

The background is a complex, abstract composition. It features several large, overlapping organic shapes in shades of orange, yellow, and pink. Interspersed among these are clusters of small purple dots, some of which form larger, denser circular patterns. Thin, wavy lines in various colors (purple, blue, green, brown) meander across the entire page, creating a sense of movement and depth. The overall aesthetic is modern and artistic.

UNIDADE DE APRENDIZAGEM IV

**APROXIMAÇÃO INICIAL PARA
A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO
DE CONCLUSÃO DE CURSO**

APROXIMAÇÃO INICIAL PARA A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Na discussão com os tutores, alguns aspectos essenciais sobre o olhar investigativo necessário para produzir o PIPed foram discutidos. O fato de seu trabalho de conclusão de curso (TCC) ser um Projeto de Intervenção não retira o caráter científico e a necessidade de você se apoiar em um certo rigor na sua construção. Para isso, vamos propor algumas reflexões que consideramos importantes, que dizem respeito à relação entre linguagem, realidade e produção de conhecimentos. Por isso, propomos que você lance um olhar investigativo como ponto de partida. Em outras palavras, que você “pense sobre o pensamento”.

Nosso senso comum diário, as formas de pensar e sentir que usamos no cotidiano nos levam a olhar os fenômenos como prontos, dados. Isto porque no dia a dia e, em geral, na vida, com suas imprevisibilidades e decisões a serem tomadas, é impossível que fiquemos analisando o tempo todo os porquês das coisas. Um olhar crítico e cuidadoso sobre a realidade, no entanto, exige atenção e a elaboração de perguntas, de descrições sobre a realidade, de explicações sobre os fenômenos.

Aí é que entra a linguagem. No dia a dia, nem paramos para pensar que falar a língua portuguesa é algo **extremamente complexo e difícil**. Para nós, isso é fácil, e está dado. Por outro lado, você não acha incrível que um japonês seja capaz de não só falar, mas **pensar e escrever** em japonês?

Este espanto com a capacidade de uma criança japonesa falar japonês foi o ponto de partida para o professor de violino Shinichi Suzuki desenvolver, no Japão, o seu conhecido método de ensino de música, que busca transformá-la em uma linguagem cotidiana, propondo inclusive que os pais aprendam música junto com os filhos, como forma de facilitar o aprendizado e torná-lo algo natural e agradável (ASSOCIAÇÃO MUSICAL SUZUKI, 2014).

A linguagem se desenvolve a partir das primeiras interações com pais ou cuidadores, familiares, amigos, escola, na vida cotidiana, e nem percebemos como vamos adquirindo-a. Posteriormente, a leitura, os estudos, os debates, as experiências individuais e coletivas da vida nos levam a repensar as formas de descrever os fenômenos, e este é um processo para a vida toda. Nosso pensamento e nossa capacidade de explicar o mundo pela linguagem vão se aperfeiçoando, tornando-se mais complexos, e estão intimamente imbricados.



Para aprofundar

Você já parou para pensar que a linguagem tanto é moldada pelo pensamento, como é por ele moldada? Vários pensadores e pesquisadores já se debruçaram sobre esta questão. Veja reportagem de 2011, publicada na revista Scientific American Brasil, “A linguagem modela o pensamento”, de Lena Boroditsky e disponível em: <http://www2.uol.com.br/sciam/reportagens/como_a_linguagem_modela_o_pensamento.html>

A ciência opera num sentido mais preciso e sistemático (falaremos de método científico mais adiante). Mas, para dar início a qualquer investigação de caráter científico, a observação de um fenômeno ou situação da realidade não pode ser descrita apenas em termos da linguagem cotidiana.

Essa linguagem, no entanto, não é neutra, nem é produzida como algo externo ao pesquisador. Na ciência, como na vida, é preciso que lancemos mão da nossa bagagem de conhecimentos (profissionais e pessoais) para realizar uma primeira descrição sobre o que queremos propor como objeto de pesquisa.

Portanto, sempre há atravessamentos diversos em jogo – forma de olhar o mundo, de explicar os fenômenos, acúmulos de conhecimento, entre outros.

Veja este exemplo, retirado do texto da reportagem que já mencionamos antes, sobre como a linguagem molda o pensamento:

Os falantes de línguas diferentes também diferem na forma como descrevem os eventos e podem se lembrar bem de quem fez o quê. Todos os acontecimentos, mesmo os acidentes ocorridos em frações de segundos, são complexos e exigem que analisemos e interpretemos o que aconteceu. Tomemos, por exemplo, o caso do ex-vice-presidente (norte-americano) Dick Cheney na caça de codornas, na qual, ele atirou em Harry Whittington, por acidente. Pode-se dizer que “Cheney atirou em Whittington” (em que Cheney é a causa direta), ou “Whittington foi baleado por Cheney” (distanciando Cheney do resultado), ou “Whittington levou um bom chumbinho” (deixando Cheney totalmente de fora). O próprio Cheney disse: “Resumindo, eu sou o cara que puxou o gatilho que disparou a bala que atingiu Harry”, interpondo uma longa cadeia de ações entre ele e o resultado. A fala do então presidente George Bush: “Ele ouviu um movimento de pássaro, virou-se, puxou o gatilho e viu seu amigo se ferir”, foi uma desculpa ainda mais magistral, transformando Cheney de agente a mera testemunha em menos de uma frase (BORODITSKY, 2011).

Você percebe como a linguagem interfere na descrição de um fenômeno ou fato? A explicação que permanecerá, em cada momento, depende de haver **consenso** e **consentimento** entre os sujeitos envolvidos, o que por sua vez depende da **convivência** entre eles.

