



O TRABALHO DE CAMPO COMO PROMOTOR DE UMA EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO CONTEXTUALIZADOS E PARTICIP(ATIVOS): O CASO DA E.E. DR. NEWTON OPPERMANN, CAMPINAS (SP).¹

Joseane Carina Borges de Carvalho
josycarina@gmail.com²

Maurício Compiani³
compiani@ige.unicamp.br

Resumo

O processo de ensino-aprendizagem de conteúdos ligados ao escopo das Geociências, seja no Ensino Fundamental, Médio ou Superior, apresenta-se como desafiador na prática docente, notadamente quando o que se pretende é auxiliar na promoção de uma visão ampla de Ambiente, cujos elementos naturais e antrópicos que o compõe, sejam apreendidos em suas relações e interdependências, visto que, visões fragmentadas do mesmo, terminam por culminar nas tão proclamadas Questões Ambientais. Neste sentido, objetiva-se desenvolver uma metodologia calcada no ensino/aprendizagem contextualizadas (Pedagogia Crítica do Lugar/Ambiente) tendo, para tanto, o trabalho de campo como o fio condutor das práticas e reflexões. Assim, é na E.E. Dr. Newton Oppermann que se pretende desenvolver este estudo, a mesma pertence ao Distrito do Campo Grande, no município de Campinas (SP), inclusa numa importante Bacia Hidrográfica, a do Córrego do Piçarrão, altamente urbanizada e com consideráveis problemas de ordem socioambiental. Por fim, espera-se promover junto aos alunos, professores e coordenadores, mecanismos de ensino/aprendizagem que culminem na conjunta produção de conhecimentos contextualizados.

Palavras-chave: geociências; pedagogia crítica; bacia hidrográfica.

Introdução

As práticas docentes levam-nos a um constante estado de atenção frente ao modo que professores e alunos respondem aos desafios de seus respectivos processos de ensino e aprendizagem, e que no presente estudo, os referidos desafios nascem no escopo de uma área do conhecimento específica, a Geografia. Assim, o delineamento deste estudo emerge de

¹ Tese de doutorado em andamento.

² Doutoranda do PECIM - Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática (UNICAMP) e Professora de Geografia do Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual em Campinas/SP.

³ Docente do PECIM - Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática (UNICAMP).



experiências da primeira autora envolvendo sua docência na disciplina de Geografia no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, além de disciplinas ligadas ao escopo das Geociências nos segmentos de nível Técnico e Superior (Pedologia, Recursos Naturais, Sensoriamento Remoto e Geoprocessamento, dentre outras). Desse modo, tais vivências possibilitaram o vislumbre dos possíveis “porquês” de os alunos concluintes do Ensino Médio (nível Técnico e Superior), apresentarem significativa dificuldade de identificar e apreender as relações entre os fenômenos sociais e naturais, ou seja, uma dada visão ambiental, bem como um mais apurado senso de espacialidade dos mesmos.

Acredita-se que, a referida dificuldade, poderia ser de algum modo amenizada se, um olhar atento fosse dirigido ao desenvolvimento do conteúdo do currículo escolar de nível básico (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio), no qual se observa uma baixa promoção de atividades que auxiliem os jovens discentes rumo a uma profícua abstração e sensibilização sobre os acontecimentos que os rodeiam, acontecimentos estes de ordem social ou físico-natural, o que pode ser exemplificado por uma considerável ausência de trabalhos de campo ou estudos do meio neste segmento de ensino, principalmente no que tangem as escolas públicas, dado o investimento financeiro a ser empregado. Para além disso, observa-se uma certa resistência por parte de algumas equipes gestoras, de se promover meios hábeis para que o processo educativo extrapole os limites da sala de aula, caracterizando a predominância de uma educação conservadora, em detrimento de uma transformadora e crítica nas escolas.

