

AHIRAM BRUNNI CARTAXO DE CASTRO  
MARIA ELIZABETE SOBRAL PAIVA DE AQUINO  
ULISANDRA RIBEIRO DE LIMA SILVA

ORGANIZADORES



**REFLEXÕES  
E PRÁTICAS CRIATIVAS**  
EM DIFERENTES CONTEXTOS  
EDUCACIONAIS

**AHIRAM BRUNNI CARTAXO DE CASTRO  
MARIA ELIZABETE SOBRAL PAIVA DE AQUINO  
ULISANDRA RIBEIRO DE LIMA SILVA**

ORGANIZADORES

**REFLEXÕES  
E PRÁTICAS CRIATIVAS  
EM DIFERENTES CONTEXTOS  
EDUCACIONAIS**



editora**ifrn**

Natal, 2018

Presidente da República  
Michel Temer

Ministro da Educação  
Rossieli Soares da Silva

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica  
Romero Portella Raposo Filho

---



**INSTITUTO FEDERAL**  
Rio Grande do Norte

Reitor  
Wyllys Abel Farkatt Tabosa  
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação  
Márcio Adriano de Azevedo  
Coordenadora da Editora IFRN  
Darlyne Fontes Virginio

---

## Conselho Editorial

Albino Oliveira Nunes  
Alexandre da Costa Pereira  
Anderson Luiz Pinheiro de Oliveira  
Anisia Karla de Lima Galvão  
Auridan Dantas de Araújo  
Carla Katarina de Monteiro Marques  
Cláudia Battestin  
Darlyne Fontes Virginio  
Emiliana Souza Soares Fernandes  
Fabrícia Abrantes Figueredo da Rocha  
Francinaide de Lima Silva Nascimento  
Francisco das Chagas Silva Souza  
Fábio Alexandre Araújo dos Santos  
Genoveva Vargas Solar  
Jeronimo Mailson Cipriano Carlos Leite  
Jose Geraldo Bezerra Galvão Junior

José Augusto Pacheco  
José Everaldo Pereira  
Jozilene de Souza  
Jussara Benvindo Neri  
Lenina Lopes Soares Silva  
Luciana Maria Araújo Rabelo  
Maria da Conceição de Almeida  
Márcio Adriano de Azevedo  
Nadir Arruda Skeete  
Paulo de Macedo Caldas Neto  
Regia Lúcia Lopes  
Rejane Bezerra Barros  
Rodrigo Siqueira Martins  
Silvia Regina Pereira de Mendonca  
Valcinete Pepino de Macedo  
Wyllys Abel Farkatt Tabosa

---

### Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Charles Bamam Medeiros de Souza

### Supervisão Linguística

Rodrigo Luiz Silva Pessoa

### Fotos:

Pixabay e Pexels

Edição eletrônica: E-book  
Prefixo editorial: 54885  
Linha Editorial: Acadêmica  
Disponível para *download* em:  
<http://memoria.ifrn.edu.br>



### Contato

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.  
CEP: 59015-300, Natal-RN.

Fone: (84) 4005-0763 | E-mail: [editora@ifrn.edu.br](mailto:editora@ifrn.edu.br)



Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores.

É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

R332 Reflexões e práticas criativas em diferentes contextos educacionais / organizadores Ahiram Brunni Cartaxo de Castro, Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino, Ulisandra Ribeiro de Lima Silva; projeto gráfico, diagramação e capa Charles Bamam Medeiros de Souza; revisão linguística Rodrigo Luiz Silva Pessoa. – Natal: IFRN, 2018.

525 p : il. color.

ISBN: 978-85-94137-46-3

1. Educação – Experiências criativas em ensino. 2. Educação – Práticas criativas em gestão. 3. Educação – Criatividade, audácia e originalidade. I. Castro, Ahiram Brunni Cartaxo de (Org.). II. Aquino, Maria Elizabete Sobral Paiva de (Org.). III. Silva, Ulisandra Ribeiro de Lima. IV. Título.

CDU 37

Catálogo da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária  
Patrícia da Silva Souza Martins – CRB: 15/502

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.

# SUMÁRIO

PREFÁCIO > 7

APRESENTAÇÃO > 18

## **I EXPERIÊNCIAS CRIATIVAS EM ENSINO > 22**

NO HORIZONTE DA CORPOREIDADE, SENTIDOS PARA UMA HUMANA ARTE DOCÊNCIA: UM ESTUDO BASEADO EM NARRATIVAS DE PROFESSORES FORMADORES > 23

A MONITORIA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: IFRN *CAMPUS* CEARÁ-MIRIM 2016 > 47

O MÉTODO CIENTÍFICO COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO: DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA EM SALA DE AULA INTEGRADO AO CURRÍCULO DE BIOLOGIA > 60

AS MARCAS DO PODER NA ATMOSFERA ESCOLAR: INTERFACES ENTRE PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES > 83

ESPORTE E POLÍTICA: REFLEXÕES SOBRE OS JOGOS OLÍMPICOS > 103

TEATRO DE ANIMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA NO IFMA *CAMPUS* ZÉ DOCA: VIVÊNCIAS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEATRO EM CONSTRUÇÃO > 118

NOÇÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE A HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO NORTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE FORMAS DE DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS EM SALA DE AULA > 152

## **II PRÁTICAS CRIATIVAS EM GESTÃO > 181**

GESTÃO EM UM INSTITUTO FEDERAL SOB A PERSPECTIVA DA AMBIDESTRIA > 182

ENTRINCHEIRAMENTO ORGANIZACIONAL NA VISÃO DOS SECRETÁRIOS EXECUTIVOS: ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO > 204

SILÊNCIO ORGANIZACIONAL: UM OUTRO OLHAR SOBRE A GESTÃO DO CONHECIMENTO > 222

ESQUECIMENTO ORGANIZACIONAL: CONSIDERAÇÕES DE UMA ABORDAGEM PARA A GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES > 247

PERSPECTIVAS DA SUBJETIVIDADE: REFLEXÕES E  
CONTRIBUIÇÕES PARA OS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS > 273

ORGANIZAÇÕES E SUBJETIVIDADE: QUAL A CONTRIBUIÇÃO  
DE OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO PARA A  
ADMINISTRAÇÃO? > 300

PROCESSO E DESENVOLVIMENTO DE PRODUTO (PDP)  
EM UMA EMPRESA DE GRANDE PORTE: ANÁLISE SOB A  
ÓTICA DA GESTÃO DA INOVAÇÃO INCREMENTAL E DO  
CONHECIMENTO > 326

### **III CRIATIVIDADE, AUDÁCIA E ORIGINALIDADE NA PESQUISA > 350**

VAIDADES INTELCTUAIS NO ENSINO SUPERIOR: NOTAS  
REFLEXIVAS SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO > 351

ASPECTOS FÍSICOS E QUÍMICOS DE NANOPARTÍCULAS DE  
FERRITAS DE NI-ZN E PÓ DE TONER > 367

A INTERCORPOREIDADE EM MERLEAU-PONTY E AS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAISNA EDUCAÇÃO > 392

ONOMATOPEIA COMO PROCESSO: UMA ABORDAGEM  
DE EDUCAÇÃO MUSICAL DENOMINADA CORPOBOLA NO  
PROJETO PAU E LATA > 421

A PROPAGAÇÃO DO MACHISMO NO GÊNERO PIADA:UM  
ESTUDO LINGÜÍSTICO > 437

O DISCURSO POLÍTICO-EDUCACIONAL E A  
DISCIPLINARIZAÇÃO DOS CORPOS DOS ALUNOS NA REGIÃO  
POTENGI-RN (1960, 1970 E 1980) > 461

POR UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL DA DANÇA: RELAÇÕES  
SIMBÓLICAS ENTRE NATUREZA, CULTURA E A ESTÉTICA  
DOS CORPOS BRINCANTES DO ARARUNA > 490

PÓSFIACIO > 521

## PREFÁCIO

Nas duas primeiras décadas do século XXI, o campo da pesquisa em educação e ensino no Brasil tem se preocupado com práticas que envolvam o fazer científico, inserindo-o na comunidade de origem – no sentido de constituir uma práxis que possibilite a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A constatação pode ser confirmada nos repositórios institucionais e nos periódicos disponíveis na rede mundial de computadores.

Essa percepção nos impulsiona a refletir de forma corroborativa a proposição do pensador português Boaventura de Sousa Santos, quando nos ensina que “as sociedades atuais não podem prescindir do conhecimento”. Assim, repetimos: se “as sociedades atuais não podem prescindir do conhecimento”, as instituições formadoras devem ser contributivas, para que esse conhecimento seja produzido de forma compartilhada e disseminado coletivamente. Trata-se do eixo mobilizador e articulador dos temas e autores desse livro: *Reflexões e práticas criativas em diferentes contextos educacionais*.

Outras reflexões também nos moveram quando nos debruçamos sobre a leitura do livro – todas mescladas a vários questionamentos sobre a produção científica no país. Inevitavelmente, surgiram-nos perguntas acerca da dedicação de vários professores para produzir algo que pudesse, de maneira indelével, mostrar que a instituição à qual se vinculam pode ser considerada uma comunidade de aprendizagem capaz de criar novas formas de atuação, tendo como

parâmetros práticas tradicionais em releituras criativas dos fenômenos estudados, inovando-os.

Desse modo, quando pensamos nas mudanças e nas condições ligadas à mediação ensejada pelo processo de ensino à pesquisa, articuladas à gestão no fazer acadêmico nessa comunidade, vemo-nos impulsionados a entrelaçar esse pensar nas implicações sociais, políticas e educacionais que esse gesto criativo impulsionará, pois, segundo Edgar Morin, nossas ações – quando expostas ao mundo – conformam uma ecologia da ação sobre a qual perdemos o domínio. Daí advém observarmos que é perceptível na leitura a inquietação dos organizadores e autores para reunir temas tão complexos em um todo organizado sistematicamente, tornando possível a compreensão da reinvenção das práticas de cada um e de todos. Afinal, diz Antonio Nóvoa que o território do espaço escolar é habitado por atores individuais e coletivos, e, sendo assim, constitui um *locus* de construção humana e social, no qual os sujeitos estruturam processos que formam espaços de convivência e negociação coletiva, bem como autonomias partilhadas por meio das quais criam e recriam, inventam e se reinventam em projetos comuns carregados de singularidades.

É isso que perpassa a organização deste livro, feita por servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Tal organização sugere que os envolvidos sejam afeitos aos desafios do mundo socioeducacional. Nesse mundo, estão inseridos como professores, pesquisadores e estudantes, e nele vivem comunitariamente aprendendo de forma plena, por adensarem em seus fazeres criativos as práticas criativas de outros que,

como eles, preocupam-se com as transformações sociais. Essas transformações poderão advir para a escola, substancializada pela conjunção de atitudes densas de desejos por uma educação de qualidade para aqueles que vivem do trabalho e adentram o espaço escolar em busca de melhoria de qualidade para suas vidas.

São inúmeros os intelectuais a propugnar em defesa dessas práticas criativas para o processo de ensino desde tempos remotos. Os pensadores e doutrinadores da ciência classicamente nos informam que toda boa pesquisa em educação deve trazer informações substanciais para o nosso próprio fazer acadêmico-científico e para a vida social. Isso nos leva a pensar sobre outras realidades que conhecemos e também a perguntar: como o conteúdo deste livro será interpretado e se expressará entre outros grupos com os quais trabalhamos? Como será utilizado para promover outras práticas? E, talvez, em última análise, faz-nos questionar sobre como trabalhar de forma criativa e inovadora com nossos alunos, que vivenciam conosco a sociedade do conhecimento e que não podem prescindir do saber para não se tornarem alijados da vida nessa sociedade, com a dignidade necessária à convivência humana.

Ao longo de todo o livro, visualizamos situações que demonstram a preocupação dos educadores, autores e pesquisadores com os sujeitos, a cultura e a sociedade vivenciadas, gestadas e constituídas de modo original, singular. Estão imersas no processo educativo, caminhando na direção de um trabalho cada vez mais pautado em pesquisa e colocado à mesa para críticas e embates, que são parte do enfrentamento diário da vida profissional e acadêmica

dos professores nos espaços educativos ou comunidades de aprendizagem, como desejam os autores e organizadores desse livro.

Aqui a diversidade de temáticas é distribuída em três seções, que são o mote para a criatividade para além daquilo que é tradicionalmente realizado. Todavia, partindo de uma análise estrutural, vemos que os organizadores validam a ideia de que o eixo articulador do livro seria um princípio que retroalimentaria inventivamente o ensino, a pesquisa e a gestão pelas vias da construção do conhecimento. Mais ainda, arvoramo-nos a dizer que no momento em que há o registro das experiências, e essas são disponibilizadas em domínio público, a extensão também se faz presente no diálogo com a sociedade e com diferentes interlocutores – leitores.

Os três capítulos encontram-se organizados do seguinte modo:

- a. O primeiro, intitulado *Experiências criativas em ensino*, é composto por sete artigos resultantes de pesquisas desenvolvidas por seus autores.

O primeiro, *No horizonte da corporeidade, sentidos para uma humana arte docência: um estudo baseado em narrativas de professores formadores*, discute a indissociável relação entre corpo e conhecimento, refazendo a arte humana de educar performaticamente. A autora nos conduz a refletir sobre o cuidar do outro pela ética do sensível, que subjaz à arte docência do ser – corpo e conhecimento envoltos em uma estética do prazer de aprender.

O segundo artigo, *A monitoria como prática pedagógica no ensino de geografia: IFRN campus Ceará-Mirim 2016*, relata uma experiência de monitoria na qual o ensino e a pesquisa caminham em parceria, promovendo uma aprendizagem mais autônoma e significativa pelo trabalho com novas tecnologias e construção de materiais didáticos que enveredam pela ludicidade do processo de conhecimento de forma criativa.

O terceiro, intitulado *O método científico como princípio pedagógico: desenvolvimento de pesquisa em sala de aula integrada ao currículo de biologia*, recupera aquilo que denominamos de educação científica e traz para os momentos de sala de aula a pesquisa como proposta de ensino e de aprendizagem, envolvida com problemas do cotidiano – o que sugere audácia criativa na forma de abordagem do conhecimento em biologia pela reflexão e crítica, sedimentadas a uma investigação orientada para a formação em ciência dos jovens no Ensino Médio Integrado.

*As marcas do poder na atmosfera escolar: interfaces entre práticas de avaliação e produção de subjetividades* é o quarto texto. Nele o autor faz uma abordagem interdisciplinar com dimensões fundantes da área de ciências humanas e sociais para refletir sobre práticas de avaliação inseridas no espaço escolar, cujos fundamentos se encontram arraigados nas formas de poder que engendram a sociedade e seus conflitos e se fazem presentes na escola, muitas vezes, de forma acrítica e a-histórica, reproduzindo apenas de práticas disciplinadoras. Essas interferem no processo formativo de subjetividades heterônomas, por promoverem uma espécie de autonomia controlada e não criativa, com fins meramente aprobatórios.

O quinto artigo da seção I é intitulado *Esporte e política: reflexões sobre os Jogos Olímpicos*. Aborda-se brevemente as marcas da história dos Jogos Olímpicos Modernos para inseri-las no contexto vivencial dos alunos partícipes da experiência relatada no capítulo. Assim, a autora busca de fundamentos filosóficos para seu trabalho, o que enseja uma perspectiva interdisciplinar provocada pelo ensino/pesquisa de modo transversal, para produzir novas formas de leitura dos Jogos, vivenciados pelos alunos por meio de tecnologias computacionais que possibilitaram o desenvolvimento de uma visão crítico-emancipatória acerca de aspectos presentes nos Jogos e pouco discutidos, como questões raciais e de gênero, entre outras.

*Teatro de animação na educação profissional e técnica no IFMA campus Zé Doca: vivências de uma prática em teatro em construção* é o sexto texto. Os autores abordam, num viés histórico-crítico, o ensino de teatro no Brasil, o que permite fazer ensino, pesquisa e extensão de modo indissociado na educação profissional e tecnológica. Discorrem de forma experiencial as possibilidades inerentes à formação humana integral nas vivências e práticas da formação técnica, em uma instituição de ensino da rede federal, demonstrando que a estética e a arte podem deixar marcas positivas nos sujeitos que as vivenciam.

O último artigo desta seção, intitulado *Noções introdutórias sobre a história dos povos indígenas no Brasil e no Rio Grande do Norte: um relato de experiência sobre formas de desconstrução de estereótipos em sala de aula*, aborda aspectos da história dos povos indígenas no Brasil e no Rio Grande do Norte, problematizando estereótipos e

preconceitos comuns sobre essas populações, a partir do conhecimento histórico.

- b. O capítulo II, *Práticas criativas em gestão*, é composto por sete artigos.

O primeiro da seção II é *Gestão em um instituto federal sob a perspectiva da ambidestria*. Os autores empreendem um estudo bibliográfico focalizado na perspectiva de diferencial competitivo empresarial, para analisarem gestores em função gratificada em uma instituição pública. Consideram ao final da pesquisa que há indícios de construtos de princípios de competitividade nas atividades de gestão no que tange à tomada de decisão.

O segundo artigo é *Entrincheiramento organizacional na visão dos secretários executivos: estudo de caso em uma instituição federal de ensino*, cujo objetivo é identificar o nível de entrincheiramento organizacional dos secretários executivos de uma instituição federal de ensino no Rio Grande do Norte.

O terceiro texto é sobre o *Silêncio organizacional: um outro olhar sobre a gestão do conhecimento*, cujo objetivo está focado em analisar a existência do silêncio organizacional e como ele se manifesta nas práticas de transmissão e compartilhamento de conhecimento, na percepção dos servidores técnicos administrativos de uma instituição federal de ensino.

O quarto artigo trata sobre o *Esquecimento organizacional* por meio de uma revisão bibliográfica cujo objetivo é conhecer como ocorre o esquecimento organizacional, suas

possíveis formas, tipologias e áreas do conhecimento que podem servir de suporte.

O quinto da seção II é *Perspectivas da subjetividade: reflexões e contribuições para os estudos organizacionais*. Os autores partem do conceito de subjetividade entremeado pela funcionalidade que os discursos têm na formação intra e intersubjetiva e sociocultural dos sujeitos de forma operativa. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cujas imersões analíticas abordam a constituição dos sujeitos em suas formas subjetivas e a construção das subjetividades dos sujeitos imersos nos processos organizacionais.

O sexto texto mantém a perspectiva anterior e trata sobre *Organizações e subjetividade*, tendo como objetivo conhecer algumas das perspectivas modernas e pós-modernas trazidas na literatura a partir de metáforas sinalizadas por Morgan (2001) sobre a contribuição de outras áreas do conhecimento para a compreensão da construção da subjetividade e organizações no modo de produção capitalista.

O sétimo e último artigo desta seção, intitulado *Processo e desenvolvimento de produto (PDP) em uma empresa de grande porte: análise sob a ótica da gestão da inovação incremental e do conhecimento*, destaca o conhecimento como facilitador para o incremento da inovação, entendendo que, para tanto, surge a necessidade da administração das informações.

- c) A seção III, intitulada *Criatividade, audácia e originalidade na pesquisa*, contém sete textos.

O primeiro dessa seção é *Vaidades intelectuais no ensino superior: notas reflexivas sobre a relação professor-aluno*. O

autor envereda pelos caminhos dos testemunhos declarados, como diria Pedro Nava, sobre depoimentos que na leitura parecem fluir da alma do escrevente. São desvelados objetos de reflexões pedagógicas que emergiram dos processos de mediação de sala de aula vivenciados pelo sujeito/autor. Assim, subjaz no discurso empreendido pelo autor, nesse capítulo, uma preocupação necessária às práticas dos ensinantes, pois, como diz José Willington Germano, “não existe ação sem palavras proferidas por um ator ou agente do ato”.

*Aspectos físicos e químicos de nanopartículas de ferritas de Ni-Zn e pó de toner* é o segundo artigo da seção III do livro. Nele, as autoras fazem análises físico-químicas de pó de toner e da ferrita Ni-Zn para apresentar a possibilidade desses para o desenvolvimento de novas tecnologias vinculadas à utilização de nanopartículas na produção de materiais com propriedades magnéticas. O estudo se insere dentro de uma pesquisa de inovação eletroeletrônica por promover uma discussão acerca da utilização de produtos que podem ser descartados, mostrando suas aplicações ou reutilização, o que evitaria contaminação ambiental.

O terceiro artigo dessa seção intitula-se *A intercorporeidade em Merleau-Ponty e as relações étnico-raciais na educação*. Nele podemos sentir as preocupações da autora com o corpo como constituição de vida, de existência e de espaço, no qual a cultura se materializa de forma historicizada para composição do sensível desejante.

O quarto artigo é *Onomatopeia como processo: uma abordagem de educação musical denominada corpobola no Projeto Pau e Lata*. Esse texto traz uma preocupação com a formação social dos participantes por meio da música em um relato de

experiência de uma atividade denominada “corpobola”, que consiste na utilização do corpo e de uma bola de tênis na composição do repertório musical como conteúdo de educação musical em suas mais diversas manifestações e em seus aspectos políticos e culturais.

O quinto artigo tem como tema *A propagação do machismo no gênero piada*, cujo objetivo é investigar como a figura feminina é ilustrada em tais textos e diagnosticar como esta é vista socialmente, uma vez que todo discurso tem fundamentos – inclusive o discurso humorístico, que conta com embasamentos culturais e sociais.

*O discurso político-educacional e a disciplinarização dos corpos dos alunos na região do Potengi-RN*, no recorte temporal de 1960 a 1980, é o sexto artigo da seção III. Nele os autores mostram as influências religiosas, políticas e educacionais na região do Potengi-RN, perpassadas por meio dos discursos de um corpo que pode ser disciplinado ao modelo do ideário católico – aceito pela escola como forma de tornar os alunos dóceis e úteis aos interesses religiosos.

*Por uma educação sensível da dança: relações simbólicas entre natureza, cultura e a estética dos corpos brincantes do Araruna* é o sétimo texto dessa seção, em que as autoras, em busca de uma educação mais sensível, vão em busca de diálogo entre autores clássicos e a visão ou percepção daquilo que é cunhado no entendimento entre o tradicional na dança como arte e como manifestação cultural. Assim, partindo dessa perspectiva, encontram um mundo fragmentado na expressão da estética simbólica, que envolve o tradicional na existência de corpos em movimentos que dão vida à Araruna como arte singular.

Por fim, o conteúdo que subjaz em toda a leitura nos tornou ciente da complexidade das reflexões propostas e expostas nesta publicação. Nela, visualiza-se a agregação de áreas de conhecimento e a intenção de divulgação para a comunidade acadêmica, profissionais da educação, representantes dos movimentos sociais e instituições interessadas nos temas. Assim, agradecemos a oportunidade de poder prefaciá-lo este livro e esperamos que as leituras e interpretações nele contidas possam contribuir para a materialização de práticas de ensino mais criativas e inovadoras no sentido de uma educação emancipadora no Brasil.

Lenina Lopes Soares Silva  
Professora do Instituto Federal de Ciência  
e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
*campus Santa Cruz*

## APRESENTAÇÃO

É preciso sair da ilha para ver a ilha.  
Não nos vemos sem sairmos de nós.

José Saramago

Peter Burke, em sua obra *Uma história social do conhecimento*, evidencia a necessidade de compreendermos os saberes acadêmicos de modo ampliado, multidimensional e em seus encadeamentos recíprocos, de forma que as hierarquias entre os diferentes campos da produção científica sejam diluídas em face de uma propositiva dialógica entre os saberes. Essa dialogia, expressa pela circularidade, pela troca, pela simbiose e, sobretudo, pela complementaridade entre epistemologias plurais, constituiu-se em um elemento urgente para a construção de sistemas de conhecimentos pautados na integralidade cognitiva e endereçada a uma compreensão mais complexa da realidade em seus muitos desdobramentos fenomênicos.

Nesse sentido, esses diversos campos do saber – socialmente produzidos, utilizados para atribuir inteligibilidade ao real – podem ser, para nós, valermos de uma metáfora, comparados a um texto cuja escrita e interpretação nunca se realizam plenamente. Essa afirmativa decorre da condição ontológica dos seus autores, seres que, porque inacabados, são incompletos por natureza, conforme nos ensinou Paulo Freire ao longo de seu *quefazer* ético, político e peda-

gógico. Dessa compreensão resulta uma outra: a de que a composição textual dos fenômenos que desejamos conhecer, à luz das teorias e dos conceitos com quais estabelecemos interlocução, traz consigo as marcas da nossa inquietude, revelada pela busca da nossa reescrita ao mesmo tempo em que buscamos nos reescrever e nos inscrever como artesãos de conhecimentos.

Assim, o processo da produção acadêmica do conhecimento é, segundo as reflexões de Wright Mills, uma espécie de artesanato intelectual, em que o pesquisador vai costurando o tecido de seu estudo ao tentar imprimir inteligibilidade aos fenômenos com os quais se defronta ao longo do percurso investigativo. Desse artesanato saem “colchas cognitivas” mais largas ou mais estreitas, a depender das combinações epistemológicas realizadas pelo artesão do conhecimento.

Um bom “artesão intelectual” não é aquele que meramente costura seus retalhos para deixar sua “colcha cognitiva” cada vez mais ampla, mas aquele que, tal como as mulheres rendeiras, sabe escolher, dentre uma grande variedade de linhas, aquela que melhor costura certos tipos de retalhos de modo a dar beleza e firmeza à renda. Ou seja, para o “artesão das ideias”, não basta ter em mente as contribuições de diferentes campos disciplinares para pensar e compreender a realidade; é preciso, também, ter a noção sobre qual é a melhor “linha metodológica” para costurar os “retalhos cognitivos” oportunizados pelas áreas do saber com as quais interage em sua aventura pelos caminhos da construção e reconstrução do conhecimento.

Cientes disso, elegemos como recorte metodológico para a socialização das diferentes “colchas de conhecimentos”, que

revestem a presente obra, a unidade de sentido que parte do princípio de que as instituições educativas devem se constituir em comunidades de aprendizado que possibilitem reinventar os tradicionais espaços de ensino, pesquisa, extensão e gestão por meio do prazer na elaboração ética do saber, da audácia intelectual e da pulsão da criatividade nos marcos da sociedade do conhecimento.

No horizonte dessa perspectiva, a responsabilidade pela divulgação do conhecimento em eixos que norteiam o fazer das instituições formativas e aqui expostos nas dimensões da pesquisa, do ensino e da gestão, gera a temática central desse texto: *Reflexões e práticas criativas em diferentes contextos educacionais*. As reflexões aqui expostas ao debate propõem um pensamento crítico que se esforça em instigar um “esboço de autoanálise” sobre a atuação do profissional envolvido no movimento permanente de compreensão da sociedade e dos fenômenos dela resultantes a partir de uma postura relacional advinda do trânsito de e entre saberes.

A obra em evidência oportuniza ao leitor o contato com diferentes modos de (re)pensar, com a produção dos conhecimentos científicos, as relações humanas, o trabalho e também a docência – sem se apartar da ética inerente à prática educativa, especialmente diante do avanço das produções irrefletidas e mergulhadas em vaidades que desconsideram o humano e o bem viver. No livro *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire enfatiza que há um entrelaçamento entre o preparo científico do educador e a retidão ética que deve estar presente no respeito aos outros, na coerência entre o dito e o feito, na capacidade de viver e de aprender com o diferente, na formação científica e na correção ética, indispensáveis para a convivência humana.

Práticas criativas são, portanto, maneiras de pensar e acreditar em uma ciência ousada, criativa, questionadora, audaciosa e curiosa, que não perde seu vigor diante do medo e da inércia institucional, como pertinentemente apontou Rupert Sheldrake na obra *Ciência sem dogmas*. Nesses termos, a presente coletânea se ampara na insistente defesa realizada por Boaventura de Sousa Santos para a urgência da construção de um conhecimento prudente para uma vida decente, na qual o trânsito entre saberes opere como fundamento e como mediação para a abertura de ideias capaz de impulsionar um diálogo horizontal constante entre educandos e educadores.

Motivados pela experiência anterior na organização de “Práticas educativas em movimento: experiências formativas de ensino, pesquisa, extensão e gestão no *campus* São Paulo do Potengi do IFRN”, os organizadores desta nova compilação ampliaram a proposição dos trabalhos, contemplando produções no IFRN e em outros espaços de produção do conhecimento no estado do Rio Grande do Norte e no estado do Maranhão.

É no âmbito do cenário que foi sinalizado anteriormente que esta nova obra chega ao público na perspectiva de fazer fluir o pensamento e a reinvenção da movimentação que gera pulsão vital, criatividade e esperança por uma educação emancipatória e transformadora que prime pela vida e pela dignidade das pessoas.

Os organizadores

CAPÍTULO I



EXPERIÊNCIAS  
CRIATIVAS EM ENSINO

# NO HORIZONTE DA CORPOREIDADE, SENTIDOS PARA UMA HUMANA ARTE DOCÊNCIA: UM ESTUDO BASEADO EM NARRATIVAS DE PROFESSORES FORMADORES

**Adeilza Gomes da Silva Bezerra<sup>1</sup>**

## INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva discutir alguns aspectos imprescindíveis à docência, considerando a relação indissociável entre corpo e conhecimento e tendo em vista uma educação na sensibilidade. Inserido no campo da abordagem (auto) biográfica, trata-se de um trabalho cujos dados foram construídos com base na entrevista narrativa, realizada com docentes atuantes em formação inicial e continuada de professores da grande área de artes. Particularmente neste texto, delimitamos nosso olhar nas evocações oriundas dessa entrevista, que possibilitam a apreensão de alguns sentidos para uma ação pedagógica capaz de provocar ritmos diferenciados para a docência, os quais nos liguem e (re)liguem saberes que encantem o conhecimento e despertem em outros corpos o desejo para aprender – seja no campo da formação docente, seja no campo da educação escolarizada.

Tendo por referência a corporeidade como expressão do corpo no mundo e partindo da ideia que o conhecimen-

---

<sup>1</sup> Mestre e Doutora em Educação (UFRN). Assessora pedagógica e professora formadora da Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN.

to emerge da relação corpo/mundo, vislumbra-se por uma humana arte docência. Inicialmente, adentramos no ritmo mobilizador da discussão da temática e, posteriormente, no diálogo com os colaboradores da pesquisa, anunciamos o encantamento com o conhecimento, a ética do cuidado e a autonomização como princípios para pensar essa docência sob o horizonte da corporeidade.

Vivemos cotidianamente como espectadores de um espetáculo cuja autoria, ao nosso ver, sempre pertence a outrem; porém, não percebemos que, enquanto corpo, estamos dentro e fora da mesma relação com os outros e com o mundo. Nesse cenário, o descaso em relação às atitudes afetuosas é o reflexo da desconsideração da emoção e da ausência da aceitação mútua no cerne dessa relação. Conforme nos fala Maturana:

a palavra amor, digo eu, faz referência à emoção fundamental que constitui o social. Em outras palavras, estou dizendo: o social é uma dinâmica de relações humanas que se funda na aceitação mútua. Se não há aceitação mútua e se não há aceitação do outro, e se não há espaço de abertura para que o outro exista junto de si, não há fenômeno social (MATURANA, 2001, p. 47).

Nesse contexto, as atitudes, as ações, os valores, os comportamentos, nossas concepções e nossas crenças estão atre-

ladas às emoções, e no exercício da aceitação mútua é que se respeita o outro como legítimo outro. Para autores como Maturana (2001) e Damásio (2004a, 2004b), toda ação, por mais racional que seja, só faz sentido porque está impregnada do emocional. Maturana apud Mariotti (2002, p. 76) explicita que “o processo cognitivo é uma construção dinâmica e inerente ao fluxo da vida, ao processo de viver. [...] à medida que se desenrolam às suas vidas, os sistemas vivos vão construindo os seus mundos. Viver é conhecer e conhecer é viver. A vida é um processo de conhecimento”.

A vida, sob esse ponto de vista, é um contínuo processo de aprendizagem, percebida e construída numa teia de inter-relações, interdependência, emoção e sensibilidade. Ou melhor: “o novo insight básico consiste na equiparação radical entre processos vitais e processos cognitivos. Não há verdadeiros processos de conhecimento sem conexão com as expectativas e a vida dos aprendentes”, explicita Assmann (2003, p. 33). O conhecimento torna-se acessível no imbricamento do corpo com o mundo, o que requer uma ação pedagógica diferenciada ancorada à inventividade – espaço em que a pedagogia da pergunta e da complexidade, aberta para a surpresa e para o inesperado, deve ser cultivada em substituição aos saberes pré-fixados, determinados, fechados, envoltos por uma pedagogia das certezas. Trata-se de pensar uma educação na sensibilidade, porque se concebe o corpo como campo de experiência indissociado da natureza e da cultura por meio de uma prática educativa criativa. Nos dizeres de Assmann:

É preciso pensar a educação a partir dos nexos corporais entre seres hu-

manos concretos, ou seja, colocando em foco a corporeidade viva, na qual necessidades e desejos formam uma unidade. Em outro texto ousei dizer: o corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica. Somente uma teoria da corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica (ASSMANN, 2003, p. 34).

Com esse entendimento, e tomando o corpo como referência no contexto da formação humana, elencou-se as seguintes questões de investigação: a formação docente e a educação escolarizada têm procurado criar espaços de aceitação mútua, no qual o espaço educativo/formativo possa ser o lugar de experiências do corpo para ampliar o desejo de aprender, tornando o aprendente cada vez mais autônomo, conhecedor, inventivo e transformador de sua cultura? Como construir a beleza do aprender com prazer, contribuindo com o projeto de vida das corporeidades aprendentes e colaborando com a formação de uma sensibilidade solidária e reinvenção de si? Como nos faz refletir Maturana:

Pensamos que a tarefa da educação é formar seres humanos para o presente, para qualquer presente, seres nos quais qualquer outro ser humano possa confiar e respeitar, seres capa-

zes de pensar tudo e de fazer tudo o que é preciso como um ato responsável a partir de sua consciência social (MATURANA, 2003, p. 10).

Por essa compreensão de Maturana, é na formação humana que toda educação deve se assentar sem se distanciar do contexto e do aqui e agora. A qualidade das atitudes vindouras são consequências das aprendizagens apreendidas no tempo e no espaço das ações realizadas hoje. Sendo assim, aprender a ser, humanizar-se e reencantar a docência são desafios que nos tocam e nos convidam para olhar “o trabalho da docência como espaço de partilha e comunhão”, como ressalta Chanana. Esse é um espaço de respeito, ao ritmo de cada corporeidade aprendente e do desenvolvimento de outras inteligências, como propõe Hibisco, permeada por uma ação pedagógica que dialoga entre saberes culturais, saberes das novas tecnologias, saberes relacionados à ecoformação e saberes do corpo. A relação entre corpo, referências, expressões e corporeidade é necessária para tornar o ensino mais significativo e coerente, conforme argumenta Orquídea.

Todavia, sabemos que as práticas predominantes no contexto escolar e na formação de professores ainda estão distanciadas do sentir/pensar, presas ao pensar que separa razão/emoção e corpo/mente na construção do conhecimento e na mediação de efetivas aprendizagens, desconsiderando a corporeidade dos docentes e dos discentes envolvidos nessa construção. Repensar esse quadro implica perceber a docência enquanto espaço mobilizador

do reencantamento pelo conhecimento, tendo por base uma ética do cuidado e a autonomização como potência do corpo sentir e agir no mundo: um modo de ser corpo. Se almejarmos que a formação de crianças, adolescentes e jovens aconteça de forma em que esses sejam cativados para o aprendizado, urge-se que os docentes, nas suas experiências de formação inicial e continuada, percebam-se cativados também.

Sabe-se que, para transformar práticas existentes, primeiro é primordial respeitar o educador na sua singularidade, considerando-o na condição de ser corpóreo. Isso vai além do saber conhecer e do saber fazer: é preciso saber ser com o outro, ancorado a uma convivência de partilha, compartilhamento e solidariedade, aprendendo a conviver como um modo de ser-no-mundo. Puig destaca que aprender a conviver é:

edificar a ética da alteridade, uma ética relacional preocupada em criar vínculos entre as pessoas: uma alter-ética. [...] aprender a conviver pressupõe estabelecer vínculos pessoais baseados na abertura e na compreensão, é proceder à descoberta do outro que permita tratá-lo humanamente. E, portanto, colocar-se no lugar dele e compreendê-lo a partir de dentro. A capacidade de experimentar em si mesmo os sentimentos do outro, distinguindo-os dos próprios, e co-

neher as razões e os valores alheios sem confundir-se com eles é um dos núcleos básicos da aprendizagem da convivência (PUIG, 2007, p. 70-71).

Boff, por sua vez, explicita o sentido do ser-no-mundo

Quando dizemos ser-no-mundo, não expressamos uma determinação geográfica como estar na natureza, junto com plantas, animais e outros seres humanos. Isso pode até estar incluído, mas a compreensão de ser-no-mundo é algo mais abrangente. Significa uma forma de ex-istir e de co-existir, de estar presente, de navegar pela realidade e de relacionar-se com todas as coisas do mundo. Nessa co-existência e con-vivência, nessa navegação e nesse jogo de relações, o ser humano vai construindo seu próprio ser, sua autoconsciência e sua própria identidade (BOFF, 2004, p. 92).

Ser-no-mundo e com o mundo parte do princípio de que “o sujeito é e está presente no mundo, num local situado, num tempo historicamente situado”, conforme afirma Orquídea – partindo da ideia “de que o sujeito é o próprio corpo, com sua corporeidade”, acrescenta a colaboradora.

Essa compreensão não só respeita o outro como legítimo outro, como amplia o conhecimento, pois dá sentido ao sujeito que, além de ser racional, é sensível, cultural e social. “O homem não é somente o produto da história, ele é, igualmente, portador de uma história na qual ele busca e constrói significação: há, portanto, um sentido da história que é o sentido que os homens, na sua vivência, dão à sua história” (GAULEJAC, 2005, p. 73). Diante dessas problematizações que nos conduzem para uma educação na sensibilidade, apresentamos a seguir os princípios que nos ajudam a pensar essa humana arte docência.

### **O ENCANTAMENTO COM O CONHECIMENTO**

Encantar significa lançar encantamento ou magia sobre algo, transformando o ser, cativando-o, seduzindo-o. Portanto, “encanto traduz a ideia de sedução, beleza e magia. É algo que nos fascina e nos deixa maravilhados” (Moraes, 2003, p. 166). O conhecimento, por sua vez, segundo Maturana (2001); ; Sérgio (2004;), dentre outros pesquisadores, pressupõe uma real ação entre o organismo vivo e a relação deste com o mundo, passando indiscutivelmente pelo corpo. Sendo assim, a ação do conhecer pertence à vida cotidiana na vivência e convivência com o outro, em que se encontram processos cognitivos e vitais entrelaçados à emoção. Trata-se de um constante desafio para a ação pedagógica. Oportunamente, Boff, no prefácio da obra *Reencantar a educação*, de Hugo Assmann, chega para ampliar essa discussão, afirmando:

Conhecer é um processo biológico. Cada ser, principalmente o vivo, para existir e para viver tem que se flexibilizar, se adaptar, se re-estruturar, interagir, criar e co-evoluir. Tem que fazer-se um ser aprendente. Caso contrário morre. Assim ocorre também com o ser humano (BOFF *apud* ASSMANN, 2003, p 12).

Nesse horizonte, encantar o conhecimento parece ser um dos aspectos relevantes a serem considerados na prática educativa e formação docente. Uma docência que pressupõe a abertura para si, para o outro, para o mundo e para a vida ancorada à corporeidade, ao conhecimento sensível e a alegria de viver, porque é movido por aquilo que nos seduz, cativa e nos deixa maravilhados. O conhecimento torna-se objeto de desejo do aprendente. Trata-se de uma docência pautada na busca de entusiasmo, que transforma o espaço educativo/formativo num lugar de alegria e prazer, facilitadora da expressividade, encantando e seduzindo crianças, adolescentes, jovens e adultos para a aprendizagem oriunda de uma curiosidade criativa. Esse reencantamento mobiliza desejos, pois o corpo está imbricado nas ações cotidianas em que o sentir e o pensar caminham indissociavelmente, engajando-se com vistas à transformação de si e do mundo que o cerca. Segundo Assmann:

O ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade.

Não inibir, mas propiciar aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos. Reviravolta dos sentidos-significados e potenciamento de todos os sentidos com os quais sensoriamos corporalmente o mundo. Porque a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal. Todo conhecimento tem uma inscrição corporal. Que ela venha acompanhada de sensação de prazer não é, de modo algum, um aspecto secundário (ASSMANN, 2003, p. 29).

O corpo engajado possibilita a comunicabilidade entre os sentidos. Daí Assmann (2003) afirmar categoricamente que um bom espaço educativo/formativo propicia aprendizagens prazerosas. Trata-se de sair de uma visão de ação educativa/formativa redutora, fechada, inibidora e excludente para uma visão mais aberta, complexa, dialógica, inclusiva, ou seja, uma educação sensível capaz de reinventar e produzir um conhecimento personalizado envolto por experiência de aprendizagem que fascina, haja vista ser no corpo que o conhecimento é tatuado. É nesse ambiente prazeroso que a amorosidade, a afetividade e a alegria fortalecem a relação entre docentes e aprendentes.

Quando nos referimos ao encantamento com o conhecimento, não estamos destituindo o comprometimento, a

responsabilidade, a seriedade concernente ao ato de ensinar/formar, mas, pelo contrário, estamos nos referindo ao compromisso, ao respeito e ao cuidado para com aquele que aprende, seja ele ou ela docente em formação ou discente em período de escolarização. Trata-se de fazer do conhecimento um objeto de fascinação e sedução. Compromisso com o ser corpóreo que é o próprio corpo em movimento. O sentimento de Violeta em relação à sua maneira de ensinar música retrata bem essa discussão. Ela própria narra essa alegria e prazer de ensinar, questionando e respondendo:

Como trabalhar os elementos da música de forma que os alunos se sintam tocados e motivados por ela, enxergando um novo mundo que, às vezes, passa despercebido? É a forma, o respeito, o carinho, a afetividade permeando as aulas, mostrando que é possível ultrapassar a dificuldade. Com o passar do tempo, eles passam por cima dos imprevistos e fazem de tudo para não faltar a aula porque aquele momento é prazeroso para eles (VIOLETA).

Para Violeta, o ato de ensinar está perpassado pela ternura de saber acolher e seduzir o aprendente, mostrando a eles possíveis portas que poderão ser abertas diante das dificuldades que a cotidianidade da vida apresenta. Para ela, é

possível cativar o aprendente para o centro da sua formação a partir da amorosidade que permeia a relação docente/discente. Nessa perspectiva, vem ao nosso encontro Paulo Freire, com bastante pertinência, argumentando a favor de uma educação amorosa e cuidadosa.

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama (FREIRE, 2005, p. 29).

Quem ama cuida, cativa, cultiva, interage, flexibiliza-se, presta e dá atenção, acolhendo e dialogando. Quem ama desenvolve a escuta sensível, quem ama potencializa saberes apesar das adversidades, procurando transformar a si mesmo, a quem está em sua volta e o seu entorno. A narrativa de Hibisco a respeito do que é ser um bom professor de dança também contribui para reafirmar a importância do seduzir e cativar o outro para o centro da aprendizagem.

Um professor de dança vai saber que está trabalhando muitíssimo bem quando chega no colégio já pela receptividade daquilo que vem de bom.

Trazer para a comunidade um sábado com dança. Imagina que farra seria? Se isso fosse instituído com o professor à frente. Não estou falando de “dancinha”, de falta de respeito, não. É o aquecimento e explicar o porquê, é a profilaxia, fazer trabalho social, uma série de coisas para serem estudadas, teatralizadas, dançadas. Esse bom professor é uma pessoa plugada no mundo, desligou dançou, não tem jeito. O bom professor é aquele que ganha o aluno, ganha a escola, ganhou a escola, ganhou o universo, como a sala de aula, você cativa mesmo (HIBISCO).

Para Hibisco, o bom professor, além de cativar o outro para o aprendizado, não pode descuidar-se do compromisso ético com a área de conhecimento na qual exerce a docência. Ele é detentor de saberes e fazeres que dialogam com o estudante, com a escola e o entorno no qual ela se encontra inserida. O bom professor não só é engajado com o currículo escolar, como mantém conectividade com a cultura e está em permanente autoformação.

O encantamento com o conhecimento pressupõe que o “educar é um fenômeno psicossocial e biológico” (MORAES; LA TORRE, 2004), pois compreende o envolvimento das dimensões humanas do sentir, pensar e agir, uma implicação global do corpo. Trata-se de compreender os fenômenos da

vida e da aprendizagem como fenômenos indissociáveis, como sinaliza a teoria autopoietica preconizada por Maturana (2001).

### **POR UMA ÉTICA DO CUIDADO**

Como dito anteriormente, o encantamento com o conhecimento não se resume ao discurso sobre, mas compreende a boniteza do agir na relação consigo, com o outro e com o mundo, ancorada pela relação entre o sentir e o pensar. É a busca pela convivência solidária no contexto da formação humana e da docência, oportunizando o desenvolvimento da atenção consciente. Nesse sentido, torna-se imprescindível a ética do cuidado – oriundo dos vínculos estabelecidos de forma relacional.

A relação não é sujeito-objeto, mas sujeito-sujeito. Experimentamos os seres como sujeitos, como valores, como símbolos que remetem a uma realidade fontal. A natureza não é muda. Fala e evoca. Emite mensagens de grandeza, beleza, perplexidade e força. O ser humano pode escutar e interpretar esses sinais. Coloca-se ao pé das coisas, *junto* delas e a elas sente-se unido. Não existe, co-existe com todos os outros. A relação não é de domínio *sobre*, mas de con-vivência. Não é pura intervenção,

mas inter-ação e comunhão (BOFF, 2004, p. 95).

Nessa ética do cuidado, a razão não mais ocupa o foco das coisas, mas a centralidade das coisas é ocupada pela sensibilidade no ato de conviver. O que está em jogo não é o valor pela utilidade, pelo desempenho, pelo ter, mas o valor intrínseco das coisas, atingindo o corpo na sua inteireza. Nisso tudo, prevalece a aceitação mútua (MATURANA, 2001), a convivência amorosa, realizando-se numa relação afetuosa, ao lado e junto com o outro (BOFF, 2004). Semelhante à atitude de Orquídea ao contar como se dá a relação dela com seus alunos.

Eu tento assumir cotidianamente com compromisso, com responsabilidade e ética. Parece meio piegas falar isso, mas eu tento exercitar cotidianamente porque se você pensa na sua ação, na sua atuação enquanto profissional, enquanto sujeito ser o melhor... está construindo relações com ética, com seus alunos, no ambiente de trabalho, com compromisso, com responsabilidade. Se você acredita na área que está atuando e você investe nessa área, eu acho que realmente esse é um caminho digno de ser percorrido. Eu sei que não sou perfeita, nem

quero ser. Não é essa a minha pretensão. Mas eu acredito no que as pessoas podem ser e dar de melhor. É isso que eu penso a cada dia que eu venho para a Universidade ao lidar com meus alunos. Cotidianamente eu tento estar inteira naquele momento. Estar construindo uma relação recíproca com meus alunos. Não é fórmula mágica. Não é receita. É você ser você mesma. Com transparência. Com simplicidade. Assim: não é “agora chegou a doutora Orquídea”. Eu sei que o título é importante. A formação é fundamental. Mas você tem que ser você. Sujeito. Como você é. Com suas qualidades, com seus defeitos. Como o Maturana diz: “você respeitar o outro como legítimo outro”. Eu respeitando meus alunos com as virtudes que eles têm, com os defeitos e as dificuldades que eles possam vir a ter. E ao mesmo tempo, eles me respeitando como legítimo outro. No sentido de eles estarem percebendo que eu também tenho minhas virtudes, mas também tenho minhas dificuldades como qualquer ser humano. Eu acho que na medida em que você

deixa isso claro, você consegue... a relação fica mais aberta. E o processo ensino e aprendizagem não se faz apenas pelo professor, nem só pelos alunos. Ele se faz na relação. Essa relação é o caminho (ORQUÍDEA).

Orquídea, ao narrar a relação de reciprocidade existente na docência, assume o lugar do mestre, daquele que cuida do cuidado do outro, sem se esquecer de cuidar de si. Ao considerar a ética do cuidado, estamos contribuindo para uma aprendizagem solidária em que o professor se coloca numa posição de horizontalidade na convivência com seus pares e estudantes, reconhecendo-se com um ser inacabado. Esse é um movimento ininterrupto de compreensão de si e do outro, porque inexistimos sem a presença do outro e nos constituímos na relação.

