

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade

**Relação Educação Ciência, Tecnologia e
Sociedade e elaboração de programas de ensino**

Gabriela Gonzales Mezzacappa

São Carlos – SP
2013

GABRIELA GONZALES MEZZACAPPA

Relação Educação Ciência, Tecnologia e Sociedade e elaboração de programas de ensino

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade, do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Orientadora: Profa Dra Maria Zanin

Co-orientadora: Profa Dra Ana Lucia Cortegoso

São Carlos – SP
2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M617re Mezzacappa, Gabriela Gonzales.
Relação Educação Ciência, Tecnologia e Sociedade e
elaboração de programas de ensino / Gabriela Gonzales
Mezzacappa. -- São Carlos : UFSCar, 2013.
275 p.

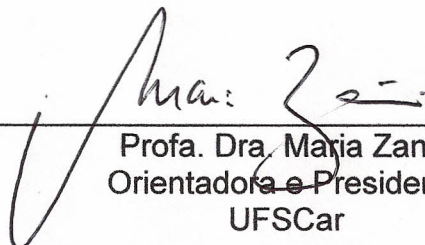
Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2013.

1. Desenvolvimento social – ciência, tecnologia e
sociedade. 2. Educação CTS. 3. Programação de ensino. 4.
Consumidores - educação. 5. Situação-problema. 6.
Educação infantil. I. Título.

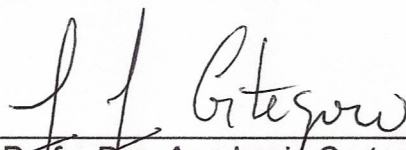
CDD: 303.483 (20^a)



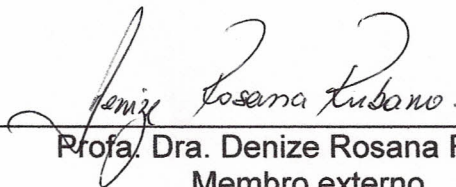
**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
GABRIELA GANZALES MEZZACAPPA**



Profa. Dra. Maria Zanin
Orientadora e Presidente
UFSCar



Profa. Dra. Ana Lucia Cortegoso
Coorientadora
UFSCar

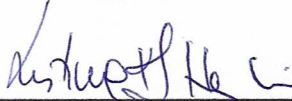


Profa. Dra. Denize Rosana Rubano
Membro externo
PUC



Profa. Dra. Maria Lúcia Teixeira Machado
Membro interno
UFSCar

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 18/02/2013.
Homologada na 66ª reunião da CPG do PPGCTS, realizada em
07/03/2013.



Profa. Dra. Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi
Coordenadora do PPGCTS

Fomento: CAPES/DS/Fapesp

Ao meu pai,
com quem aprendi a pensar;
à minha mãe,
com quem aprendi a sentir.

Agradecimentos

Esta dissertação foi resultado de um longo trabalho. Não de dois ou três anos, mas de vinte e cinco. Iniciando pelo trabalho dos meus amados pais, Magda e Mauricio, cuja dedicação, amor, carinho e orientação nunca faltaram. Esses dois seres humanos maravilhosos certamente terão ainda muitos anos de trabalho pela frente, mas, por hora, os resultados desses anos de dedicação ao mestrado são também resultados do trabalho que vocês executaram com disciplina, cuidado, perseverança e sacrifício durante toda minha vida.

Essas linhas também não estariam aqui se não fosse pelo apoio de outros dois seres que me acompanham quase desde o início de minha caminhada: Maíra e Lucca, cujo suporte veio de tantas maneiras e em tantos momentos que para listá-los seriam necessários mais dois anos de escrita, pelo menos. Obrigada, irmãos, pela amizade, companhia, pelas horas de conversa, de risos, de lágrimas, de presença.

Outras duas pessoas maravilhosas e muito especiais também me acompanham desde quase o início dos meus passos, esses que são anjos que tive o privilégio de encontrar em minha vida, anjos de uma asa só que, junto à minha outra asa só, permitiram e ainda permitirão tantas vezes alçar vôos sem medo pelo desconhecido e pelo inimaginável. Você, Cammy, minha irmã de coração, presente mesmo na distância que através dos anos nunca pôde nos afastar. O outro é você, Renan, a quem me faltam palavras para expressar minha gratidão e admiração, meu parceiro, meu companheiro, meu porto-seguro, certamente não teria chegado a termo dessa jornada chamada mestrado se não contasse com seu carinho e sua paciência praticamente inesgotáveis.

Outros passos necessários para a conclusão desse trabalho foram dados em companhia da querida Sheila, que nunca deixou faltar uma palavra de carinho, uma orientação em direção à serenidade e à luz. Esses anos mais recentes de trabalho também trazem as suas digitais.

Então há outros ainda, com quem aprendi valiosas lições para vida: profissionalismo, amizade, dedicação e compreensão. Gu e Rafa, trabalhar com vocês na Coopsi é mais do que uma realização, mas parte integrante de dois anos de história profissional essenciais para me manter motivada durante todo o caminho, recheados de tantos outros anos de história de amizade e carinho. Obrigada!

Nessa grande família sem a qual este trabalho não teria sido possível é imprescindível ainda agradecer: Nala, minha grande companheira, cuja felicidade contagiante tantas vezes me auxiliou nessa jornada; Shaka, pequeno ser de luz que tanto me ensinou, em vida e após ela; Iris, floquinho de nuvem cuja presença de paz e carinho me auxiliaram a ter tranquilidade; Mel, que me ensinou o valor da dedicação incondicional e da proteção à vida; Pompeu, que em sua pequena história de superação me ensinou a manter sempre a cabeça erguida, os pés no chão e perseverar.

Tive ainda a sorte de encontrar em meu caminho outras pessoas especiais, parte de outras famílias, cujo apoio, orientação e acolhimento foram essenciais para este trabalho. A iniciar pelos colegas do ConsumoSol, grupo no qual, pela primeira vez, me senti no caminho certo para realizar no mundo as mudanças que sempre almejava em mente, e que caridosamente acolheu esta pesquisa de mestrado. Em especial, agradeço à Ana Lucia, que além de seguir me orientando pelos caminhos da ciência e do trabalho por um mundo melhor, foi a primeira a me acolher na economia

solidária com confiança em meu trabalho, e cujo apoio constante foi condicionante à minha permanência em São Carlos e à possibilidade de realizar uma pesquisa de mestrado. Serei eternamente grata. Também agradeço especialmente aos membros do ConsumoSol que perseveraram por uma educação para o consumo ético, solidário e responsável: Bernardo, Amadeu, Marinéia; e os companheiros da equipe de educação para o consumo: Camila, Arthur e Mariana. Tantos outros colegas com quem tive o prazer de conviver nesses anos de luta por um mundo melhor merecem meu reconhecimento, cada um de vocês tem seu lugar em minha gratidão.

Essencial agradecer também aos membros do GEPETO, que não apenas aceitaram trabalhar com a temática do consumo, como me trouxeram a oportunidade de uma experiência maravilhosa de trabalho em equipe e construção de conhecimento para além do contexto universitário. Solange, Ângela, Marinéia e Renan, sem vocês esse trabalho não teria sido possível.

Sem deixar a temática do acolhimento, não posso deixar de agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade, por receber de braços abertos meu projeto de pesquisa. Em especial, agradeço ao Paulo e à professora Cristina, por estarem sempre à disposição e terem me auxiliado em absolutamente todos os momentos em que precisei, e à professora Camila, cuja atuação em sala de aula, mas também diretamente no desenvolvimento do meu trabalho, auxiliou no amadurecimento de minha pesquisa, por meio de sua participação em minha banca de qualificação. Nesse sentido, as contribuições e a prestatividade do professor Amadeu e da professora Denize foram também de imenso valor.

O suporte de outras pessoas também fez toda a diferença para a conclusão deste trabalho. O professor Pedro Ferreira, que tão bondosamente se dispôs a me auxiliar com o conhecimento estatístico necessário para realizar a coleta e o tratamento de parte dos dados que, por fim, auxiliaram enormemente o trabalho do GEPETO. E Ana Carolina Braz, cuja revisão me deixou mais tranquila e segura, fico contente demais que a vida nos aproximou no apoio mútuo, que, espero, amadureça para uma bonita amizade! E a FAPESP que, financiando este trabalho, permitiu que ele fosse realizado com a dedicação e o tempo necessários.

Por fim, minha gratidão à Maria Zanin, essa que foi mais que uma orientadora, foi uma companheira de aprendizagem e crescimento, uma amiga, uma “mãezona”. Sem o auxílio, apoio, acolhimento, dedicação e carinho dessa mestra, não seria possível sequer pensar em ostentar, eu mesma, o título de mestre.

A vocês todos, e a todos os outros que, na trajetória da minha vida, ajudaram a me tornar o que sou, e assim, a concretizar este que é o resultado de dois anos de mestrado, mas de vinte e cinco anos de jornada, muito obrigada! Este trabalho é meu, e de cada um de vocês.

“Os sete pecados capitais responsáveis pelas injustiças sociais são: riqueza sem trabalho; prazeres sem escrúpulos; conhecimento sem sabedoria; comércio sem moral; política sem idealismo; religião sem sacrifício e ciência sem humanismo.”
(Mahatma Gandhi)

MEZZACAPPA, G. G. *Relação Educação Ciência, Tecnologia e Sociedade e elaboração de programas de ensino*. 2013. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade – Universidade Federal de São Carlos.

RESUMO

O campo CTS vem se desenvolvendo como uma crítica às condições de desenvolvimento científico e tecnológico. Dentre as propostas desse campo, está a educação CTS, que propõe uma outra lógica de ensino, por meio da alfabetização científico-tecnológica (ACT). A tecnologia de programação de ensino oferece instrumental adequado para a modificação de comportamentos com base em objetivos de ensino, sendo a primeira etapa para tanto a descrição da situação-problema a ser solucionada por meio do ensino-aprendizagem. O Grupo de Estudos em Programação de Ensino e Treinamento (GEPETo), originado no coletivo de consumidores ConsumoSol (São Carlos/SP), elaborou a descrição de uma situação-problema para a elaboração de um programa de ensino de consumo ético, solidário e responsável para crianças (quatro a seis anos). O objetivo deste trabalho foi identificar relações entre as estratégias, procedimentos e discussões realizadas pelo grupo e os pressupostos e diretrizes da educação CTS. Foram estabelecidos elementos de análise relacionados aos aspectos: princípios do campo CTS (p. ex. “Relação entre ciência, tecnologia e sociedade como não linear”), diretrizes da ACT ampliada (p. ex. “Promoção da democracia e participação em C&T” e “Problematização da CTS nos diferentes contextos educativos”), desafios e dificuldades da educação CTS (p. ex. “Formação de educadores” e “Uso de linguagem científica com público leigo”) e contribuições da ACT ampliada para a educação (p. ex. “Formação de cidadãos críticos e responsáveis”). Os dados foram coletados por meio de documentos, da participação da pesquisadora no grupo e de registros em áudio. Depois foram sistematizados em um fluxograma, no qual foi possível identificar elementos dos quatro aspectos de análise, parte deles relacionada a eventos específicos no processo de elaboração da descrição da situação-problema (como “Interdisciplinaridade”, “Promoção de crítica à realidade”, “Formação de educadores” e “Utilização de informações contextuais do aprendiz”) e outra parte no decorrer do processo (como “Relação entre ciência, tecnologia e sociedade como não linear”, “Promoção da democracia e participação em C&T”, “Integração de conteúdos interdisciplinares” e “Formação de cidadãos críticos e responsáveis”). Alguns elementos não foram identificados (“Desvelamento de mitos da C&T”, “Diversidade de concepções teórico-metodológicas”, entre outros). A maior parte foi identificada em aspectos específicos do processo, indicando a potencialidade do uso da tecnologia de programação de ensino no contexto grupal como ferramenta para a educação CTS. A análise apresentou convergências entre a educação CTS e o processo de descrição da situação-problema. Sugere-se novos estudos para aprofundar a compreensão dessas relações e replicar os procedimentos de descrição e análise dos dados, que poderão ser úteis em estudos no campo da educação CTS e da análise do comportamento.

Palavras-chave: educação CTS; programação de ensino; educação para o consumo; descrição de situação-problema; educação infantil.

ABSTRACT

STS field of study has been developed as a critic to the conditions of scientific and technological development. Within the propositions of this field there is STS education, which proposes another logic for teaching, through scientific-technological literacy. Teaching programming technology offers adequate instruments for behavioral changing. STS education also proposes a different teaching logic. Grupo de Estudos em Programação de Ensino e Treinamento (Study Group of Teaching and Training Programming), originated at the collective of consumers ConsumoSol (São Carlos/SP/Brazil), elaborated the description of a problem-situation as part of elaborating a teaching programme of ethic, solidary and responsible consumption for children (aged four to six). This study's objective was to identify relations between strategies, procedures and discussions of the group and the guidelines of STS education. Analysis elements were established related to the aspects: principles of the STS field (e. g. "Non-linear relations between science, technology and society"), guidelines of scientific-technological literacy (e. g. "Promotion of democracy and participation in STS" and "Problematization of STS at various educative contexts"), challenges and difficulties of the STS education (e. g. "Capacitation of educators" and "Use of scientific language with lay public") and contributions of scientific-technological literacy (e. g. "Educating critic and responsible citizens"). Data were collected using documents, participation of the researcher in the group and audio records. They were systematized in a fluxogram, in which it was possible to identify elements of the four analysis aspects; part of them was related to specific events of the process of elaborating the problem-situation description (such as "Interdisciplinarity", "Promotion of critic to social reality", "Capacitation of educators" and "Use of apprentices' context informations") and part was identified during the process (such as "Non-linear relations between science, technology and society", "Promotion of democracy and participation in STS", "Integration of interdisciplinary contents" and "Education of critic and responsible citizens"). Some elements were not identified (e. g. "Unveiling of myths of S&T" and "Diversity of theoretical and methodological conceptions"). Most part of the elements were related to specific aspects of the process, indicating the potential of using teaching programming technology at group context as an instrument for STS education. Data analysis showed convergences between STS education and the process of describing a problem-situation. New studies may probe the comprehension of these relations and replicate the procedures for data description and analysis, which can be useful for studies at the STS education field.

Key-words: STS education; teaching programming; consumption education; problem-situation description; children education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação do processo histórico que levou à constituição do GEPETo.....	p.	63
Figura 2 – Logotipo do grupo ConsumoSol.....	p.	64
Figura 3 – Registros fotográficos da primeira reunião do grupo ConsumoSol.....	p.	65
Figura 4 – Síntese do processo de elaboração de descrição da situação-problema.....	p.	86
Figura 5 – Representação de aspectos antecedentes e do primeiro encontro do GEPETo: recorte do fluxograma detalhado.....	p.	88
Figura 6 – Representação de aspectos da reunião com SME e com ConsumoSol: recorte do fluxograma detalhado.....	p.	92
Figura 7 – Representação de aspectos do segundo encontro do GEPETo: recorte do fluxograma detalhado.....	p.	95
Figura 8 – Representação de aspectos do terceiro encontro do GEPETo: recorte do fluxograma detalhado.....	p.	100
Figura 9 – Representação de aspectos da coleta e sistematização de dados sobre comportamentos de consumo de crianças entre quatro e seis anos de idade e as influências mútuas entre criança e família no que tange aos hábitos de consumo: recorte do fluxograma detalhado.....	p.	104
Figura 10 – Representação de aspectos do quarto encontro do GEPETo: recorte do fluxograma detalhado.....	p.	110
Figura 11 – Representação de aspectos do 58º Encontro ConsumoSol: recorte do fluxograma detalhado.....	p.	112
Figura 12 – Representação de aspectos do quinto encontro do GEPETo: recorte do fluxograma detalhado.....	p.	115
Figura 13 – Representação de aspectos do sexto encontro do GEPETo: recorte do fluxograma detalhado.....	p.	121
Figura 14 – Representação de aspectos do sétimo encontro do GEPETo: recorte do fluxograma detalhado.....	p.	125
Figura 15 – Representação de aspectos do oitavo encontro do GEPETo: recorte do fluxograma detalhado.....	p.	128
Figura 16 – Representação de aspectos da elaboração de descrição da situação-problema: recorte do fluxograma detalhado.....	p.	132
Figura 17 – Fluxograma detalhado do processo de elaboração da descrição de situação-problema.....	p.	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação de características da ACT reducionista com aquelas da ACT ampliada.....	p.	24
Quadro 2 – Detalhamento sobre as instituições nacionais que promovem educação para o consumo quanto à sua identificação, natureza, abrangência, ações e objetivos.....	p.	50
Quadro 3 – Princípios e objetivos do ConsumoSol.....	p.	66
Quadro 4 – Aspectos e respectivos elementos para a análise dos dados.....	p.	83
Quadro 5 – Síntese das relações identificadas entre educação CTS e o processo de elaboração de descrição da situação-problema.....	p.	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Análise do comportamento

ACIEPE – Atividade Curricular Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão

ACT – Alfabetização científico-tecnológica

APASC – Associação de Proteção Ambiental de São Carlos

C&T – Ciência e tecnologia

CDCC – USP – Centro de Divulgação Científica e Cultural da Universidade de São Paulo

CEMA – UFSCar – Coordenadoria Especial do Meio Ambiente da Universidade Federal de São Carlos

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

Cercas – Coletivo de educadores de São Carlos

ConsumoSol – Coletivo de consumidores de São Carlos, com alcunha de “Articulação Ética e Solidária para um Consumo Responsável”

COMDEMA – Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente

CTS – Ciência, tecnologia e sociedade

DAES – Departamento de Apoio à Economia Solidária

DPDC – Departamento de Proteção e Defesa do Consumidor

EES – Empreendimento econômico solidário

ES – Economia solidária

ESCT – Estudos sociais da ciência e da tecnologia

ESOCITE – Sociedad Latinoamericana de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología

FMES – Fórum Municipal de Economia Solidária

GCR – Grupo de Consumo Responsável

GEPETO – Grupo de Estudos em Programação de Ensino e Treinamento

IDEC – Instituto de Defesa do Consumidor

INCOOP – UFSCar – Incubadora Regional de Cooperativas Populares da Universidade Federal de São Carlos

LC – Letramento científico

NuMI-EcoSol – Núcleo Multidisciplinar Integrado de Pesquisa, Ensino e Extensão em Economia Solidária da Universidade Federal de São Carlos

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PME – Plano Municipal de Educação

PROCON – Fundação de Proteção ao Consumidor

REA – Rede de Educação Ambiental

SME – Secretaria Municipal de Educação

UGR – Unidade de Gestão de Resíduos da Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	p.	18
1 INTRODUÇÃO.....	p.	20
1.1 Educação CTS.....	p.	22
1.2 Elaboração de programa de ensino como estratégia pedagógica.....	p.	30
1.3 Consumo e consumismo.....	p.	35
1.3.1 Consumo e suas decorrências.....	p.	35
1.3.2 Consumismo e desenvolvimento infantil.....	p.	37
1.3.3 Consumismo VS. consumo ético, solidário e responsável.....	p.	41
1.4 Educação para um consumo ético, solidário e responsável e alfabetização científico-tecnológica.....	p.	45
1.5 Práticas de educação para um consumo ético, solidário e responsável: algumas experiências.....	p.	47
1.5.1 Escolas de consumo.....	p.	47
1.5.2 Educação para o consumo no Brasil.....	p.	48
1.5.3 Educação para o consumo em São Carlos/SP.....	p.	54
1.5.3.1 Iniciativas legais.....	p.	56
1.5.3.2 ConsumoSol: uma breve apresentação.....	p.	58
1.6 Pergunta de pesquisa.....	p.	59
2 OBJETIVOS.....	p.	60
3 MÉTODO.....	p.	61
3.1 Contexto de desenvolvimento da pesquisa.....	p.	62
3.1.1 ConsumoSol.....	p.	64
3.1.1.1 Características.....	p.	64
3.1.1.2 Atividades empreendidas.....	p.	69
3.1.2 Condições indicativas de um campo de atuação.....	p.	70
3.1.2.1 Constituição e funcionamento da equipe de educação para o consumo.....	p.	72
3.1.2.2 Ações empreendidas, produtos obtidos e parcerias estabelecidas pela equipe de educação para o consumo.....	p.	73
3.1.2.2.1 Proposição de uma escola de consumo.....	p.	73
3.1.2.2.2 Elaboração de programas de ensino.....	p.	74
3.1.2.2.3 Estabelecimento de parcerias.....	p.	75
3.1.2.2.4 Produção de conhecimento.....	p.	75
3.1.2.2.5 Atividades de extensão.....	p.	75
3.1.3 GEPETo.....	p.	76
3.1.3.1 Constituição do grupo.....	p.	76
3.1.3.2 Caracterização dos participantes do GEPETo.....	p.	78

3.2 Condições para a coleta de dados.....	p.	80
3.3 Procedimentos para coleta e análise de dados.....	p.	81
4 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	p.	84
4.1 Antecedentes à constituição do GEPETo e primeiro encontro do grupo..	p.	88
4.2 Reunião com representantes da Secretaria Municipal de Educação e com membros do ConsumoSol.....	p.	92
4.3 Segundo e terceiro encontros do GEPETo.....	p.	95
4.4 Coleta e sistematização de dados sobre comportamentos de consumo de crianças entre quatro e seis anos de idade e as influências mútuas entre criança e família no que tange aos hábitos de consumo.....	p.	104
4.5 58º Encontro ConsumoSol, quarto e quinto encontros do GEPETo.....	p.	110
4.6 Sexto e sétimo encontros do GEPETo.....	p.	121
4.7 Oitavo encontro do GEPETo e elaboração da descrição de situação-problema.....	p.	128
4.8 Elementos e aspectos de análise identificados ou estabelecidos durante o processo.....	p.	134
4.8.1 Princípios do campo CTS.....	p.	136
4.8.2 Diretrizes da ACT ampliada.....	p.	137
4.8.3 Desafios e dificuldades da educação CTS.....	p.	139
4.8.4 Contribuições da ACT ampliada para a educação.....	p.	141
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO.....	p.	144
6 SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS.....	p.	147
7 PUBLICAÇÕES.....	p.	149
8 REFERÊNCIAS.....	p.	151

ANEXOS.....	p.	159
Anexo A – Documento <i>Criação de “escola de consumo em São Carlos - SP”</i>	p.	160
Anexo B – Documento da plenária da Economia Solidária – contribuições para o Plano Municipal de Educação.....	p.	176
Anexo C – Balanço de atividades realizadas pelo ConsumoSol.....	p.	180
Anexo D – Descrição de atividades realizadas pelo ConsumoSol.....	p.	192
Anexo E – Minuta enviada à Secretaria Municipal de Educação.....	p.	196
Anexo F – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos...	p.	199
APÊNDICES.....	p.	203
Apêndice A – Relato de reunião com ConsumoSol sobre elaboração de programa de ensino.....	p.	204
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para membros do GEPETo.....	p.	205
Apêndice C – Descrições de comportamentos realizadas pelo GEPETo.....	p.	207
Apêndice D – Questionário para pais ou responsáveis.....	p.	209
Apêndice E – Questionário para pais ou responsáveis (para responder em casa).....	p.	214
Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais.....	p.	218
Apêndice G – Dados sistematizados provenientes do questionário 1.....	p.	220
Apêndice H – Dados sistematizados provenientes do questionário 2.....	p.	229
Apêndice I – Descrição de situação-problema elaborada pelo GEPETo.....	p.	235

APRESENTAÇÃO

Este trabalho teve origem na atuação da pesquisadora, desde 2007, no coletivo de consumidores ConsumoSol, na cidade de São Carlos/SP. Sua formação em Psicologia, com experiências de estágio em educação e com crianças de zero a dois anos de idade, em conjunto com a mais recente atuação do ConsumoSol no sentido de uma iniciativa de escola de consumo, deram origem ao projeto de pesquisa que resultou nesta dissertação de mestrado.

Enquanto membro do ConsumoSol, foi bolsista na modalidade treinamento pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), responsável por atividades administrativas do grupo; atuou em ações como a realização de compras coletivas e a organização de eventos; realizou atividades em conjunto com equipe de trabalho sobre finanças solidárias em um projeto de desenvolvimento territorial; e participou da equipe responsável pelas atividades relacionadas a educação para um consumo ético, solidário e responsável, tendo ministrado diversas oficinas sobre o tema.

A posterior inserção do projeto de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade da UFSCar, com a consequente participação em eventos acadêmicos na área, possibilitou contato com o campo¹ da educação CTS, que veio a ser integrado no escopo desta pesquisa.

O relato desse trabalho será apresentado em sete capítulos, Primeiramente a introdução, na qual será descrita uma revisão da literatura sobre educação CTS, elaboração de programas de ensino e a problemática do consumismo infantil. Em seguida, serão descritas as condições contextuais para a pesquisa, a caracterização do grupo em que se deu a atividade analisada e os procedimentos utilizados para a coleta e a análise de dados. Então, serão descritos os resultados obtidos em cada etapa do processo analisado, em conjunto com a discussão dos elementos de análise

¹ O conceito de campo adotado nesta dissertação coincide com aquele descrito por Bourdieu (1997): “[...] o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas.” (p. 20)

identificados. Por fim, a leitora e o leitor encontrarão o fechamento do trabalho, as publicações realizadas no período e as referências utilizadas.

1. INTRODUÇÃO

A organização da sociedade ocidental atual se dá com base em alguns tipos de relações humanas. Um dos mais importantes comporta as relações envolvidas no ato de consumir, desde a extração de matéria-prima, passando pela produção (que, em si, compreende trabalho, uso de energia e de recursos naturais, geração de resíduos, emprego de tecnologias, entre outros), até o momento de compra (que comporta a escolha de produtos e os critérios para realizar essas escolhas, o transporte, a saúde do consumidor, as relações comerciais, entre outras) e de descarte. Essas relações envolvem impactos sociais, ambientais e individuais significativos. Este último requer atenção especial, considerando que os indivíduos aprendem, desde crianças, que um padrão de consumo consumista traz como consequências bem-estar, felicidade, *status* social, entre outros benefícios individualistas, o que torna as informações sobre as consequências destrutivas do consumismo em nível social, ambiental e individual inacessíveis à maioria das pessoas. Além disso, as contingências em que o comportamento é estabelecido fazem com que o acesso à informação não seja suficiente para a mudança de hábitos.

Considerando a aprendizagem do ponto de vista da análise do comportamento, ciência psicológica cujo objeto de estudo é comportamento humano, os hábitos de consumo, como quaisquer outros comportamentos, são aprendidos, estabelecidos e consolidados nas relações da pessoa com o ambiente em que se insere. Porém, os hábitos de consumo aprendidos no decorrer da vida de uma pessoa podem não ser os mais adequados do ponto de vista da preservação ambiental e da justiça social. A fim de minimizar os impactos desses hábitos inadequados, diversas instituições, como os grupos de consumo responsável, vêm realizando ações no sentido de sensibilizar e educar consumidores para hábitos de consumo mais éticos, solidários e responsáveis.

A análise do comportamento oferece instrumental para atuar na educação, compreendida como a relação indissociável entre ensino e aprendizagem para a alteração de comportamentos inadequados e a instalação de comportamentos adequados. A tecnologia de elaboração de programas de ensino da análise do comportamento requer, para tanto, conhecer e descrever

as condições que representam um problema, considerando para tanto a relevância da intervenção naquela situação, a adequabilidade de um programa de ensino como solução ou parte dela, e os comportamentos humanos envolvidos. Essa descrição de situação-problema é a etapa inicial para possibilitar a elaboração de um programa de ensino eficaz para o ensino-aprendizagem de comportamentos adequados. Assim, educar é algo além da mera transmissão verticalizada de conhecimento, mas um instrumento de reflexão horizontalizado, focado no aprendiz e em objetivos traçados com base em problemas concretos a serem resolvidos.

Da mesma forma, o campo de estudos da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) propõe um modelo de educação relacionado à solução de problemas, como a precária democratização de acesso e produção de conhecimento científico e tecnológico, a percepção e a participação pública na ciência, entre outros. Esse campo propõe características e diretrizes para uma educação que permita a formação de cidadãos críticos e responsáveis, atuantes em questões relacionadas à ciência e tecnologia (C&T), fortalecendo, dessa forma, a democratização da ciência e tecnologia, e a participação pública na C&T, entre outras condições que serão melhor apresentadas a seguir.

Parece possível identificar aproximações entre a tecnologia de elaboração de programas de ensino e as diretrizes da educação CTS, o que pode contribuir para o desenvolvimento de ambas as áreas do conhecimento e para a formação de indivíduos críticos e socialmente responsáveis

Nos próximos itens serão abordados: a) a educação CTS no mundo e no Brasil, suas principais características, diretrizes, desafios e dificuldades; b) a elaboração de programas de ensino como estratégia pedagógica; c) a problemática do consumo e do consumismo, em especial relacionados ao desenvolvimento infantil; d) convergências entre educação CTS e educação para o consumo; e e) algumas propostas de atuação em educação, frente a esses problemas.

1.1 Educação CTS

O campo CTS se constituiu, no mundo todo, como uma reflexão crítica a respeito das relações entre ciência, tecnologia e sociedade, compreendendo em sua agenda desde o impacto das duas primeiras sobre a última até a abordagem sociológica do desenvolvimento científico-tecnológico. Segundo Lisingen (2007), Casas (2003) e López-Cerezo (2002), diversos preceitos pautam este campo, quais sejam:

a) a relação entre ciência, tecnologia e sociedade não é linear, como se pensava, numa sequência em que a pesquisa básica fundamentaria a pesquisa aplicada, que serviria de base para o desenvolvimento tecnológico, e este traria desenvolvimento social; para o movimento CTS o desenvolvimento científico não leva necessariamente ao desenvolvimento tecnológico, e este não influencia necessariamente de maneira positiva o desenvolvimento social;

b) a pesquisa básica e a aplicada não são vistas como processos completamente separados: todo o desenvolvimento científico e tecnológico deve levar em consideração seus possíveis impactos sociais positivos e negativos;

c) o desenvolvimento técnico-científico possui implicações sociopolíticas e culturais, bem como é influenciado por questões sociopolíticas e culturais, sendo assim, o desenvolvimento científico não é isento de valores, interesses e relações de poder.

d) o acesso, o uso, o desenvolvimento e a tomada de decisão sobre assuntos relacionados ao conhecimento científico e tecnológico devem ser democratizados;

e) a distinção entre ciências exatas e naturais e as humanidades deve ser amenizada, de forma a permitir uma visão mais ampla e integrada dos processos de interesse à ciência e à tecnologia, por meio da promoção de diálogos interdisciplinares.

Dentre os itens na agenda científica do campo CTS estão: a) o estudo sobre as relações institucionais, políticas e sociais no âmbito da comunidade científica; b) as controvérsias científico-tecnológicas; c) as formas e métodos de desenvolvimento científico (a abertura da “caixa-preta” da ciência); d) as políticas científicas nos âmbitos regional, nacional e internacional; e) a

participação pública na ciência; f) as formas de educação para a ciência e tecnologia em todos os níveis de escolaridade (CASAS, 2003; LISINGEN, 2007; SNOW, 1995; FARIAS; CARVALHO, 2006).

Esse campo de estudos se iniciou aproximadamente na mesma época em diferentes locais do mundo. Nos países desenvolvidos, surgiu principalmente como resposta aos impactos do desenvolvimento tecnológico sobre o ambiente e a sociedade, nas décadas de 1960 e 1970, no contexto do pós-guerra, com a percepção das intrincadas relações entre ciência, tecnologia e sociedade (JIMÉNEZ-OTTALENGO; LLERGO, 2003; LISINGEN, 2004). Na América Latina, este campo de estudos se iniciou com a necessidade de maior independência científico-tecnológica em relação aos países desenvolvidos, garantindo uma maior autonomia, com maior adequabilidade ao contexto latino-americano, especialmente em situação de crise, também em redor dos anos 1960 e 1970 (JIMÉNEZ-OTTALENGO; LLERGO, 2003; CASAS, 2003; LISINGEN, 2007). Assim, nessa região, o campo se originou com uma forte implicação política. Especificamente no Brasil, o campo CTS teve origem nas décadas de 1970 e 1980, com a percepção das implicações políticas das práticas educativas e do desenvolvimento científico-tecnológico. Porém, por aqui, o campo só foi unificado sob a denominação “CTS”, comum internacionalmente, a partir da década de 1990 (ZAUITH; OGATA; HAYASHI, 2011).

A educação segundo os preceitos do campo CTS é parte do âmbito dos estudos sociais da ciência e da tecnologia (ESCT) (CASAS, 2003). Nessa perspectiva, López-Cerezo (2002) aponta três diferentes modalidades de educação CTS: CTS como complemento curricular (de maneira transversal), CTS como complemento de matérias, e desenvolvimento científico e tecnológico a partir da educação CTS. Este último compreende educar para a ciência e a tecnologia de forma contextualizada em relação ao cotidiano dos alunos, abordando a utilização dos conhecimentos em C&T para a resolução de problemas sociais. Embora seja apontado como o tipo de educação CTS menos frequentemente utilizado e com maiores custos financeiros e estratégicos, tem como característica a identificação de problemas relevantes para os estudantes para, então, selecionar o conteúdo C&T mais adequado

para a compreensão e tomada de decisão (LÓPEZ-CEREZO, 2002). As vantagens desse modelo de educação CTS incluem o interesse dos aprendizes pela ciência, o desenvolvimento de uma “consciência social” e uma maior adequação aos preceitos do campo CTS (*idem*).

Segundo Diaz, Alonso e Mas (2003), a fundamentação teórico-didática mais adequada aos preceitos do campo CTS é a alfabetização científico-tecnológica (ACT). Segundo a literatura, alfabetização compreende não apenas dominar as técnicas de leitura e escrita, mas ser capaz de utilizá-las para realizar alterações em seu contexto social (AULER; DELIZOICOV, 2001; SASSERON; CARVALHO, 2008; JIMÉNEZ-OTTALENGO; LLERGO, 2003). Auler e Delizoicov (2011) descreveram as diferenças entre ACT reducionista e ACT ampliada. Segundo esses autores, as características de ambas podem ser descritas de forma comparativa de acordo com o Quadro 1.

ACT reducionista	ACT ampliada
Ingênua, concepção da neutralidade científica	Problematização da CTS
Transmissão vertical do conhecimento	Relação conteúdo-experiência concreta
Postura de apoio à ciência	Crítica à realidade
Conteúdo como fim	Conteúdo como meio
“Sonambulismo tecnológico”	Desvelamento de mitos
Tecnocracia	Democracia

Quadro 1 – Comparação de características da ACT reducionista com aquelas da ACT ampliada. Fonte: autoria própria.

Distinção similar é apresentada por Brambila (2003), porém sob a diferenciação entre ACT minimalista (reducionista) e ACT maximalista (ampliada).

Santos (2007) questiona a utilização da terminologia ACT, sugerindo, em seu lugar, o uso do termo Letramento Científico (LC) com função social. Para esse autor, o termo ACT pode remeter à aprendizagem do uso da terminologia científica, sem, porém, aprender a respeito das relações CTS, das práticas científicas e do ensino de conteúdos contextualizados e interdisciplinares, equivalendo, em certa medida, ao que é considerado como analfabetismo funcional. Já o LC corresponderia à apropriação do conhecimento, incluindo não apenas o conhecimento dos termos científicos, mas o conhecimento das práticas científicas, de seu impacto social, ambiental, econômico e político, e a utilização desse conhecimento para participar ativamente da tomada de

decisão a respeito de temas relacionados à ciência e tecnologia, de acordo com a relevância dos diferentes temas para o contexto social em que se vive. Em parte a escolha desse termo pelo autor remete ao uso corrente do termo ACT em referência àquela ACT minimalista ou reducionista, que é comumente empregada pelo sistema educacional.

Porém, comparando a definição da literatura para em que consiste a ACT ampliada, esta parece abarcar os quesitos que Santos (2007) propõe para a conceituação de LC. Com isso, e considerando o fato de o termo ACT estar melhor consolidado pela literatura, este será adotado no decorrer deste trabalho, ressaltando-se que as referências a esse termo remetem às condições e características da ACT ampliada ou maximalista.

Em conformidade com as aspirações do movimento CTS, a literatura aponta que a ACT ampliada permite:

a) Formar cidadãos (BRAMBILA, 2003; JIMÉNEZ-OTTALENGO; LLERGO, 2003; SASSERON; CARVALHO, 2008), críticos e responsáveis (JIMÉNEZ-OTTALENGO; LLERGO, 2003; LISINGEN, 2007);

b) utilizar informações contextuais do aprendiz para que sejam abordadas características específicas para diferentes aprendizes, porém com um “núcleo” conceitual comum, permitindo abarcar as peculiaridades de cada comunidade, mas também estabelecer resultados de aprendizagem suficientes para atender às demandas das instituições supra-nacionais (SANTOS, AMARAL; MACIEL, 2010; BRAMBILA, 2003; JIMÉNEZ-OTTALENGO; LLERGO, 2003; DÍAZ; ALONSO; MAS, 2003);

c) avaliar a aprendizagem com relação à compreensão de termos e conceitos científicos e da natureza da C&T como não isenta de valores, compreensão da relação CTS e seus impactos socioambientais, políticos, éticos e econômicos (AULER; DELIZOICOV, 2001; SASSERON; CARVALHO, 2008; VIEIRA; MARTINS, 2009; FOUREZ, 2003; LISINGEN, 2007; FARIAS; CARVALHO, 2006; SANTOS, 2007);

d) democratizar a C&T e aumentar sua credibilidade (AULER; DELIZOICOV, 2001; LISINGEN, 2007);

e) motivar os estudantes e torná-los interessados nos assuntos acadêmicos (LÓPEZ-CEREZO, 1996, *apud* SANTOS; AMARAL; MACIEL, 2010; FARIAS; CARVALHO, 2006; DÍAZ; ALONSO; MAS, 2003).

Brambila (2003) e Santos (2007) apontam que, embora seja desejável a implementação da ACT ampliada na educação, na América Latina isso ainda é um desafio, sendo que a maioria dos profissionais de educação de todos os níveis adota a perspectiva de educação CTS como complemento curricular, de maneira transversal em sua prática profissional. Um retrato dessa condição pode ser revelado a partir de alguns dados provenientes de buscas de publicações científicas sobre a temática.

No Brasil, os esforços por realizar avanços no sentido da implementação de um modelo de educação pautado na ACT ampliada ainda são escassos e recentes (FARIAS; CARVALHO, 2006). Apesar da crescente importância do tema em nível internacional (DÍAZ; ALONSO; MAS, 2003), em se tratando de parte dos ESCT, não poderia ser diferente, uma vez que o próprio campo CTS se iniciou, no Brasil e também internacionalmente, há cerca de apenas quatro décadas, embora suas raízes remontem aos anos 1930 (SANTOS, 2007).

Por exemplo, segundo levantamento realizado no Portal Inovação (Ministério da Ciência e Tecnologia), existem atualmente 85 grupos de pesquisa no campo CTS e 216 especialistas atuando nessa área, majoritariamente em educação (50,6%) (HAYASHI, HAYASHI, FURNIVAL, 2008). Embora a percentagem seja significativa, o número total ainda é pequeno, e não abrange de forma homogênea o território nacional².

Zauith, Ogata, Hayashi (2011) realizaram um levantamento da produção acadêmica (dissertações e teses) que tratam da temática da educação CTS no Brasil. Foram utilizadas as bases de dados Biblioteca Digital Brasileira, Banco de Teses da CAPES e Portal Domínio Público. Foram encontrados dezesseis trabalhos completos (doze dissertações de mestrado, uma tese de doutorado e três dissertações de pós-graduações profissionalizantes), que foram analisados em relação ao referencial teórico adotado, o método de pesquisa utilizado e o campo de pesquisa correspondente na educação CTS (como complemento de

² De acordo com Hayashi, Hayashi, Furnival (2008), os grupos de pesquisa e especialistas em CTS estão distribuídos em 15 estados, com predominância nas regiões Sul e Sudeste.

matérias, como complemento curricular ou construção de conhecimento científico com base em educação CTS). Cinco desses trabalhos se relacionam com a área de educação C&T, e apenas três com a área de educação de forma mais ampla. Além disso, apenas seis apresentam entre as palavras-chave “material didático”, indicando a escassez de trabalhos com sugestões para a implementação prática de uma educação CTS. Segundo as autoras, a maior parte dos trabalhos se enquadra na perspectiva de educação CTS “ciência e tecnologia através de CTS” (de acordo com a classificação de LÓPEZ-CEREZO, 2002), e apenas três remetem a práticas pedagógicas.

Em termos de América Latina e dos países Ibero-americanos, os trabalhos sobre educação CTS também são relativamente recentes e escassos. Embora a Sociedad Latinoamericana de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología (ESOCITE) tenha sido fundada em 1995 (UAEM, 2006) e o Departamento de Política Científica e Tecnológica (DPCT) da Unicamp em 1985 (DPCT, 2013), em 2012 o Seminário Iberoamericano CTS no Ensino das Ciências estava em sua terceira edição (o Ibérico encontrava-se em sua sétima edição). Também nesse ano foram realizadas as IX Jornadas Latinoamericanas de Estudios de la Ciencia y la Tecnología – Balance del Campo ESOCITE em America Latina y Desafíos, em cujos anais (ESOCITE, 2012) foi possível localizar apenas 22 trabalhos cujo título e resumo remetem à educação CTS, de um total de 299 comunicações, segundo levantamento realizado por Mezzacappa e Zanin (2012, Quadro 2, no prelo).

À parte da questão da disponibilidade e do volume de publicações sobre educação CTS, a implementação de um modelo de ACT ampliada na educação apresenta outros desafios.

Um dos desafios indicados pela literatura é a diversidade teórico-metodológica em educação CTS, que pode ser identificada a partir da separação feita por López-Cerezo (2002) e das controvérsias terminológicas anteriormente apresentadas (DÍAZ, ALONSO, MAS, 2003; SANTOS, 2007).

Há ainda desafios relacionados a questões políticas, como a ausência, insuficiência ou inadequação de políticas de educação e de CTS que favoreçam a implementação da ACT na educação (LISINGEN, 2007; BRAMBILA, 2003; JIMÉNEZ-OTALLENGO, LLERGO, 2003). Nesse âmbito

estão as diretrizes curriculares nacionais, que apresentam desde insuficiências no sentido da inclusão de conteúdos CTS, quanto na amplitude de alcance dessas diretrizes, normalmente relacionadas às etapas que correspondem, no Brasil, ao ensino básico e fundamental, mas não ao ensino infantil, médio e superior (BRAMBILA, 2003). Juntamente às dificuldades políticas, há falta de investimentos governamentais em iniciativas que promovam a implementação de educação CTS (AULER; DELIZOICOV, 2001; BRAMBILA, 2003).

As relações de poder, tanto em nível institucional, nas escolas, quanto no que tange à diferença de poder entre as autoridades políticas e intelectuais e a sociedade civil trazem dificuldades adicionais para iniciativas de educação CTS de forma a estimular o desenvolvimento científico-tecnológico (LISINGEN, 2007; BRAMBILA, 2003; JIMÉNEZ-OTTALENGO, LLERGO, 2003).

A participação pública na tomada de decisões sobre ciência e tecnologia, cujas condições estão aquém dos ideais, representa outro desafio para a implementação da ACT na educação, uma vez que a população não exerce pressão política para a realização de mudanças educacionais. A educação CTS viria capacitar os cidadãos para esse tipo de atuação, crítica e bem fundamentada (LISINGEN, 2007). Esse aspecto tem relação com uma outra dificuldade, apontada por Brambila (2003), relacionada à indiferença social em relação à educação, identificada por essa autora na sociedade mexicana, mas também na América Latina de maneira geral.

A literatura aponta a formação e capacitação de educadores como uma dificuldade adicional, visto que requereria dois tipos de intervenção: a alteração curricular da formação acadêmica da licenciatura para incluir conteúdos sobre educação CTS e a capacitação dos professores já formados, cujas condições de disponibilidade de tempo e interesse podem dificultar as intervenções (SANTOS; AMARAL; MACIEL, 2010; BRAMBILA, 2003; JIMÉNEZ-OTTALENGO; LLERGO, 2003; DÍAZ; ALONSO; MAS, 2003).

Além da formação de professores e das relações de poder, ainda outra dificuldade institucional é apontada pela literatura: a integração de conteúdos interdisciplinares, num contexto de um ensino segregado em áreas do conhecimento (AULER; DELIZOICOV, 2001; JIMÉNEZ-OTTALENGO; LLERGO, 2003). Esse aspecto relaciona-se também a formação de

professores, uma vez que estes se formam em áreas do conhecimento específicas e não recebem capacitação para lidar com a interdisciplinaridade.

A desigualdade no acesso a educação básica é outro desafio à educação CTS, no que tange à democratização da C&T, uma vez que, mesmo sendo a ACT adequadamente inserida no contexto escolar, nem todos teriam acesso a esse conhecimento (JIMÉNEZ-OTTALENGO; LLERGO, 2003). Um agravante a essa condição é a insuficiência ou inadequação dos contextos não-formais de educação para cobrir as necessidades educacionais³ (AULER; DELIZOICOV, 2001; JIMÉNEZ-OTTALENGO; LLERGO, 2003).

Uma dificuldade adicional para a educação CTS, quer dentro da escola, quer nos contextos não-formais de educação, é a utilização da linguagem científica com um público leigo. Encontrar uma linguagem acessível, porém não destituída do rigor terminológico, a fim de possibilitar a adequada compreensão por leigos é uma condição a ser exercitada na implementação da educação CTS (AULER; DELIZOICOV, 2001; SANTOS, 2007).

Por fim, é citada a avaliação dos processos educativos segundo padrões de avaliação internacionais, para condições de educação muito diversas, a depender de cada região (BRAMBILA, 2003). Essa dificuldade não se limita, entretanto, à adequação às exigências internacionais, mas à decisão do que avaliar quando se trata de educação CTS (SANTOS, 2007);

Esses e outros desafios devem ser levados em conta no desenvolvimento de estudos e intervenções direcionados à ACT ampliada. Porém, não devem ser considerados como impedimentos à sua implantação e implementação. Como apontam Brambila (2003) e Santos (2007), é necessária uma reforma educacional, política e social, que tanto pode alimentar como ser alimentada pela ACT.

No sentido da promoção de transformações educacionais, a análise do comportamento vem contribuir com uma proposta de conceituação do termo “educação” e outra de estratégia pedagógica, que serão apresentadas a seguir.

³ Embora Jiménez-Ottalengo e Llergo (2003) se refiram ao México, ao abordar a insuficiência dos espaços não-formais de educação, as condições são extendidas por eles à América Latina de maneira geral, uma vez que essa região apresenta características de desenvolvimento educacional e em CTS relativamente homogêneas. Os dados não se referem especificamente ao Brasil.

1.2 Elaboração de programa de ensino como estratégia pedagógica

A análise do comportamento (AC) é uma ciência cujo objeto de estudo consiste no comportamento, definido como a relação entre as ações dos organismos (indivíduos) e o meio em que se inserem (SKINNER, 1972; KUBO; BOTOMÉ, 2011; BOTOMÉ, 1980). Nessa concepção, o organismo atua de acordo com as condições ambientais que antecedem essa ação (condições antecedentes), obtendo alterações nesse ambiente (condições subsequentes), que, por sua vez, podem influenciar a repetição da ação realizada nas mesmas condições (CORTEGOSO, COSER, 2011).

A análise do comportamento trouxe diversas contribuições para a psicologia da aprendizagem (BOTOMÉ, 1980), ao estabelecer (em níveis teórico e experimental) descrições de processos que levam à instalação (aprendizagem) e manutenção de comportamentos humanos. Uma de suas contribuições é a perspectiva de ensino-aprendizagem, segundo a qual a expressão “ensino” corresponde a um conjunto de comportamentos dos professores que promovem a instalação de comportamentos (aprendidos) para os alunos; assim, o ensino deve ter como resultado, necessariamente, a aprendizagem do aluno (KUBO; BOTOMÉ, 2011; BOTOMÉ, 1980; CORTEGOSO, COSER, 2011).

Outra grande contribuição, com forte atuação de pesquisadores brasileiros, se deu no âmbito da elaboração de programas de ensino-aprendizagem com base em objetivos comportamentais⁴. Segundo Kubo e Botomé (2011), em meados de 1960 um grupo de professores do qual faziam parte, notadamente, Carolina M. Bori⁵ e o professor estadunidense Fred S. Keller⁶, desenvolveu um modelo de ensino-aprendizagem planejado com base

⁴ Comportamentos que se espera que os aprendizes sejam capazes de exibir após a situação de ensino-aprendizagem; consistem nos comportamentos adequados a substituir aqueles cuja inadequação ou ausência no repertório dos aprendizes são relacionadas com problemas individuais, sociais ou ambientais (BOTOMÉ, 1980).

⁵ Carolina M. Bori foi professora do curso de Psicologia da UNB e proeminente pesquisadora da análise do comportamento e da programação de ensino.

⁶ Fred S. Keller foi professor da Columbia University (EUA), pesquisador pioneiro da psicologia experimental e análise do comportamento.

em objetivos comportamentais, que foi posteriormente utilizado por outros pesquisadores no Brasil e no mundo. Esse modelo de ensino-aprendizagem focado no comportamento do aluno foi denominado “programação de ensino”, e teve origem em trabalhos de Burrhus F. Skinner, responsável por formular o behaviorismo radical, filosofia que sustenta a ciência da análise experimental do comportamento. Skinner (1975) estabeleceu o modelo de instrução programada como uma das estratégias incluídas na chamada “tecnologia de ensino”. Esse modelo veio a ser utilizado por Bori e Keller para o desenvolvimento da tecnologia de elaboração de programas de ensino (KUBO; BOTOMÉ, 2011).

Kubo e Botomé (2011) definem aprendizagem sob o enfoque da análise do comportamento como a mudança de um comportamento inadequado (ação que é ineficaz para a solução de uma situação-problema) para um comportamento adequado (ação eficaz para a solução de uma situação-problema) ou o estabelecimento de um comportamento adequado em substituição a uma lacuna comportamental. O ensino, nessa perspectiva, deve ter como resultados o comportamento alterado no sentido de sua adequação e a generalização desse comportamento para situações-problema similares no cotidiano do aprendiz. Para isso, o processo de ensino deve ser planejado de acordo com os comportamentos desejáveis (ou objetivos comportamentais), os comportamentos iniciais existentes no repertório dos aprendizes antes da aplicação de um programa de ensino e as características do aluno. Tudo isso deve ser feito com a criação de condições de ensino que sejam o menos aversivas (coercitivas, punitivas) possível para o aprendiz; com o uso, o mais possível, de estratégias de reforçamento, como a própria relação professor-aluno ou o próprio desenvolvimento de repertório comportamental como recompensa para os comportamentos adequados (SKINNER, 1975; BIJOU, 1970/2006).

Se a aprendizagem para a AC consiste na mudança de comportamentos, o ensino pode ser definido como o “arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem” (SKINNER, 1975). Ou seja, ensinar é fornecer condições para que os alunos alterem um comportamento inadequado, no sentido de passar a se comportar de maneira adequada,

passando assim a se relacionar de modo diferente com a sua realidade cotidiana, alterando-a. Isso pode se dar em uma esfera macro, de comportamentos extremamente complexos, como participar de um coletivo de consumo, ou numa esfera micro, de realização de uma operação matemática ao calcular o troco de uma compra, por exemplo.

Com o uso desse modelo de ensino-aprendizagem, é possível promover a aprendizagem de competências úteis e necessárias ao cotidiano ou às perspectivas profissionais dos estudantes (KUBO; BOTOMÉ, 2011). Segundo Cortegoso e Coser (2011), Skinner abordou a temática da educação em mais de vinte e cinco artigos ou capítulos de livro, incluindo os preceitos da instrução programada⁷, que serviram de base para a programação de ensino. A instrução programada tem como característica principal a divisão de um conjunto amplo ou complexo de informações relevantes para uma determinada aprendizagem em pequenos módulos sequenciais e encadeados, sendo que o aprendiz somente poderia avançar para o módulo seguinte após responder corretamente à solicitação de desempenho requerida no módulo anterior.

No sentido de operacionalizar o ensino das competências necessárias para a programação de ensino com base nos conceitos e modelos da análise do comportamento, em 2011, Cortegoso e Coser produziram um material autoinstrutivo para a programação de ensino, destinado a

“... capacitar pessoas para que, diante de diferentes necessidades e oportunidades de ensino, possam *elaborar programas destinados a instalar comportamentos desejáveis nos aprendizes, como forma de atender a necessidades e problemas identificados*” (p. 13).

Esse material foi elaborado a partir da aplicação sucessiva, em uma disciplina destinada à capacitação de alunos de um curso de Psicologia para a elaboração de programas de ensino, de um programa de ensino elaborado com base nas propostas de Botomé (1980), com adequações às classes de comportamento sugeridas por esse autor. As condições em que esse material

⁷ Para acesso a um material instrutivo sobre análise do comportamento a partir do modelo de instrução programada, consultar a referência: HOLLAND, J. G. e SKINNER, B. F. **A Análise do Comportamento**. Tradução de Rodolpho Azzi e Carolina M. Bori. São Paulo: EPU, 1969.

foi elaborado fazer com que seja adequado à aprendizagem por pessoas com alguma familiaridade com a análise do comportamento.

O “manual autoinstrutivo” está dividido em dez módulos com fundamentação teórica e atividades práticas, desenvolvendo cada uma das etapas comportamentais propostas pelas autoras como necessárias para a construção de programas de ensino e fornecendo as bases conceituais necessárias, por meio da sugestão de textos complementares, para o uso dessa ferramenta. Os capítulos desse manual são divididos da seguinte maneira (CORTEGOSO, COSER, 2011):

1. Elaboração de programas de ensino: material instrucional produzido para capacitação de alunos do curso de graduação em psicologia da UFSCar para elaborar programas de ensino;
2. O conceito de comportamento;
3. Ponto de partida para elaborar programas de ensino: descrição da situação-problema;
4. Formulação de objetivos terminais de programa de ensino;
5. Análise de objetivos terminais: identificação dos objetivos intermediários de um programa de ensino;
6. Descrição das partes funcionais dos objetivos intermediários de um programa de ensino;
7. Especificação do repertório de entrada dos aprendizes de um programa de ensino;
8. Definindo sequência para ensinar objetivos;
9. Planejamento das condições de ensino;
10. Planejamento da avaliação no programa de ensino.

A descrição da situação-problema é, assim, uma das etapas iniciais para a adequada elaboração de um programa de ensino, uma vez que permite o estabelecimento adequado dos objetivos comportamentais que direcionarão as etapas subsequentes da elaboração do programa de ensino. Em análise do comportamento, o problema deve ser descrito também em termos comportamentais, a fim de possibilitar definir os objetivos comportamentais que fundamentarão todas as atividades programadas. Assim, segundo Cortegoso e Coser (2011), é

“... necessário indicar, com a maior clareza possível, *que comportamento ou comportamentos os aprendizes do programa não estão apresentando e deveriam, e que comportamentos apresentam e não deveriam.*” (p. 50, destaque das autoras)

Segundo essas autoras, a descrição de situação-problema se dá em três níveis: a definição sobre a necessidade ou relevância de intervir em uma situação existente; a adequação de um programa de ensino como solução ou parte da solução para a situação explicitada; e os comportamentos humanos envolvidos nessa situação (CORTEGOSO, COSER, 2011, p. 49-50). Para fundamentar essa descrição, é necessário recolher dados, que podem ser provenientes de diversas fontes. Algumas fontes sugeridas por Botomé (1980, p. 193) são documentos, experiências anteriores bem-sucedidas e estudos sobre os comportamentos envolvidos. O autor afirma, porém, que outras fontes de informação podem ser utilizadas ou inventadas para melhor se adequar às necessidades específicas de cada programa de ensino.

Neste trabalho será examinada a iniciativa de um grupo de estudos em elaborar um programa de ensino relacionado à temática do consumo ético, solidário e responsável, voltado para o ensino para crianças de um conjunto de comportamentos potencialmente relacionados à solução de uma questão social complexa: o consumo, o consumismo e seus impactos socioambientais.

1.3 Consumo e consumismo

Algumas das principais relações humanas da sociedade ocidental atual são aquelas compreendidas no ato de consumir. Desde crianças, os indivíduos aprendem a consumir de acordo com determinados valores sociais instituídos, e esses hábitos de consumo trazem impactos sociais e ambientais que serão apresentados a seguir. Porém, há propostas de hábitos de consumo mais adequados à preservação ambiental e à justiça social, que também podem ser aprendidos e consolidados no cotidiano dos indivíduos. A seguir, serão abordados o consumo e suas decorrências, os impactos do consumismo na infância e a proposta de um modelo de consumo ético, solidário e responsável.

1.3.1 Consumo e suas decorrências

O funcionamento da sociedade atual é pautado nas relações de produção, comércio e consumo. Os valores, a cultura, o trabalho, o lazer e as relações humanas se dão no âmbito da troca comercial, das vantagens pessoais e do estabelecimento de um padrão de vida propagandeado como desejável ou ideal.

Portillo (2005) afirma que o consumo é o modo de vida predominante, sendo o campo principal em que se define a cultura. A autora chama essa configuração sociocultural de “Sociedade do Consumo”, na qual as pessoas são moldadas para consumir. Nessa sociedade, até mesmo as experiências culturais, como música ou viagens são transformadas em mercadorias (PORTILLO, 2005; BAUMAN, 2008).

Nesse contexto, no qual o consumo é a mola propulsora do funcionamento da sociedade (sendo que a forma predominante de consumo fomenta iniciativas que colocam o lucro acima da qualidade de vida de seus trabalhadores e da preservação ambiental), as consequências do consumismo são quase sempre nocivas⁸. Por exemplo, a comodificação da vida humana, na

⁸ O que aqui se define como consumo é diferente do que se define como consumismo. O primeiro ocorre como condição básica para a sobrevivência (todos consomem, por exemplo, água e comida), compreendendo toda a cadeia produtiva, o momento de compra e o descarte. O consumismo, por sua vez, consiste no consumo em excesso, para além do atendimento às necessidades de consumo, de forma compulsiva e sem considerar fatores como local e condições de produção, local de venda,

qual as relações interpessoais adquirem o caráter de mercadorias que possuem uma curta vida-útil e servem apenas para sanar desejos das pessoas que as “possuem”, como qualquer produto anunciado (BAUMAN, 2008). Outras consequências negativas do consumismo podem ser citadas: uso excessivo de recursos naturais, geração excessiva de resíduos, deterioração de relações de trabalho, comerciais e mesmo afetivas, problemas de saúde física (devido ao consumo excessivo de alimentos nocivos à saúde, muito industrializados e em grande quantidade) e mental (por exemplo, compulsões), para citar alguns (SANTOS, SANTANA, 2005).