Outra questão que se mostra salutar ao desenvolvimento de uma percepção e apreensão do ambiente, é entendê-lo como possuidor de múltiplas facetas e, por isso, demanda um esforço de diferentes áreas do conhecimento, não cabendo, portanto, somente à Geografia, a tarefa de estudá-lo. Neste sentido, o Ambiente requer uma habilidade de leitura dos fenômenos que o cercam que transcendam as barreiras das disciplinas, assim, o caminho da interdisciplinaridade, torna-se uma pertinente alternativa rumo a uma nova perspectiva de conhecimento, visto que o decorrente isolamento das ciências perdeu o seu significado diante da atual complexidade do ambiente.

A partir do explanado, pretende-se desenvolver na presente pesquisa um arcabouço teórico-metodológico e prático, tendo por base e fio condutor, o trabalho de campo, que pretende conduzir os envolvidos (alunos, professores e equipe gestora) ao exercício da



interdisciplinaridade e às práticas de ensino/aprendizagem contextualizadas e não dadas, mas construídas, dado o caráter investigativo e motivador desse tipo de prática.

Para tanto, a comunidade escolar na qual se pretende efetuar tal estudo, é a da E.E. Dr. Newton Oppermann (precisamente em seus 6º anos) pertencente ao Distrito do Campo Grande, região tida como de considerável fragilidade socioeconômica e ambiental do município de Campinas (SP) e inclusa numa importante Bacia Hidrográfica, a do Córrego do Piçarrão.

Justificativa

A partir da década de 50 do século passado, devido ao acelerado processo de industrialização e, conseqüentemente de urbanização, foram significativas as mudanças no país, principalmente no quadro natural e, por conseguinte, na sociedade nele inserida.

Mas foi na década de 1970 que os processos de industrialização e, conseqüentemente de urbanização, que ocorriam de modo mais representativo no país na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) descentralizam-se, avançando para o interior do Estado de São Paulo, o que se deveu, entre outros, aos incentivos dados pelas prefeituras dos municípios às indústrias. Dessa maneira, a Região Metropolitana de Campinas (RMC) começa a se projetar no cenário econômico nacional, tornado-se a segunda região mais importante do Estado de São Paulo (Cano et al., 2002).

A partir de então, Campinas passa a apresentar um perfil semelhante ao dos grandes centros urbanos, que é o de apresentar uma região periférica que abriga um considerável contingente populacional oriundo, principalmente, desse processo de interiorização da industrialização, que atraiu novos moradores para esta cidade. Nesse sentido, o entorno imediato da E.E. Dr. Newton Oppermann, localizada na Bacia Hidrográfica do Córrego do Piçarrão, região esta de periferia de Campinas, terão esses e outros processos que transformam o ambiente sendo analisados a partir de práticas de ensino e aprendizagem na disciplina de Geografia.

Diante do exposto, entende-se que, há todo um referencial teórico a ser explorado e, que o mesmo tornará os encaminhamentos da pesquisa mais seguros, uma vez que



possibilitará, juntamente com o confronto da realidade, um desenho metodológico mais acurado e, por consequência, que se alcance a aprendizagem esperada.

A Bacia Hidrográfica como Unidade de Análise

Estudos que tomam a bacia hidrográfica como unidade de análise têm se mostrado interessantes, principalmente quando o que se pretende é uma compreensão holística dos fenômenos, sejam eles de ordem físico-natural ou social. No que se refere às suas definições, Rodrigues e Adami (2005) atentam para o fato de que muitas incorrem em erro, como os que definem a bacia hidrográfica como área. Os autores também destacam que, as representações gráficas bastante difundidas partem de uma visão bidimensional de bacia hidrográfica, em que os seus limites internos não são considerados.

De tal modo, a bacia hidrográfica foi definida pelos autores supracitados, como um sistema que abarca materiais, predominantemente sólidos e líquidos, que incluem todos os espaços de circulação, armazenamento e de saídas de água e do material por ela transportado. Os processos de circulação de matéria e energia que operam em bacias hidrográficas, não envolvem apenas canais fluviais e planícies de inundação, mas incluem as vertentes, nas quais os processos internos são de fundamental importância.

