolar da instituição escolar como modalidade de saber não questionável e isso resulta

(...) no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada. Quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída. Isto aumenta a raiva contra a civilização. Esta se torna alvo de uma rebelião violenta e irracional. (ADORNO, 1995, p. 122).

Aqui, tem-se o ponto central no qual se pode apontar o sintoma produzido, nos cursos de engenharia, que destitui a humanidade e que torna todos os alunos objetos. Os egressos desses cursos atuam numa posição de pseudoneutralidade, com o foco em eficácia e eficiência, no modo de ser “sujeito severo/grotesco” no campo da competência técnica.

Desse modo, seria oportuno capturar nos discursos dos sujeitos durante o processo de formação profissional em engenharia, como ficam simbolizados os seus sofrimentos em aprenderem algo que, muitas vezes, não entendem, e o conhecimento que se impõe como verdade fundamental para que eles apresentem competência para o mercado de trabalho. Qual a lembrança que resta desse processo de formação profissional? Encontra-se uma indicação de resposta a isso ao se lançar a pergunta para o sujeito participante desse processo “como foram as aulas nos cursos de formação em engenharia?” *“Uma parte delas foram maçantes (sic), os professores não conseguiam passar o conteúdo de uma forma que os alunos aprendessem” (Aluno do curso de Engenharia).*

O fato de o sujeito responder que as aulas se caracterizam como “maçantes” implica a interpretação de sentir-se como “massa”, não aprender e ser somente modelado por esse outro que se satisfaz na posição de “mestre explicador” (RANCIÈRE, 2002). Entretanto, o que seria constituir-se como o “sujeito do saber” numa relação educativa? Para Lacan (1985):

Será preciso dar toda essa volta para colocar a questão de saber na forma: *quem é que sabe? Será que agente dá conta de que é o Outro? (...) O estatuto do saber implica, como tal, que já há saber e no Outro, e que ele é a aprender, a ser tomado. É por isso que ele é feito de aprender (LACAN, 1985, p. 130).*

Aqui, encontra-se presente uma concepção de conhecimento científico em que o saber é como algo a ser “tomado” pelo sujeito como sendo dele próprio e, portanto, o destitui do seu lugar de posse, lugar esse que pertence, exclusivamente, ao “mestre explicador” (RANCIÈRE, 2002). O problema ocorreria na negação dessa posse do saber, no processo de passagem no vir a ser engenheiro, e a única coisa que restaria seria vingar-se da dor que sentiu para aprender algo que não sabe e não compreende no exercício da prática educativa pautada na “pedagogia do PowerPoint” na transmissão do saber científico.

III. A formação do engenheiro ou o apagamento do sujeito crítico no campo da ciência

Tem como proposta, em termos de outras interpretações sobre a formação do engenheiro, decorrente das leituras da Psicanálise na Educação (LAJONQUIÈRE, 2009b), analisar os contornos desta singularização, identificando os (im)possíveis caminhos que se percorrem, de um lado, na formação profissional do “sujeito produtivo” e, de outro lado, na formação crítica e engenhosa, logo, analisar a possibilidade de elaborar-se, em interface com a cultura, o “sujeito emancipado”.

O elemento central assumido como problemática pretende relacionar a formação profissional em engenharia com as diferenças entre o dito (anunciado) e o feito (verdade), que se transparece em diversas narrativas dos alunos do curso de engenharia sobre a motivação na escolha do curso de engenharia, que gira em torno do sonho em ser “(...) *Principalmente, pelo conceito da profissão. Deparar-se com um problema e planejar uma solução*” (Aluno do curso de Engenharia). Ou numa desilusão no feito, em que se constata “(...) *Muita demora para ver a parte prática. Mas acho isso natural*” (Aluno do curso de engenharia).

Nessa diferença, torna-se possível identificar que a permanência no curso é motivada, principalmente, pelo sentimento de ajustar-se a um futuro, em que “(...) *vazios que pretendo preencher com pós-graduações e atuação no mercado. Não é culpa do curso*” (Aluno do curso de engenharia). Outro elemento da insistência seria em decorrência do gosto adquirido pelas ciências exatas e no ideal de ser um profissional nessa área de trabalho (engenharia), pois alguns declaram a escolha em:

(...) *cursar engenharia por gosto pessoal pelas áreas de exatas e ciências da natureza e admirar a habilidade do engenheiro em resolver problemas e transformar projetos em realidade, além de ser fundamental para a sociedade nos tempos atuais*”. (Aluno do curso de engenharia).

No entanto, o problema consiste em saber o quanto o desejo em tornar-se engenheiro altera-se e até mesmo perde-se em decorrência de alguns elementos objetivos da sociedade de mercado, na qual prevalece a competitividade, e outros subjetivos, que ocorrem na precarização da transmissão do saber, no campo das ciências, que produzem a hegemonia na formação de tipo de sujeito que incorpora o conhecimento científico como elemento neutro e assume o papel de aplicá-lo na constituição da tecnologia voltada somente para atender às demandas específicas do mercado de trabalho. Entretanto, sobre o desejo de saber, devemos pontuar que: “Isto é precisamente aquilo do qual o sujeito nada quer saber, ou seja, não quer saber que, em última instância, não há saber sobre o desejo” (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 226). Aqui, poderia se abrir uma linha de investigação, no campo da psicanálise na educação, para compreender que a formação profissional faz parte do enigma em ocultar o “não saber sobre o desejo” e, portanto, o que prevalece seria a ilusão formativa na “crença animada por um desejo” (LAJONQUIÈRE, 2009b, p. 70) que transparece na busca das “ciências exatas” do conhecimento em “ser engenheiro”. Isso como sintoma estaria instituído em determinados “conhecimentos práticos”, mais propriamente, modos pragmáticos de ser e fazer para somente atender às exigências das atividades do mercado de trabalho.

No campo da formação profissional, a concepção pautada na produção desse sujeito como coisa/

objeto seria a peça do quebra-cabeça para se entender, nas narrativas dos sujeitos (alunos), qual é o enredo educativo vivenciado que permite a regressão e a perda na realização do vínculo, mais propriamente, a perda na capacidade de amar e, portanto:

(...) quem projeta um sistema ferroviário para conduzir as vítimas a Auschwitz com maior rapidez e fluências, a esquecer o que acontece com estas vítimas em Auschwitz. No caso do tipo com tendências à fetichização da técnica, trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar. (ADORNO, 1995, p. 133).

Assim sendo, a formação de “pessoas incapazes de amar” seria resultado da transmissão da ciência e da tecnologia como elementos de hegemonias no modo de ser engenheiro, que, no campo da cultura, predomina, na formação do “caráter manipulador” (ADORNO, 1995), principalmente, o apagamento do sujeito crítico no campo das ciências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trabalhar vários anos com os alunos de engenharia, fica notável o grau de obediência que os alunos apresentam, a ponto de poder identificá-los como “bons alunos”. No entanto, o “bom aluno”, tão obediente, já é o conteúdo manifesto do próprio sintoma que invade os corpos e as mentes, já que esse processo é algo:

(...) que captam a energia do desejo dos trabalhadores, esforçam-se para dividi-los, particularizá-los e molecularizá-los. Infiltram-se em suas fileiras, suas famílias, seus casais, sua infância; instalam-se no coração de sua subjetividade e de sua visão de mundo. (GUATTARI, 1981, 186).

A nossa conclusão deste trabalho é que somente com a inversão dessa situação pode-se assumir a condição de, efetivamente, pensar a formação profissional no campo da ciência, principalmente em sua interface com a cultura científica como algo que direciona o sujeito na emancipação, ou seria o “sujeito emancipado” o sonho neurótico do educador que nunca se realiza?

É preciso desconfiar da posição do “mestre explicador”, no conjunto dessas relações, pois, de um lado, ele mantém os pressupostos educativos e favorece a compulsão em educar, e, de outro lado, justifica plenamente aqueles que não aprendem. Essas explicações parecem fazer parte de um discurso que promove a manutenção de um sistema educativo que insiste em “(...) socorrer uma incapacidade de compreender” (RANCIÈRE, 2002. p. 23). Contudo, numa análise crítica da situação, ocorre, justamente, outra situação, ou seja,

É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário; é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. (RANCIÈRE, 2002. p. 23-4).

Para o “mestre explicador”, é o aluno quem deve expor os motivos que o impediram de aprender o ponto. Para tanto, aplica-se prova, analisa-se comportamento, anota-se a motivação, observam-se as capacidades, mede-se o desenvolvimento e, após todos esses exames, é que se pode concluir de fato se o aluno aprendeu ou se foi incapaz de aprender. Para esses educadores, o aluno aprende somente como resultado da função “explicadora do mestre”, e, quando isso não ocorre, é preciso corrigir a metodologia de ensino.

Tem-se instalado, no campo educativo, o funcionamento do princípio de prazer, e este deve ser somente para a satisfação, no sentido da realização da felicidade do “mestre explicador”.

Certamente, a felicidade humana é um tema que exige maior aprofundamento, e as três direções mencionadas por Freud em “Mal-estar na Cultura” demonstram bem isso (FREUD, 1990b). Todavia, é possível, neste momento, apontar para uma resposta freudiana sobre o assunto, qual seja: o conflito entre indivíduo e cultura é inevitável, não havendo, portanto, uma prevenção possível para as neuroses (FREUD, 1990b).

Nesse aspecto, há como suporte elementos da teoria psicanalítica, elaborando a formação profissional, nos cursos de engenharia, como modo de interpretar o sintoma educativo, que consiste no modo maníaco como os educadores atuam, no sentido de se manterem na felicidade de se sustentarem plenamente como sujeitos do “mestre explicador” na transmissão do saber no ensino das ciências. Portanto, espera-se, com os indicativos dessa análise sobre a formação profissional do engenheiro, ampliar a escuta da queixa escolar e identificar, nas junções entre a psicanálise na educação, a função do mestre na transmissão do saber científico que possa dar novos contornos no determinismo que se encontra na “(...) trajetória de construção da qualificação profissional do engenheiro que passa pela formação acadêmica e pela ação no trabalho e se consolida pelos programas de educação continuada”. (LAUDARES & RIBEIRO, 2000, p. 498).

Sabe-se que, em decorrência dessa necessidade formativa para o mercado, as diversas expectativas dos sujeitos sobre aquilo que desejam viver nos cursos de formação profissional em engenharia caracterizam-se na oposição direta sobre aquilo que vivenciaram no dia a dia. Em poucos momentos, possibilita-se encontrar “palavras significativas” presentes nas narrativas dos sujeitos (alunos) e que, na concepção de Lajonquière (2009a), seria o lugar do campo educativo, já que:

A educação para um sujeito implica dirigir a palavra a uma criança, falar com ela. Na educação, palavras vazias entram por um ouvido e saem pelo outro, como é costume dizer, sem fazer diferença ou marca alguma. A que conta é a palavra com possibilidade de encontrar sua própria plenitude, ou seja, de deslocar-se e condensar-se em outras, de tal forma a instalar no horizonte o interrogante: Que quer esse que assim me fala? Essa pergunta sem resposta conclusiva indica o desejo em causa no ato educativo, um ato de fala no interior do campo da palavra e da linguagem capaz de enlaçar um devir adulto. (LAJONQUIÈRE, 2009a, p. 173).

O sujeito no processo de formação no campo da ciência deveria encontrar no “devir adulto” outras possibilidades de interpretar o que se diz ou, mais propriamente, saber encontrar nas “palavras com plenitude” outras associações que possam produzir seus efeitos no pensamento – criar na atividade na transmissão do conhecimento científico.

Percebe-se que a falta de possibilidade de interpretação, na disjunção do conhecimento científico entre a teoria e prática, é algo que se encontra em diversos relatos dos sujeitos que se formam em engenharia. Isso é algo muito mais amplo, que também se encontra presente em diversas áreas do conhecimento científico. Portanto, não seria isso um problema a ser enfrentando somente pelos cursos de formação de engenharia e, muitas vezes, o sintoma transparece numa engenhosidade invertida que se constitui no mal-estar na cultura das produções de máquinas de destruição. O enfrentamento desse problema e a compreensão dessa dinâmica podem colaborar para responder à pergunta de Adorno (1995) sobre os motivos pelos quais os engenheiros foram eficazes e eficientes em participarem na construção das ferrovias para o funcionamento da estrutura de matar no nazismo alemão. Aqui, encontra-se a nossa questão central que se opõe ao eixo formativo de inspiração na pedagogia moderna, na transmissão do saber científico, que anuncia o “Mal-estar na Cultura” (FREUD, 1990b) em nada querer saber sobre a “banalização do mal” que desafia as palavras e

pensamentos na formação profissional de sujeitos acríticos e irresponsáveis pelos seus atos (ARENDT, 1999).

A dissolução formativa dos sujeitos no campo da ciência em subordinar o outro como objeto seria o grande passo pedagógico para que diversos cursos de formação profissional pudessem romper com a pseudoneutralidade perante a ciência, com o foco em eficácia e eficiência, imposto pelas condições da sociedade da competência. Isso poderia constituir-se numa resistência ao pressuposto de ser “severo consigo mesmo” e o impedimento de práticas educativas que estariam ordenadas diretamente na lógica do saber/poder que se pode interpretar como outras ordenações das formas de controle que estão presentes na lógica da interdição que se estabelece entre o conhecimento e o saber no campo das ciências.