Assim, [...] põe ao mesmo tempo em evidência a impossibilidade de existir independentemente de outrem e o desejo de existir, apesar de outrem. O lugar do outro como revelador de mim mesmo e como tendo uma visão redutora do *eu*. Este outro que acolhe a minha diferença e que a ameaça, cuja presença oscila entre o medo de se afirmar e o medo de não poder fazê-lo (JOSSO, 2004, p. 61).

É com o outro que vamos tecendo as artimanhas da nossa formação inicial ou continuada e vamos colaborando para a formação humana de outros, contribuindo assim para um estilo de ser docente. Nessa noção de ética do cuidado, o professor assume a condição do mestre que possibilita a travessia do estudante de um saber curioso para um saber epistêmico, tomando consciência das suas ações durante os desafios pertinentes ao ato de aprender. O cuidado passa a “ser considerado, portanto, como o momento do primeiro despertar. Situa-se exatamente no momento em que os olhos se abrem, em que sai do sono e se alcança a luz primeira” (FOUCAULT, 2006, p. 11). O cuidado, então, serve de elo condutor para a autonomização como um modo de ser corpo.

### **AUTONOMIZAÇÃO COMO MODO DE SER CORPO**

No decorrer da discussão deste estudo, tentamos anunciar alguns sentidos para a docência no horizonte da corporeidade enquanto uma ação educativa/formativa capaz de nutrir a beleza de aprender com prazer. Lugar de vivências do corpo e de aceitação mútua: o que estamos chamando de humana arte docência. Nesse espaço, o encantamento com o conhecimento, a ética do cuidado e a autonomização como modo de ser corpo compreendem alguns sentidos norteadores dessa docência – sentidos que, no contexto de uma educação sensível, criam condições para um saber viver de forma singular e plural.

No caso da autonomização como um modo de ser corpo, percebemos uma abertura de caminhos para a busca

de uma estética/poética de si atrelada à busca de conhecimento no percurso existencial. Trata-se de uma cosmo-estética transpessoal (JOSSO, 2004), construída e procurada por uma associação ativa entre a busca da realização pessoal/profissional e a busca de conhecimento rumo à sabedoria. Pelo ponto de vista de Josso:

significa pois que, a cada momento da nossa existência, temos de escolher agarrar – ou não – uma oportunidade para exercermos um juízo, uma ação, um comportamento, uma atitude interior, levando em consideração as perspectivas abertas pela procura de articulação das quatro buscas e apoiando-nos nas práticas de desenvolvimento da nossa atenção consciente. A sabedoria não é pois um apanágio dos seres excepcionais que agem de forma “perfeita”; ela reside sim no fato de situarmos os mínimos gestos na perspectiva global e complexa, que nos ofereça a articulação das quatro buscas, fundada numa atenção consciente de si, dos outros e com o nosso meio natural (JOSSO, 2004, p. 108-109).

A humana arte docência dinamiza as potencialidades singulares em prol de uma autonomização plural, porque

o autonomizar-se acontece na produção de sentido construída na relação com o outro, na medida em que estamos implicados no contexto vivencial pela nossa corporeidade. Importante, também, lembrar que:

não há autonomia absoluta, porque a emergência do sujeito autônomo decorre num mundo de interações complexas e multidimensionais que a cultura e a sociedade supõem. O ser humano é interdependente e autônomo, em busca permanente do que não tem, do que não é. A aspiração à transcendência, à superação é própria de um ser que é síntese de acto e potência, de ordem e desordem, de repouso e movimento, de essência e existência. E assim matéria, vida e consciência não são substâncias distintas, mas modos diversos da temporalização e corporização da complexidade humana (SÉRGIO, 2004, p. 40-41).

Dominicé, por sua vez, colaborando com esta discussão, enfatiza:

A autonomia é assumida como a resolução de se tomar o percurso de vida nas próprias mãos. As es-

colhas que dependem da decisão de outrem são submetidas a uma perspectiva crítica. A autonomia, sem dúvida uma das questões centrais da educação, subtende toda a reflexão sobre a formação (DOMINICÉ, 1988, p. 151).

Tanto em Dominicé (1988) quanto em Sérgio (2004), encontramos uma ideia de autonomia ancorada à historicidade das coisas, à temporalidade e à intencionalidade no mover-se do corpo. E essa reflexão em torno da autonomização como modo de ser corpo originou-se da entrada do trabalho biográfico, via narrativas de vida, na compreensão da ideia da humana arte docência, tendo em vista que a vida é o centro da formação. E a narrativa de nossa vida é a narrativa de nossa formação. Com as narrativas de vida dos professores formadores, apreendemos um ser corpóreo responsável em fazer seu próprio caminho na vida, ligado ao processo de transformação e formação do outro, projetando o seu ser numa ação pedagógica atravessada pelo encantamento com o conhecimento e a ética do cuidado. Pela trajetória individual de cada colaborador na investigação, encontramos sentidos para um saber ser e um saber fazer no campo da docência. Na lógica e nas evocações dessas narrativas, lembramos a vida do passado e nos projetamos para o futuro sem sair do presente. Nesse movimento, o corpo é o fundamento para a educação na sensibilidade.

## REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação** – rumo à sociedade aprendente. 7<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BAUER, Martin W.; JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista Narrativa. In: GASKELL, George; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** – Um manual prático. 3<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 11<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

DAMÁSIO, Antonio. **O erro de Descartes**. 11<sup>a</sup> ed. Tradução: Dora Vicente Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 2004a.

DAMÁSIO, Antonio. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência sentimentos**. Tradução do autor. Adaptação para o português do Brasil: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2004b.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: Instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (org.) O método (auto)biográfico e a formação. Tradução: Maria Nóvoa. Cadernos de Formação n. 1. Lisboa: DRH, 1988, p. 101-108.

DAMÁSIO, Antonio. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (org.) O método (auto)biográfico e

a formação. Tradução: Maria Nóvoa. Cadernos de Formação n. 1. Lisboa: DRH, 1988, p. 123-153.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**. 2ª ed. Tradução: Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 28ª ed. Tradução: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GAULEJAC, Vicent. O âmago da discussão – Da sociologia do indivíduo à sociologia do sujeito. Tradução de Norma Takeuti. Revista Cronos, v. 5, n. 5/6, dez/2005.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Prefácio: Antônio Nóvoa. Tradução: José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MARIOTTI, Humberto. **As paixões do ego** - Complexidade, política e solidariedade. 2ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2002.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. 1ª reimpressão. Tradução: Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis. **Formação humana e capacitação**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, Maria Cândida; LA TORRE, Saturnino de. **Senti-**

**pensar:** fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade.** Petrópolis: Vozes, 2003.

PUIG, Josep Maria. **Aprender a viver.** In: ARANTES, Valéria Amorim (org.) **Educação e valores.** São Paulo: Summus, 2007.

SÉRGIO, Manuel. **Alguns olhares sobre o corpo.** Coleção: Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 5ª ed. Tradução: Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

# A MONITORIA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: IFRN *CAMPUS* CEARÁ- MIRIM 2016

**Alian Paiva de Arruda do Nascimento<sup>2</sup>**

**Valcinete Pepino de Macedo<sup>3</sup>**

**Evaneide Maria de Melo<sup>4</sup>**

## INTRODUÇÃO

As ações dos professores podem e devem dialogar, pois se entende que o diálogo entre os diferentes domínios do saber torna a formação dos alunos mais integrada, colocando-os como sujeitos indispensáveis às transformações do lugar, capazes de lidar e modificar sustentavelmente as necessidades de seu tempo-espaço.

A integração entre as disciplinas é necessária, inclusive entre professores da mesma disciplina. Pensando nisso, foi elaborado um projeto de monitoria para o ensino da disciplina de Geografia I, ano letivo 2016, no *campus* Ceará-Mirim do IFRN. A intenção era a de se repensar as práticas e concepções do trabalho docente.

---

2 Mestre em geografia, professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte campus Ceará-Mirim. E-mail: alian.pai-va@ifrn.edu.br.

3 Doutora em educação, professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte campus Ceará-Mirim. E-mail: valcinete.macedo@ifrn.edu.br.

4 Mestre em geografia, professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte *campus* Ceará-Mirim.

O desejo primordial foi o de que a geografia possibilite a transformação do cotidiano dos alunos, como o universo empírico que desperta e motiva o mundo, favorecendo outros encorajamentos para a pesquisa – e permitindo compreender a realidade geográfica que se faz presente em tudo que envolve a vida social. Nesse sentido, objetivamos encorajar e desenvolver a aprendizagem da disciplina de geografia por meio de atividades dinâmicas e lúdicas; realizar estudos relacionados à disciplina e suas metodologias de ensino; pesquisar, listar e elaborar possíveis atividades a serem desenvolvidas em sala de aula; aproximar do universo dos alunos a partir do contato e ideias provenientes dos monitores, analisar os resultados obtidos com as turmas.

O conceito de lúdico foi fundamental nesse projeto e apoiou-se nas ideias de Da Silva e Bertazzo, que assim definem a atividade lúdica:

toda a atividade escolar realizada com finalidades didáticas, e que estejam relacionadas com elementos originados em jogos, brincadeiras, representações e expressões estéticas, concebidas ou desenvolvidas sobre conteúdos geográficos (SILVA; BERTAZZO, 2013, p. 351).

Para esses autores, a importância da utilização do lúdico como recurso didático nos processos de ensino e de aprendizagem da geografia foi o problema que orientou as reflexões do projeto de monitoria. Reconhece-se que o lúdico, enquan-

to atividade que desencadeia prazeres, pode fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para que as aulas de geografia sejam mais dinâmicas e participativas, proporcionando sentido e significado ao conhecimento construído.

Nessa perspectiva, as questões que nortearam a viabilização desse projeto foram: como a prática pedagógica pode interferir no interesse do aluno de um curso técnico do ensino médio integrado pela disciplina de Geografia? Como despertar o interesse pela disciplina de Geografia no primeiro ano de cursos técnicos de ensino médio integrado? A monitoria seria uma estratégia pedagógica?

A partir de então, docentes da disciplina de Geografia I e quatro monitores passaram a planejar atividades que foram desenvolvidas ao longo dos bimestres de 2016. Avaliamos e observamos o nível das turmas e relacionamos aos conteúdos tratados em sala de aula. Pelas reuniões e também pela participação da pesquisa de novos métodos, procuramos e desenvolvemos atividades que auxiliassem o aprendizado dos alunos, como o “Geografia em tela”, “Caça aos biomas” e “Apresentação das revoluções industriais”, e projetos como “O SUS em discussão no entorno do IFRN Ceará-Mirim”, “Impactos socioambientais da economia potiguar”. Cada atividade foi desenvolvida em relação direta com os conteúdos específicos, conforme ementa da disciplina, ao mesmo tempo respeitando a autonomia pedagógica de cada docente envolvido e as especificidades do corpo discente, sendo relatada nesse trabalho a parte desenvolvida junto às turmas de primeiro ano, turno vespertino.

## PERCURSO METODOLÓGICO

A experiência de monitoria aqui relatada se deu sob a coordenação das professoras de geografia do *campus* Ceará-Mirim e foi desenvolvido com monitores voluntários, alunos do segundo ano do curso do ensino médio integrado de informática.

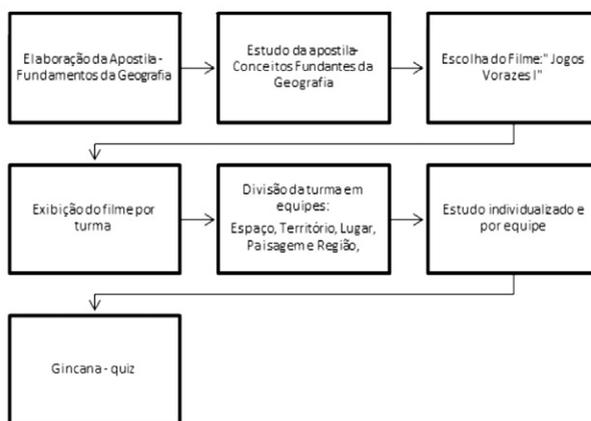
Seguindo os conteúdos programáticos previstos para o ano letivo (2016), conforme ementa da disciplina Geografia I, foram usadas diversas metodologias para que se trabalhasse os conteúdos de forma dinâmica, prática e lúdica, de modo a despertar maior interesse por parte do aluno. As turmas envolvidas foram Programação de Jogos Digitais (PJD 1V) e Equipamentos Biomédicos (EBM1V), envolvendo inicialmente 72 alunos.

No primeiro bimestre de 2016, o conteúdo programático escolhido e trabalhado pelos envolvidos na monitoria foi “Conceitos fundantes da ciência geográfica” (lugar, espaço, território, região e paisagem). Inicialmente, as docentes coordenadoras da monitoria optaram pela elaboração de uma apostila sobre o conteúdo, e os monitores propuseram a exibição de um filme que representasse a discussão.

Na primeira etapa do “Geografia em tela”, a escolha foi pelo filme *Jogos Vorazes I* (Direção de Gary Ross, 2012). O filme foi indicado e defendido pelos monitores por se tratar de uma produção de reconhecimento e aceitação pelo público alvo (adolescentes entre 14 e 16 anos). As etapas seguintes da atividade foram: exibição do filme por turma (EBM 1V e PJD 1V) de modo separado em cada sala/turma; na sequência, as turmas foram divididas em equipes, de modo que cada uma

recebeu a denominação de um conceito da geografia. A cada equipe coube estudar os conceitos da geografia e se preparar para a etapa seguinte: reconhecer os conceitos da geografia no decorrer da trama do referido longa-metragem, classificando como ficção científica. A avaliação da aprendizagem se deu no momento de culminância, com o *quiz* (Figura 1).

**Figura 1** – Fluxograma das etapas da 1ª edição do Projeto Geografia em tela



Fonte: Elaboração das autoras, 2017.

É importante destacar que as questões foram elaboradas pelos monitores desse projeto e avaliadas pelas docentes envolvidas. As respostas das equipes geraram uma pontuação que foi parte do processo avaliativo do primeiro bimestre, podendo-se afirmar que essa experiência didático-pedagógica possibilitou a abordagem do conteúdo programático de forma lúdica, dinâmica e interativa, e fomentou a interação entre alunos da turma recém-chegada no IFRN Ceará-Mirim (Figura 2).

**Figura 2** – Gincana das turmas EBM 1V e PJD 1V

Fonte: Elaboração das autoras, 2017.

No segundo bimestre de 2016, foi realizado um trabalho de ensino e pesquisa tendo como conteúdo programático de referência a discussão do “lugar” e as “tecnologias de localização aplicadas à geografia”. A pesquisa foi realizada pela turma de EBM 1V, e por isso foi norteada pela temática da distribuição dos Serviços de Saúde nos municípios do entorno do IFRN Ceará-Mirim, englobando os municípios de origem de todos os alunos da turma: Ielmo Marinho, Poço Branco, São Gonçalo do Amarante, Ceará-Mirim e Natal.

Os objetivos do trabalho foram: mapear as unidades básicas de saúde, identificar a existência dos equipamentos biomédicos, perceber as condições de trabalho e o serviço prestado à sociedade local. A turma se envolveu na atividade de ensino/pesquisa e apresentou os resultados; os grupos foram avaliados pela professora orientadora e por professores de disciplinas técnica do curso de EBM e, ao final, foi produzido um documento digital que consolidou os resultados obtidos por todos os grupos de pesquisa da sala, possibilitando uma visão panorâmica do assunto nos municípios onde residem os alunos da turma (Figura 3).

**Figura 3** – Documento digital – O SUS em discussão: mapeamento de Unidades Básicas de Saúde no entorno do IFRN-CM



Fonte: Elaboração das autoras, 2017.

No terceiro bimestre de 2016, diante da então conjuntura do país – pós-impeachment da presidenta Dilma Rousseff –, as atividades e conteúdos previstos na ementa da disciplina precisaram ser revistos, e oportunizou-se a situação para se discutir democracia, cidadania, direitos civis e a Constituição Brasileira. A conjuntura sociopolítica do país nesse momento foi marcada por um conjunto de medidas que mobilizou em especial os que fazem parte da educação básica do país, diante de uma agenda de mudanças na Constituição que afeta diretamente as condições da educação básica no país, seja ela profissionalizante ou não. Dentre as medidas tomadas pelo Governo Federal de Temer, estavam as que mais se destacaram: Reforma do Ensino Médio (PEC 74), o Programa “Escola Sem Partido” e a PEC dos gastos (PEC 241).

Nesse período, então, aconteceram dias de paralisação; manifestações de grupos locais na capital do estado (Natal-RN) e em outros estados brasileiros, envolvendo várias categorias; ocupação estudantil das escolas públicas nas várias regiões do país, em vários *campi* do IFRN, inclusive no Ceará-Mirim. A culminância foi a interrupção do bimestre em 11 de novembro pelo início de uma greve deliberada pelo sindicato representativo dos servidores do IFRN (SINASEFE), que durou 30 dias.

A conjuntura política nacional, apesar de temerosa pela ameaça de retirada de vários direitos constitucionais, serviu para grande mobilização e conquista de mais espaço do Grêmio Maria Madalena; os monitores, alunos das turmas de PJD e EBM, assim como os demais alunos do IFRN, tiveram papel de destaque, de autonomia e crescimento político nesse contexto (Figura 4).

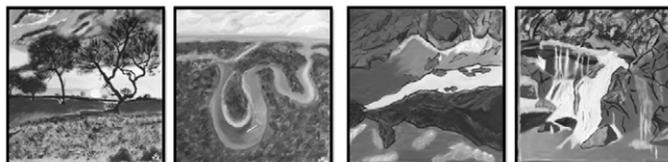
**Figura 4** – Movimento estudantil do Grêmio Madalena Antunes nos municípios de Ceará-Mirim/RN e São Gonçalo do Amarante/RN



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2016-2017.

Devido à situação, as atividades de monitoria foram parcialmente paralisadas, e o planejamento da condução das atividades da disciplina foram revistos e adequados ao momento. Os conteúdos referentes à geografia física e à questão ambiental foram abordados e geraram algumas telas como projeto piloto que se concretizou no quarto bimestre (Figura 5).

**Figura 5** – Telas produzidas por alunos da turma PJD 1V, temática “Biomas da natureza”



Fonte: Produção acadêmica da Turma PJD 1V.

No quarto bimestre, a opção teórico-metodológica foi iniciar os estudos sobre “Organização e produção do espaço capitalista em tempos de globalização” a partir do estudo do lugar, fazendo uma ligação com a abordagem da questão ambiental trabalhada no terceiro bimestre. Para isso, a docente responsável estruturou uma pesquisa e traçou objetivos e metodologia para as turmas, que se subdividiram em grupos de pesquisa.

Em resumo, foram dois momentos: pesquisa para a construção do seminário “Impactos socioambientais da economia potiguar”, quando os monitores atuaram conjuntamente com os alunos; e o outro, a 2ª edição do “Geografia em tela”. Dessa vez, a tela foi produzida manualmente, utilizando tela para pintura artística e tintas acrílicas (Figura 6). Cada grupo de pesquisa estudou, pesquisou e apresentou o seminário; ainda, pintaram uma tela sobre as atividades econômicas estudadas (fruticultura irrigada, salicultura, produção da cerâmica vermelha, exploração do petróleo, carcinicultura e exploração de calcário).

A experiência de ensino/pesquisa e criação artística foi exitosa, o que se constatou pelo envolvimento da turma na apresentação do seminário e na exposição das telas (Figura 6).

**Figura 6** – Geografia em tela II: Impactos socioambientais das atividades econômicas do RN



Fonte: Elaboração das autoras, 2017.

Ao final do quarto bimestre, houve dois produtos finais: o seminário “Impactos socioambientais da economia potiguar” em formato digital e a elaboração das referidas telas artísticas, que serão rerepresentados na Semana do Meio Ambiente 2017, no IFRN Ceará-Mirim. Após o evento, as telas serão doadas ao *campus* para serem inseridas no patrimônio material e cultural da instituição.

Por todas as experiências expostas, pode-se dizer que projeto de monitoria atingiu seus objetivos e que o envolvimento entre docentes e monitores foi de extrema relevância para o desenvolvimento das atividades realizadas ao longo do ano letivo de 2016 na disciplina de Geografia I.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desse projeto, executado ao longo do ano letivo 2016 em turmas de primeiro ano de cursos do ensino médio integrado no IFRN *campus* Ceará-Mirim, realizado em conjunto por duas docentes da disciplina de Geografia e

quatro monitores, foram obtidos os seguintes resultados:

- Interação didático-pedagógica entre professoras da disciplina de Geografia e da área de ensino do *campus* Ceará-Mirim.
- Interação pessoal e acadêmica entre os monitores do projeto de monitoria.
- Elaboração conjunta de material didático pelas professoras da disciplina: apostila “Conceitos fundantes da geografia”.
- Interação entre docentes e monitores nas etapas de planejamento e execução das atividades voltadas para os alunos das turmas envolvidas no projeto de monitoria.
- Desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa, que propiciaram aos alunos das turmas envolvidas autonomia na construção do conhecimento geográfico.
- Criação de atividades lúdicas e artísticas que dinamizaram as aulas ao longo do ano letivo.
- Utilização de tecnologias e práticas didático-pedagógicas atrativas aos alunos de primeiro ano.
- Crescimento acadêmico para docentes e monitores envolvidos.
- Relação de troca vivencial e acadêmica entre alunos das turmas de primeiro ano e os monitores.
- Elaboração de material digital que servirá de base para difusão dos conhecimentos geográficos.
- Criação de telas artísticas que serão doadas ao patrimônio do *campus* do IFRN e exposição na Semana do Meio Ambiente de Ceará-Mirim (2017).
- Publicização da experiência em eventos acadêmicos no

- ano de 2017: III SEDOC (Canguaretama-RN) e IV Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire (Natal-RN).
- Satisfação dos alunos em participar das atividades e o bom desempenho acadêmico das turmas envolvidas (avaliação qualitativa).

Assim, pode-se afirmar que a experiência pedagógica no ensino de Geografia, de forma autônoma, crítico-reflexiva, investigativa, criativa e com a participação de monitores, foi satisfatória; ainda, apresenta elementos para ser continuada, replicada ou implementada, podendo servir de base para outras práticas pedagógicas que visem tornar a Geografia mais acessível, interessante e motivadora aos alunos que fazem o ensino médio no IFRN ou em outra instituição de ensino da educação básica.

## REFERÊNCIAS

CARLOS, Ana F. A. **A Geografia na sala de aula**. São Paulo, Editora Contexto, 1999.

CIMA, Fernando. Resumo do projeto de monitoria práticas de ensino em geografia. **Anais do SEPE-Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS**, v. 6, n. 1, 2016.

DA SILVA, Laydiane C.; BERTAZZO, Cláudio José. O lúdico, a geografia e a mediação didática. **Revista Georaguaia**, v. 3, n. 2, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessá-

rios à prática educativa. 27<sup>a</sup> ed. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996. .

**Projeto Político Pedagógico do IFRN:** uma construção coletiva: documento-base. DANTAS, Anna C. C.; COSTA, Nadja M. L. (org.). Natal: IFRN, 2012.

SILVA, Laydiane C. da; BERTAZZO, Cláudio J. O lúdico, a geografia e a mediação didática. **Revista Georaguaia**, v. 3, n. 2, 2013.

# O MÉTODO CIENTÍFICO COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO: DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA EM SALA DE AULA INTEGRADO AO CURRÍCULO DE BIOLOGIA

**Leandro Silva Costa<sup>5</sup>**  
**Janielle Gomes Freire<sup>6</sup>**

## INTRODUÇÃO

É de conhecimento da sociedade que o modelo escolar atual no Brasil não atende às demandas dos estudantes, fazendo com que estes muitas vezes expressem suas dificuldades em estabelecer uma relação entre suas vidas e os conteúdos curriculares (ARANHA, 2009; CORTELLA, 2017). O reflexo dessa escola “distante” é notado no desinteresse dos alunos, que tem como principais consequências o déficit no aprendizado e a evasão (PINTO; FERNANDES, 2015).

Pesquisadores e educadores afirmam que é necessário se repensar esse modelo, a fim de transformar a escola em uma instituição que possa realmente cumprir seu papel de formação dos jovens educandos. Segundo Therrien e Therrien (2013), esse papel é o de propiciar atividades pe-

---

5 Professor de biologia do Instituto Federal do Rio Grande do Norte campus Ceará-Mirim. Doutor em bioquímica. E-mail: leandro.costa@ifrn.edu.br.

6 Professora da Secretaria de Educação de Parnamirim, Centro Infantil Mônica Alves do Amaral. Especialista em psicopedagogia. E-mail: janifreire@hotmail.com.

pedagógicas que levam a reflexões e ao entendimento crítico de situações que fazem parte do cotidiano dos alunos.

Dentre essas atividades pedagógicas, destacam-se a leitura de textos literários, projetos de aprendizagem baseados em problemas, aulas práticas laboratoriais e o desenvolvimento de pesquisa em sala de aula. Este último vem merecendo atenção de unidades escolares nos últimos anos, por se mostrar eficiente como ponto de partida para os avanços no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, melhorando a prática docente e atraindo os interesses dos alunos (SUZANA; ARAUJO, 2015; CASTRO, 2016). Segundo Pedro Demo, pesquisador na área de práticas pedagógicas com enfoque na educação básica, pesquisar significa ter “condição de consciência crítica e cabe como componente necessário de toda a proposta emancipatória” (DEMO, 2006, p.10).

Dessa forma, devido à importância do uso do método científico e da pesquisa como princípios educativo e pedagógico, acredita-se ser imperativo desenvolver estratégias de inserção dessas competências no currículo escolar. Portanto, levando em consideração a necessidade dos professores e alunos de se apropriarem dessa prática de pesquisa e que, apesar disso, poucas escolas estimulam esse exercício em suas salas de aula, levantou-se a hipótese de que os alunos de ensino médio podem desenvolver projetos de pesquisa anuais, como componente curricular integrado às disciplinas do curso, discutindo importantes temáticas locais que os ajudarão na aquisição de habilidades essenciais para o seu processo de formação, entre elas a de diagnosticar ou solucionar problemas de ordem social, econômica ou ambiental.

O Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) pode

ser compreendido como área de estudo ideal para se desenvolver essa pesquisa. Dois motivos justificam tal escolha: A escola, referência em educação pública de qualidade, proporciona condições adequadas ao fazer docente, e um dos autores deste trabalho leciona a disciplina de Biologia para turmas de ensino médio integrado, o que lhe permite um acompanhamento mais íntimo do rendimento escolar dos seus alunos e das dificuldades em se desenvolver esse tipo de atividade.

Nesse sentido, este trabalho busca estimular o desenvolvimento de projetos de pesquisa por alunos do primeiro ano do ensino médio integrado do curso técnico de Equipamentos Biomédicos, com o intuito de avaliar as melhores condições de inserir essa prática no currículo anual da disciplina de Biologia I, bem como avaliar as suas contribuições ao processo de ensino-aprendizagem.

### **A importância do método científico e da pesquisa no ensino básico**

Mesmo nos dias atuais, em que a informação é amplamente acessível à sociedade em geral, falar em pesquisa científica ainda assusta grande parte da população. É comum, por exemplo, propagandas na televisão em que a qualidade de produtos é comprovada por pesquisadores experientes, em suas vestimentas – os famosos e respeitados jalecos brancos. Historicamente, o conhecimento científico sempre foi usado como forma de persuadir a opinião pública, mesmo em questões polêmicas e controversas. O pesquisador Herrera (2000) já afirmava que a ciência é usada inclusive como maneira efetiva de se terminar discussões, bastando

dizer que algo está cientificamente comprovado. Ele destaca ainda que, no passado, obtinha-se o mesmo resultado com a afirmativa de que estava respaldado na bíblia.

Isso tudo apenas confirma o abismo entre a ciência e a população, enfatizando uma visão estereotipada que a sociedade criou acerca da ciência e dos cientistas. Essa visão deturpada, potencializada pela distância das universidades e centros de pesquisa da sociedade, estimula a crença cientificista de superioridade teórica e prática da ciência para qualquer situação.

Se analisarmos as definições para o termo “ciência”, perceberemos o quão diferente deveria ser essa realidade sobre dita. Numa visão bem simplista, o termo foi definido como um conjunto de conhecimentos baseados na reflexão, na observação e na experimentação (SANTOS; MORTIMER, 2009). Nesse mesmo sentido, a pesquisa científica, de acordo com SEVERINO (2017), é a realização de um processo investigativo planejado a partir de métodos pré-estabelecidos; ou seja, apenas significa o uso de técnicas rigorosas, o método científico, para se entender determinada situação, descrever suas características e conhecer melhor como as coisas funcionam.

Para se desenvolver um projeto de pesquisa, é necessário buscar o conhecimento existente na área, formular o problema e o modo de enfrentá-lo, coletar e analisar dados, e tirar conclusões. Como consequência, aprende-se a lidar com o desconhecido e a encontrar novos conhecimentos, a pensar de maneira lógica sobre os fatos cotidianos e a resolver problemas práticos simples. Ainda, para muitos essa é a única oportunidade de que dispõem para explorar seu ambiente de um modo lógico e sistemático (SASSERON; CARVALHO, 2011).

Seria imprescindível, além de uma maior divulgação dos avanços científicos, incentivar nossa sociedade a se aprofundar no uso de métodos científicos, estimulando-a a encontrar novos conhecimentos. Não há dúvidas de que a escola seria o melhor espaço para se trabalhar essa temática – onde, em uma visão utópica, nossos jovens teriam acesso aos mais diversos conhecimentos e passariam a debater e vivenciar de forma mais integrada as demandas da sociedade. Entretanto, no nosso país, vários são os motivos que impossibilitam essa prática: um currículo escolar extenso, indisponibilidade de tempo por parte do professor, falta de apoio da gestão escolar, falta de infraestrutura (laboratórios, computadores), formação docente insuficiente e falta de estímulo e base educacional dos discentes (RAUSCH; SCHROEDER, 2009).

Esse quadro torna-se ainda mais complexo quando se leva em consideração que, por muitos anos, a pesquisa científica figura como um dos princípios educativos e pedagógicos nas legislações que regem a educação básica no Brasil. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2013), em seu art. 13, inciso III, que orienta a definição do currículo pelas unidades escolares, apresenta “a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re) construção de conhecimentos” (DCN, 2013, p. 194).

Portanto, a introdução da pesquisa no currículo escolar apresenta-se como uma demanda urgente e necessária. Nesse contexto, a disciplina de Biologia aparece como ferramenta importante para a integração do método científico

ao currículo escolar no ensino médio. Juntamente com as disciplinas de Física e Química, a Biologia compõe os conteúdos das ciências da natureza, que, dentre as habilidades exigidas, está exatamente a de selecionar e utilizar metodologias científicas adequadas para a resolução de problemas.

Cabe aqui trazer um relato pessoal de um dos autores desta pesquisa, professor de biologia há pelo menos quinze anos, sendo sete destes em atividade no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). O currículo de biologia no ensino médio é bastante extenso, por muitas vezes obrigando o professor a abdicar de determinados conhecimentos em detrimento de conteúdos considerados significativos. Nesse contexto, insere-se a abordagem da metodologia científica e da pesquisa, as quais muitas vezes são trabalhadas apenas como parte de um conteúdo da disciplina, realidade que contrasta com as orientações trazidas pelos documentos regulatórios educacionais.

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A presente pesquisa se caracteriza como quali-quantitativa por se valer de instrumentos mistos para a obtenção de dados relacionados à percepção de sujeitos a respeito dos processos aos quais estão submetidos e às formas como lidam com fenômenos complexos, de como os sujeitos a ele se vinculam e de como ele é interpretado (CRESWELL; CLARK, 2011).

A pesquisa teve como público-alvo 36 discentes da turma do primeiro ano do curso técnico integrado de Equipamentos Biomédicos do IFRN *campus* Ceará-Mirim, localizado na cidade de Ceará-Mirim-RN. As atividades foram desenvolvidas

durante as aulas da disciplina de Biologia I, sob responsabilidade do professor Leandro Costa, no ano letivo de 2016.

Algumas condições foram colocadas aos alunos durante o primeiro dia de aula para guiá-los e orientá-los na execução da atividade. Algumas das mais importantes foram:

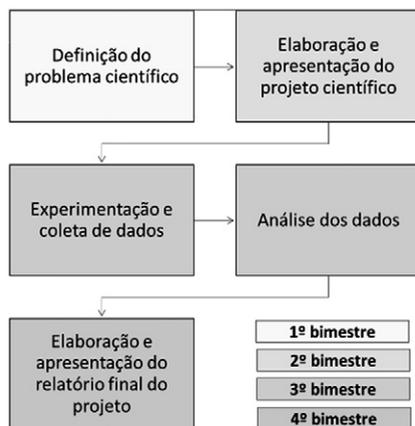
- a. O trabalho poderia ser feito em grupo de no máximo seis alunos. É sabido que o ideal seriam grupos menores, com até três alunos, mas nesse primeiro momento decidiu-se por experimentar a eficiência da metodologia em permitir o uso da criatividade e participação dos alunos.
- b. A temática a ser explorada nos projetos seria “problemas ambientais locais”. Essa condição se justifica pelo fato do tema selecionado, meio ambiente, ser o primeiro conteúdo abordado em Biologia I, além de ser um tema transversal de suma importância que pudesse ser trabalhado durante todo o ano letivo. Ainda, delimitar um tema facilitaria o desenvolvimento da atividade pelos alunos.
- c. O projeto deveria prever alguma proposta de intervenção quanto à problemática levantada.
- d. Os alunos deveriam entregar o projeto escrito e o relatório do projeto, ao fim do segundo e quarto bimestres, respectivamente.

Sabendo-se das dificuldades dos alunos no desenvolvimento de projetos de pesquisa, foi construído um cronograma de encontros e de orientações ao longo do curso. Esses encontros – dez, no total – aconteceram no decorrer dos quatro bimestres letivos, e tiveram objetivos diversos:

- Explicação teórica sobre método científico e tipos de pesquisas (duas aulas).
- Aplicação da metodologia de tempestades de ideia, estimulando os alunos a levantarem questionamentos diversos sobre o tema abordado; seleção pelos alunos do questionamento considerado mais interessante, que passou a ser denominado de problema científico; e reformulação linguística do problema, devendo este ser claro e preciso, delimitado e com uma solução possível (uma aula).
- Formulação de hipóteses para o problema científico e definição das ferramentas necessárias para resolver o problema científico (uma aula).
- Orientação dos grupos quanto à construção e escrita do projeto científico (duas aulas).
- Apresentação dos projetos científicos à turma e convidados (duas aulas).
- Orientação para acompanhamento dos experimentos e coleta de dados (uma aula).
- Orientação para acompanhamento das análises de dados (uma aula).
- Orientação para produção do relatório final dos projetos (uma aula).
- Apresentação dos resultados dos projetos científicos à turma e convidados (duas aulas).

Um resumo das etapas de orientação pode ser visto na Figura 1.

**Figura 1** – Etapas de orientação dos projetos científicos desenvolvidos em sala de aula pelos alunos.



Fonte: Dados da pesquisa.

Vale ressaltar que esses encontros aconteceram durante as aulas da disciplina, sendo contabilizados como carga-horária. A etapa inicial de definição do problema científico foi adaptada da obra da professora Celicina Azevedo, intitulada *Metodologia científica ao alcance de todos* (AZEVEDO, 2009).

Durante o ano letivo, e especificamente durante os encontros e apresentações dos projetos, o professor responsável pela disciplina atuou como participante, no que podemos caracterizar, segundo Queiroz et al. (2007), a observação participante. Essa técnica facilita o conhecimento através da interação entre o pesquisador e o meio, propiciando uma visão detalhada da realidade. Durante as observações, foram avaliados o comportamento dos alunos quanto à nova metodologia, dificuldades enfrentadas e as competências e habilidades adquiridas ao longo do processo.

Ao fim do ano letivo, logo após a finalização dos projetos de pesquisa, foram aplicados questionários, com o intuito de

levantar: o conhecimento do aluno acerca dos temas principais do projeto, ciência e método científico; dificuldades no desenvolvimento dos projetos; possíveis benefícios da metodologia ao aprendizado dos alunos; participação de familiares e membros da comunidade nos projetos; experiências adquiridas e perspectivas futuras. Ressalta-se que o preenchimento do questionário não foi obrigatório.

## **RESULTADOS**

Reiteramos neste momento que um dos objetivos nesse projeto foi inserir a pesquisa científica no currículo da disciplina de Biologia I, evitando que o tema fosse abordado em apenas parte do conteúdo. Somente assim seria possível aos alunos compreender de forma mais aprofundada a importância do método científico e seu papel na aquisição de um comportamento crítico e reflexivo.

Desse modo, todas as atividades foram realizadas dentro de sala aula, disponibilizando horários que antes seriam destinados à abordagem de outros conteúdos. Foram necessários dez encontros e reuniões, totalizando 14 aulas disponibilizadas durante o ano letivo. É possível que sejam questionadas a “perda de tempo”, já que o currículo da disciplina é extenso. A resposta para essa pergunta deve partir de cada professor e do que ele considera significativo em sua sala de aula, mas espera-se que os resultados que serão posteriormente apresentados possam convencer os leitores dos benefícios trazidos pela prática de pesquisa em sala de aula ao processo de ensino-aprendizagem.

## **O desenvolvimento dos projetos de pesquisa em sala de aula**

Todos os alunos, desde os primeiros encontros, foram estimulados a observar de forma mais crítica os problemas ambientais que acometiam a população de seus bairros e cidades. Percebe-se aqui a primeira vantagem de se inserir a prática da pesquisa em sala de aula: a valorização da experiência cotidiana dos alunos.

Os três primeiros encontros foram utilizados para introduzir conceitos, definir e descrever os problemas científicos. Essa etapa é de suma importância para o decorrer da atividade; portanto, exigiu do professor e dos alunos um maior nível de aprofundamento quanto ao tema. Se pensarmos em futuras políticas de formação profissional em unidades escolares, essa etapa deve merecer uma maior atenção, por ser, talvez, a maior dificuldade dos professores e dos alunos. Alguns trabalhos corroboram essa ideia, como por exemplo Rausch e Schroeder (2009), que, ao investigarem a inserção da pesquisa no processo ensino-aprendizagem numa turma de quarta série do ensino fundamental, relataram o despreparo de professores desprovidos de teoria e prática para realizar pesquisa em sala de aula com os alunos. Foi possível perceber, ainda, segundo os autores, que os professores não tinham um conceito bem elaborado sobre o que é pesquisar.

Nessas etapas, muitos questionamentos foram levantados, mostrando que os alunos se interessaram pela metodologia, e, como consequência, seis projetos foram iniciados:

- *Recycling forever*: a reciclagem do lixo.

- Investigando o desenvolvimento do coentro em diferentes tipos de adubos.
- Importância da arborização no meio urbano.
- Rio Ceará-Mirim e um novo recomeço.
- Impactos da poluição no Rio Ceará-Mirim
- O vale de Ceará-Mirim e sua capacidade de reconstrução após queimadas.

Concluídas as etapas de definição do problema científico, deu-se início à elaboração do projeto. Baseados nas observações e no desempenho dos alunos durante os encontros de orientação, percebeu-se aqui uma grande dificuldade na maioria dos alunos, especificamente em relação à escrita – resultado, de certo modo, já esperado –, o que pode ser justificado por dois motivos: 1) as escolas municipais de Ceará-Mirim, apesar da constante evolução observada nos últimos resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), ainda estão aquém das metas nacionais almejadas e também abaixo da média para as escolas do Rio Grande do Norte, mostrando uma formação insuficiente de seus alunos; 2) Alguns autores mostram que as escolas públicas pouco têm se dedicado na busca pela qualidade na produção textual de seus estudantes, os quais, por sua vez, não demonstram nem um pouco de interesse em produzir e evoluir (VASCONCELOS; MARTINS, 2017).

A solução encontrada para resolver – ou pelo menos amenizar – essas dificuldades foi o estímulo à busca por referenciais teóricos relacionados aos projetos, o que se

mostrou eficiente. No questionário aplicado aos alunos, foi discutido o número de artigos científicos lidos por eles ao longo do projeto. Apenas três membros de um grupo relataram não terem lido nenhum artigo, com a justificativa de terem utilizado fontes da *internet* e relatos de familiares. Todos os demais leram ao menos um artigo, com destaque para um aluno que declarou ter lido no mínimo sete artigos. Comprendemos aqui um segundo benefício da pesquisa científica em sala de aula: o estímulo à leitura, análise e interpretação de textos.

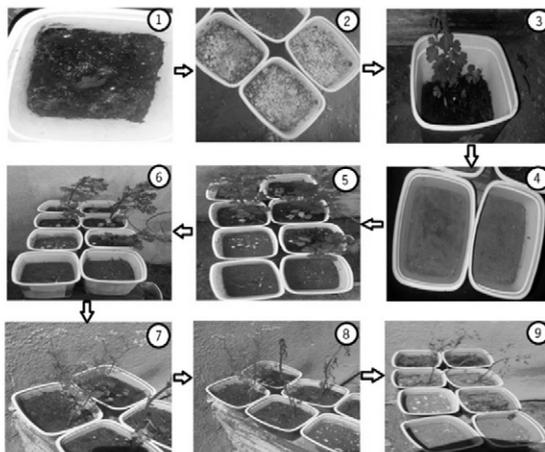
A etapa de experimentação e coleta de dados ficou marcada pelo notável envolvimento dos estudantes. Percebeu-se participação efetiva de todos os componentes dos grupos, pelo menos nas atividades de campo. As fotos abaixo, gentilmente cedidas pelos alunos, traz um pouco dos registros das pesquisas.

**Figura 2** – Componentes do projeto “Recycling forever: a reciclagem do lixo” produzindo materiais a partir do lixo reciclável



Fonte: Dados da pesquisa.

**Figura 3** – Registros de etapas experimentais do projeto “Investigando o desenvolvimento do coentro em diferentes tipos de adubos”



Fonte: Dados da pesquisa.

**Figura 4** – Registros de áreas de estudo do projeto “O vale de Ceará-Mirim e sua capacidade de reconstrução após queimadas”



Fonte: Dados da pesquisa.

As etapas seguintes – análises dos dados e elaboração do relatório final – foram particularmente mais simples, provavelmente pelo fato dos discentes já estarem ambientados com a metodologia e por já terem observado alguns resultados para

os seus questionamentos levantados no início do ano letivo. Mais uma vez destacamos benefícios observáveis da prática do ensino, como a capacidade de desenvolver o raciocínio e a capacidade de aprender, interpretar e criticar resultados a partir de experimentos e demonstrações, bem como entender e aplicar métodos e procedimentos próprios das ciências, todas essas habilidades sugeridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, dentro da competência de investigação e compreensão.

Dos seis projetos desenvolvidos, apenas dois não atingiram todos os seus objetivos propostos, um por falta de retorno e apoio de uma secretaria municipal quanto aos planos para a recuperação do rio Ceará-Mirim, e outro por falta de reagentes para uma análise de qualidade de água. Apesar disso, esses trabalhos ainda trouxeram experiências interessantes aos alunos, como pode ser confirmado por esses dois relatos: “As novas experiências com certeza foi um dos pontos que melhor definem a minha satisfação com o trabalho realizado, pude ver com meus próprios olhos como funcionam as secretarias do município, que era algo que confesso não ter conhecimento” (sic). A experiência interessante foi “conhecer e conversar com a comunidade próxima ao rio Ceará-Mirim” (sic).

Para os demais trabalhos, todas as hipóteses levantadas foram testadas, o que permitiu aos alunos responderem aos seus questionamentos iniciais. Isso pode ser observado nas conclusões dos trabalhos, como, por exemplo, a apresentada pelos componentes do projeto “Investigando o desenvolvimento do coentro em diferentes tipos de adubos”, que tinha como objetivo avaliar qual seria a melhor opção de adubo para o plantio do coentro, uma das principais ervas cultivadas nos quintais de moradores da região.

Levando-se em conta o que foi observado, concluímos que, após acompanharmos a execução do experimento, a semente de coentro que se desenvolveu melhor e mais rápido estava no pote de adubo orgânico composto por esterco de vaca desidratado. Tendo seu ciclo de vida em aproximadamente 60 dias; assim atendendo a uma de nossas hipóteses (quanto ao resultado esperado) e previamente respondendo a nossa pergunta inicial. Com base no experimento e ferramentas utilizadas, esta forma de adubo orgânico foi a mais apta ao cultivo do coentro, sendo mais barata e menos prejudicial à saúde do solo (sic) (SILVINO et al., [s.d.]).

### **Uma breve percepção dos alunos sobre a inserção da pesquisa científica no currículo escolar**

Após finalizados e apresentados os projetos, aos alunos foi aplicado um questionário com o intuito de coletar informações acerca de suas experiências ao longo de toda a atividade. Apesar da não obrigatoriedade em respondê-lo, 23 o fizeram, o que pode ser entendido mais uma vez como compromisso e entusiasmo com a atividade.

Em primeiro lugar, é importante destacar que nenhum dos alunos haviam tido contato com atividades de pesquisa,

apesar de todos eles trazerem uma definição coerente para ciências e pesquisa científica. Uma das alunas descreveu que “ciência e/ou pesquisa científica é tudo aquilo que parte e tem seu progresso a partir de um método, envolvendo observação, princípios, resultados e relações, com o intuito de esclarecer ou provar algo”.

Infelizmente não foi planejada a aplicação de questionários no início dos projetos, quando provavelmente os alunos não conseguiriam definir corretamente esses termos, o que nos permitiria comprovar uma aprendizagem significativa quanto aos complexos conceitos de ciências. Entretanto, levando em consideração o alto índice de jovens e adultos que não compreendem os conceitos das ciências – em torno de 95% da população brasileira, de acordo com GOMES (2015) –, pode-se inferir que a pesquisa em sala de aula tenha contribuído com esse processo de letramento científico dos alunos e da compreensão dos métodos envolvidos nesta prática e de suas aplicações na vida cotidiana.

Quando questionados se o desenvolvimento da pesquisa científica em sala de aula ajudou no seu aprendizado, todos os alunos declararam que sim. Percebemos que, dentre as respostas dadas, as mais comuns versavam sobre o desafio de ir além do aprendizado em sala de aula e da possibilidade de solucionar e se aprofundar em problemas de suas comunidades. Esses resultados corroboram pesquisas que mostram que metodologias ativas de ensino tornam os alunos protagonistas de seus processos de ensino-aprendizagem, estimulando-os a interagir com seus objetos de estudo. Sob esse ponto de vista, Cotta et al. (2012) registra que as metodologias ativas de ensino e aprendizagem se baseiam em:

Estratégias de ensino fundamentadas na concepção pedagógica crítico-reflexiva, que permitem uma leitura e intervenção sobre a realidade, favorecendo a interação entre os diversos atores e valorizando a construção coletiva do conhecimento e seus diferentes saberes e cenários de aprendizagem (COTTA et al., 2012, p. 788).

Por fim, um dos benefícios mais marcantes dessa prática pedagógica talvez tenha sido a efetiva participação dos pais e familiares nas atividades dos seus filhos. É consenso que a presença dos pais na vida escolar de seus filhos não só colabora significativamente com seu desempenho como também influencia na melhoria do ambiente familiar (LUCK, 2017). Relatos da participação de familiares foram encontrados em mais da metade dos questionários respondidos; mais especificamente, todos os seis projetos contaram com a presença de pais de pelo menos um aluno do grupo. As funções atribuídas aos familiares foram as mais diversas: acompanhamento das atividades de campo, fotografando as atividades, como colaboradores e orientadores na análise dos dados e no planejamento experimental, entrevistadores e entrevistados ou até mesmo como fornecedores de informações que de alguma forma contribuíram com o desenvolvimento das pesquisas.

Essa participação familiar apenas reafirma o papel formativo da escola no seu sentido mais amplo, que é a de formar cidadãos responsáveis e integrados aos diversos segmentos da sociedade. Não se pode afirmar, é verdade, o impacto

da presença desses familiares no desempenho de seus filhos, já que nenhum estudo foi realizado, mas era notório o sentimento de satisfação e orgulho dos estudantes, inclusive com comentários em sala de aula. Esse fato, por si só, pode ser suficiente para uma melhora na autoestima e, conseqüentemente, uma maior dedicação às atividades da escola.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Vem sendo crescente a demanda por práticas pedagógicas que estimulem o aprendizado dos estudantes do ensino básico. Entretanto, mesmo quando presentes em sala de aula, essas práticas não estão inseridas no currículo escolar, o que dificulta a compreensão destas por parte da comunidade, especialmente professores e alunos.