Além dos fenômenos biofísicos, há que se considerar, conforme Rosa (1995), para os que adotam a Bacia Hidrográfica como unidade espacial de análise que, o fato de se delimitá-la a partir de elementos físico-naturais, não exclui, necessariamente, dessa unidade espaço-temporal, as discussões dos fenômenos socioeconômicos e ambientais, fundamentais para a compreensão da relação sociedade e natureza.

Constata-se, desse modo, a abrangência que o conceito de bacia hidrográfica tem ganhado, este tem ido muito além dos seus aspectos hidrológicos, pois tem abarcado ainda o conhecimento da estrutura biofísica da bacia, bem como as mudanças nos padrões de uso da terra e suas implicações ambientais, sociais e culturais. Acredita-se que, tal fato se deva a necessidade de se ter unidades ambientais homogêneas e, que estas possibilitem formas de enfrentar os grandes desafios da pesquisa ambiental.



A partir do explanado, acredita-se que, refletir-se sobre formas de se organizar as pessoas, nessa escala de análise, bacias hidrográficas, a produzir conhecimento, a pensar nas formas como se têm dado as alterações antrópicas, bem como resgatar em nós uma sensibilidade espacial, seja, segundo Leal (2000), um processo lento de mudança cultural, que envolve, por exemplo, um trabalho educativo desde as séries escolares iniciais e, que seja preocupado em desenvolver uma nova educação espaço-ambiental.

Educação Ambiental

Antes de adentrar no tema deste item, é oportuno destacar, como podem ser tendenciosas e variadas as concepções de Educação Ambiental (EA), revelando ideologias em torno do que se entende por ambiente, sociedade e cultura, para citar alguns exemplos.

Neste sentido, Bagnolo (2010) traz um levantamento daquelas que considera como as principais correntes e tendências de educação ambiental (EA). No que se refere às correntes de EA, estas são permeadas por uma dada sacralização dos recursos naturais; uma valorização de uma relação harmoniosa com a natureza, além de posicionamentos críticos e participativos da sociedade.

Já as tendências de EA, expressam desde uma crítica às práticas educativas de cunho puramente técnico, até um desenvolvimento sustentável falho, uma vez que este se encontra calcado numa visão antropocêntrica, delegando à ciência e à técnica a resolução da questão ambiental vigente. Diante disso, algumas posturas de cunho crítico/radical são adotadas, estas principalmente questionam os atuais padrões da relação existente entre sociedade e a natureza. Tem ainda a tendência na qual a EA é defendida a partir de uma visão de sustentabilidade alicerçada numa EA cidadã, de participação social mais efetiva, sem o qual se terá a predominância de uma EA nomeada de conservadora.

Propriamente nas escolas, contudo, o que se observa nos projetos ditos de EA, é que os mesmos se desenvolvem, majoritariamente, numa data simbólica, como “o dia da árvore”, em que atividades de cunho “ambiental” são estimuladas. Poucas são as escolas que se propõem a incorporar ao currículo da escola a questão ambiental, assim, constata-se a prevalência de uma EA adestradora, conservadora e despolitizada (Bagnolo, 2010).



Diante desta realidade, de que modo os currículos escolares podem contribuir para que tenhamos um novo olhar sobre a crise ambiental que nos assola? Nesta perspectiva, Amaral (2003) detectou que, nos currículos escolares, as visões de ambiente encontram-se associadas, em sua maioria, à fonte de recursos naturais; lugar da poluição e do desmatamento; lugar de ecologia e preservação; elemento gerador de responsabilidade social e ética para cada cidadão, além de outros mais que levaram a presença efetiva de um antropocentrismo exagerado, em que o ambiente apresenta características e elementos com dinâmicas próprias, porém, o ser humano, não estaria incluso.

Mesmo sendo passível de críticas, faz-se oportuno destacar a formalização do exercício da EA com a implantação dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) na metade dos anos de 1990, principalmente a partir dos chamados temas transversais, que se propunham em ir além dos parâmetros específicos de cada disciplina, estes se podendo embasar, ainda, em temas atuais (Brasil, 2001).

Segundo Amaral (2003), muito dos ocultamentos e distorções presentes nas práticas pedagógicas, foram eliminados e/ou atenuados com a criação dos PCN's. Porém, tais avanços precisam ser relativizados, uma vez que ainda se mantêm os casos em que a questão ambiental é inadequadamente abordada.