Além das questões culturais e de relações humanas afetadas pelo consumismo, Montagut e Vivas (2007) pontuam as condições de trabalho abusivas e a destruição do meio-ambiente. A concepção vigente de progresso como sendo linear e sinônimo de crescimento econômico é a mola propulsora dos incentivos ao consumismo. Porém nos situamos em um planeta finito, com recursos finitos e capacidade de absorção de resíduos e de recuperação de impactos ambientais também limitada, sendo inviável um modelo de progresso pautado no crescimento cada vez mais acelerado (SAMUELSON, KAGA, 2010).

Os impactos ambientais estão presentes em toda a cadeia de produção de cada um dos bens dos quais um ser humano pode usufruir: passando pela extração ou plantio de matérias-primas, transporte até o local de produção, processo produtivo em si, propaganda, local de compra, transporte do produto até o local de consumo, consumo (e seus impactos ambientais, na saúde e no bem-estar do consumidor), descarte e processamento dos resíduos pós-consumo. A nocividade desses impactos depende da tecnologia empregada em cada uma das etapas do processo produtivo (MANCE, 2002).

Menos abordados pela mídia são os impactos sociais das características da produção, comercialização e consumo. Cada uma dessas etapas possui um potencial impacto social, à medida que podem estar envolvidas condições de trabalho mais ou menos degradantes (física ou moralmente), retribuição

condições de trabalho, preço justo, entre outros critérios de escolha considerados adequados do ponto de vista da economia solidária.

financeira mais ou menos justa, processo de trabalho mais ou menos alienado (nas decisões e no conhecimento das etapas do processo produtivo, do produto final resultante do trabalho e à participação na tomada de decisões da instituição), maior ou menor grau de exclusão de pessoas do mundo do trabalho devido a determinadas características pessoais (tais como sexo, idade, etnia, cor de pele, condições de saúde, origem social, vida pregressa, entre outras), o que pode levar ao agravamento da exclusão e da desigualdade social (GOMES; MANCE, 2002).

Segundo Canclini (2005), consumir é um ato político, dotado de valores e consequências que podem, em maior ou menor grau, determinar as características do modo de produção, prestação de serviços, mão de obra, de cada uma das etapas da cadeia de produção. Porém, o mercado tem estratégias, que vão desde a persuasão, a criação de desejos artificiais (BAUMAN, 2008) constantemente inatingíveis, até a omissão de informações a respeito do processo produtivo para, no mínimo, manter os padrões de consumo ou aumentar ainda mais a dinamicidade do setor, contribuindo para a consolidação de hábitos cada vez mais consumistas.

Os consumidores com potencial de atender às exigências desse sistema, em médio prazo, são as mesmas pessoas com maior vulnerabilidade aos impactos negativos dessas estratégias. Trata-se especialmente das crianças, cujos hábitos e valores não estão ainda consolidados, sendo, portanto, mais suscetíveis às estratégias do mercado, como será abordado a seguir.

1.3.2 Consumismo e desenvolvimento infantil

Dentre as estratégias do mercado para a formação de consumidores adequados às características e valores desse sistema, tem papel central a publicidade, em seus diversos meios (*outdoors*, televisão, anúncios em revistas e jornais, internet, embalagens, filmes, personagens, etc.), cujo enfoque é

convencer pessoas sobre a necessidade de determinado produto em determinada quantidade, durante determinado tempo⁹.

Nesse contexto, o mercado considera as crianças como consumidoras ávidas, estimulando hábitos de consumo condizentes com os valores relacionados ao consumismo, na tentativa de manter o *status quo* da sociedade (BAUMAN, 2008; LINN, 2010), aproveitando-se de sua dificuldade em diferenciar o real da fantasia, sem se preocupar com seu bem-estar, trazendo prejuízos à sua saúde física e ao desenvolvimento cognitivo (SAMPAIO, 2009).

Embora haja diversas teorias e estudos experimentais que apresentam o desenvolvimento infantil de diferentes maneiras, subdividido em fases que divergem de autor para autor (COLE; COLE, 2004), a literatura aponta concordância com relação à idade em que as crianças começam a diferenciar a aparência da realidade. Por exemplo, Piaget aponta que essa distinção se dá por completo apenas após os sete anos de idade (COLE; COLE, 2004; BEE, 2003). Autores posteriores verificavam que crianças entre dois e seis anos de idade poderiam desenvolver muitas capacidades que Piaget sugeria que só eram desenvolvidas mais tarde, como por exemplo, a habilidade de assumir a perspectiva de outra pessoa (FLAVELL et al, apud BEE, 2003). Segundo esses autores, a partir dos cinco anos de idade a criança começa a perceber a diferença entre a aparência e a realidade, porém se trata de um período de transição, em que essa capacidade ainda não se encontra plenamente consolidada (BEE, 2003; COLE; COLE, 2004).

Posto que as características associadas à infância não são sempre as mesmas em diferentes comunidades, estando fortemente associadas aos valores e regras morais e de funcionamento de cada uma (ROGOFF, 2005), é necessário observar que esses autores tiveram como base de estudo (grande parte das vezes, usando métodos correlacionais, mas por vezes, experimentais e longitudinais) crianças inseridas na sociedade ocidental, caracterizada pela escolarização e pela marcação de períodos de desenvolvimento de acordo com

⁹ A respeito do poder persuasivo da publicidade, o longa-metragem “Sonho Tcheco” (SONHO, 2004) apresenta um experimento social com resultados sobre a escolha de um local de compras específico por adultos.

a faixa etária, sendo que em diferentes culturas não são encontradas as mesmas condições desenvolvimentais¹⁰.

Mesmo os estudos transculturais apontam algumas continuidades, por exemplo, a faixa entre os cinco e sete anos de idade como um momento de transição em que as crianças passam a assumir responsabilidades e assumem um papel social diferente do desempenhado pelos bebês (ROGOFF, 2005).

Outros autores desse campo do conhecimento realizaram estudos sobre o julgamento moral das crianças nessa faixa etária. Segundo Kohlberg (1976 *apud* ROGOFF, 2005), apenas a partir dos sete anos de idade as crianças começam a apresentar comportamentos morais mais complexos. Antes disso, a moralidade é externamente imposta, e o julgamento moral é realizado com base nas consequências pessoais de um comportamento que rompe com as regras (COLE; COLE, 2004). Ou seja, o julgamento de uma criança sobre o que é bom ou ruim está estritamente relacionado com um comportamento que foi punido ou elogiado, por exemplo.

Cole e Cole (2004) também apontam para a importância da família para o desenvolvimento infantil em nossa sociedade: tipos de interações entre pais e filhos podem levar a comportamentos mais ou menos adequados dos filhos em relação a outras pessoas (BAUMRIND, 1971, 1980, *apud* COLE; COLE, 2004). Também nesse sentido, Bee (2003) aponta para a importância da interação das crianças com outras pessoas, tanto crianças de diferentes idades, quanto adultos, para sua adequada socialização. Na sociedade ocidental atual, os pais têm cada vez menos tempo para compartilhar com seus filhos, relegando, muitas vezes, o entretenimento a horas em frente à televisão (COLE; COLE, 2004; BEE, 2003).

Com relação a esse ponto específico, Cole e Cole (2004) e Bee (2003) apontam que diversos estudos demonstram que a televisão possui um alto potencial educativo, porém possui também riscos ainda não extensivamente mapeados. Um dos problemas, de acordo com Cole e Cole (2004), é a velocidade com que as informações são transmitidas sem um intervalo

¹⁰ Por exemplo, em uma comunidade africana, crianças de quatro anos manejam facões afiados sem a intervenção de adultos (ROGOFF, 2005), o que na sociedade brasileira seria um assunto, no mínimo, controverso.

suficiente para a criança processar a informação. Isso poderia trazer impactos negativos, por exemplo, nos hábitos de leitura e de brincadeiras de faz-de-conta da criança, uma vez que desestimula o pensamento ativo e criativo. Estudos demonstram, também, uma correlação inversa entre o tempo de audiência à TV e o desempenho escolar (ERON, 1992, *apud* BEE, 2003). Conciliando o tempo de exposição à TV (e, assim, a uma programação não necessariamente educativa, permeada de comerciais que indicam que comprar é bom, ter é bom, convencer os pais a consumir é bom), à dificuldade de distinguir a aparência da realidade e à ainda incipiente capacidade de julgamento moral, é possível antever os impactos na infância e a formação de pequenos consumidores já fidelizados, com hábitos que se tornarão cada vez mais arraigados, sem uma prévia reflexão sobre eles (PINTO, 2007).

Alguns documentários relacionados ao tema explicitam de forma contundente a influência da mídia sobre o consumismo infantil, tais como “Criança, a Alma do Negócio” (CRIANÇA, 2009) e “A Invenção da Infância” (A INVENÇÃO, 2000).

Para Linn (2010), os resultados nocivos da constante exposição das crianças à mídia são, além do desenvolvimento de comportamentos inadequados do ponto de vista da sustentabilidade, o materialismo, a depressão, a baixa autoestima, problemas alimentares e um menor tempo dedicado às brincadeiras criativas, especialmente ao faz-de-conta, à fantasia, e outras brincadeiras que envolvem a criação e representação de personagens e situações. Segundo essa autora, esse tipo de brincadeira, de grande importância para o desenvolvimento das crianças, vai contra os lucros corporativos do modelo da economia capitalista, uma vez que não acompanha a constante necessidade de trocar de brinquedos e não preconiza que estes possuam alguma relação com personagens de filmes e desenhos animados.

É importante lembrar que a propaganda é apenas um dos muitos aspectos relacionados ao consumismo infantil, precursor do consumismo do adulto. Outras influências podem ser citadas, tais como a pressão dos pais nos momentos de socialização, pais que atendem em demasia os desejos de compra dos filhos e valores competitivos estimulados pela família, escola e

outros ambientes sociais (HILL, 2011; INSTITUTO ALANA, 2010a, 2010b; SAMPAIO, 2009; LINN, 2010).

1.3.3 Consumismo VS. consumo ético, solidário e responsável

Segundo Bauman (2008), a sociedade em que vivemos é pautada pelo consumo, de forma que as pessoas são aceitas ou excluídas com base em sua capacidade para consumir, o que auxilia a perpetuar situações de exclusão e pobreza. Para Vargas e Rech (2008), vivemos num contexto em que, em vez da economia estar a serviço da população em geral e em harmonia com a natureza, são as pessoas e o meio-ambiente que estão a serviço do mercantilismo e do consumismo. Para manter e ampliar essa forma de funcionamento social são adotadas estratégias de construção de desejos artificiais por determinados produtos e serviços, garantindo vendas de artigos cuja vida-útil é programada para acabar logo e proporcionar o descarte do produto antigo e a aquisição de novos produtos, que também são logo obsoletos, e assim por diante, na chamada obsolescência planejada (BAUMAN, 2008). Segundo este autor, o sistema funciona na base da insatisfação dos desejos criados, e não de sua satisfação, para que as pessoas se mantenham ávidas por consumir produtos associados a *status*, felicidade e sucesso.

Na contramão do sistema vigente, surge a alternativa da Economia Solidária, movimento que vem emergindo em diversos países da América Latina, incluindo o Brasil (VARGAS; RECH, 2008). Ela é definida pelo Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES) como:

"[...] fruto da organização de trabalhadores e trabalhadoras na construção de novas práticas econômicas e sociais fundadas em relações de colaboração solidária, inspiradas por valores culturais que colocam o ser humano como sujeito e finalidade da atividade econômica, em vez da acumulação privada de riqueza em geral e de capital em particular." (FBES, 2006, p. 3)

A ES também pode ser compreendida como o

“conjunto de atividades econômicas - de produção, distribuição, consumo, poupança e crédito - organizadas e realizadas solidariamente por trabalhadores e

trabalhadoras sob a forma coletiva e autogestionária” (BRASIL, MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2006, p. 11).

Autogestão é o processo de gestão coletiva, democrática, solidária e não hierarquizada de empreendimentos.

Entre os atores da ES estão as entidades de fomento (como as incubadoras de cooperativas populares), os gestores públicos (como a Secretaria Nacional de Economia Solidária, do Ministério do Trabalho e Emprego), os fóruns de discussão (como o Fórum Brasileiro de Economia Solidária) e os empreendimentos econômicos solidários (como as cooperativas e empreendimentos autogestionários). Segundo Singer (2002), "a empresa solidária nega a separação entre trabalho e posse dos meios de produção, que é reconhecidamente a base do capitalismo". Assim, os princípios da economia solidária se contrapõem ao sistema vigente, incluindo como base a autogestão, a posse coletiva dos meios de produção, a adesão livre e esclarecida, o foco na qualidade de vida e nas condições humanas e ambientais (ao invés de no lucro), o preço justo, a cooperação, a inclusão, a transparência administrativa, entre outros.

Singer (2002) observa que a autogestão é um desafio para aqueles que a adotam, uma vez que somos educados em uma sociedade que preza o lucro, a competição e a hierarquia. Assim, mesmo nos empreendimentos da economia solidária, o grau de autogestão é muito variado, tanto de um empreendimento em comparação com outro, quanto em momentos diferentes do mesmo empreendimento. Em revisão teórico-prática sobre economia solidária, Leite (2009) ressalta que sua conceituação e objetivos não encontram consenso entre seus estudiosos, havendo ainda muitas contradições em sua prática. Porém, é indiscutível a unidade de princípios do movimento e seu impacto social concreto. Gomes e Mance (2002), por exemplo, afirmam que a ES já apresenta resultados práticos no combate a desigualdade, especialmente ao implantar e implementar ações de desenvolvimento no nível local e de propor políticas públicas. É notório o aumento no número de iniciativas da economia solidária, bem como da quantidade de pessoas nelas envolvidas, nos últimos anos, somando mais de vinte e um mil empreendimentos cadastrados

em 2007, totalizando mais de um milhão e seiscentas mil pessoas membros desses empreendimentos, em todas as regiões do Brasil¹¹ (SENAES, 2007).

Dentro dessa nova lógica econômica surge também uma nova lógica do consumo: o consumo ético, solidário e responsável. Conceitua-se esse tipo de consumo como:

“... consumir bens ou serviços que atendam às necessidades e desejos do consumidor, visando: a) realizar o seu livre bem-viver pessoal; b) promover o bem-viver dos trabalhadores que elaboraram, distribuíram e comercializaram aquele produto ou serviço; c) manter o equilíbrio dos ecossistemas; d) contribuir para a construção de sociedades justas e igualitárias.” (MANCE, 2002, p. 1)

O consumo ético, solidário e responsável¹² se assemelha a outros tipos de consumo citados pela literatura, no entanto, numa comparação entre eles identificam-se aspectos que os diferenciam e que podem causar algumas confusões conceituais. (TEIXEIRA, 2010). Algumas práticas afins são: o consumo crítico (MANCE, 2002), o “consumerismo” (HENRIQUES, 2008) e o consumo sustentável (TEIXEIRA, 2010; FURRIELA, 2001). Essas formas de consumo, em geral, promovem um consumir consciente, levando em consideração características das empresas, condições de trabalho e impactos ambientais, além da visão do consumo como ato político e momento de cidadania. Alguns, como o consumo crítico e o “consumerismo”, implicam em uma preocupação social além de ambiental, sendo que o consumo sustentável dedica maior enfoque às questões ambientais. O consumo ético, solidário e responsável diferencia-se destes devido ao fato de priorizar produtos e serviços da economia solidária em detrimento das iniciativas capitalistas (MANCE, 2002). Este tipo de consumo é apontado por diversos autores como

¹¹ Dados acessados na plataforma online da SENAES, pelo Sistema de Economia Solidária, no endereço <http://www.mte.gov.br/sistemas/atlas/AtlasESmenu.html>.

¹² Com maiores detalhes, Leugi (2008) apresenta uma descrição do comportamento de consumir ética, solidária e responsabilmente, detalhando o que deve ser levado em consideração para isso. Algumas categorias de análise sugeridas por esse autor foram: local e processo de produção, características do produtor, matérias-primas utilizadas, geração de resíduo e impacto do produto na saúde do consumidor. Nesse estudo também são apresentadas descrições das atividades e comportamentos mais específicos relacionados a cada um desses aspectos, pontuando sua adequabilidade.

necessário para fomentar, apoiar e fortalecer empreendimentos da economia solidária (GOMES, 2006; GOMES; MANCE, 2002; MANCE, 2002; CORRÊA, 2010).

No contexto do fortalecimento de hábitos de consumo éticos, solidários e responsáveis, a educação é uma estratégia fundamental, apresentando, inclusive, convergências com a alfabetização-científico tecnológica. Esses aspectos são abordados no capítulo que se segue.

1.4 Educação para o consumo ético, solidário e responsável e alfabetização científico-tecnológica

Segundo Singer (2005),

[...] todos têm inclinação tanto por competir quanto por cooperar. Qual dessas inclinações acabará por predominar vai depender muito da prática mais freqüente, que é induzida pelo arranjo social em que o indivíduo nasce, cresce e vive. (p. 16).

No sentido da formação de pessoas com maior disposição à cooperação do que à competição, Gomes e Mance (2002) e Gomes (2006) defendem a necessidade de uma educação voltada para o consumo ético, solidário e responsável para permitir um desenvolvimento sustentável e para formar para a economia solidária (ES). Este último aspecto também é apontado por Vargas e Rech (2008). Henriques (2008) e Sampaio (2009) defendem a educação para o consumo como forma de lidar com a mídia abusiva e com os problemas decorrentes do consumismo. Concordando com esse posicionamento, Furriela (2001) defende que é necessário formar um consumidor cidadão, que promova mudanças de práticas. Acrescenta que a educação para o consumo é um dos componentes da educação ambiental, que é prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em consonância com Gomes (2006) e Samuelson e Kaga (2010).

Considerando a importância da educação para o consumo pontuada por esses autores e os objetivos que eles apontam para essas ações educativas, esta teria as funções de: a) prevenir problemas de desenvolvimento e saúde para as crianças, como os apontados por Linn (2010); b) capacitar cidadãos para adotar padrões de comportamento de consumo mais consciente e que sejam consistentes ao longo da vida desses indivíduos; c) contribuir, em longo prazo, para mudanças sociais e ambientais concretas, considerando o fomento às iniciativas da ES.

Samuelson e Kaga (2010) apresentam uma lacuna de ações de educação para o consumo voltadas ao público infantil. Além destes autores, outros concordam sobre importância da educação para o consumo e sobre a possibilidade de inseri-la no currículo das escolas (HENRIQUES, 2008; SAMPAIO, 2009).

Um programa de educação para o consumo traria vantagens tanto para as crianças quanto para os adultos, que podem ser indiretamente beneficiados, à medida em que as crianças detêm poder de influenciar as decisões de compra da família (SAMPAIO, 2009), sendo potenciais promotoras de práticas de consumo mais éticas, solidárias e responsáveis em suas casas.

A educação para o consumo implica necessariamente uma reflexão sobre os padrões predominantes e a ordem social vigente. Isso se adéqua à perspectiva de educação da CTS, que pressupõe que educar

“é, fundamentalmente, possibilitar uma formação para maior inserção social das pessoas no sentido de se tornarem aptas a participar dos processos de tomadas de decisões conscientemente (...)” (LINSINGEN, 2007, p.12).

Além disso, Auler (2007) afirma que nessa perspectiva o aluno não é um mero repositório de informações, mas uma pessoa curiosa e reflexiva, preocupado com aspectos sociais, sendo, portanto, possível estabelecer aproximações, ao menos em nível teórico, entre iniciativas de educação para o consumo e aquelas relacionadas à ACT. Casas (2003) pontua aproximações entre a educação CTS e a educação ambiental, uma vez que, historicamente, o movimento CTS coincide com o movimento ambientalista, e que os ESCT pautam o impacto da tecnologia sobre a sociedade e a natureza. Como Gomes (2006) e Samuelson e Kaga (2010) ressaltam, a educação para o consumo tem também estreitas relações com o âmbito da educação ambiental, à medida em que os comportamentos de consumo impactam no meio-ambiente.

Assim, é possível estabelecer aproximações entre a educação para o consumo e a ACT e, para melhor compreender essas relações, faz-se necessário empreender estudos relacionados às convergências e divergências entre essas duas propostas educacionais na prática.

1.5 Práticas de educação para o consumo ético, solidário e responsável: algumas experiências

As informações apresentadas a seguir são provenientes de documentos institucionais, que trazem dados a respeito das experiências de escolas de consumo espanholas (CONSUMOSOL, 2011¹³) e das condições brasileiras para a educação para o consumo (BUENO, 2010).

1.5.1 Escolas de consumo

A experiência espanhola das escolas de consumo se insere num contexto em que a educação para o consumo é de uma política pública nacional. Dentre as possibilidades de execução dessa diretriz, está a figura da *Escuela de Consumo*. Segundo Bueno (2010), a legislação espanhola não prevê a metodologia a ser utilizada nos programas educacionais, o que resulta em uma diversidade de características para diferentes escolas de consumo.

Para fins deste trabalho, serão descritas, brevemente, as escolas de consumo das Comunidades Autônomas da Cantabria e da Catalunha.

Com relação à escola de consumo da Cantabria, é uma iniciativa que faz parte da Escola Europeia de Consumidores. Essa iniciativa realiza atividades tanto dentro como fora do contexto escolar formal, trabalhando com o desenvolvimento de tecnologia, formação de multiplicadores de educação para o consumo e elaboração de materiais didáticos (BUENO, 2010). Segundo Cortegoso (2010), essa escola de consumo atua majoritariamente no sentido de promover práticas de consumo responsáveis social e ambientalmente. Essa escola de consumo é gerida por uma ONG, conveniada com o poder público¹⁴.

A escola de consumo da Catalunha é gerida por uma universidade, sendo um serviço gratuito. Essa iniciativa tem como objetivo discutir a educação para o consumo junto à comunidade, com enfoque em práticas de consumo crítico, responsável e ativo (CONSUMOSOL, 2011; BUENO, 2010). Também são desenvolvidas pesquisas para a introdução da temática do

¹³ Este documento não publicado está disponível no Anexo A

¹⁴ Maiores informações sobre essa iniciativa podem ser encontradas no site <http://www.infoconsumo.es/eec/index.htm>

consumo no currículo escolar (CONSUMOSOL, 2011), sendo que as atividades são direcionadas à educação primária e secundária, educação especial e educação de pais e de formadores (CORTEGOSO, 2008)¹⁵.

Ambas as iniciativas atuam por meio da promoção de oficinas para formação de consumidores a partir de temáticas cotidianas.

Além das escolas de consumo, a Espanha conta com outros dezenove órgãos atuando na educação para o consumo. Merecem destaque: a Escola Aragonesa de Consumo, um centro virtual de investigação, formação e produção de material didático, e a Escola Galena de Consumo, que oferece cursos, conferências, publicações e estudos, com três propostas de atuação: educação formal, educação não formal e formação de profissionais (CONSUMOSOL, 2011).

1.5.2 Educação para o consumo no Brasil

Embora não exista uma lei nacional que assegure a educação para o consumo ético, solidário e responsável, na forma de uma política pública nacional, o contexto brasileiro apresenta algumas condições favorecedoras ao trabalho com o tema.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento instituído em 1998, que regulamenta os conteúdos obrigatórios dos currículos escolares no Brasil, existe um bloco denominado Temas Transversais, que devem ser inseridos de maneira interdisciplinar nas escolas nacionais. Entre os Temas Transversais, aquele que mais dialoga com a educação para o consumo é o denominado “Trabalho e Consumo” que, embora enfoque majoritariamente o impacto do consumo sobre o meio-ambiente, aponta a importância da educação para o consumo para a formação de cidadãos críticos e responsáveis (CONSUMOSOL, 2011; BUENO, 2010). Essa diretriz remete apenas ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, correspondentes aos anos compreendidos no Ensino Fundamental II (6º ano 9º ano, antigas 5ª à 8ª série, correspondendo à faixa etária dos doze aos quinze anos). Os PCN também comportam a temática de educação ambiental, na qual está inserido um

¹⁵ Maiores informações sobre essa iniciativa podem ser encontradas no site http://www.consum.cat/escola_de_consum/index_es.html

parágrafo a respeito da educação para o consumo (BRASIL, 2012). Além dos PCN, existe a Política Nacional de Educação Ambiental, que garante condições para o exercício da educação ambiental no Brasil (BRASIL, 1999), e as Diretrizes para Ações de Educação Ambiental, que estabelecem guias para as atividades na área (CONAMA, 2010).

Outra iniciativa regulamentadora que aponta a valorização da educação para o consumo é o Código de Defesa do Consumidor, promulgado pela Lei Federal 8.078/1990, que em seu artigo 6º, II define que a educação para o consumo deve ocorrer nos níveis formal (curricular, como tema transversal) e não formal (transparência de informações prestadas ao consumidor pelos fornecedores) (CONSUMOSOL, 2011).

Bueno (2010) apresenta um levantamento de iniciativas que atuam com educação para o consumo no nível nacional mapeadas, que estão detalhadas no Quadro 2 quanto a suas ações e objetivos, sua natureza institucional e sua abrangência (nacional ou estadual). Dentre as iniciativas governamentais são citados a Fundação de Proteção e Defesa do Consumidor (PROCON) e o Departamento de Proteção e Defesa do Consumidor (DPDC). Dentre as não governamentais são citadas o Instituto Akatu, o Instituto Alana e o Instituto de Defesa do Consumidor (IDEC). O autor pontua que existe uma forte diferença entre as atividades desenvolvidas pelos atores governamentais e aquelas dos atores não governamentais, sendo que estas atuam majoritariamente na conscientização sobre práticas de consumo e aquelas sobre direitos do consumidor.

Entidades	Natureza	Abrangência	Ações e Objetivos
PROCON-SP http://www.procon.sp.gov.br/	Iniciativa pública	Estadual	<ul style="list-style-type: none"> • Orienta consumidores sobre seus direitos civis de acordo com o Código de Defesa do Consumidor. • Fornece informações através de assessoria ou consulta pela internet. • Oferece cursos e palestras sobre temas específicos como orçamento doméstico, direitos da terceira idade, etc. E também fornece cursos para o público escolar. • Está por organizar um programa de “Educação para o Consumo”. • Realiza pesquisas e levantamentos que estão expostos no site da entidade, como “Hábitos de Consumo – Perfil do Consumidor dos CIC’s – 2009”.
IDEC – Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor http://www.idec.org.br/	Iniciativa autônoma, fundada em 1987 por consumidores. Tem parceria com órgãos governamentais como INMETRO e Ministério do Meio Ambiente.	Nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Publica cartilhas e possui uma biblioteca virtual com arquivos disponíveis ao público. • Pelo site, apresenta informações e notícias sobre ações e sobre os direitos do consumidor, acompanhando a legislação. • Realiza testes e avalia produtos. • Dá suporte e acompanha ações civis públicas. • Segundo a entidade, “entre os principais objetivos estão buscar o aperfeiçoamento do mercado do consumo, contribuir para que todos os cidadãos tenham acesso a bens e serviços essenciais e promover a conscientização e a participação do consumidor.” • Faz campanhas de conscientização e proporciona meios para que os consumidores possam enviar suas manifestações aos órgãos oficiais. • Produz materiais informativos e educativos sobre os direitos dos consumidores, inclusive para populações carentes. • Monitora os resultados e impactos nos consumidores, inclusive nas questões de inclusão social. • Realiza programas educativos com a população escolar e professores, com atividades e impressão de material informativo (guias). • Capacita professores.
DPDC – Departamento de Proteção e Defesa do Consumidor http://portal.mj.gov.br/dpdc/data/Pages/MJ5E813CF3PTBRNN.htm	Órgão público vinculado ao Ministério da Justiça	Nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Pelo site, apresenta uma área de acesso denominada “Educação para o Consumo” em que disponibiliza consulta de materiais educativos e legislativos, entre eles o Código de Defesa do Consumidor, a Cartilha do Consumidor e informativos acerca de orientações de segurança e saúde. • Desenvolve projetos em parceria com outros países objetivando a melhoria da questão de defesa ao consumidor. • Disponibiliza informativos, cadernos educativos, manuais, livros e relatórios. • Divulga decretos e acordos internacionais. • Indica órgãos jurídicos de assessoria (como PROCON).
Instituto Akatu http://www.akatu.org.br/	ONG – Instituto	Nacional	<ul style="list-style-type: none"> • “O trabalho do Instituto é focado na mudança de comportamento do consumidor. Para isso, o Akatu desenvolve ações em duas frentes de atuação para sensibilizar e mobilizar os indivíduos para que se tornem consumidores conscientes: a comunicação e a educação.” • O instituto busca parcerias com meios de comunicação com o objetivo de divulgar formas de

Quadro 2 - Detalhamento sobre as instituições nacionais que promovem educação para o consumo quanto à sua identificação, natureza, abrangência, ações e objetivos (*continua*).

Fonte: BUENO, 2010, Apêndice 1, sob o título de “tabela de resultados da coleta de informações inicial”.

			<p>“consumo conscientes”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faz publicidade desta causa pela mídia impressa e eletrônica. • Mantém parcerias com empresas para a divulgação do consumo responsável entre funcionários, fornecedores e clientes. • Realiza projetos de educação junto a comunidades, funcionários de empresas e instituições de ensino e do terceiro setor. Este trabalho é realizado por meio de palestras de sensibilização e da capacitação de formadores de opinião para serem multiplicadores. O instituto também realiza a sistematização dos conteúdos, materiais, metodologias e processos já utilizados para que a experiência adquirida em projetos possa ser reaplicada em larga escala. • No site, há espaço de notícias gerais relativas ao consumo, dicas e orientações práticas para o consumidor. • O material midiático feito com a participação do instituto também se encontra disponível no site.
<p>Instituto Alana http://www.alana.org.br/default.aspx</p>	ONG – Instituto	Nacional	<ul style="list-style-type: none"> • “Criada em 1994 que tem como missão fomentar e promover a assistência social, a educação, a cultura, a proteção e o amparo da população em geral, visando a valorização do homem e a melhoria da sua qualidade de vida” • Forte inclinação à educação financeira e ao consumo para crianças. • Atua na reivindicação pelos direitos à cidadania. • Tem duas frentes de ação: o Espaço Alana em que atua com os moradores do Jardim Pantanal (SP); e o Criança e Consumo, que introduz discussões sobre cidadania, participação social e qualidade de vida, levando informação crítica aos pais e educadores, sensibilizando essa população sobre os malefícios do exagerado consumismo infanto-juvenil. • Tem apoio e parcerias com agências patrocinadoras (Unibanco, Votorantim, Prefeitura), outras ONGs, órgãos estatais, estabelecimentos comerciais e universidade. • Presta assessoria jurídica. • Sustenta pesquisas no campo. Mapeia teses e dissertações do tema. • Organiza fóruns e seminários de discussão. • Coordena a produção de campanhas audiovisuais de conscientização e de documentários sobre questões ligadas ao binômio infância e consumo. Idealiza e produz eventos. Centraliza as ações de comunicação com a mídia, elabora newsletters e conteúdo para o site. • Produz e distribui material pedagógico para pais e educadores.

Quadro 2 – Detalhamento sobre as instituições nacionais que promovem educação para o consumo quanto à sua identificação, natureza, abrangência, ações e objetivos.

Fonte: Adaptado de BUENO, 2010, Apêndice 1, sob o título de “tabela de resultados da coleta de informações inicial”.

Segundo ConsumoSol (2011), no site do IDEC é possível encontrar uma seção denominada “educação para consumo”, onde é possível encontrar diversas cartilhas e planos de ensino e capacitação de educadores, além de uma biblioteca virtual com materiais importantes para a discussão da temática no ambiente escolar. ConsumoSol (2011) também traz a informação de que na página do DPDC, encontra-se um tópico com o nome “programas e eventos”, no qual estão disponíveis diversos materiais produzidos pelo governo federal, pelo PROCON e por entidades civis, incluindo o Código de Defesa do Consumidor e a Cartilha do Consumidor. Devido à data em que o documento foi produzido, essas informações estão desatualizadas. No site do IDEC, em acesso em julho de 2012, não foi encontrada a sessão “educação para consumo” nem a referida biblioteca virtual, porém havia uma seção “consumo sustentável”¹⁶, sendo que a maior parte do conteúdo dessa seção está disponível apenas para assinantes da Revista do IDEC. Já na página do DPDC, há uma seção “educação para o consumo”¹⁷, que direciona aos documentos mencionados por ConsumoSol (2011), não tendo sido encontrada a seção “programas e eventos”.

Outros atores de educação para o consumo são os grupos de consumo responsável (GCR). Esses grupos são, em sua maioria, associações, organizações não governamentais ou grupos não formais, de iniciativa civil, que promovem atividades alternativas de consumo (por exemplo, compras coletivas de produtos orgânicos e artesanais), de formação de consumidores responsáveis e de favorecimento do comércio justo e solidário (por meio do contato direto entre produtores e consumidores, de práticas de diálogo e transparência nas relações comerciais, do favorecimento de trocas de produtos e serviços, entre outros) (KAIRÓS, 2010). Muitos desses grupos fazem parte do movimento da economia solidária. Podem ser citados, por exemplo, o

¹⁶ <http://www.idec.org.br/tema/consumo-sustentavel>

¹⁷ <http://portal.mj.gov.br/dpdc/data/Pages/MJ7E3E5AAEITEMID1300279F4852429CB3D07998597D7E0BPTBRNN.htm>

Instituto Terra Mater¹⁸, a Rede Guandu de Consumo Solidário¹⁹, o coletivo Trocas Verdes²⁰, o ConsumoSol²¹, entre outros.

Segundo o levantamento realizado pelo Instituto Kairós (2010), existem dezessete GCRs no Brasil, porém esse mapeamento estava incompleto (o ConsumoSol, por exemplo, não constava na lista de GCRs) já em 2010, sendo cabível inferir que o número de GCRs no Brasil fosse, em 2012, maior que o mapeado naquele ano. Esse mapeamento sugere que os GCRs atuam com educação para o consumo, porém de maneira não formal, especialmente no contexto da realização de compras coletivas.

ConsumoSol (2011) aponta dois materiais relevantes para a educação para o consumo. A primeira é a cartilha “Manual de Educação para o Consumo Sustentável” desenvolvida pelo Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente e Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor, que possui um capítulo a respeito da atual forma vigente de consumo, destacando seus impactos socioambientais. A segunda é a cartilha “Cidades Sustentáveis – XXV Prêmio Jovem Cientista”, que traz roteiros de trabalho para educadores.

Além das experiências indicadas por Bueno (2011) e ConsumoSol (2011), outras puderam ser identificadas. Por exemplo, o Instituto Kairós, uma organização não governamental, cujo campo de atuação inclui a educação para o consumo responsável e o comércio justo e solidário. Essa instituição publicou uma série de cartilhas em 2012, denominada “Caminhos para Práticas de Consumo Responsável”, bem como o mapeamento já citado, que tinha como objetivo traçar um perfil desses coletivos (KAIRÓS, 2010). Além disso, o instituto promoveu o curso “Consumo responsável e sociedade contemporânea”, em 2003, e geriu o projeto “Qualidade de vida e consumo sustentável”, entre 2000 e 2003 (KAIRÓS, 2009). O site do DPDC abriga a Escola Nacional de Defesa do Consumidor, que objetiva a capacitação dos técnicos do Sistema Nacional de Defesa do Consumidor. Os conteúdos são

¹⁸ Maiores informações em: [HTTP://www.terramater.org.br](http://www.terramater.org.br)

¹⁹ Maiores informações em: [HTTP://www.terramater.org.br/guandu/?cat=6](http://www.terramater.org.br/guandu/?cat=6)

²⁰ Maiores informações em: [HTTP://www.trocasverdes.org](http://www.trocasverdes.org)

²¹ Maiores informações em: [HTTP://www.consumosol.ufscar.br](http://www.consumosol.ufscar.br)

relacionados aos direitos do consumidor e à formação de fiscais, mas há alguns cursos virtuais direcionados à comunidade em geral, como o “Curso Virtual ao Jovem Consumidor”.

Outras iniciativas, em âmbito municipal, são as ações do Departamento de Ação Integrada da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São José dos Campos – SP, com promoção de educação não formal para a comunidade da cidade²².

Na cidade em que se deu o desenvolvimento desta pesquisa (São Carlos/SP) diversas condições favorecedoras à educação para o consumo puderam ser identificadas.

1.5.3 Educação para o consumo em São Carlos/SP

No município de São Carlos/SP foi possível identificar diversas entidades e iniciativas cujos campos de trabalho têm afinidades com o âmbito da educação para o consumo ético, solidário e responsável, sendo as principais iniciativas identificadas por Bueno (2010) e por ConsumoSol (2011). As informações a seguir são referentes ao ano de 2012.

Uma das iniciativas de maior afinidade com uma iniciativa de escola de consumo era o Polo Ecológico de São Carlos – Centro de Difusão em Educação Ambiental, convênio instituído em 2010 entre a Universidade Federal de São Carlos, a Prefeitura Municipal de São Carlos, a Embrapa, o Centro de Divulgação Científica e Cultural da Universidade de São Paulo (CDCC – USP), a Rede de Educação Ambiental (REA), o Coletivo de Educadores de São Carlos (Cercas), a Sala Verde e a Diretoria Regional de Ensino. Essa instituição tinha como objetivo planejar e promover ações de integração entre as diversas iniciativas de educação ambiental da cidade, com vistas à constituição de um roteiro de visitas para a promoção de educação ambiental em contexto extra-aula, além de outras ações.

São Carlos contava ainda com a Coordenadoria Especial do Meio Ambiente (CEMA-UFSCar), que geria projetos com vistas à preservação ambiental, incluindo ações de educação ambiental; com o Conselho Municipal

²² Fonte dessa informação: <http://institutokairos.net/2009/03/experiencias-em-educacao-para-o-consumo-responsavel/>

de Defesa do Meio Ambiente (COMDEMA), que dispunha sobre assuntos relacionados à preservação ambiental em articulação com a comunidade em geral e na qual participavam a CEMA, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Sustentável, Ciência e Tecnologia e a sociedade civil; com a Associação para Proteção Ambiental de São Carlos (APASC), que executava projeto relacionado à alimentação orgânica e à geração de trabalho e renda para jovens em situação de vulnerabilidade social; o Departamento de Apoio à Economia Solidária (DAES), filiado à Secretaria Municipal de Trabalho, Emprego e Renda, que gerenciava o Centro Público de Economia Solidária – espaço público para uso de empreendimentos econômicos solidários (EES) e realização de eventos e que incubava EES; o Fórum Municipal de Economia Solidária (FMES), espaço deliberativo de participação de todos os atores da economia solidária do município; e o Conselho Municipal de Economia Solidária, cujos primeiros conselheiros tomaram posse em junho de 2012.

Outra instituição que deve ser mencionada é o Núcleo Multidisciplinar Integrado de Estudos, Formação e Intervenção em Economia Solidária (NuMI-EcoSol)²³, que, além da incubação de EES e do desenvolvimento de projetos de economia solidária, tinha perspectiva de constituição de uma linha de ação de Comercialização e Consumo em 2013.

Além desses, a Secretaria Municipal de Educação (SME), especialmente sua Assessoria de Projetos Especiais, empreendia diversos projetos na área de educação ambiental (SME, 2012a), a saber:

- a) Programa Municipal de Educação Ambiental na Rede de Ensino (ProMEA na Rede): realização de projetos nas microbacias do município, com estudantes das escolas municipais localizadas nessas microbacias, moradores das comunidades locais e educadores;

²³ Segundo informações obtidas no site do NuMI-EcoSol, seus principais objetivos eram: atuar para o atendimento do público-alvo para a constituição de EES; contribuir para o equacionamento de problemas sociais por meio da ES; colaborar na formulação e execução de políticas públicas para a ES; oferecer condições para pesquisa e extensão em ES; formar pessoal para exercício profissional; manter intercâmbio acadêmico, técnico e científico com instituições afins; favorecer participação da comunidade no desenvolvimento das atividades do NuMI-EcoSol (NUMI-ECOSOL, 2012).

- b) Projeto Consumo Consciente: 3 R's na Escola: oferecimento de palestras, por grupo de universitários, em escolas sobre o conceito e as práticas dos 3 R's;
- c) Projeto Horta Pedagógica: cidade de horta orgânica em todas as suas etapas, iniciado em 2005, com participação de 27 escolas;
- d) Projeto Biodigestor: instalação de biodigestores para compostagem de resíduos de alimentação nas escolas municipais, como oportunidade de educação ambiental;
- e) Projeto Sala Verde: organização de grupo com reuniões mensais a respeito de temáticas ambientais, com acervo na Biblioteca Pública da cidade;
- f) Projeto São Carlos de Todos Nós: promoção de conhecimento sobre os espaços urbanos e rurais da cidade, com vistas à formação de identidade e à cidadania.

1.5.3.1 Iniciativas legais

A cidade de São Carlos contava, em 2012, com cinco iniciativas legais favorecedoras de ações de educação para o consumo.

Foi aprovada no dia 26/02/2010 a lei municipal número 15.196 (SÃO CARLOS, 2010), de fomento à economia solidária. Além de outros objetivos no sentido de implementar iniciativas da economia solidária, o texto apresenta entre seus objetivos estimular a inserção da temática da economia solidária nas escolas municipais. Como já apresentado, o consumo ético, solidário e responsável é pautado nos princípios da economia solidária, sendo um dos aspectos importantes para o fomento aos EES. Além disso, essa lei prevê fomento a iniciativas de comércio justo e solidário.

Outras duas leis municipais, de números 15.779/2011 (SÃO CARLOS, 2011a) e 15.853/2011 (SÃO CARLOS, 2011b), também representam avanços no sentido de estabelecer condições práticas para atividades da economia solidária. A primeira institui a Conferência Municipal de Economia Solidária, espaço deliberativo, de participação civil e governamental a respeito de questões relacionadas à ES (SÃO CARLOS, 2011a). A segunda dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Economia Solidária (órgão permanente

com composição por representantes de diversos segmentos de EES e por gestores públicos, incluindo, entre eles, representantes do DAES, da SME e do COMDEMA), bem como a constituição do Fundo Municipal de Fomento à Economia Solidária (SÃO CARLOS, 2011b).

Essas leis municipais são de iniciativa popular, e resultado de longos processos deliberativos, envolvendo representantes de EES do município, de movimentos sociais, de entidades de fomento à ES (por exemplo, o NuMI-EcoSol) e de gestores públicos.

São Carlos conta também com uma Política Municipal de Educação Ambiental (SÃO CARLOS, 2008) e com o Programa Municipal de Educação Ambiental, aprovado como resolução 01/2008 pelo Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente (REA, 2010), que regulamentam as atividades de educação ambiental da cidade.

Além dessas iniciativas legais, foi homologado, em abril de 2012, o Plano Municipal de Educação (PME). Esse documento estava, no final de 2012, em processo de análise pela Prefeitura Municipal, mas já foi publicado no Portal da Educação, da SME. O PME foi construído a partir da realização de uma série de Conferências Municipais de Educação, sobre diferentes temas de interesse de variados atores relacionados à educação. Entre elas, foi realizada uma plenária com iniciativas da economia solidária do município, na qual foi encaminhada também a proposta de incentivo à educação para um consumo ético, solidário e responsável (Anexo B). Os documentos resultantes de cada uma das conferências foram reunidos e analisados detidamente por uma equipe da SME, que produziu o documento final com a proposta para o PME (SME, 2012b). Esse documento inclui:

“Meta 19 – Construir e implementar, até 2 anos após a aprovação deste plano, por meio da articulação da Secretaria Municipal de Educação com o Conselho Municipal de Educação e participação dos diversos segmentos (trabalhadores da educação e comunidade), Diretrizes Curriculares Municipais para o Sistema Municipal de Educação, adequadas à realidade do município, considerando a necessária integração dos seus níveis e modalidades de ensino e a afirmação de princípios tais como qualidade social da educação, educação integral, diversidade, sustentabilidade,

economia solidária, direitos humanos e outros.” (SME, 2012b, p. 25)

“[Estratégia...] 21. Incentivar o protagonismo infanto-juvenil dentro do ambiente escolar como forma de buscar uma gestão mais participativa e colaborativa na escola, exercitando os princípios da economia solidária, de cooperação e de solidariedade.” (SME, 2012b, p.30)

Se aprovado integralmente, haverá uma maior abertura para a formulação de políticas públicas, a saber, as Diretrizes Curriculares Municipais, que fomentem a educação para o consumo ético, solidário e responsável.

1.5.3.2 ConsumoSol: uma breve apresentação

Dentre as iniciativas localizadas no município de São Carlos/SP com afinidade com a temática do consumo ético, solidário e responsável, está o ConsumoSol– Articulação Ética e Solidária para um Consumo Responsável, coletivo de consumidores constituído em 2004 a partir de uma iniciativa do NuMI-EcoSol, na época denominado "Incubadora Regional de Cooperativas Populares" da Universidade Federal de São Carlos (INCOOP-UFSCar).

A criação do grupo visava apoiar os empreendimentos da economia solidária incubados, por meio da formação de consumidores para seus produtos e serviços. Trata-se de um grupo autônomo, composto por alunos de graduação e pós-graduação, professores universitários e produtores locais, aberto à comunidade em geral, sendo que todos os seus membros participam do grupo enquanto consumidores (CONSUMOSOL, 2010).

O ConsumoSol vem atuando na formação de consumidores éticos, responsáveis e solidários, realizando ações educativas, principalmente no âmbito da educação não formal. Desde 2007, o coletivo vem desenvolvendo discussões e estudos no sentido de promover a educação para esse tipo de consumo em âmbito formal, de modo a favorecer a constituição de uma política pública municipal que garanta perenidade e abrangência para essa iniciativa. É no âmbito desse coletivo que teve origem a pesquisa relatada nesta dissertação.

1.6 Pergunta de pesquisa

Dadas as aparentes aproximações teóricas entre educação CTS, elaboração de programas de ensino, e educação para o consumo, bem como a inserção da pesquisadora no grupo ConsumoSol, foi definida a seguinte pergunta direcionadora deste trabalho:

Que relações podem ser identificadas e estabelecidas entre as diretrizes para educação CTS, e procedimentos e condições envolvidos na descrição de uma situação-problema como ponto de partida na elaboração de programa de ensino para promoção de práticas de consumo ético, solidário e responsável por crianças com base na tecnologia de programação de ensino?

2 OBJETIVOS

Considerando a pergunta desta pesquisa de mestrado, o objetivo geral foi identificar relações entre as diretrizes para educação CTS, e procedimentos e condições envolvidos na descrição de uma situação-problema como ponto de partida para promoção de práticas de consumo ético, solidário e responsável por crianças com base na tecnologia de programação de ensino.

Para atingir esse objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram delineados:

- a) descrever procedimentos e condições envolvidos na descrição de uma situação-problema como ponto de partida para promoção de práticas de consumo ético, solidário e responsável (por crianças) com base na tecnologia de programação de ensino;
- b) identificar nas condições descritas aspectos favorecedores e desfavorecedores do atendimento às diretrizes para educação CTS;
- c) propor condições e procedimentos favorecedores do atendimento às diretrizes para educação CTS ao descrever uma situação-problema como ponto de partida para programação de ensino.

3 MÉTODO

Dada a natureza da pergunta de pesquisa deste estudo, ele pode ser classificado como uma pesquisa descritiva, exploratória, à medida que os dados foram analisados com base na descrição detalhada de um processo específico, sem precedentes de experiências anteriores (utilizando a ferramenta de elaboração de programa de ensino, para a temática consumo ético, solidário e responsável, para uma população de crianças com quatro a seis anos de idade) tanto em nível de literatura científica, quanto em nível de experiência prática do grupo em que esses processos se desenvolveram.

Assim, em se tratando da descrição e análise das estratégias e discussões realizadas para a descrição de situação-problema pelo Grupo de Estudos em Programação de Ensino e Treinamento (GEPETo), bem como nas condições que interferiram nessas estratégias e discussões, este trabalho constitui também um estudo de caso, cujos detalhes metodológicos são a seguir apresentados. Para poder compreender os procedimentos de coleta e análise de dados realizados, primeiramente serão apresentados o contexto de desenvolvimento da pesquisa, as estratégias adotadas e as características do grupo no âmbito do qual foram realizadas as atividades analisadas.

3.1 Contexto de desenvolvimento da pesquisa

A origem desta pesquisa remonta à participação da pesquisadora, desde o ano de 2007, no ConsumoSol. O grupo de estudos que realizou as atividades analisadas (GEPETo) foi criado a partir de um conjunto de atividades empreendidas pelo grupo ConsumoSol, que teve início com os primeiros contatos dos participantes do Consumosol com as escolas de consumo da Espanha , em 2007, como pode ser verificado na Figura 1 (nessa figura, setas laranja indicam continuidade temporal; setas azuis, relações de subsídio; setas vermelhas, relações funcionais; e setas amarelas, processos). A partir daí, foi constituída uma equipe de educação para o consumo internamente ao ConsumoSol, que utilizou em seu trabalho um manual de elaboração de programas de ensino recém-publicado (CORTEGOSO; COSER, 2011). Esse material foi eleito como base para a constituição do GEPETo.

A fim de possibilitar a compreensão do contexto em que se insere este trabalho, portanto, o ConsumoSol será sucintamente descrito, bem como o percurso e acontecimentos que levaram à constituição do GEPETo e que definiram as suas principais características e os procedimentos de coleta dos dados desta pesquisa.

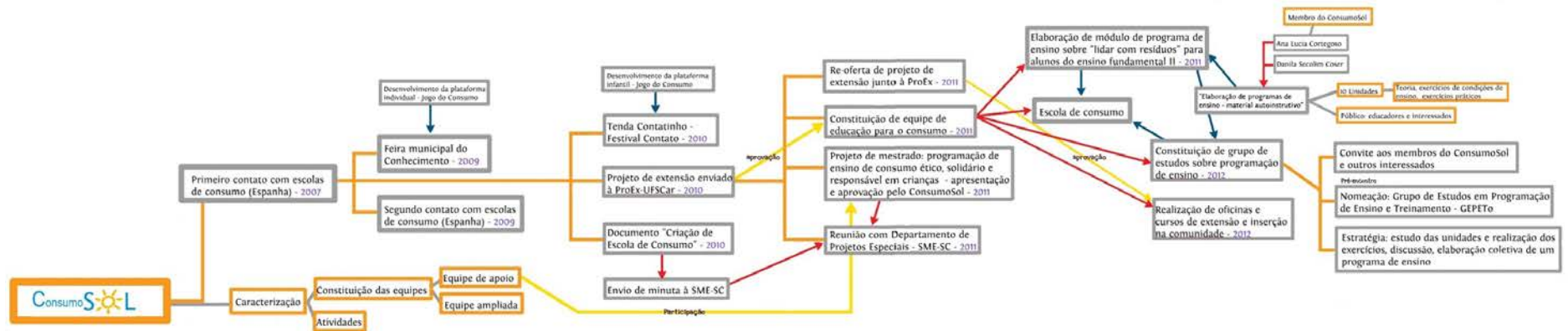


Figura 1 – Representação do processo histórico que levou à constituição do GEPETO.

3.1.1 ConsumoSol

A seguir, serão descritas as principais características e atividades empreendidas pelo ConsumoSol.

3.1.1.1 Características

O ConsumoSol, conforme já apresentado, é um grupo de consumidores que iniciou suas atividades em 2004, a partir da constatação das dificuldades de empreendimentos de economia solidária acessarem consumidores para seus produtos e serviços. Já em uma de suas reuniões iniciais, o grupo foi constituído com um “sobrenome”: Articulação Ética e Solidária para um Consumo Responsável. Cada uma das palavras inseridas nessa definição possui um significado, e o conjunto desses significados permeia os objetivos e atividades que o grupo realiza. Algum tempo depois, foi elaborado o logotipo (Figura 2) , estabelecendo uma identidade visual para o grupo.



Figura 2 – Logotipo do grupo ConsumoSol. Fonte: <http://www.consumosol.ufscar.br>

Os conceitos que compõem a denominação do grupo são:

- 1) Articulação: entender-se, realizar acordos, organizar-se em cadeias, aproximar quem produz e quem consome;
- 2) Ética: atitudes honestas e justas, não precarização dos trabalhadores, processo de trabalho não exploratório, construção de preço justo;
- 3) Solidária: valorização de relações de cooperação, distribuição de renda, desenvolvimento local e compromisso com a comunidade;
- 4) Consumo: adquirir ou utilizar um produto ou um serviço;
- 5) Responsável: quem age e assume as consequências de seus próprios atos.

Um resumo dos princípios do grupo é apresentado no Quadro 3. Estes princípios foram estruturados em 2004, quando da formação do grupo, de

forma coletiva e mediante consenso. Na época, o grupo era constituído por membros do NuMI-EcoSol (ainda denominado INCOOP-UFSCar), pequenos produtores e membros de empreendimentos econômicos solidários. Na Figura 3 podem ser vistos registros fotográficos da reunião de constituição do grupo.



Figura 3 - Registros fotográficos da primeira reunião do grupo ConsumoSol.

A partir desse documento, e diante de demandas e oportunidades específicas, as ações do coletivo foram definidas e redefinidas, e estão sob permanente avaliação e mudança. As mudanças eram provenientes seja da alteração de condições externas (como parcerias) e da alteração de condições internas (saída de alguns membros, entrada de outros) ao grupo. No Quadro 3 estão descritos os objetivos do ConsumoSol, que foram estabelecidos em 2004 e que continuaram a direcionar as ações do grupo em 2012.

Princípios e objetivos do ConsumoSol:

- 1) Promover um padrão de consumo que corresponda ao mínimo necessário para atender a necessidades humanas e dos seres em geral, significativas e relevantes, de modo a produzir melhor equilíbrio no acesso a produtos e serviços por todos e com maior grau de conservação ambiental;
- 2) Promover produção, comercialização e uso de diferentes produtos e serviços necessários ao atendimento de necessidades humanas e dos seres em geral, desde que garantidas características como:
 - melhor qualidade possível;
 - preço justo
 - processo ético de produção de bens/prestação de serviço
 - adequação aos princípios de conservação da natureza, promoção da saúde humana, preservação da diversidade biológica;
- 3) Promover a inclusão social para o maior número possível de pessoas, tanto no processo de produção e comercialização quanto no de consumo, com acesso a produtos e serviços com as características propostas;
- 4) Dar preferência a produtos e serviços:
 - de origem local
 - preferencialmente oriundos de empreendimentos da economia solidária;
- 5) Capacitar produtores, fornecedores, distribuidores e consumidores (membros do grupo ou não) para produzir, fornecer, distribuir, adquirir e utilizar produtos e serviços com estas mesmas características;
- 6) Favorecer a educação alimentar e o consumo de produtos mais adequados para a saúde;
- 7) Incentivar e facilitar a relação ética e respeitosa entre produtores, fornecedores, distribuidores e consumidores, por meio de fidelidade, transparência e integração das atividades destes atores;
- 8) Apoiar também empreendimentos que, mesmo atendendo a apenas parte das características previstas, possam vir a melhorar suas condições de funcionamento na direção dos objetivos do grupo;
- 9) Promover a cultura local, valorizando a diversidade cultural, o conhecimento e a identidade das comunidades tradicionais nas transações comerciais;
- 10) Contribuir para a construção de práticas de produção, comercialização e consumo baseadas em valores que questionem as regras dos mercados vigentes;
- 11) Buscar e consolidar relações com outras iniciativas similares, em redes de cooperação solidária;
- 12) Pautar-se, em seu funcionamento, pelos princípios do cooperativismo;
- 13) Monitorar os processos de funcionamento do grupo, permanentemente, por meio de indicadores diversos.

Quadro 3 – Princípios e objetivos do ConsumoSol. Fonte: adaptado de ConsumoSol (2010).

O ConsumoSol era, em 2012, composto por duas equipes, que serão neste trabalho denominadas “equipe de apoio” e “equipe ampliada”. A equipe de apoio organizava, implementava e monitorava ações, e a equipe ampliada participava de situações deliberativas e atividades esporádicas e prestava apoio financeiro (e na forma de trabalho) para a manutenção das atividades empreendidas pelo coletivo. Oficialmente, as duas equipes foram estabelecidas no ano de 2009, porém a separação entre esses dois grupos já acontecia antes disso, devido às atividades de orientação e acompanhamento de estagiários e bolsistas inseridos no grupo, das quais derivou a equipe de apoio. Enquanto a equipe ampliada mantinha-se relativamente estável, a equipe de apoio sofria alterações em sua conformação pelo menos anualmente, com a entrada de

novos membros e a saída de parte daqueles que entraram no ano anterior, sendo que poucos se mantinham participando ao longo dos anos. Isso se deve à participação de alunos de graduação e pós-graduação, principalmente da Universidade Federal de São Carlos, nessa equipe, uma vez que o grupo se configurava como campo de estágio e pesquisa.

Em 2012, a equipe de apoio do ConsumoSol contava com oito pessoas, e a ampliada com nove, totalizando dezessete pessoas. Além dessas pessoas, que participam diretamente do grupo, havia pessoas cadastradas para receber ou contribuir com o envio de informações relacionadas à temática do consumo ético, solidário e responsável.

A equipe de apoio era constituída, em sua maioria, por pessoas relacionadas à área de psicologia, desde estudantes de graduação, pós-graduação, docente e profissionais graduados²⁴. Das oito pessoas que compunham essa equipe, cinco eram formados ou formandos em psicologia, duas em biologia e uma em fisioterapia. Todos os integrantes dessa equipe tinham idade em torno dos 20 a 30 anos, exceto uma, que tinha idade superior a cinquenta anos. Cinco pessoas dessa equipe eram do sexo feminino, e duas do sexo masculino. A equipe ampliada era composta principalmente por docentes e funcionários da universidade. Havia um equilíbrio numérico entre os gêneros, e a idade média desses membros era superior à da equipe de apoio.

Em geral, os relacionamentos interpessoais entre os membros do grupo eram amigáveis e agradáveis. Porém, havia relações de poder não discutidas abertamente, e as posições de liderança²⁵ não sofriam mudanças expressivas ao longo do tempo. A definição dos papéis de liderança pode estar relacionada ao tempo de participação no grupo, bem como ao nível acadêmico dos membros.