A pesquisa científica no ensino básico adentra esse mesmo cenário: uma prática inovadora e essencial para o alcance de competências e habilidades diversas, e de difícil compreensão quando não inserida no currículo das disciplinas. Nesse sentido, buscou-se neste trabalho desenvolver uma prática pedagógica que estimulasse os alunos à pesquisa científica dentro da disciplina de Biologia.

Durante o artigo, levantou-se o questionamento da possibilidade de essa prática levar a uma perda de tempo, já que o currículo da disciplina é extenso e não permite se abdicar de certos conteúdos. Este parece ser o momento essencial para respondê-lo. Após um ano de projeto, pode-se afirmar que, além de ser possível inserir a pesquisa e o método científico na rotina escolar, essa prática traz uma série de benefícios ao processo de ensino-aprendizagem, e todas elas já foram

discutidas anteriormente: valorização da experiência cotidiana dos alunos, estímulo à leitura, análise e interpretação de textos e o próprio letramento científico, desenvolvimento de competências de investigação e compreensão, além da participação das famílias na vida escolar dos estudantes. Dessa forma, parece ser incontestável que abrir mão de aprofundar-se em determinados conteúdos para explorar essa metodologia traz resultados bem mais significativos no processo de ensino-aprendizagem e na construção de uma educação de qualidade que forma jovens preparados às demandas da sociedade.

Apesar dos resultados, os autores deste artigo têm conhecimento de que a metodologia utilizada aqui ainda necessita de melhorias e muitas outras perguntas ainda precisam ser respondidas, afinal, o ensino é dinâmico e está em constante evolução. Porém, também acreditam que, a partir desse projeto, muitos outros trabalhos podem ser desenvolvidos e muitos professores podem incorporar essa metodologia à sua prática pedagógica, proporcionando uma formação mais humana e integral aos seus estudantes. Na verdade, outros projetos já estão em andamento, com novas turmas iniciando a prática de pesquisa científica – dessa vez, em uma perspectiva mais interdisciplinar, com a participação de outros professores. Além disso, a metodologia vem sendo usado em programas de formação de professores da rede municipal de ensino com o intuito de disseminar essa proposta nas nossas escolas, que tanto carecem de ideias capazes de mudar, ao menos um pouco, a realidade local.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, A. A escola que os jovens merecem. **Revista Época**, . v.30, n.2, p. 261-265 2009.

AZEVEDO, Celicina B. **Metodologia científica ao alcance de todos**. São Paulo. Editora Manole, 2009.

CASTRO, Valdeni L. de. Ensino por investigação na realidade da educação. **EDUCITEC**, v. 4, p. 1-9, 2016.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo. Editora Cortez, 2017.

COTTA, R. M. M. et al. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 787-796, 2012.

CRESWELL, J.; CLARK, V. **Designing and conducting mixed-methods research**. The Sage handbook of qualitative research London, Sage publications Ltd, 2011],.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. ] São Paulo, Editora Cortez, 2006.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. - Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

GOMES, A. S. L. **Letramento científico**: um indicador para o Brasil. São Paulo, Instituto Abramundo, 2015.

HERRERA, A. O. Civilização ocidental não dá respostas à crise atual. *In: Um intelectual latino-americano.* ]Campinas, SP: UNICAMP/IG/DPCT, 2000.

LUCK, H. **A gestão participativa na escola.** Petrópolis: Vozes, 2017.

PINTO, F. L. F.; FERNANDES, L. G. F. Dificuldades de aprendizagem. *In: Necessidades educativas especiais* Maputo, Editora EDUCAR-UP, 2015.] ,

QUEIROZ, D. T. et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista de Enfermagem UERJ**, v. 15, n. 2, p. 276–283, 2007.

RAUSCH, R. B.; SCHROEDER, S. L. A inserção da pesquisa no processo ensino-aprendizagem na 4a série do ensino fundamental. **EDUCERE**.Curitiba , 2009.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Abordagem de aspectos sociocientíficos em aulas de ciências: possibilidades e limitações. **Investigações em ensino de ciências**, v. 14, n. 2, p. 191–218, 2009.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em ensino de ciências**, v. 16, n. 1, p. 59–77, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

SILVINO, A. C. D. O. et al. **Investigando o desenvolvimento do coentro em diferentes tipos de adubos**. Relatório final de projeto de pesquisa apresentado à Disciplina de Biologia I. Ceará-Mirim, 2017.

SUZANA, C.; ARAUJO, O. DE. A pesquisa-ação como elemento da alfabetização científica no currículo de Biologia do Ensino Médio. **Latin American Journal of Science Education**, v. 12055, p. 1-7, 2015.

TERRIEN, J.; TERRIEN, S. M. N. A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo. **Educação**, v. 38, n. 3, p. 619-630, 2013.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; MARTINS, V. B. Aulas de produção textual em língua portuguesa no ensino médio: Um relato de experiência. **Teias v.18**, .n. 49. p 144-159 , 2017.

# AS MARCAS DO PODER NA ATMOSFERA ESCOLAR: INTERFACES ENTRE PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

**José Gllauro Smith Avelino de Lima<sup>7</sup>**

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, pretendemos refletir sobre as práticas avaliativas na escola e suas implicações disciplinares, buscando discutir as relações entre os “discursos de verdade”, no sentido foucaultiano, produzidos e reproduzidos em torno da avaliação da aprendizagem, os efeitos de poder desencadeados a partir de tais discursos e a formação de subjetividades no espaço escolar. Dito de outro modo, buscamos suscitar o debate sobre o modo como o poder circula nas malhas do tecido avaliativo escolar, “fabricando” e modelando indivíduos através de práticas disciplinadoras embutidas em atividades de caráter aprobatório.

É importante ressaltar, nesse sentido, que a análise delineada não pretende uniformizar nem caricaturar as práticas de avaliação, entendendo-as como algo negativo por excelência. Pretendemos, apenas, tornar saliente o aspecto disciplinador admitido pela avaliação da aprendizagem quando realizada no interior de relações verticalizadas entre professores e alunos, e como tais práticas

---

<sup>7</sup> Professor de Sociologia do campus São Paulo do Potengi do IFRN. Doutor em Educação. E-mail: jose.avelino@ifrn.edu.br

estão diretamente ligadas à formação da subjetividade dos estudantes.

As reflexões aqui expostas partiram de estudos bibliográficos, dos quais se destacam as análises de Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Suely Rolnik, Elisabeth Roudinesco e Franco Cambi, além de outros autores. Priorizamos uma perspectiva historiográfica de análise, recorrendo às contribuições da História da Educação para a compreensão dos “discursos de verdade” inerentes ao ato de educar e suas implicações disciplinares na formação dos indivíduos em quatro épocas históricas,<sup>8</sup> quais sejam: a Época Clássica, a Época Medieval, a Época Moderna e a Época Contemporânea.

Na época clássica, centramos a análise nos modelos educativos das duas principais *poleis* gregas, Atenas e Esparta, visando a observar como tais modelos de educação veicularam discursos de verdade, contribuindo para o disciplinamento e a “fabricação” dos indivíduos. Na Época Medieval, enfatizamos as reflexões em torno do modelo educativo cristão e sua relação com a formação de mentes ajustadas à moral da Igreja Católica. Nas épocas moderna e contemporânea, buscamos pontuar como o discurso científico em educação possibilitou o redimensionamento da instituição escolar e de seu ideal formativo, possibilitando a construção de novas formas de disciplinamento por meio, dentre outros elementos, de novas práticas avaliativas – em especial, a prova.

Por fim, antes de iniciar as reflexões pretendidas, acreditamos ser necessário abordar, em linhas gerais, o que aqui entendemos por “poder”, por “disciplina” e por “subjetivida-

---

8

Adotamos a divisão histórica sinalizada por Franco Cambi (1999).

de”, uma vez que tais elementos se constituem em categorias conceituais que permitirão tecer algumas considerações sobre as práticas avaliativas na escola.

### **PODER, DISCIPLINA E SUBJETIVIDADE: UM DIÁLOGO COM A TEORIZAÇÃO**

Os conceitos “poder”, “disciplina” e “subjetividade” possuem uma característica comum: são polissêmicos. Diante disso, é de grande importância precisar quais os sentidos que lhes são conferidos neste trabalho, de modo a contribuir para um entendimento coerente das reflexões em torno da problemática em análise.

No que se refere ao conceito “poder”, visualizamos os termos assinalados por Michel Foucault, entendendo-o como algo que circula, que funciona em cadeia, que se exerce em rede. Não é uma propriedade maciça sobre a qual se tem o domínio. É, antes, um elemento escorregadio e fugidio que não se deixa enclausurar. Está em todos os lugares e, ao mesmo tempo, em lugar algum.

Em sua terceira preocupação metodológica, presente no texto intitulado *Soberania e Disciplina*, curso ministrado no *Collège de France*, em 14 de janeiro de 1976, Foucault (1979) nos adverte que:

o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado

como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer a sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão (FOUCAULT, 1979, p. 183).

É interessante perceber o fato de que o poder necessita, para que seu movimento se torne inteligível, de uma produção da crença, pois “não há a possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade” (FOUCAULT, 1979, p. 179). Isso permite assinalar que as malhas pelas quais o poder transita são elas próprias conjuntos de discursos de verdade; são a ossatura das relações de sujeição e dominação constitutivas do tecido social, que por muitas vezes são por elas engessado.

Amparando-se nessa compreensão, observamos que o poder, longe de impedir a construção dos indivíduos, impulsiona-a no interior dos construtos discursivos que lhe são inerentes, contribuindo, desse modo, para a “fabricação” de comportamentos. Estes, por sua vez, são produzidos através de investimentos múltiplos, sendo forjados por diferentes metodologias disciplinares que corroboram os discursos de que faz parte em última instância.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2009) sinaliza a ocorrência das mais variadas práticas disciplinares utilizadas na produção dos comportamentos individuais no âmbito das institui-

ções carcerárias, religiosas, militares e escolares. Demonstrou, também, o corpo como objeto e alvo do poder, resultante de imissões oriundas de uma maquinaria disciplinar que buscou o seu controle, o seu adestramento, o seu esquadrinhamento. Segundo esse autor:

esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. [...] O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe (FOUCAULT, 2009, p. 133, grifo no original).

Diante dessas pressões disciplinares, o corpo se transformou no soldado de si, inserindo-se em um movimento de autocontrole, de autovigilância, de renúncias contínuas. As disciplinas encerram não somente o controle do Outro sobre o corpo alheio, mas, sobretudo, o controle de si para si. A relação de poder consigo mesmo é, na perspectiva de Foucault, a eficácia do poder disciplinar.

Nesse processo, a subjetividade dos indivíduos é formada no interior de uma tensão ininterrupta que envolve vários binômios: a disciplina e o controle, a ordem e a obediência, o coletivo e o individual, o eu e o nós, o interno e o externo. A individuação, então, passa a ser encarada em termos de

um conflito dialético que envolve a reflexividade individual e os múltiplos agenciamentos provenientes do externo. O indivíduo é encarado não como “aquele que é”, mas “aquele que está sendo”. Em termos psicanalíticos, diríamos que a subjetividade “está dentro”, mas se forma a partir de fora. Nessa ótica, concordamos com as análises foucaultianas quando expressam ser o indivíduo um campo de inscrição de saberes, de linguagens, de semânticas, de práticas e batalhas contínuas (PAIVA, 2000).

Expressando essa linha de raciocínio, Rolnik (1997) acertadamente escreve:

o que já podemos vislumbrar é quando uma dobra se faz e, junto com ela, a criação de um mundo, não é apenas um perfil subjetivo que se delinea, mas também e indissociavelmente, um perfil cultural. Não há subjetividade sem uma cartografia cultural que lhe sirva de guia; e, reciprocamente, não há cultura sem um certo modo de subjetivação que funcione segundo seu perfil (ROLNIK, 1997, p. 29 ).

A autora traz o entendimento de que a subjetividade não se forma nem no domínio puramente individual nem no puramente sociocultural; ou seja, não se trata de uma formação orgânica e psíquica que o indivíduo já traz ao nascer, mas também não é uma estrutura que lhe é impressa externa-

mente. É, antes de tudo, uma instância dialética, um processo que rompe com as linhas demarcatórias entre o sociocultural e o psíquico, formando-se, pois, nas inúmeras “dobras” que surgem da interseção entre esses dois campos em movimento contínuo.

Feitos esses esclarecimentos iniciais, é o momento de adentrar na problemática proposta: quais relações estão implicadas entre o poder, a disciplina, a subjetividade e as práticas avaliativas legitimadas pela escola?

### **PODER, DISCIPLINA, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS ESCOLARES**

Segundo Cambi (1999), a Grécia Antiga presenciou o nascimento da pedagogia como área de conhecimento voltada para a análise em torno das práticas educativas; ou seja, foi o lugar de onde emergiu um conjunto sistematizado de saberes voltado, particularmente, para as reflexões sobre as melhores maneiras de ensinar e de aprender. Diante dessa contribuição, observamos que foi na Grécia Antiga, conforme anui Franco Cambi, onde emergiram os primeiros discursos sistematizados sobre educação e, por consequência, as primeiras “fabricações” de indivíduos assentadas em ideais de homem, de mundo e de sociedade.

Nessa direção, basta se observar os ideais de formação humana de suas duas principais *poleis*: Atenas e Esparta. Nestas, um cabedal de práticas educativas foi posto em movimento com o intuito de “produzir” o indivíduo nos moldes de seus respectivos padrões socioculturais, refletidos em suas

representações de homem, de mundo e de sociedade. Em Atenas, houve uma educação indicada pela ideia harmônica de formação do espírito, da valorização da cultura literária e musical, do estabelecimento da *paideia*. Forma-se o homem culto, o orador impecável. Em Esparta, como revela Cambi (1999), valoriza-se uma educação de tipo militar, voltada para a aquisição da força e da coragem, na qual “o cidadão-guerreiro é formado pelo adestramento no uso das armas” (CAMBI, 1999, p. 83). Molda-se o soldado valente, destemido, esculpido. Assim, foi no emaranhado dessa rede de ideais de formação humana que o poder transitou, produzindo corpos e mentes.

Diante dessa reflexão, corroboramos a interpretação de Foucault (2009), quando afirma que:

houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam (FOUCAULT, 2009, p. 132).

O período medieval assinalou um ideal educativo mediado pela fé cristã, na qual os indivíduos eram formados sob a égide do discurso da Igreja Católica. Foi, então, o período do “monopólio eclesiástico da educação”, no qual os valores e os princípios morais próprios ao cristianismo se difundiram

com enorme facilidade. O homem daí “fabricado” pelos investimentos do poder da Igreja foi aquele temente a Deus e ao fogo do inferno, mas também dividido entre o pecado e a salvação. As práticas disciplinares de renúncia aos prazeres mundanos, de oração fervorosa e de compaixão pelo outro caminharam na direção de esquadrihar o indivíduo e ajustá-lo a uma ordem de mundo que tinha Deus no controle de todas as coisas.

No mundo medieval, o homem, corpo e alma, pertencia não aos deuses, mas a Deus. Consciência culpada, dividida entre queda e redenção, estava destinado a sofrer tanto por suas intenções como por seus atos. Pois Deus era seu único juiz. E, com isso, após ter-se feito monstro por sedução do Demônio tentador, que lhe inculcara o gosto pelo vício e a perversidade, ele podia sempre, pela força de sua fé ou tocado pela graça, voltar a ser tão humano quanto o santo que aceitava as sevícias enviadas por Deus (ROUDINESCO, 2008, p. 16).

No caminho dessa interpretação, Elizabeth Roudinesco (2008), em sua obra *A parte obscura de nós mesmos: uma história dos perversos*, ao adentrar na análise de personagens cujas trajetórias de vida se deram na Idade Média, narra a surpreendente história dos flagelos, da autopenitência, do

autocontrole sobre o corpo, sobre a mente, sobre os desejos mais inconscientes, apontando a sistematização de uma maquinaria discursiva pela qual o poder circulou, produzindo e modelando indivíduos e, ao mesmo tempo, reprimindo desejos. Discursos estes que orientaram as mais absurdas práticas disciplinares, as mais dolorosas formas de controle da alma individual com vistas ao controle da alma coletiva. Sobre isso, escreve a autora:

a salvação do homem reside **na aceitação** de um sofrimento incondicional. E esta é a razão de a experiência de Jó ter sido capaz de abrir caminho para as práticas dos mártires cristãos – e das santas mais ainda – que farão da destruição do corpo carnal uma arte de viver e das práticas mais degradantes a expressão do mais consumado heroísmo. [...] E, se por um lado os santos – no impulso de uma interpretação cristã do livro de Jó – tiveram como dever primordial destruir neles toda forma de desejo de fornicação, as santas, por sua vez, condenaram-se, pela incorporação de dejeções ou pela exibição de seus corpos torturados, a uma esterilização radical de seus ventres doravante pútridos. Homens e mulheres, os mártires do Ocidente cristão vieram então a ri-

valizar em horror na relação corporal que mantinham com Jesus (ROUDINESCO, 2008, p. 19-20, grifo nosso).

As palavras de Roudinesco (2008) sugerem a compreensão de que o “discurso de verdade” cristão católico promoveu, na época histórica analisada, a internalização da disciplina pelo corpo e pela mente, expressa na aceitação do sofrimento como forma de redenção da carne para a salvação da alma, bem como nas marcas indeléveis deixadas no corpo e na psique dos indivíduos pelas práticas disciplinadoras. Tal análise é bastante coerente com a visão de Michel Foucault em torno da eficácia do poder disciplinar, já aludida anteriormente.

Diante dessas considerações, lança-se a provocação: que lugar assumiram as práticas educativas no interior desse contexto medieval?

Mais adiante, a época moderna traz consigo uma profunda dualidade: a de libertar o indivíduo dos valores absolutos oriundos da cosmovisão religiosa e a de controlá-lo a partir de novos projetos de homem, de mundo e de sociedade. A pedagogia ocupa um lugar central e cada vez mais orgânico para o desenvolvimento da sociedade moderna. Adquire o status de ciência, caracterizando-se como saber e como práxis, constituindo-se no discurso legítimo para o campo educacional.

A época moderna traz consigo a emergência de novos paradigmas educativos, que se direcionaram à educação das crianças do campo, dos operários, dos indivíduos, das mulheres, das minorias étnicas, das pessoas com algum tipo de carência, seja material, existencial, afetiva, dentre tantas

outras. Nessa perspectiva, para cada uma dessas categorias havia, de igual modo, um discurso, que é ele próprio instrumento de normalização, de disciplinamento, de controle, de encaixe, de modelagem. Então:

estamos diante de um objetivo de interiorização do domínio social, para conformar a sociedade a um modelo e atraí-la para este projeto educativo **através de uma ação capilar e difusa**, na qual e para a qual convergem muitas instituições, antigas e novas, que se estruturam segundo uma tarefa de **normalização e de domínio dos sujeitos, de supressão dos desvios e de produção das convergências** (de comportamentos, de ideais e estilos de vida etc.) (CAMBI, 1999, p. 202, grifos nossos).

Nesse entendimento, a época moderna e, mais particularmente, a época contemporânea são os espaços temporais nos e pelos quais se refinam as discussões sobre a função da escola, sobre a aprendizagem e os problemas decorrentes desse processo, sobre as questões de inclusão educacional, sobre os métodos e técnicas de ensino e, por consequência, sobre o objeto de reflexão do presente artigo: as práticas avaliativas.

Amparando-se em Foucault (2009), percebemos que a nova formatação da escola abre espaço para a transformação

das relações de saber em relações de poder, e isso é particularmente coerente quando se lança o olhar para o modo como se operam as práticas de avaliação da aprendizagem escolar. Nesse raciocínio, o exame, o teste ou a prova – não importando aqui a denominação que se queira dar a tais práticas avaliativas – não possuem apenas a função de observar o desenvolvimento do aprendiz. Operam, sobretudo, no sentido de inspecionar, de disciplinar, de controlar, de mapear o movimento cognitivo e corporal dos estudantes.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado (FOUCAULT, 2009, p. 177).

O olhar, diante dessa lógica do esquadramento, adquire nova função. Olhos se multiplicam por todo o espaço da escola: nas salas de aula, nos intervalos, nos banheiros, nas cantinas, nos auditórios, nos pátios. Seus veículos são os professores, os inspetores, o diretor, o coordenador pedagógico, os técnicos em educação, os próprios alunos e, espantosamente, a sistemática avaliativa. Há, assim, toda uma rede disciplinar envolvendo a atmosfera da escola pelo olhar,

absorvendo-a e disciplinando-a também. É a percepção da disciplina como instrumento organizativo de um espaço analítico (FOUCAULT, 2009).

De todos os instrumentos de avaliação, a prova é a que melhor põe em circulação um “projeto” de produção da subjetividade. Através dela, os indivíduos são classificados segundo uma hierarquia que reflete, em seu topo, um ideal identitário uniforme: o do bom aluno, aquele que consegue ser aprovado. O bom, na verdade, não significa necessariamente aquele estudante crítico, participativo e autônomo, mas aquele que interioriza e reproduz um conjunto de “verdades” que lhes são inculcadas pela educação escolar.

O reflexo mais visível da produção do aluno pela ação das práticas avaliativas é, sem dúvida, a interiorização do “culto” à nota. Esta se transforma em uma necessidade da própria cultura escolar, configurando-se não somente como uma prática disciplinar, mas também como uma prática de dominação, tendo em vista que estudantes, professores, pais, dentre outros sujeitos do processo educativo, internalizam a verdade de que a nota obtida em uma prova, por exemplo, mede satisfatoriamente o rendimento cognitivo dos alunos no percurso escolar.

Nesse viés, a nota tem o poder de fazer avançar e recuar, de incluir e excluir, de esquadrihar, de confortar, de produzir a subjetividade, constituindo-se, também, em um instrumento simbólico que legitima práticas e representações. Assim, dá margem ao estabelecimento de práticas pedagógicas extremamente verticalizadas entre professores e alunos. Os primeiros punem, muitas vezes por meio da prova, aqueles alunos que ousam questionar o capital intelectual daquele

professor, que mantém acesa em sua cabeça a fogueira das vaidades intelectuais, alimentando a ingênua certeza de que sabe tudo, sendo ele o aprovador e o reprovador.

Tais contornos pedagógicos caminham em direção das análises de Bourdieu (2005), quando assinala que o sistema de ensino cumpre a função de legitimação de uma dada ordem sociocultural. Nesses termos, a nota, em sua eficácia simbólica, contribui para a manutenção de certa organização social, excluindo no interior da escola os indivíduos que não possuem os dispositivos culturais para a decodificação e a interpretação da linguagem e da cultura que a escola aprecia, valoriza e deseja.

Diante dessas reflexões, anuímos que a nota atribuída ao estudante não se volta necessariamente a ele, mas ao capital cultural herdado em sua trajetória social, bem como aos seus relacionamentos com a cultura tida como legítima. Assim, é exatamente nesse ponto que a nota se apresenta como veículo impulsionador da reprodução social de que nos fala Bourdieu. Dois de seus comentadores assim se expressam:

Ocorre que o sistema escolar, consciente ou inconscientemente, ao avaliar e proferir seus julgamentos, leva em conta, tanto quanto a cultura, a relação que os alunos têm com ela, ou seja, o modo de aquisição e de uso da cultura legítima. [...] nas avaliações formais ou informais (particularmente nas provas orais), exige-se dos alunos muito mais do que o domínio do

conteúdo transmitido. Exige-se uma destreza verbal e um brilho no trato com o saber e a cultura que somente aqueles que têm familiaridade com a cultura dominante podem oferecer (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 91-92).

Diante dessas palavras, visualizamos a coerência das reflexões de Foucault (2009) quando assinala o potencial classificatório do exame, pois, aliando essa contribuição às oferecidas por Bourdieu (2005), consideramos a nota como um instrumento que classifica aqueles que “sabem” e os que “não sabem”, segregando-os. Mais ainda, a escola, ao desconsiderar essas habilidades como socialmente herdadas, acaba por contribuir para sua naturalização, entendendo o êxito escolar, especialmente, “como manifestação de uma facilidade inata, de uma vocação natural para as atividades intelectuais” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 92).

A nota ainda inscreve o indivíduo em uma rede documental que o esquadrinha, facilitando o controle de suas ações e comportamentos. De acordo com Foucault (2009), o exame:

faz também a individualidade entrar num campo documentário: seu resultado é um arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constitui ao

nível dos corpos e dos dias. O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam (FOUCAULT, 2009, p, 181, grifo no original).

Nesse viés, portanto, a nota integra uma rede simbólica que insere os estudantes em um campo de constante vigilância de Si e dos Outros, no qual as ações discentes são rastreadas, filtradas e registradas num quadro burocrático destinado à inscrição de todos os movimentos dos alunos com vistas ao seu controle. Dessa forma, tal mecanismo avaliativo acaba por captá-los e fixá-los em uma redoma linguística que os estigmatiza, os discrimina e, em suas consequências últimas, provoca o aprisionamento de suas inteligências e de suas vidas como sujeitos de vida produtores de aprendizagens.

### **APENAS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

As reflexões construídas neste trabalho permitiram perceber a estreita relação entre a educação, as práticas disciplinares inerentes à instituição escolar e a produção da subjetividade. A recorrência analítica aos ideais formativos característicos das quatro épocas históricas tratadas nesta análise constituiu recurso valioso para a compreensão do discurso educativo como rede de circulação do poder, de disciplinamento de corpos e mentes, bem como espaço de produção e

modelagem de uma subjetividade ajustada a um certo “tronco” discursivo.

Cabe salientar, mais uma vez, que a análise aqui exposta não pretendeu entender a totalidade das práticas de avaliação como algo nefasto por excelência, pois reconhecemos que novas ações avaliativas de caráter mais dialógico, libertador e democrático estão sendo experimentadas por muitas instituições de ensino, sejam elas de nível secundário ou superior. Buscamos pontuar o caráter disciplinar admitido pela avaliação da aprendizagem quando realizada no interior de relações verticalizadas entre professores e alunos, problematizando o tom proibitivo emanado dessas relações.

A partir dessas análises, consideramos que práticas avaliativas, das quais destacamos a prova, estão presas, por vezes, a redes de poder e dominação que hierarquizam e esquadrinham os indivíduos que integram o campo socioeducacional. Constatamos, ainda, que a escola, em menor ou maior grau, insere-os no interior de códigos linguísticos voltados à documentação dos movimentos individuais e coletivos no intuito de controlá-los e subordiná-los a regras rígidas de pensamento e de comportamento.

Visualizamos, portanto, que a prova, longe de se constituir como um instrumento para a otimização dos processos de ensino e de aprendizagem, tornou-se um meio eficaz de classificação e hierarquização dos alunos. Assim, operacionalizada no âmbito de estruturas socioeducacionais de poder e dominação, perde o seu conteúdo formativo e se transforma em uma ferramenta que conduz à docilidade e à utilidade do corpo e da mente, condicionando gestos, comportamentos e subjetividades.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fund. Ed. da UNESP, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 24<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 36<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LOPES, Sérgio L. **A (anti)pedagogia da nota na escola**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2006.

NETO-VEIGA, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

NOGUEIRA, Maria A.; NOGUEIRA, Cláudia M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 2<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PAIVA, A. Crístian S. **Sujeito e laço social: a produção da subjetividade na arqueologia de Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

ROLNIK, Sueli. Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura. In: LINS, D. (org.). **Cultura e**

**Subjetividade:** saberes nômades. Campinas: Papyrus, 1997.  
[p. 25-34.]

ROUDINESCO, Elisabeth. **A parte obscura de nós mesmos:**  
uma história dos perversos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,  
2008.

# ESPORTE E POLÍTICA: REFLEXÕES SOBRE OS JOGOS OLÍMPICOS

**Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino<sup>9</sup>**

## INTRODUÇÃO

Ressignificar o conceito de esporte com os estudantes do ensino médio técnico/integrado coloca-se como atributo principal desse projeto de ensino/pesquisa. O projeto desenvolveu-se no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) *campus* Ceará-Mirim no período compreendido entre outubro de 2016 a agosto de 2017.

Em 2016, participaram do projeto-ensino intitulado “Esporte x política: uma abordagem sobre os Jogos Olímpicos da era moderna” estudantes das quatro turmas do segundo ano dos cursos de Programação de Jogos Digitais e Informática dessa Instituição, sendo duas turmas do turno matutino e duas turmas do turno vespertino. Em 2017, por sua vez, participaram como voluntários-pesquisadores dez estudantes da turma de Informática do turno matutino, reunidos em torno da pesquisa “Por uma consciência crítica sobre os Jogos Olímpicos da era moderna”, amparados pelo Edital 01/2017-PROPI/IFRN – edital de fluxo pesquisa/inação contínuo. Essa pesquisa tinha como objetivo final produzir

---

9 Professora de educação física do IFRN campus Ceará-Mirim. Mestre e doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFRN. Membro do grupo de pesquisa em Corpo, Fenomenologia e Movimento da UFRN (ESTESIA). Membro do Núcleo Interdisciplinar de Estudos em Meio Ambiente e Sociedade do IFRN (NIEMAS).

vídeos educativos que apontassem, dentro de uma concepção educacional “crítico-emancipatória”, encontrada no livro *Didática da educação física* (KUNZ, 2012), algumas possibilidades de tematização do ensino do esporte de forma que ampliassem os horizontes de conhecimento dos estudantes acerca do esporte e da sociedade.

Abordar o conteúdo esporte implica também em considerar a cultura de movimento dos estudantes relacionada com a corporeidade, com o repertório motor, com a consciência corporal e com uma diversidade de vivências que considerem o seu corpo e o corpo do outro em relação com o mundo. Dessa forma, é desenvolvida uma ética humana fundamentada na busca pela cidadania democrática.

O conceito de esporte que ainda é vinculado à Educação Física é um conceito restrito, que considera apenas o treino, a competição, o atleta e o rendimento esportivo. Esse conceito é reforçado pelos meios de comunicação, que amplificam a veiculação do esporte-espetáculo em suas programações e que também acarretam a transformação do esporte-espetáculo em mercadoria, como já apontava Moreira et al. (2010).

Compreender as práticas criativas nas aulas de Educação Física repercute no sistemático processo de repensar a práxis educativa, para que ela seja prazerosa, estesiológica, dialógica e emancipatória. Esse repensar é fundamentado principalmente nas teorias da complexidade (Edgar Morin), da educação libertadora (Paulo Freire) e da abordagem fenomenológica (Merleau-Ponty).

Para Morin (2002), urge a necessidade de uma reforma do pensamento que aponte para uma complexa compreensão

do mundo, compreensão esta somente possível pela reforma do sistema educacional – que possa pensar o entrelaçamento entre indivíduo, sociedade e natureza, entre educação e vida. A teoria moriniana opera com o paradigma da complexidade que aposta nos conceitos da incerteza, intersubjetividade, ética, interatividade, ecologia da ação, entre tantos outros.

Na educação libertadora ou problematizadora de Paulo Freire (2001), há de se considerar o contexto sócio-político vivenciado pelos estudantes. Assim, o professor se posiciona ao lado dos estudantes, e, juntos, organizam as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula; ambos são educadores e educandos no processo de ensino e aprendizagem. A intencionalidade do método é uma circularidade entre diálogo, comunicação, levantamento de problemas, questionamento e reflexão, visando a transformação e considerando o contexto educativo, econômico e político nas esferas da sociedade.

A fenomenologia da percepção descrita por Merleau-Ponty (2006) opera pelas percepções que temos do mundo, o mundo onde vivemos, pelo qual estamos abertos e com o qual travamos uma comunicação inesgotável. Esse mundo fenomenológico desvela o sentido que transparece na interseção das experiências de uns com as dos outros; ele é inseparável da subjetividade e intersubjetividade que formam sua unidade na retomada das experiências anteriores do indivíduo com as experiências presentes e da experiência do outro com a do indivíduo. Trata-se de uma filosofia de reaprender a ver o mundo pelo próprio corpo, que é ao mesmo tempo poroso e inacabado.

Apesar desses pensadores situarem suas teorias e reflexões filosóficas em épocas e contextos sociais diversos, eles

propõem questões para se pensar a educação, para rever a atuação politizadora do sujeito no mundo e corroborar para a transformação de si enquanto cidadão emancipado. De algum modo, esses pensadores colaboraram na formação dos autores/professores com formação em educação física, e protagonizaram uma renovação dessa disciplina a partir da década de 80 do século XX.

Considerando que, no ano de 2016, o Brasil foi a sede dos Jogos Olímpicos, aproveitamos o ensejo para despertar nos estudantes uma consciência crítica a partir da historicidade das Olimpíadas, do esporte-espetáculo, do esporte de rendimento e principalmente da relação do esporte com a política. Tal conscientização foi estimulada pela apreciação de telejornais esportivos, de *sites* que continham registros das Olimpíadas da era moderna, do *site* das Olimpíadas Rio 2016, de sessões filmicas e de leituras de livros e artigos científicos que abordassem o tema.

O trabalho coletivo foi intensificado pelos encontros além da sala de aula. Muitas trocas de experiências ocorreram nas análises e discussões da pesquisa, desde a seleção do material bibliográfico até a elaboração e edição dos vídeos. Essa ação vai de encontro ao pensamento complexo que objetiva estimular a criatividade para além da ação pedagógica coletiva – práticas em que estão presentes a simbiose e a complementaridade na relação entre professores e estudantes, “superando a dominação dos que supostamente detêm o controle e a vigilância do saber sobre os que supostamente são despossuídos dele” (CARVALHO, 2012, p. 95).

Convocar os estudantes a refletir criticamente sobre o conteúdo “esporte” foi gestado a partir de alguns questiona-

mentos: quais interesses políticos e econômicos um país tem para sediar os Jogos Olímpicos? O que está por trás do esporte-espetáculo? Como podemos despertar na população um sentimento crítico em relação ao esporte? O que pode acontecer politicamente durante a realização de uma Olimpíada? As reflexões que povoaram o pensamento e fundamentaram a pesquisa acabaram por provocar outras reflexões, como questões de racismo, atentados terroristas, questões de gênero, asilo político, *doping*, esporte especializado precoce, a influência da mídia, mobilidade urbana das cidades, mercado informal, acesso elitizado aos espaços esportivos, entre tantas outras reflexões e questionamentos. Para Kunz (2012), é condição primeira despertar a capacidade de criticidade dos estudantes, a fim de promover metas emancipatórias.

No período da pesquisa, o país transitava, e ainda transitava, por uma turbulência política. Tal tema político transversalizou a pesquisa como uma necessidade urgente, em virtude das diversas reformas estruturais que assolavam o país, entre elas a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/55 e a reforma do ensino médio. Vale ressaltar que, nesse momento histórico e político, os estudantes foram protagonistas em várias ações democráticas (mesa redonda, ocupação da escola, caminhada nas ruas contra a reforma do ensino médio e a PEC 241/55, discussões na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte, entre outras).

Para Kunz (2004), a escola é o local onde há uma organização da situação educativa formal e explícita, e onde o espaço pedagógico é atravessado por intenções políticas. Nesse espaço educativo, o professor de educação física deve proporcionar uma compreensão crítica dos momentos

esportivos pela historicidade do seu conteúdo específico. Assim, Kunz (2004) complementa:

Sua intencionalidade pedagógica não é apenas auxiliar o aluno a melhor organizar e praticar o seu esporte, ou seja, encenar o esporte de forma que dele possa participar com autonomia, mas é acima de tudo uma tarefa de reflexão crítica sobre todas as formas da encenação esportiva (KUNZ, 2004, p. 73).

Apesar da educação física progressista ter dado o seu pontapé desde a década de 80 do século passado e de dispormos no mercado de uma bibliografia qualitativa sobre essa epistemologia, podemos elencar alguns autores<sup>10</sup> comprometidos com as questões sociais, filosóficas e educativas. Apesar do avanço epistemológico da área, é muito comum ainda diagnosticarmos, pelos relatos dos estudantes e a partir de suas próprias experiências, um conhecimento efêmero do esporte, representado muitas vezes pelos fundamentos e gestos técnicos esportivos. Percebemos que há um universo a ser descortinado com os estudantes, e que a responsabilidade do profissional de educação física é indispensável nesse processo de construção do conhecimento.

Optamos, então, por uma concepção de ensino que se

---

<sup>10</sup> Além de Elenor Kunz, vale citar outros autores como: Walter Bracht, Wagner Wey Moreira, Jocimar Daolio, João Paulo Medina, Mauro Betti, Celi Taffarel, Michele Ortega, entre outros.

apoia nos pressupostos da pedagogia crítico-emancipatória, e que se explicita na prática da didática comunicativa, prioriza os planos do agir para o trabalho, para a interação e para a linguagem, estes três atributos da capacidade humana: saber-fazer, saber-pensar e saber-sentir.

## **METODOLOGIA**

Para abordar o esporte nos Jogos Olímpicos, fez-se necessário situar historicamente o surgimento dos Jogos Olímpicos da era moderna – a partir dos Jogos Olímpicos de Atenas, em 1896, até os Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro, em 2016. Nesse contexto histórico, vale ressaltar que o Rio de Janeiro surge como referência às práticas esportivas no Brasil desde a metade do século XIX, como afirma Lucena e Souza (2003), após uma vasta pesquisa documental na cidade do Rio de Janeiro.

Muitas curiosidades e descobertas, até então desconhecidas, foram desveladas no decorrer da pesquisa, assim como o estudo e a preparação das aulas se tornou um grande aprendizado social e cultural sobre as condições e interesses políticos, econômicos e sociais dos países que sediaram os Jogos Olímpicos ao longo do tempo.

Para alcançar o objetivo principal da proposição pedagógica, participaram do projeto de ensino, em 2016, um quantitativo de 140 estudantes. A partir da ideia central “esporte x política”, explanada aos estudantes, o desafio foi lançado e dialogado em dividir a turma em grupos com até seis participantes. Os alunos teriam a tarefa de fazer uma pesquisa mais detalhada e elaborar um vídeo para a participação

em uma “mostra de curtas” na instituição, como também fomentar a participação dos alunos em eventos científicos. O vídeo poderia conter o gênero que o grupo escolhesse – drama, comédia, documentário, animação, telejornal, jornal esportivo, ação, etc. Vale ressaltar que os estudantes têm aulas sobre produção e edição de vídeos nas disciplinas técnicas do curso de Programação de Jogos Digitais.

Os grupos foram divididos de acordo com as temáticas, por meio de um sorteio realizado em sala de aula. Como sugestões iniciais para fundamentar as pesquisas dos grupos, lançamos as temáticas: história (contextualização, países e cidades que sediaram os Jogos Olímpicos e esportes consagrados); infraestrutura (mobilização urbana das cidades sedes, planejamento, edificação, mídia envolvida); criticidade (acontecimentos acobertados pela mídia, em prol da imagem do evento); utilidade (destino e uso das edificações após o evento, manutenção das obras); entrevistas (abordar pessoas da comunidade a fim de falar sobre o evento – estudantes, pais, professores, gestores); social (padrões de beleza relacionados aos esportes, questões envolvendo qualquer tipo de preconceito racial, religioso, de gênero, interesses sociais e políticos dos países sede); modalidades esportivas (como se constituem, como se tornam olímpicas, o porquê da saída de algumas modalidades dos Jogos Olímpicos).

Como recurso didático, foram utilizados filmes (*Olympia* (1938), *Carruagens de Fogo* (1981), *Race* (2017)) e materiais didáticos, como cópias de artigos científicos e livros para leitura e discussão dos aspectos abordados, a partir da concepção crítico-emancipatória e crítico-superadora.

Essas aulas foram intercaladas com vivências das práticas corporais esportivas olímpicas (voleibol, basquete, natação, badminton, polo aquático, nado sincronizado). A cada aula, os alunos problematizavam e elencavam questões relativas à pesquisa que faziam paralelamente.

Antes da produção do vídeo, cada grupo deveria apresentar sua pesquisa em sala de aula, com o formato da apresentação sendo de autonomia do grupo. Cada grupo teria até 20 minutos para a apresentação. Em seguida, o conteúdo era debatido – momento em que a professora e os outros grupos levantavam questões sobre o que tinha sido apresentado. Após essa etapa, o grupo editaria um vídeo sobre a sua apresentação. Vale salientar que os grupos utilizaram seus próprios celulares para a gravação, assim como determinaram eles próprios como seria o roteiro, cenário, atores, figurino e composição das cenas.

Imbuídos pelo conhecimento que desabrochava durante o projeto de ensino, dez estudantes do curso de Informática encararam o desafio de ampliar a relação entre esporte e sociedade, participando como voluntários do projeto de pesquisa. A motivação pela pesquisa repercutiu na escrita de artigos científicos e na produção de vídeos.

Para fundamentar a pesquisa e ampliar o conhecimento dos estudantes, houve a proposição do estudo de textos; portanto, selecionamos algumas publicações e artigos científicos, entre eles: *O papel da sociologia do esporte na retomada da educação física*, de Mauro Betti;<sup>11</sup> *Resenha do livro transformações didático-pedagógicas do esporte*, de Ele-

---

11 Texto publicado no XI Congresso Ciências do esporte e Educação Física dos países de língua portuguesa.

nor Kunz;<sup>12</sup> *Esporte: uma abordagem com a fenomenologia*, também de Elenor Kunz;<sup>13</sup> Wagner Moreira publicou *Citius, Altius, Fortius: Brasil, esportes e Jogos Olímpicos*.<sup>14</sup> Alguns livros também foram analisados, como: *A educação física cuida do corpo... e mente* e *O brasileiro e seu corpo*, de João Paulo Medina; *Transformação didático-pedagógica do esporte* e *Didática da educação física*, de Elenor Kunz; e *Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica*, de Wagner Wey Moreira.

A ideia do vídeo surge como uma prática epistemológica da educação física na relação do ver, como um conceito que indica o ato motor e perceptivo que envolve o corpo em movimento, o esquema corporal e os sentidos sociais, históricos, simbólicos e imaginários do corpo e do movimento humano. No Grupo de Pesquisa Estesia da UFRN, esse movimento é amparado pelo Laboratório VER, que realiza a análise de imagens de práticas corporais por intermédio dos registros fotográficos e cinematográficos.

No decorrer da pesquisa, vale ressaltar que o surgimento do cinema também se deu em pleno século XIX, paralelamente à realização dos I Jogos Olímpicos da era moderna na Grécia. Morin (1997) assinala que o cinema propõe ampliar uma visão do mundo, sugerindo emoções, ultrapassando vertiginosamente os efeitos da mecânica e dos suportes físicos do filme. O cinema é talvez a realidade, mas é também outra coisa, geradora de emoções e sonhos.

---

12 Resenha realizada e publicada por Guilherme Estevam Dantas.

13 Texto publicado na revista *Movimento*, ano VI, n. 12 – 2000/1.

14 Livro publicado pela Casa da Educação Física em 2014.

## RESULTADOS

Das inúmeras pesquisas apresentadas, ressalta-se o envolvimento dos alunos durante a pesquisa, as descobertas e curiosidades que aconteceram durante a trajetória de realização dos diversos Jogos Olímpicos da era moderna. Foram apresentados mais de 20 vídeos, contemplando os gêneros do drama, documentário, comédia, ação, telejornal esportivo, animação, entre outros, ou seja, acontecimentos com implicações políticas, sociais, religiosas, raciais, terroristas, de *doping*. Faz-se referência aqui a três vídeos (um de comédia, um telejornal e um de animação) que muito chamaram a atenção da professora pela criatividade e ousadia que os estudantes utilizaram para provocar os espectadores.

No vídeo do telejornal, os estudantes/apresentadores se apropriaram da vinheta de um jornal que é transmitido pela rede de televisão aberta, inclusive enfatizando uma crítica pontual de que, nas Olimpíadas Rio 2016, essa rede de televisão transmitia todos os jogos; nas Paralimpíadas, porém, essa transmissão foi suprimida. Nesse vídeo, também há a participação de professores das disciplinas de filosofia e geografia do *campus*, tecendo suas reflexões pontuais e críticas sobre o Brasil e seu contexto político.

No vídeo de comédia, os estudantes/pesquisadores trouxeram como reflexão o alto investimento na infraestrutura da cidade – ao mesmo tempo em que carecia de investimentos na saúde e na segurança – e a falta de apoio ao esporte no Brasil em relação aos países europeus. Nesses dois vídeos, os estudantes utilizaram os espaços da insti-

tuição para a gravação dos vídeos, sendo eles os repórteres e também os entrevistados.

No vídeo de animação, os estudantes/pesquisadores produziram um vídeo histórico, contemplando a origem das Olimpíadas na Grécia até as Olimpíadas de Paris. Priorizaram a técnica do *stop motion*, que exigiu dos estudantes habilidade com desenho a mão, boa articulação no trabalho coletivo, disponibilidade de tempo, habilidade para as gravações das imagens e dos áudios, montagem dos cenários, movimentação das cenas e criatividade na edição do vídeo.

Foi interessante observar a participação dos estudantes nas discussões após a apreciação dos vídeos. Muitos fizeram intervenções pontuais, opinando e criticando, por exemplo, o governo brasileiro – especificamente a gestão do Rio de Janeiro –, por coibir manifestações de repúdio às reformas estruturais como a PEC 241/55. Outros estudantes mostraram indignação ao identificar as questões raciais que acompanham as Olimpíadas, principalmente os fatos ocorridos nas Olimpíadas de 1936 em Berlim, em 1968 no México e em 2012 em Londres.

## CONCLUSÃO

A experiência pedagógica permitiu, através dos vídeos produzidos pelos estudantes e da motivação na aprendizagem que demonstraram inferir, que a utilização de uma proposta metodológica planejada e articulada proporciona uma aprendizagem significativa do conteúdo esporte, e que a autonomia tida na produção dos vídeos contribui para uma educação emancipatória.

O papel do professor-pesquisador é de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem ao lançar desafios, fazendo com que o estudante se sinta parte do processo de construção do conhecimento; ainda, a possibilidade de se aprofundar e refletir criticamente sobre determinado tema possibilitou o surgimento de novas estratégias de ensino a partir do cotidiano escolar. Logo, vale ressaltar a resignificação do esporte, ou, como aponta Moreira (2012), “sentir, pensar, agir, sonhar, criar, ousar, transcender, são palavras que podem e devem estar presentes na preocupação científica” (MOREIRA, 2012, p. 143).

Acreditamos que alcançamos o principal objetivo – a inserção nos estudantes de uma visão crítica do esporte através dos Jogos Olímpicos da era moderna. Esse momento foi construído no diálogo, no compartilhamento de ideias e também na elaboração de sugestões e críticas ao mundo dos eventos esportivos. Dessa forma, a escola, por meio da educação física, constitui-se em um espaço onde os estudantes podem aprender, experimentar, refletir e construir as ações envolvendo a cultura do esporte por meio dos Jogos Olímpicos.

Como intencionalidade em disseminar essa pesquisa, houve a participação de 20 estudantes, apresentando seus primeiros questionamentos na semana da Ciência e Tecnologia (Expotec) do IFRN *campus* São Paulo do Potengi, em março de 2017. Outra experiência dialógica será em uma “mostra de curtas” no IFRN *campus* Ceará-Mirim. Recentemente, foi aprovada a participação da apresentação em formato de debate de um dos vídeos produzidos, na sala de imagem do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) e VII

Congresso Internacional de Ciências do Esporte (Conice), na cidade de Goiânia-GO, em setembro de 2017.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, E. Pensamento complexo e trajeto antropológico dos saberes. *In*: ALMEIDA, M. Conceição; MORAES, M. Candida (org.) **Os sete saberes necessários à educação do presente**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

KUNZ, E. **Didática da educação física**. 4<sup>a</sup> ed., revisada e ampliada. Ijuí: Editora Unijuí, 2012.

LUCENA, R; SOUZA, E. (org). **Educação física, esporte e sociedade**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOREIRA, W. Formação profissional em ciência do esporte: *homo sportivus* e humanismo. *In*: BENTO, J. O.; MOREIRA, W. W. **Homo sportivus: O humano no homem**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012, p. 112-180.

MOREIRA, W.; SIMÕES, R.; MARTINS, I. (org.). **Aulas de Educação Física no ensino médio**. Campinas: Papirus, 2010.