CONSENSO

Concordância ou unanimidade de opiniões, raciocínios, crenças, sentimentos etc. em um grupo de pessoas; decisão, opinião, deliberação comum à maioria ou a todos os membros de uma comunidade (MICHAELLIS, 2018).

CONSENTIMENTO

Concordância de declarações, acordo de vontade das partes para se alcançar um objetivo comum (HOUAISS, 2009).

CONVIVÊNCIA

Existência próxima e simultânea; vida em comum (HOUAISS, 2009).

Já vimos que a linguagem é elemento-chave quando queremos identificar e situar **um problema a ser investigado e resolvido**, e que ela tanto molda como é moldada pelo pensamento, e pelo mundo onde vivemos.

Olhemos agora para os aspectos relativos ao entendimento que temos sobre o que é **realidade**, e como ela tem sido explicada ao longo da história. Os autores que estudaram as formas de conhecer o mundo, e, em especial, as formas de conhecer com base na ciência, estabeleceram categorias explicativas para explicar as visões de mundo, e como elas afetam o processo de construção do conhecimento.

Nelson Vaz (1991), professor da Universidade do Estado de Minas Gerais, trouxe indagações sobre aquilo que sempre se considerou “verdade”, ou seja, a ideia de que “existe um mundo real e objetivo, e a ciência precisa apenas se aproximar e conhecê-lo”.

É claro que ainda há correntes de pensamento que explicam o mundo desta forma – a realidade existe independente de cada um de nós, e não tem nada a ver com os modos de explicá-la. Em decorrência, o conhecimento sobre esta realidade não muda, ou muda muito pouco, e, para ser passado de geração para geração, basta que alguém que “possui” este conhecimento o “repasse” para aqueles que não o possuem (ou seja, que “nada sabem”). Isto lembra um tema bastante discutido no campo da pedagogia, o da educação bancária em contraposição à educação problematizadora.

No Quadro 1 a seguir, apresentamos uma síntese do pensamento de Vaz (1991), que foi elaborado pela pesquisadora Rosely Magalhães de Oliveira (2000). Apresentam-se duas perspectivas sobre produção do conhecimento, considerando aspectos relacionados à “visão de mundo”, “função da linguagem” e “consequência prática” de cada uma delas.

QUADRO 1 – PERSPECTIVAS SOBRE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SEGUNDO NELSON VAZ (1991)

PERSPECTIVA	PERSPECTIVA IDEALISTA	PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA
Visão de mundo	Existe uma só realidade (é um só mundo objetivo) que pode ser conhecido através da <i>captação de informações, do acúmulo e transmissão de informações</i>. A percepção dos indivíduos no mundo, como habitantes no mundo, independe de como eles o descrevem. Existe uma só verdade – um só caminho.	Existem realidades (mundos subjetivos) que são criadas por cada sujeito na interação com outros sujeitos humanos e outros seres que habitam o mundo. As percepções de mundo são tão variadas quanto nossas formas de descrevê-los. A realidade que cada sujeito percebe depende de sua história/experiência de vida e, também de seus projetos. Existem diferentes verdades – diferentes caminhos.
Função da linguagem	A linguagem é apenas um meio para a difusão de informações sobre a “verdade”. É ela, a linguagem, que nos permite participar do mundo através da transmissão e recepção (consumo) de informações.	A linguagem e as explicações que ela permite construir são <i>fenômenos essencialmente sociais</i>, pois dependem das <i>ações consensuais entre dois ou mais observadores</i>. A linguagem, portanto, faz parte do processo de construção do conhecimento, à medida que é integrante da explicação da “realidade” de cada sujeito.
Consequência prática	Quem acumula mais informações sobre a “verdade” tem mais conhecimento e está mais autorizado a <i>transmitir as informações</i> de tomar decisões sobre ele (o mundo verdadeiro). Resta aos indivíduos menos informados acatar e obedecer aos conhecedores. Busca-se incessantemente “a verdade”, uma só verdade que <i>represente o mundo o mais verdadeiramente possível</i>. Esta “verdade” deve ser acatada e obedecida, levando ao estabelecimento de relações humanas baseadas no controle e na submissão. <i>Um grupo de privilegiados</i> que tem acesso às informações consideradas legítimas para representar a “verdade” <i>acaba por impor suas decisões e normas</i> utilizando-se de um discurso considerado mais verdadeiro.	Admite-se a legitimidade de diversos conhecimentos e conhecedores, de acordo com sua realidade (como percebem e descrevem o mundo). Busca-se despende esforços no sentido de melhorar as condições de <i>convivência</i> com outros seres humanos, com outros seres vivos e objetos com os quais compartilhamos nossa existência. A melhoria das condições de convivência possibilita o <i>compartilhamento de distintos conhecimentos que podem potencializar a ação coletiva e individual</i>. Reconhece-se a necessidade de conviver/compartilhar/dialogar.

Fonte: Elaboração de Oliveira (2000), a partir da leitura de Vaz (1991).

Estas formas diferentes de compreender a realidade e o papel da linguagem se desdobrar-se-ão, por sua vez, em diferentes formas de entender o que é conhecimento, como se produz e a quem ou a que serve.

Podemos aprofundar mais essa discussão refletindo sobre quais as possíveis consequências sociais e práticas das diferentes formas de pensar a produção de conhecimento.