A formação profissional do engenheiro, numa sociedade democrática em todas as instâncias, seria a posição do saber/fazer como elemento de acesso a todos que participam e usufruem da ciência e tecnologia como instrumento do pensamento e material para a melhoria da qualidade de vida de toda a população. Para tanto, apostamos na simples possibilidade do mestre educador posicionar-se na condição de interpelar o outro como sujeito no campo da ciência, seria, em si, uma relação que instauraria a cidadania no ato de responsabilizar-se pelo uso da ciência e tecnologias na sociedade - a formação do sujeito engenhoso. Em nossa interpretação, esse tornar-se responsável seria o verdadeiro papel formativo do engenheiro que, no uso da engenhosidade, possa fazer existir os elementos do processo civilizatório e encontra-se em diversos planos de cursos no conceito de “cidadania”.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995.
- ANTONIL, A. J. *Cultura e Opulência do Brasil: por suas drogas e minas*. Brasília: Senado Federal. 2011.
- ARENDRT, H. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras. 1999.
- ARENDRT, H. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perpesctiva. 2011.
- BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em 03 out. 2016.
- CAPELAS, B. Brasil chega a 168 milhões de smartphones em uso. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 14 de abr. 2016. Disponível em: <<http://link.estadao.com.br/noticias/gadget,brasil-chega-a-168-milhoes-de-smartphones-em-uso,10000047873>>. Acessado em: 10 de mar. 2017.
- CHAUÍ, M. *A ideologia da competência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2016.
- FOUCAULT, M. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes. 2001.
- FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914). In: _____. *Obras Completas*. v. XIII. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago. 1990a.
- FREUD, S. O Mal-Estar na Civilização (1930 [1929]). In: _____. *Obras Completas*. v. XXI. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago. 1990b.
- FREUD, S. Prefácio a Juventude Desorientada de Aichhorn (1925). In: _____. *Obras Completas*. v. XIX. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago. 1990c.
- GARZELLA, F.A.C. *A disciplina de Cálculo I: análise das relações entre as práticas pedagógicas do professor e seus impactos nos alunos*. Campinas: Unicamp. (Tese de Doutorado). 2013.
- GHIRALDELLI, P. *O que é pedagogia*. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Ed. brasiliense. 1994.
- GUATTARI, F. Micropolítica do fascismo. In: _____. In: *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. Trad. Suely Belinha Rolnik. São Paulo: Brasiliense. 1981.
- GUATTARI, F. *As três ecologias*. Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papyrus. 1990.
- LACAN, J. O seminário, livro 20: mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1985.
- LAJONQUIÈRE, L. *De Piaget a Freud: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1992.
- LAJONQUIÈRE, L. Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação: Notas sobre psicanálise e educação. In: *Estilos Clínicos*, vol.2, n.2, p.27-43. 1997.
- LAJONQUIÈRE, L. *Educação e Infanticídio*. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p. 165-177, abr. 2009a.
- LAJONQUIÈRE, L. *Infância e Ilusão (Psico) Pedagógicas: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes. 2009b.
- LAJONQUIERE, L. A Palavra e as Condições da Educação Escolar *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 455-469, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/34257/25726>>. Acesso em 10 out. 2016.
- LAJONQUIÈRE, L. *Sobre uma degradação geral da vida escolar*. In: *Educação Temática Digital*, Campinas, v.10, n.2, p.157-168, jun. 2009c.
- LARROSA, J. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.
- LAUDARES, J. B. & RIBEIRO, S. Trabalho e Formação do Engenheiro. *Revista Brasileira de Estudo Pedagógico*, Brasília, v. 81, n. 199, p. 491-500, set./dez. 2000.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica. 2002.
- VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. São Paulo: Paz e Terra. 1977.

**MEMÓRIAS DE PROFESSORES SOBRE OS CONFLITOS QUE VIVERAM NA INFÂNCIA:
um pressuposto para a formação de professores**
*MEMORIES OF TEACHERS ABOUT THE CONFLICTS THAT LIVED IN CHILDREN: a prerequisite for
teacher training*

Vanessa Pinheiro Nassif¹, Mariana Aranha de Souza²

¹ Mestranda em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais e Pedagoga pela Universidade de Taubaté (UNITAU).

² Doutora e Mestre em Educação pela PUC-SP. Professora Permanente do Mestrado em Educação e Professora. Pesquisadora do GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade) da PUC-SP e do Núcleo de Saberes e Pesquisas em Educação à Distância da UNITAU - profa.maaranha@gmail.com

Recebido em 16 de Setembro de 2018; Aceito em 26 de Novembro de 2018.

Resumo

Esta pesquisa se propôs a evidenciar as memórias dos professores acerca dos conflitos entre crianças na sua infância e de como se davam as intervenções dos adultos; buscando identificar quais as vivências que os professores possuem sobre resoluções de conflito. A relevância dessa pesquisa se fundamenta na visível inquietude dos professores frente aos conflitos entre os alunos. Nota-se a ausência de formação que norteie as ações dos professores no sentido de mediar os conflitos entre os alunos visando o desenvolvimento moral desses e o cuidado com as relações interpessoais dentro do convívio escolar. Realizou-se uma contextualização acerca das questões referentes ao desenvolvimento infantil, sobre a infância e suas relações com o mundo, sobre os conflitos e suas concepções e como a escola e os professores os veem e como intervêm quando acontecem. Para a realização desta pesquisa, de natureza qualitativa, participaram 29 professoras de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola particular de um município do Vale do Paraíba Paulista. Foi utilizado como instrumento para a coleta de dados o grupo focal. A análise dos dados obtidos realizou-se por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados preliminares apontam que os conflitos vividos na infância podem ser categorizados por aqueles que tiveram ajuda do adulto, o adulto que coagiu e o adulto não teve participação nos processos de mediação. São conflitos que aconteceram na escola, em casa ou na rua e que geraram fortes sentimentos, como raiva, injustiça, arrependimento, culpa etc. Quanto à forma de intervir nos conflitos, os professores apontam a organização da escola quanto à essa temática, a importância da formação docente e do diálogo.

Palavras-chave: Conflitos. Intervenção. Formação de Professores.

Abstract

This research aimed to highlight the teachers' memories about the conflicts between children in their childhood and how the interventions of adults were given; seeking to identify the experiences teachers have about conflict resolution. The relevance of this research is based on the teachers' visible concern about the conflicts between students. It is noted the absence of training that guides the actions of the teachers in order to mediate the conflicts between the students aiming at the moral development of these and the care with the interpersonal relations within the school conviviality. A contextualisation was made about the issues of child development, about childhood and its relations with the world, about conflicts and their conceptions, and how school and teachers see them and how they intervene when they happen. For the accomplishment of this research, of qualitative nature, 29 teachers of Early Childhood Education and Initial Years of Elementary School attended a private school in a municipality of Vale do Paraíba Paulista. The focal group was used as the instrument for data collection. The data analysis was performed through Content Analysis. Preliminary results point out that conflicts experienced in childhood can be categorized by those who had adult help, the adult who coerced and the adult had no participation in mediation processes. These are conflicts that have occurred at school, at home or on the street and have generated strong feelings, such as anger, injustice, repentance, guilt etc. As for the way of intervening in conflicts, the teachers point out the organization of the school in this area, the importance of teacher training and dialogue.

Keywords: Conflicts. Intervention. Teacher training.

INTRODUÇÃO

As relações construídas no interior dos espaços e tempos escolares são, também, importantes para o desenvolvimento integral do ser humano. Para tanto, torna-se importante que o professor tome seu lugar enquanto autoridade significativa, servindo como exemplo de conduta para que os alunos possam aprender para além dos conteúdos explícitos. Vejam que para o professor ensinar a matemática, ele fala com os alunos, ele desenha, ele usa objetos, ele se move; ele constrói sua aula baseado em suas crenças e condutas aprendidas. Enquanto que o aluno não vê somente o escrito na lousa ou o desenho ou o objeto, ele vê ali uma pessoa com suas representações acerca das relações, condutas e expectativas.

Infelizmente muitos educadores ainda relutam em acreditar que sua postura em sala de aula pode refletir em seus alunos e os ajuda ou atrapalha na construção de uma personalidade ética. Ambientes estimulantes, onde as relações sejam de cooperação, têm uma importância fundamental no desenvolvimento moral infantil. Mais do que tratar com carinho e cuidado, o trabalho com afetividade, na escola, deve buscar fornecer “espaços” para a construção do autorrespeito, que permitirá o respeito ao outro. (TOGNETTA, 2009). A escola tem responsabilidade e oportunidade de participar, suscitar essa experiência que é o desenvolvimento integral do ser humano. Todos os espaços e tempos escolares estão recheados por pessoas e, portanto, são igualmente importantes e relevantes para a aprendizagem de relações interpessoais construídas.

A escola pode ser a única chance que algumas crianças têm de viver uma experiência onde o respeito ao outro e a si próprio seja alvo de atenção. Estudos defendem como mais eficaz a transmissão de valores universalizáveis como a justiça, tolerância e igualdade, por meio de modelos reconhecidos nas figuras de autoridade (adultos significativos), como também por práticas que validem a importância desses valores. (TOGNETTA, 2009)

Emprestamos o olhar da sociologia da infância que entende a criança como criança que vive numa idade onde a brincadeira, o lúdico, o imaginário está aflorado e onde as relações interpessoais, a convivência social (fora do círculo familiar) estão se estabelecendo e se construindo a partir, inclusive, dos modelos vividos dentro da escola.

Também nos importa o adulto, já que pensamos numa escola que coloque a criança no centro do trabalho pedagógico, fica, algumas vezes, muito difícil para o adulto criado numa sociedade autoritária onde foi ensinado a obedecer a qualquer custo a figura de autoridade. O professor se sente sozinho: incapaz de lidar com as situações de conflito entre ele e seus alunos e entre os alunos, sente sua autoridade abalada, não recebe apoio ou formação para dar conta dessa angústia e dessa nova demanda que são as mudanças nas relações interpessoais na escola.

Nesse sentido, tem-se como objetivo compreender as memórias que professoras de Educação Infantil e de Anos Iniciais do Ensino Fundamental possuem acerca dos conflitos vivenciados por elas na infância e quais as reflexões que fazem sobre a importância da mediação do adulto nessas situações de conflito, apresentando elementos de atenção importantes para a formação e a atuação educativa de professores na Educação Básica.

Os conflitos

Cada pessoa, por ser diferente, possui uma rede de significados que faz com que ela interprete os acontecimentos de acordo com os significados internos. O outro é diferente de mim, sendo assim, pode haver momentos em que as opiniões não sejam compartilhadas. As pessoas não são preparadas, como sinalizam Sastre e Moreno (2002), para resolver conflitos que surgem nas relações pessoais de forma não-violenta.

ta. Muitas vezes, as pessoas não dão conta de interpretar a linguagem dos sentimentos.

Para Cecon *et al.* (2009, p. 31), “os conflitos em si são neutros; suas manifestações construtivas ou destrutivas dependem da forma como se lida com eles”. As relações interpessoais, com os pensamentos, sentimentos e emoções que as acompanham, conduzem a situações de uma complexidade com frequência maior que a de qualquer matéria curricular. Piaget (1937-1975) demonstrou que ao gerar um desequilíbrio o conflito intra ou interpessoal leva o sujeito a buscar uma nova equilíbrio, mas num patamar superior, o que significa desenvolvimento. O desenvolvimento ao qual se refere aqui pode ser moral, cognitivo e afetivo.

Tognetta e Vinha (2011) afirmam que os conflitos podem ser vistos como choque de valores, desacordo, discórdia, oposição e confronto. Vistos por esse ângulo, remetem a uma sensação de situação de perigo e as ações das autoridades (os adultos responsáveis) vão em direção a suprimi-lo, a impedi-lo. Dessa forma, para as autoras, toda situação de conflito deve ser “controlada” o quanto antes.

Há outra definição de conflito que pode remeter a um sinal de oportunidade e à possibilidade de um novo equilíbrio. Pensando assim, as crianças poderiam aprender a falar suas necessidades, seus pensamentos, seus sentimentos e, assim, conhecerem mais e ao outro, seu par, aprendendo um conviver mediado pela reciprocidade e respeito mútuo.

O conflito, caso seja trabalhado de forma construtiva, pode levar os envolvidos a perceberem as consequências de seus atos (serem responsáveis), colocarem-se no lugar do outro (reciprocidade), coordenarem diferentes perspectivas (antecipar) e pensarem em soluções que possam atender não só ao seu ponto de vista (respeito mútuo).

Brochard (2008, *apud* TOGNETTA; VINHA, 2011, p. 9) enfatiza que: “O outro não é, portanto, o mal absoluto porque é precisamente por meio desta relação conflita que eu o reconheço na sua diferença e que eu me afirmo como indivíduo.” Por meio das relações os indivíduos constituem-se como pessoas que convivem, como pares, como cidadãos. Pela convivência com o outro, descobrem-se e apresentam-se ao mundo.

Moreno (2002) afirma que a cognição está fortemente implicada na aprendizagem emocional e na resolução de conflitos. Dessa forma, a metodologia que se mostrou útil em uma aprendizagem dirigida a potencializar o desenvolvimento cognitivo, será também de utilidade para potencializar o desenvolvimento emocional. Para isso, o autor utilizou o pressuposto teórico da psicologia genética de que os conflitos fazem parte do desenvolvimento humano tanto, cognitivo quanto moral.

Nessa mesma direção, Mussak (2003, *apud* LOOS; ZELLER, 2007, p. 282) afirma que “a violência não é a consequência necessária de um conflito, mas o testemunho da dificuldade de conviver com a diversidade e encontrar soluções satisfatórias para administrá-las.” É no exercício de entender que o outro pode ser diferente de si que se aprende o respeito mútuo e a tolerância, tão necessárias à convivência.

Em meio a um conflito, Sastre e Moreno (2002) apontam que não é trabalho do professor oferecer “boas respostas”, fundamentalmente cabe a ele fazer observações para que os alunos:

Encontrem soluções próprias.
Analisem cada uma das soluções apresentadas para antecipar suas consequências e observarem se elas conduzirão ao resultado desejado.
Investiguem se existe relação entre as causas do problema e as soluções propostas [...].
Percebam que um mesmo conflito pode ter mais de uma solução e que a boa solução depende das circunstâncias e das pessoas que estejam envolvidas.

Criem coletivamente normas e regras que evitem cair de novo nos mesmos conflitos e avaliem sistemas para que se cumpram as normas acordadas (SASTRE; MORENO, 2002, p. 57).

A partir da resolução dos conflitos vivenciada pelos alunos, eles têm a oportunidade de resolver o conflito concreto no qual estão envolvidos, além de terem tido a oportunidade de trabalhar a aprendizagem da resolução de conflitos, o que “requer uma experiência que só se adquire implicando-se cognitivamente e afetivamente” (SASTRE; MORENO, 2002, p. 57).

A escola e os conflitos

Ao estender o olhar para a escola enquanto ambiente de formação humana, transmissora de cultura e construtora de conhecimentos e, portanto, lugar de conflitos, torna-se fundamental reparar nos espaços, nos tempos, nas relações, na organização curricular da escola.

Por mais que se tenha dificuldades para definir com maior precisão o que a inovação envolve e exige, há uma certeza de fundo que demanda outras práticas: boa parte da escola do presente não atende às expectativas das famílias, do contexto social e às exigências do mundo do trabalho. Ela precisa ser repensada.

Carvalho *et al* (2012) afirmam que à escola cabe a responsabilidade muito maior do que trabalhar com conteúdos de natureza epistemológica, mas de compreender que sua função está em proporcionar a formação integral do ser humano, no que tange ao seu desenvolvimento atitudinal e relacional.

O Sistema de Proteção Escolar toma como referencial para sua ação o Relatório da Conferência Internacional sobre a Educação para o Século XXI, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), coordenado por Jacques Delors, editado no Brasil com o título Educação: um tesouro a descobrir, aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada em quatro pilares, que são, concomitantemente, pilares do conhecimento e da formação continuada: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. A apresentação desses quatro pilares que deverão sustentar a educação, neste novo milênio, dizem respeito diretamente às novas formas de pensar e conceber os currículos escolares e a forma de lidar com o conhecimento (CARVALHO *et al*, 2012, p. 32).

A escola tem responsabilidade e oportunidade de participar, suscitar a experiência do desenvolvimento moral humano ou até a própria construção do ser social humano. Visto isso, tem-se na escola frentes significativas, em que a afetividade pode ser experienciada, trabalhada e vivida, ou simplesmente ignorada.

Nesse sentido, torna-se importante salientar que as dimensões do trabalho com afetividade que se espera na escola devem perpassar uma tríplice relação, a saber: (a) a relação com o adulto (a autoridade propriamente dita); (b) as relações com os pares (crianças “iguais” que convivem); e (c) a relação intrapessoal (que acontece internamente ao sujeito).