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário**. Tradução: Antônio Pedro Vasconcelos. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Editora Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

# TEATRO DE ANIMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA NO IFMA *CAMPUS ZÉ DOCA*: VIVÊNCIAS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEATRO EM CONSTRUÇÃO

**Karina Veloso Pinto<sup>15</sup>**  
**Raimundo Nonato Assunção Viana<sup>16</sup>**

## **AMBIENTAÇÃO DO DISCURSO DE UMA PRÁTICA DOCENTE EM TEATRO DE ANIMAÇÃO**

A educação se processa nos mais diversos lugares e situações sociais, numa complicada e significativa teia de experiências, sendo muitas dessas perdidas no tempo e no espaço. Inúmeras práticas em teatro são desenvolvidas nos espaços de formação e, em alguns casos, pouco divulgados em documentos científicos. O fazer não registrado impossibilita mudanças reais nos currículos escolares e, conseqüentemente, na formação dos sujeitos. Há inúmeros casos em que sequer essas experiências são registradas; assim, perdem-se dados relevantes, documentos contendo desafios e conquistas que poderiam ocasionar uma reforma significativa sobre o apren-

---

15 Mestranda do Programa Mestrado Profissional em Artes – UFMA. Integra-se ao quadro docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão campus Zé Doca.

16 Professor vinculado ao Mestrado Profissional em Artes PROFARTES/UFMA. Integra-se ao quadro docente do Departamento de Educação Física/UFMA.

der e o ensinar teatro – neste caso, teatro de animação – na educação profissional e técnica.

Os maiores problemas enfrentados no ensino do teatro no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão estão relacionados a: ementas dos projetos de cursos que valorizam exacerbadamente as artes visuais, pouca carga horária, instalações físicas inadequadas e a inexistência de centros culturais nas cidades em que alguns *campi* se fazem presentes, pois isso inviabiliza um contato mais próximo e profícuo com as artes, especificamente o teatro. Quando este teatro se refere ao de animação, essa problemática se acentua; o principal problema se constitui numa proposta pouco vivenciada nos espaços formativos, e, quando se apresenta, vincula-se a uma metodologia de ensino, servindo apenas como recurso pedagógico para ensino de determinada temática.

O lugar da percepção e da fala é o da docente pesquisadora, em uma tentativa reflexiva de se apropriar do vivido por meio da escrita como língua da experiência (LARROSA, 2014). Dessa forma, a prática pedagógica em teatro de animação da autora/docente em formação está atrelada às experiências vivenciadas durante sua formação tanto inicial, no curso de Licenciatura em Educação Artística, quanto continuada, atualmente no Mestrado Profissional em Artes, ambas na Universidade Federal do Maranhão.

A justificativa deste estudo se apresenta como possibilidades de concepções teóricas e práticas, além de contribuir para a disseminação do ensino, pesquisa e extensão em teatro de animação na educação profissional e técnica, visto que esse tripé enfatiza uma das políticas educacio-

nais dos institutos federais. Assim, o propósito deste registro é analisar de maneira reflexiva as experiências vivenciadas na prática pedagógica, com ênfase na participação dos integrantes do Grupo de Estudos e Práticas Artísticas Teatrais (GEPAT) “Pessoas” nas oficinas de animação, ministradas pelos membros do projeto de extensão Casemiro Coco,<sup>17</sup> a partir dos saberes partilhados na disciplina Teatro de Animação.<sup>18</sup> Como essa proposta contribui para o processo de ensino e aprendizagem dos partícipes envolvidos nesse processo, ou seja, a docente e os alunos/integrantes desse grupo?

O anseio em participar e/ou oportunizar uma prática nessa área acompanha a autora deste texto há algum tempo; logo, era necessário buscar formação, pois o primeiro contato com a animação se deu de forma muito incipiente. O momento oportuno ocorreu no primeiro semestre de 2017, ao cursar a referida disciplina.

Nesse percurso formativo, enfatiza-se a convivência com as educadoras<sup>19</sup> e colegas de trabalho, em que o aprendizado obtido no mestrado estendeu-se para seus ambientes de prática pedagógica. Assim, planejou-se de maneira coletiva – e em parceria com os integrantes do projeto de extensão Casemiro Coco – uma proposta em que as docentes e seus alunos

---

17 Esse projeto funciona como um laboratório de pesquisa das linguagens expressivas dessa área específica do teatro, incluindo a coleta de fontes primárias e secundárias, cujos resultados são reelaborados e transformados em produtos de extensão, como cursos, oficinas, espetáculos, com publicações, exposições, etc., oferecendo espaço de prática pedagógica para alunos das graduações da UFMA, professores de qualquer nível de ensino e também a alunos de cursos médios, técnicos, etc.

18 Disciplina curricular do Mestrado Profissional em Artes da UFMA, ministrada pelo prof. Dr. Tácito F. Borralho.

19 Tíssiana Carvalhêdo e Fernanda Zaidan, ambas colegas de turma no mestrado e docentes do IFMA, respectivamente campus Codó e Barreirinhas.

se encontrassem na função de estudantes em formação. Em linhas gerais, o processo de ensino e aprendizagem foi dividido em quatro etapas: apresentação para os alunos dos aspectos teóricos e práticos, participação nas oficinas, avaliação das atividades desenvolvidas e desdobramentos futuros.

A metodologia desta investigação fundamenta-se nos estudos de Cunha (1998), com ênfase numa abordagem qualitativa através da proposta da pesquisa narrativa da experiência do vivido e nos estudos de Tourinho; Martins (2016, p.124), quando afirma que, “ao narrar um acontecimento, no fluxo cotidiano de relações e inter-relações, a pessoa tem a oportunidade de re-visitar e re-organizar sua experiência de modo que ela adquira uma ‘ordem’ que atribui valores ao evento, emoção ou situação relatados”. As técnicas de pesquisa se referem à observação direta intensiva e extensiva, e os instrumentos analisados se referem aos registros escritos da autora/docente de Teatro e os dos alunos/integrantes do GEPAT “Pessoas” (relatórios e diários de bordo), fotos, vídeos, entrevistas orais e escritas, bem como alguns materiais lidos e estudados nesse semestre no mestrado profissional em Artes/UFMA.

### **TODO ENSINO TEM UMA HISTÓRIA: BREVES APONTAMENTOS DO TEATRO DE ANIMAÇÃO NO BRASIL**

A contextualização histórica sobre a inserção do teatro de bonecos no ensino superior brasileiro é recente e apresenta diversas propostas que ainda precisam ser investigadas. No entanto, é relevante frisar alguns acontecimentos

cruciais, que suscitaram a sua implementação nesses espaços de formação.

As notícias que temos sobre as primeiras manifestações do teatro de bonecos no Brasil são poucas e esparsas. Certamente nos foi trazido pelos colonizadores europeus nos séculos XVI e XVII. [...] No nordeste, como os pastoris e os presépios, o teatro de bonecos era inicialmente ligado a festas religiosas [...] no final do séc. XIX e início do séc. XX, o Brasil recebe companhias de teatro de marionetes europeias profissionais que aqui estavam em turnês pelos grandes centros e deixaram suas marcas por onde se apresentavam. [...] No final da década de 1940 surgiu no Rio de Janeiro um movimento educativo e cultural que indiretamente repercutiu no teatro de bonecos de todo país: a criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil [...] Helena Antipoff ingressou em todas as áreas educacionais. Compreendendo o grande alcance do teatro de bonecos, passou a promover uma série de cursos de formação de titeriteiros. [...] a realização do primeiro festival de teatro de bonecos do Brasil [...] a cria-

ção da Associação Brasileira de Teatro de Bonecos, em 1973 (AMARAL; BELTRAME, 2013, p. 397-401).

Os precursores que se destacam no âmbito da educação superior foram, em 1975, Madu Vivacqua Martins, Teresinha Veloso e Álvaro Apocalypse, professores da Universidade Federal de Minas Gerais. Na mesma época, sob a responsabilidade da professora Ana Maria Amaral, a Universidade de São Paulo, nos cursos de Licenciatura em Artes Cênicas e o bacharelado em Direção Teatral, destacam-se disciplinas voltadas para esse conteúdo (AMARAL; BELTRAME, 2013).

Beltrame e Quint (2012) afirmam que:

O ensino do teatro de animação nos cursos de Artes Cênicas, nas Universidades Brasileiras, é oferecido a partir de meados da década de 1980. São ministradas uma ou até três disciplinas, dependendo dos projetos pedagógicos dos cursos. Atualmente temos informação de que tal ensino vem acontecendo em 16 universidades, em diferentes regiões do país. Certamente existem outras instituições em que se oferecem disciplinas dessa ordem (BELTRAME; QUINT, 2012, p. 7).

É válido ressaltar, ainda, Borralho (2017):<sup>20</sup>

A disciplina Teatro de Animação no DEART-CCH/UFMA é oferecida no curso de Licenciatura em Teatro. Na grade curricular, pertence ao 3º período. Está incluída sob o código 5838.8, totalizando 3 créditos em carga horária de 60 horas. Por não exigir pré-requisito, pode, por conveniência de o curso ser oferecida em outros períodos iniciais. É uma disciplina bastante concorrida e geralmente há excedente de alunos inscritos. No ementário do curso é descrito como disciplina que trabalha com noções e conceitos teóricos e práticos acerca do teatro de formas animadas, o estudo do teatro de bonecos e suas múltiplas maneiras de concepção e montagem e o desenvolvimento e aplicação das técnicas estudadas nessa linguagem em sala de aula e na ação cultural. Tem como objetivo geral conhecer o universo das formas e objetos animados e suas múltiplas utilizações no processo educativo (BORRALHO, 2017).

---

20

Entrevista realizada em 7 jul. 2017 via e-mail.

Conhecer as pesquisas que envolvem essa temática no Brasil possibilitam entender o problema. Beltrame (2017) menciona que as investigações se realizam em pelo menos dois âmbitos: no interior dos grupos de teatro e em algumas universidades brasileiras, que, nos últimos quinze anos, acolheram estudantes e pesquisadores do tema em seus programas de pós-graduação. Paralelamente, destacam-se as pesquisas realizadas pelos professores que integram o corpo de docentes efetivos nas universidades.

Esta breve contextualização não só aponta informações, mas oportuniza a compreensão da relevância do teatro de animação para o currículo da educação brasileira tanto a nível superior quanto a nível básico. Ao conhecer a história, informam-se sobre os caminhos e percursos trilhados, contribuindo assim para o processo de consolidação e reconhecimento da importância dessa área, principalmente para os educandos.

### **COMO SE ESTABELECE ESSA PRÁTICA NO IFMA?**

Essa trajetória histórica solicita uma investigação mais densa. Como isso não constitui a preocupação principal deste escrito, ressalta-se algumas ações realizadas: contato com os professores de arte via grupo de *WhatsApp* para coleta de informações iniciais e, posteriormente, envio de um questionário no *Google forms* via e-mail, direcionado aos que já desenvolveram algum trabalho voltado para animação.

Um dos primeiros questionamentos remeteu-se à quase ausência de uma prática nessa área. Afirma-se isso baseado

nas entrevistas realizadas<sup>21</sup> com os professores de arte no final de maio de 2018 e no período de 2012 (ano de ingresso da docente/autora deste escrito nessa instituição) a 2017. Os únicos professores que deram retorno, afirmando que haviam desenvolvido algo, foram as professoras do *campus* Centro Histórico, do *campus* Barreirinhas (mas sem retorno do questionário respondido) e as professoras mencionadas nesta pesquisa.

A indagação partiu do seguinte pressuposto: você acha que teatro de animação é pouco trabalhado no contexto da educação profissional e técnica? Em caso afirmativo, quais as possíveis causas? Que estratégias poderiam ser realizadas para mudar essa situação?

Não saberia responder, pois não parei para verificar se é trabalhado pelos demais professores. Primeiro que somente com a expansão dos institutos é que a rede possui mais professores de arte, e os professores de arte com formação em teatro são em número mais significativo aqui no Maranhão somente há pouco tempo. O que posso afirmar é que sempre trabalhei com a proposta do teatro de bonecos. É importante ressaltar que contamos aqui no *campus* com uma técnica em

---

21 A autora elaborou um formulário de entrevista pelo *Google* formulários intitulado “A prática pedagógica em teatro de animação”, no intuito de compreender informações relevantes sobre o assunto.

reciclagem que nos auxilia na confecção dos bonecos, geralmente os alunos dedicam um tempo bem além da carga horária da disciplina para a execução da proposta de trabalho com os bonecos. Eles marcam com a técnica e vêm em horários opostos às aulas, ficam até depois do horário da disciplina, é realmente um tempo bem acima da carga horária que dedicam ao trabalho por livre vontade (Docente do *campus* Centro Histórico, 2012).

É perceptível como o fator tempo é preponderante em qualquer prática teatral; com a animação, não seria diferente – isso só torna ainda mais complicado o desenvolvimento de uma prática que ofereça aos educandos uma aprendizagem significativa. Uma possibilidade para ganhar esse tempo e, conseqüentemente, uma vivência mais enfática seria abordar essa temática nas atividades de pesquisa e extensão, com as quais os alunos teriam a possibilidade de aprender pela pesquisa (DEMO, 2011) e estender tais aprendizados para a comunidade.

Essa educação pela pesquisa e extensão está assegurada pela Resolução nº 076 de 28 ago. 2013, referente ao estatuto do IFMA, e um dos seus princípios norteadores, como consta no art. 1º, inciso III, é a “verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão”. Tendo como aspecto norteador a possibilidade de oferecer um processo

que atrele teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão é que são analisados reflexivamente os caminhos percorridos, bem como as inquietações, aprendizagens, experiências vivenciadas pelos integrantes do GEPAT “Pessoas” com o outro e consigo mesmos nessa formação em animação.

### **A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEATRO DE ANIMAÇÃO E AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS PELO GEPAT “PESSOAS”**

A prática pedagógica compreende um fazer social direcionado e orientado com objetivos, finalidades e conhecimentos, como preconiza Fazenda (2010). Uma prática docente com significância deve se apresentar relevante tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

O cotidiano da prática em teatro nessa escola ainda precisa romper muitas barreiras, assim como em outros espaços. No entanto, é importante reiterar que parte significativa dessa caminhada tenta trilhar os caminhos enfatizados por Freire (2016) na pedagogia da autonomia, segundo a qual ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, consciência do inacabamento, reflexão crítica sobre a prática, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, alegria e esperança, e, ainda, possibilita aos sujeitos partícipes um encontro com o teatro em diversas atividades.

No IFMA *campus* Zé Doca, esse ensino de teatro se concretiza com atividades no período regular de aula, envolvendo

projetos interdisciplinares e de iniciação científica;<sup>22</sup> no contra turno, destaca-se o Grupo de Estudos e Práticas Artísticas Teatrais (GEPAT) “Pessoas”.<sup>23</sup> Sem dissociar o cunho científico da experiência artística e estética, essas proposições possibilitam a apresentação de trabalhos em congressos.<sup>24</sup> Ferraz e Fursari (2009) ressaltam a importância do diálogo com a arte em diversos espaços e através de várias atividades, proporcionando a ampliação de conhecimentos e aprendizagens culturais.

Pinto (2016) enfatiza que o intuito aqui não é estabelecer uma receita de quais caminhos seguir, mas analisar qual é o teatro que se desenvolve na escola profissional e técnica, fazendo-se uma reflexão acerca do teatro que essa instituição necessita. Portanto, a ideia não é descrever, mas refletir de que forma a sistematização das propostas de ensino contribuem para a formação da prática pedagógica e da aprendizagem significativa dos alunos.

O caráter da vivência ressaltado neste escrito tem como aporte a experiência como aspecto preponderante de pesquisa e aprendizagem, oportunizando aos participantes “a possi-

---

22 Os projetos de iniciação científica são fomentados pelo IFMA, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão (FAPEMA). São projetos que contemplam alunos do ensino médio (PIBIC-JR) e do ensino superior (PIBIC-SUPERIOR). Dentre os que foram mencionados, o único voltado para alunos do ensino superior foi o último, contemplando dois alunos do curso de Licenciatura em Química.

23 O grupo teve suas atividades iniciadas em abril de 2012 e recebe o nome “Pessoas” para valorizar o material humano que compõe o coletivo, sendo constituído por alunos dos cursos técnicos em Biocombustíveis e Análises Químicas e cursos superiores Licenciatura em Química, Matemática e Tecnólogo em Alimentos. Sua principal proposta envolve vivências práticas referentes às atividades artísticas, em especial o Teatro, bem como realizar atividades relacionadas à pesquisa e à extensão. As atividades de pesquisa são vinculadas ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte Educação-IFMA, com cadastro no CNPq.

24 Congresso Norte e Nordeste de Pesquisa e Inovação Científica (CONNEPI); Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Seminário de Pesquisa e Inovação Científica (SEPIE), Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB), dentre outros.

bilidade de pertencer-se uns aos outros e ao mesmo tempo poder ouvir-se-uns-aos-outros [...] estas experiências vividas nos oferecem a capacidade de reinventarmos” (TELLES, 2015, p. 11-12)).

## **CONTEXTUALIZANDO OS SUJEITOS E O AMBIENTE**

Os *campi* IFMA onde se deram as ações pedagógicas, Zé Doca e Codó – pois em Barreirinhas a proposta ainda será realizada no segundo semestre de 2017 –, apresentam essa denominação em alusão ao nome dos municípios<sup>25</sup> onde estão instalados.

Devido às potencialidades de suas respectivas regiões, os cursos ofertados pelo campus Zé Doca têm como principal matriz curricular a área da química; o campus Codó, por sua vez, é voltado à agronomia; já o de Barreirinhas oferta cursos voltados em sua maioria para a área do turismo. Os cursos são no formato articulado ao ensino médio, conduzindo os alunos à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que cumprem a última etapa da educação básica. Desse modo, os estudantes têm aulas sobre as demais áreas do currículo escolar (linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; e ciências humanas e suas tecnologias), além das específicas das áreas técnicas.

---

25 A cidade de Zé Doca foi criada pela lei n.º 4865, de 15/03/1988. Seu nome é atribuído ao agricultor José Timóteo Ferreira, conhecido como Zé Doca, provavelmente um dos primeiros moradores do povoado que originou o município. Já Codó, inicialmente uma vila, foi elevada à categoria de cidade pela lei estadual n.º 13, de 16/04/1896. Dentre as versões que explicam a origem do nome, a mais popular está relacionada a uma ave conhecida como Codorna, que povoava a região. Barreirinhas, inicialmente distrito, foi emancipada como município pela lei estadual de n.º 45, de 29/03/19. Seu nome é devido às paredes de barro situadas às margens do rio Preguiças.

Essa apresentação se fez necessária para situar o leitor sobre os sujeitos e o ambiente educacional em que se realizou essa proposta – no entanto, o universo de análise desta pesquisa é constituído pelos integrantes do GEPAT “Pessoas”. Em paralelo ao predomínio do ensino técnico, há uma vida cotidiana escolar atrelada a práticas pedagógicas em arte, na linguagem teatral, que também merece destaque, devido à sua relevância para a formação dos indivíduos.

A prática pedagógica nas aulas do mestrado possibilitou aliar teoria e prática. Os momentos mais significativos se referiram às atividades que envolveram a produção das máscaras e do boneco de balcão, destacando-se a improvisação com a sombra de cartão. Ênfase que a principal contribuição é a riqueza do aprendizado, as trocas estabelecidas, a possibilidade didática-pedagógica dinâmica que o teatro de animação oferece, propiciando uma aprendizagem que envolve o lúdico, a sensibilidade, a coletividade – é, enfim, um aprendizado que está para além do estritamente pedagógico.

O interessante é que se verifica nitidamente a possibilidade de aprender despertando a curiosidade e a imaginação predominante na criança (muitas vezes adormecida em nós), pois o que ressignifica essa experiência é a capacidade de sermos nós mesmos sem nos preocuparmos com o olhar julgador do outro, a proeza de animar o inanimado e dar vida ao que aparentemente não a tem.

## **AS FORMAS NO INANIMADO: EXPERIMENTOS COM BONECOS DE LUVA E SOMBRAS**

Falar do teatro de formas animadas requer compreender que, nesse campo da linguagem cênica, os personagens são representados por formas animadas pelos atores-manipuladores – dando, assim, vida a esses objetos.

No teatro das formas animadas, os personagens podem voar, penetrar o fundo dos oceanos, morrer e reviver; além de seres humanos, pode-se representar minerais, animais e até formas abstratas humanizadas (BROCHADO et al., 2009, p. 9). O mais interessante nesse universo é a liberdade para exercitar a imaginação, tornar real aquilo que a capacidade imaginativa deixar vir à tona. Isso possibilita a educação dos sentidos: o imaginar perpassa pelo estímulo de diversos sentidos – compreender, entender e experimentar o corpo que manipula e dá vida ao objeto, estimulando o faz de conta no âmbito da representação teatral.

Esta vivência remete à infância, emergindo as nossas memórias infantis, nossas brincadeiras com objetos e com nossas sombras; é algo que convida ao toque, ao imaginar, ao rememorar acontecimentos marcantes das nossas vidas. Essa foi a proposta realizada pelos integrantes do projeto de extensão Casemiro Coco. Borralho (2017) menciona que:

O Departamento de Arte (DEART) abriga em suas instalações, como parte de seus componentes pedagógicos, um laboratório de teatro de animação que é coordenado pelo gru-

po Casemiro Coco, e mantido pelo projeto de extensão Casemiro Coco, aprovado e financiado pela PROEX (Pró-reitora de Extensão). Esse projeto tem como finalidades apoiar a disciplina Teatro de Animação, oferecendo oficinas de complementação de estudos; promover pesquisas na área do teatro de animação, identificando elementos contidos nas expressões da cultura popular, desenvolvendo estudos relevantes sobre eles; promover cursos, encontros, seminários e exposições; produzir espetáculos de teatro de animação.

A realização das atividades ocorreu no período de 3 a 5 de maio de 2017, sob a coordenação do professor Dr. Tácito Borralho e executada pelos demais integrantes do projeto, tendo como participantes doze alunos do ensino médio e quatro do ensino superior, além de duas servidoras (uma enfermeira e a docente de teatro) do IFMA *campus* Zé Doca – totalizando dezoito participantes. O conteúdo programático envolveu dois laboratórios, sendo um de bonecos de luva, perfazendo uma carga horária de quinze horas, e outro de sombras com cartão e sombra humana, cuja carga horária foi de quinze horas cada, totalizando trinta horas de práticas com animação.

O objetivo da oficina consistiu em possibilitar uma formação com ênfase nas técnicas específicas para utilização

dos conteúdos de teatro de formas animadas nas atividades escolares e comunitárias. A análise reflexiva consistiu em verificar a relevância dessa formação para os sujeitos partícipes – incluindo a autora como participante-observadora. A preparação foi realizada previamente, desde o início do semestre letivo, com uma abordagem de leituras, em especial a obra *Teatro de animação para a sala de aula e ação cultural* (Borrvalho, 2015), e discussões com os integrantes do GEPAT “Pessoas” via grupo de *WhatsApp*.<sup>26</sup> Portanto, toda a parte prática se realizou exclusivamente na ocasião das oficinas, na sala do grupo Casemiro Coco, na Universidade Federal do Maranhão.

### **MEU BONECO É UM VIAJANTE QUE VAGA PELO IMAGINÁRIO**

Inicia-se esse tópico com uma frase escrita por um aluno/integrante do GEPAT “Pessoas” em seu diário de bordo, enfatizando o caráter imaginário que o boneco de luvas pode suscitar, fazendo-os navegarem pelo universo do imaginário perpassando não só o ato de criação como também uma possível dramaturgia do boneco.

Sobre o boneco de luva, Pereira et al. (2015) afirma que:

O ator manipulador calça a mão com o boneco, como no Mamulengo. [...] Com bonecos de luva, o importante

---

26 Recorri estritamente ao uso das tecnologias, principalmente por não poder estar presente nesses encontros iniciais.

é a intensidade do gesto e, a partir do momento em que se reduzem as ações, esse gesto fica muito mais intenso e a magia de uma cena ou de um espetáculo é a junção de elementos que determinam um personagem e o que lhe confere vida e animação (PEREIRA et al., 2015, p 35).

Ao produzirem seus próprios bonecos, foi verificada a satisfação dos “gepatianos”<sup>27</sup> em participar de um processo de criação diferente do que estão habituados a desenvolver, pois agora a ideia era dar vida a um personagem a partir de um objeto inanimado construído por eles próprios. Essa construção compreende toda uma logística de infraestrutura, aderindo em um espaço específico para o trabalho com o teatro de animação, o que possibilitou ainda mais o despertar para nossas necessidades.

O grupo dispõe de uma sala pequena para realização de encontros e reuniões, conquistada com muita luta; contudo, para práticas como essas, é necessária a utilização de laboratórios específicos, o que só nos incita a conquistar não só nosso espaço como área de conhecimento num ambiente quase que predominantemente tecnicista, como também nosso espaço artístico – se há um laboratório de química, de alimentos e de matemática, também é necessário um para o teatro. Esse tipo de comentário pode ser irrelevante para alguns, porém, reitera-se que a participação nessa oficina propiciou desde

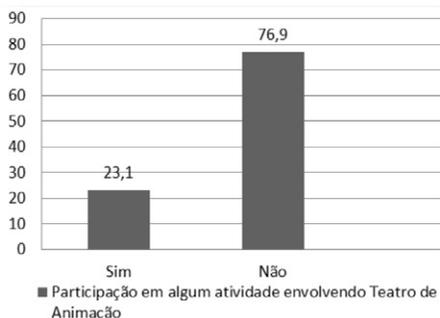
---

<sup>27</sup> Nomenclatura designada pelos próprios integrantes aos que fazem parte do GEPAT “Pessoas”.

um olhar mais aguçado para as necessidades do nosso grupo até o reconhecimento da importância do teatro de animação e as possibilidades de criação em animação de um modo geral. Ainda, em especial para o município de Zé Doca, a oficina oportunizou a memória da cultura popular e das histórias quase esquecidas de seus moradores, propiciando o resgate da identidade cultural.

É imprescindível mencionar a influência e significância da estrutura física, da pesquisa dos materiais, da transposição didática e dos processos de criação coletiva e individual que envolvem essa área. Os participantes não aprenderam somente a fazer bonecos de luva, mas foram além, trabalhando em grupo, estudando materiais diversificados e diferentes possibilidades didáticas, sendo capazes de produzir seus próprios instrumentos de aprendizagem.

A estrutura do laboratório de bonecos de luvas foi dividida em cinco etapas: apresentação da atividade, confecção com sua caracterização e criação do personagem, manipulação, produção da dramaturgia e apreciação das apresentações coletivas produzidas. Na coleta dos dados, destacam-se os registros visuais e audiovisuais, a entrevista padronizada via questionário *online* e a autoavaliação oral realizada ao término das atividades pelo coordenador dos laboratórios, cujo percentual de respostas consta nas figuras apresentadas ao longo deste texto e nos fragmentos dos relatos dos participantes.

**Figura 1** – Participações anteriores em teatro de animação

Fonte: Dados da pesquisa.

As maiores dificuldades enfrentadas pelos participantes estavam relacionadas à manipulação e à criação da voz, como também à produção do texto dramaturgico; constatou-se, inclusive, que alguns fragmentos de textos já haviam sido utilizados em outras apresentações do grupo. É necessário citar também a preocupação que tiveram com os textos moralizantes e com referências ressaltando os problemas envolvendo segurança, educação, saúde e o cotidiano escolar no município de Zé Doca.

As maiores dificuldades que eu encontrei foram: manusear o boneco durante a apresentação, porque tínhamos que ter cuidado quanto à forma em que ele deveria estar, e a outra dificuldade foi ter que criar uma história que tivesse uma moral, mas que para aqueles que fossem assistir não soasse como algo moralizante. E quanto às facilidades verificadas

foram: a produção do boneco, o entrosamento de todo mundo para que aquilo desse certo, e o momento que tivemos para descobrir o tom correto das vozes (aluna do técnico em Bio-combustíveis).

A dramaturgia em voga no teatro de bonecos está para além do texto em si, compreendendo também os gestos. O diferencial nessa construção é o ator-manipulador, pois é o toque desse sujeito que confere a dinâmica do objeto-ator (PEREIRA et al., 2015). A manipulação do boneco requer um trabalho corporal envolvendo principalmente os membros superiores, exercícios respiratórios e técnica vocal; não se trata simplesmente de vestir o boneco e executar algumas ações. O que possibilitou uma melhor assimilação nessa etapa foi a apresentação do espetáculo *As peripécias de Casepet e seu papagaio mágico* pelos ministrantes da atividade: ao ver os gestos executados, os participantes tiveram noções dos gestos pontuais para uma apresentação. De acordo com Pereira, “o objeto precisa do ator-animador para que ele possa atuar, pois só não é nada. Ele só se torna ‘vivo’ (ou ativo) com uma manipulação expressiva e ágil, ou seja, ele precisa do corpo, da energia de um ator-animador que o movimento” (PEREIRA et al., 2015, p.81).

Destacam-se as impressões dos participantes sobre o processo de produção do boneco de luva, de criação dos personagens e das dramaturgias, bem como das apreciações das encenações:

A produção foi muito boa e interessante. Pude ver que é possível confeccionar os bonecos com materiais recicláveis, o que é muito bom pois são coisas muito fáceis de serem encontradas. A criação de personagem foi bem interessante, acabei colocando no boneco algumas coisas que eu gostava, e criei o nome dele de acordo com isso, BUG: um erro que ocorre nos computadores. Depois percebi na fala do professor que, por mais que a gente não queira, acabamos transmitindo coisas pessoais para o objeto. A apresentação em grupo foi um pouco difícil, acredito que isso ocorreu pelo fato de não termos domínio total sobre o objeto (aluno do técnico em Análises Químicas).

Divertido e inovador (para todos). Trabalho em equipe, trabalhando a imaginação e subjetividade. Pondo características nossas e não nossas em cada detalhe (personagens, dramatização e histórias). Além de ter sido muito engraçado em diversos momentos. E aprendizagem no extenso trabalho manual (aluno de licenciatura em Química).

As apresentações foram criadas e interpretadas por nós mesmos depois que os monitores nos deram uma demonstração (demonstração que baixou nossa expectativa de arrasar; pensávamos que éramos bons, mas eles eram melhores). Mas, mesmo assim, após criar a peça-encaixe da opinião de cada pessoa da equipe, fomos para a prática (aluno de licenciatura em Química).

A metodologia de aprendizagem com o boneco de luvas contempla conteúdos com saberes múltiplos, passando pela produção de texto, recursos cênicos, trabalho corporal e voz, o que possibilita uma aprendizagem com o outro e no coletivo. Ainda, é possível atrelar todo esse conhecimento aos aspectos culturais, podendo inserir informações relevantes sobre a cultura de uma determinada localidade que, na maioria das vezes, é desconhecida pelos próprios educandos e cidadãos, propiciando o fortalecimento da identidade cultural local.

### **SOMBRAS, PARA QUE TE QUERO: IMAGINAÇÃO, BRINCADEIRA E APRENDIZAGEM EM TEATRO**

As percepções das sombras nas nossas vidas se apresentaram como possibilidades no brincar e no assustar. Afinal, quem não brincou com sua própria sombra? Nesse contexto da fala perceptiva da autora, sobressai-se a fala de sua mãe,

quando dizia “quero que essa sombra te assombre e que tu não durmas à noite”. O prazer consistia em exercitar a imaginação, dialogar com os objetos, percebendo suas formas e suas possibilidades comunicativas para além do medo de ser assombrado.

A sombra literalmente acompanha os indivíduos. Na escola, os alunos adoram brincar com as formas criadas por eles mesmos, com a projeção da sombra de seus corpos, em especial das mãos, na luz do aparelho de data show. Muitas vezes, chama-se a atenção dos alunos por causa disso – sem se atentar que ali também está contido o conteúdo do teatro.

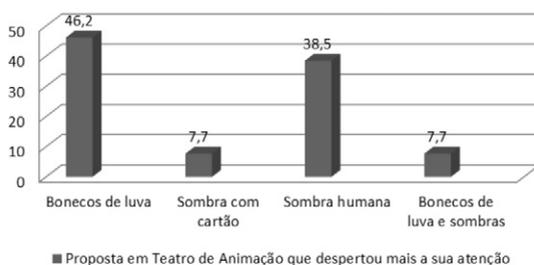
O teatro de sombras é “provavelmente de origem chinesa, [...] manipula figuras em frente ao foco de luz, projetadas em uma tela. As figuras de sombras são chamadas de silhuetas chapadas ou tridimensionais, articuláveis ou não” (PEREIRA et al., 2015, p. 125). O experimento com sombras pode ocorrer com o uso de tecnologias ou simplesmente com o foco de luz de uma vela; a possibilidade de criação é versátil, podendo incluir objetos para projeção de formas, volumes ou apenas o próprio corpo humano.

Esse laboratório foi subdividido em dois momentos: um de sombra com cartão e outro com sombra humana. O primeiro foi estruturado em quatro fases – apresentações iniciais, construção dos moldes, criação das cenas e apreciação das encenações; já o segundo, em três fases – apresentação dos principais elementos, experimentação em grupo e apreciação das cenas montadas.

Aqui, os alunos se sentiram ainda mais livres para experimentar. Constataram também que essa vivência requer mais do que imaginavam, e que cada um pode ser tocado de manei-

ra singular, pois envolveu percepção da disposição espacial e das formas das figuras, alguns aspectos de iluminação, como foco de luz, confiança para explorar e executar os movimentos e ouvir a percepção do outro que visualizava as cenas – possibilitando um aprendizado solidário em que se permite dar voz e vez ao outro e a si mesmo. “Uma das coisas mais encantadoras do teatro de sombras é que cada pessoa entende e é tocada de maneira diferente. [...] cada imagem projetada, cada forma significa algo diferente para cada pessoa, provocando uma autorreflexão” (BELTRAME, 2005, p. 66).

**Figura 2** – Técnicas experimentadas que mais gostaram



Fonte: Dados da pesquisa.

As facilidades encontradas compreenderam as histórias encenadas e o processo de confecção das sombras com cartão. As dificuldades, por sua vez, foram a escolha e manipulação da figura, falta de um trabalho preparatório para o corpo entrar em cena, percepção da disposição espacial das figuras na caixa cênica e dos corpos humanos na tela de tecido.

Dificuldades nas etapas de recorte do que queríamos, pois tínhamos que nos atentar ao formato e se esse formato projetaria realmente a sombra. Outra dificuldade foi ter que aprender a lidar com a luz, isso em ambos (cartão e humana), e outra dificuldade foi também criar novamente uma história que tivesse uma moral ou às vezes não (*nonsense*), mas que de certa forma não trouxesse ao público a obrigação de seguir aquilo que está sendo passado. Quanto ao teatro com sombras humanas, a maior facilidade também foi a maior dificuldade, pois conseguíamos rapidamente o que queríamos mostrar, entretanto, atrás do pano não era executado com êxito aquilo que se tinha em mente. E outra dificuldade desse tipo de teatro foi ter que fazer uma cena com o corpo do outro, mas que não houvesse contato entre os corpos (aluna do técnico em Biocombustíveis).

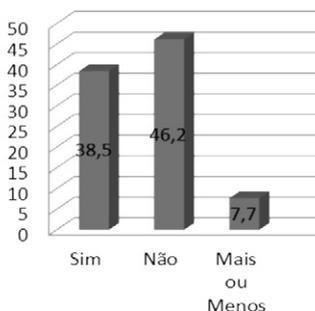
Em relação à atividade de sombra com cartão, não tem dificuldade na construção a não ser na noção de espaço que devemos ter atrás da caixa e nos detalhes dos movimentos a serem

executados. Porém, na sombra humana já não tive muita ideia do que fazer e como fazer os movimentos; nesse quesito, já não absorvi muito conhecimento, isso talvez esteja relacionado ao pouco tempo que tivemos para aprender essa atividade, logo ela requer mais disposição do corpo que qualquer outra das duas propostas disponibilizada na oficina (aluna de licenciatura em Química).

Isso só reforça a concepção educativa do teatro de animação, que está para além do que vemos, ampliando a capacidade de percepção sobre o que pode ser usado em cena, os textos dramaturgicos criados com ênfase na valorização das vivências dos alunos e seus referenciais.

Essa experiência proporciona o contato e a realização de práticas pedagógicas exitosas, ressaltando seu caráter valorativo aos seus participantes, destacando-se as abordagens metodológicas, os procedimentos técnicos e materiais utilizados e a riqueza de possibilidade de criação cênica, favorecendo a experiência estética e artística, trazendo consequentemente um aprendizado que deixa marcas positivas para os que dele participam.

Ao perguntar para os alunos sobre o tempo disponibilizado para cada técnica, tem-se como respostas:

**Figura 3** – Adequação do tempo dispensado para cada técnica

Fonte: dados da pesquisa.

É válido informar que essa formação foi direcionada primeiramente aos integrantes desse grupo porque, *a priori*, não há condições financeiras nem logísticas para a docente atender a todos os alunos da instituição. A ideia propulsora nesses laboratórios formativos é, então, estender o aprendizado para os alunos que não puderam participar – mas em outros momentos, e através de ações que contemplem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Esta pesquisa se mostra relevante pois todo este experimento abordou uma vivência inédita nas atividades do grupo, além de enfatizar que “a magia do teatro de animação se deve ao fato de ele suscitar outros significados que não os do cotidiano, não o usual” (AMARAL, 2005, p. 17).

No processo de avaliação da proposta, pontua-se a impressão de um dos ministrantes da oficina:

Os alunos que participaram da oficina, a meu ver, tiveram um aproveitamento muito bom; o envolvimento com

as atividades e a vontade de conhecer o elemento estudado, o encantamento com o trabalho ficou evidente. O resultado do trabalho foi extremamente positivo: os bonecos, as figuras e os adereços cênicos que foram confeccionados estavam bem-acabados e ricos em detalhes, as cenas apresentadas tinham uma qualidade muito boa, e o mais importante da experiência foi o processo de compreensão dos alunos, resultando dessa forma em um trabalho estético de qualidade. [...] tenho certeza que a percepção de arte para todos, após essa vivência, tenha se ampliado. Foram três dias muito intensos, compartilhando experiências de vida e artísticas, conhecendo pessoas com histórias que me fizeram refletir sobre a vida e valorizar ainda mais as oportunidades. Que essa proposta possa se tornar perene ao calendário do IFMA *campus* Zé Doca, e quem sabe se ampliar aos demais *campi*, que os conhecimentos adquiridos na sala do Casemiro Coco possam ser compartilhados com a comunidade local, através de espetáculos de teatro de formas animadas produzidos pelo grupo GEPAT. Uma iniciativa

de uma envergadura plausível e que propaga o fazer artístico (PEREIRA, 2017, entrevista).

Este estudo possibilitou o desenvolvimento da habilidade de se ler a própria experiência, a experiência alheia, o mundo e os autores em diálogo com nossas questões – e esta situação não é privilegiada pela tradição escolar no Brasil. Como enfatiza Nunes (2005), nada sobre nós sem nós.

### **CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO**

O cotidiano de uma prática pedagógica traz muitas informações sobre os partícipes envolvidos nesse fazer, bem como com suas inquietações, desafios, conquistas – enfim, registros sobre os caminhos percorridos, ressaltando-se as possibilidades artísticas e estéticas que perpassam o ensino de teatro em determinados ambientes.

O aporte principal neste estudo foi o teatro de animação, as atividades com o boneco de luvas e as sombras com cartão e humana, constituindo-se um experimento ímpar no contexto da educação profissional e técnica com os integrantes do GEPAT “Pessoas” – não só porque foi a primeira vez que participaram de uma proposta como essa, mas principalmente pelas experiências que marcaram e oportunizaram possibilidades diversas de continuidade dessa prática inicialmente no município de Zé Doca-MA.

Os integrantes desse grupo, ao participarem dessa vivência, tiveram a oportunidade de vislumbrar outros caminhos e possibilidades de aprendizagens artísticas que contemplam o

ensino, a pesquisa e a extensão. As ideias que serão concretizadas no segundo semestre de 2017 são: estender o saber compartilhado para a comunidade escolar – nesse caso, com os demais alunos do campus Zé Doca, através das aulas regulares e ações de extensão (com os alunos que não são contemplados com as aulas de Arte) e nos projetos de pesquisa, e com servidores, em especial os professores, por meio da realização de oficinas em teatro de animação.

Apesar dessa prática se realizar em um ambiente técnico em que predomina a química, encontra-se nesse mesmo lugar a necessidade urgente em desenvolver trabalhos que possibilitem um olhar sensível para o corpo, para a animação, e, enfim, para o teatro. Essas atividades devem ser capazes de atender às necessidades artísticas e estéticas, bem como os preceitos legais contidos no estatuto do IFMA, tendo nesse documento o aporte para a efetivação do ensino de teatro e o alicerce para a construção da prática pedagógica docente.

É interessante perceber os problemas enfrentados no cotidiano escolar como possíveis oportunidades para mudanças. Nesse contexto, essa experiência vivenciada respalda a necessidade da alteração do projeto dos cursos técnicos, inserindo a prática em teatro de animação no cotidiano das aulas de teatro no *campus* Zé Doca, e, posteriormente, talvez em outros *campi*. É importante que essas transformações incitem os sujeitos a olhar o outro, o ambiente e os desafios como propulsores para um processo de ensino e aprendizagem dinâmico e com significância, que respeite os educandos, seus saberes e suas lutas diárias, constituindo-se como possibilidades para a construção de uma prática pedagógica que seja relevante tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana M. O inverso das coisas. *In: Móin, Móin: Revista de estudos sobre teatro das formas animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 1, v.1, 2005.

AMARAL, Ana M.; BELTRAME, Valmor N. O teatro de bonecos. *In: GUINSBURG, J.; FARIA, João R. História do teatro brasileiro, vol. 2: do modernismo às tendências contemporâneas*. São Paulo: Perspectivas, Edições SESCSP, 2013.

BELTRAME, Valmor N. (org.) **Teatro de sombras: técnica e linguagem**. Florianópolis: UDESC, 2005.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa sobre teatro de animação no Brasil**. Disponível em: <https://formasanimadas.wordpress.com/2010/11/02/a-pesquisa-sobre-teatro-de-animacao-no-brasil/>. Acesso em: 29 mai. 2017.

BELTRAME, Valmor N.; QUINT, Izabela. **O teatro de animação nas universidades brasileiras**. Florianópolis: UDESC, 2012.

BORRALHO, Tácito F. São Luís-MA, 07 jul. 2017, entrevista via e-mail

BROCHADO, Izabela C.; MARTINS, Fernando A.; SILVA, Paloma A. **Módulo 20: laboratório de teatro 4 - Laboratório de formas animadas**. Brasília: LGE Editora, 2009.

CUNHA, Maria Isabel. O professor universitário: na transição de paradigmas. Araraquara-SP: JM Editora, 1998.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10<sup>a</sup> ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2011.

FAZENDA, Ivani (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 7<sup>a</sup> ed. SP: Cortez, 2010.

FERRAZ, Maria H. C. de T.; FUSARI, Maria F. de R. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. 2<sup>a</sup> ed. SP: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

NUNES, Rosa S. **Nada sobre nós sem nós**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

PEREIRA, Abel L. São Luís-MA, 21 jul. 2017, entrevista via e-mail.

PEREIRA, Abel L.; BRAGA, Ana S. R.; BORRALHO, Tácito F. **Teatro de animação para sala de aula e ação cultural**. São Luís: EDUFMA, 2015.

PINTO, Karina V. A prática pedagógica em teatro na educação

profissional e técnica no Maranhão. *In: Anais do XXVI Con-FAEB 14-18 nov. Roraima-RR: Políticas públicas e ensino da arte.* Boa Vista, FAEB], 2016.

SANTANA, Arão P. **Teatro e formação de professores.** São Luís: EDUFMA, 2000.

TELLES, Narciso. Ainda é tempo de miragens – Prefácio. *In: BARRETO, Cristiane S. A travessia do narrativo para o dramático no contexto educacional.* São Paulo: Paco Editorial, 2015.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Encontro com imagens, pesquisas e educação. **VISUALIDADES**, Goiânia v.14 n.1 p. 15-16, jan-jun 2016

# NOÇÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE A HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO NORTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE FORMAS DE DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS EM SALA DE AULA

**Júlio César Vieira de Alencar<sup>28</sup>**  
**Kleber Luiz Gavião Machado de Souza<sup>29</sup>**

*Eu acho que uma descoberta do Brasil pelos brancos em 1500, e depois uma descoberta do Brasil pelos índios na década de 1970 e 1980. A que está valendo é a última. Os índios descobriram que, apesar de eles serem simbolicamente donos do Brasil, eles não têm lugar nenhum para viver nesse país. Terão que fazer esse lugar existir dia-a-dia.*

Ailton Krenak

(entrevista dada a revista NAU, 2013)

<sup>28</sup> Mestre em história pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, professor de história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte campus São Paulo do Potengi, e pesquisador de temáticas relacionadas à história do Brasil colonial.

<sup>29</sup> Doutor em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, professor de história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte campus São Paulo do Potengi, e pesquisador das temáticas relacionadas ao ensino de história no Brasil.

## INTRODUÇÃO

Um país em que indígenas ainda são queimados vivos, assassinados a sangue frio em calçadas, despojados de suas terras e tradições, caçados como animais por grandes proprietários rurais e que ainda assim são vistos como privilegiados e preguiçosos é, definitivamente, um país que precisa de esclarecimento urgente sobre a questão indígena, visto que, na lógica da agenda conservadora/neoliberal, direitos são tratados como privilégios e vice-versa. Como não há possibilidade de esclarecer/educar os poderosos, uma vez que os interesses que defendem não podem ser revertidos por nenhuma forma de educação, o trabalho realmente efetivo é sobre a formação dos jovens – os mesmos jovens que, há alguns anos, assim como os indígenas, ocuparam escolas, pediram reconhecimento de suas demandas, respeito, dignidade. Aos jovens estão dispostas as condições de possibilidade para a sua humanização, para o aprendizado e o exercício da empatia e da alteridade. Aos agentes da barbárie, da desumanização promovida pelo capital, da negação da memória aos “vencidos”, servis defensores do imediatismo dos interesses de mercado, cabe apenas a resistência e o enfrentamento.

Em tempos de Escola Sem Partido – um Macarthismo à brasileira, em que se delineia de forma cada vez mais perigosa a possibilidade de criminalização/judicialização do trabalho docente sob a justificativa de doutrinação ideológica e em nome de uma relação instrumental com o conhecimento (que também é ideológica) –, defender o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas se constitui em uma atitude que, de maneira diametralmente oposta ao

ESP e a qualquer outro movimento conservador da educação, acredita em uma concepção crítica de escola e currículo.

Nesse sentido, a fala de Jean Claude Forquin deve ser reforçada, afirmando que “toda pedagogia cínica, isto é, consciente de si enquanto manipulação, mentira ou passatempo fútil, destruiria a si mesma: ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira e válida aos seus próprios olhos” (FORQUIN, 1993, p. 9). É por isso que, oposto a concepções tecnicistas que defendam a neutralidade e objetividade conveniente do currículo, entendemos o mesmo enquanto construção social que revela o conflito entre os diversos atores do processo educativo e os valores dominantes em jogo. Para além dos conteúdos em sala de aula, é também formado pelo conjunto de finalidade e saberes culturais contidos no projeto socializador, formativo e cultural da escola (SACRISTÁN, 1998 p. 17-20).

O presente texto tem como objetivo comunicar a experiência do curso *Noções introdutórias sobre a história dos povos indígenas no Brasil e no Rio Grande do Norte*, realizado entre os meses de julho e agosto no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), mais especificamente no *campus* São Paulo do Potengi. O curso foi direcionado aos alunos dos cursos técnicos integrados de Meio Ambiente e Edificações, e seu principal objetivo foi discutir aspectos da história dos povos indígenas no Brasil e no Rio Grande do Norte, problematizando estereótipos e preconceitos comuns a partir do conhecimento histórico.

A iniciativa constituiu-se também em uma das ações do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), cuja função é “fomentar e promover ações de natureza sistêmica,

no âmbito do Ensino, Pesquisa e Extensão, que promovam o cumprimento efetivo das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e os demais instrumentos legais correlatos”.<sup>30</sup> Dessa forma, podemos dizer que o curso desenvolvido é parte de uma política institucional do IFRN de fomento de ações relacionadas à discussão das questões étnico-raciais e à promoção da diversidade cultural enquanto um direito. A educação dessas relações toca o âmago do convívio, trocas e confrontos em que se tem educado os brasileiros de diferentes origens étnicas:

O processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais. [...] Em outras palavras, formar homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer

---

30 Segundo o portal da instituição, o NEABI é “um grupo de trabalho, legalmente instituído no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN, por meio da Deliberação nº 17, de 25 de novembro de 2011, aprovada e emitida pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPEX - IFRN [...] e é formado por representantes dos alunos, professores, técnico-administrativos e equipe técnica-pedagógica. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/campus/santacruz/neabi>>. Acesso em 23 fev. 2018.

e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA, 2007, p.490).