²⁴ O ConsumoSol é uma organização social aberta à participação de toda a comunidade por meio de associação livre e espontânea, com a qual o sócio pode colaborar com doações periódicas (mensais, semestrais ou anuais) e/ou participando das atividades promovidas pelo grupo. O grupo constitui campo de estágio e de pesquisa em economia solidária na UFSCar (CUNHA et al, 2010), contando com a participação de estagiários, especialmente graduandos do curso de Psicologia da UFSCar. Já houve, porém, participação de voluntários das áreas de ciências da computação, biologia, psicologia e imagem e som.

²⁵ Sendo que uma das figuras de liderança era a autora desta dissertação.

Houve diversos momentos de alterações na configuração e na dinâmica do grupo, bem como nas ações empreendidas, devido, inclusive, à conclusão de projetos ou à interrupção devido às alterações na equipe de apoio. Porém, o direcionamento das atividades vinha sendo mantido com base nos objetivos definidos no início do grupo, em 2004.

Como será descrito adiante, o grupo realizava uma grande diversidade de atividades, sendo que a divisão de tarefas entre os membros do grupo não era igualitária, uma vez que o tempo de dedicação de cada membro, atrelado à sua condição na equipe (estagiário, aluno de disciplina, pesquisador, voluntário, docente), era muito variável. Essas cargas de trabalho eram pré-combinadas entre os membros, sendo mais valorizado o compromisso de execução das tarefas assumidas do que o volume de trabalho que cada um executava.

Embora houvesse uma relativa heterogeneidade entre os membros do grupo, e estes se subdividissem em uma ou outra equipe, todos se reconheciam sob uma identidade comum que pode ser descrita como: consumidores preocupados com as consequências dos padrões de consumo vigentes em nossa sociedade, em busca de alternativas para um consumo ético, solidário e responsável.

Nos momentos de reuniões, as decisões eram tomadas em conjunto, preferencialmente por consenso, em que todos tinham oportunidade para emitir informações sobre as atividades que estavam sendo realizadas, sendo debatidas as estratégias de encaminhamentos das ações. Porém, devido ao volume de tarefas, pessoas específicas se responsabilizavam por encaminhá-las, estando o grupo à disposição caso os demais necessitassem de ajuda em suas atividades. As decisões e informes eram registrados e disponibilizados por e-mail, não apenas à equipe de apoio, mas também à equipe ampliada. As reuniões da equipe de apoio eram quinzenais, podendo ocorrer reuniões adicionais para execução de tarefas. Aproximadamente três vezes por ano era realizado um encontro, reunindo a equipe de apoio e a equipe ampliada. Nessas reuniões, chamadas Encontros ConsumoSol, eram socializados informes gerais sobre o andamento das ações e era deliberado a respeito da continuidade do que vinha sendo realizado e a inclusão de novas atividades.

Embora esse encontro fosse chamado deliberativo, nas reuniões da equipe de apoio também aconteciam deliberações, como por exemplo, em relação ao uso do fundo ou à resposta a determinadas demandas, que não podiam esperar pelo aval de toda a equipe. Quando era necessário consultar a equipe ampliada, as deliberações podiam ser feitas via e-mail.

Não havia uma distinção convencional de papéis entre os membros do grupo, exceto para um caso específico, recorrente na história do grupo, de uma pessoa contratada²⁶ para desempenhar tarefas administrativas, como manutenção do site e e-mail do grupo e registro das reuniões. Esta última era uma atribuição flexível, sendo por vezes realizada por outros membros do grupo.

Embora no ConsumoSol fosse possível identificar facilmente as figuras de liderança, não havia, em seu funcionamento, relações explícitas de hierarquização, sendo sua organização pautada nos princípios da economia solidária, o que resultava em um grau considerável de gestão compartilhada, especialmente no que diz respeito aos processos de tomada de decisão, nos quais em geral era feito um automonitoramento dos membros no sentido de garantir voz a todos os participantes. As relações intragrupo e com outros grupos com enfoques afins eram pautadas na cooperação. Os membros do grupo, em geral, estavam dispostos a prestar auxílio mútuo e manter as atividades em rede de apoio intragrupo. Como se tratava de uma iniciativa que buscava promover condições favoráveis à economia solidária, por meio do enfoque nos hábitos de consumo, e cuja compreensão era de que quanto mais pessoas se dedicarem ao assunto, mais provável seria a mudança social, o ConsumoSol não rivalizava com outros coletivos de consumo nem com outras iniciativas da economia solidária

3.1.1.2 Atividades empreendidas

Este grupo diferenciava-se de outros coletivos de consumo no âmbito da economia solidária especialmente devido à diversidade e amplitude de suas

²⁶ Via uso de recursos do fundo do grupo ou remunerada por meio de bolsas de treinamento ou extensão resultantes de projetos submetidos à universidade.

ações: outros GCRs enfocam atividades mais específicas, como a realização de compras coletivas.

As atividades eram decididas coletivamente, aquelas de maior relevância estratégica nos Encontros ConsumoSol, e as mais cotidianas ou operacionais, nas reuniões da equipe de apoio, mas a decisão de realizar ou não alguma tarefa era tomada sempre de forma coletiva, priorizando o consenso como estratégia de tomada de decisão. Eventualmente, prevalecia a opinião de um membro sobre a dos demais, particularmente quando o que estava em discussão envolvesse maior responsabilidade por parte de alguém ou trouxesse consequências específicas para uma pessoa. Muitas dessas ações surgiram por iniciativas individuais de membros do grupo, que tinham interesses específicos nessas atividades, resultando que nem sempre a continuidade das ações pudesse ser assegurada.

Para fins da análise que interessa a esta pesquisa, serão citadas todas as ações do grupo, mas apenas aquelas relacionadas à educação para o consumo serão detalhadas.

Por volta de maio de 2012 foi produzido um balanço geral das atividades do coletivo (Anexo C). Esse balanço foi produzido pela pesquisadora e submetido ao coletivo do ConsumoSol para complementação e validação.

As ações do grupo foram subdivididas em: administrativas, de aproximação entre produtor e consumidor, de educação para o consumo, de inserção na comunidade, participação em eventos, de estabelecimento de parcerias, de promoção de práticas de consumo ético, solidário e responsável, projetos e bolsas, e outras ações. A listagem de atividades comporta aquelas em andamento quando o documento foi produzido (em 2012), mas também as que já foram concluídas e algumas que foram idealizadas, mas nunca executadas. O detalhamento dessas ações pode ser conferido nos Anexos C (balanço geral de atividades) e D (breve descrição e registros fotográficos de ações do grupo).

3.1.2 Condições indicativas de um campo de atuação

Data do ano de 2007 o primeiro contato do ConsumoSol com as experiências das escolas de consumo espanholas. Um dos membros do grupo,

professor universitário, visitou aquele país e relatou ao grupo o interesse em que o ConsumoSol desenvolvesse alguma atividade desse tipo, durante um dos Encontros ConsumoSol daquele ano²⁷.

Dois anos depois, outro membro do grupo realizou pós-doutorado na Espanha, quando conheceu as escolas de consumo da Cantabria e da Catalunha, e ao retornar apresentou as experiências ao coletivo ConsumoSol. Nesse mesmo ano, o ConsumoSol foi convidado a participar da Feira Municipal do Conhecimento, ocasião na qual parte da equipe de apoio se envolveu para a idealização e produção de uma plataforma lúdica direcionada à discriminação entre hábitos de consumo mais ou menos adequados de acordo com os princípios do consumo ético, solidário e responsável, batizado como *Jogo do Consumo*. Tal jogo foi aplicado durante o evento, com grande aceitação do público juvenil e adulto.

Após a apresentação da experiência das escolas de consumo da Cantabria e da Catalunha, o grupo deliberou por iniciar esforços no sentido de atuar no âmbito da educação para o consumo de forma mais sistemática, planejada, e com vistas à garantia da perenidade da ação, no formato de uma política pública, pelo menos em âmbito municipal.

Em 2010, um estagiário do curso de psicologia empreendeu um levantamento de condições nacionais e locais que indicassem possibilidades de implantação de uma escola de consumo, sistematizadas em um relatório de estágio (BUENO, 2010). Esse mesmo estagiário propôs uma minuta explicativa (Anexo E), enviada à Secretaria Municipal de Educação, porém sem obter retorno imediato. Ainda em 2010, o ConsumoSol foi convidado a realizar uma atividade com crianças pequenas durante o Festival Contato²⁸, na Tenda Contatinho²⁹. Para essa ocasião, o Jogo do Consumo foi adaptado em formato de plataforma de jogo cooperativo com aplicação coletiva, utilizando o mesmo

²⁷ Os relatos de todos os Encontros ConsumoSol podem ser acessados em <http://www.consumosol.ufscar.br/encontros.htm>

²⁸ Festival anual de artes de São Carlos/SP, em cuja programação está inserida a Feira Municipal de Economia Solidária, com exibição e venda de produtos e serviços.

²⁹ Espaço do Festival Contato destinado à realização de atividades lúdicas e educativas com crianças.

conteúdo da plataforma anterior. A aplicação demonstrou a aplicabilidade do jogo a crianças a partir de cinco anos de idade. Nesse mesmo ano foi submetido um projeto de extensão à Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar com a temática de planejamento de uma Escola de Consumo, que foi aprovado para o ano seguinte (2011). A aprovação desse projeto pela universidade levou à constituição da equipe de educação para o consumo internamente ao ConsumoSol.

Nesse período foi elaborado o primeiro esboço do projeto de pesquisa que originou esta dissertação, submetido ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade no início de 2011, cuja execução no âmbito do ConsumoSol foi aprovada pelo grupo.

3.1.2.1 Constituição e funcionamento da equipe de educação para o consumo

Durante o ano de 2011, a equipe de educação para o consumo foi formada por três pessoas, membros da equipe de apoio ao ConsumoSol, sendo uma bolsista de extensão, um estagiário e a autora desta dissertação. No ano de 2012, com a aprovação da renovação do projeto de extensão anteriormente submetido, a equipe passou a contar com dois voluntários, uma bolsista de extensão e a autora desta pesquisa.

No decorrer desse período, foram adotadas diversas dinâmicas de trabalho, desde reuniões periódicas com todos os integrantes da equipe, até reuniões específicas para realizar atividades específicas, passando por períodos de ausência de reuniões. Em 2012, o grupo se encontrava aproximadamente semanalmente, em reuniões de cerca de uma hora e meia de duração, sendo algumas presenciais e outras à distância, por meio de ferramenta de comunicação online (*Skype*®).

Independentemente da frequência das reuniões da equipe de educação para o consumo, o procedimento adotado para socialização de informações com o restante da equipe de apoio ao ConsumoSol foi o de apresentar o andamento das atividades em situação das reuniões de equipe de apoio (quinzenais), seja como informes ou estabelecer pontos de pauta, em caso de

necessidade de deliberação pelo restante do grupo, definida pela equipe de educação para o consumo ou demandada pela equipe de apoio.

A tomada de decisões para o encaminhamento de ações dentro da equipe de educação para o consumo era realizada por meio do consenso, forma organizativa condizente com os procedimentos adotados nas ocasiões de reuniões da equipe de apoio do ConsumoSol. Em nenhum momento foi necessária votação.

Com o uso dessa estratégia de tomada de decisão, em conjunto com a articulação com o restante do ConsumoSol, foram definidas as ações empreendidas pela equipe.

3.1.2.2 Ações empreendidas, produtos obtidos e parcerias estabelecidas pela equipe de educação para o consumo

As atividades da equipe de educação para o consumo podem ser divididas nas categorias: proposição de uma escola de consumo, elaboração de programas de ensino, estabelecimento de parcerias, produção de conhecimento e atividade de extensão.

3.1.2.2.1. Proposição de uma escola de consumo

Com relação à escola de consumo, as atividades consistiram na definição de objetivos para uma iniciativa desse tipo, do público a ser atendido e de atividades a serem desempenhadas, com base nas experiências espanholas. Esses aspectos comporiam um projeto de escola de consumo (incluindo diretrizes para o seu funcionamento, implantação e implementação), e ofereciam diretrizes para a articulação com esferas públicas municipais para viabilização do projeto.

Em 2011 foi produzido o documento *Criação de “escola de consumo em São Carlos - SP”* (Anexo A; CONSUMOSOL, 2011), que contém as primeiras diretrizes para a proposição de estratégias para essa iniciativa, a delimitação do objetivo final para o planejamento de uma escola de consumo, de acordo com as estratégias da programação de ensino, bem como a indicação das etapas necessárias para esse planejamento. Em 2011, não houve grandes avanços nesse no planejamento da escola de consumo, devido ao forte

enfoque atribuído pela equipe aos programas de ensino como subsídios para essa iniciativa, como se verá a seguir. Em 2012, com a renovação do projeto de extensão, foi retomado o trabalho na delimitação dos objetivos da escola de consumo e na definição do público a ser atendido por ela, bem como a articulação com esferas públicas municipais. No início desse ano, foram realizadas reuniões com o Departamento de Apoio à Economia Solidária e com a Secretaria Municipal de Educação (SME) para obter informações a respeito das oportunidades disponíveis para a proposição da escola de consumo como política pública municipal.

Na primeira, foi definido o encaminhamento de apresentar uma proposta de inserção do tema da educação para o consumo como emenda parlamentar, dada a proximidade das eleições municipais, em 2012. Na segunda, foi estabelecida uma parceria no sentido de promover uma articulação de ações de educação para o consumo com projetos já implementados pela SME.

3.1.2.2.2 Elaboração de programas de ensino

Com relação aos programas de ensino, a partir de parceria instituída com o Polo Ecológico de São Carlos, especialmente com a Unidade de Gestão de Resíduos (UGR) da Universidade Federal de São Carlos, foi desenvolvido um programa de ensino cujo objetivo comportamental era “lidar com resíduos domésticos”, destinado a adolescentes cursando o Ensino Fundamental II (11 a 14 anos de idade). Esse material foi produzido com base no trabalho de Cortegoso e Coser (2011), que traz diretrizes para a programação de ensino segundo a análise do comportamento. Esse programa resultou em um material autoinstrutivo, de aplicação individual. O tema e a faixa etária dos aprendizes foram definidos com indicações de parceria estabelecida com a UGR, em comum acordo com o coletivo do ConsumoSol. Em 2011, foi produzido o primeiro de quatro módulos desse material, que foi testado com adolescentes de 11, 12 e 14 anos no início de 2012 (MEZZACAPPA et al, 2012). Em 2012, o segundo módulo do material estava em fase de conclusão.

Programas de ensino a serem elaborados no futuro dependerão da definição de temática, aprendizes, parcerias, objetivos, que venham a contribuir para o escopo de atuação da escola de consumo.

3.1.2.2.3 Estabelecimento de parcerias

A equipe de educação para o consumo estabeleceu parcerias com a UGR e o Polo Ecológico, sendo necessário, porém, aprofundá-las e melhor articulá-las no sentido da integração com a proposta de escola de consumo. Em 2012, estavam sendo estabelecidas parcerias com o DAES e a SME, entidades que, embora tenham relações de longa data com o ConsumoSol, somente foram acionadas para efeitos de parcerias em educação para o consumo a partir de 2010 (SME) e 2011 (DAES).

3.1.2.2.4 Produção de conhecimento

Foi produzido, em 2012, um artigo apresentado e publicado nos anais do VII Seminário Ibérico/III Seminário Iberoamericano “CTS no Ensino de Ciências”, em Madrid, a respeito do método utilizado para a construção do programa de ensino para “lidar com resíduos domésticos” e suas possíveis contribuições considerando as diretrizes da ACT e da educação CTS (MEZZACAPPA et al, 2012).

3.1.2.2.5 Atividades de extensão

Em 2012 foram realizadas diversas atividades para subsidiar a oferta de uma atividade de extensão em educação para o consumo pelo ConsumoSol, possibilitadas a partir do estabelecimento de parcerias com o DAES e com a SME.

A primeira foi uma oficina, direcionada aos EES organizadores da Feira Municipal de Economia Solidária, realizada no mês de agosto, a respeito da promoção de hábitos de consumo éticos, solidários e responsáveis durante a feira.

Em outubro do mesmo ano, uma segunda oficina foi ministrada, composta por duas turmas, com dois encontros cada. Essa oficina foi sobre educação para o consumo, direcionada às educadoras da rede pública municipal participantes do projeto ProMEA na Rede. Ambas experiências podem fornecer elementos para subsidiar a proposta de uma Atividade

Curricular Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE)³⁰ sobre consumo ético, solidário e responsável para 2013.

Ainda, foram realizadas aplicações do Jogo do Consumo no contexto de um evento de educação ambiental realizado em praça pública da cidade, as quais originaram demanda para a capacitação de estudantes de um curso de educação de jovens e adultos para a realização de uma atividade relacionada à temática do consumo durante uma feira do conhecimento promovida pela escola.

3.1.3 GEPETO

Na sequência, serão detalhadas informações a respeito da constituição do GEPETO, a partir de iniciativa da equipe de educação para o consumo, e as características dos participantes que o compunham quando da coleta de dados para esta dissertação.

3.1.3.1 Constituição do grupo

Dado o contexto das estratégias de educação para o consumo empreendidas pelo ConsumoSol, em meados de 2010 foi discutida pelo grupo a importância de atuar junto a crianças pequenas para a consolidação de hábitos de consumo ético, solidário e responsável durante toda a vida do indivíduo.

Ainda em 2010, foi realizada uma reunião com representantes da Assessoria de Projetos Especiais da SME, a fim de apresentar o esboço de um projeto que viria a ser aplicado junto às instituições de ensino municipais. Naquela oportunidade, duas representantes da SME informaram a grande quantidade de atividades direcionadas ao ensino básico e fundamental, mas a ausência de enfoque com crianças do ensino infantil, com idades entre zero e seis anos (o que é coerente com o quadro de lacuna observado por SAMUELSON; KAGA, 2010). Devido à experiência anterior com a aplicação do Jogo do Consumo com crianças pequenas e à característica vulnerabilidade

³⁰ A ACIEPE é uma atividade formativa aberta à comunidade, que necessita de aprovação por instâncias da Universidade Federal de São Carlos e que permite a emissão de certificados de curso de extensão aos seus participantes. Esse tipo de atividade tem duração de seis meses.

dessa faixa etária ao estabelecimento de hábitos consumistas, somadas ao interesse pessoal da autora desta dissertação em trabalhar com crianças pequenas³¹, o ConsumoSol elegeu a faixa entre quatro e seis anos de idade para a elaboração de um programa de ensino de práticas de consumo ético, solidário e responsável.

O programa a ser elaborado estava relacionado aos objetivos iniciais do projeto que originou esta dissertação, entre o final de 2010 e o início de 2011, que eram elaborar um programa de ensino de hábitos de consumo ético, solidário e responsável para crianças e realizar uma aplicação-piloto desse programa. Esses objetivos viriam a ser alterados a partir de reunião realizada com o ConsumoSol, como será descrito a seguir.

Em 2011, como parte da estratégia para a elaboração do programa de ensino inicialmente planejado, a autora desta pesquisa elaborou uma primeira descrição da situação-problema, contextualizando as consequências nocivas de práticas consumistas para a sociedade e o meio-ambiente. Além disso, empreendeu detalhada decomposição de comportamentos subjacentes ao chamado “consumir ética, solidária e responsável”, com base nos resultados apresentados por Leugi (2008).

Em setembro de 2011 foi realizada uma reunião com sete membros do ConsumoSol, incluindo participantes da equipe de apoio e da equipe ampliada, e ambos os membros que tiveram os primeiros contatos com as escolas de consumo espanholas. Outros dois membros do grupo justificaram sua ausência.

Nessa reunião, que foi gravada em vídeo após a anuência de todos os presentes, a pesquisadora apresentou mais detalhadamente seu projeto de mestrado, a conceituação de programação de ensino, as informações obtidas na reunião com a SME, e os documentos produzidos (descrição da problemática e decomposição da classe de comportamentos “consumir ética, solidária e responsável”). Esse projeto de pesquisa inicialmente

³¹ Ressalta-se a política interna do grupo com relação à realização de atividades a depender do interesse pessoal de cada membro.

propunha a construção e a aplicação-piloto de um programa de ensino, o que foi também exposto ao coletivo ali presente.

O grupo discutiu a respeito de encaminhamentos para a pesquisa, de forma a contemplar os interesses do ConsumoSol. Deliberou que a descrição da situação-problema deveria conter maiores informações a respeito dos impactos do consumismo na infância, de forma a caracterizar o problema para os aprendizes envolvidos na ação educativa. Também deliberou que não era possível delimitar os objetivos de ensino para essa população naquele momento devido à ausência de experiências do grupo com a faixa-etária e à falta de maiores informações a respeito das características dos hábitos de consumo dessas crianças. Assim, a orientação para a continuidade da pesquisa foi reduzir seu escopo, deixando de objetivar a aplicação-piloto desse programa de ensino, para favorecer o levantamento de informações iniciais importantes para a construção desse programa. O relato escrito dessa reunião encontra-se no Apêndice A.

Paralelamente, a equipe de educação para o consumo deliberou, a partir do interesse comum dos membros da equipe na temática da elaboração de programas de ensino, a constituição de um grupo de estudos com base no manual sobre elaboração de programas de ensino utilizado como subsídio para a elaboração dos materiais didáticos relacionados a “lidar com resíduos”.

Em seu primeiro encontro, em 12/06/2012, com a participação de quatro pessoas, o grupo de estudos foi nomeado “Grupo de Estudos em Programação de Ensino e Treinamento”, com a sigla “GEPETO”, e foram deliberadas diretrizes gerais para o funcionamento do grupo. Dada a natureza do manual, que se baseia em exercícios práticos para a elaboração de um programa de ensino, foi decidida também a adoção de uma temática única para os exercícios de todos os participantes do grupo, posteriormente definida como a educação de crianças entre quatro e seis anos de idade para um consumo ético, solidário e responsável.

3.1.3.2 Caracterização dos participantes do GEPETO

Considerando a constituição do grupo em seu último encontro, este pode ser assim caracterizado:

Gênero: Quatro pessoas do sexo feminino e uma do sexo masculino.

Idade: A idade dos membros do GEPETO variava entre 25 e 50 anos.

Interesse na participação no grupo: Três participantes membros do ConsumoSol, sendo: uma participante da sub-equipe de educação para o consumo, um participante da equipe de apoio e uma participante da equipe ampliada; uma educadora matemática; e uma interessada na elaboração de programas de ensino.

Formação acadêmica: Três participantes com formação acadêmica em Psicologia, sendo dois com título de mestrado, mais a autora desta pesquisa; uma licenciada em Matemática, com formação em Pedagogia Plena; e uma com formação em Ciências Sociais, especializada em Gestão Pública. A formação de todos os participantes foi realizada em instituições públicas de ensino superior.

Familiaridade com economia solidária e consumo ético, solidário e responsável: Todos os participantes tinham familiaridade com a economia solidária, porém, no caso de uma participante, sua atuação não tinha interface com a temática do consumo ético, solidário e responsável.

Familiaridade com tecnologia de programação de ensino: Três participantes (membro da sub-equipe de educação para o consumo, membro da equipe de apoio ao ConsumoSol e interessada em elaboração de programas de ensino) tinham familiaridade com a tecnologia de elaboração de programa de ensino; as demais participantes (educadora matemática e membro da equipe ampliada do ConsumoSol) não tinham tal familiaridade.

3.2 Condições para a coleta de dados

A seguir, serão descritas as condições para a coleta de dados, incluindo o tipo de dados coletados, o local, a periodicidade, o total de reuniões e os materiais utilizados.

- a) Dados coletados: informações a respeito de estratégias, discussões e condições para a descrição de situação-problema pelo GEPETO, a partir de fontes primárias (participação em reuniões, registros em áudio) e secundárias (relatos de reuniões) de informação.
- b) Local: sala de reuniões do NuMI-EcoSol.
- c) Periodicidade: reuniões aproximadamente quinzenais, durante cinco meses.
- d) Total de reuniões: oito.
- e) Materiais utilizados: computador, gravador de áudio, relatos escritos de reuniões, manual de elaboração de programas de ensino. Este foi elaborado a partir da aplicação de um programa de ensino em sala de aula em um curso de Psicologia, sendo adequado a estudantes desse curso. O manual é composto por dez unidades, cada uma relacionada a uma etapa da elaboração de programas de ensino e incluindo informações teóricas, exercícios para compreensão das informações teóricas e exercícios práticos para a elaboração de um programa de ensino. Foram utilizadas as unidades um a três do manual³².

³² Maiores detalhes sobre esse material foram abordados na introdução, no item 1.2.

3.3 Procedimentos para coleta e análise de dados

Dados os objetivos deste trabalho, as estratégias para a coleta de dados foram definidas de forma a possibilitar:

a) A descrição dos processos de trabalho e das discussões realizadas no âmbito do GEPETO, para a descrição da situação-problema e as condições nas quais isso aconteceu.

b) A análise dos processos, discussões, interferências, interface com o ConsumoSol, de acordo com categorias definidas a partir da literatura sobre educação CTS.

Os dados foram coletados a partir da participação direta da pesquisadora em reuniões do GEPETO, do ConsumoSol e, eventualmente, com parceiros, com a elaboração de registros escritos dessas reuniões e de registros em áudio das reuniões do GEPETO, com prévia autorização de todos os participantes do grupo. Os participantes do GEPETO assinaram termo de consentimento livre e esclarecido relacionado à participação no estudo (Apêndice B).

A partir dos relatos das reuniões e de sínteses dos registros em áudio, foi elaborado um fluxograma detalhado contendo a síntese dos processos, discussões e condições em que essa etapa da elaboração de um programa de ensino foi realizada. Para a elaboração do fluxograma foi utilizado recurso online de organização e apresentação de dados (*Prezi*³³), na modalidade gratuita. O fluxograma elaborado comporta os seguintes tipos de informação:

a) Relação temporal (sequência de acontecimentos em ordem cronológica);

b) Relação de característica (detalhamento de características de determinada informação);

c) Relações funcionais entre acontecimentos e discussões no processo;

d) Relação de subsídio (informação ou evento que subsidiou determinada discussão ou acontecimento no processo);

³³ Acessível gratuitamente em www.prezi.com.

- e) Relação de interferência (fator externo que teve influência no andamento de determinado evento ou discussão);
- f) Informação de característica;
- g) Informação de conteúdo de discussão ou evento;
- h) Aspecto do processo, conteúdo ou evento com elemento de análise;
- i) Elemento de análise não presente no processo, conteúdo ou evento (elemento de análise identificado ou estabelecido, porém não diretamente abordado em discussão ou evento);
- j) Descrição de processo.

Foram estabelecidos os seguintes aspectos de análise, a partir de a partir de informações da literatura em educação CTS: a) princípios do campo CTS; b) diretrizes da ACT ampliada; c) desafios e dificuldades da educação CTS; e d) contribuições da ACT ampliada para a educação. Para cada um desses aspectos, foram definidos elementos específicos, que encontram-se listados no Quadro 4.

Foi realizada análise dos dados coletados, a partir do fluxograma elaborado. Os elementos de análise foram identificados e indicados na mesma representação visual. Também foram indicados no fluxograma os eventos, processos, discussões e condições que evidenciaram elementos de análise identificados ou estabelecidos, explicitando a que informação descrita cada um deles se relaciona. Aspectos ou elementos de análise não situados especificamente, mas identificados no processo como um todo, não foram indicados no fluxograma, mas são apresentados textualmente.

Aspectos de análise	Elementos
Princípios do campo CTS	Relação entre ciência, tecnologia e sociedade como não linear
	Desenvolvimento científico e tecnológico não isento de valores, interesses e relações de poder
	Democratização da C&T em seu uso, na produção de conhecimento e na tomada de decisões
	Interdisciplinaridade
Diretrizes da ACT ampliada	Problematização da CTS nos diferentes contextos educativos
	Estabelecimento de relações entre conteúdos e experiência concreta dos estudantes (ênfase no aprendiz e educação contextualizada)
	Promoção de crítica à realidade
	Conteúdo como meio
	Desvelamento de mitos da C&T
	Promoção da democracia e participação em C&T
Desafios e dificuldades da educação CTS	Diversidade de concepções teórico-metodológicas
	Políticas públicas e de educação insuficientes ou inadequadas
	Relações de poder
	Participação pública na ciência e na tecnologia
	Formação de educadores
	Avaliação dos processos educativos
	Ausência ou inadequação de diretrizes curriculares nacionais
	Integração de conteúdos interdisciplinares
	Falta de investimentos governamentais
	Uso de linguagem científica com público leigo
	Uso de contextos não-formais de educação
	Indiferença social em relação à educação
Desigualdade no acesso à educação básica	
Contribuições da ACT ampliada para a educação	Formação de cidadãos críticos e responsáveis
	Utilização de informações contextuais do aprendiz
	Aprendizagem de termos e conceitos científicos
	Compreensão da natureza da C&T como não neutra
	Compreensão da relação CTS e seus impactos socioambientais, políticos, éticos e econômicos
	Democratização da C&T e aumento de sua credibilidade
	Motivação de estudantes e promoção de maior interesse nos assuntos acadêmicos

Quadro 4 – Aspectos e respectivos elementos para a análise dos dados.

4 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS , ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo, inicialmente serão descritos o processo de elaboração da descrição de situação-problema para um programa de ensino de hábitos de consumo ético, solidário e responsável direcionado a crianças com quatro a seis anos de idade, bem como os elementos de análise que puderam ser identificados e estabelecidos nesse processo. Uma síntese de todo o processo é apresentada na Figura 4, na qual setas vermelhas indicam relações funcionais e setas azuis relações de subsídio. Assim, por exemplo, a elaboração de um programa de ensino foi realizada pela equipe de educação para o consumo, sendo que o manual de programação de ensino foi utilizado como subsídio para essa elaboração.

Além dessa síntese, um fluxograma detalhado (Figura 17) do processo está localizado na página 143. Neste, estão indicadas relações funcionais, de subsídio, processos, eventos temporalmente relacionados e descrições de características (de materiais, grupos ou equipes). O conteúdo da figura se diferencia entre informações gerais e características e elementos de análise que foram parte de algum conteúdo de discussão ou evento e que foram identificados no processo. Junto ao fluxograma consta uma legenda que facilitará a leitura.

A fim de possibilitar o detalhamento das informações, a descrição dos resultados e a análise serão realizadas por etapas, com recortes de trechos do fluxograma detalhado. Sugere-se o uso tanto da Figura 4 quanto da Figura 17 ao examinar as descrições de cada etapa nos sub-itens 4.1 a 4.7 a seguir para melhor situar cada trecho em relação aos demais e compreender o processo em sua integralidade. Assim, os dados serão apresentados, analisados e discutidos nos seguintes itens:

- a) Antecedentes à constituição do GEPETO e primeiro encontro do grupo;
- b) Reunião com representantes da Secretaria Municipal de Educação e com membros do ConsumoSol;
- c) Segundo e terceiro encontros do GEPETO;
- d) Coleta e sistematização de dados sobre comportamentos de consumo de crianças entre quatro e seis anos de idade e as

influências mútuas entre criança e família no que tange aos hábitos de consumo;

- e) 58º Encontro ConsumoSol, quarto e quinto encontros do GEPETo;
- f) Sexto e sétimo encontros do GEPETo;
- g) Oitavo encontro do GEPETo e elaboração da descrição de situação-problema;
- h) Elementos e aspectos de análise identificados ou estabelecidos durante o processo.

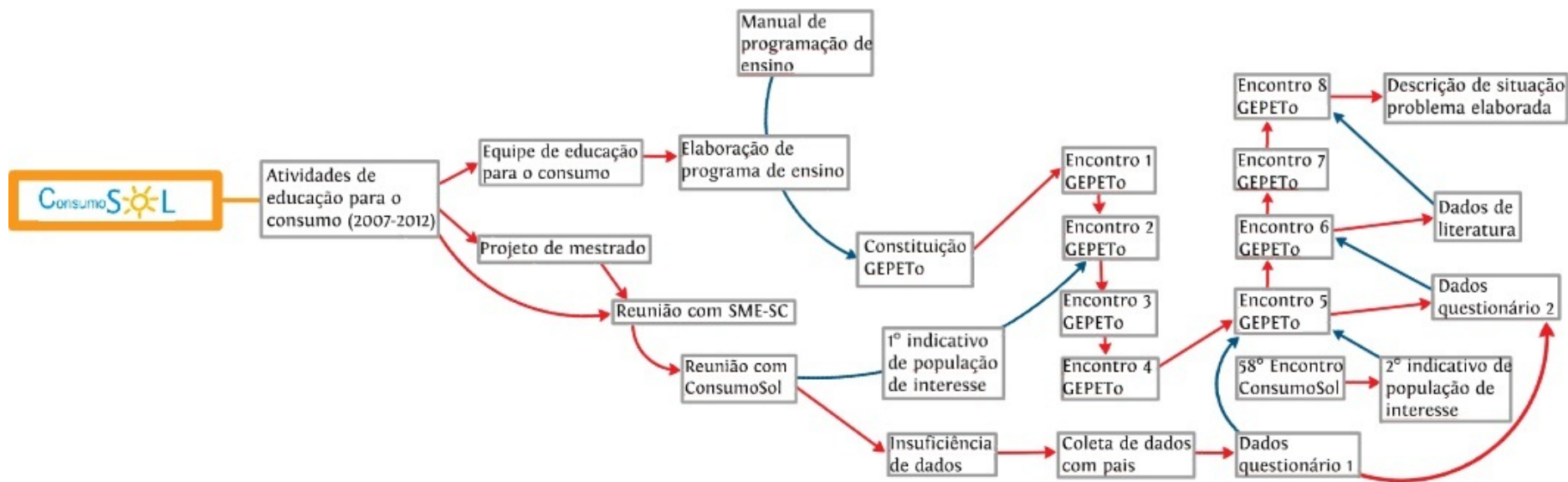


Figura 4 - Síntese do processo de elaboração de descrição da situação-problema

Primeiramente, uma descrição sintética do processo como um todo possibilitará uma noção histórica dos acontecimentos que serão detalhados mais adiante. A primeira parte da Figura 4 (do quadro “ConsumoSol” até os quadros “constituição do GEPETo” e “reunião com ConsumoSol”) já foi descrita no item 3.1.3, pois contém informações importantes para a compreensão global do processo, porém que não serão analisadas neste trabalho. Essas informações aparecem novamente aqui para garantir a noção de conjunto. A partir da reunião com membros do ConsumoSol, realizada antes da constituição do GEPETo, resultaram indicativos da população de interesse para um programa de ensino sobre consumo e da necessidade de maiores informações a respeito dessa população. O indicativo de população de interesse subsidiou discussões durante o segundo encontro do GEPETo, ao passo que a necessidade de maiores informações levou ao planejamento e execução de levantamento de dados a respeito de hábitos de consumo de crianças entre quatro e seis anos de idade junto a seus pais, por meio da aplicação de dois questionários, sendo um a respeito da criança enquanto consumidora e as influências mútuas entre criança e família no que tange aos hábitos de consumo, e um a respeito de práticas de consumo da família em relação aos parâmetros do consumo ético, solidário e responsável e da participação da criança nessas práticas. Essa coleta de dados foi efetuada ainda antes da formação do GEPETo, porém os dados só vieram a ser sistematizados e analisados após o terceiro encontro do grupo. Após análise dos dados do primeiro questionário, estes foram apresentados aos membros ConsumoSol (durante o 58º Encontro ConsumoSol) e do GEPETo (em seu quinto encontro). Do 58º Encontro ConsumoSol resultou um novo indicativo de população de interesse, representando uma alteração em relação à população inicial, o que foi discutido também no quinto encontro do GEPETo. Neste encontro foi deliberada a necessidade de analisar os dados do segundo questionário, que foram apresentados e discutidos no sexto encontro do grupo, que os considerou ainda insuficientes, remetendo a uma busca adicional de informações na literatura. Os dados obtidos foram apresentados e discutidos no oitavo encontro do grupo, o que permitiu, a partir de então, elaborar coletivamente a descrição da situação-problema.

4.1 Antecedentes à constituição do GEPETo e primeiro encontro do grupo

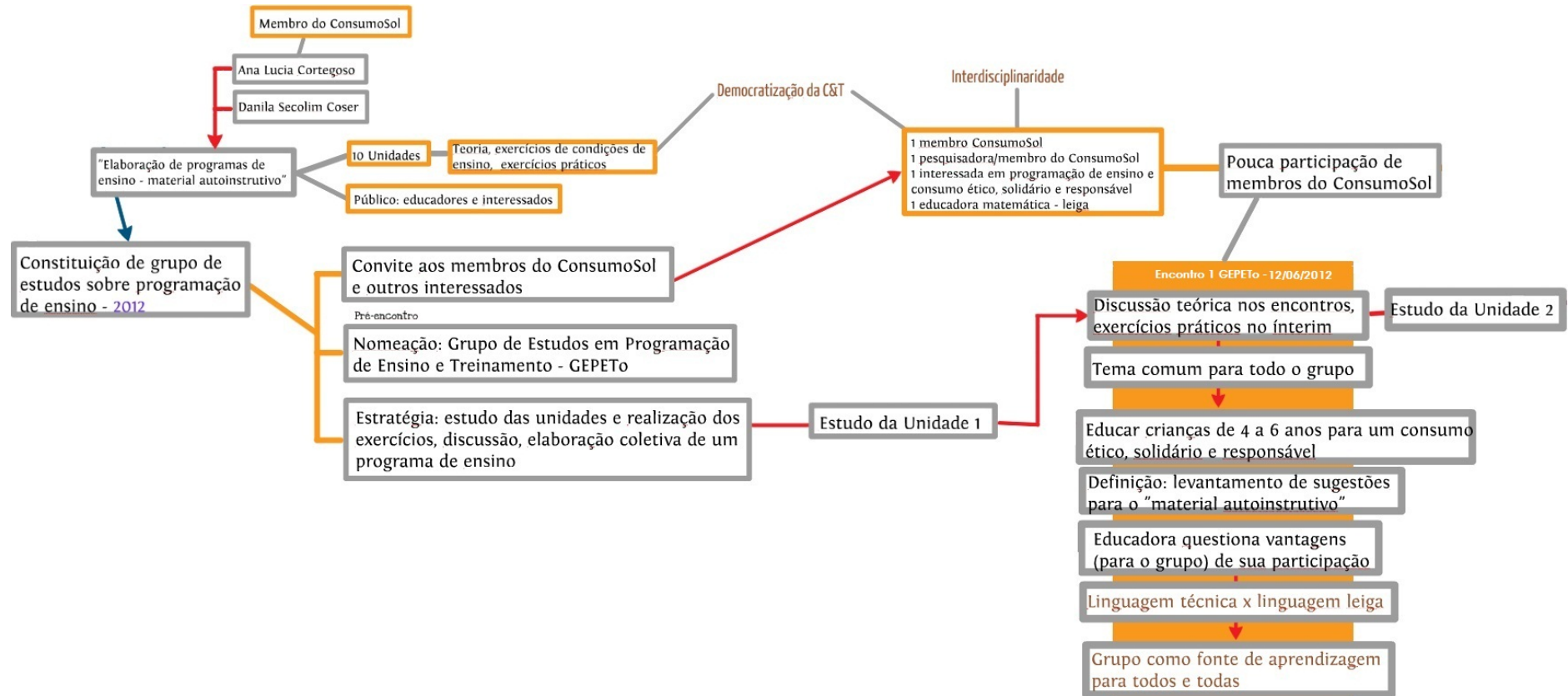


Figura 5 – Representação de aspectos antecedentes e do primeiro encontro do GEPETo: recorte do fluxograma detalhado.

A Figura 5 retrata os acontecimentos antecedentes à constituição do GEPETo e o primeiro encontro do GEPETo.

A primeira parte da figura, já descrita no método, situa a constituição do grupo em 2012, sendo escolhido o material “Elaboração de Programas de Ensino: Manual Autoinstrutivo” (CORTEGOSO; COSER, 2011) (daqui em diante, identificado como “manual”) como base para os estudos que seriam então realizados. Esse material, com proposta autoinstrutiva, tem como objetivo ensinar quaisquer interessados a utilizar a tecnologia de elaboração de programas de ensino, sendo assim identificado um aspecto de análise no que tange à *democratização da C&T*, no que tange à disseminação do acesso e do uso de tecnologias.

No pré-encontro de constituição do grupo, em que ainda não haviam sido realizados estudos, nem definida a composição do grupo, este foi nomeado e foram definidas as estratégias para seu funcionamento. Assim, foi definido coletivamente, com base no consenso, que: a cada encontro seria debatida uma unidade do manual; deveria ser estudada no intervalo entre os encontros; os exercícios seriam realizados individualmente e discutidos nos encontros; e seria elaborado um único programa de ensino coletivamente como resultado do trabalho do grupo.

Entre o pré-encontro e o primeiro encontro do grupo foi estabelecida sua configuração com a participação de um membro do ConsumoSol, uma pesquisadora e membro do ConsumoSol³⁴, uma interessada em elaboração de programas de ensino e em consumo ético, solidário e responsável e uma educadora matemática (leiga em elaboração de programas de ensino). O uso do manual por pessoas com pouca ou nenhuma experiência com a tecnologia a que se refere pode corroborar seu aspecto de *democratização da C&T*. Porém, embora o grupo tivesse em sua composição uma pessoa leiga com relação a essa tecnologia e três com graus de familiaridade diversificados em relação a ela, bem como com níveis de formação diferentes, todos os seus membros estavam envolvidos, de alguma maneira, com a universidade, sendo esse um indicador ainda fraco de seu potencial de *democratização da C&T*. A

³⁴ Autora desta dissertação de mestrado.

composição do grupo era pouco *interdisciplinar*, dado que três de seus membros são de formação em uma mesma área do conhecimento e apenas uma em outra.

Entre o pré-encontro e o primeiro encontro do grupo foi realizado o estudo da Unidade 1 do manual, que consiste na apresentação do material e de alguns principais conceitos teóricos. O estudo dessa unidade, com o entendimento do funcionamento do manual, levou à definição de que seria realizada a discussão teórica de cada unidade nos encontros, e que a realização dos exercícios só aconteceria após essa discussão teórica, de forma a favorecer a aprendizagem. Considerando a definição anterior de adotar a elaboração de um único programa de ensino por todo o grupo, foi deliberado que este teria como enfoque educar crianças de quatro a seis anos de idade para um consumo ético, solidário e responsável, dada a presença de dois membros do ConsumoSol e de uma interessada na temática no grupo.

Outra decisão do grupo foi a de levantar sugestões para o manual no decorrer de sua utilização e apresentá-las às autoras, considerando que este fora publicado recentemente e poderia requerer adequações, a partir de sua utilização prática.

A partir da discussão da Unidade 1, a educadora matemática questionou até que ponto sua participação seria útil para o grupo, dado seu desconhecimento da tecnologia. Foi argumentado que ela teria muito a contribuir com seu conhecimento da prática pedagógica e de que todos estavam ali para aprender. Essa discussão suscitou outra, relativa ao uso da *linguagem* técnica com pessoas leigas nessa linguagem, identificando que isso seria um desafio para o grupo, que deveria ser sempre avaliado e monitorado. Esse aspecto é apresentado por Auler e Delizoicov (2001) como uma dificuldade para a implementação da ACT. Também o aspecto relacionado ao processo de ensino-aprendizagem como fonte de *aprendizagem para todos os envolvidos*, independente de seu grau de conhecimento específico, é condizente com as diretrizes da educação CTS, especialmente relacionadas à educação contextualizada e à perspectiva do conteúdo como um meio (e não um fim em si mesmo).

Com base na definição do tema para o programa de ensino a ser elaborado, foi avaliado que seria interessante a participação de mais membros do ConsumoSol no GEPETo a fim de enriquecer as discussões e acrescentar uma maior diversidade de experiências à elaboração do programa de ensino, considerando que apenas dois membros da equipe de apoio participaram do primeiro encontro.

Entre o primeiro e o segundo encontro do GEPETo, seus membros estudaram a Unidade 2 do manual, que aborda o conceito de comportamento segundo a análise do comportamento.

Embora a definição e a realização da coleta de dados mencionada no item 4 tenham sido também anteriores à formação do GEPETo, devido à complexidade do processo e à necessidade de detalhamento de como os dados foram coletados e analisados e de explicitar a influência do GEPETo e do ConsumoSol nesse processo, ele será analisado em um item à parte (4.4).

4.2 Reunião com representantes da Secretaria Municipal de Educação e com membros do ConsumoSol

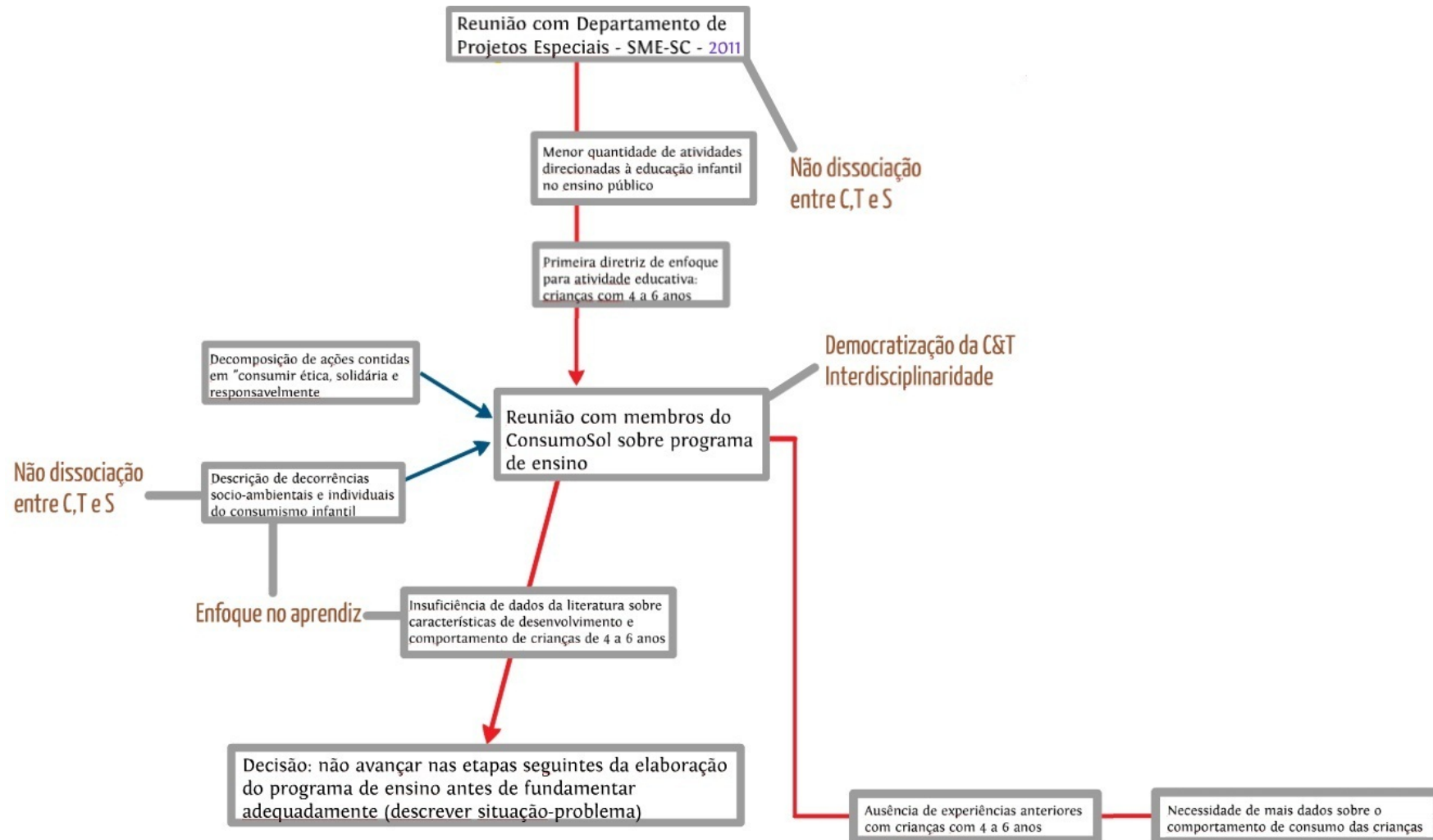


Figura 6 – Representação de aspectos da reunião com SME e com ConsumoSol: recorte do fluxograma detalhado.

Da reunião com representantes do Departamento de Projetos Especiais da SME (que já foi apresentada no método) derivou a indicação dos aprendizes prioritários como sendo crianças de quatro a seis anos de idade, o que veio a contribuir com a discussão durante a reunião com membros do ConsumoSol e para a definição, no primeiro encontro do GEPETO, do tema comum para elaboração do programa de ensino (Figura 6).

A reunião com membros do ConsumoSol³⁵ teve como pauta a discussão de indicativos para um projeto inicial de pesquisa, que objetivava elaborar um programa de ensino voltado a crianças pequenas e realizar uma aplicação-piloto desse programa. Assim, para subsidiar essa discussão, a pesquisadora preparou uma decomposição de ações compreendidas numa ação mais abrangente de “consumir ética, solidária e responsavelmente” e uma síntese de literatura sobre as consequências sócio-ambientais e individuais do consumismo infantil. Porém, avaliou-se que os dados de literatura eram insuficientes para permitir compreender o problema a ser, a princípio, solucionado por meio de um programa de ensino. O coletivo decidiu, portanto, pela cautela em avançar para etapas seguintes do processo de elaboração de um programa de ensino e aprofundar a situação-problema. Além disso, o ConsumoSol também não tinha experiências anteriores com essa população suficientes para subsidiar tal descrição, e os membros presentes nessa reunião consideraram necessário obter mais dados sobre o comportamento das crianças em relação ao consumo e sua influência nos hábitos de consumo da família.

Nesse trecho do processo foi possível identificar alguns aspectos que podem ser relacionados à educação CTS. Considerando a coleta de dados que foi empreendida após essa etapa, que, na época (2012) estava condicionada ao contexto de uma pesquisa de mestrado, a reunião com a SME pode ser considerada como um aspecto relevante para a construção de conhecimento científico com preocupação social, *sem dissociação entre ciência, tecnologia e sociedade*. Da mesma forma, a compilação de literatura indicando as consequências socioambientais e individuais do consumismo infantil associa a

³⁵ O relato dessa reunião está no Apêndice A.

contextualização social do desenvolvimento científico e tecnológico ao próprio tema sugerido para a elaboração de um programa de ensino.

A discussão e tomada de decisão pelos membros do ConsumoSol por meio de processos participativos e democráticos a respeito do andamento de um trabalho científico remete à *democratização da C&T*, à medida que pessoas não envolvidas diretamente com a prática de pesquisa (mas com familiaridade com esse tipo de prática) tiveram a oportunidade de contribuir. Além disso, estavam presentes nessa reunião pessoas de diferentes áreas do conhecimento (psicologia, biologia, engenharia e ciências sociais), o que representou uma multiplicidade de contribuições relacionadas às diferentes histórias de vida e repertórios de pessoas, particularmente no que se refere às áreas de formação e de conhecimento a que estão vinculadas, para a avaliação do andamento da pesquisa e para a indicação de diretrizes para a sua continuidade, condizente com a característica *interdisciplinar* do campo CTS e da ACT ampliada.

Por fim, ao considerar as consequências do consumismo para as crianças (apresentadas por LINN, 2010; PINTO, 2007; BAUMAN, 2008; SAMPAIO, 2009; PEREIRA, 2010; INSTITUTO ALANA, 2010a, entre outros) e ao indicar a necessidade de conhecer melhor essa população, fica evidenciado no processo a prioridade do *enfoque no aprendiz*: o que eles são capazes de fazer, quais são seus hábitos, quais são os impactos de suas práticas sobre a sua saúde, quais são as suas características? Além de ser condizente com as diretrizes para a educação CTS (LÓPEZ; CEREZO, 1996, *apud* SANTOS; AMARAL; MACIEL, 2010; FARIAS; CARVALHO, 2006; DÍAZ; ALONSO; MAS, 2003), esse enfoque é imprescindível para a elaboração de um programa de ensino adequado, considerando o conhecimento empírico e o corpo conceitual-teórico referentes à análise do comportamento (KUBO; BOTOMÉ, 2011). Dessa forma, é possível estabelecer uma relação de compatibilidade entre a educação CTS e a tecnologia de elaboração de programas de ensino.

4.3 Segundo e terceiro encontros do GEPETO

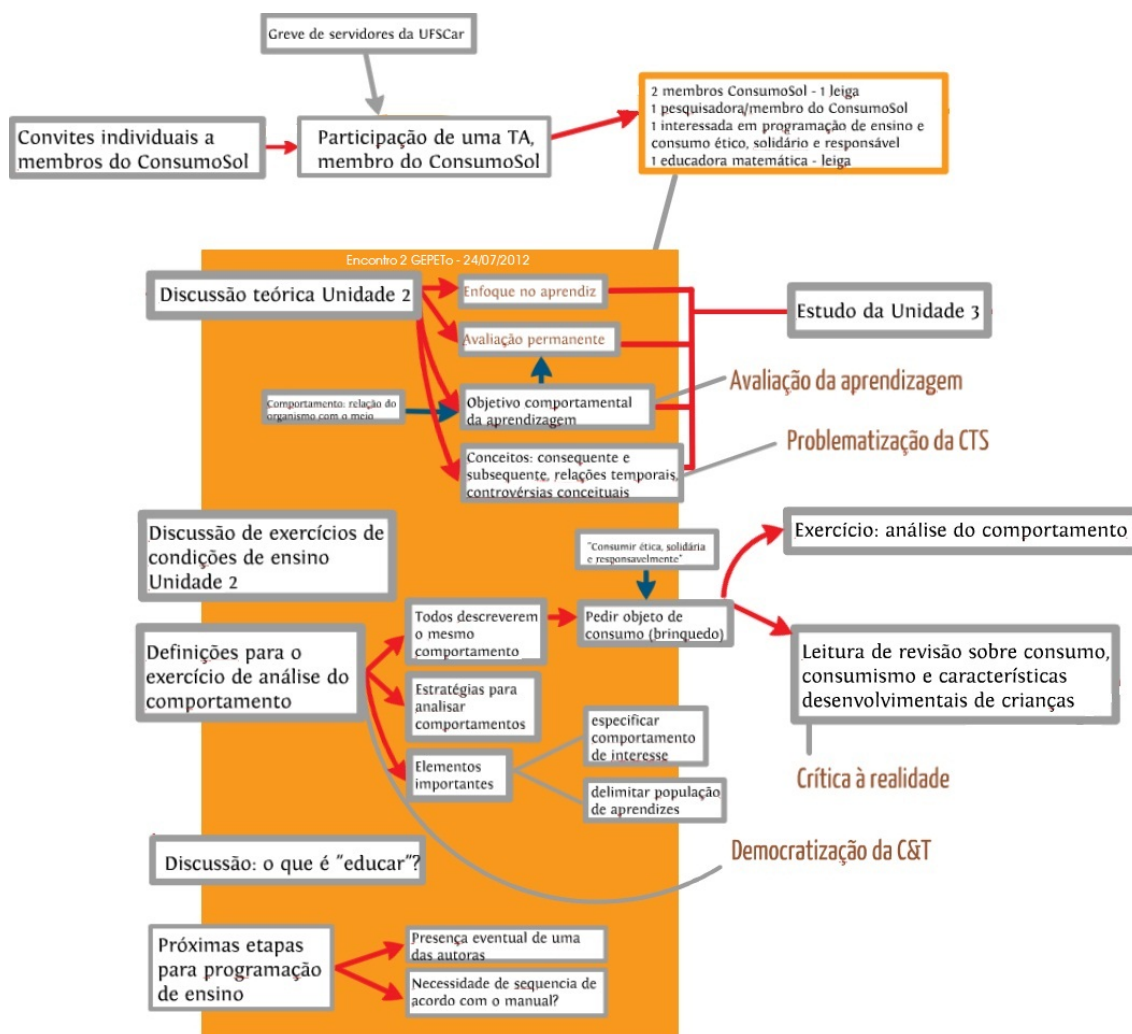


Figura 7- Representação de aspectos do segundo encontro do GEPETO: recorte do fluxograma detalhado.

Durante o primeiro encontro do GEPETO foi deliberado que seria interessante uma maior participação de membros do ConsumoSol que, historicamente, haviam manifestado interesse na temática da educação para o consumo e na constituição de uma escola de consumo. Assim, foram enviados convites individuais a membros do ConsumoSol, que resultaram na resposta de dois interessados, sendo que um deles não se inseriu no grupo de estudos devido a uma incompatibilidade de agenda. A outra interessada, uma técnica administrativa (TA) de universidade, se inseriu. Uma greve de servidores e professores da Universidade Federal de São Carlos favoreceu uma condição que possibilitou sua dedicação às atividades do grupo. Essa nova componente

do grupo tinha formação acadêmica em ciências sociais e não tinha familiaridade com a tecnologia de elaboração de programas de ensino. Assim, pode-se considerar que tanto o grau de *interdisciplinaridade* do trabalho, quando o de *democratização da C&T* por meio do uso do manual autoinstrutivo aumentaram quando do início da participação dessa pessoa, no segundo encontro do grupo (Figura 7). Essa nova configuração exigiu esforços do grupo em inserir adequadamente a nova integrante nos estudos já em andamento, porém veio a agregar elementos para a discussão do uso de *linguagem técnica/científica* e, assim, avançar no sentido de uma maior *interdisciplinaridade* no trabalho e um maior potencial de *democratização no uso da tecnologia* de elaboração de programas de ensino.

A partir do estudo da Unidade 2 do manual durante o intervalo entre o primeiro e o segundo encontros do GEPETO, foi realizada a discussão de seus aspectos teóricos. Essa unidade aborda o conceito de comportamento, ensinando a forma de descrevê-lo em seus componentes. Essa discussão contemplou a noção teórica de comportamento como relação de um organismo com o meio em que se insere, bem como as principais etapas da elaboração de um programa de ensino, a fim de que todos os membros do grupo melhor compreendessem a importância de aprender a descrever um comportamento, considerando suas partes componentes.