As questões levantadas em torno da EA asseguram que, uma visão crítica, cidadã, contextualizada socialmente, seja a pretendida na presente análise. Para tanto, o trabalho de campo se mostra como uma prática com grandes potenciais no tratamento de questões ambientais relacionadas à realidade, ao vivido, dos educandos e professores.

Contribuições do Trabalho de Campo no ensino e aprendizagem críticos do/no ambiente

Pelo fato da educação formal ser marcadamente descontextualizada da realidade dos envolvidos, nesse processo, o que se presencia nas escolas, principalmente nas públicas e de periferia⁴, é um alunado que pouco sentido vê na sua prática discente, muitas vezes fadada a

⁴ O termo periferia empregado, não necessariamente associa-se apenas aos lugares desprestigiados de um grande centro, carente de acesso a serviços e desprovidos de infraestrutura básica, mas, também se refere a uma lógica econômica global que determina as “vocações” de alguns lugares em detrimento de outros (Santos e Silveira, 2001).



ser um mero espectador comportado das falas dos professores que reproduzem os conhecimentos de terceiros.

Contudo, no que tange ao papel dos professores nesse processo, se faz necessário frisar que, a formação dos mesmos é, nas palavras de Compiani (2015, p.27):

enciclopédica e transmissiva e ainda, centrada num discurso pedagógico demonstrativo e ilustrativo que prioriza a linguagem verbal e escrita. (...) Pouca atenção se dá aos contextos reais e conflituosos de sala de aula, do lugar da escola e de seu ambiente do entorno.

Neste sentido, vislumbra-se que, o trabalho de campo, ao colocar professores e alunos em contato com suas realidades, instigue, em ambos, motivações para uma educação contextualizada e, por isso, particip(ativa) pois, uma vez que se compreende os processos que decorrem dos ditos problemas ambientais, ter-se-á, acredita-se, a produção de um conhecimento autoral, ou seja, em primeira pessoa, bem como também e, por consequência, embasado de uma postura cidadã e, por isso, em participação maior naquelas práticas tidas como pertencentes apenas aos tomadores de decisão.

Para tanto, é importante frisar que as práticas escolares precisam ser formuladas, por professores e alunos, a partir do lugar onde vivem, para que se sentindo pertencentes ao lugar, elaborem e participem de soluções possíveis às problemáticas ambientais vigentes (Compiani, 2015, p.12).

Até o momento, as motivações desse projeto têm ido ao encontro de uma metodologia de ensino coletiva e colaborativa, advindos de uma realidade vivida, preceitos estes próprios da pesquisa-ação. A prática da pesquisa-ação colaborativa tem como seu principal pilar a troca de saberes entre os atores envolvidos, o que deriva numa produção de conhecimentos (Diniz e Compiani, 2017).

Diante das reflexões efetuadas neste projeto, entende-se que, para alcançar seu desenvolvimento, o mesmo pretende sustentar-se na Pedagogia Crítica do Lugar/Ambiente (Compiani, 2015), metodologia esta que tem o caráter interdisciplinar, uma vez que o conhecimento escolar é desenvolvido a partir do contexto, do vivido, do lugar que, para apreendê-lo demanda-se “beber” de várias fontes, ou seja, acessar diferentes áreas do conhecimento (disciplinas). Sendo assim, acredita-se que, a partir desse olhar, essa metodologia promova a superação de uma visão de contexto como meramente ilustrativo.



Ao estudar o local, permitimos aos alunos não só constatar, mas inclusive olhar de forma mais complexa a sua organização e valorizá-lo por ser um meio próximo no qual o aluno está inserido, sendo palpável e conhecido. Lembrando que nenhum lugar surge do nada, ele é resultado da organização social existente – as histórias de vida das pessoas que ali vivem ou viveram (Diniz e Compiani, 2015, p. 02).