O fundamento básico do curso e desse relato de experiência é simples: mostrar as formas de desconstruir aquilo que podemos chamar de estereótipos, estigmas e/ou simplificações explicativas sobre os indígenas no Brasil e no Rio Grande do Norte, ou, como afirma o professor José Ribamar Bessa Freire (2009) ( um conjunto de “ideias equivocadas” sobre as populações ameríndias. Segundo Freire, sem o entendimento da natureza dessas ideias não é possível compreender o Brasil contemporâneo. Mais ainda, a construção de um Brasil moderno depende desse exercício intelectual, visto que:

As sociedades indígenas constituem um indicador extremamente sensível da natureza da sociedade que com elas interage. A sociedade brasileira se desnuda e se revela no relacionamento com os povos indígenas. É aí que o Brasil mostra a sua cara. Nesse sentido, tentar compreender as sociedades indígenas não é apenas procurar

conhecer “o outro”, “o diferente”, mas implica conduzir as indagações e reflexões sobre a própria sociedade em que vivemos (FREIRE, 2009 , p. 2).

As ideias equivocadas às quais o autor se refere são: a homogeneidade da cultura indígena, a concepção de “atraso” ou “congelamento” cultural, seu pertencimento unicamente ao passado brasileiro (o que os torna invisíveis no presente) e, por fim, a de que o brasileiro não é índio (FREIRE, 2009 ). Todos os equívocos difundem preconceitos e estereótipos sobre os indígenas, que são reforçados nos mais diferentes gêneros textuais e produtos midiáticos brasileiros na forma de simplificações explicativas extremamente úteis à onda conservadora que assola o Brasil atual, pois é pela homogeneização das formas de pensar o “outro” que se padronizam também as formas de o encarar. Decorrem disso atitudes etnocêntricas que se manifestam no repúdio a outras formas culturais – morais, religiosas, sociais e estéticas – mais afastadas daquelas com as quais nos identificamos (STRAUSS, 1976 p. 236).

### **DOS ESTEREÓTIPOS SOBRE OS INDÍGENAS**

Não é difícil encontrar em blogs, telenovelas, músicas, propagandas televisivas, filmes, reportagens, etc., alguns exemplos práticos decorrentes disso, em que os indígenas aparecem como empecilhos ao progresso e ao desenvolvimento econômico, beneficiários preguiçosos de programas

sociais, usuários de latifúndios ociosos, entre outros argumentos subservientes à dinâmica dos interesses dos latifundiários, grandes proprietários rurais, empresariado, lobistas, bancadas ruralistas, grupos conservadores, entre outros.

Algumas construções carregam contrassensos difíceis de resolver, visto que, em alguns meios de comunicação, o indígena que atrapalha o progresso por ser cultural e considerado materialmente **atrasado** é o mesmo que aparece como integrado ao mundo tecnológico e à sociedade de consumo e, portanto, visto como **descaracterizado** (a velha imagem do índio que usa cocar, tênis Adidas e *smartphone*). Ora é cobrado por ser arcaico dentro das exigências do mundo moderno; ora é cobrado por não carregar a “pureza cultural” de seus ancestrais. Há também atualizações de mitos fundadores da cultura brasileira, como por exemplo produções artísticas que, mesmo no século XXI, cristalizaram uma representação de indígena do século XIX: representante de um modo de vida idílico e antítese do consumismo dos grandes centros urbanos. Se quisermos ir mais longe, é o bom selvagem rousseauiano que ainda habita o imaginário de muitos.

Essa ambiguidade sobre a imagem do indígena varia de acordo com o contexto socio-histórico de sua produção e circulação, os objetivos político-ideológicos em cada período. Diogo Monteiro (2014), em estudo sobre a imagem do indígena na iconografia didática, ao abordar os contextos sobre a produção da imagem do indígena no Brasil, afirma que no Brasil “ora se exalta [o indígena] como metáfora da liberdade natural, ora os denigre como modelo de retrocesso a ser suplantado pelos projetos civilizatórios de

construção da nacionalidade” (MONTEIRO, 2014, p. 37).

Entre os cronistas, viajantes e missionários religiosos dos séculos XVI a XVIII, a imagem do indígena esteve associada à valorização do exótico, da ingenuidade e amabilidade através do entendimento dos ameríndios enquanto “ovelhas perdidas”. Mas, concomitante a isso, havia a constante reafirmação de sua condição selvagem e bárbara, de povos sem rei, lei ou fé (MONTEIRO, 2014, p. 38-40), explicada pelos constantes jogos de interesses que envolviam a catequese e a conquista do território brasileiro. Não raro, o indígena deixa de ser associado a ovelhas para ser comparado a tigres, lobos e leões “para representar a força, agressividade e a antropofagia dos nativos brasileiros” (ASSUNÇÃO, 2000, p. 138 *apud* MONTEIRO, 2014, p. 42).

No Brasil império, o indígena esteve encurralado entre as teorias raciais, discutidas em instituições como o Museu Nacional e as faculdades de medicina da Bahia e direito do Recife, que o colocavam na “infância da civilização”, ou no interior do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que oscilavam entre os pressupostos dos românticos indianistas e a busca pela “brasilidade” ou dos intelectuais de matriz iluminista que os colocavam como ponto de partida da civilização. No primeiro, estava em discussão um modelo de análise social baseado nas teses evolucionistas aplicadas ao desenvolvimento cultural e material das sociedades humanas (darwinismo social); no segundo, encontrava-se o delineamento de um projeto historiográfico que estabelecia uma concepção de nação brasileira (MONTEIRO, 2014, p. 46).

Na aurora do regime republicano, as ideias evolucionistas não saem de cena, sendo especificamente o positivismo de

Augusto Comte e sua teoria dos três estágios (conhecimento teológico, metafísico e positivo) que deu a tônica da interpretação sobre os povos indígenas, que estariam em estágios mais primitivos, o que justificaria a sua condição social inferior. É inserindo o indígena no progresso que o estágio positivo poderia ser alcançado, o que justificaria a tutela do Estado, e não mais da Igreja, sobre esses povos. Ainda dentro da república, e de forma bastante diferente, o modernismo brasileiro se apropria da imagem do índio enquanto representação de uma arte subversiva através da metáfora antropofágica (vide o *Manifesto antropófago*, de Oswald de Andrade, e o *Abaporu*, ou “homem que come”, de Tarsila do Amaral). Ao contrário do ser frágil e incapaz do positivismo, o ameríndio antropófago modernista, ser anti-hierárquico, devora o estrangeiro (sua produção artística) para extrair as contribuições positivas na criação de uma arte originalmente nacional (MONTEIRO, 2014, p. 51-53).

Há outras representações sobre o indígena no Brasil, muitas vezes concomitantes às que foram citadas acima. Debruçamo-nos sobre algumas das mais recorrentes na história do Brasil para destacar que, em todos esses exemplos e contextos, está justificada a necessidade de maior discussão sobre a história indígena nas salas de aula. A escola pode ser um local de esclarecimento contra a preguiça intelectual que circula em grande parte dos meios de comunicação em massa – não para fixar uma imagem “academicamente correta”, “verdadeira” ou “autorizada” dessas populações, mas para aprender em meio à polissemia a identificar os estereótipos, estigmas e outras formas de atribuição de identidade que possam ser utilizada para reprimir, retirar direitos, legi-

timar o racismo e promover o genocídio dos povos originários do Brasil. Mais à frente discutiremos algumas das simplificações que tentamos desconstruir com os alunos do decorrer do curso.

### **A RELEVÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA**

Diante das pressões do movimento negro e indígena desde os trabalhos que elaborariam o texto constitucional de 1988, passando pelos dispositivos presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a 9.394/96, e posteriormente alterada nos dispositivos legais 10.639/2003 e 11.645/2008, a inclusão dos conteúdos referentes a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena tem sido um campo de intensos debates sobre a função mediadora do Estado, dos sistemas de ensino e da sociedade civil organizada no reconhecimento das desigualdades.

Falando especificamente dos povos indígenas, se quisermos definir marcos, um desses pode ser posto a partir do que Eduardo Viveiros de Castro (2015) chama de “grande despertar dos povos indígenas” a partir do final da década de 1970 (mais especificamente 1979, com os primeiros encontros que resultariam na criação da União das Nações Indígenas – UNI) e que tiveram, no final dos anos 80, com a participação indígena na elaboração do texto da Carta Constitucional, alguns dos marcos fundadores de uma discussão sobre a luta pelos direitos indígenas (CASTRO, 2015), ou, como afirma Ailton Krenak, a luta pelo “direito à existência dos índios no Brasil” (KRENAK, 2015, p. 24).

O texto da Constituição Federal de 1988, a chamada “constituição cidadã”, que a luta das populações indígenas organizadas ajudou a construir, afirma que:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. [...]

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (BRASIL, 1988).

Essa discussão, a partir da década de 1990, passa a atingir cada vez mais a escola brasileira. É o artigo 26-A da lei federal de número 11.645, de fevereiro de 2008, que torna obrigatório em “todo o currículo escolar” dos ensinos fundamental e médio, público e privado, o estudo da história e da cultura indígena, que se apoia na prescrição curricular. Nos conteúdos e práticas docentes devemos destacar a “luta dos povos indígenas no Brasil”, a “cultura indígena brasileira” e a sua “contribuição nas áreas social, econômica e política” na “formação da sociedade nacional” (BRASIL, 2008). Esse poderia ser um argumento legalista para justificar a pertinência da questão.

Entretanto, na esteira de uma educação voltada ao tratamento das relações étnico-raciais no Brasil, o cumprimento do dever legal não deve ser a única motivação para a inclusão dos povos originários nos currículos escolares, mas também o exercício ético de tolerância, de convívio com a diferença. A inserção desses conteúdos se constitui em um direito ao exercício da identidade específica como parte da construção de uma nação democrática e republicana (mesmo que pareça estranho aos ouvidos de alguns o fato das palavras “específica” e “nação” poderem conviver), e como forma de evitar a desqualificação social, os estigmas e estereótipos no viver de práticas culturais africana e indígena. Além disso, o acesso à história e à cultura afro-brasileira, africana e indígena constitui-se direito ao estudo e conhecimento aprofundado das manifestações culturais que são integrantes de uma formação plural e a uma aprendizagem para o combate à invisibilidade social das práticas dos povos constitutivos do Brasil (PEREIRA; MIRANDA, 2017, p. 108-111).

O ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, de direitos humanos e da diversidade sexual e de gênero, é parte constitutiva da agenda educacional contemporânea, inscrevem-se na arena democrática como reclames legítimos da sociedade democrática e republicana. Sua localização no espaço escolar tanto se remete a dimensões de ordem geral

como afeta e convoca, de modo distinto, professores de diferentes disciplinas/áreas (PEREIRA; MIRANDA, 2017, p. 106).

Portanto, “não se trata de doutrinação, mas do direito à aprendizagem da cultura em seu sentido plural e identitário” (PEREIRA; MIRANDA, 2017, p. 110). Para os indígenas, ela concede um direito reivindicado há séculos: o direito ao passado (OLIVEIRA, 2012), que lhes permite um futuro a partir da orientação da vida prática no presente. Assim, na escolarização, “legitimar o direito ao passado e o respeito à diferença por meio dos currículos prescritos, praticados e avaliados, significa dizer também que os indígenas são ainda – mas não apenas – sujeitos da experiência brasileira. E isso não é difícil de demonstrar” (FREITAS, 2017, p. 6).

### **O CURSO NOÇÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE A HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO NORTE**

A fim de discutirmos aspectos da história dos povos indígenas no Brasil e no Rio Grande do Norte, problematizando alguns estereótipos e preconceitos comuns sobre essas populações a partir do conhecimento histórico, optou-se por dividir o curso em quatro módulos, divididos entre cinco encontros. O primeiro módulo foi referente aos estereótipos presentes no senso comum a respeito dessas populações nativas, enquanto o segundo esteve relacionado ao processo de colonização do Brasil e aos choques

culturais ligados a ele. Já o terceiro módulo se concentrou no papel desempenhado pelos indígenas no processo de formação histórica e cultural do Rio Grande do Norte; o último módulo, por sua vez, foi dedicado à análise de fontes históricas escritas que se referissem aos contatos entre índios e não índios. Ao final, no último encontro do curso, houve a exibição do filme *Xingu*, dirigido por Cao Hamburger e lançado em 2011, o que contou com a colaboração dos membros do projeto de extensão Cine Potengi, que era desenvolvido no âmbito *campus* São Paulo do Potengi do IFRN no ano de 2016.

O primeiro encontro, realizado no dia 21 de julho de 2016, contou com um público de 16 pessoas e foi dedicado à discussão dos principais estereótipos a respeito das populações indígenas brasileiras. Utilizamos, a fim de estimular o debate, o texto *As 10 mentiras mais contadas sobre os indígenas*, de autoria da antropóloga Lilian Brandt Calçavara (2016) colaboradora da Articulação Xingu Araguaia.<sup>31</sup> Entre as mentiras apontadas pela autora, pode-se destacar aquela referente ao suposto desaparecimento dos indígenas no Brasil, fato desmentido pelos últimos censos do IBGE, que têm apontado um sensível aumento dessa população. Tal concepção, como foi levantado durante a discussão, confere legitimidade para outra mentira: a de que existe muita terra para pouco índio em nosso país. Como aponta a autora do texto, esse discurso se alinha aos interesses do agronegócio, que avança sobre as terras indígenas, negando-lhes o direito originário sobre seus territórios, reconhecido pela Constituição de 1988. Além dis-

---

31 Disponível em: <<http://axa.org.br/2014/12/as-10-mentiras-mais-contadas-sobre-os-indigenas/>>. Acesso em: 20/06/2016.

so, outras ideias cristalizadas no imaginário brasileiro – como a do “índio preguiçoso” ou de sua suposta incapacidade para gerir a própria vida – são questionadas pela autora com dados e exemplos concretos.

Entretanto, o maior estranhamento por parte do público ouvinte do curso ocorreu durante a discussão acerca da ideia, muito difundida no senso comum, de que o uso da tecnologia – ou de outras referências da cultura não indígena – levaria os índios a perderem sua cultura. Ao reforçar o caráter dinâmico da cultura, Lilian Brandt chama a atenção para as transformações pelas quais passam todas as culturas, tanto em decorrência das dinâmicas internas de cada sociedade, quanto a partir de suas relações com outras culturas. A assimilação de referências culturais não indígenas, dessa maneira, não deve ser encarada como evidência de perda da cultura, mas como uma estratégia de resistência diante das ameaças que se apresentam à sobrevivência dessas sociedades. Nesse sentido, foi evidente a surpresa dos alunos presentes no curso com a exibição, no projetor de slides, de uma fotografia do grupo de rap *Brô MCs*, formado por quatro jovens guarani kaiowá (ver imagem abaixo). A estética e a sonoridade do rap são utilizadas por esses indígenas com o intuito de denunciar as violências sofridas por seu povo, constantemente ameaçado e pressionado pelo avanço do agronegócio.

**Figura 1** – Brô MCs, rap guarani.



Fonte: Last FM. Disponível em: <<http://axa.org.br/2014/12/as-10-mentiras-mais-contadas-sobre-os-indigenas/>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

O debate, portanto, girou em torno do fato de que a assimilação dessas referências não faz esses grupos deixarem de ser índios, como se essas populações tivessem a obrigação de zelar por uma suposta pureza cultural que não se vê presente em nenhum outro povo. Percebeu-se que essa imagem a-histórica da cultura indígena, encarada como algo preso ao passado e congelada no tempo, constitui-se como um fator legitimador da negação dos direitos para essas comunidades no presente. E essa negação se vale de dois argumentos, já apresentados acima, que – apesar de parecerem opostos – levam ao mesmo fim: os direitos dos povos originários podem/devem ser violados em virtude de seu atraso cultural, ou em decorrência de sua descaracterização a partir do contato com os elementos da cultura ocidental moderna, o que levaria esses grupos a deixarem de ser índios.

No dia 4 de agosto de 2016, foi realizado o segundo encontro do curso. Com caráter mais expositivo, o tema dessa sessão foi o processo de colonização do Brasil, com ênfase nos contatos entre portugueses e indígenas e os choques culturais ligados a esse processo. Como afirma Maria Regina Celestino

de Almeida (2010), os indígenas, na condição de aliados ou inimigos, contribuíram para delinear os rumos da colonização da América pelos portugueses, e os seus próprios interesses e objetivos devem ser levados em consideração quando abordamos a temática, “desconstruindo compreensões simplistas e interpretações equivocadas sobre os índios e suas relações” (ALMEIDA, 2010, p. 9-11). A principal consequência dessas interpretações tradicionais seria a negação do papel de sujeitos a esses indivíduos e grupos étnicos, “apresentados como vítimas passivas de um processo violento no qual não havia possibilidade de ação” (ALMEIDA, 2010, p. 9-11).

O primeiro aspecto a ser enfatizado pela exposição foi a heterogeneidade dos povos que habitavam o continente americano nos séculos da conquista. Esses diferentes povos, diferentes em língua, costumes e interesses, tiveram respostas e ações divergentes diante do contato com os colonizadores de origem europeia. Deve-se salientar que essa diversidade era bem mais ampla do que a concepção simplista e binária construída pelos portugueses ao longo do século XVI, que classificaram os nativos da América portuguesa entre grupos tupi, povos que habitavam a faixa litorânea e que apresentavam relativa homogeneidade linguística e cultural, e “tapuias”, termo genérico utilizado pelos portugueses para designar todos os grupos que não falavam a língua tupi e que habitavam, sobretudo, os vastos sertões coloniais. Buscou-se analisar como essa visão binária acerca dos povos da América portuguesa foi construída historicamente, de acordo com os movimentos do processo de conquista (POMPA, 2003, p. 221-223), levando ao apagamento da diversidade étnica dos povos originários brasileiros.

Esses diferentes povos, portanto, estabeleceram – a partir de seus próprios interesses – relações diferentes com o elemento colonizador. O objetivo da explanação foi demonstrar a variedade dessas relações, que iam desde a aliança, passando pelas trocas culturais e pela inserção na sociedade colonial que se construía, até o rompimento com a ordem colonial e os conflitos daí decorrentes. Analisamos, dessa forma, o processo de catequese, encarado não apenas como uma imposição da religiosidade europeia sobre os indígenas, mas como uma possibilidade de trocas que levou à constituição de culturas híbridas, como bem analisou Ronaldo Vainfas em seu clássico estudo sobre a assimilação de elementos do catolicismo pelos indígenas da Bahia, que mesclaram aspectos do cristianismo com seus antigos ritos (VAINFAS, 1995, p. 107-109).

Por outro lado, foi enfatizado que a revolta e a guerra também se constituíam em importantes formas de atuação diante do avanço colonizador. A defesa do território e de sua cultura ou a luta contra o cativo levou vários grupos a entrarem em conflito com os moradores e autoridades da América lusa. Esses grupos eram encarados pela legislação colonial como inimigos e contra eles eram movidas as chamadas “guerras justas”, que legitimavam, aos olhos da coroa portuguesa, a escravização e a eliminação física de grupos étnicos inteiros (PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 115-132). Deve-se salientar, porém, que tanto no primeiro caminho apontado (aliança e catequese), quanto no segundo (rompimento e guerra), são os objetivos dos próprios indígenas que estão conduzindo suas ações, reforçando o seu papel enquanto sujeitos históricos, constituidores de sua

própria história, mesmo estando inseridos em uma realidade colonial que se mostrava opressora e violenta.

O encontro seguinte, realizado em 11 de agosto de 2016, foi dedicado à discussão acerca do papel desempenhado pelos indígenas na formação histórica do Rio Grande do Norte. Utilizamos de um texto de autoria de Conrado Carlos, publicado no *site* Substantivo Plural em abril de 2016. O texto, intitulado *Apocalipse indígena deveria ser lembrado para além dos massacres em Cunhaú e Uruaçu*,<sup>32</sup> apresenta uma entrevista com o historiador Helder Alexandre Medeiros de Macedo,<sup>33</sup> na qual se discute a memória oficial do estado do Rio Grande do Norte e o seu caráter lusófilo. A crítica apresentada é bem simples: o mesmo estado em que se instituiu, no dia 3 de outubro, um feriado em homenagem aos mártires católicos de Uruaçu e Cunhaú, mortos por holandeses e indígenas no ano de 1645, não possui monumentos ou feriados para que sejam lembrados os milhares de indígenas mortos durante a chamada Guerra dos Bárbaros, conflito que ocorreu no sertão da capitania do Rio Grande entre as décadas de 1680 e de 1710.<sup>34</sup>

32 Disponível em: <<https://www.substantivoplural.com.br/apocalipse-indigena-deveria-ser-lembrado-para-alem-dos-massacres-em-cunhau-uruacu/comment-page-1/>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

33 Pesquisador de história colonial e autor do livro *Populações indígenas no sertão do Rio Grande do Norte: histórias e mestiçagens*, resultante de dissertação de mestrado, defendida no ano de 2007, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente, é professor do Departamento de História do Centro Regional de Ensino Superior do Seridó (CERES) da UFRN.

34 Sobre a Guerra dos Bárbaros, ver PIRES, Maria Idalina da Cruz. *Guerra dos Bárbaros: resistência indígena e conflitos no nordeste colonial*. Recife: FUNDARPE, 1990; e PUNTONI, Pedro. *Guerra dos Bárbaros: povos indígenas e a colonização do sertão do nordeste do Brasil*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em História Social, FFLCH/USP, São Paulo, 1998.

Durante a discussão com os discentes que participavam do curso, enfatizou-se que, nesse mesmo estado, que reserva aos indígenas do passado o papel de “vilões” e “bárbaros”, pouco se discute sobre a violência que o processo de conquista representou para essas populações nativas. Além disso, o Rio Grande do Norte tem visto, nas últimas duas décadas, várias comunidades indígenas – a despeito do preconceito – buscarem o reconhecimento do Estado brasileiro. O que fica evidente para nós é que esses grupos não têm suas versões sobre o passado levadas em consideração nessa versão oficial produzida pelo estado potiguar acerca de seu passado. Concordamos, nesse aspecto, com as palavras do professor Alípio de Sousa Filho (2012) para quem essa memória, enfatizada pelo feriado dos mártires,<sup>35</sup> representa um insulto aos “indígenas de ontem e de hoje”.<sup>36</sup>

Após todas essas discussões acerca da questão indígena no Brasil e no Rio Grande do Norte, a sessão que se realizou no dia 25 de agosto de 2016 teve um caráter mais prático, já que foi inteiramente dedicada à análise de fontes históricas do período colonial. Tais materiais serviram de base para que fosse debatido o discurso de inferiorização dos indígenas durante o processo de conquista. As fontes escolhidas foram quatro: 1) Diálogo entre um ancião tupinambá e o francês Jean de Léry, no século XVI,<sup>37</sup> em que eles discutiam os usos que os europeus e os indíge-

---

35 Tal feriado foi instituído pela lei estadual 8.913, datada de 6 de dezembro de 2006.

36 Disponível em: <http://www.cartapotiguar.com.br/2012/10/03/feriado-de-3-de-outubro-e-um-insulto-a-indigenas/>. Acesso em: 22 jun. 2016.

37 LÉRY, Jean de. Viagem à terra do Brasil. Biblioteca do Exército – Editora. 1961. p. 134-135.

nas faziam dos recursos naturais, com enfoque na extração do pau-brasil; 2) Descrição do jesuíta Manuel da Nóbrega de um ritual religioso dos índios tupinambá, produzido na Bahia, no ano de 1549;<sup>38</sup> 3) Relato sobre os costumes dos índios “tapuias” produzido pelo capitão de milícias Pedro Carrilho de Andrade, que participou da guerra contra esses indígenas no sertão do Rio Grande do Norte, no final do século XVII;<sup>39</sup> 4) Carta do governador geral do Brasil, Mathias da Cunha, ao bandeirante Domingos Jorge Velho, datada de 1688, em que se ordenava a escravização e o massacre dos “bárbaros” (termo utilizado para se referir aos grupos indígenas que resistiram ao avanço da colonização) do sertão do Rio Grande.<sup>40</sup>

Os documentos mencionados serviram de maneira satisfatória ao objetivo de levantar discussões acerca das diferenças culturais entre os grupos indígenas, e entre esses e os conquistadores europeus, além de ter possibilitado um amplo debate acerca do etnocentrismo e da qualificação dos ameríndios pelos europeus como povos atrasados, idólatras e selvagens. Percebe-se que essa linha argumentativa – que, de maneira um pouco diferente, ainda se faz presente nos dias de hoje – formava uma base legitimadora do processo colonizador e das violências dele decorrentes.

38 NÓBREGA, Manuel da. Informação das terras do Brasil. [1549]. Apud VAINFAS, Ronaldo. A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 52-53.

39 ANDRADE, Pedro Carrilho de. Memória sobre os índios do Brazil. Revista do IHGRN, vol. 7, nº 1 e 2, p. 137-139, 1909.

40 CARTA do Governador Geral Mathias da Cunha para o Capitão-mor Domingos Jorge Velho sobre partir com a gente que tiver sobre os Bárbaros do Rio Grande. 08/03/1688. Coleção Documentos Históricas da Biblioteca Nacional, v. 10, p. 262-263.

Ao final do encontro, foi passado para os estudantes um pequeno texto em que o presidente eleito Jair Messias Bolsonaro, então deputado federal, afirmava, em entrevista datada de 22 de abril de 2015, que as reservas indígenas “sufocam o agronegócio”. O referido deputado, na ocasião, ainda argumentava que o reconhecimento e a demarcação de terras indígenas pelo governo brasileiro seria algo absurdo, um “crime”, já que, nas palavras dele, “os índios não falam nossa língua, não têm dinheiro, não têm cultura”.<sup>41</sup> Os discentes, analisando criticamente o conteúdo da entrevista, questionaram dois aspectos sobre a fala do parlamentar. O primeiro diz respeito à utilização da palavra “crime”, quando este falava sobre a demarcação de reservas indígenas. Como haveria de ser crime uma prática que se encontra respaldada pela Constituição de 1988 (Artigo 231)?

O segundo aspecto percebido estava relacionado a uma comparação com os documentos analisados no primeiro momento da aula. Os alunos perceberam similaridades entre o discurso de Bolsonaro e aquele presente nas fontes escritas do período colonial. Essas semelhanças seriam, principalmente, duas: primeiramente, percebeu-se que argumentar sobre o suposto atraso cultural dos nativos continua servindo de base para negar-lhes o direito à terra; e, em segundo lugar, é notório que as populações indígenas ainda figuram nesses discursos como um empecilho ao bom aproveitamento da terra e ao desenvolvimento econômico. Essas linhas argumentativas, portanto, foram identificadas como um elemento de

---

41 Disponível em: <http://www.campograndenews.com.br/politica/bolsonaro-diz-que-oab-so-defende-bandido-e-reserva-indigena-e-um-crime>. Acesso em: 25 mai. 2016.

continuidade na maneira como os não indígenas lidam com os direitos dos povos originários em nosso país, a despeito da legislação reconhecer a autonomia dessas populações e os direitos que elas devem possuir no usufruto de seus territórios.

O último encontro do curso extracurricular, realizado no dia 31 de agosto de 2016, foi reservado à exibição e discussão do filme *Xingu*, de 2011. Com um recorte temporal que se estende desde a era Vargas – quando, no contexto da chamada “marcha para o oeste”, o governo brasileiro patrocinou a expedição Roncador-Xingu – até o período da ditadura militar – com as obras de construção da Transamazônica –, a obra de Cao Hamburger serviu de base para um debate acerca das relações estabelecidas pelo Estado republicano, ao longo do século XX, com as populações indígenas da região do Xingu e do Amazonas. Um dos pontos de discussão propostos pela obra cinematográfica seria a visão etnocêntrica do Estado, ligada a interesses econômicos, sobretudo do agronegócio, que tendia a enxergar os espaços habitados por esses grupos nativos como grandes vazios, disponíveis para o avanço da “fronteira agrícola”. Dessa maneira, não se consideram as dinâmicas estabelecidas por esses povos no espaço, suas relações com ele, além de suas próprias fronteiras e territórios, resultantes dos processos históricos vivenciados por essas comunidades.

Foi possível discutir, através dessa obra cinematográfica, a capacidade de mobilização dos próprios indígenas, que, a partir da percepção de demandas em comum, passaram a dialogar entre si e a confrontar os interesses dos fazendeiros e do Estado brasileiro sobre suas terras. Como resultado desses esforços – mas não sem perdas significa-

tivas – esses grupos conseguiram garantir a demarcação de uma grande reserva (o Parque Nacional do Xingu), criada pelo presidente Jânio Quadros através do decreto 50.455, de 14 de abril de 1961.

## CONCLUSÕES

Como dito no início desse texto, nosso objetivo foi compartilhar com a comunidade acadêmica e escolar a experiência do curso *Noções introdutórias sobre a história dos povos indígenas no Brasil e no Rio Grande do Norte*, realizado ao longo de cinco encontros semanais com alunos do ensino médio integrado do IFRN de São Paulo do Potengi. A iniciativa, que surgiu como uma das ações ligadas ao NEABI/IFRN do campus São Paulo do Potengi, buscou problematizar a partir do conhecimento histórico os estereótipos e preconceitos mais comuns sobre as populações indígenas no Brasil e no Rio Grande do Norte.

Diferentemente de outras áreas, não podemos apresentar ao leitor “resultados” que possam ser medidos em escalas, certificáveis com instrumentos de precisão ou mesmo que possam ser discutidos em números. Em suma, esse relato não pode apresentar efeitos empíricos das possíveis mudanças de atitude que o curso pode ter proporcionado aos alunos participantes. Não possuímos nenhum aparelho que se assemelhe a um “termômetro de comportamento” capaz de medir em valores a efetividade de um trabalho de desconstrução cultural. As inquietações que nos levaram a essa proposta, as formas de abordagem, os pressupostos teóricos utilizados, as questões legais envolvidas na discussão sobre a história e

cultura dos povos indígenas, as fontes estudadas com os cursistas e as vagas percepções que tivemos, a partir do nosso lugar de atuação, foram os aspectos que efetivamente pudemos compartilhar aqui.

Aos que desejam trabalhar com a temática da história e cultura indígena em sala de aula, desejamos que, além de comunicar, nosso relato possa indicar caminhos, suscitar questionamentos, ampliar debates, encorajar a escrita de outras experiências, etc. Além disso, que o nosso texto possa, através de um conjunto de informações academicamente qualificadas, auxiliar no combate à ignorância e ao senso comum que existem sobre os povos indígenas no Brasil. O desconhecimento e/ou apatia sobre a temática criam o terreno ideal para atitudes de violação dos direitos humanos em nome de valores como “progresso” e “civilização”, que são ideias-força sempre presentes no decurso e no discurso dos imperialismos e colonialismos que varrem populações dos mapas e das memórias, das ditaduras e regimes sanguinários que destroem os “indesejáveis” em nome da segurança nacional, dos projetos legislativos que, a golpes de caneta, perpetuam as desigualdades.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina C. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BRASIL. Constituição Federal de 1998, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 191, 5 out. 1988. Seção I. P. 1.

BRASIL. Lei n. 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

BRASIL. Lei n. 11.645/08, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 11 mar. 2008, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

CALÇAVARA, Lilian B.. **As 10 mentiras mais contadas sobre os indígenas**. Disponível em: <http://axa.org.br/2014/12/as-10-mentiras-mais-contadas-sobre-os-indigenas/>. Acesso em: 20 jun. 2016.

CARLOS, Conrado. **Apocalipse indígena deveria ser lembrado para além dos massacres em Cunhaú e Uruaçu**. Disponível em: <https://www.substantivoplural.com.br/apocalipse-indigena-deveria-ser-lembrado-para-alem-dos-mas>

sacres-em-cunhau-uruacu/comment-page-1/. Acesso em: 22 jun. 2016.

CASTRO, E. V. Alguma coisa vai ter de acontecer. *In*: COHN, S. (org.). **Ailton Krenak**: Encontros. Rio de Janeiro: Azougue, 2015, p. 8-19.

FREIRE, J. R. B. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. *In*: SISS, A.; MONTEIRO, A. J. de J. (org.). **Educação, cultura e relações interétnicas**. Rio de Janeiro: Quartet, EDUR, 2009.

FREITAS, Itamar. Experiência indígena, currículo e diversidade. *In*: FREITAS, Itamar. **A experiência indígena e o ensino de História**. Brasília: Editora FGV, 2017, p. 3-16.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KRENAK, A. União das Nações Indígenas. *In*: COHN, S. (org.). **Ailton Krenak**: Encontros. Rio de Janeiro: Azougue, 2015, pp. 22-29.

LÉRY, Jean de. **Viagem à terra do Brasil**. Biblioteca do Exército – Editora. 1961.

MACEDO, Helder A. M. **Populações indígenas no sertão do Rio Grande do Norte**: História e mestiçagens. Natal: EDUFRN, 2011.

MONTEIRO, D. F. C. Imagens sobre os indígenas no Brasil: contextos e estudos. *In: Indígenas e iconografia didática: a imagem dos índios nos manuais de história do Programa Nacional do Livro Didático*. Jundiaí: Paco editorial, 2014, p. 37-67.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de história**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2012.

PEREIRA, J. S; MIRANDA, S. R. Laicização e intolerância religiosa: desafios para a história ensinada. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 99-120, jan./mar. 2017.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista no período colonial. *In: CUNHA, Manuela C. História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 115-132.

PIRES, Maria Idalina da Cruz. **Guerra dos Bárbaros: resistência indígena e conflitos no nordeste colonial**. Recife: FUN-DARPE, 1990.

POMPA, Cristina. **Religião como tradução: missionários, Tupi e “Tapuia” no Brasil colonial**. Bauru: EDUSC, 2003.

PUNTONI, Pedro. **Guerra dos Bárbaros: povos indígenas e a colonização do sertão do nordeste do Brasil**. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em História Social, FFLCH/

USP, São Paulo, 1998.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei n. 8.913, de 06 de dezembro de 2006. Declara feriado estadual o dia 03 de outubro, dia estadual à memória dos protomártires de Uruaçu e Cunhaú. **Diário Oficial do Estado [do Rio Grande do Norte]**. Natal, RN, 07 dez. 2006, p. 1. Disponível em: <[http://www.al.rn.gov.br/portal/\\_ups/legislacao//arq5064574f632ec.pdf](http://www.al.rn.gov.br/portal/_ups/legislacao//arq5064574f632ec.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2016.

SACRISTÁN, J. G. Aproximação ao conceito de currículo. *In: O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 13-53.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez, 2007.

SOUSA FILHO, Alípio de. **Feriado de 3 de outubro é insulto a indígenas**. Disponível em: <http://www.cartapotiguar.com.br/2012/10/03/feriado-de-3-de-outubro-e-um-insulto-a-indigenas/>. Acesso em: 22 jun. 2016.

STRAUSS, C. L. **Raça e História**. *In: Antropologia Estrutural II*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976, p. 328-366.

VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CAPÍTULO II



# PRÁTICAS CRIATIVAS EM GESTÃO

# GESTÃO EM UM INSTITUTO FEDERAL SOB A PERSPECTIVA DA AMBIDESTRIA

**Fernando Luís Dias Varella**<sup>42</sup>  
**Manoel Pereira da Rocha Neto**<sup>43</sup>  
**Walid Abbas El-Aouar**<sup>44</sup>

## INTRODUÇÃO

A modernidade nas novas relações entre gestores e geridos aflorou técnicas inovadoras na condução das estratégias, e tais novidades são refletidas através da utilização de modelos e métodos capazes de nortear decisões cruciais para a vitalidade das organizações. Entre esses, é possível identificar modelos denominados de exploração e exploração, incluindo estudos iniciados por Duncan (1974) como um modelo destinado às organizações inovadoras.

O autor prescrevia a necessidade de investimento equilibrado em duas situações distintas, mostrando um processo de inovação dividido em dois momentos: o primeiro, denominado fase de iniciação da inovação, foi quando se previu

---

42 Mestre em administração na área de Concentração Gestão Estratégica de Negócios (2017) pela Universidade Potiguar (UNP). Graduado em Gestão Pública pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2013).

43 Graduação em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1999), mestrado em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2002) e doutorado em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005). Atualmente é professor titular da Universidade Potiguar (UNP), na Escola de Comunicação e Artes e do Mestrado Profissional em Administração.

44 Graduado em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1985) e mestre em administração, com ênfase em gestão organizacional, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2002). Atualmente, é doutor em administração (2012) pela UFRN e professor titular e coordenador do mestrado profissional em administração da Universidade Potiguar (UNP).

uma maior complexidade e menor grau de controles (formalização e centralização). Já no segundo momento, denominado de implementação, a situação se invertia, necessitando, para tanto, de um maior nível de formalização e centralização nos processos; nesse momento, o nível de complexidade era baixo, haja vista que eram exigidas poucas ações de criação nessa etapa (DUNCAN, 1974).

Atualmente, inúmeras contribuições foram agregadas à literatura acerca da exploração, exploração e ambidestria; entre elas, estão os relevantes estudos de Mom (2006) ao identificar, no ambiente organizacional, novas formas da construção do conhecimento. O autor, através de pesquisas empíricas realizadas com três organizações de grande porte, identificou fatores combinatórios capazes de inibir a criação do conhecimento. Tais achados evidenciavam pontos vulneráveis no âmbito estratégico, podendo, com isso, apresentar atenuadores do desempenho organizacional (MOM, 2006).

Apesar de os referidos estudos abarcarem, predominantemente, empresas privadas que visam a ganhos econômicos, alinhar essas práticas ao modelo de organizações públicas ou daquelas sem fins lucrativos pode proporcionar resultados significativos para a melhoria do desempenho dessas organizações diante dos seus beneficiários. Nessa perspectiva, é possível compreender a importância de uma gestão estratégica como norteadora da tomada de decisões de alto nível gerencial, podendo, assim, surtir efeito positivo para otimizar o capital intelectual e social das organizações públicas.

A partir desse contexto, tem-se que o Instituto Federal do Rio Grande do Norte, *corpus* da pesquisa, pode apresentar ambiente que propicia a implementação de modelos des-

sa natureza, pois, além de desempenhar um papel alinhado à inovação, sua cultura centenária agrega fatores relevantes para novos modelos de gestão, conseqüentemente podendo transformar seus trabalhadores em receptores e replicadores do conhecimento organizacional.

### **REFERENCIAL TEÓRICO**

Em sintonia com a intervenção das novas tendências para que as organizações obtenham eficiência em seus serviços, o fator humano deve ser ressaltado. Ou seja, o trabalhador precisa estar motivado para poder gerar conhecimento, além de se fazer necessário prover um equilíbrio na tomada de decisão, utilizando, como balizador, uma proporcionalidade correta de ações voltadas para o fortalecimento institucional a curto, médio e longo prazo. Para tanto, alguns estudos respaldados na exploração, exploração e ambidestria procuram identificar fatores de influência na formação do conhecimento e na melhoria competitiva das organizações (MOM, 2006).

O conhecimento nas organizações também possui separações que, segundo Choo (2003), são divididas em três tipos: o conhecimento tácito, capital inerente aos indivíduos de forma bem particular – e, por isso, de difícil formalização e transmissão (o autor considera esse conhecimento a força motriz da organização que busca inovação); o conhecimento explícito, que pode ser compilado e repassado às outras pessoas valendo-se de meios de comunicação, formando uma base dos procedimentos operacionais e normas organizacionais; por último, o conhecimento cultural, que diz respeito à

história transmitida durante toda a existência da organização (CHOO, 2003).

Sobre a percepção do conhecimento tácito e explícito, foi desenvolvida uma complementação por Popadiuk e Choo (2006), utilizando esse entendimento no viés da *exploration* e *exploitation*. Ao abordarem o tema, os autores consideram a existência de uma relação direta entre atividades de *exploration* e o conhecimento tácito; as atividades de *exploitation*, por sua vez, encontravam consonância com o conhecimento explícito. Esse paralelismo desenvolvido pelos autores possibilitou-os ensaiar que existem nessa relação influências mútuas, podendo com isso, na mudança de atividades de exploração, alterar não somente as atividades de exploração, mas também o conhecimento tácito e explícito da organização (POPADIUK; CHOO, 2006).

Muitos pesquisadores procuram compreender os resultados que podem ser alcançados pela efetivação da ambidestria organizacional, e se isso pode interferir, diretamente, na competitividade entre as organizações. Em pesquisa realizada por Martins, Rossetto e Añaña (2013), visando identificar os efeitos da exploração e exploração em 151 vinícolas brasileiras, foi possível perceber, através de uma análise quantitativa, a concordância com a teoria de March (1991) quanto ao papel preditivo das ações da ambidestria organizacional. Os autores ressaltam que “quanto maior for o investimento nessas práticas (ambidestria, exploração ou exploração), correspondente será a performance das empresas” (MARTINS; ROSSETTO; AÑAÑA, 2013, p. 13).

Outros estudos, abordando o mesmo tema, procuraram entender o papel da aprendizagem estratégica como ponte ne-

cessária para obter novas oportunidades de negócios (exploração) e outras estratégias que buscassem, através da eficiência (exploração), vantagem para um melhor desempenho de lucro. Siren, Kohtamaki, Kuckertz (2012) demonstraram, em seus estudos, que não somente a ambidestria organizacional interfere diretamente no desempenho econômico da organização, mas também requer investimentos no aprendizado dos seus gestores estratégicos, uma vez que esses são os articuladores, capazes de assegurar a exploração e exploração de forma equilibrada e, principalmente, alinhada aos interesses econômicos de seus *stakeholders* (SIREN; KOHTAMAKI; KUCKERTZ, 2012).

Popadiuk e Santos (2016), visando a uma conexão entre exploração, exploração e ambidestria com o desempenho organizacional, vêm demonstrando bons resultados; os autores fazem, nesses estudos, uma moderação à luz da estratégia e identificam coeficientes significativos nessas relações. Isso ocorreu quando pesquisaram 119 organizações brasileiras dos setores da indústria, comércio e serviço, dividindo-as em grupo classificado de prospectoras/analíticas (organizações exploradoras) ou defensoras/reativas (organizações exploradoras). Apesar de chegarem à conclusão, em alguns casos, de que necessitavam de amostras superiores para uma definição mais precisas, eles enfatizaram que “considerando-se apenas a relação estrutural entre ambidestria e desempenho organizacional, verificou-se a existência de coeficiente significativo, independentemente do grupo relacionado ao tipo de orientação estratégica” (POPADIUK; SANTOS, 2016, p. 15).

Contudo, não é somente possível limitar os referidos estudos ao domínio das organizações que visam aos resulta-

dos econômicos, possibilitando aplicabilidade da metodologia estratégica em sinergia com exploração e exploração na área de atuação de organizações públicas. Isso gerou novas possibilidades de ferramentas para aqueles que anseiam evidenciar a melhoria na prestação de serviços nas organizações, ou mesmo lidar melhor com os percalços acometidos à gestão – principalmente quando ela é fadada a lidar com a escassez de recursos potencializados em tempos de crises econômicas ou mudanças de políticas governamentais.

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Perante esse contexto, surgiu, na pesquisa, a necessidade de perceber a visão dos gestores do IFRN *campus* Natal-Central acerca da efetividade de ações alinhadas à exploração e à exploração em princípios orientados pela estratégia.

Dessa forma, por meio de uma pesquisa censitária, utilizando-se como ferramenta um questionário no formato estruturado do tipo *Likert* de cinco pontos, foi possível aplicar o instrumento para 64 indivíduos e, com isso, coletar a impressão de 39 respondentes acerca de 20 assertivas relacionadas aos cinco princípios defendidos por Kaplan e Norton (2001).

Nesse sentido, decidiu-se por uma pesquisa descritiva, uma vez que a mesma foi embasada pela metodologia reflexiva, na qual se pretendeu extrair de seus pesquisados os conhecimentos empíricos sobre o tema em uma concepção interpretativa. Na opinião de Vergara (2008), esse tipo de método é compreendido como a visão que o pesquisador tem sobre o objeto estudado, sua “capacidade de autocríti-

ca acerca da sua autoridade como intérprete e como autor” (VERGARA, 2008, p. 185).

A adoção dessa metodologia pretende justificar o fato da ligação que abarca o pesquisador com o assunto pesquisado, uma vez que ele exerceu cargo de gestão no IFRN *campus* Natal-Central durante mais de quatro anos, podendo, com isso, colaborar para o aprofundamento dos estudos, utilizando-se, como base de apoio, métodos científicos validados e sua experiência sobre a problemática analisada.

A pesquisa foi feita através de um formulário eletrônico disponibilizado na *web*, contendo 20 assertivas (Q1 a Q20) que fizeram menção aos princípios que abordam traduzir a estratégia em termos operacionais (1º), alinhar a organização à estratégia (2º), transformar a estratégia em tarefa de todos (3º), converter a estratégia em processo contínuo (4º) e mobilizar a mudança por meio da liderança executiva (5º); e 3 perguntas (Q21 a Q23) relacionadas à identificação dos respondentes.

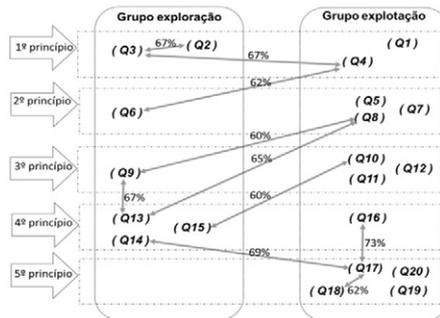
A escolha desse limite ao instrumento teve, como amparo, as premissas defendidas por Marcone e Lakatos (2010), no qual as autoras ressaltam a necessidade da utilização de uma escala restrita para aplicação de questionários quanto à obtenção de resultados mais precisos. Para tanto, atenta-se à sua limitação e extensão, e as autoras, nessa última, sugerem conter entre 20 a 30 questões e, ainda, para evitar desestímulo do respondente, que o tempo médio seja, aproximadamente, 30 minutos para suas respostas (MARCONI; LAKATOS, 2010).

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com a aplicação do questionário, obteve-se 60% dos respondentes em todos os três níveis organizacionais (estratégico, tático e operacional); também foi possível identificar um percentual superior a 57% de indivíduos com mais de três anos ocupando cargo ou função de gestão. Tais resultados demonstram que a maioria vem acompanhando a Direção Geral (Grupo Estratégico) desde o início de sua gestão, haja vista que essa apresenta mandato de quatro anos, podendo ser eleita por mais um período.

Com a consumação da análise de correlação dos dados referentes às assertivas Q1 a Q20, foi possível elaborar um extrato que demonstrasse todas as relações significativas entre essas variáveis; os resultados obtidos culminaram na elaboração da Figura 1 – nela é possível identificar que os dois grupos, exploração e exploração, ambos apresentam relações significativas tanto para variáveis internas, como apresentam as mesmas relações para variáveis entre os grupos.

**Figura 1** – Relações significativas de Q1 a Q20



Fonte: elaborado pelos autores.

Abordando o 1º princípio, que corresponde a traduzir a estratégia em termos operacionais, a tabela 1 traz quatro assertivas com a seguinte separação: nas respostas extraídas em Q2 e Q3, são apresentados aspectos relacionados à exploração, enquanto em Q1 e Q4, sobre exploração; verificou-se que mais de 60% dos gestores respondentes concordam com as assertivas, por consequência dessa análise. Assim, é possível perceber na visão dos respondentes que são desenvolvidas, no âmbito administrativo do IFRN *campus* Natal-Central, ações positivas. Ao relacionar essas assertivas com atividades de exploração e exploração, vê-se que, nesse princípio, acontece ambidestria organizacional, uma vez que se constatou a presença da “eficiência” e “implementação” nas assertivas Q1 e Q4, respectivamente, apontando aspectos relacionados à exploração; ainda, foi igualmente percebida a presença de exploração voltada à “inovação de produtos/serviços” e “tomadas de decisão com riscos” nas assertivas Q2 e Q3, respectivamente.