Diversos outros autores também trouxeram reflexões semelhantes, uns aprofundando mais o sentido cognitivo do aprendizado e do pensamento (como Piaget), outros mais preocupados com as consequências sociais em termos de autonomia dos países e da justiça social como direito de todos – direito inclusive ao acesso ao conhecimento (como Paulo Freire, Juan Díaz Bordenave, Dermeval Saviani e outros).

PARA REFLETIR

Deixamos uma pergunta para reflexão: como você acha que essas questões vêm afetando a sua forma de pensar, explicar o mundo, e explicar as questões de saúde? Quais dessas perspectivas faz mais sentido para explicar a realidade da sua escola, e para propor ações que contribuam para superar os problemas? Reflita um pouco sobre tais questões e também sobre sua vivência no curso. Caso queira, registre sua reflexão no portfólio.

OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS – RELAÇÃO ENTRE MÉTODO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Já vimos que o olhar investigativo exige um certo distanciamento, e que o conhecimento científico é também uma prática social. Como o pesquisador-observador é também alguém imerso em uma dada realidade, a ideia de neutralidade científica tem sido questionada, sobretudo quando o objeto de pesquisa é a realidade social. Isto não significa que o processo de investigação possa se desenvolver de qualquer modo. Os passos e as escolhas para definir um problema de pesquisa, e para investigá-lo, compõem o método científico.

O método será então o processo que mediará a relação entre o objeto de pesquisa (no seu caso a questão ou problema levantado a partir do mapeamento e discussões realizados durante a Unidade de Aprendizagem I), e você, como pesquisador. Veja o que diz a pesquisadora Suley Deslandes (2012, p. 82):

Espera-se que o método possa ajudar a regular tal relação, permitindo ao(à) pesquisador(a) que:

- oriente a busca desinteressada da verdade;
- exponha à crítica dos pares todos os procedimentos de construção do conhecimento empregados;
- ajude a produzir uma boa interpretação da realidade;
- reconheça a provisoriedade de seus achados, uma vez que a realidade e o método de produzir teorias sobre ela são igualmente históricos.



Caso queira acessar o texto de Suley Deslandes, autora da citação anterior, clique [aqui](#).

É claro que não é objetivo do curso que você se torne, de uma hora para outra, um pesquisador superespecializado. Mas é importante e necessário que alguns desses postulados sobre a ciência sejam aplicados tanto no seu trabalho de campo como na produção do PIPed, desde a etapa de definição do problema.

A escolha de um método deve ser coerente com o referencial teórico e conceitual adotado, pois é este referencial que irá orientar o seu olhar sobre a realidade da escola e os resultados do mapeamento, e que permitirá que você descreva alguma situação ou questão em termos de problema.

Para fins deste curso, e tomando como base os muitos estudos já realizados em escolas no campo da educação, optamos por sugerir o uso de abordagens metodológicas qualitativas, capazes de considerar a complexidade e a historicidade das relações entre professores, alunos, família, modos de viver, e as dimensões da saúde e da educação mediadas pela tecnologia, com vistas à produção de uma proposta de ação.

Como o produto a ser gerado é um Projeto de Intervenção, não basta levantar dados e analisar resultados da investigação – será preciso também propor ações capazes de modificar a realidade, ou de pelo menos preparar o caminho para a mudança. Um projeto, de forma geral, pode ser conceituado a partir de alguns atributos:

- Prevê atividades orientadas para um fim específico, geralmente com foco na resolução ou enfrentamento de um problema.
- Tem limites de tempo e recursos.
- Sua implementação apresenta aspectos de incerteza e não previsibilidade.

Vejamos o que aponta a pesquisadora Suely Deslandes (2012, p. 84):

Um projeto constitui uma proposição de realização para o futuro, um planejamento de ações ainda a serem praticadas, mas também traz o sentido de um esboço, ainda provisório, que poderá demandar modificações quando for colocado em prática.

Há uma permanente tensão entre os fatos e situações específicos que serão investigados (a sua escola, por exemplo), e o campo de determinações mais gerais, que também se expressam nas situações particulares ou singulares (o sistema educacional nacional, acompanhando o mesmo exemplo anterior). Sobre a relação entre o conhecimento produzido em uma realidade específica (local) e a possibilidade de generalizar a discussão dos seus resultados, a pesquisadora afirma:

O determinismo generalizante toma um modelo teórico e aplica suas regras e lógicas gerais à análise de qualquer realidade social, sem aprofundar suas especificidades e os seus contextos. Por outro lado, uma análise particularista ignora as articulações gerais daquela realidade com outras semelhantes (regularidades já previamente explicadas em determinadas teorias científicas) e trata de descrever minuciosamente todos os fatos e fenômenos sem o confronto com as teorias que explicam esses acontecimentos à luz de estruturas e processos sociais mais amplos (DESLANDES, 2012, p. 83).

Note que o desafio é superar o olhar “empiricista”, assentado apenas na análise das questões particulares ou singulares, assim como também superar as explicações excessivamente generalizantes, ou apenas teóricas. A relação entre teoria e campo empírico é um diálogo constante – leitura, debates, trocas com colegas e tutores, retorno aos dados coletados – tudo isso deverá compor este processo de análise e definição do problema que posteriormente servirá de base para a elaboração do PIPed.

O método é uma **escolha** consciente e estratégica, que leva em conta o objeto de estudo e sua natureza, além de outros elementos, como os objetivos do estudo, o tempo disponível para a pesquisa, os recursos existentes, entre outros. Sendo uma escolha, inclui determinados procedimentos, faz determinadas perguntas, e deixa de fora outros procedimentos e perguntas. Nesse sentido, nenhuma pesquisa atinge a completude do conhecimento acerca de seu objeto, sendo apenas mais um “grão de areia” para contribuir na caminhada da produção de conhecimento.