A díade Lugar/Ambiente tem justamente aquele propósito de trazer à tona a lógica relacional entre local e global, parte e todo, particular e geral, que orientam o olhar e as cognições, tem também as escalas de representação dessas percepções inter-relacionadas num tempo e espaço, que oportuniza explicar como “as coisas” se dão no mundo não apenas por uma tradicional via verbal, mas também através da observação e interpretação do vivido (Compiani, 2015).

É nessa altura do projeto que se faz oportuno vislumbrar formas de materializar esse conhecimento construído e adquirido. Neste sentido, acredita-se que o meio gráfico promova a ludicidade, a criação e, mais importante nesse processo de construção de um conhecimento crítico, uma apropriação do espaço, que pode se dar em diferentes escalas de percepção, conforme nos traz Compiani (2015, p. 29). Precisamente, este o autor aponta que, o uso das escalas, promove o trabalho com questões macros (imagens de satélite, panoramas de paisagens etc.) até micro (expressões gráficas diversas, histórias em quadrinhos etc.), o que incentiva o uso de diferentes imagens, tais como fotos, fotos aéreas, imagem de satélite, desenhos etc.

Pelo fato de os tomadores de decisão, ligados aos órgãos de gestão e planejamento, terem por base mapas para efetuarem as intervenções urbanas, pretende-se possibilitar, com maior ênfase, a produção de um conhecimento escolar que proporcione à comunidade escolar um aprendizado mais efetivo da Cartografia enquanto instrumento de representação do Lugar/Ambiente apreendidos e habitados.

Nesse sentido, Briguenti e Compiani (2011, p. 03) relatam que, fomentar a ideia de pertencimento, de identidade, a partir de aspectos presentes no espaço, torna-se fundamental ao propor-se uma Cartografia do cotidiano, do vivido.



Procedimentos teóricos e metodológicos de investigação e análise

O fato do presente estudo se configurar numa pesquisa de doutorado, cuja fase de estruturação de sua fundamentação teórica e metodológica encontrar-se em processo, pretende-se ainda, ao longo desse primeiro ano de tese, promover o seu maior amadurecimento, através de uma mais aguçada revisão da bibliografia referente ao tema proposto, disponível em bibliotecas da UNICAMP, UNESP, USP, IBGE, EMBRAPA, IAC, IGC, Livros Didáticos, PCN's, Escola Pública Estadual Newton Oppermann, entre outras fontes.

Precisamente quanto ao referencial teórico, maior atenção será dada aos estudos de uma Pedagogia Autônoma, Crítica, Dialética, Interdisciplinar, do Lugar, do Lugar/Ambiente (Freire, 1970; Engels, 1979; Japiassu, 1976; Gruenewald, 2003 e Compiani, 2015).

Já na perspectiva de se promover um conhecimento autoral, pretende-se ter por fundamento a Pesquisa-Ação (Barbier, 2002), para que, das relações entre os sujeitos dessa pesquisa, alunos, professores e gestão escolar, emirjam discussões e formações a partir das dimensões pedagógicas mencionadas imediatamente acima e, que principalmente, se promova o desenvolvimento de conhecimentos contextualizados.

Resultados Preliminares e Esperados

Neste primeiro semestre de estudos, alguns pilotos foram realizados para testes com intuito de se refinar o projeto, tal como efetuar um levantamento do que o Currículo Oficial do Estado São Paulo propõe de conteúdos para os 6º anos, e sua relação com temas que auxiliarão no desenvolvimento do projeto. Posteriormente, juntos aos alunos, para citar um exemplo, aplicou-se, a partir da proposta oficial do conteúdo sobre *Paisagens*, uma atividade na qual, por meio de fotografias do entorno da escola, foi proposto que os alunos identificassem elementos naturais e elementos sociais presentes nas mesmas.

Constatou-se que houve um interesse particular dos alunos em desenvolverem a atividade proposta, uma vez que as fotografias retratavam o espaço do vivido, do experimentado, diferentemente do que ocorre ao se trabalhar com essa temática com base em registros de localidades que pouco se relacionam com os educandos, fato este comum ao se adotar apenas o livro didático. Porém, como parte de uma das atividades pilotos, essa, em



específico, possibilitou um repensar na condução do registro das fotografias, ou seja, constatou-se que estas podem ter resultados mais interessantes se feitas pelos próprios alunos, pois os mesmos elegeriam as paisagens que, para eles, são representativas de elementos naturais e elementos sociais.