**Tabela 1** – Traduzir a estratégia em termos operacionais

1º Princípio (traduzir a estratégia em termos operacionais)	(Q1) Os objetivos estratégicos do IFRN no qual abordam a missão, visão, diretrizes estratégicas e valores éticos, comunicam eficientemente.	(Q2) Pode-se afirmar que o SUAP promoveu uma mudança no processo de gestão e que, após a sua implementação, os gestores passaram a conhecer melhor suas equipes de trabalhos, podendo identificar com mais precisão os esforços daqueles que estão mais alinhados com as estratégias organizacionais.	(Q3) Nos últimos cinco anos, muitos investimentos foram aplicados por parte da gestão do IFRN no melhoramento dos sistemas de informação, principalmente no que diz respeito ao SUAP, podendo assim, com intervenção desses, melhor identificar as relações de causa e efeito, com isso, resolver de forma mais ágil os problemas administrativos.	(Q4) Os meios de informação utilizados no IFRN auxiliam no processo de estruturação e comunicação da estratégia organizacional.
1 (discordo totalmente)	0%	0%	0%	2,56%
2	2,56%	10,26%	7,69%	5,13%
3	33,33%	25,64%	17,95%	23,08%
4	41,03%	38,46%	46,15%	35,90%
5 (concordo totalmente)	23,08%	25,64%	28,21%	33,33%
Media	3,8462	3,7949	3,9487	3,9231
Moda	4	4	4	4
Desvio padrão	0,8124	0,9509	0,887	1,0101
Nº de respondentes	39	39	39	39
Total que concordam	64%	64%	74%	69%

Fonte: Dados da pesquisa.

Outro ponto a ser observado, após a classificação dos dados extraídos das quatro variáveis mencionadas, é o coeficiente de correlação de Pearson ( $r$ ) em duas situações encontradas na Figura 1. A primeira demonstra uma relação significativa de 67% entre a afirmativa que remete ao papel transformador do Sistema Unificado de Administração Pública (Suap), implantado para um melhor gerenciamento dos recursos humanos (Q2) e o reconhecimento de investimentos feitos nos últimos anos, voltados ao melhoramento dos sistemas informatizados (Q3). Notadamente, essas duas variáveis se relacionam positivamente, tendo, como pontos cruciais, os investimentos e seus efeitos, provocando mudanças comportamentais ao serem implementadas na organização.

Tais mudanças implementam ferramentas fortalecedoras na administração do IFRN *campus* Natal-Central, amplificando a gestão do conhecimento e apresentando indícios de uma organização exploradora e exploradora, haja vista que ações dessa natureza remetem aos ensinamentos de Popadiuk e Santos (2016), quando os autores trazem à tona duas situações: a primeira, discorrendo sobre organizações prospectoras (exploradora), salientando que elas possuem características que permeiam iniciativas para ampliação de seus bens e serviços, bem como estão abertas às novas descobertas, fazendo uso das múltiplas tecnologias visando suprir as necessidades organizacionais. A segunda situação evidenciada pelos autores aborda organizações defensoras (exploradora); nesse caso, são aquelas que procuram manter protegidos, em seus domínios, bens e serviços, evitando mudanças radicais, e apresentam pre-

dominância na utilização de controles (restringindo a liberdade de criação), estrutura funcional e autoridade de linha (POPADIUK; SANTOS, 2016).

A segunda situação apresentada, também na Figura 1, identifica coeficiente idêntico à relação anterior; nela, as assertivas Q3 e Q4 mostram relação significativa (67%). É percebida, nesse caso, uma reafirmação da assertiva que permeia os meios de informação como fonte de subsidiar os processos de estruturação estratégica da organização. As relações entre tais assertivas imprimem uma visão favorável quanto ao princípio que faz menção traduzir a estratégia em termos operacionais, ratificando tudo o que foi abordado nas referidas afirmativas. Esses elementos convergem para uma interpretação de que a organização estudada tem, nesse quesito, a capacidade de transformar recursos intangíveis em ganho institucional.

**Tabela 2** – Alinhar a organização à estratégia

2º Princípio (alinhar a organização à estratégia)	(Q5) No Instituto, as informações providas pelo grupo Operacional (coordenadores e secretários) subsidiam o grupo Tático e Estratégico (Diretores e Chefe de Gabinete).	(Q6) A sua unidade de trabalho (ambiente sob sua gestão) foi desenvolvida como desdobramento de ações estratégicas corporativo e nesse processo foram respeitadas as características locais e a entrega de valor para o cliente final (alunos e sociedade).	(Q7) A tecnologia da informação existente no Instituto é adequada para as necessidades do desdobramento de uma metodologia de medição e gestão de desempenho para as diretorias da estratégia empresarial, de planejamento e da gestão estratégica.	(Q8) O número de painéis e de indicadores gerados no Instituto é adequado para o entendimento dos objetivos estratégicos bem como facilita o processo de gestão.
1 (discordo totalmente)	7,69%	7,69%	0%	2,56%
2	2,56%	2,56%	5,13%	17,95%
3 (imparciais)	43,59%	20,51%	20,51%	30,77%
4	38,46%	43,59%	48,15%	38,46%
5 (concordo totalmente)	7,69%	25,64%	28,21%	10,26%
Média	3,359	3,7692	3,9744	3,359
Moda	3	4	4	4
Desvio padrão	0,9594	1,1112	0,8425	0,9864
Nº de respondentes	39	39	39	39
Total que concordam	46%	69%	74%	49%

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 2, ao versar sobre alinhar a organização à estratégia, enseja assertivas Q5 a Q8; nela, além de identificadas

as referidas variáveis rejeitadas, foram constatadas duas situações positivas, sendo uma referente à adequação da unidade de trabalho dos respondentes (Q6), enquanto a outra diz respeito ao suporte tecnológico a favor da estratégia e gestão (Q7). Analisando os dados que constam na referida tabela, são percebidas duas situações vulneráveis do ponto de vista dos gestores participantes da pesquisa.

Com os resultados negativos advindos das assertivas Q5 e Q8, infere-se que a maioria não concorda com a afirmativa de que as informações passadas pelos coordenadores interferem na decisão dos diretores do *campus*, ou na existência adequada de painéis e indicadores para um melhor entendimento da estratégia disseminada. Tais resultados requerem cuidados, uma vez que é primordial manter um fluxo de comunicação efetivo entre todos os níveis de gestão, haja vista que os fluxos de conhecimento podem interferir diretamente na organização, servindo, assim, de orientação para o gestor deliberar sobre atividades de exploração e exploração na alocação dos recursos. Quando ele escuta todos os níveis de gestão, é dada a possibilidade de captar com mais fidelidade os anseios de todos os interessados (MOM, 2006).

Ao estabelecer uma relação das variáveis com ações de exploração, exploração e ambidestria na organização estudada, foi possível verificar que, entre as quatro afirmações elencadas, apenas Q6 revelou traços relacionados à exploração, ou seja, o uso da “flexibilidade” para adaptar a unidade às características locais. Encontrar o *trade-off*, visando a um equilíbrio perfeito entre ações de investimentos, no intuito de obter sucesso institucional, permeia a missão do gestor enquanto dirigente e tomador de decisões, cabendo-lhe o papel

de decidir qual investimento é prioritário, seja de curto ou longo prazo. Mas, para que isso ocorra, com incertezas mais atenuadas, faz-se necessário o uso de ferramentas capazes de alinhar a organização à estratégia, ajudando, assim, no atingimento das metas esperadas (MARCH, 1991).

As assertivas Q5, Q7 e Q8 foram relacionadas à exploração, sendo a primeira voltada ao “refinamento”, uma vez que procurou afirmar a existência do repasse de informações pelo grupo operacional para os grupos tático e estratégico com o intuito de uma retroalimentação do processo de gestão. Quanto às outras duas, foi percebida a relação delas com ações de “implantação”, seja quando Q7 afirma que existe no IFRN uma tecnologia da informação que atende às demandas organizacionais, seja quando a assertiva Q8 realça a efetividade de painéis e indicadores no âmbito do *campus*.

Foram consideradas, simultaneamente, duas situações nesse segundo princípio, sendo a primeira referente aos resultados constantes da assertiva Q6, questão com percentual de 69% dos respondentes que concordam sobre a existência de diálogo nas implantações de políticas locais, demonstrando, com isso, aproximação à “flexibilidade” (ação de exploração) por parte da gestão do IFRN *campus* Natal-Central. A segunda situação faz referência aos resultados positivos obtidos em Q7, assertiva alinhada com exploração, mais precisamente, “implantação”, tendo sido identificado um percentual de 74% de aprovação daqueles que acreditam existir uma TI, adequada às necessidades do desdobramento de uma metodologia de medição e gestão de desempenho no *Campus*. Esses dois aspectos, ao serem avaliados

positivamente, demonstram uma possibilidade da ação ambidestra, haja vista que, para isso ocorrer, provavelmente houve investimentos de curto e longo prazo.

**Tabela 3** – Transformar a estratégia em tarefa de todos

3º Princípio (transformar a estratégia em tarefa de todos)	( Q9 ) O instituto realiza esforços constantes para que toda a organização compreenda a estratégia, promovendo para tanto treinamentos e capacitações sobre questões estratégicas e o uso de alguma metodologia de medição e gestão de desempenho.	( Q10 ) O instituto associa o ato de atingir seus objetivos estratégicos ao investimento individual ou de equipes promovendo ações de qualificação e treinamentos.	( Q11 ) A estrutura da remuneração proporciona o efetivo comprometimento das pessoas com os objetivos estratégicos de alto nível.	( Q12 ) As estruturas de TI disponíveis no IFRN comunicam claramente o feedback das ações estratégicas, com base no uso de uma metodologia de medição e gestão de desempenho.
	1 (discordo totalmente)	7,69%	2,56%	0%
2	5,13%	2,56%	25,64%	7,69%
3 (imparciais)	46,15%	30,77%	25,64%	38,46%
4	23,08%	48,72%	38,46%	46,15%
5 (concordo totalmente)	17,95%	15,38%	10,26%	7,69%
Média	3,3846	3,7179	3,3333	3,5385
Moda	3	4	4	4
Desvio padrão	1,091	0,8568	0,9823	0,7555
Nº de respondentes	39	39	39	39
Total que concordam	41%	64%	49%	54%

Fonte: Dados da pesquisa.

Utilizando o artifício de alinhar as assertivas do 3º princípio (Tabela 3) com exploração, exploração e ambidestria organizacional, foram identificadas, apenas em Q9, ações pertinentes ao grupo de exploração, apresentando em seu texto matéria que pode ser alinhada à “descoberta”, fazendo alusão ao esforço organizacional direcionado a treinamentos e capacitações sobre questões estratégicas; esses investimentos podem promover a criação de conhecimentos e produtos para organização. Ao apresentar resultado negativo de 41% de aprovação, a referida afirmativa inspira preocupação, uma vez que a tal deficiência pode gerar demanda para investimentos em exploração, exigindo do gestor uma escolha que nem sempre é possível devido à existência de outras prioridades, sejam elas a longo ou curto prazo.

Quanto às ações alinhadas à exploração, foi identificada, em Q10, aproximação com questões relacionadas ao “refinamento”, visto que remete ao investimento individual ou de equipes promovendo ações de qualificação e treinamentos, sendo esse público diretamente responsável por prover o produto ofertado pela instituição, ou seja, a prestação de serviço para sociedade através do ensino de excelência. O resultado obtido com a aplicação do questionário demonstra que a maioria dos respondentes reafirma sobre Q10; 64% deles perceberam esses investimentos, contra um percentual de aproximadamente 5% que discordam e de 30% que se mostraram imparciais.

A assertiva Q11 apresentou minoria de 49% dos respondentes que ratificaram a afirmação, ao relacioná-la à ação de exploração, uma vez que é percebido alinhamento da assertiva com ações de “seleção”, atribuindo-lhe um sistema de remuneração, diferenciado por meio do Plano de Carreira dos técnicos e professores que fazem parte da instituição. Assim, é previsto melhoramento da remuneração por meio do avanço da escolaridade (ensino médio, graduação, mestrado, doutorado) e capacitação em cursos relacionados à área de atuação específica ou adjacentes na qual o servidor se insere.

Em consequência desses estímulos, é provável que aconteça o reforço do conhecimento institucional e a estimulação da seleção entre aqueles mais ou menos determinados; entretanto, o resultado obtido demonstra que a maioria não concorda com a afirmação de que a estrutura da remuneração proporciona o efetivo comprometimento das pessoas com os objetivos estratégicos de alto nível,

sendo identificado, nas respostas, um percentual de 25,6% de indecisos e a mesma percentagem daqueles que discordam, parcialmente, da afirmativa.

Assim, foi identificado, em Q11, um percentual de 51% dos gestores que não concordam com a existência de relação satisfatória entre o que é percebido em termos de remuneração e a motivação financeira promovida para o comprometimento dos agentes no atingimento do objetivo estratégico organizacional. Tal situação remete às limitações devido à burocracia do regime público, impossibilitando promover outros tipos de remuneração a não ser aquela prevista em lei. Outros fatores também podem interferir nessa adesão; estudos demonstram a existência de colaboradores com visão principiante acerca da estratégia. Além dessa barreira, tais estudos identificaram a mesma fragilidade quanto aos incentivos vinculados à estratégia, ou mesmo a uma cultura organizacional, capaz de dedicar tempo para aqueles agentes que se propõem a discutir, estrategicamente, o rumo da organização (MIRANDA, 2014).

Ao analisar as assertivas Q13 a Q16 (tabela 4) na perspectiva da exploração, exploração e ambidestria, é possível perceber que grande parte delas se apresenta alinhada com ações de exploração, sendo tal fato observado ao identificar traços de “experimentação”, “descoberta” e “tomadas de decisão com risco” nas afirmações Q13, Q14 e Q15, respectivamente. Considerando existir, na afirmativa Q13, um alinhamento com exploração, mais precisamente direcionado à experimentação, é possível afirmar que, nesse quesito, existem fragilidades quanto à possibilidade de a organização efetivar ações que foram definidas em um plano estra-

tégico, fazendo com que essas não sejam incorporadas, de forma universal, à organização.

**Tabela 4** – Converter a estratégia em processo contínuo

4º Princípio (converter a estratégia em processo contínuo)	(Q13) O Instituto realiza regularmente reuniões gerenciais de acompanhamento e avaliação da estratégia e a partir delas propaga o aprendizado estratégico para toda a organização.	(Q14) No Instituto existe uma revisão anual dos indicadores, ajustando-os às novas necessidades da estratégia.	(Q15) No Instituto, os recursos financeiros para os projetos (iniciativas estratégicas da metodologia de medição e gestão de desempenho) são garantidos pela integração entre o planejamento e o orçamento.	(Q16) No Instituto existe o alinhamento entre as metas financeiras do orçamento e as metas propostas pelos gestores.
	1 (discordo totalmente)	2,56%	2,56%	
2	15,38%	12,82%	10,26%	7,69%
3 (imparciais)	38,46%	23,08%	35,90%	33,33%
4	28,21%	43,59%	35,90%	43,59%
5 (concordo totalmente)	15,38%	17,95%	17,95%	15,38%
Média	3,3846	3,6154	3,6154	3,6667
Moda	3	4	3	4
Desvio padrão	1,0161	1,0161	0,9066	0,8377
Nº de respondentes	39	39	39	39
Total que concordam	44%	62%	54%	59%

Fonte: Dados da pesquisa.

Finalizando o bloco das assertivas do 4º princípio que possam estar relacionadas às ações de exploração, segundo estudos pertinentes à ambidestria organizacional, tem-se a Q15, afirmando que são garantidos os recursos financeiros destinados a projetos devido à integração do planejamento e orçamento, caso esse possa estar relacionado a “tomadas de decisões com risco” (exploração), haja vista que apenas a gestão do IFRN não garante a realização do que foi planejado, podendo outros agentes (governo, mercado, prestadores de serviços) frustrar as expectativas iniciais. A tabela 4 demonstra que essa assertiva teve um percentual de quase 54% de respondentes concordantes.

Ao analisar o 5º princípio (Tabela 5) no que tange à disponibilidade do IFRN para mobilizar as mudanças por meio de seus líderes executivos, foram identificadas, em todas as assertivas desse princípio, ações relacionadas à exploração,

sendo divididas da seguinte forma: Q17 e Q20 alinhadas à “seleção”; Q18 alinhada à “produção”; Q19 alinhada à “eficiência”. Estudos relacionados à ambidestria organizacional demonstram que ações de gestão para produzir efeitos a curto prazo estão mais alinhadas com a exploração, podendo ser compreendidas por atividades do dia a dia ou melhoramento de produtos já lançados no mercado.

**Tabela 5** – Mobilizar a mudança por meio da liderança executiva

	(Q17) As lideranças do instituto estão diretamente envolvidas e comprometidas com o processo de deflagração e implementação da estratégia pelo uso de uma metodologia de medição e gestão de desempenho.	(Q18) No instituto, a metodologia de medição e gestão de desempenho não sofre nenhum tipo de perda ou descontinuidade com a mudança de pessoas nos níveis gerenciais e na alta direção.	(Q19) No instituto, a gestão de projetos é realizada por meio do SUAP e o uso da metodologia é efetivo.	(Q20) No instituto, a gestão da estratégia é realizada a partir de uma gerência específica.
1 (discordo totalmente)	5,13%	5,13%	10,26%	2,56%
2	10,26%	20,51%	12,82%	15,38%
3 (imparciais)	35,90%	30,77%	51,28%	41,03%
4	28,21%	30,77%	23,08%	30,77%
5 (concordo totalmente)	20,51%	12,82%	2,56%	10,26%
Média	3,4872	3,2564	2,9487	3,3077
Moda	3	4	3	3
Desvio padrão	1,0972	1,0935	0,9445	0,9502
Nº de respondentes	39	39	39	39
Total que concordam	49%	44%	26%	41%

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados demonstrados exprimem que a maioria dos gestores do IFRN *campus* Natal-Central não concordam com afirmações de que os líderes executivos do instituto conseguem mobilizar a mudança por meio de suas lideranças. Essa tendência em rejeitar a todas as afirmativas desse princípio identifica a existência de fragilidade no tocante ao papel estratégico das lideranças no âmbito da organização pesquisada. Assim, é necessária a tomada de decisão por parte da gestão estratégica para correções das possíveis falhas que, porventura, estejam acarretando essa impressão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao relacionar os resultados da pesquisa aos efeitos decorrentes da aplicação do questionário e alinhando as assertivas dos princípios ensejados por Kaplan e Norton (2001) com a exploração e exploração, foi possível identificar ambidestria no princípio que versa sobre traduzir a estratégia em termos operacionais (1º), haja vista o equilíbrio e aprovação encontrados apenas nesse caso. Tais resultados, descritos ao longo da análise e interpretação dos dados, contemplaram o escopo da pesquisa quanto ao propósito inicial do trabalho.

Nos últimos anos, o *campus* Natal-Central apresentou-se de forma protagonista quanto aos investimentos de recursos, destinados ao aperfeiçoamento de práticas administrativas no âmbito do IFRN, seja através dos incentivos na área de desenvolvimento de sistemas informatizados (Suap), estruturação do parque tecnológico e ativos de rede (*data-center*), ou por meio do desenvolvimento de uma estrutura administrativa complexa, capaz de atender às diversas demandas institucionais.

Esses investimentos são reconhecidos pelos gestores no momento em que a maioria deles aprovam as assertivas Q2 (69%), Q3 (74%) e Q7 (74%); todas versam sobre o uso do Suap e as transformações ocasionadas por intervenção desse sistema integrado de gestão.

As relações inferidas possibilitam comentários a respeito da ambidestria, identificada no 1º princípio, e da sua situação favorável à estratégia na organização. Mentalizando, de forma simplificada, o entendimento sobre exploração, exploração e ambidestria, colocam-se essas definições

alinhadas aos princípios que tangem às organizações com foco na estratégia, pois é possível identificar a existência de sinergia entre esses elementos.

Outro ponto importante a ser considerado quanto a essas relações faz referência aos percentuais significativos de correlação positiva, identificados entre as assertivas desses princípios, enfatizando uma aderência maior entre os resultados.

Não somente foram elencadas relações em que as assertivas foram ratificadas; casos em que as afirmações foram negadas também passaram por essa reflexão – um exemplo disso é representado na análise da assertiva Q5. Nessa situação, foi constatada uma deficiência dos grupos mais estratégicos em escutar os seus subordinados; essa assertiva foi relacionada com “refinamento” (exploração), haja vista a capacidade de ela proporcionar uma retroalimentação de informação, servindo, assim, de sensor importante na construção do conhecimento organizacional. Portanto, em virtude do que foi exposto, é possível perceber que as relações induzidas têm mais afinidades do que o contrário, sendo cabíveis estudos mais aprofundados pertinentes a essa temática.

Com base nessa perspectiva e, principalmente, compreendendo as limitações deste trabalho, é possível incentivar outros pesquisadores a tecer uma agenda que priorize estudos quantitativos ou qualitativos para relacionar o grau de influência entre os construtos exploração, exploração e ambidestria com metodologias orientadas pela estratégia, podendo, com isso, potencializar pesquisas relacionadas à gestão estratégica de pessoas.

Assim, são de grande valia para a ciência essas experimentações empíricas na construção do saber acadêmico,

principalmente quando se constata que tal assunto ainda é incipiente no meio científico, bem como quando se procura detectar o grau de influência dessa sinergia para construção do saber humano e o fortalecimento do patrimônio imaterial nas organizações públicas, haja vista que boa parte dos referidos estudos utilizam em seus experimentos organizações privadas.

## REFERÊNCIAS

CHOO, C. W. **A organização do conhecimento**. São Paulo: Senac, 2003.

DUNCAN, R. B. The ambidextrous organization: designing dual structures for innovation. *In*: KILMAN, R. H.; PONDY, L.; R.; SLEVIN, D. P. **The Management of Organization Design: strategies and implementation**. New York: University of Pittsburgh, v. I, 1974, p. 167-188.

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. **Organização orientada para a estratégia**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

MARCH, J. G. **Exploration and exploitation in organization learning**. 1ª ed. [S.l.]: Organization Science, v. II, 1991, p. 71-87.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, E. S.; ROSSETTO, C. R.; AÑAÑA, E. Ambidestria,

exploração ou exploração e seus efeitos no desempenho organizacional de vinícolas brasileiras. ANPAD. **Anais do VI Encontro de Estudos em Estratégia**. Bento Gonçalves, p. 16, 2013. Identificação: 3Es144.

MIRANDA, L. M. B. B. **Ambidestria e sua relação com o desempenho organizacional**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2014, p. 120.

MOM, T. J. M. **Managers' exploration and exploitation activities: the influence of organizational factors and knowledge inflows**. Rotterdam: ERIM, 2006.

POPADIUK, S.; CHOO, C. W. Innovation and knowledge creation: How are these concepts related? **International Journal of Information Management**, v. 26, p. 302-312, ago. 2006.

POPADIUK, S.; SANTOS, F. R. D. Ambidestria, capacidades e seus impactos no desempenho organizacional, moderado pela estratégia. **Anais do XL EnANPAD**. Costa do Sauípe, p. 18, 2016.

SIREN, C.; KOHTAMAKI, M.; KUCKERTZ, A. Exploration and exploitation strategies, profit performance, and the mediating role of strategic learning: escaping the exploitation trap. **Strategic Entrepreneurship Journal**, p. 18-41, 1 nov. 2012.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2008.

# ENTRINCHEIRAMENTO ORGANIZACIONAL NA VISÃO DOS SECRETÁRIOS EXECUTIVOS: ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO

**Elizomar de Assis Nobre<sup>45</sup>**  
**Láis Karla da Silva Barreto<sup>46</sup>**

## INTRODUÇÃO

O entrincheiramento organizacional é um termo recente no Brasil: seu primeiro estudo iniciou-se em 2009, por Rodrigues. O termo está associado à segurança, proteção, garantias de estabilidade e manutenção de *status quo*, tornando o vínculo do indivíduo com a instituição uma necessidade, e não um desejo.

O vínculo do indivíduo com a organização é baseado numa relação de troca, prevalecendo um elo comum de interesses. A instituição preocupa-se com seus valores, sua missão e suas exigências organizacionais; por outro lado, há os desejos individuais de cada funcionário, suas expectativas e suas individualidades. A qualidade dessas relações, em que a

---

45 Mestre em administração pela Universidade Potiguar. Especialista em Secretariado Executivo pelo Centro Universitário Internacional e graduada em Secretariado Executivo pela Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do Rio Grande do Norte - FACEX.

46 Possui doutorado e mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Realizou especialização em Práticas Pedagógicas no Ensino Superior na Universidade Potiguar e é graduada em Jornalismo, Rádio & TV e Letras pela UFRN.

organização e o indivíduo satisfaçam as demandas, é que vai tornar esse relacionamento satisfatório ou não para ambos (RODRIGUES, 2013).

O conceito de entrincheiramento vem sendo pesquisado como uma tendência de manutenção do vínculo empregatício por causa de investimentos, preservação psicológica e uma percepção de que há poucas oportunidades de carreira no mercado de trabalho. É um processo de estagnação ao qual os indivíduos não se adaptam e não se motivam a encontrar alternativas para seu encaminhamento profissional; é considerado como uma metáfora que remete à continuidade de profissionais em uma carreira, porque mudar lhes parece desvantajoso ou inviável.

Tendo como referência Rowe, Pinho e Bastos (2011), o indivíduo apresentará o mais alto nível de intenção de deixar a carreira quanto mais baixo seu comprometimento, menor tempo na carreira e menor experiência. Por outro lado, profissionais entrincheirados e satisfeitos tendem a contribuir mais, reduzindo a rotatividade e aumentando a estabilidade da força de trabalho (CARSON; CARSON, 1997).

No entendimento dos autores, há ainda um outro nível de entrincheiramento: o aprisionado, em que o indivíduo se sente preso à organização por observar perdas importantes para ele, caso deixe a organização em que se encontra. Numa postura não comprometida, continuar na organização ainda é a melhor opção; é um funcionário que irá trabalhar não porque gosta, mas porque necessita.

Considerando então a relevância do entrincheiramento organizacional, surge a questão da pesquisa: como o entrincheiramento organizacional é identificado pelos secretários

executivos de instituições federais de ensino? Para tal, procurou-se identificar o nível de entrincheiramento organizacional dos secretários executivos de uma instituição federal de ensino no Rio Grande do Norte. Para responder ao objetivo, foi traçado um perfil sociodemográfico dos secretários executivos e verificadas quais dimensões do entrincheiramento organizacional foram identificadas nesses secretários.

Utilizou-se de uma abordagem quali-quantitativa, apresentando-se, quanto aos fins, a pesquisa descritiva. A técnica de investigação utilizada foi o estudo de caso e as coletas das informações foram feitas através de questionários validados e entrevistas semiestruturadas. Para tal, foi considerado o tipo de pesquisa, a população estudada e o ambiente onde o estudo foi realizado.

Os resultados passaram pelas análises descritiva, fatorial confirmatória e de conteúdo. É uma pesquisa que pluraliza as esferas de vida, exigindo uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões. A formulação empiricamente bem fundamentada é um objetivo que pode ser alcançado com a pesquisa qualitativa. A pesquisa é também quantitativa, pois centra-se na objetividade, influenciada pelo positivismo, e é compreendida com base na análise de dados brutos recolhidos através de um instrumento padronizado e neutro – nesse caso, questionários *online*.

Na visão do autor, recorre-se à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno. Corroborando com Fonseca (2002), a combinação entre as abordagens qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se utilizada uma abordagem isoladamente.

## **DIMENSÕES DO ENTRINCHEIRAMENTO**

Diversos temas têm sido abordados sobre o profissional de secretariado em relação às competências e habilidades, pois, com o passar dos anos, essa profissão tem sofrido profundas transformações, tendo em vista a absorção do profissional de inúmeras tarefas gerenciais, deixando de ser visto como executor de tarefas para tornar-se gestor, já que inclui em seu perfil planejamento, controle e liderança. Diante dessa nova postura profissional, os secretários executivos têm refletido sobre como a organização em que atuam os enxerga no contexto de trabalho.

No entendimento de Rodrigues (2009), abordando uma nova perspectiva do entrincheiramento baseada nas organizações, foram propostas três dimensões do entrincheiramento organizacional: limitação de alternativas (LA), arranjos burocrático impessoais (ABI) e ajustamento à posição social (APS).

Na dimensão LA, conforme explica a autora, com base no modelo de Becker (1960), os profissionais sentem que perderão se deixarem suas atuais ocupações, por isso se sentem protegidos – porém, não comprometidos. O receio de não ser aceito por outras organizações, limitações de idade, restrição do perfil profissional e de conhecimento contribuem para uma atitude entrincheirada por parte do profissional.

No fator ABI, as perdas financeiras que o profissional teria caso saísse da organização – tais como perdas salariais, férias, participação nos lucros, benefícios, aposentadoria, além de outros – são recompensas extrínsecas, como

descrito pela autora, que contribuem para um sentimento de estabilidade e proteção.

Por último, para a dimensão APS, trata do *status* financeiro e social alcançado pelo funcionário na organização, da sua rede de relacionamentos e do reconhecimento do profissional por parte do grupo.

### **Secretário executivo**

A profissão de secretário executivo tem evoluído nos últimos anos, deixando de ser uma carreira na qual os indivíduos apenas executavam tarefas simples, como datilografia, arquivo e atendimento ao cliente interno e externo, para o desenvolvimento de outras competências, inclusive gerenciais.

De acordo com Veiga (2007), essa tendência se explica em razão do *downsizing* que visa a eliminação de processos desnecessários que engessam as organizações. Essa técnica do *downsizing* exige um alinhamento racionalizado ao planejamento estratégico da empresa e aos seus objetivos e metas gerais. A curto prazo, esse procedimento envolve, invariavelmente, demissões, redução de custos, reestruturação organizacional e achatamento da estrutura da organização, e seu objetivo é o de criar uma organização eficiente e enxuta no nível máximo. Esse processo resultou na eliminação de alguns cargos e na redução de níveis hierárquicos, e, com a nova estruturação, as atividades que eram exercidas pela gerência passaram a ser incorporadas pelos secretários.

No Brasil, a Federação Nacional dos Secretários e Secretárias (FENASSECC) define o profissional secretário executivo como o profissional que atua como assessor imediato de dire-

tores e gerentes de organização, tomando as providências necessárias para que as decisões de seu superior sejam executadas com rapidez. Com atuação fortemente dependente do ambiente onde está inserido, esse profissional executa uma série de funções, sendo a maioria no sentido de aliviar o executivo de sua carga de trabalho. Ao secretário compete “atuar como figura-chave no fluxo de informações, desenvolvendo e mantendo, de forma dinâmica e contínua, os sistemas de comunicação” (FENASSEC, 2013).

De acordo com a Lei nº 7.377, de 30 de setembro de 1985, alterada pela Lei nº 9.261, de 10 de janeiro de 1996, o secretário executivo é considerado o profissional diplomado no Brasil ou no exterior por curso superior de secretariado legalmente reconhecido, cujo diploma seja revalidado na forma da lei, como também o profissional portador de qualquer diploma de nível superior que, na data de início da vigência dessa lei, houver comprovado, através de declarações de empregadores, o exercício efetivo de secretariado executivo durante pelo menos 36 meses. Na lei, ficam estabelecidas as atribuições especificadas abaixo como as atribuições do secretário executivo:

#### Art. 4º

I – Planejamento, organização e direção de serviços de secretaria;

II – Assistência e assessoramento direto a executivos;

III – Coleta de informações para a consecução de objetivos e metas de empresas;

IV– Redação de textos profissionais especializados, inclusive em idioma estrangeiro;

V – Interpretação e sintetização de textos e documentos;

VI – Taquigrafia de ditados, discursos, conferências, palestras de explicações, inclusive em idioma estrangeiro;

VII – Versão e tradução em idioma estrangeiro, para atender às necessidades de comunicação da empresa;

VIII – Registro e distribuição de expedientes e outras tarefas correlatas;

IX – Orientação da avaliação e seleção da correspondência para fins de encaminhamento à chefia;

X – Conhecimentos protocolares (BRASIL, 1996).

O secretário executivo está formando sua própria identidade através de sinais idealizados, como, por exemplo, a adoção de imagem como vestuário, linguagem e comportamento, ocupação de determinado espaço ou território dentro da organização em que estão inseridos e reconhecimento por parte dos demais indivíduos da organização. Algumas vezes, esse profissional não consegue se apropriar do espaço esperado e, assim, constrói uma identidade distinta dos demais e cria suas próprias normas e procedimentos.

O profissional de secretariado executivo está inserido em diversos e diferentes locais. Um dos espaços de atuação desses profissionais é o setor público, nomeadamente as instituições federais de ensino. Grandes desafios são enfrentados por esses profissionais nessas instituições, entre eles a realização de concursos para a área sem a exigência da qualificação requerida pela regulamentação. No caso das instituições federais, a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, que dispõe sobre a estruturação do plano de carreira dos cargos técnicos-administrativos em educação no âmbito das instituições vinculadas ao Ministério da Educação, define como condição para ingresso no cargo de secretário executivo o curso superior em letras ou secretariado executivo bilíngue (PINHEIRO, 2012).

O que se observa em diversas pesquisas, particularmente no trabalho de Pinheiro (2012), é que as instituições desconhecem as atribuições dos secretários executivos, o que gera a predominância de antigos conceitos sobre essa profissão – por isso, muitas vezes há a subutilização desses profissionais. A pesquisadora observou que, no setor privado, a postura gerencial da profissão já é realidade, o que permite ao

profissional uma postura estratégica e a busca de excelência no serviço. Quanto às relações interpessoais, ainda há uma postura paternalista e personalista da organização.

Os profissionais de secretariado têm desenvolvido competências diversas baseadas numa postura de ética profissional. Em consonância com as observações de Mussak (2003), ética profissional é a aplicação da ciência moral da profissão. O termo deriva do grego *ethos* (caráter, modo de ser de uma pessoa) e diz respeito a um conjunto de valores morais e princípios que norteiam a conduta humana na sociedade.

Cada grupo profissional possui seu próprio código de ética, e, no caso do secretariado, seu código foi publicado no Diário Oficial da União de 7 de julho de 1989. O Código de Ética do Secretário versa desde os princípios fundamentais, do capítulo I, como também dos direitos, deveres fundamentais e sigilo profissional, como versa o capítulo IV, art. 6º, que diz que o profissional deverá guardar absoluto sigilo sobre assuntos e documentos que lhe são confiados. Versa, também, no capítulo VI, art. 10º, que o profissional deve se identificar com a filosofia empresarial, sendo agente facilitador e colaborador para com implantações de mudanças administrativas e políticas, além de atuar como figura-chave no fluxo de informações. Ademais, é vedado ao profissional, como descrito no Art. 20, exercer a profissão sem que esteja devidamente habilitado nos termos da legislação específica.

Para um profissional habilitado, é muito importante a coerência entre sua imagem e seu comportamento no desenvolvimento de sua carreira. Essa imagem é também uma forma de comunicação, pois reflete sua postura profissional perante a sociedade. Mussak (2003), em sua obra, diz que “se

formos competentes, mas não demonstrarmos, levará muito mais tempo para nos firmarmos no mercado. Se, pelo contrário, demonstrarmos uma competência que não possuímos, seremos desmascarados rapidamente” (MUSSAK, 2003, p. 171). A forma como o profissional é coerente reflete em uma postura que garante uma vantagem competitiva, ou seja, é a vantagem desfrutada com algum aspecto de seu trabalho que o distingue dos seus concorrentes.

No relato de alguns dirigentes, quando o primeiro secretário executivo ingressou na instituição em 2010, as atividades de assessoria eram desenvolvidas por profissionais de outras áreas e ocupantes de cargo mais genéricos (por exemplo, assistente de administração). Porém, esses profissionais desempenhavam os serviços básicos de secretaria e aprendiam o *modus operandi* dos processos de trabalho. A possibilidade de recrutar um profissional mais preparado para desenvolver atividades com maior nível de complexidade motivou não somente os setores da administração central a solicitarem tais cargos, mas também despertou o interesse de alguns gestores, que antes não haviam manifestado interesse nesses cargos.

Entretanto, todos concordaram que houve melhoria nos processos após a chegada dos secretários executivos na instituição e que houve um ganho relevante. Muitos, no entanto, afirmaram que não tinham conhecimento sobre o cargo de secretário executivo, quais competências técnicas e comportamentais deveriam ter. Afirmaram que esses profissionais deveriam ter competências específicas do cargo, como elaboração de documentos, agenda, organização e rotinas administrativas e comportamentais, tais como relacionamento interpessoal, ética, proatividade, comprometimen-

to, confiança, discrição, gestão de informação, entre outros.

Tendo em vista o fato de o Plano de Cargos e Carreiras do Técnico-Administrativo em Educação (PCCTAE) permitir que o cargo de secretariado executivo possa ser exercido por profissionais com formação em letras e secretariado executivo, foi indagado aos gestores como eles percebem a possibilidade de diferentes perfis profissionais para o cargo de secretariado dentro da instituição. Os dirigentes disseram que a formação profissional é importante na construção desse perfil, porém, tem de haver uma identificação do indivíduo com a profissão.

De acordo com a formação acadêmica, os profissionais em secretariado executivo são preparados para exercer, além da parte técnica que é peculiar ao cargo, articulação, raciocínio analítico, visão generalista, conhecimentos em planejamento, organização, controle e direção, gestão e liderança, gerenciamento de informação, domínio tecnológico, ética, criatividade, iniciativa, determinação e empreendedorismo.

Com base nisso, foi perguntado aos gestores se eles enxergam o secretário executivo como gestor de processos, informações e pessoas. A maioria dos gestores, cinco no total, disse que esse cargo possui habilidades e conhecimento de toda a informação que circula em seu ambiente de trabalho.

Por isso, o secretário executivo é gestor de informação, e deve, portanto, utilizar a ética profissional de forma consistente. O profissional deve saber lidar tanto com seus superiores, numa relação de confiança e cumplicidade, quanto com as pessoas que estão à sua volta.

## RESULTADOS

Foram observados que a população de secretários executivos da instituição é composta na sua maioria por mulheres, representando 73% da população estudada, ao passo que apenas 27% são homens.

Quanto à formação, o resultado geral é de 54% com formação em secretariado executivo e 47% com formação em letras. Essa representatividade é devido à possibilidade do acesso, por concurso público, ao cargo de secretariado executivo por profissionais com formação em secretariado executivo e letras. Foi observado que quase metade dos profissionais que exercem o cargo na instituição pesquisada tem formação em outra área permitida pela legislação.

Foi também verificado que, do total de homens secretários executivos, 25% tem formação na área, e 75% tem formação em letras. Esse fato demonstra que, devido à possibilidade de se obter um emprego estável, há mais homens que se inserem nesse perfil de assessoria, mesmo não tendo experiência ou formação para isso.

Analisando as respostas apresentadas, verifica-se que a maioria dos secretários executivos não estão entrincheirados para esse fator, que representa, na visão do profissional, as limitações de alternativas fora da organização que está inserido, por razões diversas: idade, formação, capacitação. Verifica-se que a maioria dos entrevistados não percebe que, caso saia da organização, haverá poucas possibilidades de recolocação no mercado de trabalho. Porém, analisando o entrincheiramento desses profissionais nessa dimensão, observou-se que 17,1% estão pouco entrincheirados, 11,4% estão

moderadamente entrincheirados e 1,9% estão fortemente entrincheirados na organização, por não verem maiores perspectivas fora da instituição em que se encontram.

Observando os resultados, verificou-se que, nessa dimensão, a maioria dos secretários executivos encontra-se entrincheirados na organização. 18,9% estão fracamente entrincheirados; 25,6%, moderadamente; e 18,7%, fortemente entrincheirados. Esse resultado nos mostra que fatores como salários, benefícios, regalias e estabilidade financeira são razões de entrincheiramento nas organizações. Funcionários que estão num padrão salarial com determinados benefícios dificilmente arriscam deixar essa estabilidade financeira e não desejam deixar a instituição, pois se sentem presos a ela. Constatou-se que a maioria dos respondentes não se sente entrincheirados na organização pelo *status* financeiro e social alcançado dentro da mesma. Porém, 15,6% se veem fracamente entrincheirado; 9,6%, moderadamente entrincheirados; e 3,7%, fortemente entrincheirados na organização. Fatores como o *status* conquistado ao longo da vida profissional são importantes para uma parcela desses secretários executivos.

Constatou-se, entretanto, que a maioria (28,6%) acredita parcialmente que terão oportunidades de colocação fora da organização em que estão inseridos. Percebeu-se que, para esse fator, a maior parte dos secretários executivos não estão entrincheirados. Notou-se que, embora a maioria diga não estar preocupada com oportunidades fora da instituição, parte da população demonstra alguma preocupação. A porcentagem de secretários entrincheirados é de 17,1% para um grau menor, 11,4% para um entrinchei-

ramento moderado e 1,9% para um alto grau de entrincheiramento.

Mais da metade dos secretários, 58% dos entrevistados, responderam que não sentem que terão poucas oportunidades ao sair da organização, e não veem como fator limitante sua idade, formação profissional e experiência para conseguir, fora da instituição, uma colocação semelhante à que possuem na organização atual. Dos respondentes, 75% são mulheres e 25% são homens, o que pressupõe que as mulheres não têm medo de se arriscar em outra instituição. Delas, a maioria (62,5%) possui formação em secretariado executivo, enquanto 37,5% possuem formação em letras.

Por esses dados, pode-se dizer também que os que têm formação em secretariado executivo possuem menos medo de se arriscar do que os que possuem formação em letras. É pressuposto que, em organizações não públicas, a possibilidade de um profissional com formação diferente da exigida para o cargo conseguir uma colocação é bem menor, pois a exigência de formação, experiência e cursos de aperfeiçoamento para exercer o cargo dificulta a inserção dos que são de áreas diferentes ou que não possuem experiência na área.

Na população pesquisada, 62,5% trabalham de 3 a 5 anos na instituição, 25% trabalham há mais de 5 anos e 18,5% possuem entre 1 e 3 anos de tempo de serviço na casa – o que significa que, dos respondentes, quem tem de 3 a 5 anos de serviço já possui a experiência profissional do cargo. A partir disso, pode-se supor que esses indivíduos terão uma possibilidade maior de arriscar sua inserção em empresas privadas.

Quando questionados acerca da especificidade do co-

nhecimento e do perfil profissional, 42% dos respondentes não acham que isso seja um empecilho para a recolocação no mercado de trabalho, não sendo um impeditivo para que mudem de instituição. A maioria dos que optaram por essa resposta (60%) são mulheres, e 40% são homens, sendo 80% formados em secretariado executivo e 20% em letras.

Entretanto, quando perguntados se não seria fácil encontrar outra organização com o mesmo retorno financeiro que a atual, 33% concordam que a parte financeira, a estabilidade e os benefícios são fatores relevantes que os impedem de deixar a organização. Da metade dos respondentes que concordam com essa afirmativa, 50% são homens e 50% são mulheres; 50% são formados em secretariado executivo e 50% são formados em letras. Isso pode representar que as questões de estabilidade, retorno financeiro e benefícios pesam na decisão de deixar a organização, pressupondo que, por causa desse fator, os profissionais tornam-se entrincheirados e, em virtude disso, o retorno financeiro é deveras importante para a permanência na organização.

## **CONCLUSÃO**

A presente pesquisa teve como objetivo mensurar o nível de entrincheiramento organizacional dos secretários executivos de uma instituição federal de ensino. Com esse estudo, constatou-se que o nível de entrincheiramento organizacional dos secretários executivos de uma instituição federal de ensino é baixo quando se analisa a dimensão LA, que reflete a falta de oportunidades fora da organização; é de fraco a moderado quando se trata dos benefícios financeiros recebidos

pelo funcionário deste cargo, ilustrando a dimensão ABI; e fraco no fator APS, que retrata a realidade do indivíduo que alcançou algum *status* financeiro e social e não quer abrir mão disso.

Como pode ser observado, o fator de maior entrenchamento organizacional dos secretários executivos na instituição pesquisada é dos arranjos burocráticos impessoais (ABI). Essa dimensão está associada a questões financeiras, o que torna evidente o fato de muitos profissionais buscarem a segurança de empregos estáveis com condições financeiras sólidas, e por isso permanecem na instituição em que se encontram, sentindo-se entrenchados na organização.

## REFERÊNCIAS

BECKER, H. S. Notes on the concept of commitment. **The American journal of Sociology**, v. 66, n. 1, p. 32-40, 1960

BRASIL. **Lei nº 7.377, de 30 de setembro de 1985, alterada pela Lei nº 9.261, de 10 de janeiro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9261.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9261.htm). Acesso em: 20 ago. 2017.

CARSON, K. D.; CARSON, P. P. Career entrenchment: A quiet march toward occupational death? **Academy of management executive**, v. 11, n. 1, p. 62-75, 1997.

FENASSEC. **Código de ética**. Código de ética do profissional secretariado. Brasília: FENASSEC, 2013. Disponível em: <[http://www.fenassec.com.br/b\\_osecretariado\\_codigo\\_etica](http://www.fenassec.com.br/b_osecretariado_codigo_etica).

html>. Acesso em: 11 jun. 2016.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GROSS, J. J. Antecedent and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 74, n. 1, p. 224, 1998.

MUSSAK, E. **Metacompetência**: Uma nova visão do trabalho e da realização pessoal. São Paulo: Gente, 2003.

PINHEIRO, V. F. **condições de trabalho do profissional de secretariado executivo no setor público**: um estudo de caso na Universidade Federal do Ceará. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2012.

RODRIGUES, A. C. A. **Do comprometimento de continuação ao entrincheiramento organizacional**: o percurso de validação da escala e análise da sobreposição entre os construtos. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2009.

RODRIGUES et al. Como se constroem e se desenvolvem o entrincheiramento e o comprometimento com a organização: análise qualitativa de diferentes trajetórias profissionais. **Anais XXXVII EnANPAD**, Rio de Janeiro, 2013.

ROWE, D. E. O.; BASTOS, A. V. B.; PINHO, A. P. M. Com-

prometimento e entrincheiramento na carreira: um estudo de suas influências no esforço instrucional do docente do ensino superior. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 974-992, 2011.

VEIGA, D. R. **Guia do Secretariado**: técnicas e comportamento. São Paulo: Editora Érica, 2007.

# SILÊNCIO ORGANIZACIONAL: UM OUTRO OLHAR SOBRE A GESTÃO DO CONHECIMENTO

**Catiane Rodrigues de Freitas<sup>47</sup>**  
**Lydia Maria Pinto Brito<sup>48</sup>**

## INTRODUÇÃO

A quantidade de informação disponível para as pessoas aumentou significativamente nas últimas décadas, fazendo com que o conhecimento assumisse um papel cada vez mais importante na sociedade. Bowditch e Buono (2004) afirmam que o foco da teoria administrativa avançou para as relações e interações humanas, tendo o cerne na integração e apoio da tecnologia da informação para a tomada de decisão.

Nonaka e Takeuchi (2008) acrescentam que, nesse processo evolutivo, deu-se uma maior ênfase ao conhecimento, e modelos de gestão de conhecimento tornaram-se base para as organizações, sendo cada vez mais importantes a disseminação e o compartilhamento de conhecimento. Sartori (2012), por sua vez, afirma que a globalização fez com que o conhecimento gerado ao longo dos anos ganhasse um papel muito mais importante, exigindo reflexões sobre suas formas de

---

47 Mestre em administração pelo Programa de Mestrado Profissional em Administração da UnP. Administradora no IFRN campus Natal Cidade Alta. Possui graduação em Administração pela UFRN e especialização em Gestão Ambiental pelo IFRN.

48 Possui graduação em Serviço Social pela UECE (1974), mestrado em Sociologia (1998) e doutorado em Educação pela UFC Ceará (2004). Professora titular do curso de doutorado e mestrado em administração da Universidade Potiguar-RN.

gestão, em virtude de suas diferentes maneiras de compartilhamento e disseminação.

Nos processos de transferência de conhecimento, a comunicação se mostra como um fator determinante; porém, por diferentes motivos, os indivíduos podem optar por reter seu conhecimento e permanecer em silêncio. Van Dyne, Ang e Botero (2003) argumentam que, mesmo com informações e sugestões importantes para melhorias nos processos e desenvolvimento da empresa, algumas vezes os funcionários permanecem em silêncio. Para Shojaiea, Matin e Barani (2011), uma das decisões mais frequentes e importantes dos indivíduos no trabalho é se eles irão ou não expressar suas ideias.

Com uma inserção do silêncio organizacional no contexto da gestão do conhecimento, em especial associando-o às práticas de transferência e compartilhamento de conhecimento, este artigo busca responder o seguinte problema de pesquisa: qual o significado do silêncio organizacional e como ele se manifesta nas práticas de compartilhamento e de transferência do conhecimento em uma instituição federal de ensino?