Esta caminhada não tem fim, e o método, nessa etapa do curso, será a possibilidade de trilhar um caminho compartilhado com outros colegas, e que lhe ajudará na reflexão e ação sobre a **sua realidade na sua escola**.

ROTEIRO PARA A CONSTRUÇÃO DO PIPED

Resumindo os passos até agora: no primeiro encontro presencial, buscou-se uma primeira aproximação com o processo de construção do PIPed. Vocês foram convidados a refletir sobre aspectos relativos ao processo de construção do conhecimento, à ciência e à observação científica, entre outros. Em seguida os tutores fizeram uma exposição dialogada, em que se buscou apresentar elementos que propiciassem uma elaboração crítica sobre os limites e possibilidades do conhecimento científico e da construção de um projeto de estudo produzido no ambiente acadêmico.

A partir das atividades desenvolvidas no EP1, você e seus colegas tiveram oportunidade de fazer uma aproximação aos conceitos sobre ciência,

conhecimento, observação e método científico. Foram apresentadas informações relacionadas à relação entre as Unidades de Aprendizagem I, II e III, e a construção do PIPed.

Agora é hora de detalharmos mais os componentes e passos que serão necessários para esta construção – nosso tema é o **Roteiro de Construção do PIPed**. Para isso, vale parar um pouco e pensar: o que é um projeto? A pesquisadora Suely Deslandes (2012, p. 84) considera que:

Um projeto de intervenção se constitui de forma semelhante ao de investigação científica, mas aporta a definição do objeto definido como uma “situação-problema”. Demanda uma “análise de viabilidade de implementação”, além de ser desejável que inclua um plano de monitoramento e avaliação dos resultados propiciados pela intervenção em tela.

Embora existam diferenças, de modo geral, os elementos que compõem um Projeto de Intervenção incluem:

- Introdução
 - O tema e sua contextualização
 - Análise diagnóstica preliminar
 - Situação-problema
 - Objetivos
- Revisão bibliográfica
- Metodologia
- Recursos
- Cronograma

Iremos apresentar breve discussão sobre cada um desses elementos, sendo que, para o processo de desenvolvimento do Curso, primeiramente iremos aprofundar os tópicos da introdução, já que esta parte se constitui no elemento inicial, a partir do qual o projeto será produzido.

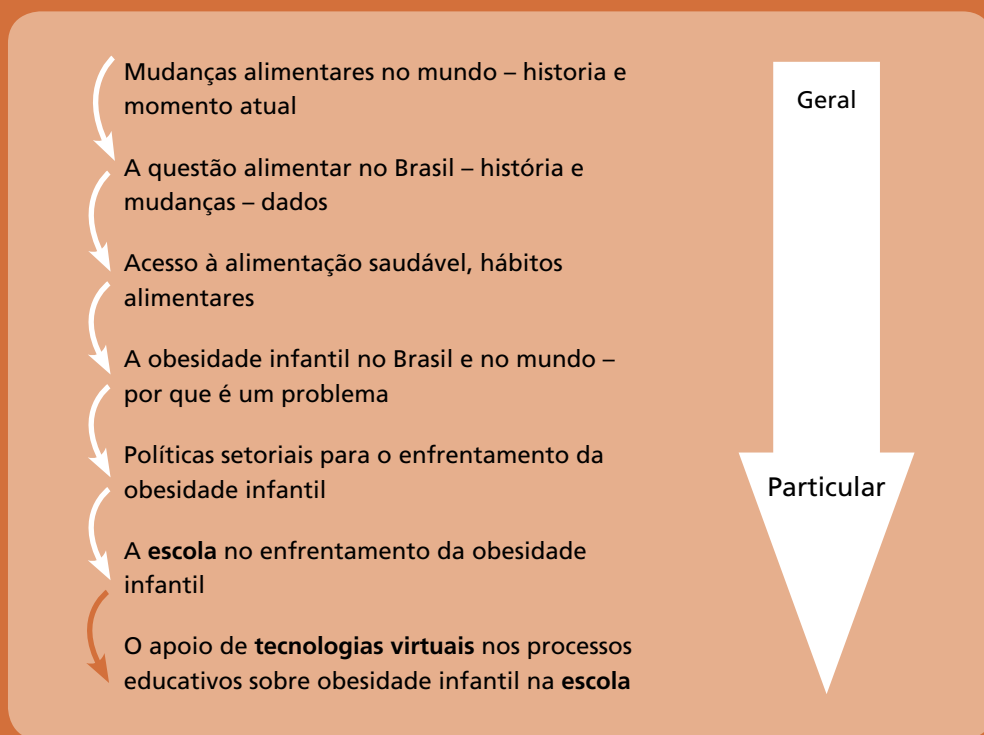
O tema e sua contextualização

A escolha de um tema é, portanto, o primeiro passo para que se circunscreva um campo restrito no interior do campo de estudo.

Trata-se de uma primeira e mais geral aproximação, e não necessita, nesse momento, de exaustiva busca bibliográfica. Vamos ver um exemplo?

Um tema que pode ser escolhido para um PIPed neste curso poderia ser: **a obesidade infantil.**

Uma abordagem possível sobre este amplo tema e que poderia ser trazida em um PIPed está sintetizada na figura abaixo:



Perceba que partimos de um contexto macro e, a partir dele, fizemos um exercício de delimitação até chegar a um tema passível de ser estudado na escola.