Nesse encontro foi também discutido o *enfoque no aprendiz* ao elaborar um programa de ensino, o que, como já abordado no item 4.2, é coerente com uma diretriz da educação CTS (estabelecimento de relações entre conteúdos e experiência concreta dos estudantes). Foi discutida, também, a avaliação permanente do programa elaborado. Isso se dá de duas maneiras: durante sua elaboração, devido à necessidade do resultado de cada etapa da elaboração de um programa de ensino ser satisfatório para que a etapa seguinte possa ser executada; e após sua aplicação, com base na verificação empírica dos resultados comportamentais obtidos, partindo do objetivo comportamental inicialmente descrito. A *avaliação da aprendizagem* com base em objetivos comportamentais, para os quais é possível estabelecer indicadores de aprendizagem com base em como a pessoa se comporta antes e depois da aplicação de um programa de ensino, pode vir a contribuir para o que Brambila

(2003) e Santos (2007) sinalizam como uma dificuldade no que tange à delimitação do que deve ser avaliado na educação CTS. Assim, definido um objetivo comportamental para um programa de ensino relacionado à educação CTS, considerando as condições de ensino delimitadas nesse programa, é possível delimitar formas de avaliação para verificar se o comportamento do aprendiz foi, de fato, alterado ou instalado. No contexto de uma elaboração de programa de ensino cujos objetivos principais sejam descritos comportamentalmente com base nas diretrizes e contribuições da educação CTS e da ACT ampliada e, a partir daí, seriam identificados parâmetros para a avaliação do ensino-aprendizagem. Para saber se a educação por meio da elaboração de programas de ensino contribui com condições para estabelecer a avaliação da educação CTS de acordo com parâmetros de avaliação internacionais, porém adequada ao contexto específico de cada comunidade, serão necessários maiores estudos, aprofundando os critérios internacionais e comparando-os com as estratégias de avaliação que essa tecnologia propõe. Além disso, poderia ser realizada a elaboração de um programa com esses objetivos, que poderia servir para abordar qualquer conteúdo disciplinar relacionado com a educação CTS.

A discussão teórica realizada durante este encontro também abrangeu os conceitos de estímulos consequentes e subsequentes na análise do comportamento, de relações temporais entre os componentes do comportamento analisado (estímulos antecedentes, resposta, estímulos consequentes e subsequentes), e algumas controvérsias teóricas envolvendo esses dois conceitos³⁶. Durante o encontro, essas diferenças teóricas foram apresentadas e discutidas pelos membros do grupo com maior familiaridade com esse campo do conhecimento, procurando tirar dúvidas daqueles sem familiaridade com ele. Essa discussão teve caráter de *problematização da*

³⁶ No âmbito da análise do comportamento, há compreensões e usos diversificados das expressões “condições consequentes” e “condições subsequentes”, havendo autores que usam estas duas expressões como sinônimas, outros que utilizam apenas uma delas e os que fazem distinção entre as duas expressões, como é o caso das autoras do manual, que adotam a expressão “condições subsequentes” para fazer referência às alterações ambientais produzidas pela ação que constitui o comportamento, e “condições consequentes” para aquelas que, sendo produzidas ou seguindo a ação afetam a probabilidade futura de ocorrência do comportamento (como relação).

C&T, uma vez que abordou controvérsias relevantes para a compreensão de uma tecnologia desenvolvida em um contexto de desenvolvimento científico, considerando que os membros do grupo com maior familiaridade com elaboração de programas de ensino em análise do comportamento procuraram tornar acessível aos demais informações relativas ao desenvolvimento científico no que tange à tecnologia de elaboração de programas de ensino. Esse aspecto também se relaciona à *democratização do acesso e uso de tecnologias*, dadas as condições de compartilhamento de informações e de ensino de técnicas e habilidades próprias à elaboração de um programa de ensino entre não leigos e leigos, tangenciando também os desafios envolvidos com as diferentes *linguagens* utilizadas. É importante ressaltar, porém, que no caso da análise do comportamento e da programação de ensino, o desafio não é apenas lingüístico, mas também conceitual, uma vez que a terminologia utilizada não é estranha a leigos, porém as definições, teorias e explicações são complexas e, por vezes, diversas daquelas majoritariamente adotadas pela sociedade ocidental atual.

Foram discutidos os exercícios apresentados como condições de ensino da Unidade 2, de forma a solucionar dúvidas. A partir dessa discussão e da anterior, foram deliberadas definições relacionadas ao exercício de análise do comportamento. Foi decidido que todos descreveriam o mesmo comportamento. Considerando o público e o enfoque indicados para o trabalho do grupo, foi escolhido descrever o comportamento “pedir objeto de consumo (brinquedo)”. A partir daí, ficou definido que entre esse encontro e o seguinte o grupo estudaria a parte teórica da Unidade 3 do manual, faria o exercício de análise do comportamento da Unidade 2 e leria a revisão de literatura sobre consumismo, consumo ético, solidário e responsável e características desenvolvimentais de crianças, elaborada pela pesquisadora quando da reunião com membros do ConsumoSol. Essa revisão de literatura favoreceu o estabelecimento de uma *crítica à realidade*, no que tange aos padrões de consumo vigentes e seus impactos, indo ao encontro de uma das contribuições da educação CTS apontadas pela literatura (JIMÉNEZ-OTTALENGO; LLERGO, 2003; LISINGEN, 2007).

Ainda no segundo encontro do GEPETO foram discutidas estratégias para descrever um comportamento, como forma de auxiliar no trabalho individual que seria realizado entre o segundo e o terceiro encontros do grupo. Foram estabelecidos elementos importantes para realizar uma boa descrição de comportamento para a elaboração de um programa de ensino: definir um comportamento de interesse e delimitar a população de aprendizes, suas características e necessidades. A deliberação desses encaminhamentos de forma conjunta pelos membros do grupo, com base no compartilhamento de informações entre aqueles mais familiarizados com a análise do comportamento com os leigos nesta temática, sugere avanços no sentido da *democratização da C&T*, uma vez que estes foram capazes de auxiliar a tomada de decisão para a definição dos encaminhamentos. Da discussão sobre os exercícios de condições de ensino resultou uma discussão sobre o conceito de educar, na opinião dos membros do grupo e na concepção da análise do comportamento.

Por fim foram discutidas as próximas etapas da elaboração do programa de ensino e a necessidade de seguir exatamente a ordem proposta pelo manual (com base na experiência de um dos membros do grupo, que já havia elaborado um programa de ensino sem seguir a sequência do manual) e a necessidade da presença eventual de uma das autoras do manual que, sendo membro do ConsumoSol, já havia manifestado disponibilidade para comparecer a alguma reunião e responder dúvidas, se necessário.

Encerrado o segundo encontro do grupo, foi realizado um intervalo de duas semanas até o terceiro encontro, sintetizado na Figura 8, no qual esteve ausente um membro do ConsumoSol. Nesse encontro houve três itens de pauta: a definição dos aprendizes para o programa de ensino, a partir do estudo das informações teóricas da Unidade 3 do manual; a conferência e construção coletiva da descrição de comportamento realizada no âmbito do exercício prático da Unidade 2; e a discussão dos dados de literatura lidos no intervalo entre os encontros.

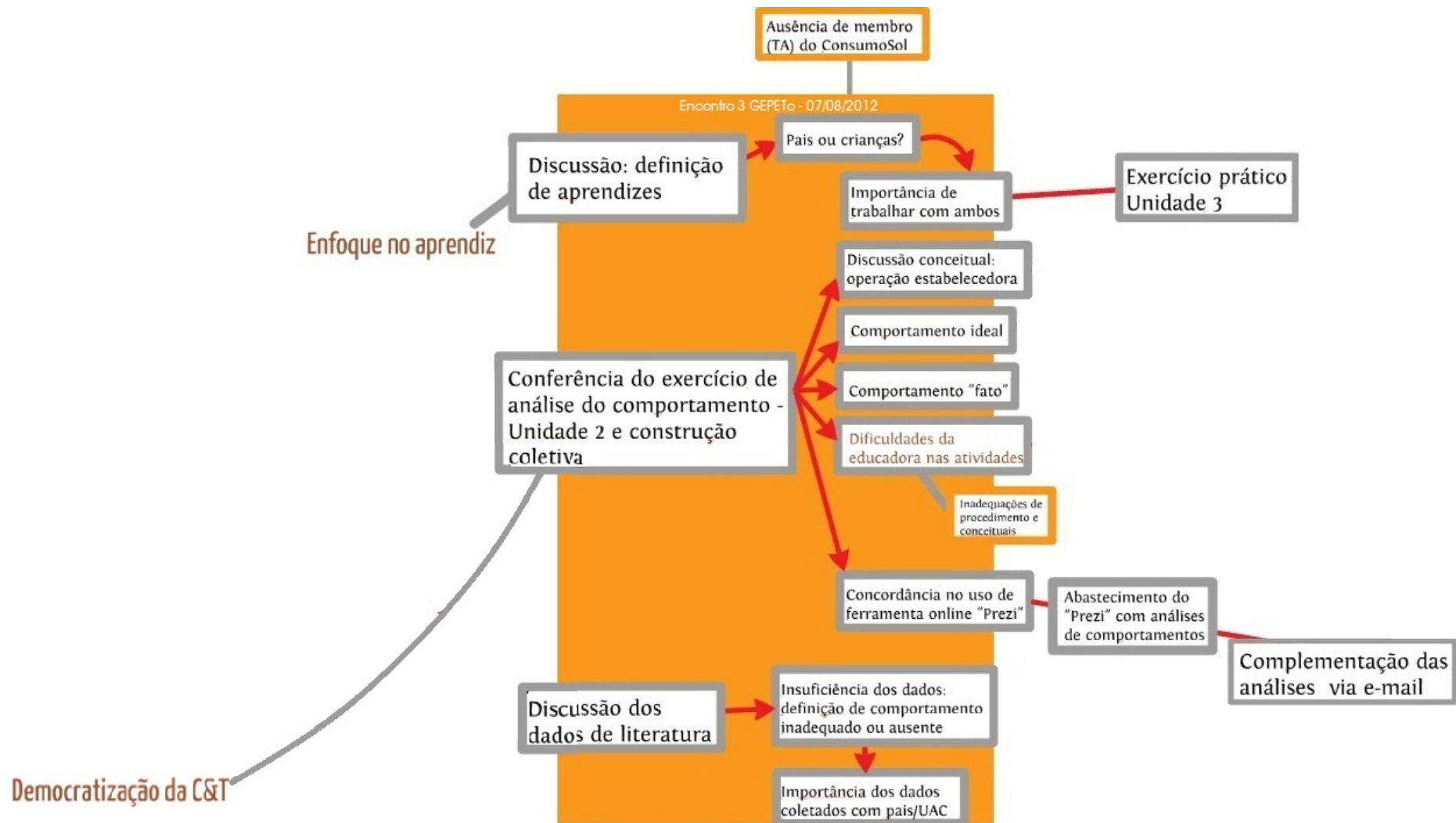


Figura 8 – Representação de aspectos do terceiro encontro do GEPETO: recorte do fluxograma detalhado.

O primeiro item de pauta trouxe o elemento de *ênfase no aprendiz*, à medida que a discussão focou qual seria o público desejável do programa de ensino, dada a temática de interesse (promoção de práticas de consumo éticas, solidárias e responsáveis em crianças com quatro a seis anos de idade). A questão debatida foi se seria mais adequado lidar diretamente com a educação das crianças ou se, dada a faixa-etária das crianças pretendidas, seria mais adequado desenvolver programa de ensino destinado aos pais³⁷. Resultou da discussão que seria importante abranger com ambos, a fim de garantir a promoção e a manutenção desse tipo de prática por crianças, mas que isso implicava em um tempo excessivo de dedicação e estudo, não condizente com as condições do grupo³⁸. Nessas condições, foi encaminhado que seria realizado o exercício prático da Unidade 3, a descrição da situação-problema, entre o terceiro e o quarto encontros do grupo, porém sem delimitar explicitamente os aprendizes para o programa de ensino.

A conferência do exercício de análise do comportamento resultou em uma construção coletiva de duas descrições (Apêndice C), uma vez que alguns membros do grupo descreveram o comportamento considerado “ideal”, ou o mais adequado às premissas do consumo ético, solidário e responsável, e outros descreveram o comportamento como observado no cotidiano, segundo os padrões de consumo vigentes. Essa construção coletiva foi permeada pela discussão de conceitos que aparentaram influenciar essas análises, como o conceito de “operação estabelecadora”³⁹, que foi discutido no contexto de

³⁷ O termo “pais” é utilizado neste trabalho se referindo a ambos pais e mães. Ao fazer referência a um dos genitores, o termo será utilizado no singular (“mãe” ou “pai”). A autora deste trabalho reconhece a questão de gênero envolvida com o uso de termos em sua forma masculina, porém adotará essa forma de escrita a fim de tornar o texto mais limpo, facilitando a leitura. Outros termos, como “educador” também aparecerão nessa forma no decorrer do texto, pelo mesmo motivo.

³⁸ Dadas as condições de participação dos membros do GEPETO como voluntários (exceto a pesquisadora), os afazeres prioritários impediam um aumento no tempo de dedicação às atividades do grupo.

³⁹ Segundo Catania (1999), operação estabelecadora pode ser definida como “qualquer operação que mude a condição de um estímulo (um elemento nas condições antecedentes ou subsequentes do comportamento) como um reforçador ou punidor (sua função na frequência de ocorrência de um comportamento) [...], procedimentos que estabelecem estímulos

determinadas condições antecedentes nas descrições do comportamento “pedir objeto de consumo (brinquedo)”. Essa atividade teve forte relação com a *democratização da C&T*, no sentido de conciliar propostas conceituais e aplicação prática de conceitos de forma que leigos pudessem participar no uso coletivo de uma ferramenta específica de uma área do conhecimento. Outra informação relevante para esta análise foram as dificuldades apresentadas pela educadora matemática, leiga em análise do comportamento, ao fazer o exercício individualmente, identificadas por meio da constatação de inadequações conceituais e de procedimento quando ela apresentou o que havia produzido. Essas dificuldades indicam a insuficiência do manual para o ensino de elaboração de programas de ensino por leigos, sendo necessária alguma formação prévia em análise do comportamento como sugerido pelas autoras do manual em sua primeira unidade. É desejável que o GEPETO, assim como grupos compostos por leigos em análise do comportamento, analisem a viabilidade de realizar um ciclo de estudos prévio sobre análise do comportamento. Pode ser necessário definir estratégias (de acolhimento ou de procedimentos) para a realização desse ciclo prévio de estudos para manter ou aumentar a motivação dos leigos em análise do comportamento, ao requerer sua dedicação a uma tarefa que atrasará seu contato com a tarefa de interesse (a aprendizagem da elaboração de um programa de ensino). As dificuldades conceituais e de procedimento observadas corroboram a literatura no que diz respeito às *dificuldades com a capacitação de educadores* para a educação CTS (SANTOS; AMARAL; MACIEL, 2010; BRAMBILA, 2003; JIMÉNEZ-OTTALENGO; LLERGO, 2003; DÍAZ; ALONSO; MAS, 2003), uma vez que esta se constitui em um conjunto de diretrizes e preceitos a respeito do qual esses profissionais são leigos, assim como a tecnologia de elaboração de programas de ensino.

O grupo concordou com o uso de uma ferramenta online para o compartilhamento e construção coletiva dos exercícios (*Prezi*), em especial

formalmente neutros (sem valor reforçador ou punitivo) como reforçadores condicionados ou como aversivos condicionados, e apresentações de estímulos que mudam a condição reforçadora ou punitiva de outros estímulos [...]” (p. 412, entre parêntesis: esclarecimentos da autora sobre o texto de Catania, 1999).

aqueles que envolvem representações gráficas, como a análise de comportamentos. Entre o terceiro e o quarto encontro do GEPETO, as análises elaboradas durante o terceiro encontro foram transcritas para essa ferramenta, e todos os membros do grupo complementaram as informações, enviando contribuições por e-mail para serem incorporadas ao diagrama.

Por fim, o terceiro item de pauta desse encontro foi a discussão das informações de literatura lidas entre o segundo e o terceiro encontros do grupo. Os dados se mostraram insuficientes para conhecer satisfatoriamente o problema, segundo a compreensão do grupo naquele momento e considerando as instruções do manual de elaboração de programas de ensino, segundo o qual a descrição da situação-problema deve contemplar os aspectos de relevância da intervenção, da adequação de um programa de ensino como solução ou parte da solução do problema, e dos comportamentos humanos envolvidos na situação, de forma a permitir identificar os comportamentos indesejáveis presentes na situação ou desejáveis ausentes (CORTEGOSO; COSER, 2011, p. 50). Do ponto de vista do grupo, os dados disponíveis não permitiam, ainda, descrever adequadamente os aspectos comportamentais de crianças envolvidos na situação-problema. A partir daí foi considerado importante levar em conta os dados coletados junto a pais de crianças com quatro e cinco anos de idade matriculadas na Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da UFSCar e, por decorrência, a necessidade de sistematização desses dados, conforme será descrito no próximo item.

4.4 Coleta e sistematização de dados sobre comportamentos de consumo de crianças entre quatro e seis anos de idade e as influências mútuas entre criança e família no que tange aos hábitos de consumo

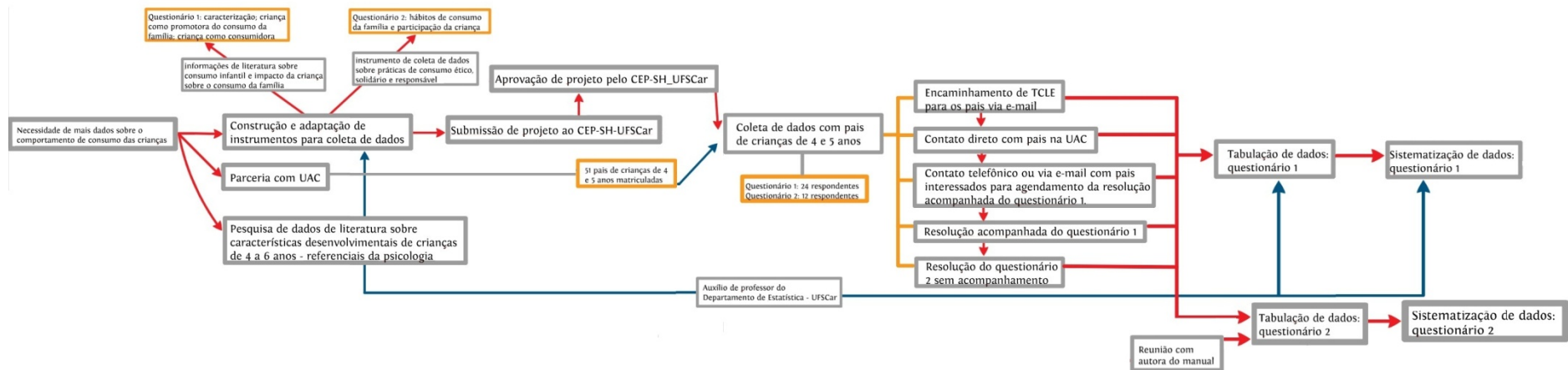


Figura 9 – Representação de aspectos da coleta e sistematização de dados sobre comportamentos de consumo de crianças entre quatro e seis anos de idade e as influências mútuas entre criança e família no que tange aos hábitos de consumo: recorte do fluxograma detalhado.

A partir da reunião realizada com membros do grupo ConsumoSol, antes da constituição do GEPETO, foi verificada a necessidade de obter mais dados a respeito do comportamento de crianças da faixa-etária indicada a fim de avaliar as condições para elaboração de um programa de ensino e, se forem favoráveis, iniciar essa elaboração. Assim, foi planejada e executada uma coleta de dados junto a pais de crianças matriculadas na Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da UFSCar (Figura 9). Com base em estudos e relatos de experiências relacionados ao comportamento de consumo de crianças e sua influência no consumo da família⁴⁰, foi elaborado um questionário (questionário 1, Apêndice D), que foi submetido à avaliação do ConsumoSol e adequado para contemplar as contribuições do grupo. Um segundo questionário (Apêndice E) foi adaptado de um instrumento previamente utilizado por membro do ConsumoSol para coletar dados sobre consumo ético, solidário e responsável, a fim de conhecer melhor os hábitos de consumo das famílias. A construção do questionário 1 foi realizada, também, com auxílio de um professor do departamento de Estatística da UFSCar, que se prontificou a auxiliar nas definições para a coleta e na análise dos dados.

Após a elaboração dos instrumentos, foi instituída parceria com a Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da UFSCar a fim de ter acesso aos pais de cinquenta e uma crianças com quatro a seis anos de idade matriculadas na instituição. Os instrumentos, juntamente com o projeto de pesquisa inicial, foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos, obtendo aprovação em 02/05/2012 (Anexo F).

Além da coleta de dados com pais, foi realizada um levantamento bibliográfico adicional a respeito das características desenvolvimentais de crianças dessa faixa-etária, segundo referenciais da psicologia do desenvolvimento humano (COLE; COLE, 2004; BEE, 2003; ROGOFF, 2005).

Após a aprovação pelo CEP, foi realizada coleta de dados, iniciando pelo envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais de crianças com quatro e cinco anos, com auxílio da diretoria da UAC,

⁴⁰ As referências utilizadas para a elaboração do questionário 1 foram: HILL, 2011; IDEC, 2005; INTERSCIENCE, 2003; INSTITUTO ALANA, 2010a, 2010b; KELLER, KALMUS, 2009; KHOPNINA, 2011; LINN, 2010; MASQUETTI, 2011; McNICHOL, DAVIS, O'BRIEN, 2011; PEREIRA, 2010; PINTO, 2007; SAMPAIO, 2009.

com posterior contato direto com os pais durante os horários de entrada e saída das crianças na instituição para levantamento dos interessados e agendamento da coleta de dados. Após contato telefônico ou por e-mail com todos os pais contatados na UAC que se dispuseram a participar da pesquisa, foi realizada a assinatura do TCLE (Apêndice F), a aplicação do questionário 1 na presença da pesquisadora e posterior preenchimento do questionário 2 pelos pais que se dispuseram, sem a presença da pesquisadora. No total, foram 24 respondentes do questionário 1 e 12 respondentes do questionário 2.

A coleta dos dados foi realizada, quase integralmente, antes da constituição do GEPETO. Após o terceiro encontro do GEPETO, foi verificada a necessidade de conhecer os dados coletados. Nessa mesma época, foi realizada a sistematização dos dados coletados por meio do questionário 1, com auxílio do professor do Departamento de Estatística. Esses dados podem ser verificados no Apêndice G. Como exemplo, destacam-se:

- a) em questão sobre atividades mais realizadas pelos pais⁴¹ em conjunto com suas crianças, respondida por meio da escolha de alternativas pré definidas em uma lista (com possibilidade de escolher mais de uma alternativa), 91,67% dos participantes indicaram brincar, 95,83% passear, 91,67% assistir TV, 95,83% fazer cuidados básicos e 79,17% fazer compras;
- b) em questão sobre situações que influenciam a escolha de um produto para a criança, na qual deveria ser assinalada a frequência em que cada uma de uma série de situações pré definidas (mas com a possibilidade de sugestão de outras situações pelos participantes), o contato com o produto para crianças em situação de compra de outro produto foi assinalado por 58,33% dos pais como uma situação que exerce influência sobre a escolha de um produto para a criança “muitas vezes”;
- c) em questão sobre a frequência de acontecimento de determinadas situações, incluindo a criança pedir para a mãe e a criança pedir para o pai, os dados apontam que a mãe recebe mais pedidos que o

⁴¹ Como sinalizado anteriormente, o termo “pais” se refere a ambos pai e mãe. Quando a referência for a um dos genitores, o termo virá no singular.

- pai, tanto antes (para a mãe, 41,67% assinalaram “sempre”; para o pai, 41,67% assinalaram “às vezes”) quanto durante as compras (para a mãe, 50% assinalaram “sempre”; para o pai, 25% assinalaram “às vezes” e “quase sempre”);
- d) em questão sobre a frequência com que determinadas situações influenciam as escolhas dos pedidos pelas crianças, os pais avaliam que elas pedem, antes das compras, mais produtos que os amigos têm (37,5% assinalaram “às vezes” e “muitas vezes”) do que os que aparecem na TV (29,17% assinalaram “muitas vezes”), enquanto o inverso ocorre durante as compras (41,67% assinalaram “às vezes” para produtos que os amigos têm e 33,33% assinalaram “quase sempre” para produtos que a criança viu na TV); produtos de marca pareceram não exercer grande influência nas escolhas das crianças;
- e) em questão sobre como se dá a influência da criança nas escolhas de produtos pela família, cuja resposta deveria ser assinalada em uma lista de alternativas, os pais indicaram que o maior tipo de influência da criança na escolha de produto antes das compras é por meio do pedido (assinalado por 95,83% dos pais), isso também ocorre durante as compras (assinalado por 83,33% dos pais);
- f) em questão aberta sobre as maiores dificuldades dos pais no que tange ao consumo de seus filhos foram indicadas, antes das compras, convencer a criança da não necessidade do produto e não ceder aos pedidos das crianças, e durante as compras a forma e insistência dos pedidos;
- g) em questão a respeito do quanto determinadas condições influenciam a escolha do produto pela criança (para cada condição, deveria ser indicado o grau de influência), personagens e propagandas da TV, as embalagens e os brindes foram avaliados como maiores influenciadores da escolha de produtos pela criança como consumidora (respectivamente, “muito”, 70,83%; “muito”, 58,33%; “muito”, 33,33% e “muito”, 37,5%);

- h) 91,67% dos participantes relataram que conversam com seus filhos sobre hábitos de consumo, sendo que 79,19% conversam sobre a necessidade (ou não) de determinado produto;
- i) a maioria dos pais relata não saber se a escola realiza atividades de educação para o consumo (41,67%), mas afirma que a escola realiza atividades de educação ambiental (91,67%).

Mais à frente, no processo de elaboração de programa de ensino que é objeto de exame neste estudo e, em particular, da descrição de situação-problema como ponto de partida para esta elaboração, após o quinto encontro do GEPETO, com influências do 58º Encontro ConsumoSol e de uma reunião realizada com uma das autoras do manual, foi indicada a necessidade de conhecer os dados derivados da aplicação do questionário 2. Esses dados foram, então, tabulados e sistematizados, e podem ser verificados no Apêndice H. Para esse questionário, os dados mais relevantes para o trabalho do grupo de estudos foram:

- a) 75% dos pais afirmaram que a criança participa das compras da família;
- b) em questão a respeito da frequência do consumo de supérfluos⁴², 41,67% dos respondentes afirmaram consumir supérfluos “às vezes”, e 75% afirmaram que a criança participa no consumo de supérfluos;
- c) em questão sobre o local de compra, em que era necessário indicar, para cada tipo de local de compra listado, a frequência de compras, os dados indicam que a maior parte das compras das famílias são realizadas em lojas locais (“muitas vezes”, 50%), supermercados locais (“muitas vezes”, 41,67%) e redes nacionais (“muitas vezes”, 41,67%);
- d) a criança participa em 66,67% dos casos na separação e encaminhamento de resíduos;
- e) a criança participa em diversos hábitos de consumo da família, como por exemplo economizar energia elétrica (75%), reduzir o consumo

⁴² O texto do questionário não explicitava o conceito de “supérfluos”, dada a condição subjetiva da avaliação do que consiste ou não em bem de primeira necessidade para cada participante, ficando o termo sujeito à interpretação de cada participante.

(75%), práticas de cooperação e solidariedade (58,33%), porém participa pouco de outros hábitos adequados, como realizar trocas (50% não participam), reutilizar resíduos (50% não participam) e reduzir resíduos (41,67% participam, mas 41,67% não participam; 16,66% não indicaram se a criança participa ou não dessa atividade).

Os dados obtidos por meio de ambos os questionários foram estudados e discutidos pelo GEPETO, e auxiliaram na tomada de decisões que serão descritas nos próximos subitens.

4.5 58º Encontro ConsumoSol, quarto e quinto encontros do GEPETO

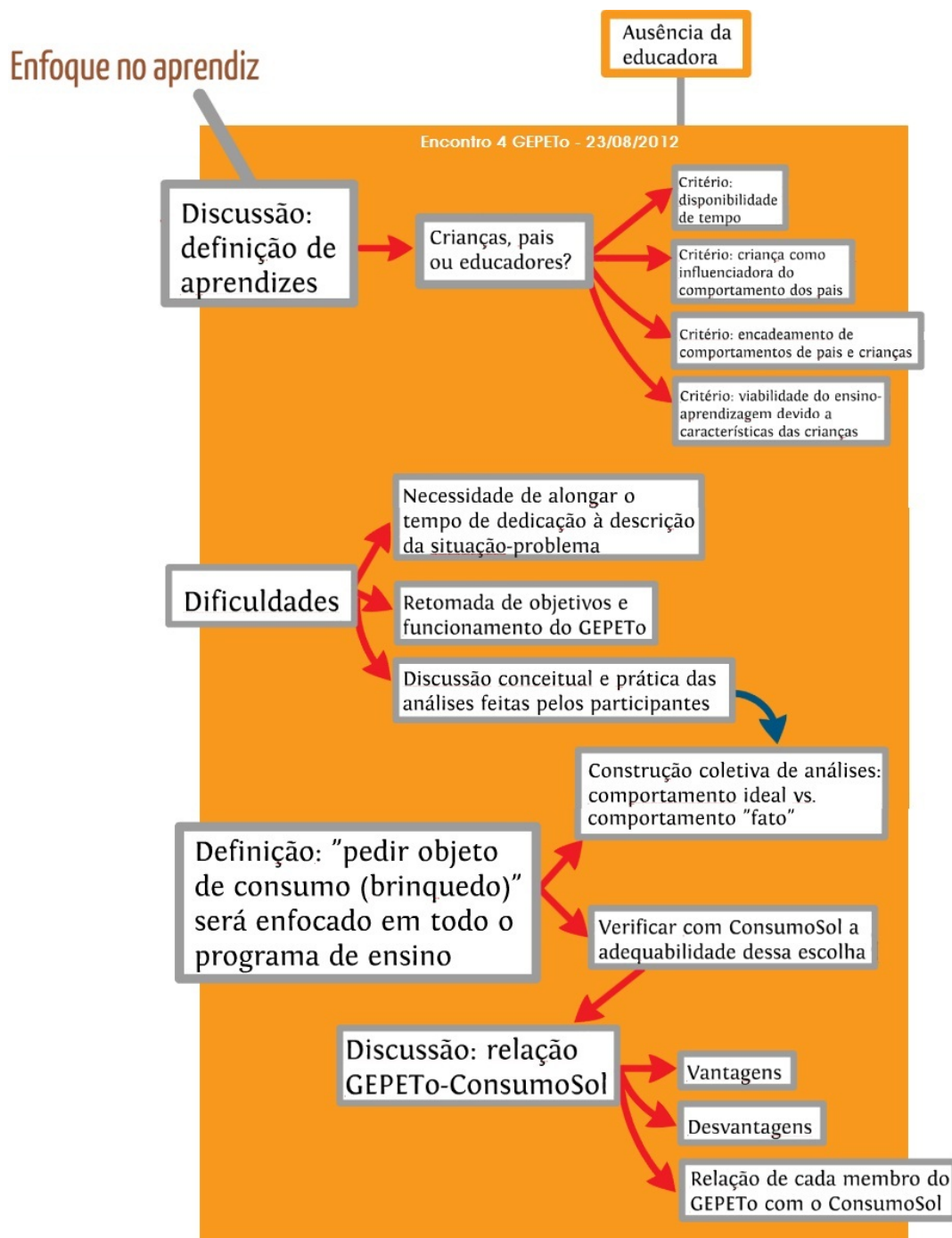


Figura 10 – Representação de aspectos do quarto encontro do GEPETO: recorte do fluxograma detalhado.

Após a realização do exercício prático da Unidade 3 do manual (que consistia na elaboração de uma descrição de situação-problema) por parte do grupo, no quarto encontro do GEPETO (Figura 10), no qual estava ausente a

educadora matemática, foi discutida a questão dos aprendizes prioritários para o programa de ensino. Uma vez que essa definição não havia sido claramente estabelecida no encontro anterior, parte do grupo descreveu o problema na perspectiva dos pais enquanto aprendizes, parte admitindo as crianças como aprendizes. Novamente, fica clara aqui a importância do *enfoque no aprendiz*, condicionando não apenas as atividades a serem planejadas ao final do processo de elaboração do programa de ensino, mas também os dados a serem obtidos para a descrição da situação-problema e diversas discussões que se fizeram necessárias no decorrer dos encontros do grupo. Nesse encontro, foi retomada a discussão a respeito de qual seria o aprendiz prioritário: a criança, o pai ou mãe, ou o educador?

Dessa discussão, foram traçados alguns critérios para melhor fundamentar essa escolha. O primeiro critério delimitado foi o da disponibilidade de tempo do aprendiz para participar de atividades educativas (crianças têm tempo quase irrestrito, nessa faixa etária, já pais e educadores tendem a ter tarefas concorrentes que dificultam sua participação). O segundo critério foi relacionado à influência da criança sobre o comportamento dos pais, uma vez que, segundo o senso comum, os dados obtidos por meio da aplicação dos questionários e as informações publicadas por INTERSCIENCE (2003), os hábitos de consumo dos pais sofrem influências de seus filhos. Outro critério foi o fato de haver um encadeamento entre os comportamentos dos pais e das crianças, de forma que, não apenas as crianças influenciam o comportamento de consumo dos pais, como os pais influenciam o comportamento de consumo das crianças. Por fim, foi delimitado o critério da viabilidade de educar crianças dessa faixa-etária para esse tipo de comportamento, dadas as características maturacionais dessas crianças.

Do exercício da Unidade 3 derivou uma segunda discussão, a respeito das dificuldades envolvidas na descrição da situação-problema. A primeira dificuldade apontada foi a necessidade de dedicar um tempo maior à preparação dessa descrição, considerando a condição de incerteza percebida no grupo. Dedicar um maior tempo a essa etapa que poderia encontrar obstáculos, dado o tempo disponível dos seus membros do grupo para realizar as atividades necessárias. Com isso, foi necessário retomar os objetivos e o

funcionamento do grupo. Por fim, foi realizada uma discussão conceitual e prática das descrições de comportamentos relacionados ao consumo realizadas pelos membros do grupo, na tentativa de identificar outros aspectos úteis à descrição da situação-problema.

Essa discussão conceitual e prática proveu elementos para a continuidade da construção coletiva das análises do comportamento “pedir objeto de consumo (brinquedo)”, após definição, pelo grupo, de que este seria o comportamento a ser abordado durante todo o processo de elaboração do programa de ensino, ou seja, o objetivo comportamental do programa seria, a princípio, educar crianças pequenas para tornar mais adequado às características do consumir ética, solidária e responsavelmente o comportamento de pedir objetos de consumo. A partir dessa discussão, foi decidido que, antes de adotar esse enfoque, seria importante verificar com o ConsumoSol a adequabilidade dessa escolha.

Esse aspecto levou a uma terceira discussão, a respeito da natureza da relação do GEPETO com o ConsumoSol: se o grupo era autônomo, se fazia parte do ConsumoSol, incluindo as possíveis vantagens e desvantagens para cada uma das possibilidades. Por fim, o grupo concluiu de que essa relação dependia da relação de cada um dos membros do GEPETO com o ConsumoSol, sendo que apenas duas participantes do GEPETO não eram também membros do ConsumoSol, cabendo a elas a decisão sobre participar ou não de uma das equipes (de apoio ou ampliada) do ConsumoSol.

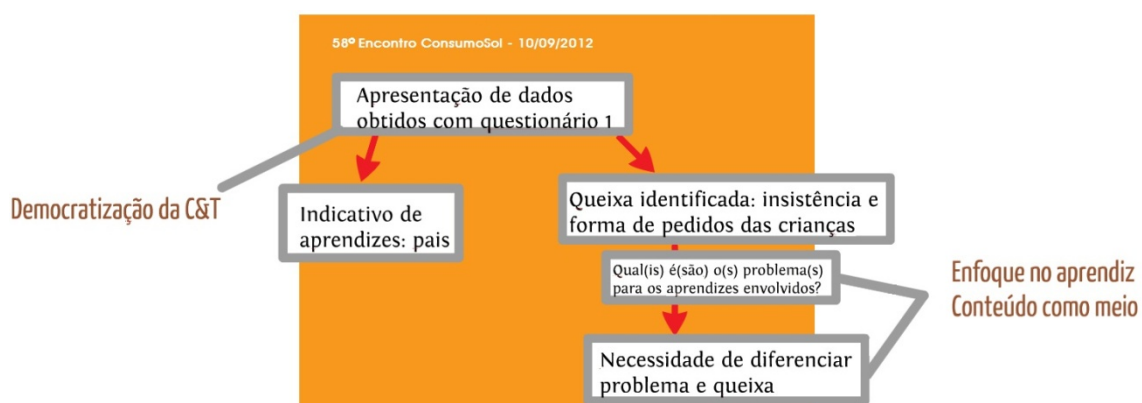


Figura 11 – Representação de aspectos do 58º Encontro ConsumoSol: recorte do fluxograma detalhado.

Entre o quarto e o quinto encontros do GEPETo, foi realizado o 58º Encontro ConsumoSol (Figura 11), com participação de membros da equipe de apoio, da equipe ampliada, e de alguns participantes que foram à reunião para conhecer o grupo. Durante essa reunião foi pautado o programa de ensino em desenvolvimento pelo GEPETo, sendo esse ponto de pauta subsidiado pelos dados tabulados do questionário 1 e pelo questionamento da adequabilidade do objetivo comportamental indicado pelo GEPETo.

A partir dos dados apresentados, os presentes na reunião indicaram como aprendizes prioritários os pais das crianças, dado que a insistência e a forma dos pedidos das crianças foram citadas pelos pais como problemas, mas a experiência do grupo, em especial dos psicólogos que o compunham à época, o manejo desse tipo de comportamento caberia aos pais. A discussão permitiu ressaltar que a indicação dos pais correspondia a uma queixa, não representando necessária ou suficientemente o problema com o qual seria importante lidar, ou seja, o que leva a criança a pedir e o que sustenta este tipo de comportamento.

Foi sugerido que o GEPETo considerasse, em termos de sua atividade de descrição de situação-problema, a questão “qual ou quais são os problemas relacionados às práticas de crianças ao solicitar itens de consumo, que constituem objeto da queixa de seus pais?”, a fim de melhor identificar, nos dados obtidos, o que era indicativo de queixa dos pais, e o que era indicativo do problema a ser enfrentado por meio da elaboração de um programa de ensino.

Nesse momento do processo, foi possível identificar, novamente, elementos de *democratização da C&T*, considerando que grande parte dos presentes no 58º Encontro ConsumoSol eram leigos em análise do comportamento, pessoas com outras formações acadêmicas, e puderam ter acesso a informações básicas sobre o processo de elaboração de um programa de ensino e emitir opinião a respeito do andamento do trabalho e da pesquisa subjacente à coleta de dados realizada.

Além disso, o *enfoque no aprendiz* também permeou essa discussão, uma vez que, eleitos os pais como aprendizes prioritários para o desenvolvimento de um programa de ensino (que possa contribuir para alterar

comportamentos de crianças que apresentam características incongruentes com consumo ético, solidário e responsável), o objetivo comportamental do programa de ensino seria diverso do que o definido para crianças como aprendizes de um programa de ensino nesta mesma direção, mesmo sendo eleito um mesmo problema para enfoque (por exemplo, o consumismo infantil), daí a pergunta “quais são os problemas *para os aprendizes?*”, no sentido do tipo de situação que representa problemas não do ponto de vista dos aprendizes (nesse caso, uma queixa poderia ser confundida com um problema⁴³), mas dos problemas que, a partir da queixa dos pais, podem ser identificados ou descritos e que afetam os aprendizes. Nesse sentido, os problemas que afetam os pais (sejam eles identificados como queixa por eles ou não) com relação ao consumismo infantil (por exemplo, lidar com a forma, insistência, frequência dos pedidos das crianças ou com as condições que levam as crianças a fazer esses pedidos) serão diferentes dos problemas que afetam as crianças (por exemplo, as decorrências do consumismo em sua saúde e auto-estima).

Por fim, podem ser citados os aspectos do *conteúdo como meio*, e da *educação contextualizada*, conforme diretriz da educação CTS, mas também da tecnologia de elaboração de programas de ensino: a partir de um objetivo comportamental bem-estabelecido, formulado a partir da adequada identificação da situação-problema a ser solucionada, sob controle do problema e considerando o aprendiz, mais à frente no processo será possível estabelecer as condições de ensino que poderão subsidiar a resolução dessa situação-problema. Dessa forma, as condições de ensino (ou os conteúdos) são meios para atingir a mudança de comportamento objetivada, e o enfoque no problema torna indissociável, no caso da educação para um consumo ético,

⁴³ A respeito da diferença entre queixa e problema, Botomé (2010) apresenta uma reflexão a respeito da atuação da(o) profissional psicóloga(o) no Brasil, indicando uma divergência entre aquilo que é percebido como problema da população a ser atendida pela(o) profissional (considerando sua experiência de vida, classe social, formação acadêmica), cujas características se assemelham as queixas dos pais identificadas nesta pesquisa, e os problemas reais que afetam a população, porém não são identificados como tal pela(o) profissional.

solidário e responsável, o contexto social, cultural, as normas e as relações do indivíduo com esse contexto.

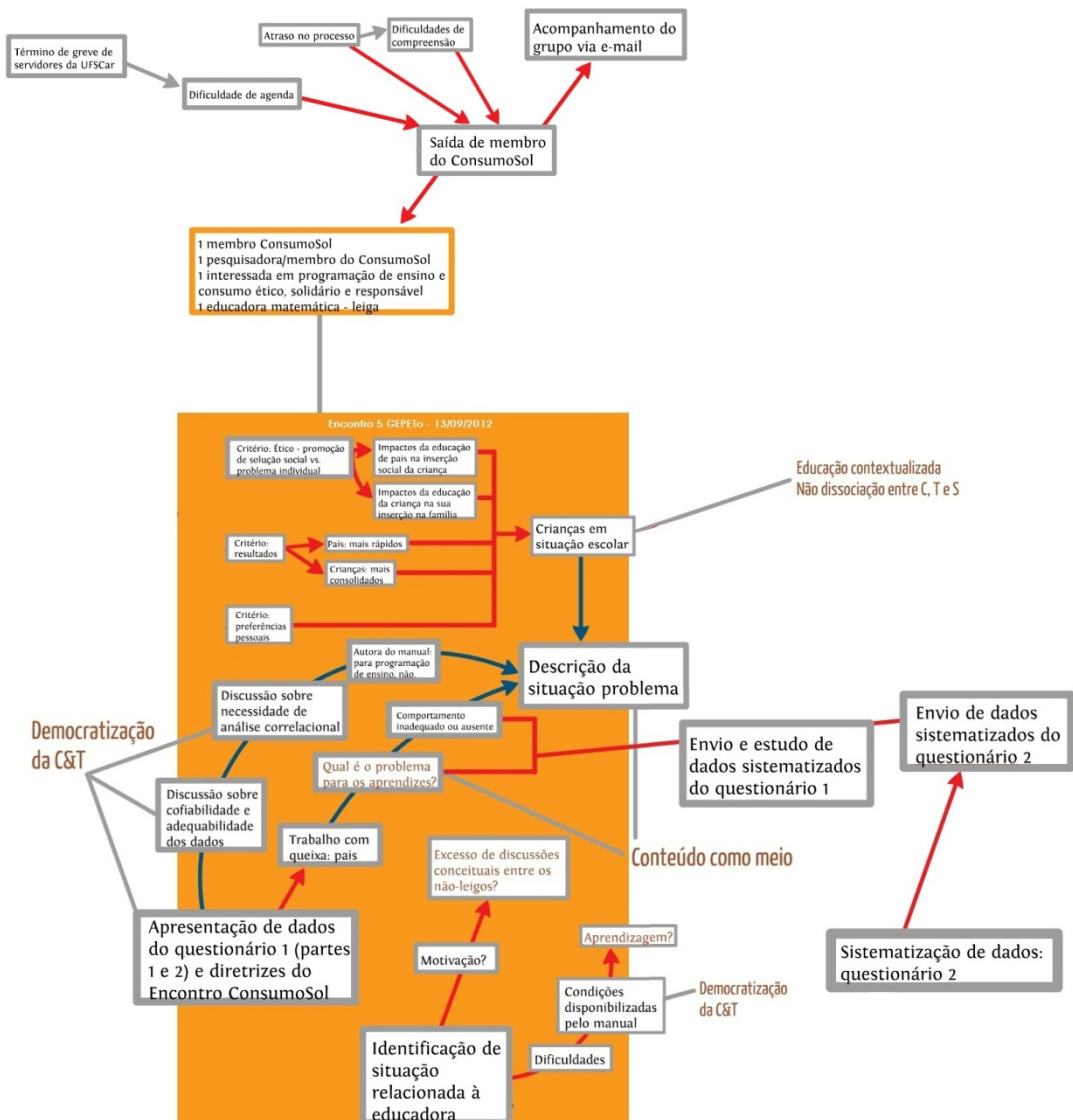


Figura 12 – Representação de aspectos do quinto encontro do GEPETO: recorte do fluxograma detalhado.

As questões levantadas durante o 58º Encontro ConsumoSol subsidiaram parte da discussão do GEPETO em seu quinto encontro (Figura 12). No decorrer do tempo entre o quarto e o quinto encontros do grupo de estudos, o término da greve de servidores da UFSCar levou a complicações de agenda para a participação de um dos membros do ConsumoSol (aquela que entrou depois, leiga em análise do comportamento). Isso, em associação com sua entrada mais tardia no grupo (que, em sua avaliação, acarretou em

dificuldades de compreensão do processo), ocasionou a interrupção de sua participação no grupo, e início de acompanhamento do progresso das atividades do grupo via e-mail, por ela. Embora a participante tenha associado sua dificuldade de compreensão à sua entrada tardia no grupo, não se deve excluir a possibilidade de não ter sido possível transpor as dificuldades de comunicação entre leigos e não leigos para a *linguagem* específica utilizada para a elaboração de um programa de ensino. Ainda, essas dificuldades podem ser relacionadas à complexidade dos conceitos, técnicas e habilidades envolvidas na elaboração de um programa de ensino, sendo, portanto, dificuldades naturais de uma pessoa ainda em processo de familiarização com essa tecnologia. Assim, a partir do quinto encontro do grupo, a composição da equipe passou a ser: um membro do ConsumoSol, uma pesquisadora e membro do ConsumoSol, uma interessada em programação de ensino e em consumo ético, solidário e responsável e uma educadora matemática, sendo esta a única leiga em análise do comportamento.

A partir dos critérios discutidos durante o quarto encontro do GEPETO, foram discutidos novos critérios a serem considerados para a escolha dos aprendizes.

O primeiro foi um critério ético, contrapondo a contribuição para a solução de um problema social (consumismo e seus impactos) à possível geração de um problema individual, sendo que este poderia ser de duas ordens: complicações na inserção social da criança, se educada pelos pais para hábitos muito diferentes daqueles vigentes ou complicações de relações familiares de crianças educadas, na escola ou no grupo de crianças, para hábitos muito diferentes dos da família.

Um segundo critério avaliado foi a característica dos resultados possivelmente atingidos com uma ou outra população de aprendizes. Os resultados com os pais provavelmente seriam observáveis em mais curto prazo, porém, dada a história de vida com consolidação de determinados comportamentos⁴⁴, provavelmente o alcance de um programa de ensino para a

⁴⁴ O que equivale dizer, em linguagem comportamental, a um longo histórico de contingências de reforçamento.

mudança de hábitos seria menor. Já com as crianças, os resultados seriam observáveis apenas em médio e longo prazos, quando elas iniciassem a se comportar enquanto consumidoras e cidadãs, porém um programa de ensino teria maior potencial de estabelecimento de hábitos duráveis no decorrer de suas vidas, apesar do baixo grau de controle que os educadores teriam sobre variáveis externas que possam interferir na manutenção ou não dos comportamentos aprendidos.

Por fim, o terceiro critério foi o de preferências pessoais dos membros do grupo. A partir da discussão de cada um desses critérios, o grupo deliberou que os aprendizes prioritários seriam as crianças em situação escolar, de forma a educar concomitantemente um grupo de crianças com convivência constante entre si, evitando problemas com a socialização dessas crianças.

Embora a compreensão do grupo tenha sido que havia a necessidade da definição dos aprendizes para a descrição da situação-problema, cabe ressaltar que, a rigor, a descrição do problema vinha sendo trabalhada pelo grupo em suas reuniões até então. Por exemplo, conforme indicado posteriormente por uma das autoras do manual utilizado pelo GEPETo, a descrição de uma situação-problema não implica em definir aprendizes previamente; uma boa descrição do problema deve indicar se há necessidade de um ou mais programas de ensino - entre outras possibilidades de intervir neste tipo de situação -, para quais aprendizes, como foi discutido pelo GEPETo em seu terceiro encontro e, depois, novamente em seu quinto encontro.

A escolha de crianças em situação escolar como aprendizes, com o aprofundamento da descrição de situação-problema (e sua escrita) considerando o enfoque nesses aprendizes, permitem estabelecer uma relação positiva com a *educação contextualizada* desses aprendizes, considerando a sua realidade, suas características, seus interesses e um dos problemas que afetam a sua vida (o consumismo e suas consequências individuais e sociais). Esses aspectos deverão receber atenção permanente dos membros do GEPETo no decorrer da elaboração do programa de ensino.

Esse momento do processo também traz elementos de *não dissociação entre ciência, tecnologia e sociedade*, uma vez que tanto o conhecimento

científico (características desenvolvimentais das crianças) como o conhecimento tecnológico (elaboração de programas de ensino) seriam utilizados para contribuir com a solução de uma demanda social (consumismo e suas consequências). Essa relação fica especialmente visível no contexto da tomada de decisões para a elaboração da descrição da situação-problema como parte da elaboração de um programa de ensino, bem como ao conhecimento relevante para subsidiar as decisões e a descrição da situação-problema daqui em diante.

Após a indicação dos aprendizes de acordo com os critérios estabelecidos, foi realizada a apresentação dos dados tabulados da primeira e segunda partes do questionário 1 e o compartilhamento das diretrizes resultantes do 58º Encontro ConsumoSol. A partir da apresentação dos dados, foi questionada a adequabilidade das informações para as necessidades do grupo e a confiabilidade dos dados, considerando a natureza do instrumento e da coleta realizada (p. ex. o formato de questionário pode “dirigir” as respostas dos participantes, porém respostas muito abertas podem inviabilizar traçar um perfil dos participantes). Também foi discutida a necessidade de analisar os dados de forma correlacional, o que foi descartado, devido à opinião de uma das autoras do manual de que, para elaborar um programa de ensino, esse tipo de análise não seria essencial.

A discussão de aspectos técnicos relacionados à produção de conhecimento científico confiável com participação de uma pessoa sem familiaridade com o fazer acadêmico (no caso, a educadora matemática, uma vez que ela não tem formação em pesquisa), indica mais um aspecto potencial de *democratização da C&T*, embora seja difícil avaliar até que ponto isso foi possível, devido ao tipo de dado coletado nesta pesquisa, sendo indicado que, em estudos futuros, seja realizada uma avaliação desse aspecto acessando as impressões dos participantes do processo a esse respeito.

Dos resultados da reunião do ConsumoSol derivou a discussão de que focar a queixa identificada (a forma e insistência dos pedidos das crianças) significaria desenvolver uma intervenção no sentido de atuar com os pais como os responsáveis por manejar as contingências de forma a alterar o comportamento das crianças; já identificar o problema subjacente à queixa

poderia levar à conclusão de que este se relaciona a outras condições que influenciam no comportamento das crianças e, assim, exigir alterações no objetivo comportamental para o programa de ensino, que passaria não mais a ser “pedir objeto de consumo (brinquedo)” (comportamento-alvo da queixa dos pais), mas outros comportamentos das crianças, inseridos em outras contingências, não necessariamente manejáveis pelos pais. Novamente, foi discutida a questão de qual seria o problema que afeta os *aprendizes*, e qual é ou quais são os comportamentos inadequados ou ausentes, a ser evidenciados na descrição da situação-problema.

Para melhor definir essa questão, foi encaminhado que todos os dados provenientes da aplicação do questionário 1 seriam enviados aos membros do grupo por e-mail. Porém, em uma reunião que veio a ser realizada com uma das autoras do manual entre o quinto e o sexto encontro do GEPETO, foi avaliada a utilidade dos dados provenientes da aplicação do questionário sobre práticas de consumo da família, que foram tabulados, sistematizados e enviados, também, por e-mail.

Ao final desse encontro, após a saída da educadora matemática, os demais membros discutiram a inserção dela no grupo, com uma participação menor do que os demais nas discussões e decisões, além de dificuldades teóricas e práticas. Da primeira questão foi levantada a dúvida a respeito de sua motivação para a participação no grupo, e discutido se as discussões teóricas e conceituais realizadas pelos técnicos estavam sendo excessivas, tomando muito tempo nas reuniões, ou incompreensíveis, prejudicando sua participação, indicando um reconhecimento das dificuldades de *linguagem* e uma disposição para lidar com esse problema por parte dos membros do grupo. Com relação à questão sobre as dificuldades da educadora, foi discutida a eficiência do manual em providenciar condições que propiciassem a aprendizagem de forma suficiente, evidenciando a necessidade de que leigos em análise do comportamento passem por um processo prévio ou adicional de capacitação, possibilitando, assim, a *democratização da C&T*, na condição da compreensão, sem o estabelecimento de outras condições de aprendizagem (como as discussões no grupo de estudos). Esse aspecto, porém, necessitaria de maiores estudos para fundamentar a análise, uma vez que outras variáveis

podem ter interferido no que tange às dificuldades apresentadas por essa participante do grupo.

4.6 Sexto e sétimo encontros do GEPETO

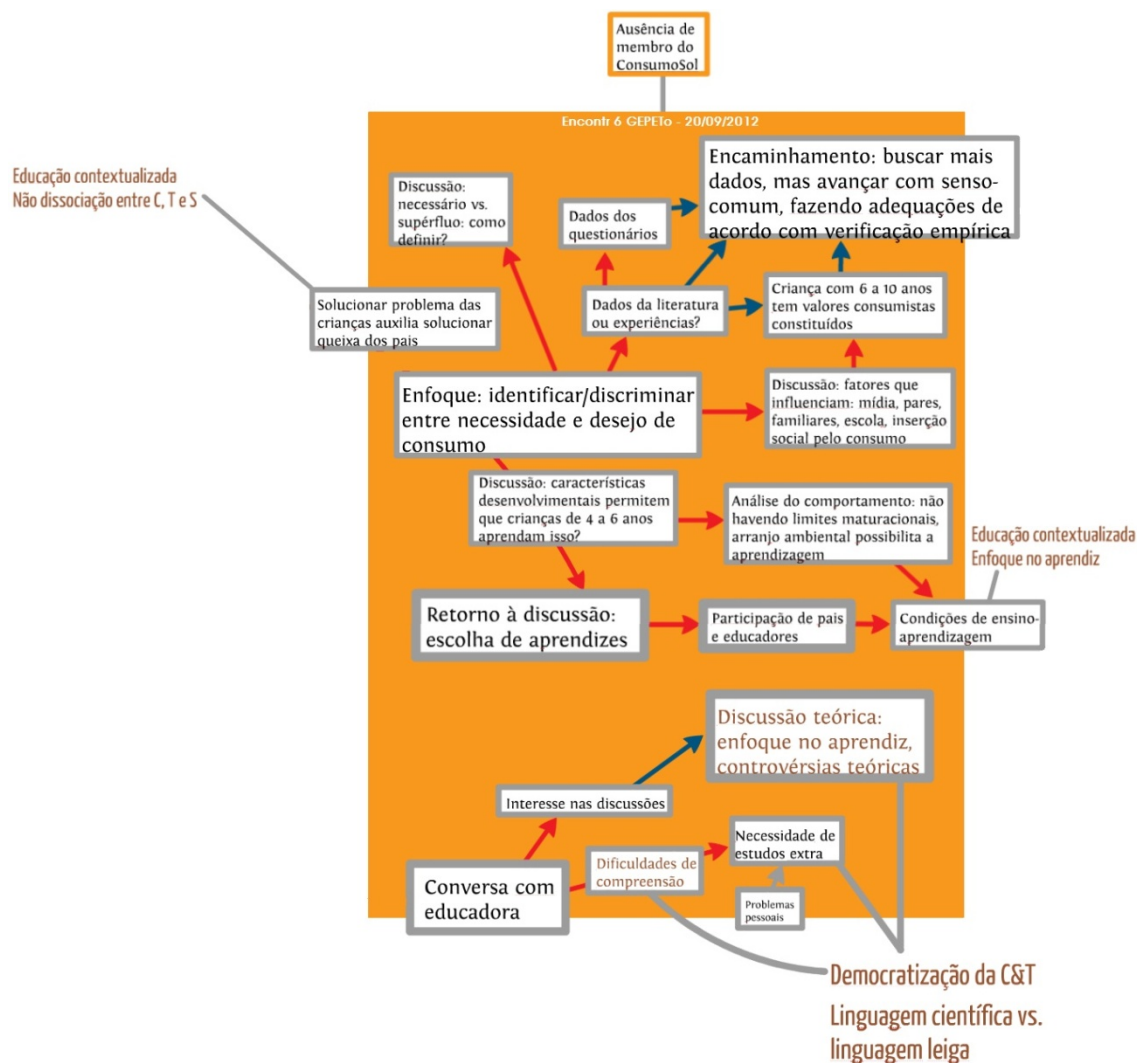


Figura 13 – Representação de aspectos do sexto encontro do GEPETO: recorte do fluxograma detalhado.

No sexto encontro do GEPETO (Figura 13) foi dada continuidade às discussões do encontro anterior, porém com a ausência de um membro do ConsumoSol na reunião.

Considerando a definição preliminar da população de aprendizes como crianças (com quatro a seis anos de idade) em situação escolar, foi discutido que atuar para a resolução do problema para as crianças (relacionado com o consumismo) poderia vir a atenuar as queixas dos pais com relação à forma e insistência dos pedidos, dado que aquelas estariam sob controle de outro tipo

de condição além do desejo⁴⁵ de possuir um bem de consumo. Esse aspecto se relaciona com os já apresentados com relação à escolha de crianças em situação escolar como aprendizes, no que diz respeito à *educação contextualizada* (é necessário considerar a queixa dos pais no trato com o problema das crianças, sendo esse um elemento importante de seu ambiente), e da *não dissociação entre ciência, tecnologia e sociedade*, no que tange à descrição da situação-problema.

A partir daí foi discutida a inadequação da indicação do comportamento anteriormente definido (“pedir objeto de consumo (brinquedo)”) como objetivo para o programa de ensino, sendo mais adequado educar crianças para identificar necessidades de consumo em contraposição a desejos de consumo. Dessa discussão derivaram outras com relação, por exemplo, à dificuldade de elencar procedimentos para definir o que é necessidade de consumo e o que é supérfluo, considerando a realidade de cada indivíduo.