Torna-se importante nesse sentido, salientar alguns sentimentos que vão aparecendo e se desenvolvendo na criança, que são os responsáveis pelo despertar do senso moral: o amor, o medo, a confiança, a indignação, a simpatia, a culpa e a vergonha. É importante destacar que as crianças confiam no adulto e nas suas escolhas. Acreditam nele e, com isso, a regra imposta passa a valer, não só pela regra, mas pela confian-

ça que a criança deposita no adulto. Se confia no adulto, obedece à regra. Por vezes, a criança pode se sentir indignada. Esse sentimento está ligado à sensação de injustiça e a criança o experimenta quando se sente vítima de uma ação considerada imoral.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), já em 1998, apresentavam oito capacidades que as crianças devem desenvolver a partir da organização da prática educativa, relacionadas à imagem que elas têm de si mesmas, ao vínculo estabelecido com os adultos, ao estabelecimento e ampliação das relações sociais, à observação e exploração do meio ambiente que a circunda, ao brincar, à utilização de diferentes linguagens e ao conhecimento de diferentes culturas. (BRASIL, 1998).

A preocupação com a linguagem, com a expressão das emoções, com o estabelecimento de vínculos entre as crianças e entre elas e os adultos, expressa nos Referenciais, amplia-se no Parecer CEB nº 20/2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), e, conseqüentemente, na Resolução CEB nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Em seu artigo 4º, as DCNEI dispõem que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, art. 4º).

Obedecendo aos princípios éticos, políticos e estéticos, as DCNEI orientam que as propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem assegurar tempos e espaços de aprendizagem de “diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2009, art. 8º). Tais questões precisam nortear sempre as relações dentro da escola.

Guerra (2015), ao referir-se ao trabalho da escola e ao fazer do professor, faz alusão às posturas conservadoras e às rotinas, dizendo que os professores recorrem a estas para enfrentar o planejamento. No seu entender, é mais fácil repetir o que se está fazendo do que pensar se poderá ser feito de outro modo para fazê-lo melhor. Pondera sobre a possibilidade dos docentes não estarem fazendo da melhor maneira ou até do jeito errado. Para o autor, é preciso questionar se as práticas estiverem equivocadas, ou não provocando aprendizagem, se é certo continuar com elas.

Para Guerra (2015), muitos professores repetem rotinas, convictos de que jamais erram e que a forma como fazem o trabalho não cabe reparos. Há certo dogmatismo, até prepotência ou autossuficiência docente. Para o autor, a postura docente se ampara na ideia de que o que está sendo feito possui qualidade, ponto plenamente passível de questionamento.

Diriam que o critério mais definitivo de que as coisas estão sendo bem-feitas é o de que estão fazendo-as como sempre fizeram. Parece que a repetição de costumes é a garantia de qualidade. No entanto, as exigências de mudança são tão urgentes e poderosas que quase sempre se chega tarde às novas necessidades e exigências (GUERRA, 2015, p. 86).

A necessidade de inovação surge como resposta natural a um cenário de mudanças e transformações constantes no conhecimento. O caso da escola é peculiar e exemplar. Ela trabalha com o conhecimento, tem seu fazer relacionado a ele e não tem enfrentado dificuldades para acompanhar as vertiginosas mudanças

na sociedade, ficando no descompasso com o que vem acontecendo. Acredita-se que o conceito emitido por Xavier (2013) retrata muito bem a intencionalidade da inovação na educação:

[...] concebemo-la como um pensar criativo do sujeito que se materializa em um fazer eficaz. Diante de uma necessidade ou movido por uma inspiração, o sujeito consegue gerar a solução tão esperada ou antecipar a resposta a um problema por vir. A simples adaptação de um velho objeto ou a invenção totalmente inédita de um certo produto podem ser classificadas como inovação (XAVIER, 2013, p.46).

Nóvoa (1988, p.8 *apud* COSTA, 2008, p. 72) defende que “a inovação não pode ser vertical e precisa ser assumida de livre vontade para que ocorra como um empreendimento verdadeiro. Em outras palavras, inovar envolve mudar o comportamento das pessoas”.

A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação que necessita de tempo, uma ação persistente e motivadora, requer esforço de reflexão e avaliação permanente, por parte dos diversos intervenientes do processo inovador (BATTESTIN; NOGARDO, 2016, p.8).

Segundo Tognetta e Vinha (2011, p. 46), quando se denomina o ambiente escolar como democrático, “evidentemente não está sendo dito que a democracia está presente em todos os momentos, porque em muitas situações as crianças não possuem condições (e nem deveriam) para decidir”. Porém, podem opinar sobre coisas que lhes dizem respeito e que já são capazes de realizar, vivenciando essa “democracia e validando o respeito mútuo como princípio norteador das relações interpessoais”. É a partir da oportunidade de poder escolher e ser responsável pela sua escolha que a criança vai se construindo cidadã.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza como exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa do problema. A população é composta por 29 professoras de Educação Básica (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) de uma escola privada de um município do Vale do Paraíba Paulista, cujo critério de seleção foi o critério de adesão. As professoras participantes da pesquisa foram denominadas pela palavra Professora, seguida de um número, a fim de manter-lhes o sigilo.

Ao desejar compreender os fenômenos humanos que envolvem a percepção e a intervenção dos professores frente aos conflitos dos alunos da Educação Básica, parte-se do pressuposto da necessária aproximação do pesquisador com os participantes da pesquisa, no sentido de ouvi-los atentamente e empaticamente, para que se sintam respeitados, confortáveis e possam confiar sua história, como sugere Morin (2012):

Assim, compreendo as lágrimas, o sorriso, o riso, o medo, a cólera, ao ver o ego alter como alter ego, por minha capacidade de experimentar os mesmos sentimentos que ele. A partir daí compreender comporta um processo de identificação e de projeção de sujeito a sujeito. Se vejo uma criança em prantos, vou compreende-la não pela medição do grau de salinidade de suas lágrimas, mas por identifica-la comigo e identificar-me com ela. A compreensão, sempre intersubjetiva, necessita de abertura e generosidade (MORIN, 2012, p. 43).

Nesse sentido, utilizou-se o grupo focal como instrumento para a coleta de dados. Bauer e Gaskell (2002) apontam que o grupo focal tem como objetivo estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que

outras pessoas do grupo dizem. Como o objetivo é fomentar uma discussão coletiva com o grupo, muitas vezes, o entrevistador ocupa o papel de moderador da interação social do grupo.

Para os autores, este instrumento de pesquisa permite que as interações entre os participantes do grupo proporcionem, muitas vezes, emoções, para além das racionalizações conceituais, como humor, espontaneidade e intuições criativas, o que pode desencadear elementos de diversas ordens, que não apenas epistemológicas para a discussão.

Por este motivo, o encontro do grupo focal privilegiou o uso de diferentes recursos como elementos disparadores do diálogo, sobretudo as de cunho artístico. Sobre isso, Christo (2008, p. 18) afirma que “a variedade de elementos presente na técnica da pintura: as linhas, as formas, os volumes, a cor, a tonalidade, a luz, a sombra [...] pode funcionar como um grupo de amigos que nos estimula a desabafar”.

Devido ao grande número de professores participantes do Grupo Focal (29 docentes), a opção metodológica foi por realizar três encontros de Grupo Focal, com número reduzido de professores, seguindo o mesmo roteiro.

Os dados foram categorizados manualmente e analisados por meio da Análise de Conteúdo. Os temas trazidos pelas professoras durante os relatos dos conflitos que desenharam, foram categorizados quanto aos seguintes critérios: (a) o tipo de participação do adulto; (b) o local onde os conflitos aconteceram; (c) os envolvidos nos conflitos; e (d) as emoções que os docentes trouxeram.

Para fins de análise, serão discutidas as memórias das professoras quanto à participação do adulto nos conflitos por elas vividos: como aquele que (a) ajuda; (b) coage; (c) se omite; ou (d) não participa nas situações de conflito.

RESGATANDO MEMÓRIAS DE INFÂNCIA SOBRE OS CONFLITOS

A partir da proposta disparadora, com a pintura de uma imagem de um conflito na infância, as professoras puderam contar acerca do seu envolvimento nesses conflitos com outras crianças, das emoções sentidas e da participação (ou não) de um adulto.

O momento vivido no coletivo do grupo foi de grande expansão, as professoras puderam descrever suas pinturas e relataram seu conflito enquanto o restante do grupo ouvia atentamente a história narrada. Talvez pela própria surpresa da proposta, vieram à tona as subjetividades de cada uma das envolvidas no ato de ouvir ou de contar e por isso carregada de emoções e sentido.

[...] fazer uma experiência consiste em ser afetado, e em ser transformado, deixando a coisa vir sobre nós, para que nos caia em cima e nos faça outro. Fazer uma experiência é um acontecimento dramático e completamente despojado dos matizes idílicos e românticos que proliferam nos discursos humanistas acerca do “encontro” (FIGUEIREDO, 1994, p. 121 *apud* SOLIGO, 2007, p.84).

Foi possível observar que durante o momento da socialização das memórias sobre os conflitos, as professoras pareciam se colocar no lugar dessas crianças. Agora, já como adultas, acolhiam a infância vivente nesses pequenos e se tornavam solidárias aos seus sentimentos de infância, se apraziam dela e comparavam os tempos e as experiências.

Para Loos e Zeller (2007), as desavenças e os desacordos sempre existirão e fazem parte das relações

humanas, mas é o despreparo das pessoas para lidar com as diferenças e com os seus próprios conflitos que potencializa a violência nessas situações. Faz-se importante notar o quanto é preciso aprender a conviver, respeitando o outro e colocando a própria opinião com palavras.

Por esse motivo, o processo reflexivo das professoras sobre a mediação dos conflitos entre crianças iniciou por refletir, primeiro, pela própria experiência de participação nesses conflitos, não como o adulto que media, mas como a criança que vive o conflito. Procurou-se incentivar que as docentes externalizassem as particularidades das experiências, os sentimentos e a racionalização deles, ao mesmo tempo em que exercitavam o movimento de escuta da experiência do outro.

Somente depois desse processo, iniciou-se um movimento reflexivo sobre como mediar esses conflitos, já como adultos, tendo clareza da complexidade dos aspectos que os envolvem: cognitivos, corporais e emocionais, como serão apresentados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ajuda do adulto na condução do conflito

Das 29 professoras participantes dos Grupos Focais, sete apontaram a presença de um adulto que ajudou a solucionar o conflito. Destacam-se dois relatos que apontam a importância da mediação do adulto ao perceber situações de conflito entre as crianças.

O primeiro deles diz respeito à narrativa da **Professora 25** que, segundo ela, não era uma criança muito fácil e que queria ser a dona da brincadeira quando brincava com seus irmãos ou primos. O adulto presente na mediação desses conflitos era sua mãe. Quando apareciam situações de conflito, a mãe chamava todos os envolvidos e, sentada, com calma, ia conversando para que cada um percebesse o que tinha feito.

A Figura 1 mostra a atitude que a mãe tomava nessas situações: às vezes, colocava as crianças sentadas para que refletissem sobre o que fizeram e, depois, tinham que se abraçar.



Figura 1 - Conflito vivido pela Professora 25

Fonte: Dados de pesquisa.

A Professora 25 relatou que sentia muita raiva nesse momento, pois, certa ou errada, ainda tinha que dar um abraço no primo ou irmão que tinha brigado com ela.

Ao finalizar sua narrativa, a professora riu da situação, dizendo que sua mãe tinha muita calma e paciência com ela, elementos necessários para seu processo de formação.

Eu me transformei numa pessoa diferente, se você me conhecesse criança, eu não era uma criança fácil de lidar. Não que eu fosse ruim, mas nessa questão de conflito eu tinha muitos conflitos e eu acredito que a minha mãe fez a melhor forma que ela poderia ter feito comigo. Porque isso me fez aprender a pensar: “Então, opa, espera aí, qual é a minha parte nesse problema? O que eu fiz de errado? O que ele fez de errado? Como que eu posso mudar?” Porque a parte de reflexão é muito importante. Eu fui aprendendo isso assim. Esses conflitos eram nos meus seis, sete anos, que é a idade que eu dou aula hoje. A partir disso, não houve tantos. Eu fui amadurecendo e ela foi me fazendo amadurecer com esse pensamento: “O que você poderia ter feito diferente?” E no final tem que dar aquele abraço (Professora 25).

Já a descrição do conflito vivido pela **Professora 28** aponta a mediação de sua professora em uma situação vivida na escola, quando estava cursando a Educação Infantil.

Ela tinha aproximadamente cinco anos de idade e, tanto na escola quanto em casa, era obrigada a emprestar seus brinquedos para amigos e primos brincarem, ainda que, para isso, ela ficasse sem brincar.

Esse conflito eu tive desde o “Prezinho”, desde uns 5 ou 6 anos. No dia do brinquedo, eu estava aqui sentada no círculo e tinha um menino que era um coleguinha que sempre pegava o meu brinquedo. Então era assim: era sexta feira, eu levava o brinquedo mas nunca brincava (Professora 28).

A Figura 2 apresenta o desenho feito pela Professora 28, em que demonstra a situação a que se via submetida no Dia do Brinquedo, na escola: ter que deixar os amigos brincarem, mesmo que ficasse sem nenhum brinquedo.

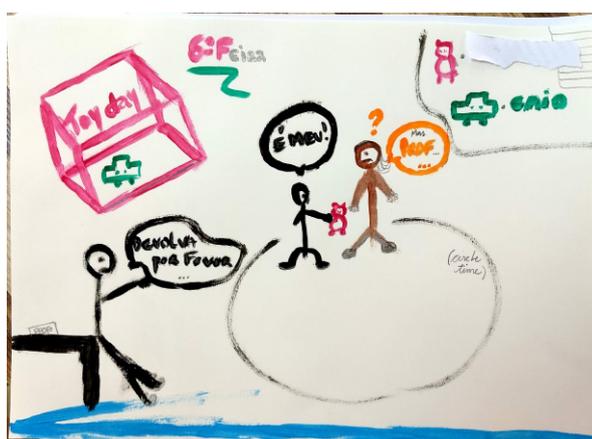


Figura 2 - Conflito vivido pela Professora 28

Fonte: Dados de pesquisa.

De acordo com a Professora 28, os adultos não faziam nada para ajudar. Na escola, ela se sentia desamparada e insegura a ponto de afetar muito sua autoestima. Em casa, a mãe dizia para ela que deixasse o primo brincar com seus brinquedos, mesmo que ele os quebrasse, para evitar que ele tivesse febre por não

poder brincar com o brinquedo.

Para ela, ninguém dava importância para seus sentimentos, até encontrar uma professora, na quarta série, totalmente diferente das que já tinha tido, que explicava como as crianças poderiam brincar.

Essa professora fazia intervenções com as crianças que pegavam os brinquedos sem pedir para o colega. Ela se aproximava da criança e dizia: “Olha, esse brinquedo não é seu... Então você pode pedir para sua colega?”. E para ela, a professora perguntava junto com o colega que havia pego o brinquedo: “Você empresta para ele brincar?”