Importante lembrar: o problema, que estará dentro de determinada temática, será definido ao longo de todo o processo de mapeamento, reflexão, debate e leituras proporcionado de maneira transversal às unidades, no decorrer do curso.

Pelo exemplo fornecido, você nota que terão de ser trazidas algumas referências bibliográficas. É importante buscar fontes atualizadas e descrever os contornos mais atuais da questão, pois os fenômenos são dinâmicos (posteriormente, apresentaremos formas e elementos para realizar essas buscas).

E serão justamente os elementos levantados nas atividades, com sua reflexão e preocupações, que lhe ajudarão a **elaborar a análise diagnóstica preliminar**.

Análise diagnóstica preliminar

Supomos que, ao longo das unidades, e com a contribuição das leituras e dos debates com o tutor e colegas, seu olhar vá ficando cada vez mais aguçado em torno da temática. Se esta já era algo que lhe incomodava ou preocupava, a partir de sua vivência de sala de aula, é possível que o mapeamento tenha lhe mostrado que sua preocupação de fato é pertinente e pode se tornar um objeto de pesquisa. Ou pode ocorrer que outra temática, para a qual você não havia atentado antes, se apresente como a que você considera escolher.

A análise diagnóstica é o que irá contextualizar a temática dentro da sua situação específica, **na sua escola, com seus alunos, na sua comunidade**.

Vejamos alguns exemplos sobre recortes possíveis para tratar o tema obesidade infantil e seu enfrentamento pela escola:

- A cantina escolar: que tipos de alimentos estão sendo ofertados?
- Acesso da comunidade à alimentação saudável.

- O conhecimento dos professores acerca dos processos que levam à obesidade infantil.
- Hábitos culturais locais e sua influência nas escolhas alimentares.

Escolhido o recorte, a análise diagnóstica irá trazer os elementos (dados, observações, registros, imagens, se possível) que mostram **como esta temática se expressa na sua escola**. Esta contextualização implica registrar:

- Como se pode descrever este tema neste contexto específico?
- Que exemplos concretos existem, e quais conceitos-chave o definem?
- Quais dados foram encontrados, que ajudam a situar esta análise?
- Que respostas concretas podem ser dadas?

Neste momento, você estará prestes a definir, com mais clareza, a **situação-problema** ou o **problema** que o seu PIPed pretende enfrentar.

Situação-problema

Considerando **objeto**, **problema** e **situação-problema** como termos correlatos, enfrentamos aqui um primeiro desafio, o de tornar mais claro o seu conceito e o do seu verbo correspondente, relativo ao **ato de problematizar**.

No livro *Educação em Saúde e Promoção da Saúde*, Helena David e Sonia Acioli (2012) tecem uma discussão sobre o termo problematização:

A raiz do termo **problematização**, assim como da ação verbal **problematizar** é a palavra **problema**. Nem sempre se encontra o substantivo problematização, podendo estar presente apenas o verbo em alguns dicionários. Vejamos as definições de alguns léxicos: exposição de algo como problema (*Dicionário Aulete*); dar caráter ou feição de problema a, tornar problemático, complicado, difícil ou pôr em dúvida, questionar (*Dicionário Houaiss*); dar forma de problema a; tornar problemático (*Dicionário Michaelis*). A forte conotação vinculada à palavra **problema** implica uma interpretação valorativa negativa do termo, sendo que num dos dicionários, o *Houaiss*, encontrou-se o exemplo do seu uso como o de criar ou aumentar um problema que na realidade é insignificante. Por isso, **problematizar** pode ser visto, por algumas pessoas, como complicar as coisas, ou criar problemas onde estes não existem.

Ou, em linguagem popular, buscar “chifres em cabeça de burro”. As críticas podem, então, se deslocar para um suposto caráter **solipsista** do processo de problematização, no qual entrariam em jogo percepções e visões a partir de insatisfações ou questões apenas pessoais, por parte de pessoas “complicadas” ou “reclamonas” (DAVID; ACIOLI, 2012, p. 287-288).

SOLIPSISMO

No *Dicionário Michaelis* (2018), é definido como “Doutrina segundo a qual a única realidade existente é o eu e suas sensações, sendo os demais elementos (seres humanos, animais e coisas) vistos como meros participantes do seu mundo”. Ou seja, é a visão pessoal e subjetiva do mundo, que não se abre para outras visões ou opiniões.

Note que até os dicionários podem trazer conotações diferentes sobre um mesmo termo. No caso da problematização, um julgamento que atribua ao ato de problematizar um valor negativo (complicar, dificultar, ser detalhista em demasia etc.), poderá interferir no processo de definição do que é um problema.

Na área da educação, o termo “problematização” está vinculado às vertentes pedagógicas críticas. No livro *A pedagogia do oprimido*, Paulo Freire (1987) discute a importância do papel do educador no ato de problematizar, que em algumas passagens está referido ao processo denominado “descodificação” do seu método de alfabetização. Freire, por sua vez, se ampara na filosofia do materialismo histórico-dialético, quando recupera o pensamento do filósofo Karel Kosik (1985), no livro *A dialética do concreto* (1985), no qual o autor se refere ao mundo da vida cotidiana e às formas de representação imediata da realidade pelas pessoas com o termo “pseudoconcreticidade” – pseudo, porque falso, aparentemente dado; e concreticidade, porque o mundo, no nosso dia a dia, nos surge como algo concreto a ser vivido, estando ocultas as suas complexas e múltiplas determinações históricas, econômicas, culturais, entre outras.