Outra questão debatida foram as condições desenvolvimentais de crianças com essa faixa etária, com relação às características maturacionais necessárias para a aprendizagem do objetivo comportamental escolhido. Essa discussão levou de volta à discussão a respeito da escolha dos aprendizes prioritários, considerando pais e educadores. Porém, foi acordado que, para a análise do comportamento, não havendo limites maturacionais específicos para essa faixa-etária, não haveria impedimentos à possibilidade de ensinar essas crianças a distinguir necessidades de desejos de consumo. Daí resultou a concordância de que ambos pais e educadores deverão ser considerados mais à frente no processo de elaboração do programa de ensino, quando do estabelecimento de condições de ensino-aprendizagem, propiciando sua participação na definição das condições de ensino e no acompanhamento de seus filhos ou alunos no processo de aprendizagem. Assim, nesse ponto do processo, provavelmente seriam favorecidos os aspectos de *educação contextualizada*, envolvendo os diversos agentes de educação, além do próprio

⁴⁵ Cabe ressaltar que, para a análise do comportamento, o desejo ou vontade não é o que controla o comportamento (o que o controla é a ausência ou presença de reforçamento ou punição), sendo o que aqui é chamado de desejo um colateral de uma contingência de reforçamento estabelecida.

aprendiz, e do *enfoque no aprendiz* como base para o desenvolvimento de estratégias educativas.

Com relação às condições das crianças dessa faixa etária para alcançarem o objetivo comportamental delimitado, foram discutidos fatores que influenciam o comportamento das crianças ao pedir ou escolher um objeto de consumo: a mídia, seus pares (outras crianças), familiares (tanto os pais quanto outros parentes próximos), a escola, o consumo como forma de inserção social, entre outros. Foi indicada a necessidade de mais dados de literatura, ou de outras experiências, que indicassem as condições maturacionais de crianças dessa faixa etária para comportamentos similares ao escolhido como enfoque. A pesquisadora envolvida no grupo informou sobre um estudo que relata crianças com seis a dez anos de idade como tendo valores consumistas já constituídos, indicando que esses valores começam a ser estabelecidos antes dessa faixa de idade (CHAN, 2006). Essa informação, em adição aos dados obtidos com os questionários, levaram à definição do encaminhamento de buscar mais dados, mas seguir avançando com uso do que foi nomeado pelo grupo como “senso-comum” a fim de não comprometer o tempo disponível para o trabalho do grupo, uma vez que seria possível, depois, retornar à descrição da situação-problema com mais dados (inclusive empíricos) para adequá-la.

Outra questão tratada nesse encontro foram as condições da inserção da educadora matemática no grupo, com base na conversa realizada no encontro anterior. A educadora foi questionada a respeito de seu interesse, motivação e compreensão das atividades do grupo. Ela indicou que tinha interesse nas discussões teóricas do grupo, mas que não conseguia contribuir por não ter acúmulo de conhecimento na área. Os técnicos do grupo apresentaram, então, com mais detalhe e atenção à compreensão da educadora, os conceitos e acontecimentos que fundamentaram as discussões de *controvérsias teóricas* (da diversidade de concepções conceituais na análise do comportamento e dos aspectos técnicos da elaboração de programas de ensino, especialmente em suas etapas iniciais) e do *enfoque no aprendiz*, no que tange à sua importância durante todo o processo de elaboração de um programa de ensino. Com relação às dificuldades de compreensão, indicou que

elas de fato existiam, devido à necessidade de realizar estudos extra, além das unidades do manual e da participação nas reuniões do grupo, o que lhe demandava um tempo que, por conta de problemas pessoais, ela não podia dispor. Essas dificuldades caracterizam uma condição adversa para a efetivação da *democratização da C&T* que poderia ser proporcionada pelas atividades do grupo, em partes devido à insuficiência do manual para contemplar as condições de aprendizagem de alguém sem estudo prévio da área, em parte pelas dificuldades de traduzir a *linguagem acadêmica, específica, para uma linguagem leiga*, o que vem corroborar a literatura a respeito das dificuldades para a educação CTS, e em parte pela complexidade conceitual, técnica e de habilidades envolvida na tecnologia de elaboração de um programa de ensino. A partir dessa conversa, o grupo pôde amenizar algumas dessas dificuldades, dedicando algum tempo para a resolução de dúvidas da educadora.

O sétimo encontro do GEPETo (Figura 14), ocorrido quinze dias após o sexto, teve a ausência da interessada na elaboração de programas de ensino.

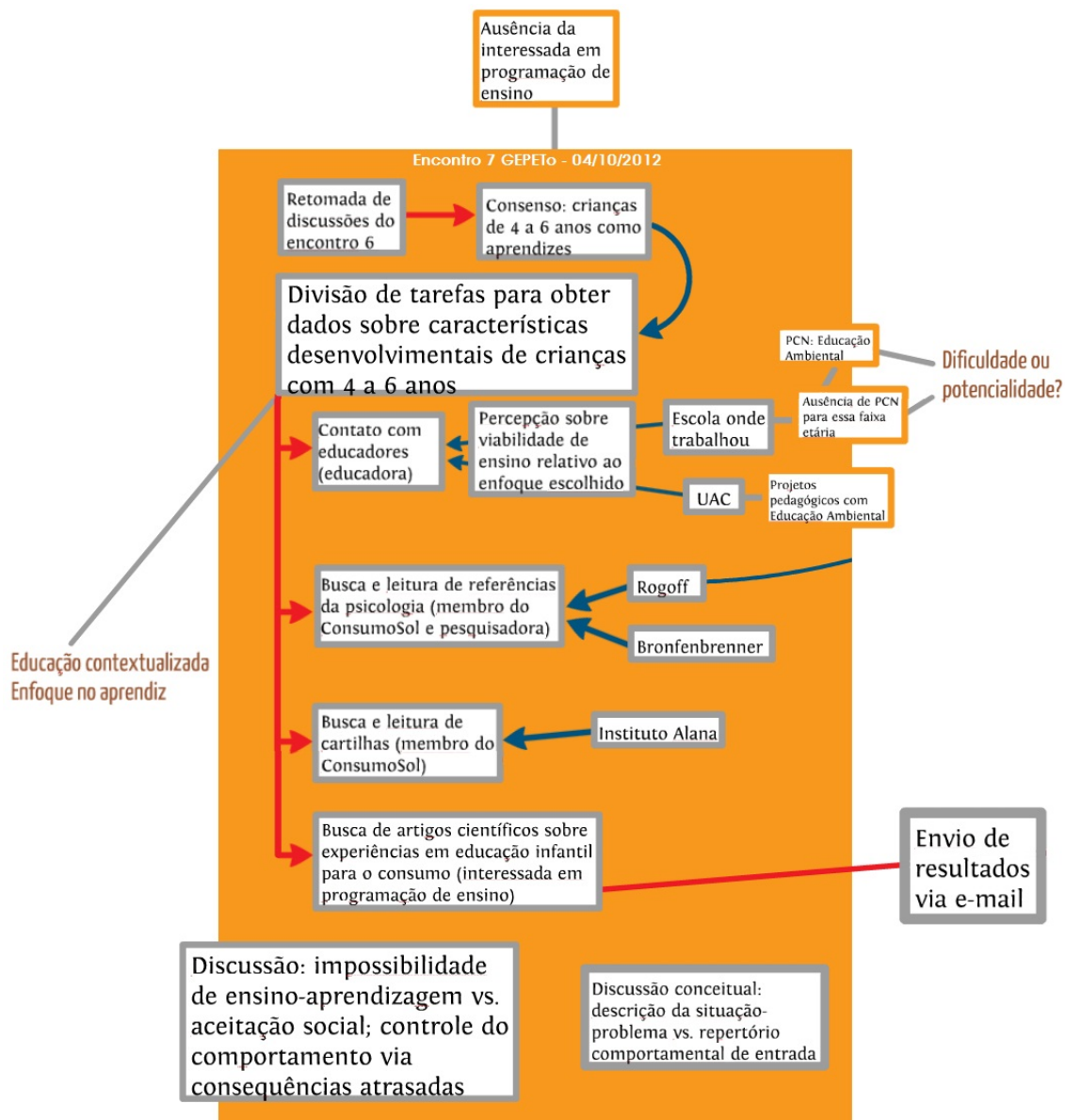


Figura 14 – Representação de aspectos do sétimo encontro do GEPETO: recorte do fluxograma detalhado.

Foi realizada uma breve retomada das discussões realizadas no encontro anterior, e reiterada a decisão consensual de ter, como aprendizes, crianças com quatro a seis anos de idade em situação escolar. Nesse encontro foi realizada uma divisão de tarefas, indicando o tipo de conhecimento desejável para obter elementos para a elaboração da descrição da situação-problema e algumas opções para obtê-las. A condição de procura de maiores informações novamente também evidencia o esforço do grupo na direção de uma *educação contextualizada, com enfoque no aprendiz*.

Foram delimitadas as seguintes tarefas:

- a) Contato com educadoras, a fim de obter informações sobre sua percepção a respeito das condições de crianças dessa faixa etária para a aprendizagem do comportamento de distinguir entre necessidade e desejo de consumo, a ser realizado pela educadora matemática na escola onde havia trabalhado e na UAC. Como informações preliminares, era conhecido por pessoas do grupo que algumas educadoras da UAC tinham temas em educação ambiental em seus projetos pedagógicos e, a partir do trabalho da educadora matemática, que a educação ambiental está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), porém que não há PCN para a faixa etária dos quatro aos seis anos;
- b) Busca e leitura de referências da psicologia do desenvolvimento, de forma a complementar as informações já conhecidas, ficando sob responsabilidade da pesquisadora obter informações da autora Rogoff, e o membro do ConsumoSol, de Bronfenbrenner;
- c) Busca e leitura de cartilhas, em especial as produzidas pelo Instituto Alana, sendo que alguns exemplares estavam disponíveis no acervo bibliográfico do ConsumoSol, a ser realizada pelo membro do ConsumoSol;
- d) Busca de artigos científicos sobre experiências em educação infantil para o consumo, a ser realizada pela interessada em elaboração de programas de ensino. Os dados desta foram enviados por e-mail para o grupo antes de seu oitavo encontro.

Com relação às informações a respeito dos PCN descritas no item “a”, a situação foi discutida pelo grupo como dificuldade (*políticas públicas insuficientes ou inadequadas*), porém também como potencialidade para o trabalho do grupo, uma vez que este poderia contribuir para traçar diretrizes para a educação infantil para o consumo ético, solidário e responsável de maneira pioneira.

Ainda, nesse encontro, foi discutida a diferença entre a ausência de condições maturacionais para a aprendizagem de determinado comportamento em contraposição à aceitação social da aprendizagem, da possibilidade de

haver a aprendizagem ou da conveniência da aprendizagem desse comportamento, dada a cultura geral em que se insere a criança a ser educada. Foi também discutido o conceito de controle comportamental por meio de consequências atrasadas⁴⁶.

Outra discussão conceitual relevante para os acontecimentos que se seguiram no processo foi a respeito da diferença entre o tipo de dado a respeito das características comportamentais das crianças necessário para a descrição da situação-problema⁴⁷ e aqueles necessários para conhecer o repertório comportamental de entrada⁴⁸ dessas crianças ao participar do processo educativo. Essa discussão favoreceu a identificação posterior de quais elementos deveriam constar da descrição da situação-problema.

⁴⁶ Por exemplo, se o fato de saber que, se a tartaruga comer um saco plástico que foi parar no mar, morrerá (algo que acontecerá no futuro e com o que, provavelmente, a pessoa não terá contato direto), influencia a probabilidade de uma pessoa deixar de utilizar esse suporte para o transporte de suas compras.

⁴⁷ A descrição da situação-problema se dá em três níveis, incluindo os comportamentos humanos envolvidos na situação, o que permite conhecer quais são os comportamentos inadequados ou ausentes a serem corrigidos ou instalados por meio do programa de ensino.

⁴⁸ Para o repertório comportamental de entrada é necessário conhecer quais comportamentos o aprendiz já tem em seu repertório, a fim de delimitar em que ponto devem ser iniciadas as unidades educativas, para que se parta do que o aprendiz já sabe fazer, em direção ao novo comportamento, de forma planejada, gradual e o menos aversiva possível.

4.7 Oitavo encontro do GEPETO e elaboração da descrição de situação-problema

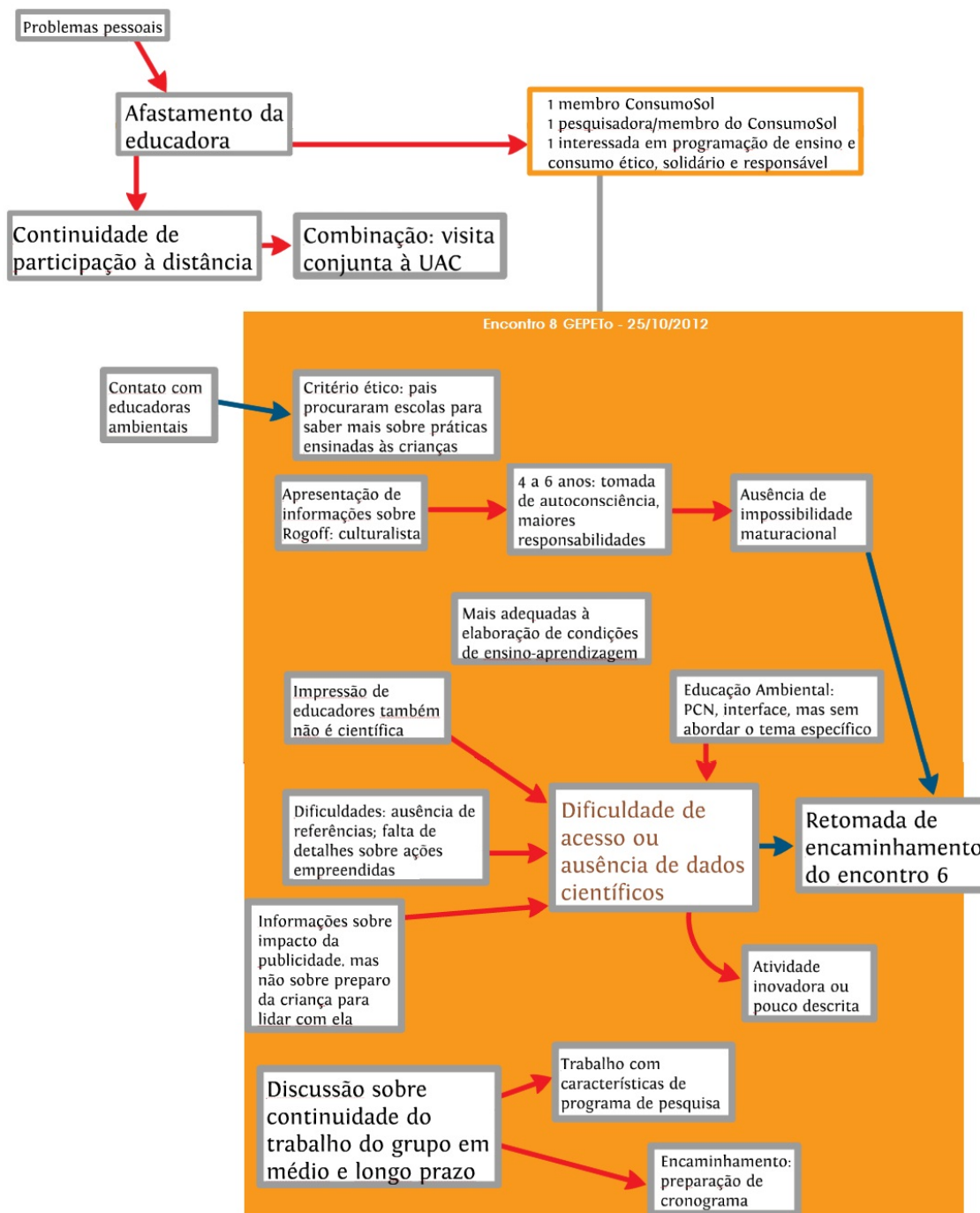


Figura 15 – Representação de aspectos do oitavo encontro do GEPETO: recorte do fluxograma detalhado.

Entre o sétimo e o oitavo encontro do GEPETO (sintetizado na Figura 15) ocorreram dois eventos relevantes. O primeiro foi o afastamento da educadora matemática, devido a problemas pessoais, com encaminhamento de

continuidade de participação à distância e combinação de realizar uma visita à UAC em conjunto com a pesquisadora, tendo a equipe, nesse ponto, se configurado com três participantes, sendo dois membros do ConsumoSol e uma interessada na elaboração de programas de ensino. O segundo evento foi o contato com educadoras ambientais do município, quando da realização de uma oficina sobre consumo ético, solidário e responsável pela equipe de educação para o consumo do ConsumoSol. Durante essa oficina, as educadoras indicaram que os pais costumam procurar as escolas para saberem mais a respeito das informações que os filhos levam para casa como resultado das atividades de educação ambiental. Esse aspecto veio a contribuir com a consolidação da escolha das crianças como aprendizes, uma vez que o impacto da educação ambiental das crianças, da qual a educação para o consumo faz parte (FURRIELA, 2001; GOMES, 2006; SAMUELSON; KAGA, 2010), sobre as reações dos pais e, por conseguinte, sobre as relações familiares, não teve, na opinião dessas educadoras, impactos negativos observáveis.

A partir da divisão de tarefas anteriormente efetuada, foram apresentadas informações relevantes para basear a discussão durante o oitavo encontro do grupo. A primeira delas diz respeito aos dados obtidos com a leitura de uma autora da área da psicologia (ROGOFF, 2005), cuja concepção de desenvolvimento humano é culturalista. Segundo Rogoff (2005), em diversas culturas a idade entre quatro e seis anos de idade representa um período em que a criança adquire maior autoconsciência e, com isso, assume maiores responsabilidades perante sua sociedade. Para o grupo, esse dado indicou que os comportamentos das crianças nessa idade (como por exemplo, assumir os cuidados de um irmão mais novo) incluem habilidades que são comuns com aquelas exigidas para distinguir entre desejo e necessidade de consumo: ser capaz de se autoperceber, de assumir responsabilidades (ou seja, de agir de acordo com consequências previstas para seus atos), de avaliar o impacto de suas ações sobre as condições de vida de outras pessoas, entre outras. Assim, para os membros do grupo os dados apresentados por essa autora corroboram a ausência de impossibilidade maturacional, conforme foi discutido nos encontros de número quatro, seis e sete.

Com relação à perspectiva de obter dados com as educadoras, dada a ausência da educadora matemática e o volume de trabalho do grupo, esta foi avaliada como mais relevante para a elaboração de condições de ensino (estratégias pedagógicas) do que para a descrição da situação-problema. Além disso, a opinião dessas profissionais foi avaliada como sendo de caráter não científico, tendo o grupo avaliado que, no momento, não seria uma informação essencial para o desenvolvimento da descrição da situação-problema.

Com relação aos estudos de cartilhas, houve dificuldades relacionadas à ausência de referências nesse tipo de publicação, dificultando o acesso a informações relevantes mais detalhadas. Além disso, as informações sobre as experiências não apresentavam detalhes que pudessem auxiliar o grupo em suas necessidades. Assim, foi avaliado que esse material, assim como a contribuição das educadoras, seria mais adequado à etapa da elaboração de condições de ensino.

Por fim, os resultados da pesquisa em bases de dados revelaram a escassez de relatos científicos a respeito de educação para o consumo ou similares para crianças com quatro a seis anos de idade em âmbito nacional. A maior parte das publicações remetia ao impacto da mídia sobre o consumo infantil, mas nenhuma indicava experiências de intervenção com crianças para prepará-las para lidar com essa e outras formas de estimulação do consumismo.

Foi discutido, ainda, se os PCN trariam alguma contribuição ao trabalho do grupo, uma vez que a educação para o consumo é considerada parte da Educação Ambiental (FURRIELA, 2001; GOMES, 2006; SAMUELSON; KAGA, 2010). Porém o grupo avaliou que, embora haja interfaces, os PCN não trazem contribuições relevantes para a descrição de situação-problema, por não versarem a respeito do âmbito específico do tema de trabalho do grupo.

As situações levantadas a partir das buscas e estudos realizados por todos os membros do grupo resultaram em uma mesma conclusão: a de que há uma grande dificuldade de acesso a dados científicos ou a ausência desse tipo de dados para o tema escolhido para os estudos e atuação do grupo. Embora esse aspecto não seja indicado como subjacente à educação CTS, é relevante para o campo CTS, à medida que representa um dificultador

importante para um grupo cujo trabalho, como será discutido no próximo subitem, tem um potencial considerável de ferramenta para educação CTS.

Essa dificuldade de encontrar dados científicos pode também ser um indicador do caráter inovador da atividade em construção pelo GEPETo ou, no mínimo, da escassez de documentação adequada ou de direcionamento da agenda científica para essas questões, o que abre um campo de discussão que não cabe no escopo deste trabalho, mas que tem fortes relações com a agenda do campo CTS, uma vez que esse aspecto poderia ser analisado considerando conceitos de tecnocracia e da não neutralidade do processo de desenvolvimento científico e tecnológico, entre outros.

A partir da constatação da dificuldade de obter dados científicos para a descrição da situação-problema, foi retomado o encaminhamento do sexto encontro do grupo, de avançar na descrição da situação-problema com os dados já obtidos e a partir de observações cotidianas e da experiência dos participantes do grupo, fazendo adequações conforme o grupo tiver acesso a outras informações ou a partir da verificação empírica, quando da avaliação da aplicação do programa de ensino e da aprendizagem por ele promovida.

O grupo definiu critérios e estratégias para a obtenção de informações relevantes à descrição da situação-problema, considerando os diferentes níveis de descrição indicados por Cortegoso e Coser (2011), sendo algumas dessas formas as indicadas por Botomé (1980), como conhecimento científico e documentos (no caso, legais), mas outras formas de conhecimento também foram utilizadas, tais como as impressões dos membros do grupo e cartilhas educativas, sinalizando possíveis fontes de informações para a elaboração de outros programas de ensino, tanto pelo GEPETo, quanto por outros interessados.

Por fim, foi discutida a continuidade do trabalho do grupo em médio e longo prazos, uma vez que a temática eleita é complexa, sendo ideal atuar para a educação tanto das crianças quanto dos pais e dos educadores. Porém, esse tipo de trabalho teria caráter de um programa de pesquisa ou extensão, a depender da sistematização e análise dos dados que virão a ser acumulados conforme o grupo avance em seu trabalho. Os três membros presentes nesse encontro demonstraram interesse em dar continuidade a esse trabalho,

especialmente na condição de haver intercâmbios com o ConsumoSol. Para tanto, foi deliberada a elaboração de um cronograma de atividades, considerando o programa de ensino em processo de desenvolvimento e a perspectiva de novos estudos e intervenções.

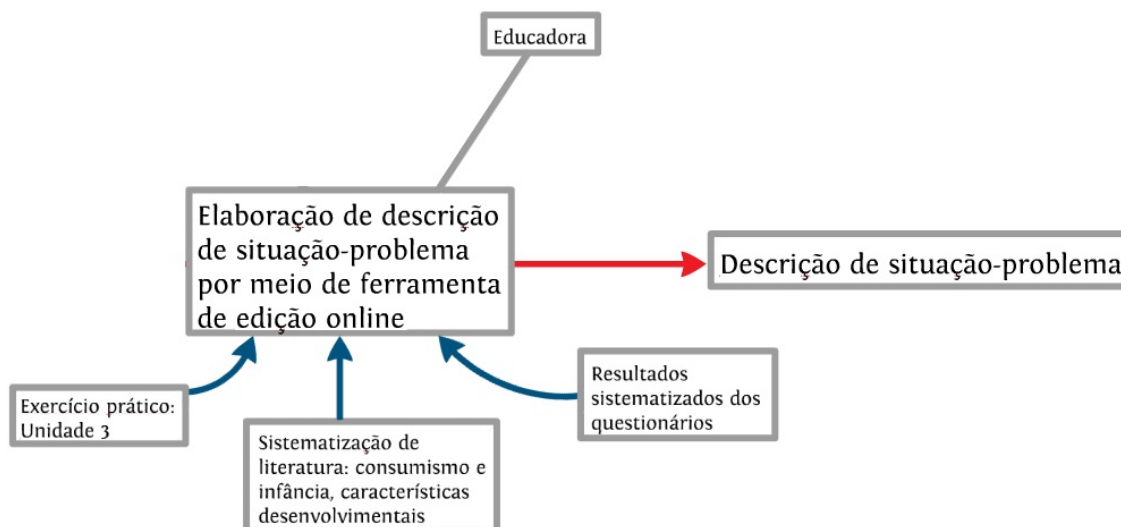


Figura 16 – Representação de aspectos da elaboração de descrição da situação-problema: recorte do fluxograma detalhado.

Por fim, com base no encaminhamento definido no oitavo encontro do grupo e considerando o exercício prático da Unidade 3 que já havia sido realizado por parte dos membros do grupo, a sistematização da literatura sobre consumismo e infância, seus impactos, e características desenvolvimentais de crianças com quatro a seis anos de idade e os resultados sistematizados dos questionários respondidos pelos pais de crianças matriculadas na UAC, foi iniciada a escrita coletiva da descrição da situação-problema considerando as crianças como foco da situação evidenciada pela queixa dos pais, que permitiu definir, como objetivo comportamental “distinguir entre necessidade de consumo e desejo de consumo” (Figura 16). Embora o grupo viesse se referindo à *escrita* da descrição da situação-problema como *elaboração* da descrição da situação-problema, na prática essa descrição foi elaborada no decorrer de seus encontros, contando para isso com a busca de informações em uma diversidade de fontes, passando pela discussão do tipo de informação necessária, dos critérios para a definição dos aprendizes prioritários, dada a situação-problema identificada, com a posterior identificação de maiores

detalhes para a descrição, considerando as crianças como foco, e resultando na escrita de um documento sintetizando os resultados desse processo, com indicativo de um comportamento desejável a ser estudado como objetivo do programa de ensino em elaboração.

A escrita da descrição da situação-problema foi elaborada pelos três membros presentes no oitavo encontro do grupo, por meio de ferramenta de edição compartilhada de arquivos com base na internet (*Google Disco*), resultando na primeira versão da descrição da situação-problema. A participação da educadora matemática na escrita da descrição estava prevista, porém condições adversas relacionadas à vida pessoal dessa participante e ao ritmo de trabalho do grupo impediram essa participação até o fechamento deste trabalho.

O documento produzido contém informações a respeito do impacto do consumismo em níveis social e individual, especialmente no que tange às influências na saúde e qualidade de vida de crianças com quatro a seis anos de idade, bem como características maturacionais de crianças nessa faixa etária, e as condições que justificam a utilidade de um programa de ensino para educar crianças a distinguir entre necessidade de consumo e desejo de consumo. A primeira versão do documento elaborado pode ser lida no Apêndice I.

4.8 Elementos e aspectos de análise identificados ou estabelecidos durante o processo

Os subitens anteriores descreveram os elementos de análise que puderam ser identificados ou estabelecidos no processo de elaboração de uma descrição de situação-problema pelo GEPETO, em cada uma de suas etapas. Foi possível identificar, porém, elementos de análise não relacionados especificamente a condições ou discussões pontuais no processo de elaboração da descrição de situação problema, mas que ficaram claros no conjunto do processo. Outros elementos de análise que haviam sido elencados com base na literatura em educação CTS de referência neste estudo não foram identificados. O Quadro 5 apresenta quais elementos de análise puderam ser identificados, conforme a seguinte legenda:

ME – elemento identificado em momento específico (ME) do processo de elaboração da descrição de situação-problema;

P – elemento identificado no conjunto do processo (P);

NI – elemento não identificado (NI), quer em momento específico, quer no processo como um todo.

Aspectos de análise	Elementos	Condição da relação com o processo analisado		
		ME	P	NI
Princípios do campo CTS	Relação entre ciência, tecnologia e sociedade como não linear	X	X	
	Desenvolvimento científico e tecnológico não isento de valores, interesses e relações de poder		X	
	Democratização da C&T em seu uso, na produção de conhecimento e na tomada de decisões	X		
	Interdisciplinaridade	X		
Diretrizes da ACT ampliada	Problematização da CTS nos diferentes contextos educativos	X		
	Estabelecimento de relações entre conteúdos e experiência concreta dos estudantes (enfoque no aprendiz e educação contextualizada)	X		
	Promoção de crítica à realidade	X		
	Conteúdo como meio	X	X	
	Desvelamento de mitos da C&T			X
	Promoção da democracia e participação em C&T		X	
Desafios e dificuldades da educação CTS	Diversidade de concepções teórico-metodológicas			X
	Políticas públicas e de educação insuficientes ou inadequadas	X		
	Relações de poder			X
	Participação pública na ciência e na tecnologia			X
	Formação de educadores	X		
	Avaliação dos processos educativos	X		
	Ausência ou inadequação de diretrizes curriculares nacionais	X		
	Integração de conteúdos interdisciplinares		X	
	Falta de investimentos governamentais			X
	Uso de linguagem científica com público leigo	X		
	Uso de contextos não-formais de educação		X	
	Indiferença social em relação à educação			X
Contribuições da ACT ampliada para a educação	Desigualdade no acesso à educação básica			X
	Formação de cidadãos críticos e responsáveis		X	
	Utilização de informações contextuais do aprendiz	X		
	Aprendizagem de termos e conceitos científicos	X	X	
	Compreensão da natureza da C&T como não neutra		X	
	Compreensão da relação CTS e seus impactos socioambientais, políticos, éticos e econômicos	X		
	Democratização da C&T e aumento de sua credibilidade	X	X	
Motivação de estudantes e promoção de maior interesse nos assuntos acadêmicos			X	

Quadro 5 - Síntese das relações identificadas entre educação CTS e o processo de elaboração de descrição da situação-problema.

As relações dos elementos assinalados com *ME* com o processo sob análise foram descritas nos subitens anteriores. Porém, cabe ressaltar alguns aspectos, que serão discutidos conforme aparecem organizados no Quadro 5. Também serão discutidos os aspectos sinalizados com *P* no Quadro 5. Cabe destacar que os elementos sinalizados com *ME* se relacionaram com duas condições diferentes: com o processo de elaboração do programa de ensino e com o potencial da temática escolhida para a promoção de educação CTS.

A discussão desses elementos será organizada, a seguir, segundo os aspectos de análise listados no Quadro 5.

4.8.1 Princípios do campo CTS

Com relação ao aspecto de análise *princípios do campo CTS*, três de seus quatro elementos foram identificados no processo.

O elemento de análise *relação entre ciência, tecnologia e sociedade como não linear* pode ser identificado como permeando todo o processo, desde a escolha do tema e dos aprendizes, com base numa realidade social a ser modificada de forma a gerar melhores condições de vida para as pessoas e para o planeta, até as nuances do processo de determinação do enfoque para a descrição da situação-problema, com busca de conhecimento científico para fundamentar uma atuação social. Esse processo, ainda, apresentava potencial para geração de mais dados (a partir da aplicação do programa de ensino), sendo executado a partir do uso de uma tecnologia (elaboração de programas de ensino) e com uma ferramenta elaborada para facilitar esse uso (o manual), tendo possibilidade de contribuir para a melhoria desta ferramenta a partir do uso, nas condições específicas em que ele ocorreu. Assim, foi possível identificar relações entre ciência, tecnologia de forma diferente da lógica linear de um desenvolvimento científico gerando desenvolvimento tecnológico gerando desenvolvimento social.

O elemento *democratização da C&T* em seu uso, na produção de conhecimento e na tomada de decisões apareceu em grande parte do processo, porém especificamente relacionado ao uso da tecnologia de elaboração de programas de ensino e à produção de conhecimento, relacionada à coleta de dados com pais.

A *interdisciplinaridade*, embora tenha aumentado no decorrer do processo, aconteceu de maneira limitada, considerando a maior participação de pessoas com formação em psicologia, tanto no início, quanto no final do processo relatado. Ressalta-se que esse elemento não se refere apenas ao número de participantes do grupo com uma mesma formação acadêmica, mas com as contribuições que cada um pôde oferecer ao processo de elaboração do programa de ensino, nessa etapa específica do processo. Para melhor

atendimento a esta condição, portanto, é desejável que um trabalho desta natureza ocorra envolvendo uma maior diversidade de campos de atuação ou de estudo entre os membros do grupo, mas também que sejam estabelecidas melhores condições de participação para cada um dos membros (o que passa, por exemplo, por uma capacitação prévia em conceitos básicos da análise do comportamento, dentre outras estratégias possíveis), ampliando o potencial deste enquanto promotor de educação CTS para seus membros.

O elemento *desenvolvimento científico e tecnológico não isento de valores, interesses e relações de poder* foi identificado relacionado à temática escolhida para a elaboração do programa de ensino, que levou à pesquisa de informações e à coleta de dados, e permeou as discussões do GEPETO durante o processo, uma vez estabelecido o tema relacionado ao consumo ético, solidário e responsável; e já que este consiste um modelo de consumo que contraria os padrões hegemônicos, assumindo valores e diretrizes que caracterizam o processo de construção de conhecimento (e da elaboração de estratégias educativas) como não isento de valores, interesses e relações de poder. O último componente desse elemento, “relações de poder” no desenvolvimento científico e tecnológico não foi observado na etapa analisada do processo de elaboração de um programa de ensino, mas poderá vir a ser identificado em outras etapas do processo e de outros trabalhos do grupo, especialmente se for necessário tomar decisões a respeito da produção de conhecimento científico pelo grupo.

4.8.2 Diretrizes da ACT ampliada

Com relação ao aspecto *diretrizes da ACT ampliada*, quatro de seus elementos foram identificados ou estabelecidos em momentos específicos do processo, e dois relacionados ao processo como um todo.

A *problematização da CTS nos diferentes contextos educativos* foi identificada em momentos específicos no processo, relacionados à discussão de conceitos e controvérsias no âmbito dos encontros do grupo que, como identificado pelo próprio grupo, se trata de um contexto educativo não formal.

O *estabelecimento de relações entre conteúdos e experiência concreta dos estudantes, com o enfoque no aprendiz e a educação contextualizada*, foi

identificado em diversos momentos, porém esteve sempre relacionado ao método subjacente à elaboração de um programa de ensino, com uma temática presente no cotidiano dos aprendizes (o consumo, a escolha de produtos, entre outros), não tendo sido identificado em relação aos membros do grupo, ou seja, ao processo de elaboração da descrição da situação-problema.

Da mesma forma, a *promoção de crítica à realidade* se deu principalmente em relação à temática escolhida para o programa de ensino; afirmar que o processo foi capaz de promover uma crítica à realidade por parte dos membros do grupo requereria acessar outros dados, como as impressões de seus membros a respeito da temática antes e depois de sua participação no grupo, por exemplo, por meio de outro estudo.

Também a utilização do *conteúdo como meio* pôde ser identificada ou estabelecida em momentos específicos do processo, relacionada à natureza da elaboração de um programa de ensino em análise do comportamento. Durante o processo como um todo esse elemento esteve presente, uma vez que a escolha de aprendizes e da temática específica, bem como parte das discussões realizadas pelo grupo, foram meios para um fim específico: aprender a elaborar uma descrição de situação-problema como etapa da elaboração de um programa de ensino.

O elemento *desvelamento de mitos da C&T* não foi identificado, seja em momentos específicos, seja no conjunto do processo; embora as discussões sobre controvérsias teóricas pelo grupo se aproximem desse elemento, não foi tratado algum mito a respeito de C&T.

A diretriz *promoção de democracia e participação em C&T* esteve presente no processo como um todo, dada a aprendizagem do uso de uma tecnologia e de alguns mecanismos do desenvolvimento científico e tecnológico por meio das discussões e estudos realizados pelo grupo, além do contato dos membros do grupo com a coleta de dados e com diferentes tipos de conhecimento (científico, tecnológico, social, senso-comum).

4.8.3 Desafios e dificuldades da educação CTS

Com relação aos desafios e dificuldades da educação CTS, as *políticas públicas de educação insuficientes ou inadequadas*, bem como a dificuldade com a *ausência ou inadequação de diretrizes curriculares nacionais* foram identificadas em momentos específicos do trabalho do grupo, relacionadas à ausência de diretrizes curriculares para o ensino pré-escolar e à insuficiência dos PCN no que tange à educação para o consumo, colocada como parte da educação ambiental, porém sem maiores especificações.

Também, o trabalho do grupo sinalizou o desafio da *formação de educadores*, dadas as adversidades de tratar de um tema específico, com o qual estes não tiveram contato prévio, numa condição de tempo escasso, além da necessidade de sensibilização. Esse aspecto relaciona-se às dificuldades apresentadas pelas participantes leigas em análise do comportamento, embora no caso não tenha havido dificuldades adicionais porque ambas estavam previamente sensibilizadas em relação à temática escolhida para o programa de ensino a ser elaborado.

Com relação à *avaliação da educação*, o processo analisado evidencia uma contribuição da tecnologia de elaboração de programas de ensino para esse desafio, uma vez que admite o ensino e a aprendizagem como indissociáveis, e baseia-se em um objetivo comportamental de aprendizagem, cuja descrição favorece a identificação da evolução dos aprendizes no sentido de se comportar conforme o objetivo estabelecido, ou seja, a qualidade de sua aprendizagem em relação ao objetivo de ensino previamente estabelecido. Sendo ensino e aprendizagem indissociáveis, ao avaliar a aprendizagem, concomitantemente são avaliadas a qualidade e a eficácia do ensino. O desenvolvimento de pesquisas futuras relacionadas à elaboração de programas de ensino e à educação CTS poderia comportar, por exemplo, a democratização do uso da tecnologia de elaboração de programas de ensino no âmbito da formação de professores e no estabelecimento de políticas públicas de educação, aspectos que viriam a contribuir com o aprofundamento da análise e a proposição de soluções às dificuldades elencadas pela literatura, tais como a *avaliação da educação*, a *formação de professores* e a *falta de investimentos governamentais*, por exemplo.

A *integração de conteúdos interdisciplinares* foi outro desafio identificado durante o processo, considerando as dificuldades apresentadas pelas participantes leigas em análise do comportamento. Esse elemento pareceu relacionar-se com o elemento *uso de linguagem científica com público leigo*, portanto, é desejável que em grupos com a característica de mesclar técnicos e leigos em determinada área do conhecimento sejam discutidas soluções para essa questão, por exemplo, garantir momentos para tirar dúvidas sobre conceitos e sobre o processo, buscando facilitar a participação dos leigos nas discussões. A conversa com a educadora, realizada ao final do processo, pode ser um indicativo de uma maneira de lidar com essa questão. Além disso, dado que as dificuldades experimentadas pelos participantes do GEPETO pode estar relacionadas de forma mais intensa com a complexidade da tecnologia de programação de ensino, cabe ressaltar que soluções relacionadas à compreensão de termos e conceitos não é suficiente para a *democratização da C&T*. Uma capacitação prévia seria indicada, ainda que possa ser insuficiente para solucionar essa questão. Sugere-se aos analistas do comportamento aprofundarem o estudo de alternativas para o ensino de conceitos, técnicas e habilidades próprias dessa área do conhecimento, o que pode vir a ser útil no sentido de aprimorar a *democratização no acesso ao uso de tecnologias* (e ao seu aprimoramento) e na *formação de educadores*, para os quais se faz ainda mais relevantes as competências relacionadas à elaboração de programas de ensino pautados em objetivos comportamentais, contribuindo, assim, para sanar uma das dificuldades de implementação da educação CTS apontadas pela literatura. A esses pesquisadores, sugere-se, ainda, estudar as diretrizes da educação CTS segundo uma ótica comportamental, de forma a favorecer ou facilitar sua implantação e implementação.

A *falta de investimentos governamentais* não foi um desafio ou dificuldade para o grupo, porém poderá vir a ser a depender das estratégias utilizadas e das condições encontradas para a viabilização da aplicação do programa de ensino, uma vez concluído.

Para o elemento *uso de contextos não-formais de educação*, a experiência do grupo indica que o formato de grupo de estudo ou de trabalho é propício para a educação CTS, sendo uma alternativa a ser considerada no

que tange às possibilidades de uso de contextos não-formais, especialmente no contexto da formação superior ou de educadores.

Por fim, a *indiferença social em relação à educação* e a *desigualdade no acesso à educação básica* foram elementos que não puderam ser identificados ou estabelecidos em qualquer momento do processo.

4.8.4 Contribuições da ACT ampliada para a educação

O último aspecto de análise a ser discutido são as *contribuições da ACT ampliada para a educação*.

O elemento *formação de cidadãos críticos e responsáveis* esteve presente no processo como um todo, sempre relacionado à temática e ao problema a serem abordados no programa de ensino em elaboração, uma vez que, como apresentado no item 1.3 desta dissertação, o consumismo tem impactos importantes em diversos âmbitos, desde o esgotamento do meio-ambiente, passando pela precarização do trabalho, até os efeitos nocivos à saúde do consumidor.

Essa mesma condição remete à *utilização de informações contextuais do aprendiz*, conhecendo sua inserção nesse meio. Esses elementos não aparecem, porém, relacionados ao grupo em seu aspecto formativo.

A *aprendizagem de termos e conceitos científicos* se deu em alguns momentos durante o processo, porém esteve presente no processo como um todo, uma vez que o grupo atuou com base em uma tecnologia específica, com uma base conceitual específica. Tanto os participantes leigos em análise do comportamento, quanto aqueles mais familiarizados com a área, tiveram a oportunidade de discutir e conhecer melhor termos e conceitos próprios dessa área do conhecimento, embora sejam necessários estudos de outra ordem para obter dados sobre a real aprendizagem desses termos e conceitos por todos os envolvidos com a elaboração da descrição da situação-problema.

A *compreensão da natureza da C&T como não neutra* também foi favorecida durante o processo, uma vez que alguns dados científicos foram gerados e outros buscados para um propósito específico, com valores específicos. Mas, novamente, seria necessário um estudo de outra ordem a fim

de avaliar em que medida essa compreensão ocorreu de fato pelos membros do grupo.

Já a *compreensão da relação CTS e seus impactos socioambientais, políticos, éticos e econômicos* foi identificada em diversos momentos do processo, tanto relacionadas ao potencial da temática para uma educação CTS (consumo, desenvolvimento de produtos e tecnologias, impactos do consumismo) quanto ao processo de elaboração da descrição da situação-problema (discussões do grupo, relação com a SME), conforme descrito anteriormente. No âmbito do potencial da temática para uma educação CTS, provavelmente será possível identificar esse elemento após a aplicação e avaliação do programa de ensino, desde que esse seja um aspecto a ser registrado e sistematizado, gerando dados para um estudo futuro.

A *democratização da C&T e aumento de sua credibilidade* puderam ser identificados no processo como um todo, além de momentos específicos (conforme abordado no parágrafo sobre princípios do campo CTS), porém apenas em parte, uma vez que não foram obtidos dados a respeito do aumento da credibilidade da C&T junto aos participantes do GEPETO.

Por fim, em relação à *motivação de estudantes e promoção de maior interesse nos assuntos acadêmicos* não foi observada, dada a natureza do grupo cuja atuação foi analisada. Alguns dados necessários para este tipo de análise poderão, contudo, ser identificados a partir da aplicação do programa de ensino em elaboração, sendo sugerido, para tanto, um estudo com maior duração, acompanhando os aprendizes em sua trajetória acadêmica a partir de sua inserção escolar e comparando-os com crianças que não participaram da aplicação desse programa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO

Dadas as diversas diretrizes da ACT identificadas no processo de descrição da situação-problema como parte da elaboração do programa de ensino pelo GEPETO, é possível afirmar que as aproximações entre a tecnologia de elaboração de programas de ensino e a educação CTS vão além dos aspectos teóricos. Porém, novos estudos serão necessários no sentido de melhor estabelecer essas relações. Tais estudos podem ser úteis ao campo CTS, uma vez comprovada a adequação dessa tecnologia como uma ferramenta confiável, tanto no que tange à formulação de programas de ensino enfocando essa temática em seus objetivos, quanto no que tange ao uso dessa ferramenta (em especial no contexto grupal) como potencial meio de educação CTS. Além disso, os resultados desta pesquisa apontam que a tecnologia de elaboração de programas de ensino pode vir a contribuir para a resolução de alguns dos problemas e dificuldades apontados pela literatura para a implementação da educação CTS, especialmente no que diz respeito à formação de educadores, à avaliação da educação e à democratização no acesso e produção de conhecimento científico e tecnológico. Cabe ressaltar que os benefícios dessa interlocução viriam a fortalecer tanto o campo da educação CTS quanto o campo da análise do comportamento, enquanto uma ciência que ainda encontra obstáculos significativos em sua aceitação social e na compreensão de seus conceitos, ferramentas e tecnologias.

Com relação às dificuldades observadas em relação à aprendizagem de conceitos, técnicas e tecnologias desenvolvidas pela análise do comportamento, reitera-se a importância do desenvolvimento de alternativas que estabeleçam condições de aprendizagem mais adequadas a pessoas não familiarizadas com essa área do conhecimento. Isso viria a fortalecer a democratização dessa ciência e contribuir para avanços no âmbito da educação de maneira geral, uma vez que essas condições sejam disponibilizadas aos educadores. Considera-se, por exemplo, que inserir conteúdos sobre educação CTS nos currículos não será suficiente para que os educadores sejam capazes de implementar a educação CTS, sendo necessários esforços dos pesquisadores da análise do comportamento em abordar, de forma organizada e instrumentalizada, as questões concernentes a

uma esfera da organização social de suma importância: as escolas e a educação em contextos formais e não-formais.

Uma vez que se trata de etapa inicial no processo de elaboração de programas de ensino, os avanços do GEPETO trazem indicativos da potencialidade da educação infantil para um consumo ético, solidário e responsável, mas ainda insuficientes para avaliar a eficiência do programa em elaboração para promover a educação CTS dos aprendizes aos quais ele se destina. Evidencia-se o potencial da elaboração de programas de ensino, em si, como ferramenta para a educação CTS, incluindo nesse âmbito o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, como ocorreu com os membros do GEPETO ao estabelecer um problema (o consumismo infantil), algumas perguntas específicas (relacionadas aos aprendizes prioritários), a um método para responder a essas perguntas (levantamento de critérios, definição de estratégias e de fontes para busca de informações), e a um resultado (situação-problema descrita). Dessa forma, a incorporação da tarefa de elaboração de um programa de ensino no currículo dos cursos de licenciatura pode agregar qualidade à formação de educadores para a educação CTS.

Uma contribuição adicional deste trabalho para o campo CTS está na sugestão de um procedimento para análise de processos, estratégias, discussões e conteúdos em suas aproximações com a educação CTS. Para tanto, sugere-se utilizar a elaboração de um fluxograma, o mais detalhado possível, dos eventos a serem analisados, de forma a favorecer a identificação visual das relações históricas e funcionais e facilitar a identificação dos elementos de análise. Ainda, sugere-se utilizar os aspectos e elementos de análise estabelecidos no método empregado neste trabalho para a análise dos dados em estudos futuros. A replicação desse procedimento pode trazer avanços no sentido de consolidar categorias de análise que virão a ser úteis em estudos no campo da educação CTS, bem como no âmbito da avaliação em educação CTS. Além disso, os procedimentos de análise realizados permitem evidenciar uma ampla gama de comportamentos (e de relações funcionais) de indivíduos envolvidos na elaboração de programas de ensino, que podem ser tratados sob o espectro teórico dessa ciência, de forma a subsidiar avanços no sentido do estabelecimento de condições apropriadas

para programação de ensino para a aprendizagem dos comportamentos humanos envolvidos nessa tarefa.

Com relação especificamente ao trabalho empreendido pelo GEPETO, foi possível elencar contribuições para que, em sua continuidade, venham a ser aprimorados aspectos relacionados à educação CTS em sua prática cotidiana, especialmente no que se refere à interdisciplinaridade e à democratização da C&T. Assim, esta pesquisa trouxe benefícios potenciais para esse grupo específico, para o ConsumoSol, enquanto proponente de um projeto de escola de consumo, e para outros grupos de consumo responsável, enquanto interessados no desenvolvimento de estratégias para a construção de um modelo de consumo ético, responsável e solidário com base na educação.

Assim, responder à pergunta “Que relações podem ser identificadas e estabelecidas entre as diretrizes para educação CTS, e procedimentos e condições envolvidos na descrição de uma situação-problema como ponto de partida na elaboração de programa de ensino para promoção de práticas de consumo ético, solidário e responsável por crianças com base na tecnologia de programação de ensino?” permitiu, assim, não apenas identificar e estabelecer relações entre ambas as variáveis, mas elencar algumas contribuições para estudos futuros envolvendo esses campos do conhecimento, bem como evidenciar, de maneira inicial, o potencial da educação para um consumo ético, solidário e responsável por meio da elaboração de programas de ensino como promotora de educação CTS.

Embora haja limites para a generalização dos dados obtidos e da análise realizada para outros contextos, devido às características do tipo de pesquisa realizado e à originalidade dos temas postos em conjunto (educação CTS, elaboração de programas de ensino, educação para o consumo ético, solidário e responsável e educação infantil), espera-se que venha a contribuir, ainda, como provocador e incentivador de outros trabalhos, no sentido do desenvolvimento de um campo de estudos ainda em consolidação, porém de suma importância para a formação de cidadãos socialmente comprometidos e interessados na produção, disseminação e aplicação do conhecimento científico e tecnológico: o campo da educação CTS.

6 SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Como decorrência dos resultados da pesquisa relatada nesta dissertação, sugere-se os seguintes temas e diretrizes para estudos futuros:

- a) replicação dos procedimentos de coleta e análise de dados realizados, a fim de aprimorá-los e estabelecer diretrizes metodológicas para esse tipo de estudo;
- b) utilização dos aspectos e elementos de análise delimitados, de forma a consolidar categorias de análise, que podem vir a ser úteis ao desenvolvimento científico no campo da educação CTS;
- c) comparação e aplicação de estratégias de avaliação utilizadas na tecnologia de elaboração de programas de ensino para critérios internacionais de avaliação de educação CTS, de forma a avaliar suas convergências e divergências, contribuindo para sanar uma das dificuldades da implementação da educação CTS indicadas pela literatura;
- d) análise de uso da tecnologia de elaboração de programas de ensino em outros contextos com relação à educação CTS a fim de melhor estabelecer e consolidar as relações observadas neste estudo;
- e) análise dos elementos “democratização da CTS”, “crítica à realidade”, “aumento da credibilidade da C&T” e “aprendizagem de termos e conceitos” em processos similares à descrição de situação-problema como etapa para a elaboração de programas de ensino com base na coleta de outro tipo de dados (impressões dos participantes no processo, avaliação da aprendizagem, entre outros);
- f) aplicação do manual autoinstrutivo em outros contextos e grupos para melhor avaliar seu potencial em relação ao elemento “democratização da CTS”;
- g) análise do programa de ensino em elaboração em relação à educação CTS, no decorrer de sua elaboração e após sua aplicação, especialmente no que tange à sua temática, aos aprendizes e às condições de ensino;
- h) enfoque na dificuldade de acesso a dados científicos em estudos sobre o campo CTS: identificação de problemas e condições relacionadas à

acessibilidade do conhecimento científico; à democracia no acesso e na produção de conhecimento científico e tecnológico; à escolha dos componentes de agendas de pesquisa de universidades, institutos e outros centros de pesquisa (de que forma são definidos, quem decide, entre outros aspectos); aos valores envolvidos no desenvolvimento científico; e às dificuldades relacionadas a processos de inovação (por exemplo, a ausência de referencial teórico antecedente, entre outras);

- i) alternativas para a democratização do uso da tecnologia de elaboração de programas de ensino no âmbito da formação de professores e no estabelecimento de políticas públicas de educação;
- j) alternativas para o ensino de conceitos, técnicas e habilidades próprias do âmbito da análise do comportamento e da elaboração de programas de ensino, a fim de favorecer a democratização de seu uso na educação;
- k) abordagem das diretrizes da educação CTS segundo uma ótica comportamental, favorecendo e facilitando sua implantação e implementação em diversos contextos educativos.

7 PUBLICAÇÕES

No decorrer da execução deste projeto, entre sua aprovação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade, no início de 2011, e a finalização desta dissertação em janeiro de 2013, foram apresentados ou publicados os seguintes trabalhos, relacionados ao tema deste projeto de pesquisa:

Publicação em anais de congresso

1) Trabalho completo publicado nos anais do IV Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade, intitulado *Tecnologia Social e consumo ético, solidário e responsável: uma interlocução necessária e em construção*, em coautoria com a Profa. Dra. Maria Zanin. O evento foi sediado em Curitiba, em novembro de 2011. Disponível em <http://www.oei.es/seminarioctsm/PDF_automatico/A14textocompleto.pdf>.

2) Trabalho completo publicado nos anais do VII Seminário Ibérico/III Seminário Iberoamericano “CTS no Ensino de Ciências”, sediado em Madrid (Espanha), entre os dias 28 e 30 de setembro de 2012. *Educação para lidar com resíduos como parte da educação para o consumo ético, solidário e responsável: uma proposta didática para o ensino fundamental*, em coautoria com Camila Martins, Mariana M. Gobato, Arthur D. Médici, Profa. Dra. Ana Lucia Cortegoso e Profa. Dra. Maria Zanin. Disponível em <<http://www.esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd-anais/arquivos/pdfs/artigos/gt013-tecnologiasocial.pdf>>.

Apresentação oral em evento

1) *Tecnologia Social e consumo ético, solidário e responsável: uma interlocução necessária e em construção*, em coautoria com a Profa. Dra. Maria Zanin, durante o IV Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade, em novembro de 2011.

Apresentação de painel em evento

1) *Educação para lidar com resíduos como parte da educação para o consumo ético, solidário e responsável: uma proposta didática para o ensino*

fundamental, em coautoria com Camila Martins, Mariana M. Gobato, Arthur D. Médici, Profa. Dra. Ana Lucia Cortegoso e Profa. Dra. Maria Zanin. Apresentado durante o VII Seminário Ibérico/III Seminário Iberoamericano “CTS no Ensino de Ciências”, sediado em Madrid (Espanha), entre os dias 28 e 30 de setembro de 2012.

Capítulo de livro

1) Capítulo intitulado *Um olhar histórico-conceitual sobre a Tecnologia Social*, publicado em: HOFFMAN, W. A. M.; MIOTELLO, V.; PEDRO, W. J. A. (Orgs.) *Tecendo a interdisciplinaridade no campo CTS*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012. 101-118.

Artigo submetido para publicação

1) Artigo intitulado *Apontamentos e reflexões sobre educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade*, em co-autoria com Maria Zanin, submetido para publicação na Revista Brasileira de Ciência, Tecnologia e Sociedade em outubro de 2012.

8 REFERÊNCIAS

A INVENÇÃO da infância. Produção de Mônica Schmiedt. Rio Grande do Sul, 2000. 1 DVD. (26 minutos), documentário.

AULER, D. Enfoque ciência-tecnologia-sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro. **Ciência e Ensino**, v.1, número especial, nov. 2007.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê? **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v.3, n.1, jun. 2001.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. 199 p.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 612 p.

BIJOU, S. O que a psicologia tem a oferecer à educação – agora! **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 287-296, 2006. Tradução de Maria Ester Rodrigues. Publicação original no Journal of Applied Behavior Analysis, 3, 1970, 65-71.

BOTOMÉ, S. P. **Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da análise experimental do comportamento**. 1980. 279 p. Tese - Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo.

_____. A quem nós, psicólogos, servimos de fato? In: YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F. (Orgs.) **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal: EDUFRN, 2010. 171-203.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**. Por uma sociologia clínica do campo científico. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. 1997. 86 p.

BRAMBILA, A. L. Ciudadanía y magisterio: dos ejes para una reforma educativa. In: CORRAL, M. J. S. (Org.) **Perspectivas y desafíos de la educación, la ciencia y la tecnología**. México: Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, 2003. 16-54.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 9.795 de 27/04/1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1, abr. 1999.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 2 de 15/06/2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 70, jun. 2012.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego, Secretaria Nacional de Economia Solidária. **Atlas de Economia Solidária no Brasil**. Brasília: SENAES, 2006.

BUENO, I. A. F. **Análise e programação de contingências favorecedoras de condutas humanas em organizações de trabalho no contexto de economia solidária**. Relatório de Estágio. UFSCar: Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia. Manuscrito não publicado. 2010.

- CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos:** conflitos multiculturais da globalização. 5. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005. 227 p. Tradução de Mauricio Santana Dias.
- CASAS, R. Los Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología: enfoques, problemas y temas para uma agenda de investigación. In: CORRAL, M. J. S. (Org.) **Perspectivas y desafíos de la educación, la ciencia y la tecnología.** México: Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, 2003. 139-198.
- CATANIA, A. C. **Aprendizagem:** comportamento, linguagem e cognição. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- CHAN, K. Exploring children's perceptions of material possessions: a drawing study. **Qualitative Market Research: An International Journal**, v. 9, n. 4, p. 352-366, 2006.
- COLE, M.; COLE, S. **O desenvolvimento da criança e do adolescente.** 4ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2004. 800 p.
- CONSELHO NACIONAL DO MEIO-AMBIENTE – CONAMA. Resolução nº 422 de 23/03/2010. Estabelece diretrizes para as campanhas, ações e projetos de Educação Ambiental, conforme Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 91, mar. 2010.
- CONSUMOSOL. **Criação de escola de consumo em São Carlos – SP.** 2011. Manuscrito não publicado.
- _____. **Objetivos.** Disponível em: <<http://www.consumosol.ufscar.br/objetivos.htm>>. Acesso em: 26 set. 2010.
- CORRÊA, L. O. R. **Economia Popular, solidária e autogestão:** o papel da educação de adultos nesse novo cenário. Porto Alegre: SN 200, 2010. Mimeografado. Disponível em: <http://www.itcp.unicamp.br/downloads/ext_doc1.doc>. Acesso em: 09 set. 2010.
- CORTEGOSO, A. L. Consumo ético e responsável na Economia Solidária: compreensão e mudança de práticas culturais. In: CORTEGOSO, A. L.; LUCAS, M. G. (Orgs.) **Psicologia e economia solidária:** interfaces e perspectivas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. 165-180.
- _____. Palestra apresentada na Universidade de São Carlos. Abr. 2010.
- CORTEGOSO, A. L.; COSER, D. S. **Elaboração de programas de ensino:** Material autoinstrutivo. São Carlos: EdUFSCar, 2011. 223 p. (Série Apontamentos).
- CRIANÇA, a Alma do Negócio. Produção de Marcos Nisti. São Paulo: Instituto Alana, Maria Farinha Produções, 2009. 1 DVD. (49 minutos), documentário.
- CUNHA, R. S. M. T. et al. Estratégias para mudança em práticas de consumo: o caso do ConsumoSol. In: Jornadas de Jóvenes Investigadores AUGM, 18, 2010, Santa Fé. **Trabalhos completos...** Santa Fé: AUGM, 2010.