A Professora 28 relata que, com essa atitude da professora da quarta série, conseguiu se sentir acolhida e ouvida, passando a acreditar que alguém percebia as coisas que afetavam seus sentimentos. Em sua reflexão final, ela aponta que sente que a expectativa que se tinham dela, quando criança, era de um comportamento adulto, afinal, qual era o problema de deixar outra criança brincar com seu brinquedo? Essa era a perspectiva do adulto e não a da criança, que também queria brincar.

Acho que na maioria e dos casos aqui, faltava um pouco de atenção, de paciência de sentar e conversar. Para a minha idade, para a minha época, eu não curtia o que as crianças faziam, porque a gente sempre teve uma responsabilidade a mais, assim: “Mas você tem que fazer tal coisa!” “Mas eu sou criança!” Agente era tratada como adulto, vamos dizer assim (Professora 28).

Estes dois relatos podem ser analisados à luz do que La Taille (2000) apresenta como aspectos importantes para uma educação moral: e educação elucidativa. Nela, o limite colocado sempre é seguido de uma explicação de sua razão de ser, o que a constitui como a mais eficaz para que as crianças legitimem regras e valores morais e que leva, aos poucos, o indivíduo a pensar no motivo dos seus atos. Quando se explica para a criança os porquês de uma regra, mostra-se a ela que é respeitada, assim como seus sentimentos.

Tognetta e Vinha (2011) esclarecem que esse movimento busca proporcionar uma autonomia nas próprias crianças para gerenciarem seus próprios conflitos. Para as autoras,

É tomando decisões, fazendo escolhas, é pensando em possibilidades de resolver seus próprios problemas com aqueles que são iguais que meninos e meninas passam a acreditar que as regras existem porque elas regulam a convivência entre as pessoas, não importando mais se há adultos fiscalizando suas ações ou não (TOGNETTA; VINHA, 2011, p.13).

Sob essa perspectiva, a educação elucidativa está associada à escolha do adulto por uma postura que tende a auxiliar as crianças na resolução dos conflitos vividos, por meio da escuta e diálogo, em situações de construção da autonomia.

No entanto, La Taille (2000) também afirma que existem outros tipos de educação moral, além da educação elucidativa, que – acredita-se aqui –, como a mais apropriada para mediar as relações de conflito nas escolas. Há a educação autoritária e a educação por ameaça da retirada do amor.

Na educação autoritária, o adulto impõe as regras e as crianças a legitimam em nome do medo da autoridade, o que pode gerar indivíduos submissos, conformistas, obedientes e manter altos níveis de heteronomia. Já a educação por ameaça de retirada do amor se constitui quando os educadores, contrariados, mostram o quanto a criança os entristece, podendo trazer excesso de angústia para a criança, que recebe uma grande carga de culpa por se sentir responsável pela felicidade dos adultos.

A educação autoritária e a educação por ameaça de retirada de amor se apresentam em postura do

adulto que coage a criança em situações de conflitos, como descrito nos relatos das professoras, a seguir.

O adulto que coage no conflito

Das 29 professoras, 12 relataram uma atitude coercitiva por parte do adulto nos conflitos vividos, sendo cinco deles na escola, seis em casa e um na rua. Nos relatos dos conflitos vividos na escola, as principais lembranças estão relacionadas ao tamanho do adulto em comparação ao das crianças envolvidas quando tinham atitudes de agressão física, ou da dor impingida pela ação do adulto. Também se apresentam lembranças de chantagem emocional e culpabilização, além de castigos como parte do pagamento pelo ato cometido.

Serão destacadas narrativas de duas professoras, uma que descreve a coação no conflito na escola e outra que descreve uma situação ocorrida em casa, com o pai.

A **Professora 11** relata um conflito que aconteceu quando estava na primeira série. Na sua escola os alunos tomavam o lanche que traziam de casa dentro da sala de aula. Esse conflito ocorreu quando sua professora estava de licença maternidade e uma professora substituta estava responsável pela sala. A diretora da escola procurou ajudar a mediar o conflito, mas a memória de infância está na postura da professora substituta que usou da linguagem para coagir a aluna.

A lembrança que eu tive foi numa primeira série. Eu lembro que a gente ficava todos numa sala, nosso lanche era na sala de aula e minha mãe sempre deixava meu lanche arrumadinho. A professora substituta resolveu sair da sala de aula durante o nosso lanche (Professora 11).



Figura 3 - Conflito vivido pela Professora 11

Fonte: Dados de pesquisa.

Assim que a professora substituta saiu da sala, uma aluna, que a provocava constantemente, aproveitou a oportunidade, pegou seu lanche e comeu. Ao ver o que a menina tinha feito, a Professora 11 saiu da sala, passou pela professora substituta e foi na sala da diretora, contar o que tinha acontecido. A diretora voltou com ela até a sala de aula e conversou com a aluna envolvida no conflito.

No entanto, a professora substituta disse para a Professora 11 que ela deveria ter esperado que ela retornasse à sala de aula para contar-lhe o ocorrido e que não deveria ter procurado a diretora.

A Professora 11 contou que ficou muito assustada, porque quando precisou de ajuda, a professora substituta não se preocupou em ajuda-la. Ao contrário, foi julgada por essa professora como errada por ter procurado na diretora o adulto que a ajudasse. Relata também que essa mesma professora estava sempre balançando na cadeira e falando para os alunos copiarem a matéria da lousa.

Já o conflito em que houve uma atitude de coação por parte do adulto, expresso pela **Professora 29**, relata uma situação vivida em casa quando tinha onze anos e seu irmão, nove.

Eles brigavam muito e sua mãe reclamava de estar muito cansada das brigas dos dois. Seu pai era muito bravo e não tinha paciência com as brigas dos filhos. Quando ele voltava do trabalho a mãe desabafava sobre os conflitos que aconteceram no correr do dia. O pai, então, batia nos dois irmãos. Nas viagens ela e seu irmão se cuspiam e se batiam. O pai colocava a mão para trás enquanto dirigia e beliscava a perna dos filhos para que parassem. “Era terrível”, ela relembra.

Nesse dia do conflito ela não se lembra o que causou a briga, apenas se lembra de que não foi culpada e que deveria ter sido alguma coisa que o irmão fez. O pai, que tentava assistir ao jogo de futebol com seu irmão, não deixou que ela se explicasse e amarrou os dois irmãos, justificando que eles iriam aprender a viver juntos, em harmonia.



Figura 4 - Conflito vivido pela Professora 29

Fonte: Dados de pesquisa.

Aqui sou eu e meu irmão, a gente brigava muito e nesse dia minha mãe foi no grupo de oração, porque ela e minha tia sempre tocaram em igreja. Ficamos eu e meu irmão com meu pai e ele queria assistir ao jogo [de futebol]. Eu lembro que a gente estava fazendo alguma coisa e ele [o pai] falou: “Se vocês fizerem mais uma vez eu vou colocar vocês dois amarrados na cama com o cinto. Vou colocar vocês dois grudados para vocês aprenderem a viver junto em harmonia” E aqui sou eu e meu irmão (Professora 29).

Ela conta que sentiu muita raiva, presa ao irmão, ridícula naquela situação. Se sentiu sem valor, foi um momento horrível. A professora relata que atualmente não consegue ver o pai dela como esse homem cruel, porque ele está bem diferente. Hoje ela admira como seu pai trata sua filha, neta dele.

Ao refletir sobre esta situação, a Professora 29 afirma:

Que bom que tudo o que a gente viveu, a gente consegue fazer ao contrário. A gente teve as experiências ruins e tentamos aproveitar do que aconteceu. E aí eu penso na frase: “Se eu soubesse, eu teria feito diferente. Eu não fiz porque eu não sabia”. Então, tem a ver com evolução. Na época, os nossos pais não sabiam do melhor jeito. Hoje eu tento ter muita paciência com as crianças. Todo mundo é ser humano, tem que ter respeito com o sentimento do outro. Então, [procuro refletir]: “Porque ele fez isso? O que ele está pensando?” Tentar entender o motivo que levou o outro a fazer algo. E tentar fazer, às vezes, ao contrário do que foi feito com a gente e a gente não gostou, porque foi ruim, né? (Professora 29).

Para Sastre e Moreno (2002), o adulto deve estar atento para não coagir o aluno acerca das possíveis soluções para o conflito. Para isso, é preciso permitir situações pelas quais os alunos:

Considerem as causas do conflito no momento de apresentar as soluções, levando em conta que uma boa solução é a que cria as condições necessárias para que o conflito não volte a acontecer.

Tenham em mente que as soluções devem ser justas. Se não forem justas, criarão mal-estar em alguma das partes, e o conflito tende a se reproduzir da mesma forma ou de formas diferentes (SASTRE; MORENO, 2002, p. 57).

Quando um conflito é resolvido pela autoridade, representada por um adulto, as crianças ficam com a certeza de que o poder e o castigo estão nas mãos desse adulto. No entanto, se contrário a essa atitude, é dada às crianças a oportunidade de construir as regras pela necessidade de se controlarem e de se respeitarem; poderá haver o desenvolvimento da capacidade de interagirem, mesmo sem o controle da figura de autoridade.

O adulto que se omite no conflito

As cinco circunstâncias em que as professoras relatam que os adultos ignoraram os conflitos entre as crianças, isto é, apresentam atitudes contrárias as que caracterizam um adulto envolvido cognitivamente, dois deles foram na escola, incluindo um caso que hoje poderia ser caracterizado como *bullying*, outro onde houve agressão física; e três deles foram em casa, onde foi relatado que o adulto não se importava com o conflito, diminuindo sua importância ou por ter muita coisa para resolver e não parar para ouvir as crianças.

Destacam-se aqui a narrativa de um conflito vivido em casa e outro na escola.

A **Professora 26** relatou um conflito na escola quando tinha seis anos. Havia um menino que sempre a chamava de “capacete” e aquilo a inquietava muito apesar de ela não ter nenhuma reação. Ela chorava, enquanto que todo mundo ria.



Figura 5 - Conflito vivido pela Professora 26

Fonte: Dados de pesquisa.

Esse é o meu desenho e essa sou eu. Essa história aconteceu não foi uma vez, foram várias vezes, de um menino na escola. Eu tinha seis ou sete anos e todas as vezes ele me chamava de capacete "Capacete! Capacete!" (Professora 26).

Esse menino sempre a desrespeitava na escola. Ela se lembra de que, um dia, sua irmã foi defendê-la e acabou batendo no menino. Então, a professora a chamou para conversar perguntando o que havia acontecido e a irmã da professora acabou recebendo a culpa pelo conflito.

A Professora 26 relata que se sentiu injustiçada e sem a atenção de alguém para ajudá-la. Além disso, sua irmã recebeu a culpa e nada aconteceu com o menino, que ainda riu das duas irmãs. Nesse momento ela relata ter sentido vergonha por todos estarem rindo dela e também sentiu muita vontade de chorar. Esses conflitos se repetiram até os seus oito ou nove anos, quando o menino saiu da escola.

A **Professora 4**, por sua vez, lembrou-se de um conflito vivido em casa com sua irmã. Ambas brigavam constantemente. Ela revela que não se lembra de algum adulto mediando o conflito.

Esse aqui é meu conflito, um conflito familiar. Aqui é minha casa. Nessa hora eu estava sentindo uma raiva fortíssima, e lembro que eu chutei a canela dela, eu usava coturnos, e ficou feio o machucado (Professora 4).



Figura 6 - Conflito vivido pela Professora 4

Fonte: Dados de pesquisa.

A professora se lembra de que a irmã a ofendia muito e dizia coisas que ela não gostava. Em algum momento a irmã usava contra ela (a professora) algumas confidências que havia lhe contado. Uma vez, com muita raiva, ela chutou a canela da irmã, trincando a perna, embora não se recorde de terem ido ao médico para verificar. A sensação foi de forte vontade de bater, de querer “esganar” a irmã.

A Professora 4 relata que depois ficou abatida por uma tristeza muito grande, já que elas eram irmãs e amigas, acima de tudo. Disse que não se lembrava dos seus pais presentes nesse instante, apenas de falas, como: “Ai, para com isso! Filha, deixa sua irmã em paz...” algo muito sutil.

Talvez se a minha mãe tivesse em casa ou meu pai que era mais severo, aí a gente não teria esses conflitos. Mas a minha mãe, mesmo que ela estivesse ali, eu acho que ia ter um estranhamento, porque às vezes dois adolescentes quando começam a brigar até a própria mãe se sente impotente (Professora 4).

As situações de vivência de conflitos, narradas pelas duas professoras nas quais se percebe uma não proximidade do adulto, proporcionam uma reflexão acerca da necessidade do professor estar atento às situações vividas na escola e aos pedidos de ajuda das crianças, como relata a própria Professora 4:

A gente tinha medo, né? Eu tenho, por exemplo, a lembrança de reportar coisas para a minha mãe e era, sei lá, um pedido de ajuda, porque nessa hora você está pedindo ajuda, né? (Professora 4).

Os relatos das Professoras 4 e 26 apontam situações vividas pelas crianças que não foram cuidadas pelos adultos. Na visão de Tonucci (2015), a escola deve responder às promessas constitucionais e às exigências das sociedades atuais, modernas e democráticas. A escola deve ser capaz de realizar uma revolução interna, uma mudança radical que a converta em uma escola para todos os seus alunos e para cada um deles, o que só será possível se o olhar do adulto estiver atento à cada um dos alunos e às suas formas de conviver. “A escola deveria assumir como seu principal objetivo o de ajudar cada um de seus discípulos a descobrir qual é seu campo de excelência e a trabalhar para lhe dar valor. Sobre essa excelência poderá construir seu futuro, seu trabalho, sua felicidade” (TONUCCI, 2015, p. 69).

Para Vinha (2000), é importante que o professor faça com que todos participem da resolução dos conflitos, já que o que se deseja é o aprendizado de como resolvê-los cognitivamente e afetivamente. É essa visão que faz com que o professor promova o sentimento de amizade, simpatia, que estimule a reciprocidade e a cooperação.

O adulto sem participação no conflito

Nessa categoria incluímos todos os conflitos onde os adultos não foram mencionados pelas professoras na participação da resolução dos conflitos ou sequer estavam presentes no relato. Nos seis conflitos onde os adultos estiveram ausentes, um deles foi na escola, onde a própria professora se indignou com a postura dos amigos frente a uma colega e partiu em defesa dela. Outros quatro foram em casa, onde as discussões entre irmãos foram vividas, resolvidas ou não entre eles. E por fim, um deles foi na rua, onde houve o relato de um conflito entre duas crianças e que se resolveu sem auxílio de adultos.

Estão destacadas as narrativas de duas professoras, ambas ocorridas na escola.

A **Professora 32** relata um conflito ocorrido quando ela estudava no primeiro ano. Nos intervalos das aulas, ela se lembra de ver uma menina que ficava excluída pelos outros alunos e era zombada por eles.

Esse é um conflito que eu me lembro. Eu estava na escola e era no momento do intervalo. Tinha uma menina que ficava sempre excluída, os outros ficavam sempre tirando sarro, não davam atenção para ela (Professora 32).



Figura 7 - Conflito vivido pela Professora 32
Fonte: Dados de pesquisa.