Situação-problema, ou **problema** para Freire (1987) é aquilo que se apresenta para homens e mulheres como questão que lhes impede ou dificulta seu pleno desenvolvimento e viver, a “vocação para ser mais” que todos temos. É também situação ou questão cuja determinação e elementos constituintes que não estão imediatamente visíveis – por isso a ideia de algo “pseudoconcreto”.

Daí decorre que não há problema predefinido num processo de investigação que pretenda olhar uma dada realidade social. **O problema precisa ser construído**, por meio de um esforço de cognição que, partindo da vivência empírica e também do arcabouço teórico do pesquisador, busque captar seus elementos constituintes, as suas determinações mais amplas, e quais as formas de mediação entre os níveis de determinação. Vamos ver um exemplo, com base numa situação que realmente aconteceu.

Convidada para desenvolver uma “ação educativa” durante uma manhã com mulheres muito pobres, moradoras de uma favela na periferia da cidade do Rio de Janeiro, uma professora da área da saúde iniciou o encontro buscando conhecer mais sobre cada participante: nome, qual sua expectativa em relação àquele encontro, quais as questões que mais estavam incomodando ou que consideravam mais difíceis naquele momento. Ao longo do diálogo, as mulheres, a maioria de mães de crianças pequenas ou em idade escolar, começaram a trazer queixas a respeito da alimentação dos filhos.

Num primeiro momento, no entanto, as mulheres passaram a tecer comentários negativos a respeito das mães (outras mulheres) que não cuidavam dos filhos, e que os levavam a passar fome. Na continuidade do processo, a professora foi fazendo perguntas que buscavam desvelar aspectos que poderiam estar ocultos, para superar os discursos culpabilizantes, ou de queixa a respeito da pobreza como uma fatalidade. Sabedora de que, naquele momento (década de 2010), havia sempre alguma oferta de alimentos, mesmo para as populações mais pobres numa cidade como o Rio, o discurso de que o grande problema local era o de crianças passando fome precisava ser **problematizado**. Havia falta de alimentos? As crianças não tinham mesmo o que comer? Que outros aspectos poderiam ser levantados a respeito da alimentação das crianças – a criança apenas come, ou brinca, precisa ser cuidada, vai à escola, precisa de amparo etc.

Aos poucos, foi-se desenhando uma situação complexa, na qual as mulheres identificaram a influência de fatores econômicos e culturais na escolha dos tipos de alimentos, assim como uma crescente dificuldade, por parte das mães, em garantir o devido tempo de preparo dos alimentos diários, sobretudo em função dos seus trabalhos e longas horas de deslocamentos na cidade.

Chegou-se, então, à conclusão, de que o problema não era a inexistência ou escassez de alimentos, mas a oferta restrita de alguns tipos de alimentos processados que nem todas consideravam ser a base de uma alimentação saudável, combinado com situações específicas de mulheres com vínculos de trabalho precários, moradoras em área com baixa oferta de transporte público, ausência de outros familiares ou dos pais que pudessem ajudar, e outras questões.

A ação educativa deslocou-se do foco do “alimento saudável” para o campo das determinações mais gerais e históricas que afetavam a vida daquelas mulheres. Aos poucos, elas também foram se inserindo na situação que primeiramente julgavam, e foram percebendo que a situação-problema se produz em níveis diversos, e afeta coletivamente as pessoas, de acordo com sua inserção nos processos de produção de riquezas, trabalho, moradia, reconfigurados historicamente em cada conjuntura (por exemplo, nem todas as mães destas mulheres trabalhavam, e havia também, na própria comunidade, um sentido de solidariedade entre vizinhas que ajudavam no enfrentamento das muitas dificuldades da vida).

A educadora também discutiu que, mesmo morando em um bairro melhor e tendo melhor renda, já teve muitas vezes de lançar mão da oferta de alimentos prontos e processados como substitutos de refeições tradicionais com seus filhos.

O grupo passou, então, a debater a especificidade do trabalho feminino, e as muitas formas injustas de exploração ou violência simbólica que são ainda impostas às mulheres.

Essa experiência mostra que o processo de problematização da realidade não se produz a partir de questões externas ao grupo, trazidas por alguém de fora. Pelo contrário, é preciso partir de onde se está, das questões cotidianas, e trilhar um debate investigativo coletivo. O objeto, problema ou situação-problema, não está predefinido ou explícito.

No ato de problematizar, as perguntas que permitem que as pessoas expliquem, identifiquem aspectos não visíveis, recuperem o processo histórico são sempre boas. O educador não pode estabelecer metas ou produtos *a priori* – as explicações podem se encaminhar por trilhas diversas, e podem se abrir também para soluções criativas e solidárias, aquilo que ainda não existe, mas pode se produzir a partir do exame coletivo das situações-problema. Paulo Freire chamou de **inédito-viável** esta **potência de transformação** que está presente em toda situação-problema.

Outros autores também se alinham a esta perspectiva no que se refere à situação-problema. Elizabeth Artmann (2000), pesquisadora da ENSP/Fiocruz, destaca que um dos aspectos importantes no enfoque do Planejamento Estratégico Situacional (PES) defendido por Carlos Matus é que:

Um problema suscita à ação: é uma realidade insatisfatória superável que permite um intercâmbio favorável com outra realidade. [...] problema nunca é “solucionado” definitivamente, mas uma intervenção eficaz na realidade deve produzir um intercâmbio positivo de problemas (MATUS, 2000, p. 4 apud ARTMANN, 2000, p. 100).