Destaca-se que outros delineamentos de atividades estão sendo efetuados no caráter de serem pilotos, todas elas com base no conteúdo oficial e seus desdobramentos em atividades que possibilitem um acerca-se da temática central desse projeto, que culminarão no trabalho de campo, visto terem sido estas as etapas que o antecederão, sendo, portanto, parte importante na sensibilização dos alunos para um olhar ambiental.

Diante do exposto, espera-se que estas e as demais atividades a serem desenvolvidas, possibilitem contribuir com a elaboração de uma metodologia em que alunos, professores e gestores, sejam autores de um conhecimento relacionados à vida e para a vida, uma vez que este pretende expressar o que esses grupos sentem, percebem, atuam, vivem e transformam o Lugar/Ambiente.

Somado a isso, espera-se que, ao se desenvolver uma proposta de ensino/aprendizagem calcados no contexto de uma comunidade escolar, no caso, a E.E. Dr. Newton Oppermann, inserida em uma bacia hidrográfica altamente urbanizada, se possa contribuir no avanço de um importante desafio, que é o exercício de uma visão relacional e interdependente dos elementos naturais e antrópicos nos estudos e práticas escolares.

Referências bibliográficas

AMARAL, Ivan Amoroso do. Educação ambiental e o currículo escolar. **Revista Contestado e Educação**, Caçador-SC, n.6, out./dez., 2003.

BAGNOLO, Carolina Messoria. Educação Ambiental: a teoria, a prática e a universidade. **Ciências em Foco**, Campinas-SP, v. 1, n. 3, ago., 2010.

BARBIER, René. O Método em Pesquisa-Ação. In:____. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002. P. 117-143.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 3. ed. Brasília, 2001. v.1. 126p.

BRIGUENTI, Ederson; C.; COMPIANI, Maurício. A Linguagem Cartográfica Problematizando os Conceitos Geocientíficos e as Relações Escolares In: Encontro Nacional



de Pesquisa em Educação em Ciências da UNICAMP, 2011, CAMPINAS. **Anais...**Campinas, 2011. p. 01-11.

CANO, W.; BRANDÃO, C. A. **A Região Metropolitana de Campinas: urbanização, economia, finanças e meio ambiente**. v. 1. Unicamp, Campinas. 2002.

COMPIANI, Maurício. Projeto Ribeirão Anhumas na Escola: fundamentos pedagógicos e educacionais. In: _____. **Ribeirão Anhumas na Escola: projeto de formação continuada elaborando conhecimentos escolares relacionados à ciência, à sociedade e ao ambiente**. Curitiba: CRV, 2015.

COMPIANI, Maurício. Aprofundando a concepção de Pedagogia Crítica do Lugar/Ambiente. In: _____. **Ribeirão Anhumas na Escola: pesquisa colaborativa entre Escola e Universidade gerando conhecimentos contextualizados e interdisciplinares**. Curitiba: CRV, 2015.

DINIZ, Vanessa. Lessio; COMPIANI, Maurício. Pedagogia Crítica do Lugar: contribuições na formação de professores e no ensino de geociências. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, 2015. **Anais...**Águas de Lindóia, 2015. p.

DINIZ, Vanessa. Lessio; COMPIANI, Maurício. Ensino de Geografia e suas relações com a Pedagogia Crítica do Lugar: contribuições para uma prática interdisciplinar. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria-RS, v. 21, p. 65-77, 2017.

ENGELS, Friedrich. **A Dialética da Natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1970.

GRUENEWALD, David. Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place Conscious Education. **American Educational Research Journal Fall**, n.3, v. 40, p. 619-654, 2003.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LEAL, Antônio Carlos. **Gestão das Águas no Pontal do Paranapanema - São Paulo**. 2000. 299f. Tese (Doutorado em Geociências) – Instituto de Geociências, UNICAMP, Campinas, 2000.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.