A Professora 32 se lembra que chegou a brigar com os colegas: “Porque vocês não querem brincar com ela, qual é o problema? Porque ela não pode brincar?”

Ela relata que defendia a menina. Era uma escola municipal e ela não se recorda de ter algum adulto presente e por isso tentou ajuda-la porque reparou que a menina estava sofrendo. Ela relata que achou a situação muito injusta, mas não se recorda como foi resolvida.

A **Professora 9**, por sua vez, conta que estudou toda sua vida em escola no campo. Sua mãe era professora e, por isso, ela era muito popular na escola. Ela tinha uma amiga, que ninguém gostava, por ser muito irritante.



Figura 8 - Conflito vivido pela professora 9
Fonte: Dados de pesquisa.

Aqui sou eu. Eu tinha cabelo bem comprido e essa aqui é a minha amiga. Ela mostrou a língua para mim e me chamou de feia (Professora 9).

Ela relembra que um dia durante as aulas se sentou um pouco afastada da amiga, que, por isso, a chamou várias vezes. A Professora 9 conta que estava muito concentrada e não queria conversar naquele momento e de repente a amiga mostrou-lhe a língua e a chamou de feia. Ela ficou muito brava com essa atitude da amiga, perdeu o controle, pulou três fileiras de cadeiras e puxou o cabelo dela com muita força. Ninguém viu: a professora não viu, os colegas não viram. A consciência do seu ato veio no instante em que ela estava puxando o cabelo da amiga: “Nossa, eu estou puxando o cabelo dela”.

Finalizou o relato dizendo que, se encontrasse a amiga, diria que se arrepende muito e não queria ter puxado o cabelo dela, mesmo ela tendo mostrado a língua, ter ficando cutucando e a chamando de longe.

As duas narrativas, das Professoras 9 e 32, apresentam situações que ocorreram na escola, mas nenhum adulto estava, sequer presente. São memórias de conflitos que apontam o quanto a formação de professores deve privilegiar o desenvolvimento de um olhar atento do docente para os conflitos vividos pelas crianças no seus dia-a-dia.

Tognetta (2009, p.32) pontua que, para Piaget, “não existe ato destituído de um fim e, se a inteligência nos dá os meios para conseguir realizar uma tarefa, a afetividade nos dá o fim, o objetivo ao qual cumprir”. Para a autora, é preciso levar em conta esses dois aspectos do psiquismo, embora, hoje, a sociedade culturalmente veja a cognição e o afeto como processos separados e o afeto inferior a cognição. Vale ressaltar que a inteligência e o ensino curricular não podem ser afastados ou dicotomizados da afetividade, já que é o afeto que dá a força para se buscar realizar uma tarefa. E como um contraste impressionante, tem-se que:

As imposições sociais contemporâneas cada vez mais exigem um cidadão crítico, capaz de argumentar, relativizar, criar, gerir situações, empreender alternativas criativas, e ter a capacidade de saber relacionar-se de maneira amistosa com os demais e, ao mesmo tempo, com autonomia. A formação de pessoas com este perfil está atrelada ao oferecimento de condições básicas para que as habilidades e capacidades se desenvolvam (TOGNETTA; VINHA, 2011, p. 55).

Todo conflito pode ser visto como um problema ou como uma oportunidade. Quando tratado como problema a consequência natural é ignorá-lo ou resolvê-lo o mais rápido possível. Quando visto como oportunidade, o conflito poderá estimular uma aprendizagem cognitiva e afetiva, importantes para o desenvolvimento moral.

CONCLUSÕES

No processo de formação de professores, a efetivação de ambientes de acolhimento para os docentes e o uso da memória como estratégia metodológica se constituem como dois fatores importantes para a reflexão sobre as ações educativas e o reencaminhamento de propostas de intervenção docente.

As professoras, participantes desta pesquisa, por meio do processo de desenhar e compartilhar conflitos vividos na infância e a atuação (ou não) do adulto nele, puderam analisa-los e compara-los com os conflitos que observam atualmente com seus alunos e a forma como realizam as intervenções.

A experiência narrada pelas professoras demonstrou que, de um modo geral, as crianças experenciam conflitos em todos os ambientes sociais que convivem: na escola, em casa e, em alguns casos, na rua. Participam desses conflitos irmãos, primos, colegas e amigos.

Ao analisar os relatos das professoras, verificou-se que a participação do adulto na mediação do con-

flito se apresentou quanto: (a) a ajuda na condução do conflito; (b) a coação por causa do conflito; (c) a omissão em relação ao conflito; e (d) a não participação no conflito. Ao mesmo tempo, verificou-se que os conflitos despertaram sentimentos de raiva, frustração, medo, desamparo, insegurança, vergonha, injustiça e culpa.

Rememorar as experiências com conflitos na infância e a participação dos adultos nesse momento, possibilitou que as professoras refletissem sobre a importância de se colocar em evidência esta temática e o quanto ela é importante para o processo formativo dos alunos.

Nesse sentido, nota-se a ausência de formação docente que norteie as ações dos professores no sentido de mediar os conflitos entre os alunos, visando o desenvolvimento moral e o cuidado com as relações interpessoais dentro do convívio escolar.

Espera-se que as propostas e ações de formação de professores privilegiem a temática da resolução de conflitos entre os alunos de forma permanente, evidenciando atividades reflexivas e práticas que possibilitem ao docente compreender a importância do seu papel de mediador das relações interpessoais na escola para o desenvolvimento integral das crianças. Os dados aqui apresentados demonstraram a importância que a formação de professores deve dar para as memórias que o professor possui enquanto ponto disparador para as atividades formativas.

A criação de um ambiente acolhedor também para o processo de formação de professores é essencial para que o diálogo e o cuidado com a qualidade das relações interpessoais sejam valorizados e experienciados na escola por todos os sujeitos envolvidos: professores e alunos.

REFERÊNCIAS

- BATTESTIN C.; NOGARO A. Sentidos e contornos da inovação na educação. **Revista HOLOS** 2. 2016. pp.357-372.
- BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n.º20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- CECCON, C. ET AL. **Conflitos na escola: modos de transformar**. São Paulo, CECIP, 2009.
- CHRISTO, E.C; GRAÇA M.D.D.S. **Criatividade em arteterapia: pintando & desenhando, recortando, colando & dobrando**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- CARVALHO, P. C. A., *et al.* O problema da comunicação e convivência como causa dos conflitos na escola e o papel do discurso do professor mediador escolar e comunitário. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**. 3(9), 2012. pp.133-145.
- COSTA, M. dá L. V. F. A promoção da inovação e mudança nas escolas de 1º Ciclo em agrupamento, no Coelho de Lourdes. **Dissertação de Mestrado**, 2008.
- GUERRA, M. A. S. Adiantar-se ao futuro: agrupamentos de alunos. In: IMBERNÓN, F.; JARAUTA, B. (Orgs.). **Pensando o futuro da educação: uma nova escola para o século XXII**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- LA TAILLE, Y, **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo, Ática, 2000.
- LOOS, H.; ZELLER, T. V. Aprendendo a “Brigar Melhor”: Administração de conflitos sem violência na escola. **Interação em Psicologia**. n. 11, v.2, p.281-289, 2007.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** 20 ed. Rio de Janeiro- RJ. Bertrand Brasil, 2012.
- SASTRE, G.; MORENO, M. M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade**. São Paulo: Moderna, 2002.
- TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola**. Campinas: Mercado de letras, 2009.
- _____; VINHA, T. **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade? Contribuições da psicologia**. Campinas-: Mercado de Letras, 2011.
- TONUCCI, F. Os alunos na escola do amanhã. In: IMBERNÓN, F.; JARAUTA, B. (Orgs.). **Pensando o futuro da educação: uma nova escola para o século XXII**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- XAVIER, A.C. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualidade na escola contemporânea. **Revista (Com) Textos Linguísticos** – Edição especial ABEHTE, Espírito Santo: UFES, v. 7, n. 8.1, 2013.

“UM ESTRANHO NO NINHO”: a pós-graduação *stricto sensu* no PPGEF/UFES frente às políticas científicas da área 21

“A STRANGER IN THE NEST”: the post-graduate strict sensu in the PPGEF/UFES face to the scientific policies of area 21

Rodrigo Lema Del Rio Martins¹, Felipe Quintão de Almeida², André da Silva Mello³

¹ Professor do curso de Educação Física da Universidade Federal do Tocantins (Membro do Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres – NAIF) - rodrigoefrural@hotmail.com

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Membro do Laboratório de Estudos em Educação Física – LESEF)

³ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Membro do Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres – NAIF)

Recebido em 04 de Setembro de 2018; Aceito em 20 de Novembro de 2018.

Resumo

Este artigo descreve e analisa as práticas acadêmico-científicas empreendidas nos 10 primeiros anos de história do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEF/UFES), em diálogo com produções que discutem o sistema de Pós-Graduação no Brasil e com as políticas de avaliação da Capes para a Área 21. Trata-se de uma análise descritivo-interpretativa, que utiliza como fontes documentos da Capes em articulação com dados levantados junto à coordenação do referido Programa. Identificou-se que a produção intelectual do PPGEF/UFES está centrada, majoritariamente, nas subáreas sociocultural e pedagógica, diferenciando-se, assim, de grande parte dos programas brasileiros, que concentram as suas produções na subárea da biodinâmica. Com base nessa característica do Programa, discute-se as políticas da Área 21 e o *modus operandi* do PPGEF/UFES em um contexto que tem sido pouco sensível à complexidade e a diversidade presente no campo da Educação Física.

Palavras-Chave: Educação Física. Pós-Graduação. Ciência.

Abstract

This article describes and analyzes academic-scientific practices undertaken in the first 10 years of history of the Post-Graduation Program in Physical Education of the Federal University of Espírito Santo (PPGEF/UFES), in dialogue with productions that discuss the Graduate System in Brazil and with the evaluation policies of Capes for Area 21. This is a descriptive-interpretive analysis, which uses as sources documents from Capes in articulation with data gathered with the coordination of said Program. It was identified that the intellectual production of the PPGEF/UFES is centered, mainly, in the socio-cultural and pedagogical subareas, being different, therefore, of a great part of the brazilian programs, that concentrate their productions in the sub-area of biodynamics. Based on this characteristic of the Program, we discuss the policies of Area 21 and the *modus operandi* of the said Program in a context that has been little sensitive to the complexity and diversity present in the field of Physical Education.

Keywords: Physical Education. Postgraduate studies. Science.

INTRODUÇÃO

A pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física no Brasil completou, recentemente, 40 anos (FORJAZ; TRICOLO, CORRÊA, 2017). É uma área ainda jovem, quando comparada a outros campos cientificamente mais maduros e/ou desenvolvidos. Nessas quatro décadas de existência, o sistema que a organiza e avalia sofreu muitas modificações, com impactos que vão desde o tempo médio de titulação até nas regras que orientam a presença dos docentes como professores permanentes de um programa. Em vários estudos podemos conhecer um pouco dessa história (TANI, 2000; RESENDE; VOTRE, 2003; MOLINA NETO, MÜLLER; AMARAL, 2003; ROMBALDI; RIGO, 2011; SORIANO; LARA, 2012; AMADIO, 2017) e das críticas que foram direcionadas às políticas públicas de avaliação da pós-graduação (LOVISOLO, 2003; BETTI et al., 2004; BRACHT, 2007; MA-NOEL; CARVALHO, 2011; TANI, 2014; CORRÊA; CORRÊA; RIGO, 2018).

A despeito de suas ambiguidades e paradoxos, é inegável o crescimento exponencial do sistema de pós-graduação em Educação Física no Brasil. Isso fica ainda mais evidente quando comparamos nosso sistema com o de outros países da América Latina. Desde a abertura do primeiro Programa, em 1977, na Universidade de São Paulo (USP), é possível notar o avanço gradativo dessa modalidade de formação. No final da última avaliação quadrienal da Capes, realizada em 2016, é possível notar um salto para 32 programas com mestrado e 18 com doutorado. As previsões da Área 21, na qual a Educação Física está inserida com a Fisioterapia, a Terapia Ocupacional e a Fonoaudiologia, é que esses números continuem aumentando no quadriênio 2017-2020 (CAPES, 2017).

Embora esse crescimento seja fundamental para a consolidação da pesquisa em Educação Física no Brasil, e possa ser comemorado por muitos, Silva, Gonçalves-Silva e Moreira (2014) alertam que essa expansão não se deu de forma equânime entre as diferentes subáreas que compõem a Educação Física (sociocultural, pedagógica e biodinâmica), defendendo, com isso, a necessidade de se problematizar essa questão. De acordo com Corrêa, Corrêa e Rigo (2018), a biodinâmica, reúne as investigações predominantemente respaldadas pelos princípios epistemológicos oriundos das ciências biológicas e da saúde; enquanto as subáreas sociocultural e pedagógica fundamentam seus objetos de pesquisa nas contribuições das ciências sociais e humanas.

A expansão mencionada ocorre, fortemente, depois dos anos 2000 (FRIZZO, 2010). E é, justamente nessa virada de milênio, que o Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/Ufes) colaborou com essa ampliação da Área ao inaugurar sua modalidade de formação *stricto sensu*, oferecendo um curso de Mestrado em Educação Física, no ano de 2006, e de doutorado, em 2014. O Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEF/Ufes), desde o seu início, apresenta forte inserção nas subáreas sociocultural e pedagógica da Educação Física, fato que o diferencia da grande maioria dos programas da Área 21, que concentram linhas de pesquisa na subárea da biodinâmica.

Na Área 21 são valorizados, predominantemente, artigos científicos escritos em língua inglesa, voltados para periódicos internacionais com alto fator de impacto calculado; manuscritos com análises quantitativas de dados, provenientes de pesquisas experimentais; e com elevado ponto de corte para docentes se credenciarem e se manterem nesses programas. Portanto, diverge muito das características dos pesquisadores que dialogam com objetos das ciências humanas, em que a preocupação está mais centrada em aspectos qualitativos da pesquisa, demandando, inclusive, um tempo maior de maturação de seus manuscritos antes de serem publicados. Cabe ressaltar que, para além da predominância de programas com ênfase na biodinâmica no campo da Educação Física, as outras áreas que compõem a Área 21, sobretudo a Fisioterapia e a Fonoaudiologia, também utilizam, majoritariamente, modelos de pesquisa experimentais e quantitativos.

É nesse cenário que o PPGEF/Ufes surge e se desenvolve. Assim, o objetivo deste artigo é descrever e analisar as práticas acadêmico-científicas empreendidas nesses 10 primeiros anos de história do PPGEF/Ufes, discutindo o *modus operandi* do Programa em diálogo com a política da Área 21, que tem sido pouco sensível à complexidade e à diversidade do campo da Educação Física, sobretudo, nas subáreas sociocultural e pedagógica. Para tanto, utilizamos os documentos da Capes para que, em articulação com os dados levantados junto à coordenação do PPGEF/Ufes, produzíssemos as reflexões necessárias sobre a temática em tela.

Fazemos isso em diálogo com autores que discutem a pós-graduação no Brasil, com as políticas da Capes para a Área 21 e com a própria dinâmica curricular que o PPGEF/Ufes vem consolidando desde a sua fundação. Para tanto, o artigo está organizado em um único tópico, preocupado em descrever a trajetória do PPGEF/Ufes e perspectivar desafios em seu itinerário futuro.