Deslandes (2012, p. 87-88), por sua vez, aponta que:

Um projeto de intervenção é aquele que nasce do reconhecimento e caminha para o conhecimento mais sistemático de uma situação-problema que pode ser definida como insatisfatória, mas que pode ser mudada para outra realidade que se considere desejável. Em outros termos, é uma situação reconhecida socialmente como fragilizadora das potências e capacidades de indivíduos, grupos e instituições que pode ser modificada, seja a curto, médio ou longo prazo [...] A eleição de um problema para intervenção precisa ainda levar em conta o valor e o reconhecimento daquele problema para a sociedade, o custo econômico das proposições e a eficácia da intervenção proposta diante da complexidade do problema.

O convite que fazemos é o de que você retorne às suas notas, nas quais registrou a temática e sua análise diagnóstica, para, a partir de sua experiência e acúmulos teóricos, buscar construir e especificar qual o

problema (ou situação-problema) que deve ser aquele **que precisa e pode ser enfrentado por meio de um Projeto de Intervenção**.

Em síntese: o mapeamento, após os passos de registro e discussão previstos na Unidade de Aprendizagem I, será a base para sua **análise diagnóstica**. Mas, para situar de forma clara o problema, você deverá não apenas descrevê-lo, como situá-lo na conjuntura social em que se insere, justificando sua escolha, e trazendo todos os elementos e dados levantados que ajudam nessa explicação.

Objetivos

Muito embora alguns materiais acadêmicos dediquem uma parte separada para apresentar seus objetivos gerais e específicos, ainda assim, eles fazem parte da introdução. É uma decorrência natural do processo reflexivo e de escrita, partindo da contextualização mais geral da temática, até a definição de um objeto de intervenção: os objetivos irão descrever o que se pretende atingir com o PIPed.

Não se deve confundir objetivos com as possíveis contribuições do projeto. Os objetivos de um projeto de intervenção **apontam** as mudanças desejadas, seus propósitos finais e os resultados esperados. As contribuições serão decorrência dos objetivos atingidos.

Geralmente define-se um **objetivo geral** e **objetivos específicos**. Projetos grandes, complexos, podem ter diversos objetivos específicos, mas, de forma geral, sugere-se que não se defina um número excessivo de objetivos específicos. É recomendável que os objetivos sejam enunciados com verbos no infinitivo, definindo a ação proposta (DESLANDES, 2012).

Por exemplo, “Desenvolver ações educativas com uso de mídias sociais na internet sobre prevenção e enfrentamento da obesidade infantil” poderia ser um possível objetivo geral para um PIPed sobre o tema exemplo. Os objetivos específicos devem contemplar aquilo que será feito para atingir o objetivo geral. Nesse caso, poderiam ser:

- identificar as mídias sociais mais utilizadas por alunos e docentes da escola;
- formar grupo operativo de alunos e professores para apoiar o desenvolvimento da página ou sítio na internet com conteúdos sobre prevenção e enfrentamento da obesidade infantil;
- selecionar ou produzir conteúdos e imagens livres sobre obesidade infantil para divulgação;
- publicar conteúdos produzidos ou sistematizados pelo grupo operativo sobre prevenção e enfrentamento da obesidade infantil;
- identificar os serviços públicos locais que podem colaborar na prevenção e enfrentamento da obesidade infantil para divulgação na página.

Este conjunto de registros escritos irá compor então a parte introdutória do seu PIPed, que é também o seu ponto de partida.

Na Atividade de Metodologia – MC3, você terá que sistematizar todos esses elementos da parte introdutória do seu PIPed. A ideia é que você, junto com seus colegas e tutor, apresente e discuta o seu pré-projeto no 2º Encontro Presencial.

Procure, então, aos poucos, esboçar esses elementos no decorrer da Unidade II. E volte a este texto sempre que achar necessário para auxiliá-lo na redação desses elementos.

As demais etapas do seu PIPed exigirão um certo aprofundamento teórico e conceitual em torno do tema e do problema (**revisão bibliográfica**), a definição dos caminhos para seu projeto atingir os objetivos (**metodologia**), e algumas informações básicas sobre recursos necessários (**recursos**) e o tempo previsto para o PIPed acontecer (**cronograma**).

Em relação à revisão bibliográfica, iremos discutir mais adiante sobre bases para a busca de referências e apresentar sugestões de fontes confiáveis.

Também a metodologia será tratada em um tópico especial. Lembre-se que, no início desta unidade, já trouxemos questões relativas ao papel da ciência na construção do conhecimento, e quais as principais perspectivas. Estas

afetam a escolha metodológica. Nesse sentido, e dado o caráter do curso (especialização), será indicada uma metodologia que já vem sendo bastante utilizada em projetos pedagógicos, e que busca articular a dimensão da pesquisa, entendida como processo, e a ação propositiva e coletiva – a pesquisa-ação.

Neste momento do curso, vamos trazer apenas uma breve descrição, de caráter operativo, sobre os demais elementos do PIPed.

Busca bibliográfica

O aprofundamento acerca da temática e do objeto definidos para um estudo ou projeto de intervenção deve se basear em uma revisão bibliográfica, ou revisão de literatura (no caso, literatura científica).

Para isso, existem modelos de busca consolidados no campo das ciências no Brasil, e que são de uso fácil, sendo as fontes, em sua maioria, disponíveis publicamente. No entanto, para efetivar uma busca correta e encontrar aquilo que se deseja, é preciso definir palavras-chave de busca, sendo que existem bases formais nas quais se podem encontrar esses termos que são de uso corrente.

Reservamos um tópico específico para lhe auxiliar nesta etapa, que será trazido mais à frente no decorrer do curso!

Metodologia

Qualquer proposta metodológica é uma escolha, e, como tal, deve ser coerente com o tema e o problema que se deseja abordar. Vamos pensar!