Este estudo teve como objetivo analisar a existência do silêncio organizacional e como ele se manifesta nas práticas de transmissão e de compartilhamento do conhecimento, na percepção dos servidores técnicos-administrativos de uma instituição federal de ensino (IFE). O estudo se justifica pela crescente necessidade de melhorias nas práticas de gestão de conhecimento, especialmente em organizações públicas, investigando nuances menos exploradas, como o silêncio organizacional – pois, como defende Moura-Paula (2015), as pesquisas sobre o silêncio devem adentrar em organizações cujo objetivo não seja o acúmulo de capital.

## DESENVOLVIMENTO

### **Gestão do conhecimento: conceito, tipos de conhecimento e modelos**

A necessidade de lidar com as incertezas e buscar processos inovadores fez com que o volume de conhecimento produzido e utilizado pelas pessoas nas organizações aumentasse de maneira significativa. Dessa forma, é cada vez mais importante que as empresas se tornem criadoras de conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 2008).

Para Probst, Raub e Romhardt (2002) o conhecimento é um conjunto de entendimento, consciência, cognição e habilidades dos indivíduos, que incluem teoria e prática, e sempre está ligado às pessoas. Destarte, gerenciá-lo, com procedimentos específicos de organização e sistematização, é preciso (TERRA, 2005).

Gestão do conhecimento (GC) pode ser entendida como o modo com que as organizações utilizam o seu conhecimento com o objetivo de gerar riqueza, ou seja, melhorar seus processos a fim de que estes se tornem mais eficientes e eficazes. Esse mecanismo deve permitir que o conhecimento seja gerado, mantido e disponibilizado estrategicamente, a fim de que seja aplicado de forma rápida e eficaz nas organizações (BUKOWITZ; WILLIAMS, 2002).

De forma geral, a classificação de dois tipos de conhecimento de Polanyi (1966) – tácito e explícito – é amplamente aceita no estudo da GC. O conhecimento tácito pertence ao cognitivo individual, subjetivo, desenvolvido pela experiência, de difícil externalização, registro, comunicação e transferência (POLANYI, 1966; BUKOWITZ; WILLIAMS, 2002). De outro

modo, o conhecimento explícito é de fácil codificação, faz uso da linguagem formal e pode ser transmitido de forma eletrônica (NONAKA; TAKEUCHI, 2008).

Neste estudo são detalhados dois modelos de GC, que têm como base o compartilhamento e a transferência de conhecimento: o modelo de criação do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997), e o modelo de compartilhamento de conhecimento de Tonet e Paz (2006).

O modelo de criação do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997) considera que os conhecimentos tácitos e explícitos interagem e podem ser transformados por meio dos quatro modos de conversão do conhecimento: socialização, externalização, integração e combinação. Para os autores, a socialização é o processo de conversão de conhecimento tácito para tácito, e envolve essencialmente a prática e a imitação, exigindo confiança e convivência entre os envolvidos (BRITO, 2005). O modo de externalização envolve a conversão do conhecimento tácito para explícito, que acontece por meio de metáforas e criação de conceitos com forte suporte no diálogo. O modo combinação converte conhecimento explícito para explícito, utilizando um sistema de conhecimento eletrônico ou presencial. Quando o conhecimento explícito é incorporado ao conhecimento do indivíduo (tácito) para gerar *know-how*, esse processo é chamado de internalização (NONAKA; TAKEUCHI, 2008).

Fazer com que o conhecimento seja convertido em seus diferentes modos, a fim de que o tácito e o explícito interajam de forma contínua e eficiente por toda a organização, é a condição para a criação do conhecimento organizacional. Nonaka e Takeuchi (2008) defendem que essa criação se dá

por meio de um processo em espiral e cíclico, que demanda esforço organizacional especialmente para quebrar barreiras e limites departamentais.

Já o modelo de compartilhamento de conhecimento de Tonet e Paz (2006) é formado por quatro fases: iniciação, implementação, apoio e incorporação, em que cada uma possui características diferentes. É pautado no comportamento individual de repasse, no qual existe uma fonte de conhecimento e um receptor que deve assimilar o que foi compartilhado.

O processo tem início com a análise e diagnóstico das necessidades e oportunidades, identificando demandas e fontes de conhecimento; em seguida, acontece a interação e a criação de vínculos entre fonte e destinatário, o que caracteriza a fase de implementação. A terceira fase, o apoio, está relacionada com a necessidade de suporte para esclarecimentos e correção de conhecimentos que foram repassados e não foram perfeitamente incorporados ao receptor; a última fase do processo, a incorporação, refere-se à mobilização de forças para reduzir ou anular as barreiras da utilização do conhecimento que foi compartilhado (TONET; PAZ, 2006). Portanto, o cerne desse modelo é o compartilhamento do conhecimento por meio da comunicação organizacional, como um processo de transmissão de informações e de troca de entendimentos, e envolve sentimentos, emoções, linguagens não corporais e subjetividade (ADLER; RODMAN, 2003; NEWSTROM, 2008; MATOS, 2009). Por envolver subjetividade, o processo de comunicação pode ter barreiras, entre elas o silêncio organizacional, abordado em seguida.

## **Silêncio organizacional: quadro conceitual e classificações**

A resistência em falar e em compartilhar informações e a retenção de conhecimento relacionam-se com problemas na tomada de decisão, de implementação de estratégias, prejudicando também os funcionários, especialmente em aspectos de confiança e moral (BEER; EISENSTAT, 2000; MORRISON; MILLIKEN, 2000).

O silêncio organizacional (SO) pode ser entendido como a manutenção e retenção, por parte dos funcionários, de informações relevantes que seriam úteis para melhorias organizacionais. É visto como um fenômeno coletivo, influenciado por condições ambientais e organizacionais criadoras de climas coletivos de silêncio (MORRISON; MILLIKEN, 2000). Outra definição é a de Pinder e Harlos (2001), que compreendem o silêncio como um conceito multifacetado e acrescentam que o silêncio organizacional ocorre quando o indivíduo retém qualquer forma de expressão legítima e autêntica sobre sua realidade organizacional, cuja exposição poderia alterar uma situação. Para os autores, o silêncio também é uma forma de comunicação (PINDER; HARLOS, 2001).

De forma geral, no estudo do silêncio organizacional, busca-se conhecer os motivos e razões que levam os indivíduos a permanecerem em silêncio (BEER; EISENSTAT, 2000; MORRISON; MILLIKEN, 2000, e as dimensões mais abrangentes que podem influenciar o silêncio organizacional, sendo elas: atitudes dos gerentes para silenciar, atitudes da alta gestão para silenciar e oportunidades de comunicação (VAKOLA; BOURADAS, 2005). Além disso, o construto busca conhecer, ainda, as consequências do silêncio, sejam elas negativas ou

não (ZEHIR; ERDOGAN, 2011; PERLOW; WILLIANS, 2003; COBAN; SARIKAYA, 2016).

Uma das classificações associadas às formas do silêncio organizacional é a de Pinder e Harlos (2001), com as formas de “quiescente” e “aquiescente”. Tem-se ainda a de Van Dyne, Ang e Botero (2003), que acrescentam, entre outras formas, o silêncio “pró-social”; há também a forma “oportunista”, caracterizada por Knoll e Van Dick (2012). O Quadro 1 apresenta um resumo dessas formas de SO.

**Quadro 1** – Formas e tipos do silêncio

FORMA	CARACTERIZAÇÃO	AUTOR
Silêncio quiescente	Omissão, desconforto ou discordância com situações organizacionais. O indivíduo tem conhecimento de alternativas e soluções que podem mudar esse estado atual, porém necessita de apoio externo para romper o silêncio.	Pinder e Harlos (2001)
Silêncio aquiescente	Quietude involuntária. Alto nível de aceitação organizacional, concordância com as normas e consciência limitada de possíveis soluções. Silêncio profundo com sensação de desconforto. Necessita grandes esforços para sair desse estado.	Pinder e Harlos (2001)
Silêncio pró-social	Retém informações para proteger a empresa ou grupo/colegas de trabalho. Suporta pressão externa. Comportamento altruísta. Positivo para as organizações, pois refere-se à retenção consciente de opiniões e informações com o objetivo de beneficiar o trabalho.	Van Dyne, Ang e Botero (2003)

FORMA	CARACTERIZAÇÃO	AUTOR
Oportunista	Retenção intencional de informações a fim de garantir algum tipo de vantagem protegendo seu conhecimento pessoal. Apresenta-se de modo sutil, uma vez que a não demonstração de certas habilidades pode ocasionar uma avaliação negativa do funcionário pelos seus superiores. O silêncio oportunista é estratégico, no qual a retenção de informações e ideias na fonte objetiva garantir uma vantagem individual, aceitando o prejuízo de outros.	Knoll e Van Dick (2012).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os quatro tipos descritos acima demonstram como o silêncio organizacional apresenta significados diversos e pode se mostrar de diferentes formas nas organizações. De forma geral, Van Dyne, Ang e Botero (2003) avaliam o SO como um comportamento que apresenta mais ambiguidades que a voz, com sinais estritamente não verbais, sendo mais facilmente associado a má interpretações e atribuições de motivos.

### **Taxonomia do silêncio organizacional**

A discussão do SO propõe desdobramentos e consequências para a gestão das organizações, como verificado nos estudos de Blackman e Sadler-Smith (2009). Os autores alertam que o SO pode impedir a transferência de conhecimento. Já os achados de Morrison e Milliken (2000) apontam que o silêncio pode comprometer as decisões gerenciais estratégicas quando os gerentes não têm conhecimento dos diversos pontos de vista existentes na organização. Vakola e Bouradas (2005), por sua vez, levantaram que o comportamento

de silêncio dos funcionários pode ser responsável por baixos níveis de comprometimento e satisfação no trabalho.

Blackman e Sadler-Smith (2009) associam o silêncio organizacional à tacitividade, e o representam por meio de uma taxonomia com os conceitos distintos de silencioso e silenciado. Aqueles que apresentam inabilidades individuais ou organizacionais de expressar seu conhecimento estariam classificados como silenciosos, enquanto aqueles que podem falar, porém lhe faltam vontade ou desejo na articulação desse conhecimento, são denominados silenciados (BLACKMAN; SADLER-SMITH, 2009). Os modos “silenciado” e “silencioso” são descritos no Quadro 2, em seguida.

**Quadro 2** – Silencioso e silenciado na gestão do conhecimento.

MODO	COMO SE EXPRESSA	FORMA	SIGNIFICADO
Silencioso	Não pode ser falado	Conhecimento tácito (não pode ser expresso verbalmente)	Conhecimento associado às habilidades, know-how, e que não podem ser vozeados ou formalizados.
		Conhecimento intuitivo	Subjetivo, com carga afetiva não verbal ou julgamento pré-concebido.
	Deve ser falado	Saber perspicaz	Consciência adquirida automaticamente após encontrada a resolução de um problema, decorrido um período de incubação (pode ser precedido de um “momento de saber”)
		Conhecimento pré-consciente (latente)	Consciência disponível e recarregada pela memória de longo prazo com esforço, mas ainda não expressa.

MODO	COMO SE EXPRESSA	FORMA	SIGNIFICADO
Silenciado	Não irá falar	Voz reprimida	Exclusão de conhecimento motivado e controlado pela percepção consciente.
		Voz retida	Retido conscientemente para os propósitos de (a) poder individual, (b) aquiescência e (c) comportamento pró-social. O centro do poder é deslocado para o individual.
		Voz suprimida	Um silêncio involuntário pelo consentimento das normas e poder organizacional. Um silêncio defensivo e voz silenciada. O centro do poder é deslocado para a organização.

Fonte: Blackman e Sadler-Smith (2009) – Tradução livre de texto original em inglês.

Nazari, Riahi e Biglarian (2015) também relacionam o SO com a GC, enfatizando que eles podem melhorar o desempenho das organizações. Em pesquisa, os autores apontam que há uma correlação positiva entre os dois constructos, sugerindo que a oferta educacional para funcionários, com a promoção de cursos de capacitação, é importante para promover o compartilhamento do conhecimento e evitar o SO. Em seguida, são aclarados os procedimentos metodológicos que viabilizaram a pesquisa.

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é classificada como qualitativa com fins descritivos, de acordo com o que estabelece

Gressler (2007). Assume também caráter exploratório, em virtude de abordar um assunto pouco explorado em pesquisas – a associação do SO com a GC. Quanto aos meios, adota a forma de estudo de caso, conforme Yin (2015).

O universo da pesquisa foram os servidores técnicos-administrativos em educação (TAE) de uma IFE, distribuídos em suas 22 unidades organizacionais no estado do Rio Grande do Norte, com uma população de 1.132 sujeitos. Esse estudo foi realizado com 287 participantes, o que caracterizaria uma amostra por conveniência e acessibilidade.

Utilizou-se uma escala de silêncio organizacional desenvolvida por Knoll e Van Dick (2012) para medição das quatro formas silêncio organizacional (quiescente, aquiescente, pró-social e oportunista), pois trata-se de uma escala já validada e replicada em outras realidades, como é o caso do estudo de Adamska e Jurek (2017). Foi elaborado um questionário complementar, que teve como base a fundamentação teórica de Blackman e Sadler-Smith (2009), a fim de identificar as formas de silenciado e silencioso na GC.

Os dados foram coletados por meio digital e tratados em planilhas eletrônicas por meio de estatística descritiva, utilizando as categorias de forte discordância (FD), discordância moderada (DM), concordância moderada (CM) e forte concordância (FC) como escala para a avaliação dos indicadores e para a análise dos resultados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Na verificação da existência das formas de SO na IFE estudada, com base no modelo desenvolvido por Knoll e Van

Dick (2012), obteve-se os seguintes resultados, apresentados na Tabela 1:

**Tabela 1** – Formas do silêncio organizacional

FORMAS	QUESTÕES	CONCORDÂNCIA COM A AFIRMAÇÃO				FREQUÊNCIA PERCENTUAL			
		FD	DM	CM	FC	FD	DM	CM	FC
Aquiescente	11, 12 e 13	359	244	166	92	41,70%	23,34 %	19,28%	10,69%
Quiésciente	7, 8 e 17	395	270	146	50	45,88%	31,36%	16,96%	5,81%
Pró-social	9, 10 e 15	296	286	212	67	34,38%	33,22%	24,62%	7,78%
Oportunista	14, 16 e 18	606	188	49	18	70,38%	21,84%	5,69%	2,09%

Fonte: Dados de pesquisa (2017).

As informações acima demonstram que os participantes afirmam ter significativa discordância, variando de moderada para forte, sobre a existência de todas as formas de silêncio aqui analisadas, não existindo predominância de uma forma específica de silêncio. A respeito do silêncio aquiescente, os investigados demonstram discordância total de 65,04% da existência de um tipo de silêncio mais profundo e com

sensação de desconforto, cuja razão é o baixo nível de consciência das alternativas para as mudanças, acarretando em não encontrarem na organização pessoas dispostas ouvir, no sentimento de que nada vai mudar e na falta de abertura dos seus superiores para sugestões, preocupações e propostas – ou seja, o silêncio aquiescente.

A forma quiescente de silêncio apresentou uma discordância total de 77,24% dos pesquisados, e se traduz na divergência quanto a um silêncio causado pelo medo de sanções, consequências negativas relacionadas a falar e de parecer vulnerável. Os dados permitem afirmar apenas a existência sutil do silêncio quiescente, cujo principal motivo é um caráter de autopreservação. Essa parcela de servidores necessitaria de um esforço por parte da instituição para alterar seu quadro de inatividade e quebrar o silêncio, favorecendo o compartilhamento do conhecimento, que pode ser viabilizado pela educação corporativa, como sinalizaram Nazari, Riahi e Biglarian (2015).

Com o maior nível de discordância entre as formas de silêncio, o oportunista se destaca com o percentual total de 92,22%, significando um forte dissentimento de que existe um silêncio cujas razões seriam a chance de outras pessoas terem vantagem pessoais com uso das suas ideias; de que expor o que se sabe seria entregar um benefício ao conhecimento da organização; e também do pensamento de que a comunicação franca e direta com expressão de suas opiniões e conhecimentos lhe traria trabalho adicional.

O silêncio pró-social apresenta um percentual de concordância total de 32,40%, e é o que mais se verifica na organização. Esse resultado revela uma intenção positiva e

consciente da omissão e não expressão dos servidores por meio da fala. De acordo com Zehir e Erdogan (2011), essa forma de silêncio tem efeito positivo sobre o desempenho dos funcionários, sendo benéfica para as organizações.

Apesar de considerada predominância de discordância das formas de silêncio, não se pode afirmar, porém, que esse constructo não existe na organização. Os percentuais válidos de concordância das formas de silêncio quiescente, aquiescente e pró-social indicam a existência de estados de omissão e inércia, mais ou menos profundos, mesmo de forma discreta, causados pela concordância e aceitação de condições organizacionais e de um tipo de silêncio mais positivo, que busca colaborar com a organização e proteger seus membros.

Na associação do SO com a GC, investigada pela taxonomia do silêncio organizacional de Blackman e Sadler-Smith (2009), os resultados obtidos na verificação desses dos modos silenciado e silencioso são apresentados a seguir, iniciando pelo modo silencioso.

**Tabela 2** – Taxonomia do silêncio organizacional – silencioso

SILENCIOSO	QUESTÕES	CONCORDÂNCIA COM A AFIRMAÇÃO				FREQUÊNCIA PERCENTUAL			
		FD	DM	CM	FC	FD	DM	CM	FC
Conhecimento tácito	23 e 24	216	200	118	40	37,63%	34,84%	20,56%	6,97%W
Conhecimento intuitivo	25 e 26	275	200	85	114	47,91%	34,84%	14,81%	2,44
Saber perspicaz	27, 28 e 30	201	282	293	85	23,34%	32,75%	34,03%	9,87%
Conhecimento pré-consciente	29 e 31	52	142	246	134	9,06%	24,74%	42,86%	23,74%

Fonte: Dados de pesquisa (2017).

Na análise do modo silencioso verifica-se, de acordo com a Tabela 2, que os participantes apresentam significativa discordância quanto a pertencerem a um quadro cujo conhecimento é basicamente tácito (discordância total de 72,47%) e intuitivo (discordância total de 82,75%), não consentindo com a ideia de apresentarem dificuldades para externalização, explicação e socialização desses conhecimentos, devido às características estarem associadas ao saber fazer e dotadas de subjetividade, discordando também que o uso da intuição na resolução de questões organizacionais impede o compartilhamento de conhecimento.

Quanto ao saber perspicaz, constata-se relativo equilíbrio quanto aos níveis de concordância e discordância e, apesar da maior parte dos pesquisados se classificarem na faixa de concordância moderada, 34,03%, a solução de problemas organizacionais por meio de *insights* (compreensões súbitas e repentinas) ou de maneira inesperada (advinda da perspicácia de aprender novos conhecimentos quando da resolução de problemas) não podem ser compreendidas como uma constante na organização pesquisada.

O conhecimento pré-consciente, com o maior nível de concordância, de moderada a forte (total de 66,60%), representa que os pesquisados concordam que seu conhecimento é composto por experiências adquiridas no decorrer dos anos, ou seja, memórias de longo prazo, como definem Blackman e Sadler-Smith (2009), com a possibilidade de acessá-las para entender assuntos mais facilmente e resolver problemas; porém, por essas situações não terem acontecido, permanecem calados.

Diante desses resultados, verificou-se que o modo si-

lenciado existe de maneira moderada para fraca na organização, em particular quando está relacionado às formas de saber perspicaz e de conhecimento pré-consciente, o que caracteriza que as pessoas permanecem caladas ou apresentam dificuldades no compartilhamento e transferência de conhecimento por utilizarem memórias formada a longo prazo, um conhecimento latente – que pode ou não vir a emergir na realidade organizacional –, bem como por darem soluções para os problemas da instituição por meio de *insights* derivados de ideias que permaneceram em um período de incubação.

Sobre o modo silenciado da taxonomia do SO, os resultados da pesquisa estão condensados na tabela a seguir:

**Tabela 3** – Taxonomia do silêncio organizacional – silenciado

SILENCIADO	QUESTÕES	RESPOSTAS POR CONCORDÂNCIA COM A AFIRMAÇÃO				FREQUÊNCIA PERCENTUAL			
		FD	DM	CM	FC	FD	DM	CM	FC
Voz reprimida	32 e 33	198	202	143	31	34,49%	35,19%	24,91%	5,40%
Voz retida	34, 35 e 36	487	210	122	42	56,56%	24,39%	14,17%	4,88%

SILENCIADO	QUESTÕES	RESPOSTAS POR CONCORDÂNCIA COM A AFIRMAÇÃO				FREQUÊNCIA PERCENTUAL			
		FD	DM	CM	FC	FD	DM	CM	FC
Voz suprimida	37, 38 e 39	434	236	141	50	50,41%	27,41%	16,38%	5,81%

Fonte: Dados de Pesquisa (2017).

A respeito da voz reprimida, esse indicador apresentou uma discordância total de 69,68%, e, apesar do valor ser significativo, em comparação com os demais indicadores se mostra como o de menor grau. Diante disso, os percentuais de concordância moderada e forte permitem inferir que, de certa forma, os pesquisados descartam conscientemente algum tipo de conhecimento por perceber que estes não serão mais úteis, bem como contêm o compartilhamento dos seus conhecimentos por uma percepção consciente de cada situação. Sobre o indicador voz retida, os investigados, em sua maioria, discordam da ideia de que não compartilham o conhecimento quando o poder dessa decisão é do próprio indivíduo.

A respeito da voz suprimida, o indicador, no geral, também apresentou significativos padrões de discordância, sendo o mais acentuado de 50,41%, conforme a Tabela 4, o que caracteriza forte discordância acerca de que o silêncio dos funcionários é imposto por outras pessoas, que a organização não estimula o compartilhamento de conheci-

mentos e experiências e que suprime e silencia ideias que divergem dos pensamentos da gestão.

De maneira geral, pode-se afirmar que os modos silencioso e silenciado da taxonomia do silêncio organizacional se apresentam de maneira moderada para fraca na organização estudada, e se evidenciam quando estão nas formas de saber perspicaz e conhecimento pré-consciente para o modo de silencioso; nas formas de voz reprimida e voz retida quando significa comportamento pró-social; e voz suprimida quando se associa à impossibilidade de externalização de ideias que são divergentes das da gestão, para o modo silenciado.

## **CONCLUSÕES**

Com a proposta de analisar a existência do silêncio organizacional e como ele se manifesta nas práticas de transmissão e compartilhamento de conhecimento, segundo a percepção dos servidores técnicos administrativos de uma IFE, os resultados obtidos apontam que todas as formas de silêncio aqui pesquisadas se apresentam de maneira discreta, de moderada para fraca, na instituição. A razão mais presente do silêncio dos funcionários é a não expressão de informações e/ou conhecimentos objetivando beneficiar a própria organização ou colegas de trabalho, estando os indivíduos apoiados por uma perspectiva altruísta e de cooperação.

O estudo revelou que as principais dificuldades associadas ao SO nas práticas de compartilhamento e transferência de conhecimento foram as com base no modelo de Blackman e Sadler-Smith (2009), que estão relacionadas

aos pesquisados possuírem um conhecimento formado por um saber perspicaz e por memórias de longo prazo, que fazem com que esses indivíduos apresentem dificuldades na exposição e explicação desse saber, apresentando-se como silenciosos.

O modo silenciado se verifica na repreensão da voz por uma decisão racional quanto ao uso e exclusão do conhecimento, pela retenção da voz, que assume caráter pró-social, ou seja, ficar em silêncio seria, em alguns casos, o melhor para a organização e para não colocar os outros em problemas; e por uma voz reprimida, que acontece quando a organização suprime e silencia as ideias dos funcionários que divergem dos pensamentos da gestão.

Os padrões de silêncio aqui verificados demonstram uma organização com funcionários que desejam participar ativamente das decisões organizacionais pelo uso da voz. Dessa forma, propõem-se o desenvolvimento de ferramentas que possam gerenciar a quantidade de informações e conhecimentos expressados pelos indivíduos, para reforçar um clima de confiança que encoraje a fala dos funcionários e diminua os níveis de silêncio na organização.

Finalmente, o SO se mostra como um campo vasto e com potencial a ser explorado, especialmente a sua associação com outros construtos teóricos que alteram as realidades organizacionais. A associação do SO com a GC aqui realizada ainda é uma proposta inicial, e demanda outras possibilidades de pesquisa, especialmente com comprovações estatísticas dessa influência. Isso posto, almeja-se que esse trabalho seja fonte de literatura e incentivo para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de novas pesquisas sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

ADAMSKA, K.; JUREK, P. Adaptation of the four forms of employee silence scale in a polish sample. **Current Issues in Personality Psychology**, v. 3, n. 1, 2017.

ADLER B. R.; RODMAN G.. **Comunicação Humana**. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

BEER, M.; EISENSTAT, R. The silent killers of strategy implementation and learning. **Sloan Management Review**, v. 41, n. 4, p. 29, 2000.

BLACKMAN, D.; SADLER-SMITH, E. The silent and the silenced in organizational knowing and learning. **Management Learning**, v. 40, p. 569-585, 2009.

BOWDITCH, James L.; BUONO, Anthony F. **Elementos de comportamento organizacional**. Tradução: José Henrique Lamendorf. 1ª ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

BRITO, Lydia M. P. **Gestão de competências, gestão do conhecimento e organizações de aprendizagem: instrumentos de apropriação pelo capital do saber do trabalhador**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2005.

BUKOWITZ, W. R.; WILLIAMS, R. **Manual de gestão do conhecimento: Ferramentas e técnicas que criam valor para a empresa**. Porto Alegre: Bookman, 2002.

COBAN, H.; SARIKAYA, M.. A research on the relationship between organizational silence and burnout. **European Scientific Journal**, September special edition, p. 145-154, 2016.

CRESWELL, J.. W. **Projetos de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GRESSLER, Lori A. **Introdução à pesquisa**: Projetos e Relatórios. 3ª Ed. São Paulo: Loyola, 2007.

KNOLL, M.; VAN DICK, R. Do I hear the whistle...? A first attempt to measure four forms of employee silence and their correlates. **Journal of Business Ethics**, v. 113, n. 2, p. 349-362, 2013.

MATOS, G. G. **Comunicação empresarial sem complicação**. Barueri: Manole, 2009.

MORRISON, E. W.; MILLIKEN, F. J. Organizational silence: a barrier to change and development in a pluralistic world. **Academy of Management Review**, v. 25, n. 4, p. 706-731, 2000.

MORRISON, E. W. Employee voice and silence. **Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior**, v. 1, n. 1, p. 173-197, 2014.

MOURA-PAULA, M.J.; FERRAZ, D. L. S. . Silêncio organizacional: introdução e crítica. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 13, n.

3, p. 516-529, 2015.

NAZARI, N.; RIAHI, L.; BIGLARIAN, A. Correlation between organizational silence and knowledge management in Firoozgar Hospital Tehran. **Journal of Health Promotion Management**, summer, v. 4, p. 43-50, 2015.

NEWSTROM, John W. SANTOS. **Comportamento Organizacional**: o comportamento humano no trabalho. Tradução: Ivan Pedro Ferreira. São Paulo: McGraw-Hill, 2008.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Gestão do Conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

PINDER, C. C.; HARLOS, K. P. P. Employee silence: quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. **Research in Personnel and Human Resource Management**, v. 20, p. 331-369, 2001.

POLANYI, Michael. The logic of tacit inference. *Philosophy*, v. 41, n. 155, p. 1-18, 1966.

PROBST, G.; RAUB, S.; ROMHARDT, K. **Gestão do conhecimento**: os elementos construtivos do sucesso. Porto Alegre: Bookman, 2002.

RATHI, D.; GIVEN, L. M.; FORCIER, E. Understanding the types of knowledge representations that meet non-profit organizations' knowledge needs. **Proc. Am. Soc. Info. Sci. Tech.**, 51: 1-10, 2014.

SARTORI, V. **Comunidade de prática virtual como ferramenta de compartilhamento de conhecimento na educação a distância**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SHOJAIEA, Samereh; MATIN, Hasan Z.; BARANI, Ghasem. Analyzing the infrastructures of organizational silence and ways to get rid of it. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**. 30: 1731-1735, 2011.

TERRA, José C. C. **Gestão do Conhecimento: o grande desafio empresarial**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

TONET, H. C.; PAZ, M. G. T. Um modelo para o compartilhamento de conhecimento no trabalho. **Revista de Administração Contemporânea – RAC**, v. 10, n. 2, p. 75-94, 2006.

VAKOLA, Maria, BOURADAS, Dimitris. Antecedents and consequences of organizational silence: an empirical investigation. **Employee Relations**, v. 27, n. 5, p. 441-458, 2005.

VAN DYNE, L., ANG, S., BOTERO, I. C. Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. **Journal of management studies**, v. 40, n. 6, p. 1359-1392, 2003.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZEHIR, Cemal; ERDOGAN, Ebru. The association between organizational silence and ethical leadership through employee performance. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v. 24, p. 1389–1404, 2011.

# ESQUECIMENTO ORGANIZACIONAL: CONSIDERAÇÕES DE UMA ABORDAGEM PARA A GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES

**Ahram Brunni Cartaxo de Castro<sup>49</sup>**

## INTRODUÇÃO

No século XXI, pessoas e organizações vivem cercadas por dados, informações e conhecimentos que se multiplicam assustadoramente. Conforme o ZWOLENSKI et al. (2014), os dados criados, disseminados e utilizados no mundo no período de um ano dobrarão de tamanho a cada dois anos. A previsão é a de que se tenha, em 2020, um tráfego de 44 *zettabytes* de dados na rede mundial de computadores entre pessoas e organizações (ZWOLENSKI et al., 2014).

Essa previsão levará as organizações a ajustarem suas estratégias em relação à gestão do conhecimento, pois se o esforço tem sido obter, utilizar, contribuir, construir e disseminar o conhecimento, agora o novo desafio será de realizar análises preditivas e desenvolver ferramentas para a garimpagem de dados que contenham valor para seus negócios, com o fim de focalizar nas melhores das melhores oportunidades.

Nesse sentido, nos anos 2000, por meio do modelo teórico cunhado pelas autoras Bukowitz e Williams (2002), houve o

---

<sup>49</sup> Mestre e graduado em administração pela Universidade Potiguar – UNP. É administrador no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.

início da proliferação, principalmente nas organizações ocidentais, do que seria uma teoria voltada para o descarte do conhecimento (DC).

Esse movimento impactou fortemente as organizações, que são uma constante na aquisição de conhecimento, pois era preciso entender por que, quando, onde e como descartar partes da base do conhecimento conquistado com muito esforço; quais os obstáculos psicológicos, sociais, culturais, políticos e de controle que deveriam ser superados para se desfazer do conhecimento; ainda, como incorporar a análise dos custos da retenção do conhecimento na práxis da gestão e entender quais partes das bases de conhecimento seriam necessárias para manter a inovação contínua e a viabilidade dos negócios, e quais poderiam ser descartadas (BUKOWITZ; WILLIAMS, 2002).

Para Buchele et al. (2016); Eryilmaz (2016); Rodrigues, Godoy e Bido (2015); Fernandez e Sune (2009), esse constructo teórico – o DC – tem sido pouco estudado desde os anos 70, quando se iniciaram os estudos sobre aprendizagem organizacional, o que tem limitado a exposição do modelo em periódicos e eventos da área, causando um crescimento científico heterogêneo entre a aprendizagem, criação, obtenção e contribuição, em comparação com o descarte do conhecimento organizacional e seus desdobramentos.

Apesar desse crescimento científico heterogêneo, alguns autores apresentam em seus estudos práticas possíveis de descarte do conhecimento, como é o caso de Remor et al. (2010) e Quinello (2006), que apresentaram, como teoria em estudos brasileiros, o que chamaram de “esquecimento organizacional”, que acontece quando algum tipo de conheci-

mento é propositalmente removido da memória organizacional e deixa de estar disponível para uso. Porém, essa estratégia fez emergir algumas questões ainda pouco respondidas na literatura, tais como: como as organizações esquecem? Existem formas e tipos de esquecimento organizacional ou se trata de um fenômeno inconsciente? Que áreas do conhecimento podem servir de suporte para esse modelo teórico?

Essas são algumas das questões levantadas que podem nortear investigações sobre o assunto, pois não se pretende esgotá-las, já que há espaço para evolução da temática nos polos teórico, técnico, morfológico e epistemológico (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1991). Destarte, este trabalho tem como objetivo conhecer como ocorre o esquecimento organizacional, suas possíveis formas, tipologias e áreas do conhecimento que podem servir de suporte.

O interesse pelo assunto se deu pela percepção dos autores deste estudo ao levantarem que, muitas vezes, nem mesmo as partes mais estudadas da gestão do conhecimento – como a aprendizagem organizacional – são compreendidas pelos gestores e empregados das organizações, pois o conhecimento não tem limitação geográfica; está na mente das pessoas e se multiplica rapidamente pelas mídias digitais. Além disso, o trabalho se justifica por rememorar o esquecimento organizacional como um componente da cadeia de valor do conhecimento nas organizações, pois o custo da gestão do conhecimento para as organizações está aumentando rapidamente, o que se dá pela não capacidade de diminuir e/ou gerir o conhecimento indesejado dos repositórios organizacionais.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atingir os objetivos do estudo, foi realizada uma pesquisa qualitativa de fim exploratório, em que se busca uma maior compreensão de um fenômeno por meio da identificação e descrição de suas características (ACEVEDO; NOHARA, 2006). Quanto aos meios, tratou-se de uma pesquisa bibliográfica “que teve como objetivo dedicar ao tema um olhar aprofundado e crítico, confrontando aspectos identificados como relevantes para essa discussão” (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 2). Assim, outros conceitos foram suscitados na perspectiva linguística para dar suporte à explicação sobre o EO, tais como: memória, fluxos do conhecimento, esquecimento, estoque e desaprendizagem do conhecimento.

A pesquisa foi realizada em bases de dados eletrônicas de reconhecida competência, tais como as seguintes plataformas: Scielo, Spell, Emerald, Scopus, Web of Science, ScienceDirect e Ebsco, com foco em publicações teóricas e empíricas nacionais e internacionais que tratassem sobre o esquecimento organizacional, excluindo-se a pesquisa de livros, resumos e *abstracts*, e artigos de eventos.

A partir da pesquisa realizada em março de 2017, foram catalogados 17 documentos nos idiomas português e inglês sobre o EO, mesmo quando pesquisados por termos similares ou análogos (descarte e desaprendizagem), nos diferentes repositórios citados anteriormente. Utilizou-se da busca por assunto e por título em qualquer ano de publicação de artigos, já que o tema ainda está em nível de evolução acadêmica, sendo pesquisados os termos, em inglês e português: “esquecimento organizacional”, “esquecimento”, “descarte do conhecimento”

e “desaprendizagem organizacional” na área de gestão e nessa sequência, sem repetição de estudos quando sinalizados em mais de um termo ou repositório. Os critérios de busca foram os mesmos para todas as bases de dados utilizadas.

**Tabela 1** – Pesquisa de artigos

Termos	Artigos	Periódicos	Autores
Esquecimento organizacional	7	Journal of Organizational Change Management Revista de Negócios Management Science Revista de Administração Contemporânea Revista de Administração Pública Journal of Management Inquiry Journal of Organizational Change Management	Barreto (2000)  Quinello e Nunes (2004) De Holan e Phillips (2004) Quinello (2006)  Remor et al. (2010) Easterby-Smith e Lyles (2011) Fernandez e Sune (2009)
Esquecimento	3	Revista de Psicologia da USP Revista Estudos Avançados  Revista em Questão	Pergher e Stein (2003) Izquierdo, Bevilaqua e Cammarota (2006) Rodrigues (2005) Cunha (2011)
Descarte do conhecimento	2	Revista Holos Revista Gestão Industrial	Brito e Castro (2014) Castro e Brito (2014)
Desaprendizagem organizacional	5	Revista de Administração Contemporânea Revista Perspectivas em Gestão & Conhecimento International Journal of Strategic Management Revista Gestão & Planejamento  Human Relations	Buchele et al. (2016)  Woszezenki et al. (2013)  Laguë e Rhaïem (2014)  Rodrigues, Godoy e Bido (2015) Tsang e Zahra (2008)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Destaca-se que, nos repositórios acadêmicos, outros documentos foram identificados com alguns dos termos utilizados na pesquisa; entretanto, não foram utilizados por tratar de assuntos diversos ao objeto desse estudo. O Quadro 1 apresenta os conceitos constitutivos utilizados no estudo.

**Quadro 1** – Definição dos conceitos constitutivos utilizados no estudo

CONSTRUCTO	DEFINIÇÃO CONSOLIDADA	AUTORES
Memória	Processo de recuperação, reprodução e partilha de conhecimentos aprendidos ou retidos principalmente por mecanismos de associação entre a tipologia ou qualidade dos conhecimentos armazenados.	Croasdell (2001)
Estoque de conhecimento	Função de acumulação de ativos de conhecimento dentro da organização.	Decarolis e Deeds (1999)
Fluxo do conhecimento	Uso do conhecimento entre diferentes partes da organização para transformá-lo em atividades de conhecimento.	Decarolis e Deeds (1999)
Descarte do Conhecimento	Fase de despojamento do conhecimento que não gera mais valor para a organização e se acumula nas bases do conhecimento/repositórios, dificultando a seleção daquele que realmente gera inovação.	Bukowitz e Williams (2002)
Esquecimento	Fenômeno em que conhecimentos armazenados na memória podem deixar de estar disponíveis para o uso. O esquecimento é uma função de adaptação da memória às necessidades de quem a utiliza.	Pergher e Stein (2003)

CONSTRUCTO	DEFINIÇÃO CONSOLIDADA	AUTORES
Esquecimento organizacional	Estratégia para dar lugar na memória organizacional ao uso de conhecimentos novos. O esquecimento também é uma forma de evitar que conhecimentos incompatíveis entre si e com a organização sejam incorporados aos repositórios, ou seja, é a perda impensada de rotinas organizacionais.	Remor et al (2010)
Desaprendizagem Organizacional	Trata-se do descarte intencional de velhas rotinas para dar lugar à aprendizagem de novas rotinas.	Tsang e Zarah (2008)

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir da Tabela 1, anteriormente apresentada, foi possível perceber periódicos das áreas de administração, psicologia, psiquiatria, ciência da informação (biblioteconomia e documentação, gestão da informação e arquivística) e multidisciplinares.

## RESULTADOS

Conforme tratado na seção introdutória, as organizações estão por décadas focadas na construção de estoques de conhecimentos (DECAROLIS; DEEDS, 1999), ou seja, na acumulação a partir de estratégias de absorção, obtenção, contribuição, construção do conhecimento e de transformação do conhecimento em valor para o negócio; porém, o processo de aprendizagem do organizacional é apenas a ponta do *iceberg*.

De Holan e Phillips (2004) citam, por exemplo, que o processo de esquecimento organizacional deveria ter tanta importância quanto o de aprendizagem. Para Fernandez e Sune (2009), o esquecimento é mais do que apenas uma teoria a

ser considerada, pois é importante conhecer a fundo como ele ocorre e em que circunstâncias ele surge, corroborando-se com as intenções apresentadas nos objetivos deste trabalho, que serão melhor compreendidas com o aprofundamento do estudo na sequência.

### **Esquecimento organizacional**

A palavra esquecimento está ligada à memória e à lembrança; ou seja, fazer com que algo saia da lembrança por desprezo, omissão da memória, por não se lembrar, por deixar alguma coisa por esquecimento ou descuido em alguma parte e amnésia.

Inicialmente, abre-se um parêntese para se entender o conceito de memória. “A memória é o poder ou processo de reprodução ou recuperação do que foi aprendido ou retido, principalmente por meio de mecanismos associativos, e pode ser classificada em três tipos diferentes” (CROASDELL, 2001, p. 8), sendo: episódica – também conhecida como memória individual –, reflete o conhecimento adquirido por experiências individuais (episódios de memória); semântica, que trata do conhecimento de fatos históricos; e processual, que contém habilidades que devem ser adquiridas para a aprendizagem (documentos) (CROASDELL, 2001).

Para Quinello (2006); Eryilmaz (2016), a memória organizacional descreve não só a capacidade de armazenamento do conhecimento, mas também a cultura, as práticas e as políticas de gestão do conhecimento. A finalidade da memória é ajudar no acesso de práticas exitosas anteriores para auxiliar no processo de tomada de decisão. Portanto, a me-

mória influencia o comportamento individual e organizacional, pois guarda os fatos históricos que facilitaram, em algum momento, a solução de problemas, as tomadas de decisões, a elaboração de campanhas de marketing, a criação de novos produtos, entre outros.

Diante disso e a partir do objetivo proposto para este estudo, foi possível, mediante a consulta em várias áreas do conhecimento, entender que, segundo Remor et al. (2010, p. 668), “o esquecimento é um conceito que perpassa as áreas de psicologia, psiquiatria, neurologia e a aprendizagem organizacional, entre outras”.

Considerando-se as várias visões sobre o tema, inicialmente tem-se que, a partir da visão da psicologia sobre o assunto, segundo Pergher e Stein (2003), a maioria de nós somente presta atenção na nossa memória quando ela falha, pois é desagradável às vezes não se lembrar de detalhes de um determinado momento ou evento importante. Portanto, é fato que a memória apresenta inúmeras falhas – dentre elas, o esquecimento; “todavia, um outro aspecto do esquecimento, aquele que diz respeito às vantagens de esquecer, é frequentemente negligenciado. Imagine se você tivesse uma memória perfeita e se lembrasse de absolutamente tudo aquilo que já vivenciou” (PERGHER; STEIN, 2003, p.1). Embora imaginar tal fato seja um tanto quanto difícil, uma conclusão pode ser tirada: não seria possível ter ideias do genérico ou trabalhar com o abstrato, tornando-se assim um “escravo do particular” (PERGHER; STEIN, 2003).

Portanto, considerando-se que nossa inteligência é fruto da capacidade de seleção da memória e de sua abstenção

de trabalhar com conhecimentos genéricos, “fica evidente uma das principais vantagens do esquecimento: aquela de favorecer a elaboração e, conseqüentemente, possibilitar o desenvolvimento da própria inteligência” (PERGHER; STEIN, 2003, p. 2).

Pergher e Stein (2003) conceituaram o esquecimento como sendo um fenômeno em que conhecimentos armazenados na memória podem deixar de estar disponíveis para uso, e apontam dois grandes agrupamentos teóricos para justificar a falta de usabilidade do conhecimento residente na memória:

- Primeiro: teorias que afirmam haver uma perda definitiva na memória das informações anteriormente armazenadas. A Teoria da Deterioração, desenvolvida por Ebbinghaus no final do século XIX, apresenta esse enquadramento.
- Segundo: aquelas que postulam que o esquecimento se dá em função de uma dificuldade de acesso às informações. A teoria chave desse grupo é a Teoria da Interferência de Müller, Schumann e McGeoch (PERGHER; STEIN, 2003).

Para a psiquiatria, segundo Izquierdo, Bevilaqua e Cammarota (2006), esquecemos a imensa maioria das informações que adquirimos – e isso pode ser explicado por que os mecanismos da memória se saturam. Segundo os autores, existem memórias que não duram segundos, enquanto outras não ultrapassam dias e depois desaparecem. Nesse sentido, os autores tipificam três formas de esquecimento em seus estudos, sendo eles: a extinção, que se baseia nos es-

tudos de Pavlov; a repressão, encontrada nos postulados de Freud; e o esquecimento real. Mais detalhadamente:

a) Extinção:

desvinculação de um estímulo condicionado do estímulo incondicionado com o qual tinha se associado e gerado uma resposta aprendida. Se vamos todos os dias a um guichê onde recebemos dinheiro, e a partir de certo dia lá não nos dão mais dinheiro, associaremos o guichê com a falta de dinheiro (IZQUIERDO; BEVILAQUA; CAMMAROTA, 2006, p. 290).

b) Repressão:

Essa pode ser voluntária ou inconsciente. Na primeira, propomo-nos a cancelar a evocação de memória que nos causa desagrado, mal-estar ou prejuízo: Não quero me lembrar mais da cara daquele sujeito [...] Na segunda, o cérebro faz isso por conta própria, para o qual evidentemente tem uma tendência autoprotetora (IZQUIERDO; BEVILAQUA; CAMMAROTA, 2006, p. 291).

Esquecimento real: ocorre porque os pensamentos não são mais revisitados e os movimentos não são mais feitos,

ocorrendo atrofia das sinapses;<sup>50</sup> são, então, pensamentos/memórias que desaparecem.

Portanto, o esquecimento é uma qualidade da memória. Quanto à tipologia utilizada pelos autores, percebe-se que tanto as memórias extinguidas quanto as reprimidas podem voltar à tona desde que haja um estímulo específico – mas isso nem sempre é possível ou sequer desejável; por outro lado, o esquecimento real ocorre quando as memórias efetivamente se perdem, ou seja, a memória esmorece, entra em amnésia, dissolve-se no esquecimento – é a prática consciente do que os autores chamaram da “arte de esquecer”.

Na área das ciências da informação, Cunha (2011) coloca que:

poderíamos afirmar que memória nunca mais será memória, como conhecemos dentro de um princípio linear de pensamento – passado, presente e futuro – mas estará permanentemente conectada à realidade deste tempo e sendo atualizada pelos fatos do passado que voltam a nos encontrar (CUNHA, 2011, p. 102).

Essa atualização constante levantada pela autora se caracteriza, por exemplo, pelo reviver por meio das redes sociais de momentos que serão viabilizados pela garimpagem do pas-

---

50 Região de contato entre neurônios no cérebro, onde os impulsos nervosos passam de uma célula nervosa para outra, causando estímulos em cadeia e mantendo a neuroplasticidade e o funcionamento do cérebro.

sado, pela sistematização do presente e pela simulação do futuro, que possibilitam o registro individual e principalmente coletivo, o compartilhamento sem limite de ideias, *insights*, documentos e pensamentos sobre o passado, o presente e o futuro. Para a autora, a sociedade do conhecimento estará no que chamou de “situação de reconexão” contínua, em que fatos, estratégias, documentos, entre outros, serão revisitados o tempo todo.

A partir disso, Cunha (2011) propõe, devido à multiplicidade de dados, informações e conhecimentos em circulação e em transe na memória das organizações, a necessidade de uma “era do esquecimento”, no mesmo sentido como Peter Drucker, nos anos 90, cunhou a chegada da era do conhecimento.

Logo, para Cunha (2011), em concordância com Rodrigues (2005), verificar a constituição da memória é adentrar a encontros, desencontros, reencontros e, ainda, a uma variedade de informações num cenário cercado de paradoxos e *gaps* entre a superinformação e a amnésia. Essa soma (encontros, desencontros e reencontros de dados, informação e conhecimento) representa na memória um excesso de informações simultâneas, que compromete a capacidade de armazenagem e seleção da memória realmente útil, podendo levá-la à saturação e perda de memória por esquecimento, conforme colocado por Izquierdo, Bevilaqua e Cammarota (2006). Por isso, reforça-se a necessidade de uma era do esquecimento, necessária “porque não há registros de um cenário que envolva tantos paradoxos em torno das narrativas e seus registros, somando ainda escrita, imagens, memória, esquecimento e sabedoria” (CUNHA, 2011, p. 106).

O esquecimento seria, então, uma reação à multiplicidade de informações em nossa memória. Por outro lado, para Barreto (2000), as ciências da informação ainda insistem em remeter o tema à prática profissional – de armazenar na memória, de preservar, de guardar, de preservar a materialidade do conhecimento, principalmente no atual cenário de constante inovação.

Os conceitos e tipologias até aqui apresentados sobre esquecimento organizacional e seus componentes anteriores ou complementares, com origem em estudos de áreas diversas da administração, tiveram por objetivo prestar suporte aos objetivos do estudo que ainda encontram lacunas na ciência da administração.

### **Contribuições da administração e da área multidisciplinar**

Em uma visão da ciência administrativa e multidisciplinar, segundo Bukowitz e Williams (2002, p. 337): “assim como a maioria das pessoas tende a acumular, as organizações também acham difícil abandonar as atividades e os recursos que outrora produziram resultados valiosos”. Isso porque o nível de discussão sobre esquecimento organizacional nas ciências administrativas e multidisciplinares se iniciou pela temática do DC, já que a compreensão das autoras nos anos 2000 era de que: descartar o conhecimento que não é importante para a organização, significa abrir espaço e tempo para retirar valor daquele [conhecimento] que é estrategicamente importante.