Trata-se, portanto, de uma análise descritivo-interpretativa que utiliza como fontes o Documento da Área 21, formulado pela Capes no quadriênio 2013/2016; o Documento de Avaliação do PPGEF/Ufes (Capes – 2013/2016); Dissertações produzidas no Programa no período de 2007 a 2017; dados extraídos da Plataforma Sucupira; e relatórios disponibilizados pela coordenação do Programa. No processo de análise dos dados focalizamos as áreas de concentração e linhas de pesquisa do PPGEF/Ufes; o tempo médio de titulação (TMT) dos mestres formados pelo Programa; a proveniência regional dos seus discentes e egressos; a inserção acadêmico-profissional dos egressos; os títulos das dissertações defendidas, que foram sistematizados pelo software *Iramuteq*; a produção acadêmica dos docentes do Programa; e os processos de cooperação, de internacionalização e de inserção social empreendidos pelo PPGEF/Ufes. A interpretação dos dados ocorreu no diálogo com autores que discutem a política acadêmico-científica da Área 21.

10 anos do PPGEF/Ufes (2006-2016): uma análise a partir de suas práticas acadêmico-científicas

O CEFD/Ufes, desde o ano de 1931, é pioneiro na formação de professores de Educação Física no Estado do Espírito Santo e no Brasil.¹ Nessa trajetória, suas ações estiveram voltadas para a formação inicial de professores, embora, em momentos mais recentes de sua história, também ofertou cursos de pós-graduação na modalidade *lato sensu* (especializações). Em 2006, o CEFD/Ufes obteve autorização da Capes, mediante a Portaria nº 2.000 de 20/12/2006, para abertura do seu Programa de Pós-Graduação em Educação Física, o primeiro e único, no Espírito Santo, a ofertar o mestrado acadêmico na área. Isso foi possível devido às ações implementadas, desde a década anterior, em que o CEFD/Ufes vinha construindo as condições para tal empreendimento (infraestrutura material para a pesquisa, qualificação do seu corpo docente, abertura de grupos/laboratórios de estudos, política de Centro interessada no desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* etc). Esse fato denota que havia um projeto encampado por parte dos docentes da época de ampliação do “horizonte formativo” a ser oferecido à comunidade acadêmica capixaba.

O Programa “abre suas portas” com nove professores credenciados, sendo um deles o seu coordenador. Desse total, cinco eram professores do CEFD/Ufes, duas eram professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, uma era professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da mesma universidade e outro era professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).² Foram esses docentes que, naquela ocasião, reuniam as condições estabelecidas pela Capes para atuarem como professores no recém criado curso de Mestrado. Então, ele “nasce” como fruto de parcerias intra e interinstitucionais firmadas pelos docentes do CEFD/Ufes.

1 Pioneiro, pois ofereceu, em 1931, a primeira formação civil, no Brasil, para atuar como professor de Educação Física.

2 Este, ex-professor do CEFD/Ufes.

O PPGEF/Ufes iniciou o seu curso com uma única área de concentração, chamada “Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física”, refletindo, assim, não só a sua “tradição” e a formação “humanística” do seu corpo docente àquela altura, mas, também, o próprio modo de o campo acadêmico se organizar. Três foram as linhas de pesquisa propostas, conforme demonstra a Figura 1.

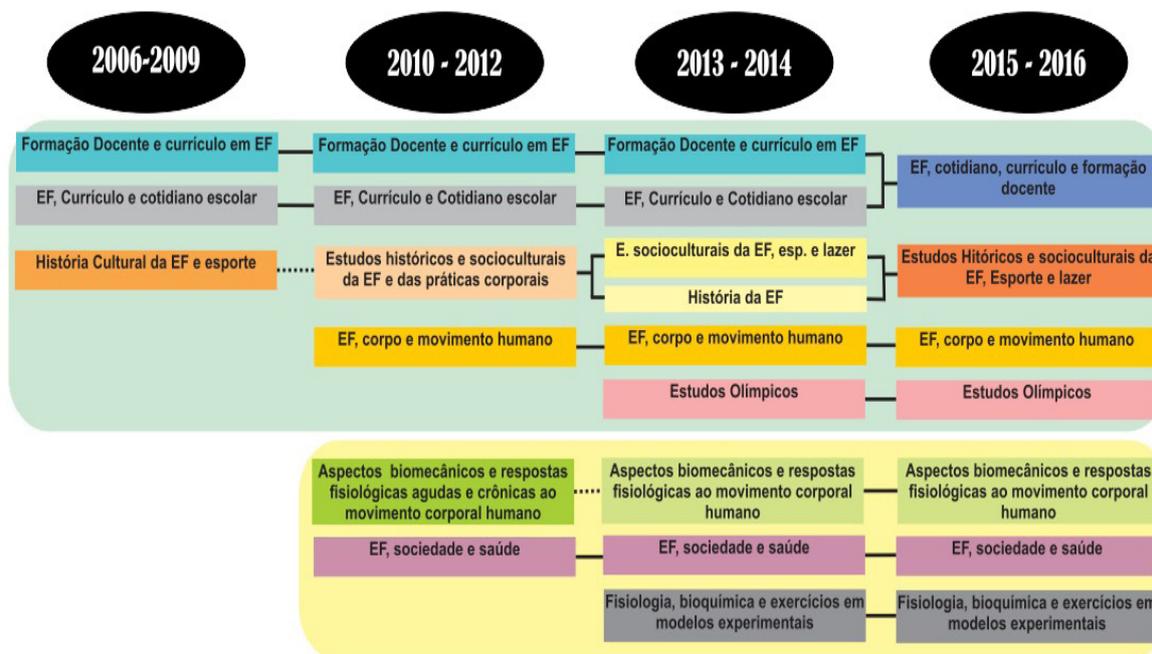


Figura 1. Fluxograma das áreas de concentração e respectivas linhas de pesquisa do PPGEF/Ufes. Fonte: Coordenação PPGEF/Ufes.

Em 2010, após ser avaliado no triênio (2006-2009) com a Nota 3, há uma reestruturação na organização do PPGEF/Ufes, com a abertura de uma nova área de concentração, denominada “Educação Física, Movimento Corporal Humano e Saúde”, e a criação de mais duas linhas de pesquisa associadas à área recém-criada. Em relação à área “Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física”, houve uma reordenação em uma das linhas e a criação de outra, conforme indica a Imagem 1. Entre 2013 a 2014 o Programa teve o maior número de linhas de pesquisa (9), com o desdobramento da linha 3 e com a criação da linha de “Estudos olímpicos” (Figura 1). Na área “Educação Física, Movimento Corporal Humano e Saúde” também foi criada uma nova linha de pesquisa, com foco nos modelos experimentais (inclusive animais).

Em 2015 novamente ocorre uma reestruturação do Programa, com a fusão das Linhas 1 e 2 e das Linhas 3 e 4, configurando a estrutura atual do PPGEF/Ufes com sete linhas de pesquisa e duas áreas de concentração. A criação de uma nova área de concentração e de novas linhas de pesquisa levou ao aumento do número de docentes vinculados ao PPGEF/Ufes. Daqueles nove docentes iniciais, ampliou-se, após o primeiro decênio, para 21 professores permanentes, sendo 14 da área de concentração “Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física e sete na área de “Educação Física, Movimento Corporal Humano e Saúde”, todos devidamente cadastrados como professores permanentes. Cabe ressaltar que esse número já foi maior ao longo dos 10 anos, mas reduziu-se paulatinamente em função do descredenciamento de docentes que atuavam na condição de “colaboradores”.

Esse movimento de, inicialmente, ampliação e, posteriormente, redução das linhas de pesquisa, denota um processo de amadurecimento do Programa, que, em sua trajetória histórica, vem experimentando modos de organização que buscam expressar, efetivamente, temáticas e objetos de estudo que caracterizam as práticas de pesquisa e de formação do seu corpo docente. Ou seja, essa estrutura curricular atual, expressa nas áreas de concentração e linhas de pesquisa, é proveniente de um currículo praticado, moldado por meio das experiências formativas e de pesquisa acumuladas nesses 10 anos de história.

Ao final do triênio 2010-2012, o Programa recebeu a nota 4 da Capes, o que possibilitou a submissão de uma proposta de curso novo (APCN)³ para o doutorado. Isso efetivamente aconteceu em 2014, com a abertura do curso de doutoramento em Educação Física (também o primeiro – e único – em Educação Física no Espírito Santo), cuja primeira turma iniciou suas atividades no segundo semestre daquele ano. Esse curso tinha, até final de 2016, 36 alunos. A primeira defesa de tese aconteceu em fevereiro de 2018. Em relação ao mestrado, o Programa teve 165 dissertações defendidas, perfazendo uma média de 16,5 trabalhos aprovados por ano de existência. No último quadriênio (2013-2016), o Programa manteve a nota 4 (CAPES, 2017).

Em relação às disciplinas ofertadas no Programa, existe as de caráter obrigatório e optativo. Tanto no caso do mestrado como do doutorado há uma compreensão, por parte dos docentes, de que a formação do pesquisador não se encerra no treinamento das técnicas ou no conhecimento das metodologias que empregará nas suas respectivas pesquisas, mas pressupõe, também, uma sólida formação na “atividade da ciência” (sua lógica interna, as questões éticas, políticas etc.). Já no APCN do mestrado anunciava-se que o profissional formado deveria se caracterizar por possuir uma visão ampla das questões educacionais brasileiras, possuir sólida formação epistemológica, possuir autonomia como profissional da educação, capaz de ser sujeito de sua formação continuada, de ação crítico-reflexiva e, por fim, possuir compreensão aprofundada das dimensões históricas, sociais e culturais das práticas tematizadas pela Educação Física.⁴ Esse perfil, em parte, é atendido, na atualidade pelo Programa, na obrigatoriedade para as duas áreas de concentração, de disciplinas de “fundamentação”, como “Ciência e Método”, “Epistemologia da Educação Física” e “Epistemologia e Política Científica da área da Educação Física”.

Uma das preocupações mais acentuadas do PPGEF/Ufes, muito em função da relação intrínseca dos seus docentes com as subáreas sociocultural e pedagógica, reside no oferecimento de uma formação que valoriza a docência no ensino superior, já que, como muitos estudos apontam (VEIGA, 2006; SOARES; CUNHA, 2010), a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem na sala de aula vai muito além de dominar a linguagem específica de uma ciência ou disciplina científica. A opção, nesse caso, é pela formação de um docente do ensino superior que “ensina” e não só “pesquisa”.⁵ Essa, contudo, não parece ser a tendência, pois alguns estudos apontam para a falta de centralidade da “formação do professor” nos programas de pós-graduação (PEREIRA; MEDEIROS, 2011; MOREIRA; TOJAL, 2013; CHAVES; VASCONCELLOS, 2015) em Educação Física, especialmente, aqueles que transitam na subárea da biodinâmica. Nessas circunstâncias, a valorização do “cientista” se sobrepõe à valorização do “mestre”. Resende e Votre (2003, p. 60) já alertavam, há mais de uma década, que “[...] em face dos objetivos propostos na política de pós-graduação, os indicadores sobre a formação de mestres e doutores têm sido secundarizados em privilégio da produtividade do corpo docente (sobretudo de publicações)”.

3 Aplicativo de Propostas de Cursos Novos, mecanismo pelo qual a Capes recebe pedidos de aberturas de cursos nas modalidades de Mestrado e Doutorado.

4 Esse perfil fundamentou, também, o APCN do doutorado.

5 A posição, aqui, é diferente da proposta de Tani (2000) ao defender a passagem de um modelo do “professor que pesquisa” para o modelo do “pesquisador que ensina” como o perfil desejável para o docente do ensino superior. O “pesquisador que ensina” tem na pesquisa sua meta principal.

A fim de superar essa lacuna, o PPGEF/UFES contempla em seu currículo os “estágios em docência” nos cursos de mestrado de doutorado e uma disciplina denominada “Docência no Ensino Superior”, com 60h de duração, obrigatória para o curso de doutorado. Além disso, algumas metodologias de pesquisa adotadas pelos professores do Programa, como pesquisa-ação colaborativa e pesquisas narrativas, buscam conciliar produção de conhecimentos com a formação de professores, materializando, dessa forma, a pesquisa como eixo central da formação docente.

Os dez anos do PPGEF/Ufes poderiam ser, retrospectivamente, divididos em duas fases: a primeira, marcada pela busca do seu “reconhecimento”, o que culmina com a atribuição da nota 4, ao final do triênio 2010-2012. A segunda, caracterizada pela busca da “consolidação/estabilização” em sua organização acadêmica, resultado da melhoria significativa do desempenho do PPGEF/Ufes à medida em que as fragilidades iam sendo identificadas e as devidas reformulações processadas. Nesse sentido, um dos desafios enfrentados para a sua consolidação/estabilização foi o Tempo Médio de Titulação (expresso pela quantidade de meses de permanência do discente no Programa), que se constitui em um dos indicadores objetivos de análise por parte da Capes. A Figura 2, exposta a seguir, demonstra o comportamento numérico ao longo dos três períodos avaliativos pelos quais o PPGEF/Ufes passou.⁶

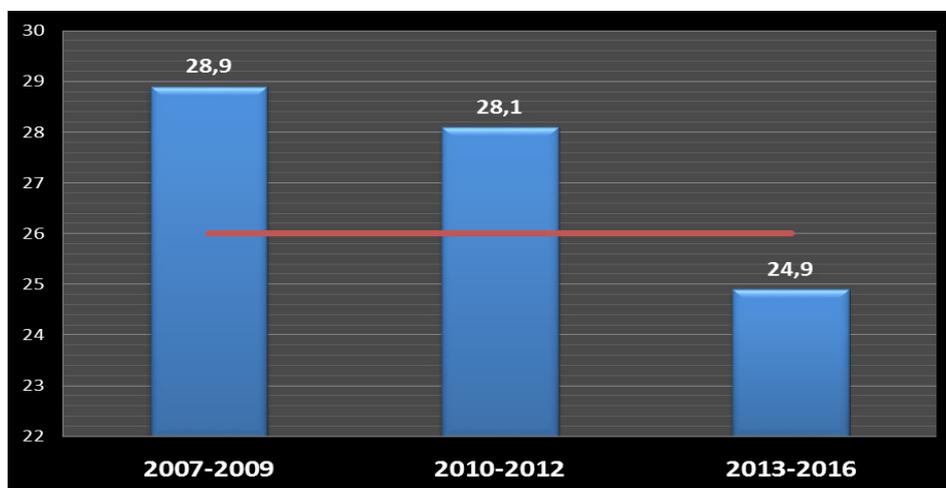


Figura 2. Tempo Médio de Titulação por triênio/quadrênio.
Fonte: Coordenação PPGEF/Ufes.