Se meu problema de pesquisa e intervenção é a ausência de informações sobre obesidade infantil em uma localidade, e eu quero desenvolver um projeto de intervenção que contribua para ampliar o acesso a essas informações, o caminho metodológico poderia ser:

- realizar uma ampla revisão de literatura internacional e nacional sobre o problema, identificando quais as melhores propostas de intervenção;

ou

- entrevistar os principais comunicadores de emissoras de rádio e televisão para desenvolver com eles uma proposta para ampliar as informações;

ou

- propor, na escola, a criação de um grupo para divulgar mais informações sobre obesidade infantil.

É claro que, olhando essas propostas, tendemos a achar que a última é naturalmente a mais adequada, pois está voltada para o próprio local onde o problema foi identificado. Em se tratando de um projeto de intervenção, a sua **aplicabilidade** é um elemento central.

Mas será que as demais escolhas estão erradas? Em se tratando de ciência, estamos falando de escolhas, afinadas com uma certa concepção sobre conhecimento e realidade, como vimos no início da unidade. Assim, uma revisão de literatura não é, a rigor, errada, mas tem limites para a construção de um projeto de intervenção – é longa, é apenas teórica, e impede que uma relação efetiva se estabeleça entre aquele que propõe o projeto e a realidade a ser enfrentada.

Da mesma forma, entrevistar comunicadores, sensibilizá-los e com eles desenvolver uma proposta para ampliar a difusão de informações seria um excelente projeto de intervenção. O problema é a sua viabilidade e aplicabilidade, tanto do ponto de vista dos recursos como do tempo que se dispõe.

Assim, propomos que a escolha metodológica seja afinada com o escopo do curso, e com a forma como construímos todos os conteúdos, propostas, atividades.

Iremos apresentar esta metodologia e seus passos posteriormente, em momento mais oportuno.

Recursos

Recursos se referem ao conjunto de apoios, financeiros ou de outra ordem, que serão necessários para desenvolver o seu PIPed. Podem ser recursos materiais (papel, tinta de impressão etc.), ou apoios de outro tipo (obter um certo número de horas para desenvolver alguma atividade, usar algum tipo de recurso de divulgação etc.).

É importante que você defina as bases necessárias, em termos de recursos, para que o PIPed possa acontecer, mesmo sabendo que, para fins da terminalidade deste Curso, você não necessitará implementá-lo. Os recursos são descritos, geralmente, em formato de lista de itens, constando também a quantidade necessária de cada item.

Cronograma

A distribuição, no tempo, das etapas do PIPed, definidas nos objetivos específicos, constitui-se no cronograma do projeto. Por vezes, é necessário que algumas etapas preliminares sejam desenvolvidas, tais como reuniões preparatórias ou leituras prévias.

O cronograma é usualmente descrito em uma tabela, na qual as colunas são os meses ou semanas de desenvolvimento, e as linhas, à esquerda, apresentam as etapas a serem cumpridas, sendo que algumas podem se sobrepor. Veja este exemplo, para um projeto a ser desenvolvido em nove meses.

ETAPAS	MESES								
	JAN.	FEV.	MAR.	ABR.	MAIO	JUN.	JUL.	AGO.	SET.
Reuniões preliminares para definição de um grupo operativo									
Revisão de literatura e discussão coletiva									
Escolha e organização dos conteúdos a serem divulgados na internet									
Estruturação da página na internet									
Reuniões de acompanhamento dos acessos e repercussões da página									
Avaliação coletiva do projeto									

REFERÊNCIAS

ARTMANN, E. Planejamento estratégico situacional no nível local: um instrumento a favor de uma visão multisetorial. *Cadernos da Oficina Social*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 98-119, 2000.

ASSOCIAÇÃO MUSICAL SUZUKI. *Metodologia Suzuki*. Campinas, [2014]. Disponível em: <<http://www.associacaomusicalsuzuki.com.br/metodologia-suzuki/>>. Acesso em: 2 maio 2018.

BORODITSKY, Lena. Como a linguagem modela o pensamento diferentes idiomas afetam de maneiras distintas a percepção do mundo. *Scientific American Brasil*, n. 106, mar. 2011. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/sciam/reportagens/como_a_linguagem_modela_o_pensamento.html>. Acesso em: 13 abr. 2018.

DAVID, H. M. S. L.; ACIOLI, Sonia. Problematizando a problematização: notas sobre uma prática educativa crítica em saúde. In: PELICIONI, Maria Cecilia Focesi; MIALHE, Fábio Luiz. *Educação e promoção da saúde: teoria e prática*. Santos: GEN, 2012. p. 285-302.

DESLANDES, Suely Ferreira. Notas para elaboração de projetos de investigação científica e projetos de intervenção. In: LEITÃO, Cleide Figueiredo; SANTOS, Henriette (Org.). *Curso de impactos da violência na saúde: caderno do aluno: orientações para o curso de especialização*. Rio de Janeiro: EAD/ENSP, 2012. p. 80-104.

HOUAISS, A. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. São Paulo: Objetiva, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MICHAELLIS: dicionário brasileiro da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2018.

OLIVEIRA, R. M. *A produção do conhecimento em escala local: repensando a relação entre a investigação científica e a experiência dos grupos populares*. Tese (Doutorado em saúde pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2000.

VAZ, N. Com o olhar de um biólogo. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE: NATUREZA E CULTURA, VIDA E SOCIEDADE, 8., Rio de Janeiro, 1991. [Anais...]. Rio de Janeiro: Senac, 1991.