UNICAMP. Departamento de Política Científica e Tecnológica. **Histórico**. Disponível em: <http://www.ige.unicamp.br/site/htm/02_04_02.php>. Acesso em: 23 jan. 2013.

DÍAZ, J. A. A.; ALONSO, A. V.; MAS, M. A. M. Papel de la educación CTS en una alfabetización científica y tecnológica para todas las personas. **Revista Electronica de Enseñanza de las Ciencias**. v. 2. n. 2, p. 80-111, 2003.

EASST: PRACTICING SCIENCE AND TECHNOLOGY, PERFORMING THE SOCIAL. Itália, Trento, Faculty of Sociology, set. 2010. **Conference Programme**. Trento, Faculty of Sociology, 2010. 92-94.

ESOCITE. IX Jornadas Latinoamericanas de Estudios de la Ciencia y la Tecnología – Balance del campo ESOCITE em América Latina y Desafíos. México: Ciudad del México, jul. 2012. **Mesas de Trabajo**. México: Ciudad del México, 2012. Mídia digital. ISBN: 978-607-02-3278-7.

FARIAS, C. R. O; CARVALHO, W. L. P. Desvelando relações ciência-tecnologia-sociedade-ambiente a partir de um processo judicial sobre danos ambientais. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 17, p. 316-330, jul-dez. 2006.

FÓRUM BRASILEIRO DE ECONOMIA SOLIDÁRIA. **Publicação de Apresentação**. FBES: Brasília, 2006.

FOUREZ, G. Crise no Ensino de Ciências? **Investigações em Ensino de Ciências**, 2003, v. 8, 2. 109-123.

FURRIELA, R. B. Educação para o consumo sustentável. Ciclo de palestras sobre meio-ambiente. **Programa conheça a educação do CIBEP/Inep – MEC/COEA**, 2001.

GOMES, D. V. Educação para o consumo ético e sustentável. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2006, jan-jun, v. 16. 18-31.

GOMES, R.; MANCE, E. A. Construindo a Socioeconomia popular e solidária no Brasil. **Revista Proposta**. Rio de Janeiro, 2002.

HAYASHI, M. C. P. I.; HAYASHI, C. R. M.; FURNIVAL, A. C. M. Ciência, Tecnologia e Sociedade: Apontamentos Preliminares sobre a Constituição do Campo no Brasil. In: Sousa, C. M.; Hayashi, M. C. P. I. (Orgs.). **Ciência, Tecnologia e Sociedade**: enfoques teóricos e aplicados. São Carlos - SP: Pedro & João Editores, 2008. 29-88.

HENRIQUES, S. **Educação para o consumo**. Lisboa: Universidade Aberta, 2008.

HILL, J. A. Endangered childhoods: how consumerism is impacting child and youth identity. **Media, Culture & Society**, 2011, v. 33, n. 347. 347-362.

IDEC. **Consumo sustentável: manual de educação**. Cartilha. Brasília: Consumers International, MMA, MEC, 2005. 160 p.

INSTITUTO ALANA. **Consumismo na infância**. Cartilha. São Paulo: Datafolha, Alana, 2010a. 52 p.

_____. **Os desafios do consumismo na infância e o papel da educação**. Alana. Apresentação de slides. 40 p. Disponível em: <<http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/Educacao.aspx?v=2&vold=1&id=1>>. Acesso em junho de 2010b.

INTERSCIENCE. **Como atrair o consumidor infantil, atender expectativas dos pais e ainda, ampliar as vendas**. Apresentação de estudo empresarial. 2003. 62 p.

JIMÉNEZ-OTTALENGO, R.; LLERGO, A. T. L. Educación, autonomía y orden en la sociedad mexicana. In: CORRAL, M. J. S. (Org.) **Perspectivas y desafíos de la educación, la ciencia y la tecnología**. México: Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, 2003. 55-80.

KAIRÓS. **Levantamento do Perfil dos Grupos de Consumo no Brasil: "Consumo como intervenção – um olhar sobre as experiências de consumo coletivo no Brasil"**. 2010. 20 p. Disponível em <<http://institutokairos.net/wp-content/uploads/2012/04/Kairos-grupos-de-consumo-no-brasil.pdf>>. Acesso em agosto de 2012.

KELLER, M.; KALMUS, V. Between consumerism and protectionism: attitudes towards children, consumption and the media in Estonia. **Childhood**, n. 16, 2009. 355-374.

KHOPNINA, H. What is responsible consumption? Discussing environment and consumption with children from different socioeconomic backgrounds in Netherlands. **Environmentalist**, n. 31, 2011. 216-226.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, v. 5, n. 0, 2011. Disponível em <http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/36412_4573.PDF>. Acesso em: julho de 2012.

LEITE, M. P. A economia solidária e o trabalho associativo: teorias e realidades. São Paulo: **Rev. Brasileira Ciências Sociais**, v.24, n.69, fev. 2009.

LEUGI, G. B. **Práticas de consumo e economia solidária: caracterização de comportamentos e contingências**. São Carlos: Departamento de Psicologia, UFSCar, 2008. 87 pg. Trabalho de conclusão do curso de Psicologia.

LINN, S. O comercialismo na vida das crianças. In: THE WORLDWATCH INSTITUTE. **2010 Estado do Mundo: Transformando Culturas: do consumismo à sustentabilidade**. Salvador: UMA, 2010. 64-72.

LINSINGEN, I. O enfoque CTS e a educação tecnológica: origens, razões e convergências curriculares. XI Congreso Chileno de Ingeniería Mecánica - COCIM 2004, 2004, Antofagasta. **Anais do COCIM 2004**, 2004, v. 1, p. 1-11.

Disponível em: <<http://www.nepet.ufsc.br/Artigos/Texto/CTS%20e%20EducTec.pdf>> Acesso em julho de 2012.

_____. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. **Ciência & Ensino**, v. 1, n. especial, nov. 2007.

LOPEZ-CEREZO, J. A. Ciência, tecnologia e sociedade: o estado da arte na Europa e nos Estados Unidos. In: SANTOS, L. W. et al. (Orgs.) **Ciência, tecnologia e sociedade: o desafio da interação**. Londrina: IAPAR, 2002.

MANCE, E. A. **Consumo Solidário**. Curitiba: IFIL, 2002. Disponível em <<http://www.solidarius.com.br/mance/biblioteca/consumosolidario.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2010.

MASQUETTI, M. H. **Consequências do consumismo na formação das crianças**. Alana. Apresentação de slides. 52 p. Disponível em: <<http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/Educacao.aspx?v=2&vold=1&id=16>>. Acesso em abril de 2011.

McNICHOL, H.; DAVIS, J. M.; O'BRIEN, K. R. An ecological footprint for na early learning centre: identifying opportunities for early childhood sustainability education through interdisciplinary research. **Environmental Education Research**, p. 1-16, 2011.

MEZZACAPPA, G. G.; ZANIN, M. Apontamentos e reflexões sobre educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade. **Revista Brasileira de Ciência, Tecnologia e Sociedade**. 2012 (no prelo).

MEZZACAPPA, G. G. et al. Educação para lidar com resíduos como parte da educação para o consumo ético, solidário e responsável: uma proposta didática para o ensino fundamental. In: VII Seminário Ibérico/III Seminário Ibero-americano CTS no ensino das Ciências: "Ciência, Tecnologia e Sociedade no futuro do ensino das ciências". Espanha, Madrid, 2012. **Memorias...** Espanha, Madrid, 2012 Disponível em: <[HTTP://www.oei.es/seminarioctsm/PDF_automatgico/A14textocompleto.pdf](http://www.oei.es/seminarioctsm/PDF_automatgico/A14textocompleto.pdf)>. Acesso em janeiro de 2013.

MONTAGUT, X.; VIVAS. E. (Org.) **Supermercados, no gracias**. Grandes cadenas de distribución: impactos y alternativas. Barcelona, Espanha: Içaria Antrazyt, 2007. 192 p.

NUMI-ECOSOL. **NuMI-EcoSol**. Disponível em <<http://www.incoop.ufscar.br/pasta>>. Acesso em 2012.

PEREIRA, L. F. **Consumismo na infância e a importância do brincar**. Alana. Apresentação de slides. 30 p. Disponível em: <<http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/Educacao.aspx?v=2&vold=1&id=53>>. Acesso em 2010.

PINTO, A. M. M. S. **Pequenos grande consumidores: uma abordagem sobre consumo infantil na sociedade contemporânea**. Monografia. UFRJ. 2007. 75 p.

PORTILLO, F. **Sustentabilidade ambiental, consumo e cidadania**. São Paulo, SP: Cortez, 2005. 255 p.

REDE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – REA. **Programa Municipal de Educação Ambiental – São Carlos**. São Carlos, EA 2010. Disponível em <http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/pme/meio_ambiente/PROMEAtualizado_2010.pdf>. Acesso em outubro de 2012.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed. 2005. 355p.

SAMPAIO, I. S. V. Publicidade e infância: uma relação perigosa. In: VIVARTA, V. (Org.) **Infância e Consumo: estudos no campo da comunicação**. Instituto Alana, 2009. 9-21.

SAMUELSON, I. P.; KAGA, Y. Educação infantil para transformar culturas para a sustentabilidade. In: THE WORLDWATCH INSTITUTE. **2010 Estado do Mundo: Transformando Culturas: do consumismo à sustentabilidade**. Salvador: UMA, 2010. 59-63.

SANTOS, J. F. S.; SANTANA, S. S. Educación física, salud y consumismo en la sociedad capitalista. **Revista Digital Efdeportes**, Buenos Aires, Argentina, v. 10, (80), 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd80/consumo.htm>>. Acesso em agosto de 2011.

SANTOS, M. S.; AMARAL, C. L. C.; MACIEL, M. D. Temas sociocientíficos (Cachaça e Cerveja) em aulas práticas de Química na educação profissional: uma abordagem CTS. **Revista Brasileira de Ciência e Tecnologia**, v. 3, n. 2, p. 98-116, mai./ago. 2010.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 474-550, set-dez/2007. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/rbedu/v12/n36/a07v1236.pdf>>. Acesso em junho de 2012.

SÃO CARLOS. Lei nº 14.795 de 28/11/2008. Institui a Política Municipal de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/35525762/Lei-Sao-Carlos>>. Acesso em dezembro de 2011.

_____. Lei nº 15.196 de 26/02/2010. Dispõe sobre o Programa de Fomento à Economia Solidária e dá outras providências. **Diário oficial [de São Carlos]**, São Carlos, p. 3-4, fev. 2010.

_____. Lei nº 15.779 de 05/08/2011. Institui no município de São Carlos a realização da Conferência Municipal de Economia Solidária. **Diário oficial [de São Carlos]**, São Carlos, p. 3, ago. 2011a.

_____. Lei nº 15.853 de 11/10/2011. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Economia Solidária e o Fundo Municipal de Fomento à Economia Solidária e dá outras providências. **Diário oficial [de São Carlos]**, São Carlos, p. 3-4, out. 2011b.

SASSERON, L. H.; CARVALHO; A. M. P. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, (3), p. 333-352, 2008.

SENAES. **Atlas da Economia Solidária 2007**. Plataforma online. 2007. Disponível em: <<http://www.sies.mte.gov.br>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

SINGER, P. A economia solidária como ato pedagógico. In: KRUPPA, S. M. P. **Economia solidária e educação de jovens e adultos**. Brasília: INEP, 2005. 13-20.

_____. A recente ressurreição da economia solidária no Brasil. In: SANTOS, B. S. **Produzir para viver** - os caminhos da produção não-capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SKINNER, B. F. **Tecnologia de ensino**. São Paulo: Herder, 1972. 57-88.

SME. **ProMEA na Rede**: programa municipal de educação ambiental na rede de ensino. 2012a. Disponível em: <<http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/programas-e-projetos/promea-na-rede.html>>. Acesso em: maio de 2012.

SME. **Proposta de plano municipal de educação: 2012-2021**. 2012b. 36 p. Disponível em: <[http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/pdf/PME_Sao_Carlos_Proposta_Homologada_CME_04.04.2012%20\(6\).pdf](http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/pdf/PME_Sao_Carlos_Proposta_Homologada_CME_04.04.2012%20(6).pdf)> Acesso em maio de 2012.

SNOW, C. P. **As duas culturas e uma segunda leitura**: uma versão ampliada das duas culturas e a revolução científica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995. Tradução de Geraldo Gerson de Souza e Renato de Azevedo Rezende Neto.

STORY of Stuff. Produção de Anne Leonard. Estados Unidos: Story of Stuff, 2007. Vídeo online (20 min) Disponível em <<http://www.storyofstuff.org/movies-all/story-of-stuff/>>. Acesso em abril de 2011.

TEIXEIRA, P. M. R. **Iniciativas coletivas organizadas em consumo sustentável e sua aderência ao referencial metodológico de indicadores de sustentabilidade**. São Carlos, 2010. 3-65. Manuscrito não publicado

UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO - UAEM. **Presentación**: creación de la Sociedad Latinoamericana de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología. Bogotá, 2006. Disponível em: <<http://www.uaemex.mx/esocite/presentacion.html>>. Acesso em outubro de 2012.

VARGAS, J. C.; RECH, N. Consumo Solidário e Consumismo na América Latina: implicações, tendências e perspectivas. In: PAULI, J.; BRUTSCHER, V. (Org.) **Economia Solidária e Consumo**. Passo Fundo: Editora IFIBE, 2008.

VIEIRA, R. M.; MARTINS, I. P. Práticas de professores do Ensino Básico orientadas numa perspectiva CTS-PC. **Revista CTS**, 2009. 79-86.

ZAUITH, G.; OGATA, M. N.; HAYASHI, M. C. P. I. Um breve panorama da educação CTS no Brasil. Em: HOFFMANN, W. A. P. (Org.) **Ciência, Tecnologia e Sociedade**: desafios da construção do conhecimento. São Carlos: Edufscar, 2011. 21-38.

ANEXOS

ANEXO A - Documento *Criação de “escola de consumo em São Carlos - SP”*



Articulação Ética e Solidária para um Consumo Responsável

CRIAÇÃO DE “ESCOLA DE CONSUMO EM SÃO CARLOS– SP”

1. Introdução:

Com a transformação dos modos de produção iniciado em meados do século XVIII com a Revolução Industrial, diversos problemas ambientais e sociais surgiram e têm gerado grande repercussão na sociedade atual. Muitos deles estão relacionados a forma inadequada e irresponsável de consumir, que além de gerar problemas relacionados à gestão dos resíduos desde o processo de produção dos bens de consumo até o seu descarte, também contribui para a precarização dos trabalhadores e desigualdades sociais (TEIXEIRA, 2010).

Os problemas relacionados ao meio ambiente vêm sendo debatidos em diversas instâncias, mas a questão social existente nas práticas de consumo muitas vezes não é discutida. Os problemas sociais relacionados com tais práticas se refletem no privilégio de certos produtos e produtores sem levar em consideração os processos de produção e concentração de renda por parte da minoria enquanto que a maioria dos trabalhadores encontra-se em situações precárias (ZANETI, SÁ & ALMEIDA, 2009 *apud* BUENO, 2010).

Neste contexto, verifica-se a necessidade de desenvolvimento de ações e projetos que visem à sensibilização da população acerca dos problemas relacionados com o consumo inadequado para que mudanças nos comportamentos e atitudes contribuam para inverter esta realidade.

2. Problemática: consumismo e seus impactos sociais e ambientais

Para definir possibilidades de intervenção na realidade, é necessário conhecê-la. O trecho abaixo foi extraído do trabalho intitulado “Tecnologia Social e Consumo Ético, Solidário e Responsável: uma interlocução necessária e em construção”, aceito para publicação em anais de congresso (MEZZACAPPA e ZANIN, 2011).

“Segundo Bauman (2008), a sociedade em que vivemos é pautada pelo consumo, de forma que as pessoas são aceitas ou excluídas da sociedade com base em sua capacidade para consumir, o que auxilia a perpetuar situações de exclusão e pobreza. Para este autor, o sistema funciona na base da insatisfação dos desejos criados, e não de sua satisfação, para que as pessoas se mantenham ávidas por consumir produtos associados a status, felicidade e sucesso.

A respeito dos padrões de consumo atuais e suas características, Portillo (2005) afirma que o consumo é o modo de vida dominante atualmente, sendo o campo principal em que se define a cultura. A autora chama essa configuração sócio-cultural de

“Sociedade do Consumo”, na qual as pessoas são moldadas para consumir. Na sociedade do consumo, até mesmo as experiências culturais, como música ou viagens são transformadas em *commodities*.

As características do modo de consumo atual têm diversas conseqüências nocivas, como, por exemplo, a comodificação da vida humana, na qual as relações interpessoais adquirem o caráter de mercadorias que possuem uma curta vida-útil e servem apenas para sanar desejos - incutidos pela mídia – das pessoas que as “possuem”, exatamente como qualquer produto anunciado (BAUMAN, 2008).

Num contexto onde o consumo é a mola propulsora do funcionamento da sociedade, a forma de consumo inadequada, fomentando iniciativas que colocam o lucro acima da qualidade de vida de seus trabalhadores e da preservação ambiental, as conseqüências do consumismo são quase sempre nocivas: uso excessivo de recursos naturais, geração excessiva de resíduos, deterioração de relações de trabalho, comerciais e mesmo afetivas, problemas de saúde física (devido ao consumo excessivo de alimentos nocivos à saúde, muito industrializados e em grande quantidade) e mental (compulsões), para citar alguns (SANTOS, SANTANA, 2005).

Segundo o SIES (2007), as iniciativas da economia solidária encontram dificuldades diversas em comercializar seus produtos e serviços, que são divididas em dez categorias. Dentre elas, consta a falta de consumidores dispostos a investir seus recursos financeiros em seus produtos. O levantamento mostra que 2270 empreendimentos entre os 21.859 existentes no Brasil sofrem essa dificuldade, devido a uma cultura de valorização das grandes marcas, além de haver, em certas situações, dificuldade de acesso e desconhecimento em relação a esses produtos e empreendimentos.

Buscando sensibilizar consumidores para novas possibilidades de consumir, de forma mais consciente, levando em consideração fatores como impactos socioambientais da produção e impactos ambientais e para a saúde do uso no momento de escolher o que e de quem comprar, a ES busca, por meio de coletivos de consumidores, incentivar o consumo ético, responsável e solidário, como é o caso, por exemplo, do grupo ConsumoSol – Articulação Ética e Solidária para um Consumo Responsável, na cidade de São Carlos – SP (CORTEGOSO, 2008; CUNHA et al, 2010). Esse tipo de consumo é conceituado como

[...] consumir bens ou serviços que atendam às necessidades e desejos do consumidor, visando: a) realizar o seu livre bem-viver pessoal; b) promover o bem-viver dos trabalhadores que elaboraram, distribuíram e comercializaram aquele produto ou serviço; c) manter o equilíbrio dos ecossistemas; d) contribuir para a construção de sociedades justas e igualitárias (MANCE, 2002, p. 1).”⁴⁹

⁴⁹ Referências utilizadas por MEZZACAPPA; ZANIN (2011):

BAUMAN, Z. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. 199 p.

CORTEGOSO, A. L. Consumo ético e responsável na Economia Solidária: compreensão e mudança de práticas culturais. Em Cortegoso, A. L. e Lucas, M. G. (Organizadores) *Psicologia e economia solidária: interfaces e perspectivas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. 165-180.

Entendendo os empreendimentos da economia solidária como uma alternativa de organização para a produção e prestação de serviços, que gera renda a segmentos excluídos da população e proporciona inclusão social, cuidado ambiental e respeito às identidades culturais, e identificada a necessidade de estabelecer novos hábitos de consumo a fim de possibilitar um desenvolvimento socioambiental, o grupo ConsumoSol desenvolve ações diversificadas para a promoção do consumo ético, solidário e responsável.

Em 2009 e 2010, membros do grupo tiveram a oportunidade de conhecer as experiências das “escuelas de consumo” espanholas. Desde então, vêm sendo realizados estudos no sentido de identificar as características e definir o escopo de atuação de uma escola de consumo adaptada às condições sociais, econômicas e culturais de nosso país, estado e município.

3. Educação para o consumo

Segundo Singer (2005),

[...] todos têm inclinação tanto por competir quanto por cooperar. Qual dessas inclinações acabará por predominar vai depender muito da prática mais freqüente, que é induzida pelo arranjo social em que o indivíduo nasce, cresce e vive. (p. 16).

Nesse sentido, Gomes e Mance (2001) e Gomes (2006) defendem a necessidade de uma educação voltada para o consumo ético, responsável e solidário para permitir um desenvolvimento sustentável e para formar para a economia solidária (este último ponto também é apontado por VARGAS e RECH, 2008). Henriques (2008) e Sampaio (2009) defendem a educação para o consumo como forma de lidar com a mídia abusiva e com os problemas decorrentes do consumismo. Ao encontro desse posicionamento, Furriela (2001) defende que é necessário formar um consumidor cidadão, que promova mudanças de práticas. Acrescenta que a educação para o consumo permeia a educação ambiental, que é prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em consonância com Gomes (2006) e Samuelson e Kaga (2010).

A educação para o consumo implica necessariamente em uma reflexão sobre os padrões predominantes e a ordem social vigente. Educar “é, fundamentalmente, possibilitar uma formação para maior inserção social das pessoas no sentido de se tornarem aptas a participar dos processos de tomadas de decisões conscientemente (...)” (LINSINGEN, 2007, apud MIOTELLO, HOFFMAN, 2010, p.13). Além disso, Auler (2007, apud MIOTELLO, HOFFMAN, 2010) afirma que nessa perspectiva o aluno não

CUNHA, R. S. M. T.; MEZZACAPPA, G. G. M.; LEUGI, G. B.; MONTAGNOLI, T. A.; CORTEGOSO, A. L. *Estratégias para mudança em práticas de consumo: O caso ConsumoSol*. Trabalho completo. XVII Jornadas de Jóvenes Investigadores AUGM. Santa Fe, 2010.
PORTILLO, F. *Sustentabilidade ambiental, consumo e cidadania*. São Paulo, SP: Cortez, 2005. 255 p.
SANTOS, J. F. S.; SANTANA, S. S. Educación física, salud y consumismo en la sociedad capitalista. *Revista Digital Efdportes*. Buenos Aires, Argentina. 10 (80). 2005. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd80/consumo.htm>>.
SENAES. *Atlas da Economia Solidária 2007*. Plataforma online. 2007. Disponível em <<http://www.sies.mte.gov.br>>. Acesso em 29/06/2011.

é um mero repositório de informações, mas uma pessoa com postura curiosa e reflexiva, preocupado com aspectos sociais.

O ConsumoSol entende, de acordo com o referencial apresentado acima, que a educação para o consumo ético, solidário e responsável é parte imprescindível da promoção de hábitos de consumo mais adequados do ponto de vista da economia solidária, e tanto seu conteúdo quanto seu método devem permitir a formação de cidadãos conscientes, críticos e responsáveis em sua forma de consumir.

4. Referencial teórico “Escolas de Consumo” – Experiências da Espanha

A proposta que deu início e objetivou a formulação de uma atividade de extensão embasada na “*Criação de uma escola de consumo*”, partiu de experiência espanhola com as escolas de consumo. Na Espanha existem programas educativos envolvendo a discussão sobre o consumo, os quais são determinados por leis e que podem ser operacionalizadas de diferentes maneiras de acordo com as instituições envolvidas, sendo uma delas a implantação de “escolas de consumo”. Alguns desses programas foram observados pela professora do Departamento de Psicologia da UFSCar, Ana Lucia Cortegoso, como parte de atividades de estágio pós-doutoral.

Dentre os programas de educação para o consumo da Espanha, destacam-se as atividades realizadas nas Comunidades Autônomas da Cantabria e da Catalunha⁵⁰.

O programa de escola de consumo de Catalunha é um serviço gratuito desenvolvido em parceria com a universidade e tem como objetivo favorecer a discussão da educação para o consumo no âmbito educativo da comunidade e construir um espaço permanente de trabalho que discuta de forma reflexiva e responsável a questão do consumo. Além disso, a Escola de Consumo da Catalunha desenvolve uma série de pesquisas como forma de investigar novas formas de introduzir a temática no currículo escolar. As atividades desse programa são destinadas aos centros de educação primária e secundária, centros de formação e educação especial e outros espaços como educação de pais e mestres. Para atingir as propostas desta escola de consumo, as ações são realizadas por meio de oficinas que abordam a temática a partir de situações cotidianas e atuais assim como questões específicas (Disponível no site da *Escuela Del consum de Catalunya*).

O programa de educação para o consumo de Cantabria faz parte de iniciativas da Escola Européia de Consumidores e que tem por objetivo dinamizar a educação para o consumo dentro e fora do ambiente escolar através de metodologias ativas e novas tecnologias; formar profissionais capazes de multiplicar experiências de educação para o consumo, tanto em órgãos públicos quanto privados; elaborar materiais didáticos que possibilitem a formação de consumidores europeus. Assim como as atividades da escola da Catalunha, este programa realiza oficinas educativas nas escolas e com a população em geral no sentido de capacitar educadores para esta temática. (Disponível no site da *Escuela Europea de Consumidores*).

⁵⁰ Fonte: http://www.consum.cat/qui_som/index.html acessado em 28/08/2011

Além destas principais iniciativas espanholas, existem 19 órgãos entre agências, diretórios e instituições atuando na educação para o consumo. Dentre elas destacamos a Escola Aragonesa de Consumo que consiste em um centro virtual de investigação, formação, de produção de material didático e orientação para a Comunidade Autônoma de Aragon, a qual se dirige à comunidade educativa (familiar, alunos e professores), ONGs e interessados na educação para o consumo (Disponível no site da *Escuela Aragonesa de Consumo*); e a Escola Galena de Consumo que consiste em um instrumento para coordenar as atividades de educação para o consumo com finalidade de educar a comunidade através de cursos, conferências, publicações e estudos. Neste âmbito, o programa de educação para o consumo de Galena possui três propostas de atuação, que abriga condições e atividades a serem desenvolvidas na temática: educação no sistema educativo formal, educação não formal e formação de profissionais de consumo (Disponível no site da *Escuela Galena de Consumo*).

Com base nestas experiências vivenciadas na Espanha, objetivou-se desenvolver atividades e projetos similares a serem implantados no território brasileiro, especificamente no Município de São Carlos a partir de suas potencialidades e condições favorecedoras para a criação de uma “escola de consumo”.

5. Método e resultados parciais

5.1 Descrição e análise de objetivos

Para que fossem visualizadas as ações necessárias para se criar uma escola de consumo, foi realizada a descrição de objetivos terminais de acordo com a proposta de Cortegoso e Coser (texto não publicado) para a elaboração de programas de ensino elaborado a partir de experiências acumuladas da disciplina “Programação de Ensino e Treinamento” ministrada pela primeira autora. A descrição encontra-se no Quadro 1. Na primeira coluna estão descritas as condições nas quais aquela ação é necessária, desejada ou oportuna. Também estão descritas nesta coluna as condições que devem ser levadas em consideração para criar escola de consumo. Na segunda coluna está descrita a ação a ser realizada. Na terceira coluna estão descritas condições esperadas como resultados, produtos ou efeitos de criar uma escola de consumo.

Condições antecedentes	Ação	Condições subsequentes
<p><i>Na presença de...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de promoção de comportamentos de consumo adequados em uma comunidade 	<p style="text-align: center;"><i>Criar ambiente para ensino de comportamentos adequados de consumo de acordo com a proposta da Economia Solidária...</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>... tem como resultados, produtos ou efeitos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escola de consumo criada em condições de funcionamento permanente; - Condições para promover comportamentos de consumo adequados em uma comunidade estabelecidas; - Condições para contribuir com o conhecimento produzido sobre promoção de comportamentos de consumo estabelecidas; <ul style="list-style-type: none"> - Recursos físicos/humanos utilizados da forma mais econômica e sustentável possível;
<p><i>Considerando...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Práticas de consumo predominantes indicadas como prejudiciais em âmbito social e ambiental; - Recursos físicos/humanos que têm alto potencial para favorecer comportamentos de consumo adequados (leis, organizações, pessoas); - Conhecimento produzido em diversos campos do conhecimento (economia, psicologia, educação, entre outros) sobre o consumir de forma ética e solidária; - Conhecimento produzido sobre criação e funcionamento de escolas de consumo em âmbito nacional e internacional; 		

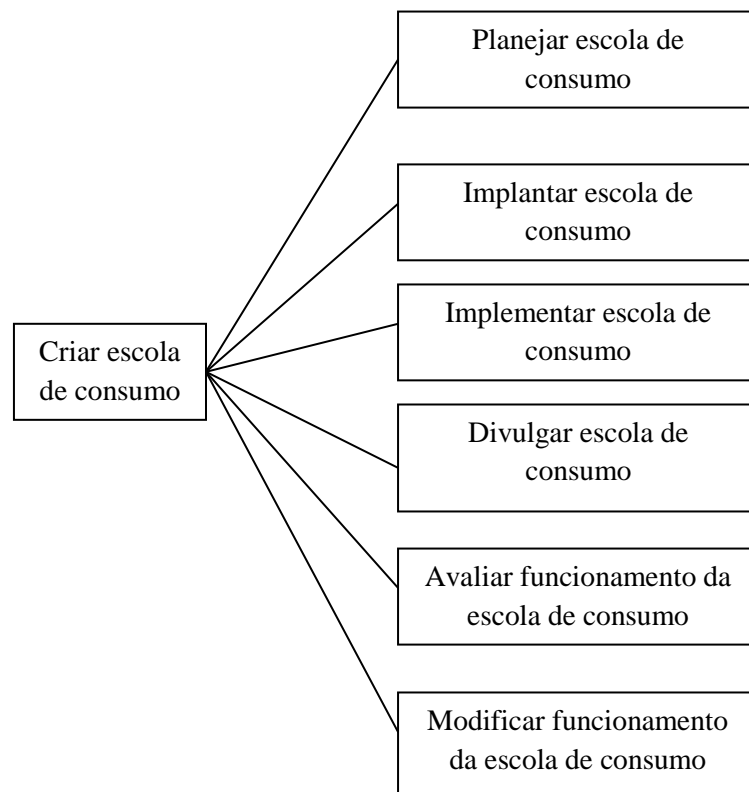
Quadro 2. Descrição do objetivo terminal “Criar escola de consumo”

Desta forma, **na presença** da necessidade de promoção de comportamentos de consumo adequados em uma comunidade, **considerando** práticas de consumo predominantes indicadas como prejudiciais em âmbito social e ambiental, recursos físicos/humanos que têm alto potencial para favorecer comportamentos de consumo adequados (leis, organizações, pessoas), o conhecimento produzido em diversos campos do conhecimento (economia, psicologia, educação, entre outros) sobre o consumir de

forma ética e solidária e o conhecimento produzido sobre criação e funcionamento de escolas de consumo em âmbito nacional e internacional, criar ambiente para ensino de comportamentos adequados de consumo de acordo com a proposta da Economia Solidária **tem como resultados, produtos e efeitos desejados** escola de consumo criada em condições de funcionamento permanente, condições para promover comportamentos de consumo adequados em uma comunidade estabelecidas, condições para contribuir com o conhecimento produzido sobre promoção de comportamentos de consumo estabelecidas e recursos físicos/ humanos utilizados da forma mais econômica e sustentável possível.

A partir desta descrição, foi realizada a decomposição de objetivos terminais que, de acordo com Cortegoso e Coser (texto não publicado) consiste em identificar ações consideradas pré-requisitos para uma ação mais complexa. Para a decomposição dos objetivos terminais, deve ser respondida a seguinte pergunta: **o que a pessoa deve ser capaz de fazer para...** e a resposta para esta pergunta são as ações menos complexas, pré-requisitos para a ação anterior. A figura 1 mostra ações identificadas em um primeiro nível para criar escolas de consumo:

Figura 1: Representação esquemática do primeiro nível de decomposição de objetivos terminais em objetivos intermediários de “Criar escola de consumo”.



De acordo com a Figura 1, para criar escola de consumo, é necessário planejar, implantar, implementar e divulgar a escola de consumo bem como avaliar funcionamento e modificar funcionamento da escola. A descrição acima também pode ser realizada da forma apresentada no Quadro 2:

1. Criar escola de consumo
 - 1.1. Planejar escola de consumo
 - 1.2. Implantar escola de consumo
 - 1.3. Implementar escola de consumo
 - 1.4. Divulgar escola de consumo
 - 1.5. Avaliar funcionamento da escola de consumo
 - 1.6. Modificar funcionamento da escola de consumo

Quadro 2. Descrição do primeiro nível de decomposição de objetivos terminais em objetivos intermediários de “Criar escola de consumo”.

Sendo assim, para visualizar mais ações envolvidas em “Criar escola de consumo”, considerando que este é o nível de alcance desejado do projeto de criação de escola de consumo, foi realizada a decomposição de “Planejar escola de consumo” apresentada no Quadro 3.

1. Criar escola de consumo
 - 1.1. Planejar escola de consumo;
 - 1.1.1. Reunir conhecimento produzido sobre escolas de consumo;
 - 1.1.1.1. Reunir trabalhos publicados em livros e periódicos acadêmicos relacionados a “comportamentos de consumo”;
 - 1.1.1.2. Reunir trabalhos produzidos por escolas de consumo em âmbito nacional e internacional, solicitando materiais aos seus autores quando necessário;
 - 1.1.1.2.1. Enumerar escolas de consumo existentes em âmbito nacional e internacional;
 - 1.1.2. Analisar documentos sobre aspectos legais de implementação e funcionamento de organizações similares a escolas de consumo;
 - 1.1.2.1. Sistematizar documentos em termos de fontes de obtenção e aspectos tratados;
 - 1.1.2.1.1. Reunir documentos que regulamentam a implementação e funcionamento de organizações como as escolas de consumo (instituições de educação, entre outros);
 - 1.1.3. Analisar conhecimento produzido sobre promoção de comportamentos de consumo;
 - 1.1.3.1. Sistematizar o conhecimento sobre promoção de comportamentos de

<p>consumo em termos de objetivos, recursos necessários para seu planejamento, elaboração, implementação, funcionamento e resultados obtidos;</p> <p>1.1.3.1.1. Reunir trabalhos sobre promoção de comportamentos de consumo de fontes de diferentes áreas do conhecimento;</p> <p>1.1.3.1.2. Elaborar procedimento de análise de trabalhos sobre promoção de comportamentos de consumo;</p> <p>1.1.4. Analisar recursos e parceiros necessários e disponíveis para a implementação da escola de consumo;</p> <p>1.1.4.1. Listar recursos necessários para implementação da escola de consumo</p> <p>1.1.4.1.1. Enumerar recursos necessários a para implementação da escola de consumo a partir do conhecimento produzido</p> <p>1.1.4.2. Listar recursos e parceiros disponíveis para implementação da escola de consumo;</p> <p>1.1.4.2.1. Contatar fontes de obtenção de recursos e possíveis parceiros para implementação da escola de consumo;</p> <p>1.1.4.2.1.1. Enumerar fontes possíveis de obtenção de recursos para implementação da escola de consumo;</p> <p>1.1.5. Descrever o funcionamento da escola de consumo de acordo com os recursos disponíveis e parcerias;</p> <p>1.1.5.1. Descrever método de ensino da escola de consumo de acordo com os recursos obtidos e parceiros;</p> <p>1.1.5.1.1. Descrever objetivos da escola de consumo;</p> <p>1.1.5.1.2. Enumerar instâncias da escola de consumo responsáveis pela realização dos procedimentos de ensino;</p> <p>1.1.5.1.2.1. Enumerar procedimentos de ensino envolvidos no “promover comportamentos de consumo ético e solidário”;</p> <p>1.1.5.1.3. Enumerar instâncias da escola de consumo responsáveis pelos procedimentos de regularização de seu funcionamento;</p> <p>1.1.5.1.3.1. Enumerar procedimentos de regularização do funcionamento da instituição;</p> <p>1.1.5.1.4. Descrever procedimentos de coleta de dados da escola de consumo</p> <p>1.1.5.1.4.1. Enumerar fontes de dados relevantes;</p> <p>1.1.5.1.5. Descrever meios de publicação possíveis</p>

Quadro 3. Decomposição do objetivo intermediário “Planejar escola de consumo” em objetivos intermediários mais específicos.

A partir das ações previstas em “Planejar escola de consumo” foram realizadas algumas ações pelo grupo, descritas a seguir.

5.2 Legislação, agentes e agências sobre “educação para consumo” no Brasil

Segundo um levantamento realizado durante o período de estágio de psicologia do aluno Igor de Almeida Faria Bueno no grupo ConsumoSol (BUENO, 2010), não existe legislação própria do Brasil sobre educação para o consumo, entretanto, diversos grupos governamentais e não governamentais apresentam propostas semelhantes a aspectos legais sobre a temática.

Em âmbito nacional destacamos três importantes grupos: PROCON relacionado ao Código de Defesa do Consumidor (Lei Federal 8.078/1990), IDEC – Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor e DPDC – Departamento de Proteção e Defesa do Consumidor vinculado ao Ministério da Justiça.

O PROCON é um órgão público que visa à defesa do consumidor e realiza algumas estratégias relacionadas com formas de consumo. No site deste órgão encontramos uma sessão chamada “Educação para o consumo”, cuja finalidade é desenvolver ações que sensibilizem e modifiquem comportamentos dos consumidores. Para isso, eles desenvolvem estratégias lúdicas por meio de jogos e atividades variadas como temas transversais ao currículo escolar, constituindo uma ferramenta importante para educadores (Disponível no site do PROCON).

No mesmo site de busca, também encontramos legislação federal que discorre a respeito da inserção do tema “educação para o consumo” como um direito para população. De acordo com art. 6º, II presente Código de Defesa do Consumidor (Lei Federal 8.078/1990), a educação para o consumo é assegurada e pode ser dividida em duas modalidades: a primeira se refere à educação formal, a qual deve ser inserida no contexto escolar com objetivo de atingir crianças e adolescentes podendo ser tratado por educadores da área de assuntos sociais e ambientais ou como temas transversais. A segunda está relacionada à educação informal que trata da responsabilidade por parte dos fornecedores sobre informações claras e válidas a respeito do produto a ser oferecido aos consumidores.

O IDEC – Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor foi criado por iniciativa privada de consumidores e atualmente possui alguns parceiros como o INMETRO e Ministério do Meio Ambiente. No site do IDEC verificamos uma sessão chamada “Educação para consumo” cujo objetivo é a formação de cidadãos que consigam consumir com responsabilidade e consciência através de diversas cartilhas, programas de ensino e capacitação de educadores que são desenvolvidas pelo Instituto. Além disso, eles disponibilizam uma biblioteca virtual a qual consiste de materiais importantes para a discussão da temática no ambiente escolar (Disponível no site do IDEC).

O DPDC – Departamento de Proteção e Defesa do Consumidor é um órgão público vinculado ao Ministério da Justiça o qual também desenvolve atividades a favor da educação para consumo. No seu site existe um tópico chamado “Programas e eventos” no qual a educação para o consumo se insere com o objetivo de disponibilizar a toda população materiais produzidos pelo Governo Federal, Órgãos de Defesa do Consumidor (PROCON) e entidades civis de todo país, compartilhando informações a fim de implantar a consciência de respeito aos direitos dos consumidores. Os materiais educativos e legislativos disponibilizados são o Código de Defesa do Consumidor, Cartilha do Consumidor e informativos sobre orientações de saúde e segurança (Disponível no site do DPDC).

Em relação ao contexto educacional destacamos três iniciativas e materiais que envolvem a discussão sobre formas adequadas de consumo: uma cartilha “Manual de Educação para o Consumo Sustentável” desenvolvida pelo Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente e Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor, cartilha

“Cidades Sustentáveis – XXV Prêmio Jovem Cientista”, e normas do PCN – Parâmetro Curricular Nacional.

O “Manual de Educação para o Consumo Sustentável” é uma iniciativa do Governo Federal e foi considerado um instrumento efetivo de políticas públicas em que compete orientar dinâmicas pedagógicas voltadas para a sensibilização ambiental na população. Esta cartilha possui um capítulo que trata exclusivamente a temática do consumo, contextualizando a atual forma de consumo na sociedade, destacando impactos ambientais e sociais e algumas propostas de mudanças de padrão de consumo (CONSUMO SUSTENTÁVEL, 2005).

A cartilha “Cidades Sustentáveis – XXV Prêmio Jovem Cientista”, assemelha-se com o material anterior por permitir aos educadores um recurso didático que visa à abertura para discussões e por consequência a sensibilização dos alunos, em relação à temática do consumo responsável. Em um de seus capítulos encontramos roteiros de trabalho para que os educadores discorram e permitam a reflexão e mudanças de comportamento a respeito das formas de consumo (CIDADES SUSTENTÁVEIS, 2011).

Finalizando o contexto educacional, temos um dos documentos mais importantes da área da Educação: PCN – Parâmetro Curricular Nacional. No terceiro e quarto ciclo deste documento referente à 5ª e 6ª séries e 7ª e 8ª séries, respectivamente, temos um capítulo intitulado “Temas Transversais – Trabalho e Consumo” o qual destaca a importância da sensibilização nas práticas de consumo e incentiva a discussão de práticas para o desenvolvimento do senso crítico a respeito do consumismo e responsabilidade sobre o uso de bens de consumo e recursos naturais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998).

Desta forma, fica evidente que os setores educacionais entendem a importância da discussão de alternativas e sensibilização sobre práticas indiscriminadas de consumo.

No âmbito de organizações não-governamentais indicamos dois grupos: Instituto Akatu e Instituto Alana.

O Instituto Akatu foi criado em 2001, é uma organização sem fins lucrativos que trabalha pela sensibilização e mobilização da sociedade para o Consumo Consciente. Para este grupo, as práticas de consumo devem estar relacionadas para contribuir para a sustentabilidade da vida no planeta, respeito pelos recursos naturais, responsabilidade social, buscando sempre o equilíbrio entre a preservação do meio ambiente e bem – estar da sociedade (ÁRVORE DO CONSUMO CONSCIENTE, 2005).

Sua missão é mobilizar os cidadãos para seu papel transformador enquanto agente transformador. Para isso, vem desenvolvendo conteúdos e práticas focadas na comunicação e educação, através de cartilhas e palestras para educandos e educadores.

O Instituto Alana também é uma organização sem fins lucrativos que em 2005 criou o programa “Projeto Criança e Consumo” que busca desenvolver atividades que despertem a consciência crítica nas crianças e adolescentes (público que mais contribui para o elevado consumismo). Nesse sentido, procura trabalhar e apontar meios que minimizem os impactos negativos causados pelos investimentos maciços na “mercantilização da infância e juventude” como o materialismo excessivo e desgaste

nas relações sociais, por meio de atividades e práticas interdisciplinares (Disponível no site do Instituto Alana).

6. Potencialidades do Município de São Carlos:

Como vimos anteriormente, existem diversas iniciativas legais que visam o desenvolvimento de práticas educacionais envolvendo a temática da educação para o consumo.

O que discutiremos a seguir são condições favoráveis do município, subdivididas em iniciativas legais e possíveis parcerias, para a implantação de uma “Escola do Consumo”.

6.1. Iniciativas legais:

O município de São Carlos-SP apresenta dois documentos importantes que se enquadram nas propostas e objetivos da criação da escola de consumo – o PROMEA e a Lei de Economia Solidária.

O PROMEA – Programa Municipal de Educação Ambiental instituído em 2008 foi criado para legalizar a necessidade de discussões, princípios e diretrizes de práticas interdisciplinares da Educação Ambiental, entre elas o consumo (SÃO CARLOS, 2008).

Em um de seus princípios está elencada a necessidade de revisar estilos de vida e modos de produção e consumo com base no diálogo, participação e solidariedade. Já em suas linhas de ação, está afirmado a necessidade de propor projetos sobre temas contemporâneos e polêmicos como publicidade e consumo.

No dia 26/02/2010 foi aprovada, no Município de São Carlos, a lei número 15.196, de fomento à economia solidária. Além de outros objetivos no sentido de implementar iniciativas da economia solidária, o texto exprime como objetivo estimular a inserção da temática da economia solidária nas escolas municipais. Além disso, prevê fomento a iniciativas de comércio justo e solidário (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS, 2010).

6.2. Parcerias possíveis:

O município de São Carlos conta com uma série de iniciativas e projetos educacionais que possibilitam a inserção da temática da *educação para o consumo*.

A Secretaria Municipal de Educação, através da Secretaria de Projetos Especiais, possui atividades de Educação Ambiental com diversos temas que são aplicados nas escolas municipais. No portal da secretaria, temos acesso à descrição destes programas incluindo objetivos, organizadores e escolas beneficiadas.

No contexto das discussões sobre consumo responsável, ético e solidário identificamos dois programas que poderiam ser modificados para a inclusão de debates pertinentes a escola de consumo. O primeiro deles é o programa “Pontos de Entrega Voluntária” realizado pela Coordenadoria do Meio Ambiente em parceria com a Secretaria do Trabalho, Emprego e Renda. Este projeto desenvolve ações de coleta seletiva, sensibilização e conscientização da população a respeito de uma revisão de

valores e hábitos de consumo e formação de valores críticos sobre questões ambientais, responsabilidade social para o bem – estar de toda população. Esses pontos de entrega de materiais reciclados estão distribuídos em diversas escolas municipais com o objetivo de permitir a reflexão sobre as questões levantadas anteriormente (Disponível no site do Portal da Educação de São Carlos).

Outro programa é a “Trilha de Resíduos” realizada pela Secretaria de Educação em parceria com a Universidade Federal de São Carlos (Unidade de Gestão de Resíduos), Papelão São Carlos e GlobalPet. Esse projeto iniciou-se em 2009 com a participação de 150 alunos e atualmente está passando por um processo de reestruturação para a sua continuidade, o que indicaria oportunidades de incorporação da temática da educação para o consumo. Seus objetivos são claros: visa à percepção e incorporação de novas formas de atuação que contemplem o gerenciamento sustentável dos resíduos através de visitas dos alunos nos setores de transformação dos resíduos, trabalhando o princípio dos 3R’s, sensibilização sobre a importância de repensarem suas atitudes enquanto consumidores e geradores de resíduos, bem como os impactos ambientais e sociais (Disponível no site do Portal da Educação de São Carlos).

Em adição a estes programas educacionais, também destacamos o Pólo Ecológico de São Carlos – Centro de Difusão em Educação Ambiental, o qual foi um convênio assinado durante o Encontro de Educação Ambiental em 2010 (EA 2010), em parceria com a Universidade Federal de São Carlos, Prefeitura Municipal de São Carlos, Embrapa, CDCC, SAAE, Rede de Educação Ambiental (REA-SC), Coletivo de Educadores de São Carlos (Cercas), Sala Verde e Diretoria Regional de Ensino.

O objetivo do Pólo Ecológico é mapear as ações, projetos e programas realizados no município e suas relações com o Programa Municipal de Educação Ambiental (PROMEIA), visando à troca de experiências e valorização dos projetos e ações.

Este convênio poderia contribuir na possibilidade da inserção de programas de educação para o consumo uma vez que os princípios do Programa Municipal de Educação Ambiental – um dos quais norteiam as ações do Pólo Ecológico - visam à discussão de projetos nesta temática.

6.3 Parcerias realizadas para a criação da escola de consumo:

No início de 2011 foi realizado o I Workshop do Pólo Ecológico com o objetivo de traçar princípios, diretrizes e planos de ações para compor a Projeto Político Pedagógico do Pólo, e apresentações de trabalhos realizados em seus espaços educadores.

Neste encontro o ConsumoSol esteve presente para propor o início de uma parceria com o objetivo de incluir a temática “educação para consumo” nas discussões do Pólo.

A partir de então, fomos convidados a participar das reuniões de planejamento do Pólo Ecológico que acontecem mensalmente. Durante essas reuniões tivemos a oportunidade de conhecer e estabelecer contato com a Bióloga da UGR – Unidade de

Gerenciamento de Resíduos da UFSCar, a qual é coordenadora do projeto “Trilha dos Resíduos”.

Segundo ela, o projeto da trilha está passando por processos de reestruturação e uma parceira entre o ConsumoSol e a UGR poderia trazer resultados positivos na formulação de uma nova proposta relacionando consumo responsável e destinação adequada de resíduos. Desta forma, a criação de uma atividade experimental para a criação de uma escola de consumo tem a parceria da UGR.

A terceira parceria que estabelecemos foi com a Coordenadora de Projetos Especiais da Secretaria Municipal de Educação, a qual sinalizou total abertura para a implantação de uma atividade experimental com alunos do ensino fundamental municipal.

7 Referências:

ÁRVORE DO CONSUMO CONSCIENTE. **Guia do educador**. Instituto Akatu, 2005.
CIDADES SUSTENTÁVEIS. **Caderno do professor**. XXV Prêmio Jovem Cientista, Fundação Roberto Marinho, 2011.

CÓDIGO DE DEFESA AO CONSUMIDOR. **Lei Federal 8.078 de 11 de setembro de 1990**. Brasília, 1990.

CONSUMO SUSTENTÁVEL. **Manual de educação**. Brasília: Consumers International/ MMA/ MEC/ IDEC, 2005. 160 p.

DEPARTAMENTO DE PROTEÇÃO E DEFESA DO CONSUMIDOR – DPDC.
Programas e eventos. Disponível em:
<http://portal.mj.gov.br/dpdc/data/Pages/MJ5E813CF3PTBRNN.htm>. Acesso:
15/08/2011

ESCUELA EUROPEA DE CONSUMIDORES – Objetivos y Actividades. Disponível em: www.infoconsumo.es/escuela. Acesso: 10/08/2011.

ESCUELA ARAGONESA DE CONSUMO – Objetivos y Actividades. Disponível em www.catedu.es/consumo. Acesso: 10/08/2011.

ESCUELA GALENA DE CONSUMO – Objetivos y Actividades. Disponível em: www.xunta.es/auto/igc/index_es.htm. Acesso: 10/08/2011.

ESCUELA DEL CONSUM DE CATALUNYA – Objetivos y Actividades. Disponível em: www.consum.cat/qui_som/escola_de_consum/index.html. Acesso: 10/08/2011.

FUNDAÇÃO PROCON-SP: Fundação de proteção e Defesa do Consumidor. Disponível em: “Projetos e Atividades” <http://www.procon.sp.gov.br/categoria.asp?id=331>. Acesso: 15/08/2011.

FURRIELA, R. B. Educação para o consumo sustentável. **Ciclo de palestras sobre meio-ambiente**. Programa conheça a educação do CIBEP/Inep – MEC/COEA, 2001.

GOMES, D. V. Educação para o consumo ético e sustentável. Revista eletrônica do mestrado em educação ambiental. **Fundação Universidade Federal do Rio Grande**.v. 16, p. 18-31, jan-jun, 2006.

GOMES, R.; MANCE, E. A. Construindo a Socioeconomia popular e solidária no Brasil. **Revista Proposta**. Rio de Janeiro, 2002.

HENRIQUES, S. **Educação para o consumo**. Lisboa: Universidade Aberta, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE DEFESA DO CONSUMIDOR – IDEC. **Educação para o consumo**. Disponível em <http://www.idec.org.br/biblioteca.asp>. Acesso: 15/08/2011.

INSTITUTO ALANA. **Criança e consumo**. Disponível em: <http://www.alana.org.br/>. Acesso: 15/08/2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: temas transversais - meio ambiente**. vol. 10.3. Brasília:MEC/SEF.

MIOTELLO, V.; HOFFMAN, W. A. M. (Org.) **Apontamentos de Estudos Sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010. 432 p.

PORTAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO CARLOS. **Programas e Projetos em Educação Ambiental**. Disponível em: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/programas-e-projetos/educacao-ambiental.html>. Acesso: 10/08/2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS. **Lei n. 15.196 de 26/02/2010**. Diário oficial. 27 de fevereiro de 2010. 3-4.

SAMPAIO, I. S. V. Publicidade e infância: uma relação perigosa. In: VIVARTA, V. (Org.) **Infância e Consumo: estudos no campo da comunicação**. Instituto Alana, 2009. 9-21.

SAMUELSON, I. P.; KAGA, Y. Educação infantil para transformar culturas para a sustentabilidade. In: **THE WORLDWATCH INSTITUTE**. 2010 Estado do Mundo: Transformando Culturas: do consumismo à sustentabilidade. **Salvador: UMA, 2010. 59-63**.

SÃO CARLOS (Município). **Programa Municipal de Educação Ambiental - PROMEA**. São Carlos, 2008.

SINGER, P. A economia solidária como ato pedagógico. In: KRUPPA, S. M. P. **Economia solidária e educação de jovens e adultos**. Brasília: INEP, 2005. 13-20.

TEIXEIRA, B. A. N.(2010). **Proposta de Projeto de Extensão** (vinculada ao Programa 23112.000188/2000-06 – Incubadora Regional de Cooperativas Populares – INCOOP).

VARGAS, J. C.; RECH, N. Consumo Solidário e Consumismo na América Latina: implicações, tendências e perspectivas. In: PAULI, J.; BRUTSCHER, V. (Org.) **Economia Solidária e Consumo**. Passo Fundo: Editora IFIBE, 2008.

ZANETI, I.;SÁ, L. M.; ALMEIDA, V.G. (2009). Insustentabilidade e Produção de Resíduos: a face oculta do sistema do capital. In: Bueno, I. A. F. **Relatório Final de Estágio em Psicologia: Análise e programação de contingências favorecedoras de condutas humanas em organizações de trabalho no contexto de economia solidária**. São Carlos, 2010.

**ANEXO B - Documento da plenária da Economia Solidária – contribuições
para o Plano Municipal de Educação**



PLENÁRIA DA ECONOMIA SOLIDÁRIA - CONTRIBUIÇÕES PARA O PME

Data: 08/10

Local: Centro de Economia Solidária

Horário: 9h00

INTRODUÇÃO

Além de geradora de trabalho emancipado – a partir de iniciativas econômicas baseadas na propriedade coletiva, no trabalho associado e na autogestão –, a Economia Solidária promove o resgate de saberes tradicionais e a construção e a difusão de novos saberes, bem como, o fortalecimento e a prática do consumo consciente, ético, solidário e justo. Leva a sociedade a perceber que o ato de consumir não é apenas uma questão de "gosto", mas é, também, um ato ético e político.

Muitos dos problemas ambientais e sociais da sociedade ocidental moderna são decorrentes das formas de consumo predominantes nesta época de globalização e crescimento econômico desenfreado. Práticas irresponsáveis têm levado tanto à degradação ambiental como à precarização de trabalhadores, contribuindo para a desigualdade social. Formas de consumo desenfreadas e que privilegiam determinados tipos de produtos e de produtores, provocam desequilíbrios sociais, tais como a concentração de renda por parte de uma minoria, enquanto que a grande parte dos trabalhadores encontra-se em condições de precariedade socioeconômica. O consumo irrefletido, responsável em parte por essas condições, tem características como a tendência para consumir sem necessidades reais, com o uso de critérios parciais, circunstanciais ou individualistas (privilegiando a aparência, a promessa de valorização social pela publicidade, a disponibilidade imediata de bens e serviços), além do impacto ao meio ambiente. Portanto, processos de sensibilização e conscientização quanto às conseqüências dos comportamentos de consumo são necessários para uma mudança deste quadro de desequilíbrio associado a este padrão.

A Economia Solidária busca a articulação entre produtores e consumidores, potencializada por uma comunicação de base solidária, dialógica e educativa.

No caso específico de São Carlos, a Lei Municipal de Economia Solidária prevê, na Sessão I dos Instrumentos, no artigo 10º, "inclusão do tema Economia Solidária na rede municipal de ensino", podendo esta constituir uma base para inserir o tema do consumo ético, responsável e solidário nesta rede. Na mesma direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais¹, no conjunto temático Meio Ambiente dos Temas Transversais para o terceiro e

quarto ciclos da educação básica, indica como responsabilidade da escola e dos professores o questionamento dos valores de consumo:

Em busca de estratégias que possibilitem a inserção da formação para o consumo e para Economia Solidária, de modo estável e duradouro, como parte constituinte da formação de cidadãos, propõe-se a implantação e implementação de um Programa de Formação de Consumo Ético, Consciente e Responsável e de Economia Solidária no município de São Carlos, por meio da integração com outras iniciativas de políticas públicas de formação já existentes ou pela criação política pública específica, voltadas para professores, gestores de políticas públicas, associados de empreendimentos de economia solidária e a comunidade em geral. Tal iniciativa pode se dar nos âmbitos formal (inserida de forma transversal nos currículos escolares), informal (atividades formativas extra-escola) e não-formal (ensino profissionalizante, projetos variados, educação complementar).

Propostas:

1. Inserir as práticas e valores do consumo ético, consciente e responsável e da Economia Solidária, nos currículos e projetos pedagógicos, de forma transversal e interdisciplinar, nos vários níveis de ensino infantil, fundamental, médio e superior, com crianças, adolescentes, jovens e adultos. Deve-se considerar, ainda, a ampliação da inserção da Economia Solidária nos programas existentes, voltados para a elevação de escolaridade (MOVA e EJA) e qualificação social e profissional, garantindo a formação de cidadãos ao longo da vida
2. Promover oportunidades de formação de cidadãos de todas as faixas etárias para o consumo ético solidário e responsável por meio da proposição de serviços (debates, atividades, programas de ensino) em educação para o consumo dentro e fora da grade curricular, elaborado a partir do conhecimento acumulado sobre comportamentos adequados de consumo (de acordo com a proposta da Economia Solidária).
3. Integrar ações de formação em Consumo Ético, Consciente e Responsável, por meio da articulação de iniciativas em andamento em todo o município.
4. Debater a questão do consumo consciente e sobre “uma outra economia é possível”, diferente da lógica do modelo econômico atual, com adolescentes no ensino médio.
5. Incluir o tema Economia Solidária no Currículo Escolar das Unidades Escolares de Ensino Fundamental e Médio em nosso Município.
6. Promover periodicamente cursos de formação continuada para professores da rede municipal pública e privada de ensino, bem como demais servidores públicos municipais ligados direta ou indiretamente à processos educativos escolares e não escolares
7. Fomentar produção de material didático e paradidático, tais como livros, documentários, CDs explicativos, entre outros, ligados à educação para a economia solidária e consumo responsável, ético, consciente, justo.