É possível depreender da Figura 2 que há um viés acentuado e progressivo de redução desse TMT, decorrente de correções e ajustes empreendidos pelos docentes do Programa. Segundo documento de avaliação da área, o tempo médio de titulação do PPGEF/Ufes foi de 24,9 meses para o mestrado, sendo que ainda não foi calculado o tempo médio de titulação do doutorado. O indicador observado no curso de mestrado, segundo os avaliadores da Capes,¹⁷ é satisfatório ao considerar os limites acordados pela área que é de 26 meses entre a entrada no curso e a defesa.

Embora consideremos que a formação de Mestres em até 26 meses nem sempre garante um tempo adequado de maturação da pesquisa e do pesquisador, especialmente naquelas que operaram no campo das ciências sociais e humanas, Programas que estão se consolidando não podem prescindir de nenhum dos critérios/indicadores de avaliação estabelecidos pela Capes. Por essa razão, a comunidade acadêmica do PPGEF/Ufes mobilizou esforços na direção de reduzir o TMT, buscando, com isso, atenuar suas fragilidades. O TMT mais alto, observado nos triênios iniciais, é compreensível se levados em conta o primeiro processo identificado como de “reconhecimento”.

⁶ Em dezembro de 2007, após 20 meses de início do curso, ocorreu a primeira defesa de mestrado.

Contudo, não desconsiderando o tempo necessário para o amadurecimento da pesquisa e do pesquisador, a experiência do PPGEF/Ufes tem demonstrado que o fator tempo não deve ser compreendido apenas em seu plano horizontal, ou seja, no número de meses disponibilizados para realização do curso, mas, sobretudo, no número de horas dedicadas aos estudos. Muitas vezes, mestrandos e doutorandos que passam mais meses para concluir os seus estudos possuem um número de horas investido inferior do que outros que concluem em um prazo de meses menor. Assim, o esforço do PPGEF/Ufes tem ocorrido no sentido de garantir condições adequadas para que os seus alunos tenham dedicação integral aos estudos. Apesar das recentes restrições financeiras que impactaram diretamente no número de bolsas ofertadas, proveniente da crise político-econômica que afeta o país, o Programa tem conseguido captar um número expressivo de auxílios, que garantem um atendimento a mais de 50% de seu corpo discente.

Uma das peculiaridades importantes do Programa a ser ressaltada, diz respeito à proveniência de pós-graduandos, conforme demonstram as Imagens 3 e 4. Elas indicam, respectivamente, os vínculos regionais dos discentes atendidos pelos cursos de Mestrado e Doutorado do PPGEF/Ufes.



Figura 3. Proveniência dos egressos do mestrado Fonte: Coordenação PPGEF/Ufes.



Figura 4. Proveniência dos doutorandos

Das 165 dissertações defendidas até 2016, 80% (130) eram de estudantes locais, enquanto que os 20% restante eram de discentes de outros Estados e países. Nesse âmbito, destaca-se a incorporação de alunos, especialmente, dos Estados de Minas Gerais e Bahia, o que pode ser explicado pela carência de programas de Educação Física na Bahia ou, mesmo, pela escassez de programas que ofertem linhas de pesquisa com foco nas “humanidades” em Educação Física, como é o caso de Minas Gerais.⁷ O PPGEF/Ufes, assim, tem uma importante inserção social nessas regiões, contribuindo para qualificar a formação de recursos humanos nessas localidades.

Além disso, demonstra forte atuação para melhoria do ensino público da região, por meio da assessoria de docentes do Programa junto a algumas Secretarias Municipais e Estadual de Educação. Este serviço de assessoria tem como foco o desenvolvimento de ações de formação continuada para docentes da educação básica (CAPES, 2017). Além disso, no último quadriênio, o Programa apresenta envolvimento de docentes

⁷ Além do nosso Programa, a Universidade Federal de Juiz de Fora e a Universidade Federal do Triângulo Mineiro possuem áreas de concentração nas nos campos Sociocultural e Pedagógico.

permanentes na coordenação do Pibid,⁸ fato que articulou a dimensão da pesquisa e do ensino e, também, a inserção de discentes na produção de pesquisas e publicações em diferentes formatos (livros, trabalhos acadêmicos em congressos da Área, artigos científicos em revistas nacionais e internacionais).

Essa forte identificação do PPGEF/Ufes com a Educação Básica guarda relação, em primeiro lugar, com as suas características que demarcaram, inclusive, a sua gênese na área de concentração “Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física”; em segundo lugar, o envolvimento dos docentes com projetos e assessorias em interface com os órgãos de gestão da educação pública e, em última instância, o lócus de atuação profissional de seus egressos. A Figura 5, abaixo, demonstra a inserção acadêmico-profissional dos discentes que concluíram seu mestrado no PPGEF/Ufes:

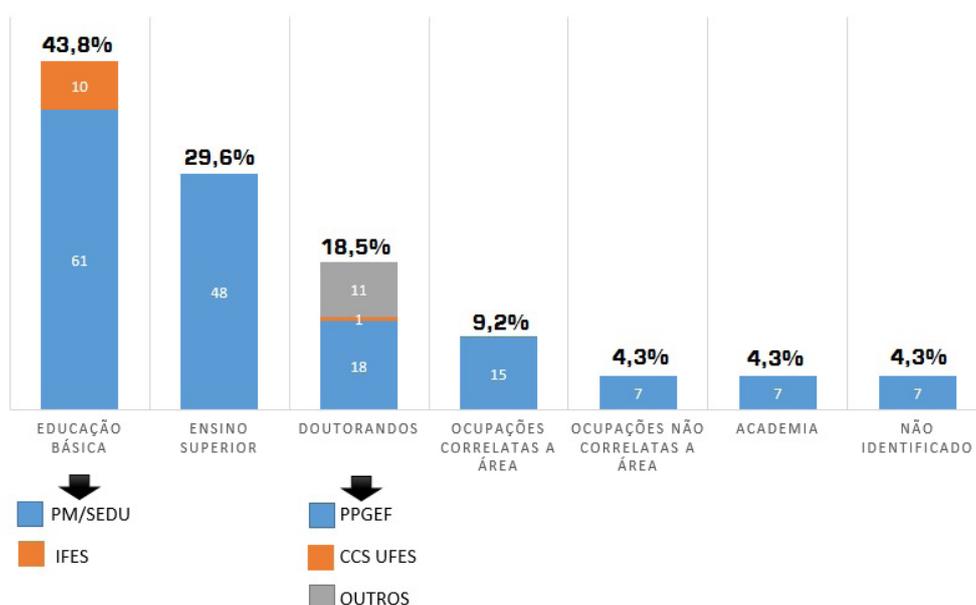


Figura 5. Inserção acadêmico-profissional dos egressos do Mestrado

Fonte: Coordenação PPGEF/Ufes.

Os dados evidenciam que o perfil do estudante que tem procurado o mestrado em Educação Física do CEFD/Ufes é fortemente caracterizado pelo docente que atua profissionalmente na Educação Básica, normalmente seu local de retorno após a defesa da dissertação. Outra parte desses estudantes consegue emprego nas faculdades privadas da região ou do interior, enquanto que outro percentual considerável, mais recentemente, tem ingressado no curso de doutorado do PPGEF/Ufes. Essa atração e devolutiva de profissionais para atuação na Educação Básica configura um tópico importante destacado pela avaliação da Capes, no item “inserção social”, quesito que o Programa foi avaliado com o conceito MB (muito bom) na quadrienal (2013-2016).

A importância destacada pela Capes pode ser constatada na contribuição que o PPGEf/Ufes tem dado ao fortalecimento da política de formação docente para a Educação Básica, na medida em que o Plano Nacional de Educação estabelece na Meta 16, até 2024, “[...] alcançar a cobertura de 50% dos professores da educação básica com mestrado ou doutorado” (BRASIL, 2014).

⁸ Programa Institucional de bolsas de Iniciação à docência, coordenado pela Capes com foco no aprimoramento da formação inicial e continuada de professores voltados para atuação profissional na Educação Básica.

Os títulos das dissertações defendidas ao longo desses 10 anos de história no PPGEF/Ufes reforçam essa identidade do Programa com a subáreas sociocultural e pedagógicas que, mesmo tendo que se manter em um contexto avesso as práticas científicas das ciências humanas, tem conseguido firmar sua posição, demonstrando, inclusive, que a Educação Física é multifacetada e não pode ficar restrita a produção de conhecimentos ligados apenas ao campo da Saúde.

A importância de se firmar um posicionamento político e epistemológico na Área, valorizando as produções que focalizam as práticas sociais, culturais, históricas e pedagógicas da Educação Física se justifica como um contraponto as formas tradicionais de se compreender a Educação Física, tendo em vista que o paradigma científico hegemônico nos cursos de formação inicial de professores de Educação Física continuam sendo fortemente influenciados pela ideologia predominante nos cursos de pós-graduação (GAYA, 2017). Sobre essa questão, Ferreira, Oliveira e Sampaio (2013), asseguram que o modelo biomédico, no que se refere ao entendimento de saúde, ainda repercute em nossa área de conhecimento. Nesse contexto,

[...] os currículos dos cursos de formação de professores de educação física incharam de tantas fisiologias, bioquímicas, biomecânicas, psicologias, antropologias, estatísticas e, por outro lado, esvaziaram-se de seu conteúdo pedagógico, filosófico e político (GAYA, 2017, p. 72).

Em relação a produção intelectual dos docentes do PPGEF/Ufes, ficam evidentes: o predomínio da publicação de artigo quando comparada ao “produto livro”, o que é expressão da própria política científica em curso na Área 21, que confere prioridade aos *papers*, especialmente aqueles publicados em periódicos com elevado Factor de Impacto, como resultado principal da produção intelectual do docente (CORRÊA; CORRÊA; RIGO, 2018).

Ainda assim, com todos esses obstáculos, segundo dados da última avaliação que o Programa recebeu, a análise da produção intelectual indica que 81,3% dos docentes do PPGEF/Ufes apresenta mais de 700 pontos no quadriênio.

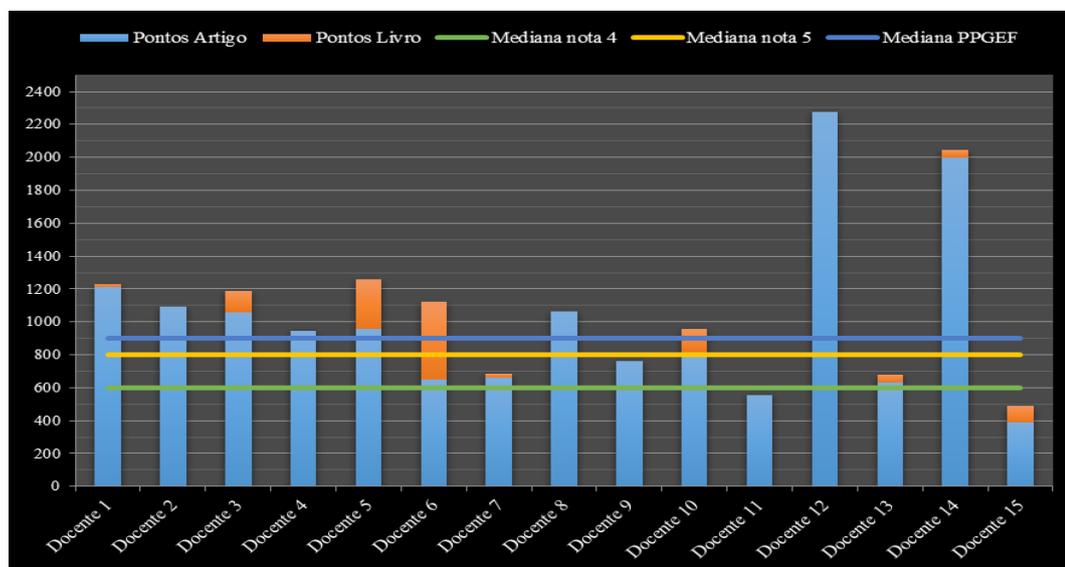


Figura 7. Produção acadêmica dos docentes do Programa.
Fonte: Coordenação do PPGEF/Ufes.

Além da produção per capita, verifica-se que 81,3% dos docentes tem 4 ou mais produtos nos estratos A1 e A2, um nível de produtividade que pode ser considerado “muito bom” segundo critérios da Área

21, tanto do ponto qualitativo como quantitativo. O Programa apresentou mediana de produção intelectual de 900 pontos/docente; tal nível de produção foi resultante da publicação de 174 artigos em periódicos, 14 livros e 32 capítulos de livros, sendo que a produção média no quadriênio foi de aproximadamente 3,7 produtos/docente/ano (CAPES, 2017). Assim, é possível concluir do Gráfico 4 que a quase totalidade dos docentes atinge e/ou ultrapassa a mediana estabelecida pela Área 21, no último quadriênio (2012-2016), para se atingir a nota 4; e que mais da metade dos docentes do Programa tem pontuação para se atingir a nota 5, se tomarmos como base o que a área estabeleceu no último quadriênio (2012-2016). Não se verifica, assim, o quadro diagnosticado por Tani (2000), quando concluiu que os programas de pós-graduação em Educação Física no Brasil revelavam uma alta heterogeneidade quanto à produção intelectual (poucos produziam muito e muitos produziam pouco). No PPGEF/Ufes os docentes têm respondido com eficiência a necessidade por publicação, embora não haja consenso, no seu colegiado, a respeito dos impactos dessa política (produtivista) no campo.

Outro fato que merece destaque é que os docentes da área “Estudos Socioculturais e Pedagógicos” conseguem fazer uma pontuação que é “parelha” (em alguns casos, inclusive, superior) com os docentes da outra área, uma característica que nem sempre é identificada em outros Programas onde se oferta a formação “humanística” em Educação Física (MOLINA NETO, 1999; FRIZZO, 2010; SORIANO; LARA, 2012), já que são reconhecidas as muitas dificuldades e/ou paradoxos que os investigadores de “humanidades” em Educação Física enfrentam ao precisarem se adequar às políticas científicas da Área 21 (MANOEL; CRAVALHO, 2011; HALLAL; MELO, 2017).¹⁰

As características narradas acima, impõem alguns desafios adicionais aos docentes que se aventuram nessa seara, pois, conforme identificado por Martins (2015), não há periódicos nacionais que publicam pesquisas da área sociocultural e pedagógica da Educação Física classificados como A1 pela Qualis da Capes. Classificada como A2, apenas a Revista Movimento. A produção no formato de livro ainda é muito questionada na Área 21 e a apresentação de trabalhos em congressos científicos é desconsiderada. Até quando se trata de artigos publicados, as revistas da Educação Física que dialogam com as subáreas sociocultural e pedagógica dão preferência para a modalidade Artigos Originais em detrimento de outros formatos como Ensaio e Relatos de Experiência (MARTINS, 2015). Essa predileção mantém direta relação com as regras estabelecidas pelas agências de fomento à pesquisa (CNPq¹¹ e Fundações estaduais de apoio a pesquisa) e de regulamentação da pós-graduação brasileira (Capes) (TANI, 2014). Ainda que as regras atuais de análise da produção intelectual dos docentes vinculados aos programas de Pós-graduação não diferenciem, em termos de pontuação, os artigos em função da sua tipologia, Tani (2014) afirma que os critérios e prioridades estabelecidas por esses órgãos impulsionam essa situação.

Sobre as publicações na modalidade ensaio e relato de experiência, Tani (2014) afirma que, na área da Educação Física, as mesmas têm sido escassas devido ao preconceito que a produção de conhecimento dessa natureza sofre no meio acadêmico. E acrescenta: “A ênfase à produção de artigos originais não sofrerá modificações enquanto não houver uma ação mais sistemática de valorização dos outros dois tipos de artigos” (p. 719). Para o autor, a reversão desse padrão de publicação, só seria possível se ocorresse uma mudança no *modus operandi* da academia.

Essa peculiaridade apresentada pelo PPGEF/Ufes não deve servir como um modelo a ser adotado acriticamente por outros pesquisadores das “humanidades” de outros Programas. Ainda se faz necessário aprofundar as especificidades inerentes a cada subárea que compõe a Educação Física e buscar entendi-

10 Com o fortalecimento da nova área de concentração criada a tendência é que os pesquisadores da subárea biodinâmica tornem-se os “mais produtivos” do Programa.

11 Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

mentos que possam viabilizar regras diferenciadas de avaliação. Regras essas que não criam facilidades para um determinado grupo, mas sim que respeitam a especificidade que caracteriza epistemologicamente cada subárea. Corrêa, Corrêa e Rigo (2018, p. 4), asseguram que

[...] a insistência de uma avaliação centrada em critérios e em conceitos oriundos do campo das ciências biológicas e da saúde, menospreza as singularidades epistemológicas/metodológicas das subáreas da educação física/ciências sociais e humanas. Tal atitude, além de impedir a expansão das duas subáreas pertencentes ao campo das ciências sociais e humanas, compromete a qualidade dos produtos oriundos dessas subáreas, principalmente porque, diferentemente da valoração feita pela área 21, quanto mais as Ciências Sociais e Humanas se aproximam das e tentam se assemelhar às Ciências não humanas, menos qualidade e menos relevantes elas tendem a se tornar.

Tani (2014) levanta uma hipótese que nos parece razoável para explicar a predominância dos artigos como “padrão ouro” de avaliação dos docentes que atuam na Pós-Graduação em Educação Física. Para o autor, a pertinência da produção científica a uma determinada Área (ou subárea), precisa levar em conta a natureza da mesma. Mais do que isso, como a Educação Física ainda não constituiu uma identidade que permita ter clareza acerca dessa pertinência, a disputa pela hegemonia do campo entre os que buscam defini-la como área de caráter acadêmico e aqueles desejam que elas sejam de intervenção profissional, leva aos adeptos de uma corrente, que tiverem mais força nessa luta pela constituição do campo, ditarem as regras do jogo de acordo com as suas convicções e interesses.

Os docentes do PPGEF/Ufes, ao invés de desistirem de participar da pós-graduação, por considerar que os critérios avaliativos não são os mais favoráveis ou adequados, optaram por “participar do jogo”, mantendo seus posicionamentos críticos.

Uma das características do PPGEF/Ufes que merece destaque e que tem sido importante fator para a sua consolidação nesse cenário um tanto quanto adverso, é a liderança que os professores, vinculados as três subáreas da Educação Física, exercem em diferentes grupos de pesquisa cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil, organizado pelo CNPq. O Programa dispõe, ao final do seu primeiro decênio, de oito¹² laboratórios que atendem adequadamente as demandas do seu corpo social, notadamente aquelas relacionadas aos projetos de pesquisa em desenvolvimento. Esses grupos são fundamentais para a formação do pós-graduando, já que, no interior deles, normalmente estão sob a supervisão direta dos professores/pesquisadores, mas, também, de pós-graduandos mais experientes, em outros estágios do processo formativo.

Não é incomum, aliás, que muito futuros pós-graduandos iniciem suas carreiras, nesses grupos, como bolsistas de iniciação científica. Passam, assim, alguns anos de suas vidas acadêmicas no seu interior. Esse quadro, sem dúvida, é identificado no âmbito do PPGEF/Ufes. Essa tendência, diga-se de passagem, é alimentada pela própria dinâmica da atual política científica (pois os programas são avaliados positivamente, por exemplo, quando seus docentes orientam na iniciação científica e atuam na graduação), mas apresenta, por sua vez, dois riscos: o primeiro deles é a “endogenia”, que nem sempre é benéfica para a produção do conhecimento; o segundo, mais alarmante, é o fato de os pós-graduandos construírem suas trajetórias de pesquisa distantes dos espaços de intervenção-profissional. Essa é, decerto, consequência da academização

12

No APCN de solicitação de abertura do mestrado, em 2005, eram 4 grupos à época.

que orienta a pós-graduação em Educação Física no Brasil. Muitos dos mestres já formados e, possivelmente, muitos dos primeiros doutores que se formarão no PPGEF/Ufes, não tiveram experiências de intervenção profissional, seja na escola, seja em outros tempos/espacos da profissao. Para uma área que tem sua “tradição” vinculada à intervenção (LOVISOLO, 2003; BRACHT, 2007), essa não é uma questão menor.

Em consonância com as políticas científicas da área 21 (CAPES, 2017), o Programa tem encetado, ao longo dos seus 10 anos, um movimento em favor da sua internacionalização, tendência que se materializa, por exemplo, em convênios de cooperação com universidades estrangeiras e a Organização do Estados Americanos, a publicação em periódicos do exterior, a participação em eventos fora do país, a nucleação de alunos estrangeiros, estágio sanduíche no exterior e a presença de estrangeiros desenvolvendo atividades no PPGEF/Ufes. Ademais, o Programa mantém vínculos de pesquisa com diversas instituições nacionais, incluindo a Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de São Paulo, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio de Janeiro, entre outras.

Além disso, os docentes do PPGEF/Ufes estão diretamente envolvidos em ações que colaboram com o crescimento e consolidação da Educação Física na Área 21, com destaque para a participação na Comissão de Avaliação da área 21, na Comissão de Livros,¹³ na atuação como editores de periódicos, na coordenação de entidades científicas, bem como na organização de eventos de caráter (inter)nacional, como o XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte, realizado em 2015, e o Congresso Espírito-Santense de Educação Física, já em sua XII edição. O PPGEF-Ufes, além de contar com 2 docentes detentores de bolsa produtividade/CNPq e outros 5 bolsistas de produtividade da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Espírito-Santo (Fapes), vem demonstrando potencial para aprovação dos projetos nessas duas agências de fomento. Desde o início do Programa, vários docentes permanentes tiveram projetos aprovados no Edital Universal do CNPq e na Fapes.

Em relação aos impactos do Programa no ensino da graduação, todos os docentes estão engajados na qualificação dessa etapa da formação, seja ministrando disciplinas, seja na orientação de trabalhos de conclusão de curso, com a oferta das bolsas de iniciação científica ou, mesmo, com a coordenação de projetos importantes na formação inicial, como o Pibid ou o Programa de Educação Tutorial (PET). Além desses benefícios, os alunos e alunas da graduação têm a oportunidade de participar dos laboratórios/grupos de estudos e, também, das atividades que decorrem de ações do PPGEF/Ufes, como minicursos, palestras, defesas de dissertação e de tese etc. Nota-se, ainda, a atuação do PPGEF/Ufes no setor da saúde, por meio de sua liderança nas ações desenvolvidas no âmbito do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) e o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (PRO-Saúde). Tais programas são estratégias do Ministério da Saúde para o desenvolvimento da qualidade da saúde pública brasileira. Destaca-se, ainda, a criação de projetos para a comunidade, no campo da Educação Física adaptada e ações pela inclusão social pelo esporte, além de assessoria para desenvolvimento de políticas públicas para desenvolvimento do esporte em nível regional. Apresenta, também, um impacto social nacional, participando de projetos do Ministério dos Esportes, como o projeto “Lazer dos Brasileiros”, e a Rede Cedes.

Em relação aos tantos desafios que o PPGEF/Ufes tem doravante, podemos mencionar a necessidade de consolidação da área de concentração recentemente criada (biodinâmica), a renovação do quadro docente (pois alguns dos professores já estão em tempo de aposentadoria), a consolidação da supervisão de pós-doutorado, a redução do número de disciplinas optativas ofertadas, o incremento das publicações com discentes e o desenvolvimento de uma política interna, em consonância com as diretrizes de pós-graduação da própria Ufes, que contemple as necessidades e especificidades de todos os cursos do CEFD/Ufes, oportu-

13 Um de nossos professores foi signatário do primeiro documento produzido por essa comissão e outro atuou diretamente na criação da plataforma empregada para avaliação da produção em livro no último quadriênio.

nidade para se reconhecer que a pós-graduação stricto-sensu resulta de um compromisso político do CEFD/Ufes, em vez de ser uma opção pessoal deste ou daquele professor.

Os desafios, por sua vez, vão além de construir internamente uma pós-graduação cada vez mais sólida academicamente, mas pressupõe, também, participar (e influenciar) das discussões que envolvem a política de ciência e tecnologia no país, com seus impactos, nem sempre favoráveis, a campos científicos que têm sua tradição vinculada à intervenção, como a Educação Física. Neste momento, caracterizado pela substituição de coordenação da Área 21, bem como se aventa, em relação à política de avaliação da Capes, importantes mudanças,¹⁴ é ocasião para o colegiado reunido em torno do PPGEF/Ufes atuar na perspectiva de contribuir para seu aperfeiçoamento e apresentar proposições que visem aperfeiçoar, retificar ou reinventar as regras que orientam a atual política avaliativa de ciência e tecnologia em nosso País.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação do PPGEF/Ufes no cenário científico da Área 21, com suas características peculiares, como dito anteriormente, serve de contraponto a hegemonia da biodinâmica na Educação Física, ao mesmo tempo em que contribui para abrir espaço para jovens professores que desejam transitar pela pesquisa no âmbito das ciências humanas, sem perder a especificidade de sua área de formação inicial.

Sem a pretensão de servir como modelo para outros programas de pós-graduação com ênfase nas áreas sociocultural e pedagógica, as experiências aqui relatadas evidenciam que o PPGEF/Ufes tem se consolidado ao agir, simultaneamente, para dentro de si, buscando aperfeiçoar a sua dimensão acadêmico-científica, sem culpabilizar as políticas da Área 21 por eventuais reveses, e para fora, ao participar ativamente “do jogo”, com representações nas diversas instâncias que definem as políticas da Área. Nessas representações, os docentes do PPGEF/Ufes têm defendido políticas que contemplem a complexidade e a diversidade da Educação Física. Tanto na dimensão interna quanto na externa, as ações do Programa se pautam naquilo que tem configurado a sua identidade político-acadêmica: a produção de conhecimentos histórica e socialmente referenciados.

14 Uma das metas é alterar a regra do “produtivismo” que orienta as políticas de avaliação da CAPES.

REFERÊNCIAS

- AMADIO, A. A. Construindo o futuro, o significado dos 40 anos da pós-graduação da EEFÉ-USP e contextualização histórica: universidade e ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 31, número especial, p. 7-18, ago. 2017.
- BRACHT, V. O CBCE e a pós-graduação stricto sensu da educação física brasileira. In: CARVALHO, Y. M.; LINHALES, M. A. (Org.). **Política científica e produção de conhecimento em educação física**. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte; 2007. p. 73-85.
- _____. Educação física, método científico e reificação. In: STIGGER, M. P. (Org.). **Educação Física + Humanas**. São Paulo: Autores Associados; 2015. p. 1-21.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE): Brasília, 2014.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Florianópolis: Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS da Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.
- CAPES. **Documento de área. 2016**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/21_efis_docarea_2016.pdf. Acesso em: 15 de julho de 2018.
- CHAVES, A. P.; VASCONCELLOS, M. M. M. Docência universitária: formação pedagógica no stricto-sensu. **Poiésis**, Tubarão/SC, v. 9, n. 16, p. 457-472, jul./dez. 2015.
- CORRÊA, M. R. D.; CORRÊA, L. Q.; RIGO, L. C. A pós-graduação na educação física brasileira: condições e possibilidades das subáreas sociocultural e pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 40, n. 2, p. 1-8, abr./jun. 2018.
- FERREIRA, H. S.; OLIVEIRA, B. N.; SAMPAIO, J. J. C. Análise da percepção dos professores de educação física acerca da interface entre a saúde e a educação física escolar: conceitos e metodologias. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 673-685, jul./set. 2013
- FORJAZ, C.; TRICOLO, V. L. A. A.; CORRÊA, U. C. 40 anos de pós-graduação da EEFÉ-USP. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 31, número especial, p. 81-87, ago. 2017.
- FRIZZO G. F. E. A produção do conhecimento da educação física no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 1-16, set./dez. 2010.
- GAYA, A. O Pós-graduação e a formação de professores de educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 31, número especial, p. 71-75, ago. 2017.
- HALLAL, P. C.; MELO, V. A. Crescendo e enfraquecendo: um olhar sobre os rumos da Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, n. 3, p. 322-327, jul./set. 2017.
- JOB, I.; MATTOS, A. M. FERREIRA, A. G. C. Análise do acesso aos artigos de uma revista eletrônica através dos logs. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 359-371, abr./jun. 2013.
- KOKUBUN, E. Pós-graduação em educação física no Brasil: indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 24, n. 2, p. 9-26, jan. 2003.
- LOVISOLO, H. R. A política de pesquisa e a mediocridade possível. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 24, n. 2, p. 7-21, jan. 2003.
- MANOEL, E. J.; CARVALHO, Y. M. Pós-Graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 389-405, mai./ago. 2011.
- MARTINS, R. L. R. **O Pibid e a formação docente em educação física para a educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- MOLINA NETO, V. Pós-Graduação em Educação Física: um olhar sobre o Programa da ESEF-UFRGS. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis. v. 20, p. 4-10, 1999.
- MOREIRA, E. C.; TOJAL, J. B. Prioridades dos programas de pós-graduação stricto sensu em educação física: a visão dos

egressos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre, v. 35, n. 1 jan./mar. 2013.

PEREIRA, E. F.; MEDEIROS, C. C. C. Metodologia do ensino superior nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Física no Brasil: a formação docente em questão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 165-183, out./dez. 2011.

RESENDE, H. G.; VOTRE, S. J. O programa de pós-graduação em educação física da Universidade Gama Filho: características, realizações e desafios. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 49-74, jan. 2003.

ROMBALDI, A. J.; RIGO, L. C. Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Pelotas/RS, v. 16, n. 2, p. 168-171, abr./jun. 2011.

SILVA, J. V. P.; GONÇALVES-SILVA, L. L.; MOREIRA W. W. Produtivismo na pós-graduação. Nada é tão ruim que não possa piorar. É chegada a vez dos orientandos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1423-1445, out./dez. 2014.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, dez. 2010.

SORIANO, J. B.; LARA, L. M. Pós-graduação em Educação Física UEM-UEL: experiências e desafios de um Programa Associado. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Pelotas/RS, v. 17, n. 1, p. 69-74, fev. 2012.

TANI, G. “Os desafios da pós-graduação brasileira”. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 1, p. 79-90, set. 2000.

_____. Editoração de periódicos em Educação Física/Ciências do Esporte: dificuldades e desafios. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 4, p. 715-722, out./dez. 2014.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 85-96.