8. Buscar gestão colaborativa entre os entes federados, bem como integração entre as políticas públicas municipais.

9. Implantar e implementar Centro Público e/ou Programas de Formação de Consumo Ético, Consciente e Responsável e de Economia Solidária, para trabalhadores de Empreendimentos de Economia Solidária, professores da rede pública e privada, gestores de políticas públicas, educadores do EJA e MOVA, etc. Neste Programa serão atendidos empreendimentos econômicos solidários, priorizando como temas de formação os princípios da ECOSOL, autogestão, qualidade da produção, finanças, comercialização para mercados diversos, design, elaboração de projetos, cálculo de custos de produção e captação de recursos. Os processos formativos de gestores públicos em economia solidária, focando principalmente os funcionários públicos de carreira, envolvendo instituições de ensino e as escolas de governo, deverão ter as seguintes finalidades: ampliar o quadro técnico dos órgãos públicos para atuação em economia solidária; fortalecer a integração e intersectorialidade da economia solidária com outras políticas públicas; aprimorar a formulação, gestão, execução e avaliação participativas de políticas públicas apropriadas à realidade dos empreendimentos econômicos solidários; subsidiar e facilitar os processos de diálogos e participação social, considerando a autonomia e as especificidades dos atores envolvidos nesses processos. Debater Economia Solidária com toda a sociedade, de forma a instruir à sociedade da importância deste tema.

10. Implementar assessorias e cursos de qualificação para educadores de escola regular, EJA e MOVA, envolvendo a temática de Economia Solidária em parceria com poder público e universidade.

11. Incluir Economia Solidária no currículo de EJA e MOVA, na perspectiva de discussões sobre o mundo do trabalho na atualidade e a perspectiva de que outra economia é possível ,

12. Incluir na grade curricular no ensino médio a formação em Economia Solidária, como alternativa concreta do primeiro emprego.

13. Propor um plano de expansão da qualificação profissional em Economia Solidária, que considere o desenvolvimento local e regional, agregando também a questão do primeiro emprego.

14. Estimular e fomentar formação em Economia Solidária por meio de arte e cultura, dentro e fora da escola.

15. Criar estratégias para aprimorar a relação entre Universidades e sociedade, por meio da pesquisa, formação e extensão considerando as necessidades de empreendimentos econômicos solidários, e as necessidades das redes de educação do município.

16. Incentivar o protagonismo infantil-juvenil dentro do ambiente escolar como forma de buscar uma gestão mais participativa e colaborativa na escola, exercitando os princípios da economia solidária de cooperação e solidariedade.

ANEXO C – Balanço geral de atividades do ConsumoSol

Balço de atividades do ConsumoSol

Categoria	O que	Detalhes	Situaço atual
Administrativas	Checagem de e-mails	<ul style="list-style-type: none"> - acessar e ler e-mails diariamente - organizar e-mails e contatos - responder questões urgentes - encaminhar questões para discussão no coletivo 	A checagem tem sido realizada diariamente, bem como um novo sistema de organizaço do conteúdo via Google Docs. Atividade está sendo mantida com o uso do fundo do ConsumoSol. É necessário providenciar uma alternativa para manutenção da atividade em breve.
	Atualizaço do site	<ul style="list-style-type: none"> - verificar notícias e eventos - atualizar páginas - inserir boletins - inserir relatos de encontros gerais do grupo - periodicidade 	Está parada desde o final do ano passado. É necessário definir periodicidade de atualizaço. Atividade está sendo mantida com o uso do fundo do ConsumoSol.
	Boletim Informativo	<ul style="list-style-type: none"> - recolher informações via e-mail, twitter, facebook, etc (notícias relacionadas com consumo ético, meio ambiente, eventos, economia solidária, etc) - reunir e organizar informações - preparar boletim - enviar boletim, com mensagem aos leitores identificando as “manchetes” - disponibilizar boletim no site - periodicidade 	Está parado desde o ano passado. É necessário definir sistemática para recolher e processar informações, uma vez que não necessariamente a mesma pessoa preparará o boletim e monitorará twitter, facebook, e-mail, etc. Temos um manual que contempla parcialmente essa questão. Necessário estimular os sócios a enviarem notícias por e-mail. Precisamos definir a periodicidade ideal (sugestão: quinzenal). Atividade está sendo mantida com o uso do fundo do ConsumoSol.
	Monitorament o do fundo	<ul style="list-style-type: none"> - verificar extratos no início de cada semestre - atualizar tabela de contribuintes (consultar cada um deles a respeito da continuidade das contribuiço) - cruzar depósitos com dados dos contribuintes - enviar lembretes aos contribuintes - informar sócios da situaço do fundo - guardar e organizar extratos impressos - conseguir mais contribuintes 	Aparentemente no ano passado não foram enviados lembretes aos contribuintes. Renan vai verificar o que aconteceu com Paula. Os extratos entre o final do ano passado e o início deste ano foram impressos pelo Rafael, Renan checou. É necessário atualizar a tabela dos contribuintes e verificar continuidades. É necessário enviar lembretes aos contribuintes. Temos cerca de R\$3000,00 no fundo, somando cc. e cp. Atividade está sendo mantida com o uso do fundo do ConsumoSol.
	Preparaço de reuniões	<ul style="list-style-type: none"> - preparar ata (informes, demandas, assuntos importantes, monitoramento de atividades, etc) - enviar ata para todos os sócios, com antecedência - incorporar contribuiço dos sócios à ata 	Estamos com algumas falhas no envio da ata com antecedência. Atividade está sendo mantida com o uso do fundo do ConsumoSol.

	<ul style="list-style-type: none"> - levar ata à reunião - disponibilizar ata para moderador 	
Registro de reuniões	<ul style="list-style-type: none"> - organização de informes, complementar informações que não estavam na ata - síntese das discussões realizadas - síntese dos encaminhamentos definidos - organização visual das informações para facilitar a leitura - envio do relato aos sócios - registrar fotograficamente 	<p>Aparentemente, ok. Atividade está sendo mantida com o uso do fundo do ConsumoSol. Não temos tirado fotos das reuniões. Pode ser uma boa ideia para colocarmos fotos do grupo no site. Atividade está sendo mantida com o uso do fundo do ConsumoSol.</p>
Moderação de reuniões	<ul style="list-style-type: none"> - leitura de informes - pedido de informes - mediação de discussões - monitoramento do tempo da reunião - auxílio na síntese de informações 	<p>Tem sido definida no momento da reunião, normalmente pela Ana ou Gabriela ou Renan. Tivemos alguns problemas em reuniões em que ficaram acumulados o relato e a moderação para uma mesma pessoa. Pode ser interessante garantir maior rotatividade nessa função.</p>
Organização de arquivos virtuais	<ul style="list-style-type: none"> - backup dos arquivos - organização de arquivos do site atualizados - organização dos arquivos no computador - inserção de novos arquivos (relatos, boletins, etc) 	<p>Faz tempo que não fazemos backup (aparentemente o último foi em 2006!). É necessário comprar um pendrive com no mínimo 4Gb. Os arquivos de reuniões parecem estar organizados. É preciso verificar os arquivos do site e financeiros. Atividade está sendo mantida com o uso do fundo do ConsumoSol.</p>
Organização de materiais físicos	<ul style="list-style-type: none"> - organização do acervo - organização da pasta de associações - organização de material formativo (jogos, etc) - organização de materiais do projeto Sacoleco 	<p>Está bem bagunçado. Temos parte de materiais na casinha, parte no armário do CPES. Foi definido em reunião que organizaremos em lugar adequado assim que a Dani indicar um espaço para a gente. O armário que compramos está sendo usado. Precisamos avaliar a urgência de conseguirmos um novo armário. Com a constituição da linha de ação do NuMI e a (re)definição do escopo do ConsumoSol, pode ser interessante discutirmos o espaço físico.</p>
Grupo no Facebook	<ul style="list-style-type: none"> - atualização de informações no grupo (interface com twitter e boletim) - divulgação do grupo - inserção de dicas de consumo e discussões sobre práticas - divulgação da agenda do ConsumoSol - periodicidade 	<p>Está meio parado. Alguns participantes às vezes colocam informações para divulgação. O grupo ainda é pequeno (26 pessoas). Podemos convidar mais diretamente essas pessoas para participar como membros do ConsumoSol? Precisamos definir periodicidade para atualização em nome do ConsumoSol, mas as atualizações são livres para todos os participantes online. O grupo é aberto. Pode ser uma ferramenta de divulgação e interface com a comunidade muito importante!</p>

	Flyers	<ul style="list-style-type: none"> - monitoramento da quantidade - disponibilização dos flyers em espaços de interesse - atualização das informações 	Temos atualmente uma boa quantidade de flyers. Acho que não tem flyers no CPES. Precisamos arranjar um lugar melhor para acondicionar os flyers (entra na parte de organização de materiais físicos).
	Twitter	<ul style="list-style-type: none"> - leitura de atualizações e identificação de informações interessantes - organização de informações recolhidas - retweet de informações importantes - cruzamento com site, boletim e facebook - inserção de dicas de consumo - divulgação da agenda do ConsumoSol - periodicidade 	Está parado há tempos. Precisamos avaliar a importância dessa atividade. É uma boa fonte de informações para o boletim.
Aproximação produtor-consumidor	Mapeamento de produtores e EES	<ul style="list-style-type: none"> - identificação de fontes de informação - levantamento de produtores e EES da cidade e região - caracterização dos EES e produtores da cidade e região - sistematização de dados levantados (constituição de banco de dados) 	Isso poderia ficar mais a cargo da linha de ação do NuMI, com algum apoio do ConsumoSol. Existe o sistema Solidarius e o Cirandas que permitem uma fácil sistematização e permitem lidar com os dados de acordo com o interesse. O Diogo está fazendo um curso sobre o Solidarius e indicou disponibilidade para realizar uma oficina sobre o sistema.
	Compras coletivas	<ul style="list-style-type: none"> - mapeamento de EES e produtores - contato com EES e produtores para parceria e lista de produtos - certificação dos produtos - contato com consumidores - divulgação da feira - sistematização de pedidos - envio de pedidos aos produtores - distribuição de produtos - promoção de momentos de encontro entre produtores e consumidores 	Foram realizadas duas tentativas. A primeira foi interrompida por motivos diversos, entre eles a retirada dos produtos de limpeza, foi feita uma avaliação e decidiu-se retomar. Retomamos, e as compras aconteceram por dois anos e meio (aproximadamente), ao final desse período, verificamos que não estava cumprindo o papel de aproximação entre produtor e consumidor e interrompemos para nova avaliação e formulação de estratégias. É esse o ponto que estamos agora. Ficaram como encaminhamentos informar os produtores da situação e levantar, com os consumidores, condições para manter o consumo direto dos produtores (o que, até onde sei, não foi feito). Com a conversa com o Guandu, o assunto surgiu novamente, já que a maior parte de outros coletivos de consumo se pauta na comercialização (por meio das compras coletivas e feiras) como base para sua atuação (inclusive para a educação para o consumo). Precisamos dar continuidade à avaliação das compras e à definição de novas estratégias.
	Divulgação de EES e	<ul style="list-style-type: none"> - mapeamento de EES e produtores - definição de estratégias de divulgação 	É necessário ter o mapeamento em mãos, que não temos. Temos apenas os dados dos produtores que participaram das compras, da feira do

	produtores	<ul style="list-style-type: none"> - implementação de estratégias de divulgação - promover visitas da população em geral aos EES e produtores 	<p>produtor e o registro de EES do DAES e do NuMI. É necessário pensar em formas de divulgação dos EES e produtores para a população em geral.</p> <p>Os produtores que participaram das compras coletivas concordaram com visitas da população em geral, mas nada foi feito a esse respeito.</p>
Educação para o consumo	Escola de consumo	<ul style="list-style-type: none"> - pesquisa e estudo sobre iniciativas existentes - definição de objetivos para a escola de consumo - definição de público - definição de atividades - formulação de projeto de escola de consumo - articulação com esferas públicas municipais para implantação e implementação 	<p>A ideia vem de algum tempo, desde a experiência do Bernardo com escolas de consumo da Espanha. Após a ida da Ana Lucia para lá, resolvemos atuar no sentido de promover algo do tipo por aqui. Começamos com o levantamento de iniciativas afins, feito pelo Igor. Depois, instituímos uma equipe para trabalhar com o tema, que se dividiu em produção de material (programas de ensino), e formulação da escola de consumo. Ano passado, avançamos com parcerias, construção de programa de ensino (primeiro módulo de 5) para lidar com resíduos, sistematização de informações sobre escola de consumo e formulação de objetivos para o planejamento de uma escola de consumo. Este ano, estamos caminhando na continuidade do material sobre resíduos (teste do módulo 1 e construção dos demais módulos), na intensificação de parcerias, na formulação de estratégias de articulação política, em atividades de inserção da temática na esfera pública, e no planejamento da escola de consumo (no momento, estamos definindo seus objetivos finais e público atendido). Gabi está terminando a coleta de dados do mestrado, que também trará subsídios para esse trabalho. Precisamos nos organizar para dar conta das oportunidades que as esferas públicas nos indicaram (oficinas, articulação com projetos de educação ambiental, emenda parlamentar...). Além disso, estamos constituindo um grupo de estudos sobre Programação de Ensino e Treinamento.</p>
	Programas de ensino	<ul style="list-style-type: none"> - definição de temas - definição de público (a partir da definição de público da escola de consumo) - definição de atividades - construção do material ou roteiro - teste e avaliação do material ou roteiro - adequação e impressão do material ou roteiro - definição de encaminhamentos para o uso do material ou roteiro 	
	Estabelecimento de parcerias	<ul style="list-style-type: none"> - identificação de parceiros potenciais - definição de contrapartidas - contato para estabelecimento de parceria - implementação da parceria 	<p>Atualmente, temos parcerias no âmbito da educação para o consumo com: Pólo Ecológico, UGR. Estamos constituindo ainda com DAES e Secretaria da Educação. Precisamos articular melhor com Sala Verde e outros parceiros potenciais. Seria interessante articular os parceiros entre si em relação à temática.</p>
	Produção de conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> - identificação de temas de interesse - definição de estratégias - sistematização 	<p>Temos um acúmulo de publicações que não está sistematizado. Temos vistas à apresentação do material produzido pelo pessoal da educação para o consumo em um simpósio na Espanha. Acredito que, daqui para</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - publicação - disseminação e aplicação 	<p>frente, ficaria mais a cargo da linha de ação do NuMI. Seria possível o ConsumoSol demandar produção de conhecimento pela linha?</p>
Atividade de extensão	<ul style="list-style-type: none"> - definição de público, tema, atividades - identificação de procedimentos para submissão - implementação dos procedimentos para submissão - definição de responsável(is) pelo ensino - definição de mecanismos de avaliação - produção de registro da atividade 	<p>Com as parcerias com Secretaria de Educação e com DAES, temos por enquanto duas possibilidades de atividades de extensão, que podem inclusive subsidiar a proposta de uma ACIEPE (caso decidamos ofertar). A primeira (para algum momento entre junho e setembro) seria uma formação direcionada aos organizadores da Feira Municipal de Economia Solidária. A segunda seria a formação de professores da rede municipal no início do ano que vem. Além disso, temos em vista uma atividade aberta à comunidade com uso do material sobre resíduos. Precisamos nos organizar, definir etapas e dividir tarefas.</p>
Inserção na comunidade	<p>Novos membros</p> <ul style="list-style-type: none"> - apresentar o ConsumoSol para possíveis interessados - apresentar possibilidades de associação - motivar para a participação nas atividades do grupo - motivar para a contribuição financeira - inserir melhor o ConsumoSol na comunidade em geral 	<p>Foram realizadas algumas tentativas, sem êxito, como plantão no CPES para contato com os EES, distribuição de flyers e informações em eventos, levantamento de interessados durante o CineConsumoSol. Precisamos pensar em estratégias para isso pensando nas novas oportunidades de inserção do grupo na comunidade, como as sinalizadas a seguir.</p>
	<p>Atuação junto a EES</p> <ul style="list-style-type: none"> - receber demandas de formação para o consumo - receber demandas de formação para a comercialização - certificação de produtos e serviços 	<p>Creio que os dois primeiros tópicos ficariam como atividade do NuMI, podendo demandar algo do ConsumoSol. Com relação ao terceiro, já temos um roteiro construído, mas ainda não implementamos. A participação nos espaços públicos da EcoSol pode favorecer o recebimento de demandas. Os produtores que participaram das compras coletivas foram consultados sobre a possibilidade de passar pela certificação e todos concordaram.</p>
	<p>Participação no fórum municipal de EcoSol</p> <ul style="list-style-type: none"> - participação nas reuniões do Fórum - participação em atividades promovidas pelo Fórum - aproximação com o Conselho Municipal de EcoSol - participar da organização da Feira Municipal de EcoSol - articular com outros coletivos - promover formação em consumo ético para os membros do fórum 	<p>Uma das lacunas da atuação do ConsumoSol é sua inserção no movimento da Economia Solidária mais amplamente. Atualmente, o Fórum tem dependido muito dos gestores. Os EES tem sido mais protagonistas na organização da Feira Municipal de Economia Solidária. O DAES indicou interesse na participação do ConsumoSol no fórum, que pode ser, além de um espaço formativo, oportunidade para receber demandas sociais, para articular inserção de novos sócios, e de estreitar relações com o Conselho de Economia Solidária, que pode nos favorecer a atuação política, inclusive, em relação à escola de consumo. Precisamos discutir se e como participaremos do fórum.</p>

	<p>Aproximação com a RCC e coletivos de consumo individualmente</p> <ul style="list-style-type: none"> - participação em eventos e discussões da RCC - trocar informações e divulgar outros coletivos de consumo 	<p>Há pouco tempo temos estreitado relações com a RCC e outros coletivos de consumidores (o que se iniciou com a participação da Gabi na Conferência Estadual de EcoSol). Desde então, o ConsumoSol foi inserido na lista de coletivos de consumo e participamos de uma mesa redonda promovida pela Rede Guandu em Piracicaba. Precisamos participar mais dos momentos de articulação da Rede (seus eventos, reuniões, etc), ou no mínimo nos manter atualizados sobre o que está acontecendo nesse coletivo. Também precisamos conhecer outros coletivos de consumo, ter acesso ao mapeamento da Rede e saber um pouco melhor que tipo de ações esses coletivos empreendem.</p>
<p>Participação em eventos</p>	<p>Feira da Barganha</p> <ul style="list-style-type: none"> - definir participação na feira da barganha - discussão de problemas relacionados à dinâmica da feira e sugestões de solução - manter contato com organizadores da feira - oferecimento de oficinas e outras atividades 	<p>Temos participado da organização das feiras desde o início (é isso mesmo?) da feira. Recentemente, a coordenação da feira passou para o COMDEMA e a USP Recicla se retirou. As reuniões são bastante desorganizadas, o que dificulta a participação para alguns membros do ConsumoSol. Temos garantido a barraca de trocas, e incentivado a troca como enfoque da feira. Porém a feira ainda tem diversas condições que favorecem o comércio, em certa medida o caráter educativo dela fica para segundo plano. Já foi discutido o uso de moeda social na feira, mas é tudo organizado muito em cima da hora, isso demandaria no mínimo uma formação com os expositores (o que já foi apontado pelo ConsumoSol, mas não foi implementado). Este ano, não ofereceremos a barraca de trocas, e a organização está verificando a possibilidade de inserirmos uma oficina na programação. Precisamos definir as condições e objetivos da participação do ConsumoSol na feira, e nossa postura em relação a algumas questões que divergem dos princípios do grupo.</p>
	<p>Feira do Conhecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - verificar condições e pertinência da participação - definir encaminhamentos 	<p>Participamos em uma edição, que motivou a criação do jogo do consumo. É interessante verificarmos a possibilidade de participação nas próximas edições? O público é principalmente de adolescentes, e é bastante grande.</p>
	<p>Bio na praça</p> <ul style="list-style-type: none"> - verificar condições e pertinência da participação - definir encaminhamentos 	<p>Participamos de duas edições. Na época, avaliamos que não compensava participar, pois era um grande custo para um público muito pequeno. É interessante verificar como está o evento atualmente? Não recebemos mais convites ou informações sobre ele.</p>
	<p>Eventos</p> <ul style="list-style-type: none"> - definir sistemática de recebimento e transmissão de 	<p>Vai acontecer um Encontro Internacional de Comércio Justo no Rio + 20.</p>

	acadêmicos e da EcoSol	<p>informações</p> <ul style="list-style-type: none"> - definir eventos de participação prioritária do ConsumoSol - definir participantes - definir recursos e contrapartidas 	<p>Também acontecerá a Feira Internacional de Economia Solidária em Santa Maria (RS) em julho. Não discutimos a participação nesses eventos. Enviamos um trabalho para um simpósio espanhol. Gabi participará de um curso sobre iluminação com LEDs em São Paulo (a inscrição será paga pelo ConsumoSol e parte do transporte pelo NuMI), e depois oferecerá oficina sobre o tema.</p> <p>Como podemos fazer para nos manter informados sobre eventos de interesse? É necessário manter os sócios informados também, por meio do boletim.</p>
	Cursos, oficinas e jogo	<ul style="list-style-type: none"> - receber e avaliar demandas - definir aplicadores - capacitação dos membros do grupo para serem aplicadores - verificar procedimento para patenteamento do jogo - implementar procedimentos para patenteamento do jogo 	<p>É importante que mais pessoas do grupo saibam aplicar as oficinas e jogos, para atender a possíveis demandas. Também é importante caminhar no sentido do patenteamento do jogo, o que já foi sinalizado há muito tempo, mas não foi feito.</p>
Parcerias	DAES	<ul style="list-style-type: none"> - definir parceria (contrapartidas, etc) - articular parceria - informar sócios sobre o andamento das atividades em parceria 	<p>Já houve vários momentos de apoio mútuo (p. ex. cestas de orgânicos, uso do espaço do CPES, divulgação do ConsumoSol, etc). No momento, a direção da parceria é para a inserção do ConsumoSol na comunidade e a implantação da escola de consumo como política pública. É necessário definir responsável pela articulação, sugiro que seja o mesmo que participará do Fórum (caso a gente decida aumentar a participação nesse espaço).</p>
	Polo Ecológico	<ul style="list-style-type: none"> - definir parceria (contrapartidas, etc) - articular parceria - informar sócios sobre o andamento das atividades em parceria 	<p>Camila tem participado das reuniões do Pólo, que são mensais. A parceria mais forte é com um dos núcleos da UFSCar, a UGR, no âmbito da educação para o consumo, mas Ana Laura (assessora da secretaria de educação) faz parte do grupo também. Seria importante compartilhar as informações das reuniões do Pólo com o grupo, por meio de informes nas reuniões da equipe de apoio.</p>
	Sala Verde	<ul style="list-style-type: none"> - definir parceria (contrapartidas, etc) - articular parceria - informar sócios sobre o andamento das atividades em parceria 	<p>Foi feita parceria por ocasião do CineConsumoSol e do ConsumoSol Debate no ano passado. Não sei em que pé está isso. Alguém sabe?</p>
	CineUFSCar	<ul style="list-style-type: none"> - definir parceria (contrapartidas, etc) 	<p>A parceria foi realizada em certo momento, mas não foi mantida devido a</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - articular parceria - informar sócios sobre o andamento das atividades em parceria 	problemas na estruturação do CineUFSCar. Hoje, estamos tentando parceria, sem muito resultado.
	<p>NuMI-EcoSol</p> <ul style="list-style-type: none"> - definir parceria (contrapartidas, etc) - articular parceria - informar sócios sobre o andamento das atividades em parceria 	A linha de ação está sendo estruturada com apoio do ConsumoSol. Assim que as coisas estiverem mais definidas, devem ser discutidas as atribuições de cada um e as possíveis parcerias. Este balanço já contém algumas tentativas de indicar o que pode ser responsabilidade de quem.
	<p>Novos parceiros</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificar parceiros potenciais - definir parceria (contrapartidas, etc) - articular parceria - informar sócios sobre o andamento das atividades em parceria 	Isso está “parado”. Não há parceiros incondicionais, porém temos parcerias para atividades específicas. Isso deve ser feito de forma articulada com as atividades que o grupo tem realizado ou vai realizar, ou é bom listarmos parceiros em potencial, p. ex., coletivos afins no município, etc?
Promoção de práticas de consumo ético	<p>CineConsumo Sol</p> <ul style="list-style-type: none"> - garantir periodicidade - estabelecer parcerias - levantar filmes de interesse e conseguir autorização - levantar e convidar possíveis debatedores - definir e agendar local - promover divulgação - providenciar filme para debatedores - mediar debate - emitir certificados para debatedores - registrar evento - divulgar resultados do evento 	<p>Temos feito com periodicidade semestral. Informações das edições anteriores estão todas no site. Estamos com dificuldades para o estabelecimento de parceria com CineUFSCar. Renan está verificando outras formas de garantir periodicidade, outras parcerias dentro da universidade. Marina está levantando vídeos de interesse. Para este semestre, serão exibidos curtas. Os debatedores ainda estão indefinidos. O tema será a comercialização. Definimos que é interessante a participação dos EES, que serão convidados diretamente. Está indicado para o final de junho.</p> <p>Para o semestre que vem, queremos exibir O Sonho Tcheco. Precisa ser bem organizado para garantir um público maior, não tão centrado na universidade.</p>
	<p>Entrega com bicicletas</p> <ul style="list-style-type: none"> - assessoria a EES de entrega com bicicletas - levantamento de atividades similares - estabelecimento de parcerias - sensibilização de consumidores para o uso do serviço 	Estava sinalizado como atividade, porém, nada foi implementado. Creio que seria de responsabilidade do NuMI e poderia contar com apoio do ConsumoSol, por exemplo, na sensibilização de consumidores.
	<p>Dicas do site</p> <ul style="list-style-type: none"> - busca de informações e novas dicas - divulgação das dicas em outras esferas - promover a implementação das sugestões das dicas dentro do coletivo 	Faz muito tempo que não são atualizadas! É importante divulgar em outras esferas. Buscar novas dicas pode ser responsabilidade de todos e derivar das ferramentas virtuais que usamos. Pensei em produzirmos um material físico com dicas para distribuir, para estimular mais pessoas a adotá-las. Por exemplo, distribuição e conversa durante a Feira de EcoSol.
	<p>Promoção de</p> <ul style="list-style-type: none"> - monitoramento de práticas de consumo ético dos 	Não temos feito isso com frequência, apenas muito esporadicamente. O

	<p>consumo ético, solidário e responsável entre membros do grupo</p> <p>membros do grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> - levantamento de dificuldades encontradas para as práticas - discussão de alternativas de consumo ético - definição de atividades em grupo que favoreçam práticas de consumo ético de seus membros 	<p>grupo do facebook foi aberto também para isso, mas não tem sido utilizado dessa maneira. Precisamos pensar em estratégias nesse sentido. Por exemplo, um momento de troca de experiências nas reuniões da equipe durante um tempo delimitado (p. ex., 10 minutos de conversa)...</p>
Projetos, bolsas, etc	<p>Sacoleco</p> <ul style="list-style-type: none"> - estabelecimento de parcerias com o comércio - sensibilização de consumidores (por meio dos comerciantes, também) - parceria com EES de costura 	<p>Foi realizado de 2004 - 2006 (é isso mesmo?), com uso das sacolas produzidas pelo Maria Fuxico e parceria com algumas lojas do comércio da cidade, que adotaram diferentes estratégias para sensibilização dos consumidores. Atualmente, com a lei de não uso das sacolas plásticas, pode ser importante fazermos algo a respeito (para desestimular “burlas” à lei e compra de sacolas de grandes redes, etc. Também podemos atuar no sentido da substituição do uso da sacola plástica em outros contextos (p. ex. para lixo).</p>
	<p>Feira do Produtor</p> <ul style="list-style-type: none"> - contato com produtores de orgânicos - assessoria à constituição da feira - certificação dos produtores - divulgação da feira 	<p>Durante alguns anos (quantos?) foi realizada com parceria entre produtores e ConsumoSol, mas devido à inadequação da feira a alguns critérios do grupo e à crescente autonomia da iniciativa, atualmente fazemos apenas a divulgação para consumidores (assim como da Feira de Agricultura Familiar). Pode ser interessante retomar esse tipo de iniciativa (não necessariamente com os mesmos produtores), no sentido de aproximar produtor e consumidor. Ou avaliar outras estratégias com a feira que já existe.</p>
	<p>Educação para o Consumo</p> <ul style="list-style-type: none"> - bolsa de extensão - pesquisa de mestrado 	<p>A bolsa de extensão é da Mari, sobre escola de consumo, e conta com recursos para gráfica, impressão e material de informática e papelaria. A pesquisa de mestrado é da Gabi, com orientação da Maria Zanin. Está concluindo a coleta de dados e, assim que fizer a análise, convocará uma reunião para definição de próximos passos. Está começando a escrever o trabalho de qualificação, que deverá passar por banca na semana do dia 27 de agosto.</p> <p>As outras atividades de educação para o consumo já foram indicadas acima.</p>
	<p>Cooperativa de crédito</p> <ul style="list-style-type: none"> - definição de objetivos - identificação de interessados 	<p>A atividade estava indicada entre as ações do grupo, mas, até onde sei, nada foi feito com relação a ela. Definir se permanece como atividade do</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - definição da sistemática de funcionamento - levantamento de recursos necessários e disponíveis - implantação e implementação 	ConsumoSol.
ConsumoSol Debate	<ul style="list-style-type: none"> - definir tema do evento - definir atividades - convidar debatedores e participantes - definir e agendar local - articular parcerias - divulgar evento - controlar inscrições e emitir certificados - definir interação com EES - registrar evento - divulgar registro do evento 	Foi realizada uma primeira edição no ano passado, em homenagem ao dia do consumidor consciente (15 de outubro). A ideia é manter o evento próximo a essa data. Foi bem interessante, transmitido ao vivo pela internet e as atividades foram uma mesa redonda sobre técnicas alternativas de construção e uma edição do CineConsumoSol. Precisamos definir o tema do evento deste ano e responsáveis pela sua organização. Também precisamos definir as atividades a serem realizadas. O ideal é que comecemos a organizar lá pelo meio de julho, no máximo.
Documentários sobre EES	<ul style="list-style-type: none"> - definição dos grupos a serem abordados - estabelecimento de parcerias para a captação e edição do vídeo - definição de cronograma - conclusão e apresentação de vídeo ao grupo retratado - definição de critérios para a exibição dos vídeos 	O curta sobre o Sabão Recicla está pronto, e será exibido para as mulheres que participavam do grupo e os assessores no dia 12-05. É necessário registrar e avaliar essa atividade. Também, precisamos definir a continuidade da produção dos documentários, definindo prioridades e condições para a execução.
Outros Documentário sobre o ConsumoSol	<ul style="list-style-type: none"> - organização das imagens - definição de responsáveis (parcerias, etc) - conclusão do vídeo e submissão ao coletivo - definir disponibilização do vídeo 	Henrique realizou uma captação de vídeos para um trabalho da graduação e deixou os DVDs com o Renan. As imagens não foram tratadas, e é necessário discutir que tipo de enfoque gostaríamos que o vídeo tivesse. É importante definir prazos e formas de uso do documentário.
Estudo para formalização do grupo	<ul style="list-style-type: none"> - levantar informações a respeito de diferentes formas de formalização, vantagens e desvantagens - escolher forma de formalização mais adequada ao funcionamento atual do grupo - escrever proposta de formalização (funcionamento, recursos, contratação, custo, etc) - discutir proposta com o coletivo - definir encaminhamentos - providenciar encaminhamentos 	Foi sinalizada, diversas vezes, a importância de profissionalizar a atuação no ConsumoSol, de forma a garantir a continuidade das atividades e coordenação do grupo. Gabi tinha ficado de iniciar esse estudo, mas não teve condições por enquanto, e não terá antes do ano que vem. É necessário avaliar a urgência disso e definir responsáveis e apoios.

Manter
balanço de
atividades
atualizado e
disponível

- disponibilizar o balanço a todos os membros e pedir contribuições
- alterar periodicamente o documento, atualizando a situação das atividades
- salvar o arquivo indicando data de atualização, de forma que possamos ter um registro do andamento das coisas
- rodiziar a responsabilidade por atualizar o documento
- definir meios de disponibilização e acesso ao documento

Gabi fez um primeiro esforço de monitoramento e enviará para todos. É possível que ainda tenham ficado faltando atividades. Todos devem olhar e contribuir. É necessário definir sistemática para manter o balanço atualizado. Encaminhar discussões sinalizadas ao final da construção do documento.

ANEXO D – Descrição de atividades realizadas pelo ConsumoSol

Como já apresentado, o ConsumoSol desenvolve atividades de caráter administrativo, de aproximação entre produtor e consumidor, de inserção na comunidade, de participação em eventos, de estabelecimento de parcerias, de promoção de práticas de consumo ético, solidário e responsável, de projetos e bolsas, entre outras ações. A seguir, cada uma dessas ações será sucintamente descrita.

Dentre as atividades administrativas do grupo estão incluídas: checagem de e-mails, atualização do site, confecção de boletins informativos periódicos, monitoramento financeiro, preparação de reuniões, registro de reuniões, moderação de reuniões, organização de arquivos virtuais, organização de materiais físicos, manutenção de grupo em rede social (*Facebook*), manejo de *flyers*, atualização de microblog (*Twitter*).

As atividades de aproximação entre produtor e consumidor comportam: mapeamento de produtores e EES do município, organização de compras coletivas de produtos de EES⁵¹, divulgação de EES e de pequenos produtores.

Entre as atividades de inserção do grupo na comunidade estão: inserção de novos membros no grupo, atuação junto a EES, participação no Fórum Municipal de Economia Solidária, aproximação com a Rede de Coletivos de Consumo e GCRs individuais.

Em relação a eventos, tem havido participação em: Feira da Sucata e da Barganha⁵² (Figuras 1 e 2), Feira do Conhecimento⁵³, Bio na Praça, eventos acadêmicos da área de economia solidária, aplicação de cursos, oficinas e do Jogo do Consumo (Figuras 3 e 4)⁵⁴.

⁵¹ Realizadas entre 2007 e 2008, depois novamente entre 2010 e 2011, interrompidas no final de 2011 para avaliação.

⁵² Feira destinada à troca e venda de objetos usados, iniciada em 1998, de periodicidade anual.

⁵³ Feira destinada à sensibilização de alunos do ensino médio para a produção e disseminação de conhecimento, de periodicidade anual.

⁵⁴ Jogo desenvolvido pelo ConsumoSol como estratégia de educação para o consumo ético, solidário e responsável de maneira lúdica.



Figura 1 - Registros fotográficos da participação do ConsumoSol na VII Feira da Sucata e da Barganha, 2006.

O estabelecimento de parcerias inclui: DAES, Polo Ecológico, Sala Verde, Cine UFSCar, NuMI-EcoSol, além de sistemática de articulação com novos parceiros.

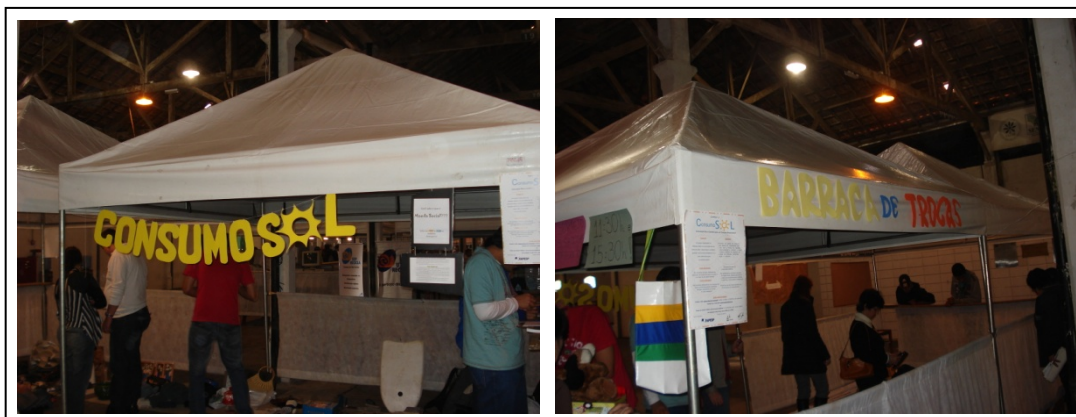


Figura 2 - Registros fotográficos da participação do ConsumoSol na XI Feira da Sucata e da Barganha, 2010.



Figura 3 - Registro fotográfico da plataforma infantil do Jogo do Consumo durante o Festival Contato, 2010.

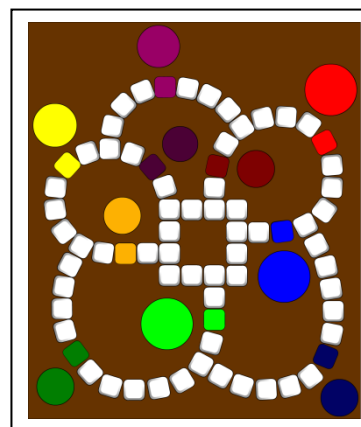


Figura 4 - Matriz virtual da plataforma infantil do Jogo do Consumo.

As ações de promoção de práticas de consumo ético permeiam toda a atuação do grupo. As que foram inseridas nessa categoria para o balanço de atividades são aquelas que não se enquadram nas categorias anteriores, quais sejam: CineConsumoSol⁵⁵ (Figuras 5 e 6), iniciativa de entrega de mercadorias com uso de bicicletas, dicas de consumo ético disponibilizadas no site, e a promoção de práticas de consumo ético, solidário e responsável entre os membros do grupo.



Figura 5 - Registro fotográfico do debate durante o 7º Cine ConsumoSol, junho de 2011.



Figura 6 - Registro fotográfico do debate durante o 9º Cine ConsumoSol, junho de 2012.

O ConsumoSol executa projetos e acolhe bolsistas para sua execução. Entre os projetos, estão: projeto Sacoleco⁵⁶ (Figura 7), Feira do Produtor⁵⁷ (Figura 8), bolsa extensão para trabalho com educação para o consumo,

⁵⁵ Exibição de filmes sobre a temática do consumo, seguida de debate com especialista, produtores dos filmes, membros de EES e do ConsumoSol, com periodicidade semestral. Maiores informações em <http://www.ufscar.br/consusol/cine.htm>.

⁵⁶ Projeto iniciado em 2004 e concluído em 2007, direcionado ao uso de suportes duráveis para transporte de compras, com parcerias com diversos comerciantes da cidade e geração de renda para EES no ramo da confecção (confecção de sacolas duráveis para compras). Maiores informações em <http://www.ufscar.br/consusol/sacoleco.htm>.

⁵⁷ Venda de produtos orgânicos e artesanais, com contato direto entre produtor e consumidor, assessorado pelo ConsumoSol entre 2004 e 2009. Maiores informações em <http://www.ufscar.br/consusol/feira.htm>.

projeto de constituição de uma cooperativa de crédito e ConsumoSol Debate⁵⁸ (Figuras 9 e 10).



Figura 7 - Registro fotográfico de sacolas duráveis para compras produzidas no contexto do projeto Sacoleco.



Figura 8 - Registro fotográfico da Feira do Produtor, 2006.



Figura 9 - Registro fotográfico do I ConsumoSol Debate, mesa redonda sobre técnicas alternativas de construção, 2011.



Figura 10 - Registro fotográfico do I ConsumoSol Debate, discussão após exibição do filme *Sonho Tcheco*, 2011.

Outras ações realizadas pelo grupo são: a produção de documentários sobre EES da cidade, a produção de documentário sobre o ConsumoSol, estudo para formalização do grupo, e a atualização constante do balanço de atividades.

⁵⁸ Evento de caráter acadêmico promovido pelo ConsumoSol, em homenagem ao Dia do Consumidor Consciente (15 de outubro). O primeiro foi realizado em 2011, com perspectiva de periodicidade anual.

ANEXO E – Minuta sobre escola de consumo enviada à Secretaria Municipal de Educação



Articulação Ética e Solidária para um Consumo Responsável

MINUTA DE PROJETO “ESCOLA DE CONSUMO EM SÃO CARLOS – SP”

Muitos dos problemas ambientais e sociais da sociedade ocidental moderna são decorrentes das formas de consumo predominantes nesta época de globalização e crescimento econômico desenfreado. Práticas irresponsáveis têm levado tanto à degradação ambiental, algo que nas últimas décadas passou a ser amplamente debatido, como à precarização de trabalhadores, contribuindo para a desigualdade social. O debate da questão ambiental tem elementos de ligação claros com a produção e consumo de produtos que se transformam em resíduos que, ou não são reaproveitáveis e descartados na biosfera, ou em que na sua produção, distribuição ou utilização causam danos ambientais, como a utilização massiva de meios de transporte que são supridos por combustíveis fósseis ou a extração extensiva de recursos ambientais, que ainda geram resíduos, bem como o desmatamento que abre espaço à produção agrícola e pecuária. Contudo, a questão social do consumo não é tão privilegiada por este debate. Formas de consumo desenfreadas e que privilegiam determinados tipos de produtos e de produtores, provocam desequilíbrios sociais, tais como a concentração de renda por parte de uma minoria, enquanto que a grande parte dos trabalhadores encontra-se em condições de precariedade socioeconômica. O consumo irrefletido, responsável em parte por essas condições, tem características como a tendência para consumir sem necessidades reais, com o uso de critérios parciais, circunstanciais ou individualistas (privilegiando a aparência, a promessa de valorização social pela publicidade, a disponibilidade imediata de bens e serviços), além do impacto ao meio ambiente. Portanto, processos de sensibilização e conscientização quanto às conseqüências dos comportamentos de consumo são necessários para uma mudança deste quadro de desequilíbrio associado a este padrão.

O grupo ConsumoSol surgiu a partir de iniciativa da Incubadora Regional de Cooperativas Populares da UFSCar (INCOOP/UFSCar) justamente pela articulação entre consumidores, produtores e distribuidores em busca de estratégias que otimizem as formas de produção, distribuição e consumo compatíveis com uma perspectiva solidária, justa e ambientalmente correta. O grupo mantém ou colabora com atividades como feiras de trocas, compras coletivas (com a proposta de estabelecer relações diretas e de confiança entre produtores e consumidores, e reduzir os custos de intermediários), oficinas de consumo ético, solidário e responsável, entre outras. A partir de experiências espanholas, identificadas como parte das atividades de um estágio pós-doutoral realizado por membro do grupo ConsumoSol naquele país, implementadas por meio das denominadas Escolas de Consumo criadas e mantidas em algumas Comunidades Autônomas da Espanha como forma de atendimento a uma política pública nacional de educação para o consumo, o grupo iniciou discussões e estudos voltados para a proposição de estratégias similares, ao menos em âmbito local, em São Carlos. As Escolas de Consumo espanholas funcionam em parceria com outras instituições

como as universidades ou ONGs. Suas ações prevêm a discussão e sensibilização da temática do consumo e que busca uma formação cidadã.

O Grupo ConsumoSol foi criado a partir de projetos voltados para o apoio à Economia Solidária. Esta alternativa de organização e comercialização ao capitalismo convencional centra-se em alguns princípios que atendem aos interesses da educação para o consumo. De acordo com a Secretaria Nacional de Economia Solidária⁵⁹, e economia solidária é definida pelo conjunto de atividades econômicas que se organizam pela autogestão, pela participação democrática dos membros nos processos decisivos e pela distribuição equitativa dos resultados. O cenário da Economia Solidária vem se expandindo no país. Vários municípios da Federação têm projetos de fomento à Economia Solidária ou lei já aprovadas. É o caso de cidades como São Bernardo do Campo, SP; Londrina, PR; Osasco, SP; São Carlos, SP; e até estados como o Rio Grande do Sul. A existência de leis que garantam que a Economia Solidária se torne uma política de estado, mais do que de governos específicos, fortalecendo organizações populares solidárias, representa oportunidade relevante para inserir práticas de consumo menos destrutivas socialmente. No caso específico de São Carlos, a Lei Municipal prevê, na Sessão I dos Instrumentos, no artigo 10º, "inclusão do tema Economia Solidária na rede municipal de ensino", podendo esta constituir uma base para inserir o tema do consumo ético, responsável e solidário nesta rede. Na mesma direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais⁶⁰, no conjunto temático Meio Ambiente dos Temas Transversais para o terceiro e quarto ciclos da educação básica, indica como responsabilidade da escola e dos professores o questionamento dos valores de consumo:

"Portanto, deve-se possibilitar aos alunos o reconhecimento de fatores que produzam bem-estar ao conjunto da população; ajudá-lo a desenvolver um espírito de crítica às induções ao consumismo e o senso de responsabilidade e solidariedade no uso dos bens comuns e recursos naturais, de modo que respeite o ambiente e as pessoas de sua comunidade" (p.202)

Em busca de estratégias que possibilitem a inserção da formação para o consumo, de modo estável e duradouro, como parte integrante da formação de cidadãos, estamos em busca de parceiros que, sensibilizados por tal necessidade participem dos esforços coletivos para encontrar vias concretas de implementação de ações educativas para promoção de práticas de consumo éticas, responsáveis e solidárias, eventualmente na forma de uma escola de consumo no município, considerando a experiência espanhola e as especificidades de São Carlos. Etapas intermediárias e experimentais de construção do projeto poderão ser propostas e implementadas, a partir de um trabalho conjunto, que terá maior chance de sucesso à medida que estejam envolvidos em seu desenvolvimento gestores públicos e pesquisadores que se dedicam à temática.

Esta iniciativa é inovadora e apresenta perspectivas de melhoria de vida aos educandos, pois serão motivados a consumir produtos mais saudáveis e ao exercício da cidadania, que por sua vez, contribuirá para o melhor equilíbrio social e ambiental das relações de consumo.

⁵⁹ Secretaria Nacional de Economia Solidária / MTE. *Termo de referência para o mapeamento da economia solidária e Sistema Nacional de informações em Economia Solidária*. Brasília: TEM/SENAES, 2004

⁶⁰ Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: temas transversais - meio ambiente. vol. 10.3. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:MEC/SEF, 1998.

Neste sentido, colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos que se façam necessários e sugerimos a definição de pelo menos um interlocutor para darmos prosseguimento ao debate sobre nossa proposta.

São Carlos, 25 de Novembro de 2010

Em nome da equipe de apoio ao ConsumoSol,

ANA LUCIA CORTEGOSO
(16) 9174-1593

ANEXO F – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

PROJETO DE PESQUISA

Título: Aspectos potencializadores de tecnologias sociais no âmbito de educação para o consumo ético, responsável e solidário: estudo de caso
Área Temática:

Pesquisador: Gabriela Gonzales Mezzacappa

Versão: 2

Instituição: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

CAAE: 00718112.1.0000.5504

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 33730

Data da Relatoria: 12/06/2012

Apresentação do Projeto:

Este trabalho se propõe a estudar de que forma um programa de educação para o consumo ético, solidário e responsável pode potencializar o grupo ConsumoSol enquanto tecnologia social, por meio da proposta e caracterização de um programa de ensino (utilizando técnicas do referencial teórico da análise do comportamento).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar aspectos potencializadores de tecnologia social no âmbito de educação para o consumo em economia solidária.

Objetivo Secundário:

Identificar, com base na literatura existente, possíveis relações entre tecnologia social e educação para o consumo no âmbito da economia solidária. 2. Descrever o contexto em que se insere o ConsumoSol em termos de suas condições favorecedoras ou desfavorecedoras à implantação de um programa de educação para o consumo, entendido como: a) o contexto da educação para o consumo ético, solidário e responsável; e b) o contexto de atuação do grupo. 3. Propor características de um programa de ensino de consumo ético, solidário e responsável, voltado para crianças da rede pública municipal, com base no referencial da análise do comportamento. 4. Caracterizar um programa de educação para o consumo ético, solidário e responsável voltado para crianças da rede pública municipal, de acordo com suas características potencializadoras do ConsumoSol enquanto tecnologia social.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

As respostas ao questionário podem por ventura resultar em constrangimentos para os respondentes, devido à dificuldade em responder alguma das questões ou desconforto por não desejar informar algum dado. Esses riscos serão minimizados submetendo o instrumento a juízes antes de sua aplicação e esclarecendo que o sujeito poderá se abster de responder quaisquer questões que julgue invasiva ou se sinta desconfortável em responder, antes da aplicação do instrumento. Com relação aos participantes do ConsumoSol, este estudo não apresenta riscos além daqueles gerados pelo cansaço ou devido a possíveis atritos durante as reuniões para a construção do programa de ensino, riscos estes minimizados por meio da mediação da pesquisadora durante as discussões.

Benefícios:

Para aqueles que responderem ao questionário, há um benefício potencial de ampliar o auto-conhecimento de suas práticas de consumo e daquelas da criança sob sua responsabilidade, permitindo refletir sobre elas e torná-las mais saudáveis e adequadas, de acordo com a visão do participante. Para os participantes do ConsumoSol, o benefício principal será a aprendizagem por meio do desenvolvimento coletivo do programa de ensino, permitindo a apropriação desta ferramenta. Além disso, permitirá caminhar em direção à solução de uma lacuna na atuação do ConsumoSol, percebida pelos seus membros, qual seja o desenvolvimento de atividades voltadas ao público infantil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trabalho adequado aos princípios éticos da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Trabalho adequado aos princípios éticos da pesquisa.

Recomendações:

Desnecessárias.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto Aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

-

SAO CARLOS, 10 de Junho de 2012

Assinado por:

Daniel Vendruscolo

APÊNDICES

APÊNDICE A – Relato de reunião com ConsumoSol sobre elaboração de programa de ensino

Relato Reunião sobre Programa de Ensino Consumo Ético

Data: 22-09-2011

Presentes: Gabriela, Maria, Bernardo, Camila, Ana Lucia, Marinéia, Renan

Ausências justificadas: Amadeu, Arthur

A reunião foi gravada, com o consentimento de todos os presentes.

Gabriela apresentou os objetivos do mestrado, uma breve explicação sobre do que se trata um programa de ensino (com auxílio da Ana Lucia), a problemática já definida em relação aos padrões de consumo atuais, a compilação de classes de respostas subjacentes à classe mais ampla “consumir ética, responsável e solidariamente”. Relatou também a reunião que aconteceu na parte da manhã com Ana Laura e Marcela (Projetos Especiais da Secretaria de Educação), na qual foi indicado que é desejável realizar atividades no ensino infantil, com crianças em torno de 5 anos de idade.

Discutiu-se que não conhecemos esse público e o que são ou não capazes de fazer no âmbito do consumo, e, assim, fica difícil definir os objetivos finais da aprendizagem dessas crianças, em termos de comportamentos de consumo.

Bernardo sugeriu aprofundar o estudo da literatura para verificar as características de crianças dessa faixa etária, bem como buscar conhecer melhor iniciativas que trabalham com esse público, na área do consumo. Gabriela pontuou que, dos estudos que realizou, não foram encontradas iniciativas desse tipo no Brasil. Ana Lucia sugeriu investigar iniciativas afins, como do Instituto Alana e também das Escuelas de Consumo espanholas.

Fizemos um breve levantamento, mais informal e não tão criterioso, sobre o que consideramos que crianças dessa faixa etária devem ser capazes de fazer em relação ao consumo, obtendo algumas diretrizes para facilitar o andamento das atividades de programação de ensino.

Ponderou-se a dificuldade adicional de lidarmos com o ensino de comportamentos que podem contrastar com aqueles praticados pelas famílias das crianças, podendo gerar conflitos. É necessário tomar cuidados adicionais em relação a isso.

Devido ao desconhecimento em relação a essa população, será necessário aprofundar a definição do problema a ser solucionado, talvez por meio do programa de ensino, seja por meio de pesquisa bibliográfica (pode haver dificuldade em encontrar estudos sobre desenvolvimento infantil atuais o suficiente para entender as crianças de hoje), seja fazendo um levantamento de dados preliminar junto a pais e professores de crianças, preferencialmente de escolas particulares (onde é maior a probabilidade de haver exacerbação e outras formas inadequadas de consumo), para verificar quais são os comportamentos habituais das crianças dessa idade em relação ao consumo. Também foi sugerido entrar em contato com pessoas que trabalham com crianças dessa faixa etária, por exemplo, o Amadeu, que tem projetos de Educação Ambiental voltados a crianças.

Gabriela irá adequar o que for necessário, aprofundar o levantamento bibliográfico para definir adequadamente o problema. Consensuou-se que é mais interessante focar a construção do programa de ensino, e relacionar essa construção à tecnologia social, sem priorizar a aplicação, num primeiro momento. Uma nova reunião será convocada assim que houver avanços nessas questões.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para membros do GEPETO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Aspectos potencializadores de tecnologias sociais no âmbito de educação para o consumo ético, responsável e solidário: estudo de caso”. Esta é uma pesquisa de mestrado, conduzida por aluna do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade da Universidade Federal de São Carlos e orientada pela Prof^a Dr^a Maria Zanin e co-orientado pela Prof^a Dr^a Ana Lucia Cortegoso.
2. Você foi selecionado(a) por fazer parte do coletivo de consumidores ConsumoSol e/ou ter demonstrado interesse, após consulta realizada para este fim, em participar de um grupo de estudos no qual será realizada a construção de um programa de ensino com a temática do consumo ético, responsável e solidário. Sua participação **não** é obrigatória.
3. Os objetivos deste estudo consistem em participar da elaboração coletiva de um programa de ensino de consumo ético, solidário e responsável direcionado a crianças de quatro a seis anos de idade.
4. As reuniões para elaboração do programa de ensino serão registradas em áudio, com sua anuência.
5. Os procedimentos, prazos, etapas e atividades para a elaboração do programa de ensino serão decididos coletivamente pelo grupo de estudos.
6. Sua participação não é obrigatória e não trará gastos financeiros. Sua identidade será preservada, sendo observado o sigilo em relação às informações que possam identificá-lo. A qualquer momento poderá desistir de participar sem sofrer qualquer dano ou prejuízo.
7. É possível que ocorram situações de desconforto, constrangimento ou cansaço, decorrentes dos momentos de discussão inerentes a essa participação. Caso ocorram essas situações, a pesquisadora atuará para minimizá-los.
8. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone, endereço e endereço eletrônico da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas a respeito do projeto e de sua participação agora ou a qualquer momento.

Gabriela Gonzales Mezzacappa
R. Conselheiro Soares Brandão, 250 – Jd.
Paraíso – São Carlos – SP – 13561-100
ggm_psi@yahoo.com.br
(16) 9204 4622

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone: (16) 3351 8028.

Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Nome: _____ Telefone: _____

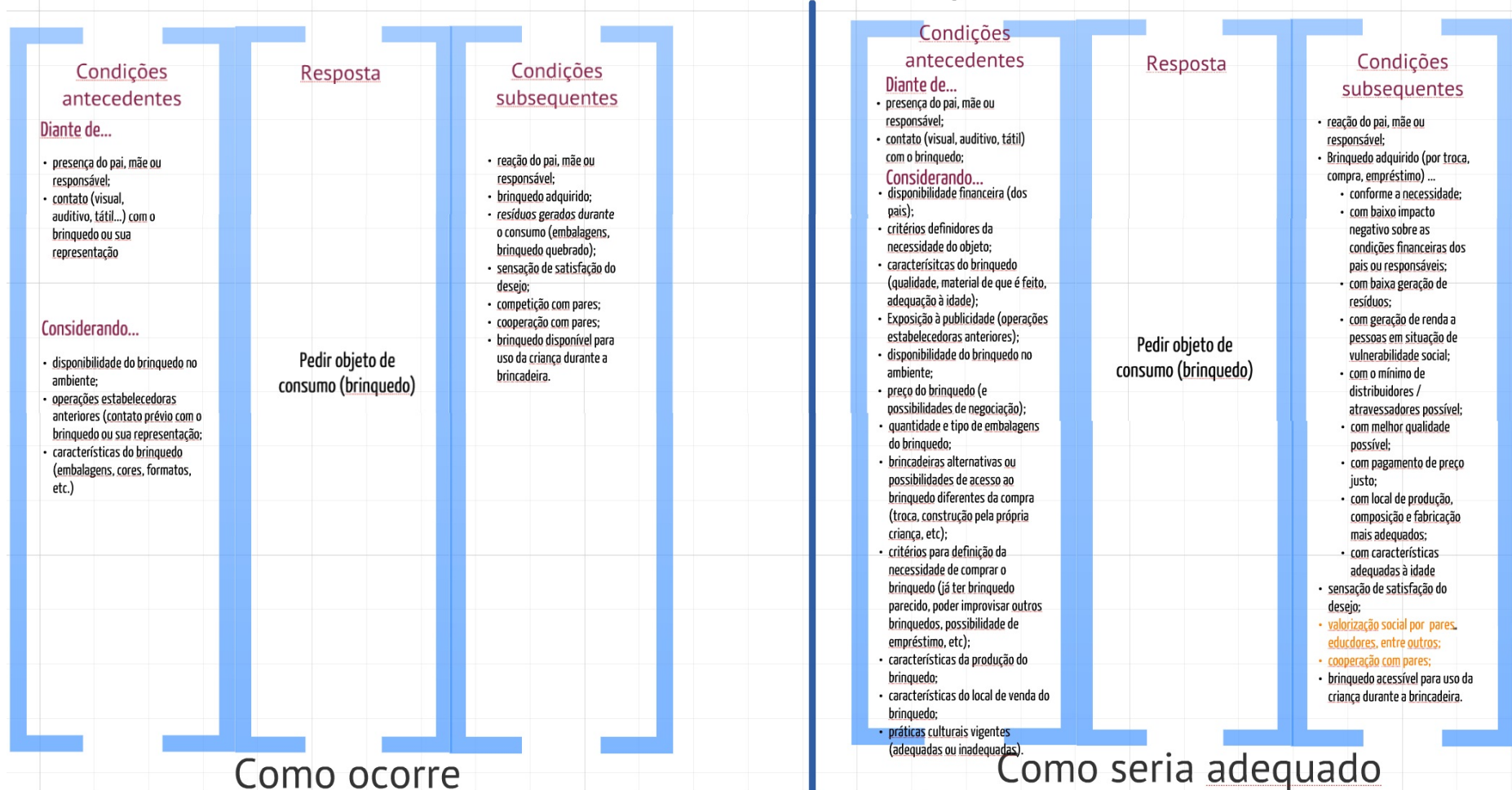
São Carlos, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura

APÊNDICE C - Descrições de comportamentos realizadas pelo GEPETO

Análise do comportamento "pedir brinquedo"

Criança de 4-6 anos



APÊNDICE D – Questionário para pais ou responsáveis

Questionário para Pais ou Responsáveis

Tema: Comportamentos de consumo e de promoção de consumo de crianças entre 4 e 6 anos de idade.

Instrução: Este questionário destina-se a recolher informações a respeito dos hábitos de consumo e de promoção de consumo de crianças entre 4 e 6 anos de idade. Esse levantamento de dados está relacionado ao projeto de mestrado *Aspectos potencializadores de tecnologias sociais no âmbito de educação para o consumo ético, responsável e solidário: estudo de caso* e ao coletivo ConsumoSol – Articulação Ética e Solidária para um Consumo Responsável, a fim de conhecermos melhor o comportamento das crianças enquanto consumidoras e se e como elas influenciam os hábitos de consumo da família. Não há respostas certas ou erradas. Por favor, responda da maneira mais sincera possível. Caso haja dúvidas, a pesquisadora está à disposição, você pode perguntar a qualquer momento. Caso se sinta constrangido ou não deseje responder alguma questão, basta deixá-la em branco. Sua identidade será mantida em sigilo.

Parte 1 – Caracterização

1.1 Idade da criança: ____ **1.2** Sexo: () F () M Idade dos pais: **1.3** Pai: ____ **1.4** Mãe: ____

1.5 Tipo de vínculo com a universidade: () Docente () Aluno () Técnico administrativo

1.6 Tipo de moradia: () Casa () Apartamento () Residencial/Condomínio (

) Outro: _____

1.7 Sua relação com a criança: () pai () mãe () responsável legal

1.8 Situação conjugal: () casado () divorciado () solteiro () Outro: _____

1.9 Quais são as pessoas do seu núcleo familiar, além de você que possuem relação íntima com a criança? () Avós paternos () Avós maternos () Irmã(o) mais velha(o)

() Irmã(o) mais nova(o) () Tia(o) () Outro: _____

1.10 A criança está matriculada no ensino infantil, além da UAC? () Sim () Não

1.11 Caso esteja, selecione o tipo de escola: () Municipal () Estadual () Particular

Situação socioeconômica:

1.12 Renda mensal da família:

() Menos de 1 SM () Entre 1 e 5 SM () Entre 5 e 10 SM () Mais de 10 SM

1.13 Quem tem renda na família? () mãe () pai () ambos

Quantas horas por semana cada um dedica ao trabalho: **1.14** Mãe: ____ **1.15** Pai: ____

1.16 Você tem alguma familiaridade com Economia Solidária? () Sim () Não

1.17 Que tipo de atividade você costuma fazer com os filhos?

() Brincar. **1.17.1** Do que? _____ () Passear. **1.17.2** Onde? _____

() Acompanhar estudos. **1.17.3** Como? _____ () Assistir TV. **1.17.4** Que tipo de programa? _____ () Fazer compras. **1.17.5** Onde? _____

() Atividades domésticas () Cuidados básicos (alimentação, higiene, etc)

() Outro: _____

Parte 2 – Criança como promotora de consumo da família

2.1 *O que te leva a comprar um produto destinado a crianças? E com que frequência?* Para as seguintes afirmações, marque um X na opção mais parecida com o que acontece no seu cotidiano: Nunca (N), Poucas vezes (PV), Às vezes (AV), Muitas Vezes (MV), ou Sempre (S)

SITUAÇÃO	N.	P.V.	A.V.	M.V.	S.
2.1.1 anúncio na TV					
2.1.2 anúncio em outro veículo de comunicação. 2.1.2.1Qual: _____					
2.1.3 sugestão de parentes					
2.1.4 sugestão de amigos					
2.1.5 contato com o produto em situação de compra de outros produtos					
2.1.6 Outros: _____					

2.2 Em que condições você costuma comprar o que a criança pede?

() todas as vezes () datas comemorativas () prêmio por bom comportamento

() dinheiro disponível () Outros: _____

Para as próximas questões, pense no comportamento da criança *antes das compras*:

Para as seguintes afirmações, marque um X na opção mais parecida com o que acontece no seu cotidiano: Nunca (N), Poucas vezes (PV), Às vezes (AV), Muitas Vezes (MV), ou Sempre (S)

SITUAÇÃO	N.	P.V.	A.V.	M.V.	S.
2.3 A criança pede para a mãe comprar coisas para ela					
2.4 A criança pede para o pai comprar coisas para ela					
2.5 A criança escolhe produtos antes das compras					
2.6 A criança influencia minhas decisões antes das compras					
2.7 A criança pede produtos que viu na TV					
2.8 A criança pede produtos que os amigos têm					
2.9 A criança pede produtos de marca					
2.10 A criança pede produtos semelhantes aos que eu uso					

2.11 Que tipo de produtos a criança *pede* que você compre?

() Balas, bolachas, chocolates () Frutas () Brinquedos () Roupas

() Outros: _____

2.12 O consumo de quem você considera que é mais influenciado pela criança antes das compras?

() mãe () pai **2.12.1**() outro: _____

2.13 Quem você considera que mais influencia as decisões de consumo da criança antes das compras?

() mãe () pai **2.13.1**() outro: _____

2.14 De que forma a criança influencia suas decisões de compras?

() Pede () Ajuda a fazer lista de compras () Faz birra

() Outros _____

2.15 Assinale se você tem dificuldades para lidar com as seguintes situações, e especifique quais são elas:

2.15.1 () o jeito que a criança influencia minhas decisões de compras antes das compras.

Quais dificuldades? _____

2.15.2 () o fato da criança influenciar as decisões de compras da família antes das compras.

Quais dificuldades? _____

2.15.3 () as condições para comprar o que a criança pede. Quais dificuldades?

2.15.4 () outras dificuldades antes das compras: _____

Caso a criança vá junto às compras, responda pensando no que a criança faz *durante as compras*. Caso ela nunca acompanhe, passe para a parte 3.

Para as seguintes afirmações, marque um X na opção mais parecida com o que acontece no seu cotidiano: Nunca (N), Poucas vezes (PV), Às vezes (AV), Muitas Vezes (MV), ou Sempre (S)

SITUAÇÃO	N.	P.V.	A.V.	M.V.	S.
2.16 A criança pede para a mãe comprar coisas para ela					
2.17 A criança pede para o pai comprar coisas para ela					
2.18 A criança vai às compras com a mãe/com o pai					
2.19 A criança escolhe produtos durante as compras					
2.20 A criança influencia minhas decisões durante as compras					
2.21 A criança pede produtos que viu na TV					
2.22 A criança pede produtos que os amigos têm					
2.23 A criança pede produtos de marca					
2.24 A criança pede produtos semelhantes aos que eu uso					

2.25 Que tipo de produtos seu filho ou filha *escolhe* durante as compras?

() Balas, bolachas, chocolates () Frutas () Brinquedos () Roupas

() Outros: _____

2.26 De que forma a criança influencia suas decisões de compras?

() Faz birra () Põe produtos no carrinho () Pede

() Outros _____

2.27 O consumo de quem você considera que é mais influenciado pela criança durante as compras?

() mãe () pai **2.27.1**() outro: _____

2.28 Quem você considera que mais influencia as decisões de consumo da criança durante as compras?

() mãe () pai **2.28.1**() outro: _____

2.29 Assinale se você tem dificuldades para lidar com as seguintes situações, e especifique quais são elas:

2.29.1 () o jeito que a criança influencia minhas decisões de compras durante as compras.

Quais dificuldades? _____

2.29.2 () o fato da criança influenciar as decisões de compras da família durante as compras.

Quais dificuldades? _____

2.29.3 () as condições para comprar o que a criança pede. Quais dificuldades?

2.29.4 () outras dificuldades durante as compras: _____

Parte 3 – Criança como consumidora

Para as seguintes afirmações, marque um X na opção mais parecida com o que acontece no seu cotidiano, dizendo se ela ocorre: Nunca (N), Poucas vezes (PV), Às vezes (AV), Muitas Vezes (MV), ou Sempre (S)

SITUAÇÕES	N.	P.V.	A.V.	M.V.	S.
3.1 A criança necessita de minha autorização para comprar produtos					
3.2 A criança faz compras sozinha					
3.3 A criança gosta de fazer compras sozinha					
3.4 A criança gosta de fazer compras com o pai					
3.5 A criança gosta de fazer compras com a mãe					
3.6 A criança compra produtos que viu na TV					
3.7 A criança compra produtos que os amigos têm					
3.8 A criança compra produtos de marca					
3.9 A criança compra produtos semelhantes aos que eu uso					

3.10 Que produtos a criança costuma comprar? Com que frequência? (Marque um X na opção que for mais parecida com o que acontece no seu cotidiano: N para não compra, D para todos os dias, S para uma vez por semana, M para uma vez por mês, A para uma vez por ano)

SITUAÇÕES	N.	D.	S.	M.	A.
3.10.1 Balas, bolachas, chocolates.					
3.10.2 Frutas.					
3.10.3 Brinquedos.					
3.10.4 Roupas.					
3.10.5 Outros: _____					

3.11 A criança recebe mesada/semanada? () Sim () Não

3.12 Qual o valor da mesada/semanada que a criança recebe? _____

3.13 A criança recebe dinheiro de alguma outra maneira (p. ex. ficar com o troco do pão, etc)?

() Sim () Não

3.14 Em que grau você acha que os seguintes fatores influenciam a escolha da criança na hora de escolher um produto? Marque um X em N para Não Influencia, P para Pouco, MM para Mais ou Menos, M para Muito, em branco caso não saiba.

SITUAÇÕES	N	P	MM	M
3.14.1 Propaganda na TV ou internet				
3.14.2 Amigos				
3.14.3 Escola				
3.14.4 Outros familiares				
3.14.5 Embalagens coloridas				
3.14.6 Personagens da TV ou de filmes				
3.14.7 Brindes				
3.14.8 Preço				
3.14.9 Qualidade				

3.14.10 Há algum outro fator que você considera que influencia a escolha da criança?

() Sim () Não

3.14.10.1 Se sim,

qual(is)? _____

3.14.11 Há produtos que a criança só compra com seu consentimento?

() Sim () Não

3.14.11.1 Se sim, qual(is)? _____

3.15 Você conversa com seu filho ou sua filha sobre hábitos de consumo? () Sim () Não

3.15.1 Em caso afirmativo, sobre que aspectos conversa? _____

3.16 A escola do seu filho ou sua filha realiza alguma atividade relacionada à educação para o consumo? **3.16.1** Qual(is)? _____

3.17 A escola do seu filho ou sua filha realiza alguma atividade relacionada à educação ambiental? **3.17.1** Qual(is)? _____

Parte 4 – Avaliação

4.1 O que você achou deste questionário?

APÊNDICE E - Questionário para pais ou responsáveis (para responder em casa)

Questionário para pais ou responsáveis (para responder em casa)

Instrução: Este questionário se destina a complementar informações levantadas no âmbito do projeto de mestrado *Aspectos potencializadores de tecnologias sociais no âmbito de educação para o consumo ético, responsável e solidário: estudo de caso*, e enfoca os hábitos de consumo da família. Como participante deste estudo e respondente do questionário já aplicado, você é convidado a responder esse documento sem necessidade da presença da pesquisadora, e devolvê-lo depois, em data combinada. Com esta. Não há respostas certas ou erradas. Por favor, responda da maneira mais sincera possível. Caso se sinta constrangido ou não deseje responder alguma questão, basta deixá-la em branco. Sua identidade será mantida em sigilo.

Nome: _____
 Data de participação na pesquisa: _____ Data de devolução deste: _____

Para as seguintes afirmações, selecione o grau em que ela se assemelha com o que acontece no cotidiano da sua família, dizendo se ela ocorre: Nunca (N), Poucas vezes (PV), Às vezes (AV), Muitas Vezes (MV), Quase sempre (QS) ou Sempre (S) e, quando indicado, se a criança participa (P) ou não (NP) do afazer indicado.

COMPORTAMENTO	1	2	3	4	5	6
	N.	P.V.	A.V.	M.V.	Q.S.	S.
Comprar...						
diretamente dos produtores						
em lojas locais de pequeno porte						
em supermercados locais						
em feiras						
em lojas de redes regionais						
em lojas de redes nacionais						
em lojas de redes internacionais						
em lojas de comércio justo						
Participação da criança: () P () NP						
Conhecer a origem dos produtos que consome						
Conhecer quem produz o que consome						
Consumir supérfluos						
Participação da criança: () P () NP						
Ao comprar um produto, atentar para...	1	2	3	4	5	6
	N.	P.V.	A.V.	M.V.	Q.S.	S.
origem do produto (onde é feito)						
insumos utilizados						
política de recursos humanos do produtor						
grau de respeito ao ambiente no processo de produção						
Embalagens						
Apresentação						

Preço						
outro=						
Utilizar, para transportar os produtos que adquire...						
sacolas plásticas da loja						
sacolas próprias reutilizadas						
caixas de papelão						
sacolas duráveis						
outro =						
outro =						
Encaminhar para reaproveitamento...						
	1	2	3	4	5	6
	N.	P.V.	A.V.	M.V.	Q.S.	S.
Orgânicos						
Plásticos						
papel e papelão						
Metais						
roupas:						
outro=						
outro=						
Participação da criança: () P () NP						
Utilizar serviços...						
peessoas (trabalho individual)						
empreendimentos de trabalho coletivo						
empresas convencionais						
outro=						
outro=						
Ao contratar serviços, prestar atenção a...						
onde vivem ou estão os prestadores						
indicações recebidas						
qualidade do serviço						
garantias que oferecem						
tamanho do empreendimento						
idade/tempo de existência						
outro=						
Ter as seguintes dificuldades para ter hábitos relacionados a consumo responsável...						
	1	2	3	4	5	6
	N.	P.V.	A.V.	M.V.	Q.S.	S.
falta de informações sobre os produtos e processos						
falta de infra-estrutura para as práticas						
falta de tempo						
falta de motivação (não acreditar na possibilidade de mudança, por ex.)						
outro=						

outro=						
Frequência com que coloca em prática as seguintes ações/formas concretas de realizá-las...	1	2	3	4	5	6
	N.	P.V.	A.V.	M.V.	Q.S.	S.
economia de energia						
Ex:						
Participação da criança: () P () NP						
redução do consumo						
Ex:						
Participação da criança: () P () NP						
prioridade para produtos locais						
Ex:						
apoio ativo à não exploração de pessoas na produção						
Ex:						
apoio ativo ao baixo impacto ambiental na produção						
Ex:						
práticas de cooperação e solidariedade						
Ex:						
Participação da criança: () P () NP						
trocas (diretas de produtos ou/e serviços (clubes, feiras)						
Ex:						
Participação da criança: () P () NP						
utilização de moeda solidária						
Ex:						
Participação da criança: () P () NP						
participação em bancos solidários, cooperativas de crédito, banco de tempo						
Ex:						
participação em compras coletivas						
Ex:						
Participação da criança: () P () NP						
apoio a iniciativas econômicas de trabalho associado						
Ex:						
redução de resíduos no consumo						
Ex:						
Participação da criança: () P () NP						
reciclagem de resíduos do processo de consumo						
Ex:						
Participação da criança: () P () NP						
reutilização de resíduos de processos de consumo						
Ex:						
Participação da criança: () P () NP						
empréstimo de bens						
Ex:						
prática de preço justo (transparência)						
Ex:						
fidelidade a produtos, produtores e prestadores de						

serviços						
Ex:						
confiança na relação com produtores/consumidores						
Ex:						
<p>Há práticas de consumo de sua família que gostaria de mudar? Quais? Por que? Quais são as dificuldades? De que condições necessitariam para mudá-las?</p>						

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Aspectos potencializadores de tecnologias sociais no âmbito de educação para o consumo ético, responsável e solidário: estudo de caso”. Esta é uma pesquisa de mestrado, conduzida por aluna do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade da Universidade Federal de São Carlos e orientada pela Prof^a Dr^a Maria Zanin e co-orientado pela Prof^a Dr^a Ana Lucia Cortegoso.
2. Você foi escolhido por ser pai, mãe ou responsável por uma criança entre 4 e 6 anos de idade que está na educação infantil. Sua participação **não** é obrigatória.
3. Os objetivos deste estudo consistem em avaliar se a produção de um programa de ensino de consumo ético, solidário e responsável pode caracterizar essa ação como tecnologia social, e qual é o seu potencial para o fortalecimento do ConsumoSol, ao suprir uma lacuna em sua atuação: a educação de crianças pequenas para práticas de consumo mais adequadas.
4. Sua participação consiste em responder a um questionário, formulado pela pesquisadora, a respeito dos hábitos de consumo de seu(sua) filho(a) e de sua família. Ela permitirá produzir um programa de ensino de consumo ético, solidário e responsável da forma mais adequada possível para o público infantil. Caso você necessite de ajuda ou esclarecimentos durante a aplicação do questionário, fique à vontade para pedir à pesquisadora.
5. É possível que ocorram situações de desconforto ou constrangimento devido ao caráter das informações requisitadas. Caso isso ocorra, você pode deixar a(s) questão(ões) correspondente(s) em branco.
6. Você pode desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para você ou para a sua família. Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo, e nenhuma informação que possa identificá-lo será tornada acessível a outras pessoas.
7. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone, endereço e endereço eletrônico da pesquisadora, sendo que você e a criança podem tirar suas dúvidas a respeito do projeto e de sua participação agora ou a qualquer momento.

Gabriela Gonzales Mezzacappa
R. Conselheiro Soares Brandão, 250 – Jd.
Paraíso – São Carlos – SP – 13561-100
ggm_psi@yahoo.com.br
(16) 9204 4622

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone: (16) 3351 8028.

Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Nome: _____

Telefone: _____

São Carlos, ____ de _____ de 2012.

Assinatura

APÊNDICE G – Dados sistematizados provenientes do questionário 1

ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS COM PAIS DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS DE IDADE

MATRICULADAS NA UAC

N=24

Parte 1 – Caracterização

Categoria	Variável	Valor (%)
Sexo da criança	Feminino	45.83
	Masculino	54.17
Idade do pai (27-49)	35	12.50
Idade da mãe (24-44)	32	12.50
	35	12.50
	37	12.50
Vínculo com a universidade	Docente	20.83
	Aluno	37.50
	TA	41.67
Tipo de moradia	Casa	83.33
Relação com a criança	Mãe	75.00
Situação conjugal	Casado	83.33
Relação próxima com a criança	Avós paternos	37.50
	Avós maternos	50.00
	Irmão mais velho	16.67
	Irmão mais novo	16.67
	Tio ou tia	33.33
	Primos	12.50
	Padastro ou madrasta	4.17
	Faxineira	4.17
Matrícula em outra instituição de ensino	Não	87.50
Renda familiar	1-5SM	20.83
	5-10SM	37.50
	>10SM	41.67
Quem tem renda	Ambos	79.17
Horas de trabalho por semana mãe (8-50)	40	58.33
Horas de trabalho por semana pai (8-50)	40	50.00
Conhece EcoSol	Não	66.67
Atividade que realiza com filhos	Brincar	91.67
	Casinha	16.67
	Jogos	62.50
	Faz-de-conta	16.67
	Carrinho	8.33
	Arte	12.50
	Computador	4.17
	Brinquedos antigos	12.50
	Passear	95.83
	Parques	83.33
	SESC	20.83
	Shopping	37.50
	Viagens	12.50
	Atividades culturais	20.83
	Chácaras	4.17
	Igreja	4.17
	Festas	4.17

	Clubes	4.17
	Acompanhar estudos	66.67
	Perguntar	20.83
	Leitura	8.33
	Atividades pedagógicas	4.17
	Atividades escolares	29.17
	Pesquisa	4.17
	Outras	16.67
	Assistir TV	91.67
	Canal ou programa infantil	33.33
	Desenho	54.17
	Filme (DVD)	33.33
	Música	4.17
	Compras	79.17
	Supermercado	70.83
	Lojas	29.17
	Shopping	16.67
	Sacolão	8.33
	Feira	4.17
	Atividades domésticas	50.00
	Cuidados básicos	95.83
	Cuidado com animais	4.17
	Conversar	4.17
	Leitura	4.17
	Ballet	4.17
	Viagem	4.17
	Pesquisa na internet	4.17

Parte 2 – Criança como promotora de hábitos de consumo da família

Variável	Categoria	Valor (%)
O que leva a comprar produtos para a criança: anúncio na TV	Nunca	12.50
	Poucas vezes	54.17
	Às vezes	12.50
	Muitas vezes	20.83
	Sempre	0
Outro veículo de comunicação	Nunca	4.17
	Poucas vezes	41.67
	Às vezes	33.33
	Muitas vezes	20.83
	Sempre	0
	Revista	12.50
	Internet	4.17
	Panfleto	4.17
	Outdoor	8.33
Jornal	4.17	
Sugestões de parentes	Nunca	12.50
	Poucas vezes	37.50
	Às vezes	37.50
	Muitas vezes	8.33
	Sempre	0
Sugestões de amigos	Nunca	0

	Poucas vezes	33.33
	Às vezes	58.33
	Muitas vezes	8.33
	Sempre	0
Contato com o produto em situação de compra de outro produto	Nunca	4.17
	Poucas vezes	16.67
	Às vezes	16.67
	Muitas vezes	58.33
	Sempre	4.17
Outro	Planejamento	4.17
	Necessidade	4.35
	Solicitação da criança	8.33
Condições para comprar o que a criança pede	Data comemorativa	79.17
	Prêmio por bom comportamento	33.33
	Dinheiro disponível	37.50
	Mesada	4.17
	Necessidade	12.50
	Muitos pedidos	4.17
	Criança não tem o produto	4.17
	Agrado	4.17
	Combinação prévia	4.17
Criança pede para a mãe (antes das compras – a.c.)	Nunca	0
	Poucas vezes	4.17
	Às vezes	20.83
	Muitas vezes	33.33
	Sempre	41.67
Criança pede para o pai (a.c.)	Nunca	0
	Poucas vezes	20.83
	Às vezes	41.67
	Muitas vezes	20.83
	Sempre	16.67
A criança escolhe produtos a. c.	Nunca	0
	Poucas vezes	25.00
	Às vezes	20.83
	Muitas vezes	45.83
	Sempre	8.33
A criança influencia “minhas” decisões a. c.	Nunca	8.33
	Poucas vezes	29.17
	Às vezes	45.83
	Muitas vezes	16.67
	Sempre	0
A criança pede produtos que viu na TV	Nunca	0
	Poucas vezes	20.83
	Às vezes	25.00
	Muitas vezes	29.17
	Sempre	25.00
A criança pede produtos que amigos têm	Nunca	0
	Poucas vezes	12.50
	Às vezes	37.50
	Muitas vezes	37.50
	Sempre	12.50
A criança pede produtos de marca	Nunca	45.83
	Poucas vezes	20.83
	Às vezes	16.67
	Muitas vezes	12.50

	Sempre	4.17
Tipo de produto pedido a. c.	Balas, bolachas, chocolates	58.33
	Frutas	16.67
	Brinquedos	91.67
	Roupas	45.83
	Alimentos industrializados	8.33
	Acessórios femininos	12.50
	Produtos de higiene	4.17
	Livros	4.17
	Materiais artísticos	4.17
	Outros alimentos	4.17
Quem é influenciado pela criança a. c.	Pai	58.33
	Mãe	20.83
	Avó paterna	4.17
	Amigos	4.17
Quem mais influencia a criança a. c.	Pai	50.00
	Mãe	29.17
	Amigos/irmãos	16.67
De que forma a criança influencia	Pede	95.83
	Lista de compras	20.83
	Birra	4.17
	Bem-estar da criança	4.17
Dificuldades dos pais a. c. (jeito que a criança influencia)	Convencer da não necessidade	8.33
	Criança pede muito	4.17
	Temperamento da criança	4.17
	Não ceder aos pedidos	8.33
	Choro e birra	4.17
	Jeito que pede	4.17
Dificuldades dos pais a. c. (Condições para comprar)	Preço	8.33
	Convencer da não necessidade	8.33
	Tempo	4.17
	Produto inadequado	4.17
	Qualidade do produto	4.17
Dificuldades dos pais a. c. (Outras)	Influência da família	4.17
	Definição de prioridades	4.17
	Pedidos indevidos	4.17
	Negar produtos valorizados socialmente	4.17
	Dinheiro disponível	4.17
A criança pede para mãe (durante as compras – d.c.)	Nunca	0
	Poucas vezes	8.33
	Às vezes	16.67
	Quase sempre	20.83
	Sempre	50.00
A criança pede para o pai (d. c.)	Nunca	8.33
	Poucas vezes	16.67
	Às vezes	25.00
	Quase sempre	25.00
	Sempre	20.83
A criança vai às compras com mãe/pai	Nunca	0
	Poucas vezes	8.33
	Às vezes	29.17
	Quase sempre	33.33

	Sempre	25.00
A criança escolhe produtos d. c.	Nunca	4.17
	Poucas vezes	4.17
	Às vezes	33.33
	Quase sempre	37.50
	Sempre	16.67
A criança influencia “minhas” decisões d. c.	Nunca	4.17
	Poucas vezes	16.67
	Às vezes	37.50
	Quase sempre	25.00
	Sempre	8.33
A criança pede produtos que viu na TV d. c.	Nunca	4.17
	Poucas vezes	29.17
	Às vezes	16.67
	Quase sempre	33.33
	Sempre	12.50
A criança pede produtos que amigos têm d. c.	Nunca	0
	Poucas vezes	25.00
	Às vezes	41.67
	Quase sempre	29.17
	Sempre	0
A criança pede produtos de marca	Nunca	41.67
	Poucas vezes	20.83
	Às vezes	16.67
	Quase sempre	16.67
	Sempre	0
A criança pede produtos semelhantes ao que “eu” uso d. c.	Nunca	20.83
	Poucas vezes	33.33
	Às vezes	16.67
	Quase sempre	16.67
	Sempre	4.17
Tipo de produto que a criança pede d. c.	Balas, bolachas, chocolates	66.67
	Frutas	41.67
	Brinquedos	75.00
	Roupas	33.33
	Presente para amigos	4.17
	Produtos de higiene	4.17
	Acessórios de beleza	4.17
	Outros alimentos	4.17
	Alimentos industrializados	8.33
De que forma a criança influencia d. c.	Birra	4.17
	Põe produtos no carrinho	54.17
	Pede	83.33
	Tenta convencer	4.17
Quem é influenciado pela criança d. c.	Pai	66.67
	Mãe	20.83
	Ambos	4.17
	Padrasto/madrasta	4.17
	Amigos	4.17
Quem influencia criança d. c.	Pai	62.50
	Mãe	16.67
	Ambos	12.50
	Amigos	4.17
Dificuldades dos pais d. c. (jeito que a criança pede)	Negar	8.33
	Quantidade de pedidos	8.33
	Insistência	8.33

	Chantagem emocional	4.17
	Choro e birra	8.33
	Jeito que pede	4.17
Dificuldades dos pais d. c. (fato da criança influenciar)	Não sabe lidar	4.17
	Produto inadequado	4.17
	Preço	4.17
Dificuldades dos pais d. c. (condição para comprar)	Preço	20.83
	Não necessidade	8.33
	Ética do produto	4.17
	Qualidade do produto	4.17
Dificuldades dos pais d. c. (outras)	Explicar prioridade	4.17

Parte 3 – Criança como consumidora

Variável	Categoria	Valor (%)
Necessidade de autorização para compra de produtos	Nunca	0
	Poucas vezes	0
	Às vezes	4.17
	Muitas vezes	8.33
	Sempre	87.50
Criança faz compras sozinha	Nunca	91.67
	Poucas vezes	8.33
	Às vezes	0
	Muitas vezes	0
	Sempre	0
Criança gosta de fazer compras sozinha	Nunca	79.17
	Poucas vezes	8.33
	Às vezes	4.17
	Muitas vezes	0
	Sempre	4.17
Criança gosta de fazer compras com o pai	Nunca	0
	Poucas vezes	33.33
	Às vezes	20.83
	Muitas vezes	29.17
	Sempre	16.67
Criança gosta de fazer compras com a mãe	Nunca	0
	Poucas vezes	8.33
	Às vezes	12.50
	Muitas vezes	58.33
	Sempre	20.83
Criança escolhe produtos: que viu na TV	Nunca	16.67
	Poucas vezes	37.50
	Às vezes	33.33
	Muitas vezes	8.33
	Sempre	4.17
Criança escolhe produtos: amigos têm	Nunca	8.33
	Poucas vezes	37.50
	Às vezes	37.50
	Muitas vezes	16.67
	Sempre	0
Criança escolhe produtos: de marca	Nunca	50.00
	Poucas vezes	20.83
	Às vezes	16.67
	Muitas vezes	8.33
	Sempre	4.17
Criança escolhe produtos: semelhantes ao que “eu”	Nunca	25.00

uso	Poucas vezes	41.67
	Às vezes	20.83
	Muitas vezes	12.50
	Sempre	0
Tipo de produto e frequência que a criança compra (pais compram para a criança): balas, bolachas, chocolates	Não compra	4.17
	Todos os dias	4.17
	Uma vez por semana	70.83
	Uma vez por mês	20.83
	Uma vez por trimestre	0
	Uma vez por semestre	0
Tipo de produto e frequência que a criança compra (pais compram para a criança): frutas	Não compra	20.83
	Todos os dias	16.67
	Uma vez por semana	58.33
	Uma vez por mês	0
	Uma vez por trimestre	0
	Uma vez por semestre	0
Tipo de produto e frequência que a criança compra (pais compram para a criança): brinquedos	Não compra	4.17
	Todos os dias	4.17
	Uma vez por semana	0
	Uma vez por mês	75.00
	Uma vez por trimestre	8.33
	Uma vez por semestre	0
Tipo de produto e frequência que a criança compra (pais compram para a criança): roupas	Não compra	4.17
	Todos os dias	0
	Uma vez por semana	0
	Uma vez por mês	54.17
	Uma vez por trimestre	12.50
	Uma vez por semestre	4.17
Tipo de produto e frequência que a criança compra (pais compram para a criança): figurinhas e adesivos	Uma vez por ano	25.00
Tipo de produto e frequência que a criança compra (pais compram para a criança): livros	Uma vez por mês	4.17
Tipo de produto e frequência que a criança compra (pais compram para a criança): sucos	Uma vez por mês	8.33
Tipo de produto e frequência que a criança compra (pais compram para a criança): material de papelaria	Uma vez por semana	4.17
Criança recebe mesada	Não	95.83
Valor da mesada	4,00	4.17
Criança recebe dinheiro de outra forma	Sim	45.83
	Não	50.00
O que influencia a escolha da criança: propaganda na TV ou internet	Não influencia	4.17
	Pouco	25.00
	Mais ou Menos	8.33
	Muito	58.33
O que influencia a escolha da criança: amigos	Não influencia	
	Pouco	16.67
	Mais ou Menos	45.83
	Muito	37.50
O que influencia a escolha da criança: escola	Não influencia	0
	Pouco	45.83
	Mais ou Menos	25.00
O que influencia a escolha da criança: outros	Muito	20.83
	Não influencia	8.33

familiares	Pouco	33.33
	Mais ou Menos	37.50
	Muito	12.50
O que influencia a escolha da criança: embalagens coloridas	Não influencia	16.67
	Pouco	12.50
	Mais ou Menos	25.00
	Muito	33.33
O que influencia a escolha da criança: personagens da TV ou de filmes	Não influencia	
	Pouco	8.33
	Mais ou Menos	12.50
	Muito	70.83
O que influencia a escolha da criança: brindes	Não influencia	12.50
	Pouco	16.67
	Mais ou Menos	25.00
	Muito	37.50
O que influencia a escolha da criança: preço	Não influencia	50.00
	Pouco	12.50
	Mais ou Menos	20.83
	Muito	16.67
O que influencia a escolha da criança: qualidade	Não influencia	66.67
	Pouco	8.33
	Mais ou Menos	12.50
	Muito	8.33
Há outros fatores que influenciam a escolha da criança?	Sim	33.33
	Não	50.00
O que	Orientação dos pais	20.83
	Ocasões para presentear	4.17
	Disposição dos produtos	4.17
	Opinião do vendedor	4.17
	Amigo possuir	4.17
Há produtos que a criança só compra com consentimento	Sim	91.67
Quais	Doces	8.33
	Todos	70.83
	Brinquedos	12.50
Pais conversam com criança sobre hábitos de consumo	Sim	91.67
Sobre o que	Necessidade	79.17
	Preço	45.83
	Limite	25.00
	Condições	25.00
	Local de compra	4.17
	Características do produto	16.67
	Resíduos pós-consumo	8.33
	Redução do consumo	4.17
	Datas para compra	4.17
	Cuidados com o produto	4.17
Escola realiza atividades de educação para o consumo	Sim	16.67
	Não	37.50
	Não sabe	41.67
Que tipo	Conversa	4.17
	Remoção de datas comemorativas do calendário	8.33
	Presentes feitos pela criança	4.17

	Brincadeira supermercado	4.17
Escola realiza atividades de educação ambiental	Sim	91.67
	Não	4.17
	Não sabe	4.17
Que tipo	Atividades em sala de aula	37.50
	Reciclagem e reutilização	20.83
	Projetos dos professores	12.50
	Plantio de árvores	8.33
	Passeios	12.50

Parte 4 – Avaliação

Variável	Categoria	Valor (%)
Opinião sobre o questionário	Importante presença da pesquisadora	8.33
	Bom	50.00
	Problemas de clareza	12.50
	Interessante	16.67
	Serviu para reflexão	20.83
	Contempla o consumo infantil	16.67
	Claro e direto	25.00

APÊNDICE H – Dados sistematizados provenientes do questionário 2

ANÁLISE DE DADOS QUESTIONÁRIO 2 – HÁBITOS DE CONSUMO DA FAMÍLIA

N=12 (50% dos que responderam ao questionário 1)

Variável	Categoria	Total (%)
Comprar diretamente com produtores	Nunca	25,00%
	Poucas vezes	58,33%
	Às vezes	16,67%
	Muitas vezes	0
	Sempre	0
Comprar em lojas locais	Nunca	8,33%
	Poucas vezes	16,67%
	Às vezes	16,67%
	Muitas vezes	50,00%
	Sempre	8,33%
Comprar em supermercados locais	Nunca	8,33%
	Poucas vezes	0
	Às vezes	16,67%
	Muitas vezes	41,67%
	Sempre	16,67%
Comprar em feiras	Nunca	25,00%
	Poucas vezes	41,67%
	Às vezes	25,00%
	Muitas vezes	0
	Sempre	0
Comprar em redes regionais	Nunca	0
	Poucas vezes	25,00%
	Às vezes	41,67%
	Muitas vezes	33,33%
	Sempre	0
Comprar em redes nacionais	Nunca	0
	Poucas vezes	25,00%
	Às vezes	25,00%
	Muitas vezes	41,67%
	Sempre	8,33%
Comprar em redes internacionais	Nunca	8,33%
	Poucas vezes	50,00%
	Às vezes	33,33%
	Muitas vezes	8,33%
	Sempre	0
Comprar em lojas de comércio justo	Nunca	16,67%
	Poucas vezes	8,33%
	Às vezes	0
	Muitas vezes	25,00%
	Sempre	0
Criança participa do “comprar”	Sim	75,00%
	Não	16,67%
Conhecer origem dos produtos	Nunca	33,33%
	Poucas vezes	33,33%
	Às vezes	16,67%
	Muitas vezes	16,67%
	Sempre	0
Conhecer quem produz	Nunca	33,33%
	Poucas vezes	66,67%
	Às vezes	0
	Muitas vezes	0
	Sempre	0
Consumir supérfluos	Nunca	0
	Poucas vezes	16,67%
	Às vezes	41,67%
	Muitas vezes	33,33%

	Sempre	8,33%
Criança participa do “consumir supérfluos”	Sim	75,00%
	Não	16,67%
Durante as compras, atentar para onde é produzido	Nunca	25,00%
	Poucas vezes	16,67%
	Às vezes	41,67%
	Muitas vezes	8,33%
	Sempre	8,33%
Durante as compras, atentar para insumos utilizados	Nunca	16,67%
	Poucas vezes	8,33%
	Às vezes	58,33%
	Muitas vezes	8,33%
	Sempre	8,33%
Durante as compras, atentar para política de recursos humanos do produtor	Nunca	41,67%
	Poucas vezes	41,67%
	Às vezes	16,67%
	Muitas vezes	0
	Sempre	0
Durante as compras, atentar para respeito ao meio ambiente	Nunca	8,33%
	Poucas vezes	50,00%
	Às vezes	33,33%
	Muitas vezes	8,33%
	Sempre	0
Durante as compras, atentar para as embalagens	Nunca	8,33%
	Poucas vezes	8,33%
	Às vezes	33,33%
	Muitas vezes	41,67%
	Sempre	8,33%
Durante as compras, atentar para a apresentação do produto	Nunca	8,33%
	Poucas vezes	0
	Às vezes	50,00%
	Muitas vezes	33,33%
	Sempre	8,33%
Durante as compras, atentar para o preço	Nunca	8,33%
	Poucas vezes	0
	Às vezes	0
	Muitas vezes	58,33%
	Sempre	33,33%
Transporte de produtos com sacolas plásticas do local de compra	Nunca	0
	Poucas vezes	41,67%
	Às vezes	33,33%
	Muitas vezes	16,67%
	Sempre	0
Transporte de produtos com sacolas plásticas reutilizadas	Nunca	8,33%
	Poucas vezes	16,67%
	Às vezes	8,33%
	Muitas vezes	50,00%
	Sempre	8,33%
Transporte de produtos com caixas de papelão	Nunca	0
	Poucas vezes	0
	Às vezes	16,67%
	Muitas vezes	75,00%
	Sempre	0
Transporte de produtos com sacolas duráveis	Nunca	8,33%
	Poucas vezes	0
	Às vezes	25,00%
	Muitas vezes	41,67%
	Sempre	16,67%
Transporte de produtos com cesta plástica durável	Sempre	8,33%
Transporte de produtos com saco de papel	Às vezes	8,33%
Encaminhar para reaproveitamento: orgânicos	Nunca	25,00%
	Poucas vezes	33,33%
	Às vezes	16,67%

	Muitas vezes	16,67%
	Sempre	8,33%
Encaminhar para reaproveitamento: plásticos	Nunca	0
	Poucas vezes	0
	Às vezes	0
	Muitas vezes	58,33%
	Sempre	41,67%
Encaminhar para reaproveitamento: papéis e papelão	Nunca	0
	Poucas vezes	0
	Às vezes	0
	Muitas vezes	58,33%
	Sempre	41,67%
Encaminhar para reaproveitamento: metais	Nunca	0
	Poucas vezes	0
	Às vezes	0
	Muitas vezes	66,67%
	Sempre	33,33%
Encaminhar para reaproveitamento: roupas	Nunca	0
	Poucas vezes	0
	Às vezes	0
	Muitas vezes	41,67%
	Sempre	58,33%
Encaminhar para reaproveitamento: brinquedos	Nunca	0
	Poucas vezes	0
	Às vezes	0
	Muitas vezes	8,33%
	Sempre	16,67%
Criança participa do encaminhamento para reaproveitamento	Sim	66,67%
	Não	25,00%
Usar serviços de autônomos	Nunca	0
	Poucas vezes	16,67%
	Às vezes	25,00%
	Muitas vezes	50,00%
	Sempre	0
Usar serviços de empreendimentos de trabalho associado	Nunca	8,33%
	Poucas vezes	33,33%
	Às vezes	41,67%
	Muitas vezes	8,33%
	Sempre	0
Usar serviços de empresas convencionais	Nunca	8,33%
	Poucas vezes	16,67%
	Às vezes	41,67%
	Muitas vezes	25,00%
	Sempre	0
Atentar ao contratar serviços para onde vive o prestador	Nunca	41,67%
	Poucas vezes	8,33%
	Às vezes	16,67%
	Muitas vezes	25,00%
	Sempre	8,33%
Atentar ao contratar serviços para indicações recebidas	Nunca	8,33%
	Poucas vezes	0
	Às vezes	16,67%
	Muitas vezes	66,67%
	Sempre	8,33%
Atentar ao contratar serviços para qualidade	Nunca	0
	Poucas vezes	8,33%
	Às vezes	0
	Muitas vezes	50,00%
	Sempre	41,67%
Atentar ao contratar serviços para garantias oferecidas	Nunca	0
	Poucas vezes	8,33%
	Às vezes	25,00%
	Muitas vezes	33,33%

	Sempre	33,33%
Atentar ao contratar serviços para tamanho do empreendimento	Nunca	8,33%
	Poucas vezes	16,67%
	Às vezes	50,00%
	Muitas vezes	25,00%
	Sempre	0
Atentar ao contratar serviços para tempo de existência	Nunca	8,33%
	Poucas vezes	16,67%
	Às vezes	50,00%
	Muitas vezes	25,00%
	Sempre	0
Dificuldade para consumo responsável: falta de informação	Nunca	0
	Poucas vezes	8,33%
	Às vezes	33,33%
	Muitas vezes	50,00%
	Sempre	8,33%
Dificuldade para consumo responsável: falta de infraestrutura	Nunca	0
	Poucas vezes	8,33%
	Às vezes	33,33%
	Muitas vezes	50,00%
	Sempre	0
Dificuldade para consumo responsável: falta de tempo	Nunca	8,33%
	Poucas vezes	16,67%
	Às vezes	33,33%
	Muitas vezes	41,67%
	Sempre	0
Dificuldade para consumo responsável: falta de motivação	Nunca	16,67%
	Poucas vezes	58,33%
	Às vezes	16,67%
	Muitas vezes	0
	Sempre	0
Dificuldade para consumo responsável: falta de ações governamentais (coleta seletiva, apoio a cooperativas...)	Muitas vezes	8,33%
Hábitos de consumo: economia de energia	Nunca	0
	Poucas vezes	0
	Às vezes	0
	Muitas vezes	66,67%
	Sempre	33,33%
Criança participa da economia de energia	Sim	75,00%
	Não	16,67%
Hábitos de consumo: redução de consumo	Nunca	0
	Poucas vezes	8,33%
	Às vezes	16,67%
	Muitas vezes	58,33%
	Sempre	16,67%
Criança participa da redução de consumo	Sim	75,00%
	Não	16,67%
Hábitos de consumo: prioridade para produtos locais	Nunca	16,67%
	Poucas vezes	33,33%
	Às vezes	33,33%
	Muitas vezes	16,67%
	Sempre	0
Hábitos de consumo: apoio à não exploração do trabalho	Nunca	41,67%
	Poucas vezes	25,00%
	Às vezes	8,33%
	Muitas vezes	8,33%
	Sempre	8,33%
Hábitos de consumo: apoio à preservação ambiental na produção	Nunca	33,33%
	Poucas vezes	16,67%
	Às vezes	16,67%
	Muitas vezes	16,67%
	Sempre	8,33%
Hábitos de consumo: práticas de cooperação e	Nunca	8,33%

solidariedade	Poucas vezes	33,33%
	Às vezes	16,67%
	Muitas vezes	33,33%
	Sempre	8,33%
Criança participa de práticas de cooperação e solidariedade	Sim	58,33%
	Não	25,00%
Hábitos de consumo: trocas	Nunca	66,67%
	Poucas vezes	25,00%
	Às vezes	0
	Muitas vezes	8,33%
	Sempre	0
Criança participa de trocas	Sim	25,00%
	Não	50,00%
Hábitos de consumo: uso de moeda social	Nunca	91,67%
	Poucas vezes	0
	Às vezes	0
	Muitas vezes	0
	Sempre	0
Criança participa do uso de moeda social	Sim	0
	Não	66,67%
Hábitos de consumo: participação em banco solidário ou banco de tempo	Nunca	83,33%
	Poucas vezes	8,33%
	Às vezes	0
	Muitas vezes	0
	Sempre	0
Hábitos de consumo: compras coletivas	Nunca	50,00%
	Poucas vezes	16,67%
	Às vezes	16,67%
	Muitas vezes	16,67%
	Sempre	0
Criança participa de compras coletivas	Sim	8,33%
	Não	66,67%
Hábitos de consumo: apoio ao trabalho associado	Nunca	75,00%
	Poucas vezes	8,33%
	Às vezes	0
	Muitas vezes	0
	Sempre	0
Hábitos de consumo: redução de resíduos	Nunca	16,67%
	Poucas vezes	25,00%
	Às vezes	41,67%
	Muitas vezes	0
	Sempre	16,67%
Criança participa de redução de resíduos	Sim	41,67%
	Não	41,67%
Hábitos de consumo: reciclagem de resíduos	Nunca	8,33%
	Poucas vezes	0
	Às vezes	16,67%
	Muitas vezes	33,33%
	Sempre	41,67%
Criança participa de reciclagem de resíduos	Sim	66,67%
	Não	16,67%
Hábitos de consumo: reutilização de resíduos	Nunca	8,33%
	Poucas vezes	25,00%
	Às vezes	33,33%
	Muitas vezes	25,00%
	Sempre	8,33%
Criança participa de reutilização de resíduos	Sim	33,33%
	Não	50,00%
Hábitos de consumo: empréstimo de bens	Nunca	41,67%
	Poucas vezes	25,00%
	Às vezes	8,33%
	Muitas vezes	25,00%
	Sempre	0

Hábitos de consumo: ações de preço justo (transparência)	Nunca	33,33%
	Poucas vezes	8,33%
	Às vezes	16,67%
	Muitas vezes	16,67%
	Sempre	8,33%
Hábitos de consumo: fidelidade a produtores e prestadores de serviços	Nunca	33,33%
	Poucas vezes	8,33%
	Às vezes	25,00%
	Muitas vezes	25,00%
	Sempre	0
Hábitos de consumo: confiança na relação com produtores	Nunca	33,33%
	Poucas vezes	8,33%
	Às vezes	33,33%
	Muitas vezes	8,33%
	Sempre	0
Práticas de consumo a alterar	Reduzir alimentos industrializados	8,33%
	Reuso de água	8,33%
	Conhecer iniciativas educativas para apoiar	8,33%
	Reduzir consumo de supérfluos	33,33%
	Reduzir alimentos com brindes	8,33%
	Reduzir geração de resíduos	8,33%
	Consumir produtos locais	8,33%
	Separar resíduos	8,33%

APÊNDICE I – Descrição de situação-problema elaborada pelo GEPETO

Descrição de situação-problema

Situação: crianças de quatro a seis anos de idade que apresentam alta frequência em pedir objetos de consumo aos cuidadores, evidenciando pouca distinção entre o que é necessidade e o que é desejo de consumo.

Frequentemente observamos, especialmente os profissionais que trabalham com crianças ou pessoas que convivem com pais de crianças, pais se queixarem de situações em que crianças fazem pedidos de compras que trazem desconforto ou constrangimento aos pais, seja pela insistência, frequência, custo, pela forma de pedir ou pela dificuldade dos pais em dizer não.

Os pedidos excessivos, acompanhados ou não de birras podem acarretar consequências adversas, em diversos aspectos. Porém, é necessário ressaltar que, embora as características do comportamento de “pedir” das crianças nessa faixa etária possam acarretar desconfortos, que se traduzem na forma das já citadas queixas, há um contexto mais amplo, que interfere, inclusive, no comportamento de “pedir”, mas que pode ter outras consequências nocivas, especialmente considerando que as crianças pequenas, em nossa sociedade ocidental não têm autonomia para desempenhar certos comportamentos, tais como compras e gerenciamento financeiro, além de não terem desenvolvido todos os valores morais da sociedade (empatia, noção de ética, relação de consequências a curto prazo com consequências a longo prazo). Essa característica do pedir insistente de compra aos pais é bastante explorada pelo mercado, no sentido de tornar as crianças consumidoras fidelizadas para seus produtos e serviços. Além disso, a criança pequena tem características de desenvolvimento que favorecem a persuasão para o consumo, por meio do uso de artifícios de publicidade e outras estratégias. Crianças nessa faixa etária também sofrem outros tipos de influências, como das relações com pares, com familiares (inclusive, os pais), com a escola, com produtos expostos em supermercados e vitrines, entre outros (HILL, 2011; INSTITUTO ALANA, 2010a, 2010b; SAMPAIO, 2009; LINN, 2010).

Ainda, as crianças influenciam muito os hábitos de consumo de suas famílias, o que ocorre não somente por meio do “pedir”, embora esse seja, talvez, o comportamento mais facilmente identificado.

A fim de estabelecer qual é ou quais são os comportamentos-problema desses indivíduos, é necessário responder à questão: o que leva uma criança com 4 a 6 anos de idade a pedir, com frequência, de forma insistente, às vezes por meio de birras, produtos com características inadequadas do ponto de vista de hábitos de consumo saudáveis e responsáveis? Diversas variáveis influenciam esse comportamento, como a influência da publicidade, de outras crianças da mesma faixa-etária, de crianças mais

velhas, dos pais, de familiares, da escola, entre outros. Porém, todas essas influências parecem convergir, no que tange à consequência “pedir”, a uma lacuna comportamental das crianças correspondente ao que pode ser descrito como “DISTINGUIR ENTRE NECESSIDADE DE CONSUMO E DESEJO DE CONSUMO”.

A ausência desse comportamento parece ser uma das causas relacionadas a outros comportamentos identificados como queixas ou problemas, seja de ordem individual, microssocial ou com consequências macrossociais.

No âmbito individual podem ser identificados: consumismo infantil, com impacto em sua auto-estima, na frequência das brincadeiras criativas⁶¹ e em sua saúde física e emocional⁶², adultos egoístas e insensíveis a problemas sociais e ambientais; no âmbito microssocial, podem ser observados influências negativas sobre os hábitos de consumo da família, no que tange à quantidade e à qualidade, com possíveis decorrências de impactos orçamentários, na saúde da família e nas relações sociais; no âmbito macrossocial, degradação ambiental, marginalização e exclusão social são aspectos mais evidentes.

Ainda no âmbito macrossocial, podem ser identificados: consolidação de valores sociais pautados no consumismo, com decorrências como a comodificação da vida humana (BAUMAN, 2008)⁶³, o fortalecimento de um sistema social pautado na obtenção de lucros e vantagens às custas da qualidade de vida e de trabalho, na exclusão social e nas desigualdades sociais, no uso excessivo de recursos naturais, entre outras consequências nocivas (GOMES, MANCE, 2002; MONTAGUT, VIVAS, 2007; SAMUELSON, KAGA, 2010).

Assim, educar crianças com quatro a seis anos de idade para distinguir entre necessidade de consumo e desejo de consumo pode auxiliar a solucionar, em curto e médio prazos, os problemas em nível individual⁶⁴ apresentados e, em longo prazo, os

⁶¹ Segundo autores da psicologia do desenvolvimento, as brincadeiras criativas são importantes para o adequado desenvolvimento infantil, sendo uma das principais formas de simulação da realidade, que auxilia a criança a compreender o mundo e estabelecer interações saudáveis com ele (LINN, 2010).

⁶² Estudos indicam que o consumismo infantil é relacionado à obesidade, à depressão, a distúrbios alimentares, entre outros (LINN, 2010).

⁶³ Caracterização da vida e das relações humanas como mercadorias, para uso em interesse próprio, de forma descartável.

⁶⁴ Educar as crianças não é suficiente para a consolidação de comportamentos adequados, uma vez que se inserem em um meio social e familiar que pode não propiciar essa manutenção. Seria necessário educar, conjuntamente, pais e educadores, a fim de aumentar a probabilidade do comportamento ser mantido ao longo do tempo. Devido à inviabilidade prática de elaborar um programa de ensino voltado para as três populações, as crianças foram eleitas por apresentarem repertório comportamental mais maleável, influência sobre os hábitos familiares, e menores impedimentos práticos. A inserção de pais e educadores no processo será avaliada e deliberada quando da definição de condições de ensino-aprendizagem.

problemas em nível microssocial e macrossocial⁶⁵, em especial se os procedimentos de ensino-aprendizagem comportarem aspectos da economia solidária⁶⁶. Esse comportamento é parte de uma grande classe de comportamentos que pode ser denominada “consumir ética, solidária e responsavelmente”⁶⁷. As características desse tipo de consumo são pautadas nos princípios da economia solidária, o que potencializa os impactos positivos da educação de crianças para a resolução desses problemas.

Porém será possível educar crianças dessa faixa etária para esse comportamento? Autores da psicologia do desenvolvimento indicam essa faixa etária como um período de desenvolvimento em que a criança tem características maturacionais específicas, tais como: os valores morais ainda não estão plenamente instituídos, o comportamento infantil é baseado em um egocentrismo, de forma que os julgamentos do que é certo ou errado, bom ou mau, são realizados com base na noção do que é bom “para mim” (COLE, COLE, 2004; BEE, 2003). Além disso, crianças dessa faixa etária tem dificuldades em distinguir fantasia e realidade, sendo mais suscetíveis a artifícios da mídia (LINN, 2010; SAMPAIO, 2009; PINTO, 2007). Apesar das características pontuadas por esses autores, existem indícios de que crianças nessa faixa-etária são capazes de desenvolver habilidades que contradizem algumas dessas características. Por exemplo, em um estudo realizado na China, crianças de seis anos de idade associaram o sentimento de tristeza e de solidão a crianças com poucos brinquedos. Estudos transculturais indicam outros aspectos a serem considerados: em algumas culturas, crianças com seis anos assumem a responsabilidade por seus irmãos bebês (senso de responsabilidade este que pode ter implicações em um

⁶⁵ Da mesma forma, educar crianças para a distinção entre necessidade e desejo de consumo não é suficiente para acarretar mudanças sociais complexas e profundas como as aqui apresentadas, porém pode favorecer essas mudanças em longo prazo.

⁶⁶ Economia Solidária é uma proposta alternativa ao atual sistema econômico vigente. Possui como características a autogestão, cooperação, solidariedade, distribuição equitativa dos bens, participação política, entre outros. A definição de economia solidária, segundo o Fórum Brasileiro de Economia Solidária, é: “[...] fruto da organização de trabalhadores e trabalhadoras na construção de novas práticas econômicas e sociais fundadas em relações de colaboração solidária, inspiradas por valores culturais que colocam o ser humano como sujeito e finalidade da atividade econômica, em vez da acumulação privada de riqueza em geral e de capital em particular.” (FBES, 2003, p. 3). Segundo o Ministério do Trabalho e Emprego, é o “conjunto de atividades econômicas - de produção, distribuição, consumo, poupança e crédito - organizadas e realizadas solidariamente por trabalhadores e trabalhadoras sob a forma coletiva e autogestionária” (BRASIL, MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2006, p. 11).

⁶⁷ Definido como: “[...] consumir bens ou serviços que atendam às necessidades e desejos do consumidor, visando: a) realizar o seu livre bem-viver pessoal; b) promover o bem-viver dos trabalhadores que elaboraram, distribuíram e comercializaram aquele produto ou serviço; c) manter o equilíbrio dos ecossistemas; d) contribuir para a construção de sociedades justas e igualitárias” (MANCINI, 2002, p. 1).

comportamento como “distinguir entre necessidade e desejo de consumo”); em outras, crianças de quatro anos manejam habilmente facões afiados sem supervisão direta de um adulto e com baixa incidência de acidentes; sendo que grande parte das culturas analisadas define as proximidades dos sete anos de idade como o fim da infância, ou o momento em que as crianças adquirem responsabilidades sociais (ROGOFF, 2005). Ainda, é possível identificar com base em alguns estudos que crianças com cerca de 6 ou 7 anos de idade já têm valores consumistas instituídos, o que pode ser um indicativo de que esses valores foram aprendidos mais cedo na vida dessas crianças. Assim, educá-las para aspectos relacionados a um consumo ético, solidário e responsável não parece encontrar uma barreira maturacional, porém pode esbarrar em uma barreira social: o que é esperado que crianças dessa faixa etária sejam capazes de fazer, em nossa sociedade? Esse aspecto tem implicações éticas, que não devem ser deixadas de lado durante todo o processo de elaboração do programa de ensino.

Portanto, um programa de ensino para educar crianças de quatro a seis anos a distinguir entre necessidade de consumo e desejo de consumo não tem impedimentos desenvolvimentais, e pode contribuir para solucionar queixas e problemas relacionados a hábitos de consumo inadequados em níveis individual (para a própria criança, como danos à sua saúde física e mental) e coletivo (sociedade de consumo mais ampla, em longo prazo), por meio da instalação de um comportamento que, por sua ausência, está fortemente associado a queixas dos pais; desde que as condições de ensino-aprendizagem sejam adequadamente planejadas, considerando as características de aprendizagem de crianças dessa faixa etária e suas relações sociais e familiares.

Objetivo comportamental: DISTINGUIR ENTRE NECESSIDADE DE CONSUMO E DESEJO DE CONSUMO

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. 199 p.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 612 p.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego, Secretaria Nacional de Economia Solidária. **Atlas de Economia Solidária no Brasil**. Brasília: SENAES, 2006.
- CHAN, K. Exploring children’s perceptions of material possessions: a drawing study. **Qualitative Market Research: An International Journal**, v. 9, n. 4, p. 352-366, 2006.
- COLE, M.; COLE, S. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. 4ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2004. 800 p.
- GOMES, R.; MANCE, E. A. Construindo a Socioeconomia popular e solidária no Brasil. **Revista Proposta**. Rio de Janeiro, 2002.
- HILL, J. A. Endangered childhoods: how consumerism is impacting child and youth identity. **Media, Culture & Society**, 2011, v. 33, n. 347. 347-362.

INSTITUTO ALANA. **Consumismo na infância**. Cartilha. São Paulo: Datafolha, Alana, 2010a. 52 p.

_____. **Os desafios do consumismo na infância e o papel da educação**. Alana. Apresentação de slides. 40 p. Disponível em: <<http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/Educacao.aspx?v=2&vold=1&id=12>>. Acesso em 2010b.

LINN, S. O comercialismo na vida das crianças. In: THE WORLDWATCH INSTITUTE. **2010 Estado do Mundo: Transformando Culturas: do consumismo à sustentabilidade**. Salvador: UMA, 2010. 64-72.

MANCIE, E. A. **Consumo Solidário**. Curitiba: IFIL, 2002. Disponível em <<http://www.solidarius.com.br/mancie/biblioteca/consumosolidario.pdf>>. Acesso em 09 set. 2010.

MONTAGUT, X.; VIVAS. E. (Org.) **Supermercados, no gracias**. Grandes cadenas de distribución: impactos y alternativas. Barcelona, Espanha: Içaria Antrazyt, 2007. 192 p.

PINTO, A. M. M. S. **Pequenos grande consumidores: uma abordagem sobre consumo infantil na sociedade contemporânea**. Monografia. UFRJ. 2007. 75 p.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed. 2005. 355p.

SAMPAIO, I. S. V. Publicidade e infância: uma relação perigosa. In: VIVARTA, V. (Org.) **Infância e Consumo: estudos no campo da comunicação**. Instituto Alana, 2009. 9-21.

SAMUELSON, I. P.; KAGA, Y. Educação infantil para transformar culturas para a sustentabilidade. In: THE WORLDWATCH INSTITUTE. **2010 Estado do Mundo: Transformando Culturas: do consumismo à sustentabilidade**. Salvador: UMA, 2010. 59-63.