Bukowitz e Williams (2002), em seus estudos, apontaram várias práticas de descarte do conhecimento, como

vender, licenciar e doar uma patente, descartar ou vender um negócio não-alinhado, terceirizar um processo funcional ou operacional, determinar um programa de treinamento, retrainar, remanejar e demitir indivíduos com habilidade obsoletas ou inadequadas, substituir ou requalificar os sistemas de tecnologias de informação, determinar parcerias, alianças e contratos (BUKOWITZ; WILLIAMS, 2002, p. 338).

Brito e Castro (2014); Castro e Brito (2014), em estudos de caso e de múltiplos casos, respectivamente, ainda levantaram que ocorre o descarte do conhecimento quando as organizações se utilizam de novas maneiras para avaliar o conhecimento construído, quando tentam perseguir atividade de valor mais alto ou alocar pessoas com habilidades nos lugares certos antes de demiti-las, quando as organizações têm a capacidade de se re-instrumentar antes de empregar novas habilidades, quando analisam o impacto da perda de pessoas experientes e quando viabilizam a participação de seus funcionários em grupos de pesquisa sobre seu ramo de negócio como avaliadores da necessidade de novos conhecimentos. Ocorre também quando constroem alianças para avaliar e atualizar o conhecimento que realmente precisa ser adquirido, quando refletem sobre como podem alavancar o conhecimento adquirido, sobre como recursar trabalhos se não construir conhecimento que agregue valor à sua competên-

cia essencial, e sobre terceirizar habilidades não essenciais. Ainda, quando compreendem o impacto dos relacionamentos na produtividade e tratam as pessoas com dignidade para manter sua base de conhecimento atualizada, e, por fim, quando as organizações preferem utilizar os caminhos, recursos e habilidades construídos localmente e já percorridos para testar ou viabilizar novas ideias de negócio.

Bukowitz e Williams (2002) citam que o DC é a disciplina que as organizações devem ter de não ceder para acrescentar uma especialização porque a concorrência está indo em determinada direção, mas que isso pode ser viabilizado trabalhando-se com o que ela já tem ou, ainda, que o conhecimento pode ser alocado, emprestado de outras organizações, grupos, especialistas e consórcios de conhecimento.

Apesar de se utilizar de termos como “empréstimos”, “consórcio” ou “seleção” do conhecimento, e não necessariamente do termo “descarte”, as colocações de Bukowitz e Williams (2002) referem-se às perspectivas da gestão que predispõem o descarte, considerando-se o conhecimento como recurso ativo e com potencial para mudanças, diante de sua articulação.

Quanto ao EO, foco deste artigo, Remor et al. (2010) citam que o esquecimento do conhecimento pode ser uma estratégia para dar lugar na memória organizacional (MO) ao uso de conhecimentos novos. Segundo os autores, o esquecimento também é uma forma de evitar que conhecimentos incompatíveis entre si e com a organização sejam incorporados aos repositórios, ou seja, é a perda impensada de rotinas organizacionais.

Entretanto, Barreto (2000, p. 2) adverte que: “todo ato de selecionar uma parte de um todo representa um favorecimento daquela parte e um ocultamento do todo não favorecido na escolha”, pois “o aumento constante e cumulativo no volume dos estoques de informação armazenada afetará diretamente a produtividade destes estoques, no que se refere a recuperação de itens de informação para distribuição” (p. 9).

Portanto, a seleção de conhecimento pode se tornar uma estratégia de EO indireta e não consciente para as organizações, uma vez que “acreditamos que a estrutura das memórias está preenchida com informação de conteúdo inverso às necessidades de uma demanda global” (BARRETO, 2000, p. 5).

Decarolis e Deeds (1999) contribuíram com dois outros conceitos para se entender o EO – o de estoque de conhecimento e o de fluxos de conhecimento –, já que, segundo eles, só existe a memória porque existe também o estoque de conhecimento com a função de acumulação de ativos de conhecimento dentro da organização. Os fluxos do conhecimento foram classificados em estudos seguintes aos de Decarolis e Deeds (1999), como sendo: de entrada ou de saída; horizontal ou vertical, entre níveis hierárquicos, departamentos, seções, setores, pessoas de diferentes níveis hierárquicos, sistemas de informação, entre outros; e interno ou externo, abrangendo-se desde o ambiente tarefa até o macroambiente da organização.

Nesse sentido, Barreto (2000) colocou que, para as organizações reterem os conhecimentos relevantes e prioritários, devem operacionalizar o fluxo do conhecimento de entrada e saída através de mecanismos de administração dos estoques

excedentes, como por meio de especialistas. Os especialistas poderiam ser comparados a uma boia hidráulica, que é comumente utilizada para o controle e indicação do nível de líquidos por ação da flutuação, promovendo o fechamento automático da vazão de água quando o reservatório se enche, ou mesmo reformatando ou fragmentando os reservatórios de memória.

Porém, segundo Bukowitz e Williams (2002, p. 338), as organizações precisam ter cuidado para não escorregarem para a “anorexia” organizacional. Ao estudar o que as organizações absorverão ou não, incluirão ou desperdiçarão, faz-se necessário que os especialistas em avaliação do conhecimento dominem a disciplina de abstenção, ou seja, não devem absorver conhecimentos desnecessários.

Os estudos mais recentes sobre EO na área de administração são estudos funcionalistas, utilizando a técnica de estudo de caso na produção de aeronaves, organizações de educação, gestão industrial e auditoria (ERYILMAZ, 2016; FERNANDEZ; SUNE, 2009). Esses estudos levantaram duas vertentes para o EO. Para a (i) primeira, o esquecimento seria um passo anterior ao da aprendizagem organizacional, propondo que estratégias, objetivos, visões, valores, políticas, diretrizes, planos de negócio, planos de marketing, planejamento, produtos, serviços, documentos, apresentações e pessoas devem ser esquecidos/despojados para que, a partir de então, as organizações passem a assimilar novos conhecimentos por novas rotinas, estratégias e diretrizes. Essa compreensão também foi encontrada nos estudos de De Holan e Philips (2004) sobre organizações que atuam no ramo turístico.

Porém, essa visão é criticada, pois pode causar situações concretas de medo, ansiedade e ameaça à estabilidade das organizações (FERNANDEZ; SUNE, 2009; QUINELLO, 2006), principalmente nas organizações com estruturas burocráticas fortes, uma vez que não estimulam o autoquestionamento de processos e atividades, porque este mecanismo poderia expor a estrutura de poder ao risco. Além disso, é o velho princípio de só dar valor ao que foi perdido (BUKOWITZ; WILLIAMS, 2002). A exemplo disso, tem-se o legado da reengenharia e do enxugamento, que “resultou em uma drenagem cerebral séria para muitas organizações, [...] sendo duas formas básicas: 1 - pessoas experientes vão embora por iniciativa própria; 2 - pessoas experientes são criticadas como parte de uma iniciativa de enxugamento indiscriminada” (BUKOWITZ; WILLIAMS, 2002, p. 21). Essas pessoas consideradas “sacrificáveis” se revelaram, em sua ausência, vitais sistematizadoras e avaliadoras de conhecimento.

A (ii) segunda vertente sobre o EO foi a que mais se enraizou nos estudos organizacionais: é a perspectiva de que se trata de uma atividade que pode ocorrer de forma voluntária, acidental ou indesejada, e que é fruto da inovação (ERYILMAZ, 2016; FERNANDEZ; SUNE, 2009). A maioria dos estudos, portanto, ainda está focado na deterioração – acidental ou intencional – (DE HOLAN; PHILIPS, 2004) do conhecimento armazenado nos estoques organizacionais por meio da inovação, por exemplo, pois, quando ocorre a inovação, gera-se a obsolescência do conhecimento pré-existente – EO.

De forma geral, a partir do contexto teórico cunhado até o momento, o EO pode ser definido como a perda intencio-

nal ou não intencional de conhecimento codificado ou não, que pode ocorrer em qualquer nível organizacional (operacional, tático ou estratégico) e por condicionantes variados, tais como a saída de pessoas especializadas, quando o empregado guarda o conhecimento como fonte de poder, inibindo a inovação, pela mudança causada pela inovação e pelo descarte de rotinas organizacionais.

Outros autores ainda acrescentam o termo “desaprendizagem organizacional” (BUCHELE et al. 2016; RODRIGUES; GODOY; BIDO, 2015; LAGUË; RHALEM, 2014; WOSZEZENKI et al., 2013; FERNANDEZ; SUNE, 2009; TSANG; ZAHRA, 2008; DE HOLAN; PHILLIPS, 2004), que cunharia o conjunto de práticas, incluindo-se as citadas anteriormente, e que, de forma geral, pode-se definir como o processo dinâmico que descarta alguma rotina obsoleta ou conhecimento ineficaz à organização.

Para Tsang e Zahra (2008), a desaprendizagem do conhecimento se trata do descarte intencional de velhas rotinas para abrir caminhos para novas, ou mesmo do descarte de memória organizacional. Esse processo envolve mudanças cognitivas e comportamentais dos empregados para vencer as barreiras culturais cercando o descarte do conhecimento que não agrega mais valor. A desaprendizagem organizacional, na perspectiva de Tsang e Zahra (2008); Woszezenki et al. (2013); Laguë e Rhaem (2014); Rodrigues, Godoy e Bito (2015); Buchele et al. (2016), assemelha-se, por sua descrição, com o conceito de DC, cunhado anteriormente por Bukowitz e Williams (2002).

Quanto à relação entre a temática (desaprendizagem organizacional) com o EO, os autores colocam que existe uma

diferença que reside na finalidade, pois desaprendizagem organizacional se refere ao descarte voluntário, intencional e consciente – seria uma mudança organizacional planejada, a eliminação programada de uma memória do estoque de conhecimento; o esquecimento, por sua vez, pode ocorrer de uma forma não necessariamente voluntária ou pretendida. Nesse caso, o EO não poderia ser direcionado para um conjunto específico de conhecimentos, pois é um processo que pode ocorrer inconscientemente (TSANG; ZAHRA, 2008; EASTERBY-SMITH; LYLES, 2011; LAGUË; RHAJEM, 2014). Tal visão foi criticada por Fernandez e Sune (2009), que acreditam que o esquecimento também pode ocorrer de forma intencional, incluindo em um conjunto de conhecimentos codificados.

### **CONCLUSÕES PROVISÓRIAS**

Considerando-se as questões norteadoras desta pesquisa e seu desdobramento com os objetivos do estudo, o compêndio teórico visitado até aqui – de diferentes áreas do conhecimento, tais como administração, psicologia, psiquiatria, ciência da informação e multidisciplinar – demonstrou a existência de várias formas de descarte do conhecimento, inclusive o EO, que podem ocorrer através da perda proposital, esquecimento real; através da interferência entre conhecimentos; a partir da deterioração do conhecimento; devido à saturação da memória organizacional; por extinção; por seleção útil e dirigida; através de *feedbacks* negativos sobre determinado conhecimento; e, por fim, através da perda acidental de conhecimento.

O esquecimento organizacional é, portanto, uma abordagem que pode perturbar as organizações que vivem em ambiente de constante mudança, pois, ao mesmo tempo em que existe um apego ao conhecimento que traz valor, sua perda inadvertida pode trazer prejuízos para as organizações quanto ao conhecimento necessário para sua manutenção no futuro. O esquecimento, nas circunstâncias corretas – em nível de descarte intencional por inovação –, pode ser benéfico, além de demonstrar como as vantagens e desvantagens variam de acordo com a perspectiva adotada.

Portanto, conclui-se que o esquecimento organizacional, em algum momento, é caracterizado como importante para viabilizar a inovação, enquanto, por outro lado, as situações de medo levam as organizações a evitar essa atividade. Nesse ínterim, o estoque de conhecimento das organizações está em fluxo contínuo, em estado de mudança contínua. De um ponto de vista, os fluxos aumentam o estoque de conhecimento, enquanto o EO busca manter apenas o conhecimento que é importante.

As respostas encontradas até este momento do estudo, que está em fase inicial, não se propõem a ser conclusivas, mas inquietadoras de novas reflexões e de autocrítica ao longo do avanço nos estudos. A sugestão é que outras questões sejam levantadas e pesquisadas, como a aplicação do EO na gestão das redes sociais, sua influência/impacto na gestão da inovação, e que medidas as organizações podem adotar para esquecer seletivamente, sem escorregar para a anorexia organizacional, por exemplo.

## REFERÊNCIAS

ACEVEDO, C. R.; NOHARA, J. J. **Monografia no curso de administração**: guia completo de conteúdo e forma. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BARRETO, A. de A. Os agregados de informação – Memórias, esquecimento e estoques de informação. **DataGramZero - Revista de Ciência da Informação**, v. 1, n. 3, 2000. p. 5-11.

BUCHELE, G. T.; TEZA, P.; MULLER, I. R. F.; SOUZA, J. A. de. Desaprendizagem organizacional: um estudo de campo na Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 64-83, 2016.

BUKOWITZ, Wendi R.; WILLIAMS, Ruth L. **Manual de gestão do conhecimento**: ferramentas e técnicas que criam valor para a empresa. São Paulo: Bookman, 2002.

BRITO, L. M. P.; CASTRO, A. B. C. de. Descarte do conhecimento como estratégia de inovação: um estudo em uma instituição pública de educação não-formal do Nordeste do Brasil. **Revista Holos**, ano 30, v. 4, p. 397-414, 2014.

CASTRO, A. B. C. de; BRITO, L. M. P. Descarte do conhecimento: um estudo de múltiplos casos em organizações públicas e privadas do Nordeste do Brasil. **Revista Gestão Industrial**. Paraná, v. 10, n. 4, p. 753-775, 2014.

BRUYNE, P. de; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: os polos da prática metodológica. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CUNHA, M. R. da. A Memória na era da reconexão e do esquecimento. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 101-115, jul./dez. 2011.

CROASDELL, D. T. IT's role in organizational memory and learning. **Journal Information Systems Management**, v. 18, n. 1, 2001.

DECAROLIS, D. M.; DEEDS, D. L. O impacto de estoques e fluxos de conhecimento organizacional no desempenho da empresa: um estudo empírico na indústria da biotecnologia. **Strategic Management Journal**, v. 20, p. 953-68, 1999.

DE HOLAN, P. M.; PHILLIPS, N. Remembrance of things past? The dynamics of organizational forgetting. **Management Science**, v. 50, n. 11, p. 1603-1613, 2004.

EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M.A. In praise of organizational forgetting. **Journal of Management Inquiry**, v. 20, n. 3, p. 311-316, 2011.

ERYILMAZ, M. A literature review on organizational forgetting. Annals of the "Constantin Brâncuși", University of Târgu Jiu, **Letter and Social Science Series**, n. 4, p. 63-73, nov./dez. 2016.

FERNANDEZ, Vicenc; SUNE, Albert. Organizational forgetting and its causes: an empirical research, **Journal of Organizational Change Management**, v. 22, n. 6, p. 620-634, 2009.

IZQUIERDO, I.; BEVILAQUA, L. R. M.; CAMMAROTA, M. A arte de esquecer. **Estud. av.**, São Paulo, v. 20, n. 58, set./dez. 2006.

LAGUË, E.; RHAJEM, K. A practical approach to organizational unlearning. **International Journal of Strategic Management**, vol. 14, n. 1, p. 45-60, mar. 2014.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul./ago. 2011.

PERGUER, G. K.; STEIN, L. M. Compreendendo o esquecimento: teorias clássicas e seus fundamentos experimentais. **Psicologia USP**, 2003, v. 14, n. 1, 129-155.

QUINELLO, R. organizational memory and forgetfulness generating vulnerabilities in complex environments vulnerabilities in complex environments. **Revista de Administração Contemporânea**, Edição Especial, p. 99-116, 2006.

QUINELLO, R.; NUNES R. da S. Ambientes complexos vulnerabilizados pela memória e esquecimento das organizações. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 9, n. 3, p. 135-146, jul./

set. 2004.

REMOR, L. de C. et al. A. Esquecimento organizacional e suas consequências no processo de aprendizagem organizacional. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, mai./jun. 2010.

RODRIGUES, G. M. Memória e esquecimento ou solidão informacional do homem contemporâneo: a metáfora do filme Amnésia. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 137-152, jan./jun. 2005.

RODRIGUES, H. G.; GODOY, A. S.; BIDO, D. S. Como os gestores compreendem o que é desaprendizagem e sua importância para as organizações. **Revista Gestão & Planejamento**, v. 16, n. 3, p. 346-368, 2015.

TSANG, E. W. K.; ZAHRA, S. Organizational unlearning. **Human Relations**, v. 6, n. 10, 2008.

WOSZEZENKI, C. R.; BESEN, F.; SANTOS, J. L.; STEIL, A. V. Desaprendizagem Organizacional: uma revisão bibliométrica e analítica da literatura. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 3, número especial, p. 128-147, out. 2013.

ZWOLENSKI, Matt et al. The digital universe: Rich data and the increasing value of the internet of things. **Australian Journal of Telecommunications and the Digital Economy**, v. 2, n. 3, p. 47, 2014.

# PERSPECTIVAS DA SUBJETIVIDADE: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA OS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS

**Rafael Fernandes de Mesquita**<sup>51</sup>

**Fátima Regina Ney Matos**<sup>52</sup>

**Lydia Maria Pinto Brito**<sup>53</sup>

## INTRODUÇÃO

A contextualização de um campo é imprescindível para qualquer tipo de estudo que envolva as ciências sociais. Reed (2012) considera a teorização organizacional um campo historicamente contestado, e Burrell (2012) complementa ao afirmar que os estudos organizacionais são um “terreno contestado”. Os discursos variam de acordo com a percepção e os interesses dos autores, das políticas organizacionais, das relações de poder, das práticas de inclusão e exclusão. Por meio dos discursos, são construídas e protegidas as fronteiras organizacionais.

O marco inicial do discurso nos estudos organizacionais é identificado a partir da ruptura que ocorreu após o

---

51      Doutorando (Universidade Potiguar – UnP), mestre (Unifor) e bacharel (UFPI) em Administração de Empresas, MBA em Gestão de Recursos Humanos – UNINTER, especialista em Docência do Ensino Superior – CEUT e tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI.

52      Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (1979), com mestrado em Administração pela Universidade Estadual do Ceará (2000) e doutorado em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco (2008).

53      Possui graduação em Serviço Social pela UECE (1974), mestrado em Sociologia (1998) e doutorado em Educação pela UFC Ceará (2004). Professora titular do curso de doutorado e mestrado em Administração da Universidade Potiguar-RN.

domínio dos estudos weberianos. O campo tornou-se então fragmentado e diversificado, tanto em termos teóricos quanto metodológicos. Propagaram-se analogias para o campo; Koontz (1980) referiu-se aos estudos organizacionais como a “selva da teoria administrativa”, e Pfeffer (1982) propôs uma poda na erva-daninha que se espalha pelo o terreno.

A institucionalização do campo dos estudos organizacionais, de acordo com Pfeffer (1982), começou a partir de 1956, tendo como marco a publicação do primeiro *Journal* dedicado ao tema que então emergia.

Segundo Clegg e Westwood (2003), foi a partir das leituras weberianas que houve uma bifurcação acentuada entre o estrutural-funcionalismo e as análises críticas que consideram a racionalidade como desumanizadora e antidemocrática. A fissura mais recente nos estudos organizacionais foi o pós-modernismo.

O atual debate no campo dos estudos organizacionais caracteriza-se como do tipo epistemológico. Um grupo afirma que é desejável e possível ter um corpo de regras – uma epistemologia – que guie os pesquisadores em direção a uma situação mais ou menos verdadeira sobre o fenômeno do mundo real – são os filósofos da ciência normal. Outro grupo é formado pelos relativistas históricos, pós-estruturalistas, desconstrucionistas e pós-modernistas, cuja visão da verdade sobre os vários fenômenos é sempre permeada pela subjetividade (CLEGG; WESTWOOD, 2003).

As abordagens pós-modernas vieram acrescentar às suas antecessoras a necessidade de incluir nos estudos organizacionais a subjetividade, análise da flexibilidade, fluidez, agilidade e a ênfase no relacional. As perspectivas pós-

-modernas intentam abrir espaços para intersecções, “engajamentos políticos que reconhecem relações assimétricas de poder entre aqueles que pretendem ser o ‘mesmo’” (CALÁS; SMIRCICH, 2012, p. 300-301). Em complementaridade, emerge o conceito de subjetividade, dentro da proposta de González Rey (2012), em que são produzidos os sentidos subjetivos dos sujeitos sobre si e sobre suas relações nos cenários sociais.

A subjetividade é constituída por um conjunto de discursos e práticas, entremeadas por relações entre poder e conhecimento, e o corpo é o seu lócus de legitimação (CALÁS; SMIRCICH, 2012). O contexto no qual os indivíduos aprendem a falar a linguagem desses discursos os torna sociais, posiciona-os no mundo e a subjetividade seria um resultado de relações de poder operantes (ALVESSON; DEETZ, 2012).

O social e o sujeito se relacionam de modo diverso, e não há sentido universal para aqueles que vivenciam as experiências sociais; a subjetividade aparece nas diversas relações entre o sujeito e as experiências concretas. O objetivo é, então, por meio de uma epistemologia qualitativa, investigar os aspectos não visíveis – ou superficialmente não aparentes – que constituem a ordem social. O sujeito e a subjetividade, em sua relação, compõem os objetos de estudo da psicologia social e das ciências sociais enquanto se busca sanar esse interesse desperto.

Como método, optou-se pelo desenho de ensaio, compreendido como um exercício crítico e exploratório em torno de um objeto ou tema de reflexão (BRAZ, 2005), sendo a orientação dada pelas questões que levam o leitor a reflexões profundas (MENEGETTI, 2011).

Além dessa introdução, o artigo apresenta reflexões sobre a constituição da subjetividade, sobre o sujeito e a subjetividade e sobre a subjetividade nos estudos organizacionais, seguidas pelas considerações finais.

## **A SUBJETIVIDADE E SUA CONSTITUIÇÃO**

A psicologia social é o campo de estudos da subjetividade, especialmente nos trabalhos de González Rey (2002, 2003, 2012). Contudo, nem sempre a inserção do social e do cultural na psicologia científica foi aceita ou mesmo considerada, já que, para o autor, dadas as suas bases funcionalistas norte-americanas, a abordagem comportamentalista da psicologia possuía uma visão objetivista do indivíduo, especialmente pela naturalização e individualização do sujeito – no que concorda Molon (2011), afirmando que a psicologia foi fortemente influenciada por pensamentos positivistas. Ela “centrava-se no indivíduo como definição natural, mas omitia totalmente a definição de sujeito, enquanto indivíduo singular, capaz de atuar sobre os próprios contextos e processos que o determinam e de ser constituinte desses mesmos contextos” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 10).

A psicologia experimental buscava anular o social e o subjetivo da sua análise, assim como o contexto em que se situavam os sujeitos, desabilitando-se da compreensão dos complexos processos subjetivos e sociais que diferenciavam as atividades humanas; ainda, apesar da preocupação com a métrica das atitudes humanas, o sujeito e o espaço social em que essas atitudes eram produzidas eram únicos. A psicanálise foi um marco de mudança (BIRMAN,

2012, p. 129), visto que “ocupou uma posição crucial nessa transformação epistemológica, constituindo uma nova leitura do psiquismo”.

Com a psicanálise adentrando o campo das análises psicológicas, a psique do ser humano passa a ser compreendida como transcendente às representações comportamentais; porém, ainda assim, não era possível distinguir a natureza dos processos subjetivos. A evolução constante da psicanálise, associada aos debates epistemológicos travados ao longo de pesquisas que utilizavam seus pressupostos, foi algo que possibilitou sua renovação e a manutenção de seu uso à contemporaneidade. Assim, houve desenvolvimento do campo de investigação psicanalítica, mas as dimensões de subjetivação do social só aparecem a partir da crítica pós-moderna e pós-estruturalista.

As abordagens histórico-culturais redefinem o social na psicologia por meio da sua compreensão como parte constituinte da psique humana, há relação de dependência imediata da atividade externa para determinação da atividade psíquica. Mesmo essa construção teórica da psique foi evoluindo e, dessa transposição limitada do externo ao interno, chega-se à psique que “está configurada socialmente e, ao mesmo tempo, é constituinte do social dentro do processo em que se configura” (GONZALEZ REY, 2012, p. 33).

É com a obra de Vygotsky que o social penetra o campo da psicologia, como um esforço em compreender a complexidade das formas de organização da psique, entendendo-a não como imediata e *a priori*, mas acrescentando a participação da história e da cultura contextual do sujeito em quaisquer sentidos de suas experiências sociais atuais. Tais sentidos

têm formação dinâmica e dependente contextual, pois “é o sentido que destaca a singularidade historicamente constituída pelo sujeito e se torna a melhor forma de aproximação com a subjetividade expressa por ele” (LIMA et al., 2013, p. 46). Molon (2011) acrescenta que as reflexões de Vygotsky inserem o social no homem, rompendo com as visões naturalistas e apoiando a relação do papel do outro na constituição da subjetividade.

Apesar de sua representação da psique por vezes contraditória, por fazer uso de representações novas associadas àquelas dominantes anteriores, de base funcionalista, Vygotsky (2001) desenvolve a categoria sentido, que auxilia a compreensão da subjetividade em seu sistema mais amplo. Ontologicamente diferente de um conteúdo abstrato e vago, o sentido existe em momentos processuais e associado aos contextos da ação social – é dinâmico, fluído, complexo e não tem qualquer caráter de estabilidade (VYGOTSKY, 2001). É componente de um sistema mais abrangente, um sistema de sentidos: a subjetividade; a categoria de sentido representa uma unidade constitutiva da subjetividade. O sentido é algo modificado conforme o contexto, do qual o significado seria uma parte, aquela mais estável (MOLON, 2011).

A produção individual de sentido tem sua gênese no encontro singular de um sujeito com uma experiência social concreta. Esse encontro se produz em várias dimensões: o sujeito vivencia e se representa em um nível consciente vários elementos da ex-

periência e associados a ela, sobre os quais não pode falar, elementos que podem ou não ser portadores de sentido. Por sua vez, o sujeito experimenta emoções que não consegue explicar e sobre as quais, às vezes, não tem consciência. [...] Todo comportamento nessas condições representa um processo de produção de sentidos que, definido dentro de um sistema de sentidos, atua sobre ele, produzindo novos sentidos (GONZALEZ REY, 2012, p. 51).

Há ruptura da dicotomia do social com o individual, pois ambos são constituídos e constituintes da subjetividade, dentro de uma perspectiva histórico-cultural, à medida que o sentido é uma produção que simultaneamente integra todas essas dimensões. O ciclo constituinte da subjetividade é, assim, expresso:

a subjetividade individual caracteriza historicamente os sujeitos singulares que constituem os diferentes espaços sociais e se expressa nas ações deles, convertendo-se a partir desta perspectiva em ações constituintes de outro momento da subjetividade: a subjetividade social (GONZALEZ REY, 2012, p. 53).

Que é, também, constituinte do sujeito.

O sentido, nesse contexto, é associado às necessidades do sujeito no espaço em que atua e é direcionado por aquilo que esse mesmo sujeito sente, que está na base de seu comportamento e que leva à busca pelo conhecimento da produção social que o constituiu, a sociedade em que está inserido. Essa sociedade também é constituída por esse sujeito, protagonista de suas ações sociais que, dentro da perspectiva do construcionismo social, têm os sentidos da estrutura social intrinsecamente conectados ao seu conhecimento e experiências (LIMA et al., 2013).

Birman (2012, p. 9) aponta uma determinada inércia do sujeito contemporâneo que não é consciente de seu papel: “tudo se passa como se a subjetividade acreditasse que estivesse vivendo num eterno presente, no qual a repetição do mesmo fosse tão poderosa que não anunciase mais qualquer possibilidade de ruptura e de descontinuidade”. E ao capitalismo é atribuída a produção de sentidos diversos na população, sentidos supérfluos relacionados à aparência, consumo, ócio e demais aspectos que González Rey (2012) considera perversos e que produzem atividades que as pessoas pensam estarem realizando voluntariamente, mas que, na verdade, são guiadas por um sistema econômico.

O social, em sua complexidade, torna-se um sistema subjetivo no qual, de forma simultânea, sujeitos e sociedade são constituintes e constituídos. Desta forma, o sujeito é aquele que pode realizar a crítica, que pode modificar suas ações e promover a mudança social, e “as experiências de socialização constituem o principal referencial para a formação das identidades” (MACHADO, 2003, p. 54) – mesmo porque as

ações são imbricadas de subjetividade, são inseparáveis. Mas isso não leva à compreensão do indivíduo como referencial na psicologia ou nas ciências sociais: suas ações se dão dentro de contextos sociais e em associação às suas histórias e sua cultura; o social não deve se ocultar na análise do sujeito, muito menos devem ser separados na análise.

A psicologia centrada no indivíduo tem bases positivistas, pois busca relações entre variáveis, as externas e as internas e suas influências na constituição da psique, como uma é afetada pela outra. Assim, “não representa um sistema constituído em seus próprios termos. Isto é [...] o social não tem sequer uma definição ontológica própria, ele é apenas a expressão de conjunto de comportamentos em processos de relação” (GONZALEZ REY, 2012, p. 72). Porém, “o social é sempre uma produção de sentidos, e não uma dimensão comportamental externa em relação ao sujeito” (GONZALEZ REY, 2012, p. 90), e “o sentido atribuído depende da interpretação do mundo que cada pessoa faz, o que a torna vinculada à sua estrutura interna de personalidade” (LIMA et al., 2013, p. 46).

### **O sujeito e a subjetividade**

A emergência do sujeito na psicologia social e no estudo da subjetividade é advinda da compreensão, como exposto anteriormente, do sistema complexo da subjetividade, em seus níveis individuais e sociais – que não se apresentam em separado, mas indissociáveis e, ao mesmo tempo, constituintes e constituídos. “A subjetividade individual emerge da história das pessoas que estão, por sua vez, imersas em

uma cultura” (FERREIRA; NOGUEIRA, 2013, p. 401). Os cenários sociais e a própria cultura inserem-se nesse tecido de relações e produções psíquicas, enquanto a cultura é uma

produção subjetiva que expressa as condições de vida do homem em cada momento histórico e em cada sociedade concreta, mas que constitui uma produção diferenciada que indica precisamente o curso dos processos de subjetivação que orientam a ação humana (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 125).

A cultura não é um tipo de adaptação humana à realidade, mas uma modificação, uma produção humana que altera essa realidade.

Por isso, não há nenhuma contradição quando falamos de espaços diferentes de subjetividade para designar os espaços em que esta é produzida, pois a subjetividade se produz de forma simultânea em todos os espaços da vida social do homem. Isso faz como que o sujeito, subjetivamente constituído ao longo de sua história, desenvolva processos de subjetivação em cada uma de suas atividades atuais, e que os sentidos subjetivos

produzidos em cada uma dessas atividades constituam subjetivamente as outras, em um processo permanente de integração, organização e mudança que tem de ser captado em caráter processual (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 127).

As diversas histórias, os mais diversificados contextos históricos das histórias individuais, suas memórias e seus valores são partes integrantes dos sujeitos e, em associação com os processos simbólicos constituídos em cada cenário social, determinam os sentidos subjetivos dessas mesmas histórias para aqueles que os produzem – uma articulação de eventos psicológicos na produção de sentidos (VYGOTSKY, 2001). Assim, as histórias podem até parecer irracionais para aqueles que não compartilham essa mesma carga associada à subjetividade. Além disso, são legítimas e, por mais diferentes que sejam, não justificam a tentativa de dominação hegemônica de uma sobre a outra.

Para Molon (2011, p. 46), “o sujeito e a subjetividade não são conceitos idealistas nem materialistas; com isso, não estão no subjetivo abstrato e nem no objetivo mecanicista, mas são constituídos e constituintes na e pela relação social”. A subjetividade, em seu caráter instável, remete-se ao processo de construção dos sentidos subjetivos que expressam histórias locais, mitos e crenças que são passadas por gerações entre indivíduos que compartilham o mesmo cenário social e que têm sua ontologia determinada porque estão associadas a elementos objetivos. Ela “se faz coletiva, motivo que não a

torna exclusivamente social” (SOUZA et al., 2013, p. 206).  
Complementando:

a dinâmica interna de um grupo não é um dado imediato, mas uma capacidade que se aprende através de uma experiência afetiva de um grupo e define-se por um estatuto social inatacável. Depois a vida de grupo desenvolve-se segundo uma lógica de fusões e de exclusões, quer dizer, os polos extremos de uma implicação afetiva: ou os outros são totalmente semelhantes a si, e é por isso que se procura estar no conjunto, ou então os outros são detestáveis porque são demasiado diferentes. [...] Estas duas etapas são obstáculos difíceis de ultrapassar para atingir a última dimensão da vida de um grupo, aquela em que os membros são capazes de permanecer juntos, ao mesmo tempo que se reconhecem diferentes: a coletividade é então capaz de suportar minorias e de funcionar segundo o princípio da discussão interna (SAINSAULIEU, 1973, p. 281).

A objetividade e a subjetividade estão associadas na constituição de um sistema complexo no qual se desenrolam

as relações sociais em que participam, como protagonistas, o individual e o social. Backes (2012), em acréscimo à discussão, evidencia, nos resultados de seu estudo sobre mudanças no ambiente organizacional, que não há possibilidades de separação do contexto objetivo do trabalho e a subjetividade do trabalhador, em riscos de não se compreender o trabalho humano no seu sentido ontológico. As mudanças provocadas na ambiência empresarial impactam “o trabalhador que vivencia objetivamente e subjetivamente essa realidade no exercício de suas atividades” (BACKES, 2012, p. 119).

A individualidade do sujeito, em relação dicotômica com o social, não mais pode ser concebida dessa forma, já que “a identidade pessoal está ligada à construção individual do conceito de si, enquanto a identidade social trata do conceito de si a partir da vinculação da pessoa a grupos sociais” (MACHADO, 2003, p. 53). O indivíduo isolado e naturalizado perde espaço para “o individual e o social, que se constituem de forma recíproca e, ao mesmo tempo, cada um está constituído pelo outro” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 141). Contudo, isso não torna a subjetividade algo abstrato, pois esta constitui-se pelos seus sujeitos, que são concretos, constituindo-os e influenciando constantemente suas ações, uma subjetividade individual que permite a tomada de posições específicas dentro dos espaços da subjetividade social.

O sentimento de identidade é um sentimento caracterizado pela capacidade de apreender, por meio dos sentidos, a noção de unidade e de continuidade temporal. Ou seja, do ponto de vista subjetivo, a identidade é a consciência pelo próprio indivíduo de que existem em si semelhanças consigo mesmo, resultado de um processo de síntese interna que

modela o ego, além de existirem também diferenças em relação aos outros, que caracterizam o seu estilo individual enquanto pessoa (ERIKSON, 1972). A identidade seria, assim, um modo mental que se dispõe para perceber o idêntico e o diferente na diversidade dos engajamentos dos sujeitos (SAINSAULIEU, 1977, p. 283). A construção da identidade é, como mostra Sainsaulieu (1977, p. 282), “uma dinâmica relacional de produção cultural em que o indivíduo reconhece a si mesmo pelo que é idêntico e o que é diferente, nas suas experiências, tendo por referência o outro”.

São essas posições que tornam os sujeitos únicos, indivíduos capazes de modificar sua realidade, pois são elementos constituintes dela; mesmo que não tenham pleno conhecimento da subjetividade que permeia suas relações sociais, é o local onde “ocorrem os processos de singularização do sujeito” (MOLON, 2011, p. 120), com “sua subjetividade embebida em um duplo movimento de produção e efeito, inserida em uma rede complexa de narrativas e práticas instáveis” (SOUZA et al., 2013, p. 206). Ainda, apesar de estar indissociavelmente conectado aos processos sociais por sua subjetividade, sempre há a opção de mudança por meio de suas ações particulares, o que pode levar a um novo processo de subjetivação em nível social.

Nessa perspectiva a identidade implica duas dimensões: a) dimensão da permanência – em que o ego é submetido a um determinismo histórico-biológico, mantendo alguns traços básicos; b) coerência – em que se aliam tanto o processo social quanto o processo biológico que envolve o indivíduo. A tarefa do ego é garantir uma função de síntese, um princípio de organização segundo o qual o ser humano se man-

têm enquanto personalidade coerente, cuja individualidade é percebida pelos outros, mesmo tendo em vista as transformações aos quais está submetido.

Para Sainsaulieu (1977), o reconhecimento do outro é um dos elementos fundamentais na construção da identidade do indivíduo, que ocorre de modo dinâmico, a partir de suas interações sociais “aqui e agora”.

Nesse sentido, não há o correto ou o errado, pois os dois pertencem ao nível de avaliação individual ou social em caráter de juízos de valor que podem ou não ser aceitos para determinados grupos ou pessoas. Para González Rey (2012, p. 156), a história das civilizações não é guiada pelo correto, “ela é guiada pela produção de novos cursos que representam alternativas viáveis e vantajosas nos seus vários momentos, e essas alternativas não estão simplesmente prontas para serem adotadas; é preciso que sejam criadas pelos protagonistas”. No mesmo sentido, “embora o sujeito se constitua a partir de suas condições de vida social, não se torna efeito linear de nenhuma dessas condições” (SILVA; SARAIVA, 2013, p. 387). O sujeito é um agente com potencial transformador:

Temos que deixar de ver o homem [sic] e a sociedade como resultados de condições objetivas e de formas racionais de organização. A sociedade é um sistema, assim também como a subjetividade é um sistema. No entanto, esses sistemas são sistemas abertos, e podem ser influenciados pelo curso

da ação de seus protagonistas (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 160).

Nesse caso, o autor reduz o humano ao homem, mas a mulher também se enquadra no sistema proposto. A identidade é definida pelos sentidos subjetivos dessas ações humanas, pois só o sujeito é quem poderá decidir que ações realizar dentro do contexto social em que se encontra e dentro de um sistema complexo de vivência e de processos simbólicos a que atribui sentidos – e é “no decurso dos processos de singularização que aquele indivíduo padronizado se transforma em sujeito singular” (SILVA e SARAIVA, 2013, p. 387). Entretanto, há processos que podem provocar rupturas com a identidade, tal como uma enfermidade que gera uma mudança corporal, à medida que o sujeito não se reconhece mais naquele corpo e deixa de produzir, assim, sentidos ao seu redor, referindo-se sempre a uma pessoa anterior (GONZÁLEZ REY, 2012).

As ações humanas expressam suas condições sociais e sua subjetividade, escapando de qualquer tipo de padronização; afinal, “mesmo a identidade organizacional, que parece mais centrada nas organizações, só pode ser explicada a partir do comportamento humano nas organizações” (MACHADO, 2003, p. 53). Além disso, o sujeito é compreendido como “modelo da sociedade, pois nele se reflete a totalidade das relações sociais. Conhecer o sujeito significa conhecer o mundo inteiro em todas as suas conexões” (MOLON, 2011, p. 88); por fim, para Silva e Saraiva (2013, p. 399), o estudo das subjetividades em organizações não empresariais justifica-se, já “que a administração é, sim, uma ciência social aplicada,

mas não apenas para resolver os problemas das empresas, mas da sociedade”.

### **A subjetividade nos estudos organizacionais**

A subjetividade aqui discutida é aquela tal como proposta por González Rey (2012), dos sujeitos e da sociedade que são os objetos de estudo. Sob essa perspectiva, são diversos os trabalhos que buscam elucidar os sentidos subjetivos, sua produção, a relação entre as essências da subjetividade e as essências objetivas no campo dos estudos organizacionais (BACKES, 2012; FERREIRA; NOGUEIRA, 2013; LIMA et al., 2013; LOPES et al., 2013; MACEDO et al., 2012; MORAIS; DE PAULA, 2010; SILVA; SARAIVA, 2013; SILVA e VERGARA, 2003).

A necessidade dessa interdisciplinaridade é justificada pela relação entre a subjetividade e os aspectos objetivos da realidade social. Há interferência direta do modo como as pessoas constroem sentidos sobre si e suas relações em sociedade (SILVA; SARAIVA, 2013), o que inclui os diversos cenários organizacionais. No ambiente das empresas, “não é possível separar a essência do trabalho da essência subjetiva do trabalhador, sob pena de não se perceber o trabalho no seu sentido ontológico” (BACKES, 2012, p. 119). O indivíduo, ao nascer, possui uma constituição biológica, mas é na relação social que vai desenvolver ações que, por um lado, reforçam e, por outro, desafiam o que estaria destinado a ele pela sociedade (FERREIRA; NOGUEIRA, 2013).

Em contexto de mudanças organizacionais, relacionadas à troca de gerência e controladores, Backes (2012) buscava

investigar como o trabalhador interpretava e vivenciava subjetivamente essas mudanças. Assim, o autor analisou um grupo de pessoas aleatoriamente escolhidas e, como resultado, apresentou o sofrimento psíquico desses sujeitos e as diversas fontes desse sofrimento, provocado especialmente por incertezas, ambiente de competição acirrada e crescente, autoritarismo, instabilidade, injustiça e princípios éticos divergentes. Contrário a esses achados, o estudo de Silva e Vergara (2003) identifica, em um grupo de 75 pessoas entrevistadas, a possibilidade de construir múltiplos significados sobre esse processo de mudança, e não evidenciam as características negativas do trabalho de Backes (2012), mas um modo de reconstituírem seus próprios significados enquanto sujeitos da mudança.

A cultura, construção social de indivíduos, também foi analisada em Backes (2012), pois foram alterados os fundamentos culturais da organização. A mudança, nesse sentido, foi provocada pela imposição ideológica do novo grupo gerencial, comprometendo o ambiente que, antes, aparentava ser solidário e cooperativo. Desse modo, os trabalhadores viveram a transformação e, também, alteraram suas formas de se relacionarem entre si, acentuando a competição evidenciada na situação estudada. Tal como González Rey (2012) descreve, o contexto da subjetividade social é alterado por sujeitos que também sofrem e alteram seus comportamentos.

Silva e Saraiva (2013) asseveram que as organizações podem ser consideradas padrões de discursos simbólicos constituídos pelas interações humanas que também constituem o seu lugar, o lugar da própria organização. Mas esse lugar não seria apenas delimitado por uma localização geográfica,

pois “o significado do lugar está relacionado à perspectiva de produção social” (SILVA; SARAIVA, 2013, p. 384).

Ao investigar o ambiente prisional, Silva e Saraiva (2013) pretendiam apreender como esses espaços sociais contribuíam para a produção de sentidos subjetivos, principalmente na associação de artefatos concretos a elementos simbólicos. Como resultados, os autores expõem que as pessoas entrevistadas atribuíam sentidos a elementos objetivos, tais como janelas, celas, grades, aos próprios espaços e às condições de outros indivíduos, inclusive legitimando opiniões sobre aspectos de acessibilidade e proibição a alguma pessoa ou lugar. Tratam-se de subjetividades inerentes aos processos e cenários sociais.

Aprofundando esse debate e verificando outra dimensão aliada à produção de sentidos, Lopes et al. (2013) discutem as relações de poder em uma organização familiar. Os autores indicam uma onipresença da dimensão humana, subjetiva, nas relações de trabalho e na gestão da empresa, influenciando o ritmo e a lógica de funcionamento da organização. A subjetividade das relações de poder oriunda das relações de trabalho incide sobre o corpo físico, a parte objetiva, impondo-lhe comportamentos específicos. A afetividade e os vínculos estabelecidos com esse tipo de organização são fortemente subjetivos por motivos de convergência entre relações familiares e econômicas.

No contexto da mineração – atividade predominantemente desenvolvida por pessoas de sexo masculino (MACEDO et al., 2012) –, há participação feminina, e a reflexão de gênero acontece de forma diferenciada em homens e mulheres. No estudo de Macedo et al. (2012), os homens, com participação

de 94% do total de funcionários, não percebem o tratamento desigual entre os sexos, evidenciado no discurso da parcela feminina, que atribui sua presença na organização como uma conquista e um sinal de avanço em relação à igualdade de gêneros. A subjetividade é individual, associada a cada história, mas também é construída no ambiente social de discriminação, apreendida de diferentes formas.

Para a organização policial, Moraes e de Paula (2010) analisaram as configurações subjetivas do sujeito nesse tipo de instituição. As relações objetivas de trabalho e o próprio ofício do policial exercem influência sobre a sua vida pessoal, extrapolam os limites físicos do espaço e tempo destinados à sua consecução e atuam sobre sua construção social individual, sobre sua subjetividade. As condutas e os comportamentos do indivíduo fora do ambiente de trabalho sofrem influências, e precisam estar em conformidade com o que se espera desse tipo de profissional – um papel atribuído pela sociedade, mesmo que não haja como descrever com unidade o profissional dessas organizações. A subjetividade confirma-se como uma produção individual e social, indissociável de seus contextos.

Para as pessoas com deficiência, o trabalho pode apresentar sentidos diversos, além do ganho financeiro. Lima et al. (2013) buscaram compreender os sentidos subjetivos que essas pessoas atribuíam ao trabalho, e identificaram que o reconhecimento pelos colegas e por outras pessoas, o pertencimento a um grupo de pessoas privilegiadas, a realização profissional e a superação da deficiência podem se apresentar como alguns dos múltiplos sentidos atribuídos e oriundos do contexto e trajetória dos indivíduos investigados.

Ferreira e Nogueira (2013) analisaram o empreendedorismo feminino a partir das histórias de vida de algumas mulheres, apresentando-o como um fenômeno com existência própria, mas atrelado às suas trajetórias e parte constituinte de suas subjetividades. Ficou evidenciado também que o empreendedorismo possui conexão estrita e individual com cada uma delas – uma tendência que se apresenta como reflexo da sociedade contemporânea, capitalista e individualista. O momento socio-histórico tem implicações na configuração da subjetividade individual e social, e “a subjetivação acontece mesmo sem que essas empreendedoras se deem conta disso” (FERREIRA; NOGUEIRA, 2013, p. 414).

A identidade e os processos de identificação podem conter uma chave importante para compreender uma variedade de estilos de gestão, e, portanto, têm potencial para melhorar a eficácia organizacional. Tais processos afetam a tomada de decisões e comportamentos, as percepções estereotipadas do “eu” e dos outros, a coesão de grupo, o comprometimento e o apoio social. Os processos de formação da identidade permitem a compreensão das experiências das pessoas no trabalho, a forma como as suas subjetividades se desenvolvem. As construções de identidade podem “aprisionar” as pessoas às diferentes representações, podendo se tornar um grande obstáculo para a superação das divisões rígidas e opressivas que ocorrem nas organizações.

### **CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS**

Neste estudo foi realizado um ensaio teórico científico, cujo princípio está nas reflexões acerca de sistemas ou mo-

delos. Diferentemente da forma convencional, a orientação foi dada não pela busca de respostas verdadeiras, mas pelas questões que orientaram reflexões sobre o tema. Assim, permite-se, em resposta ao objetivo, fugir aos padrões usuais de um texto conclusivo.

Nos estudos organizacionais, as abordagens pós-modernas e os estudos críticos têm questionado, metodologicamente, a importância da realidade objetiva e proposto que a análise organizacional considere também a subjetividade e a intersubjetividade experiencial dos atores.

O campo da subjetividade nos estudos organizacionais fica, assim, enunciado como fecundo e aberto às mais diversas áreas e possibilidades de estudo. Ao analisar indivíduos em seus ambientes organizacionais de trabalho, ou as relações sociais nas organizações, a subjetividade é, intrinsecamente, parte constituinte do indivíduo e da sociedade, e tem papel relevante na análise qualitativa das organizações sociais.

Reed (2012, p. 62) aponta que, “em termos kuhnianos, vivemos em uma fase de ciência ‘revolucionária’, não mais em uma fase de ciência ‘normal’”. Porém, de acordo com Kuhn (2005, p. 109), “o período pré-paradigmático é, em particular, regularmente marcado por debates frequentes e profundos em torno de métodos, problemas e padrões de solução legítimos – debates que servem mais para definir Escolas do que para produzir acordo”.

É possível, então, que o campo da teorização organizacional ainda se encontre em um período pré-paradigmático. Ou seja, ainda está em fase de debates, mais frequentes que profundos, analisando métodos, problemas e padrões de

soluções – fase em que os estudos pós-estruturalistas e pós-modernos podem ser vozes discordantes do *mainstream* dos estudos organizacionais.

## REFERÊNCIAS

ALVESSON, M.; DEETZ, S. Teoria crítica e abordagens pós-modernas para estudos organizacionais. *In*: CLEGG, S.R.; HARDY, C.; NORD, W.R. **Handbook de estudos organizacionais** – Modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais, v. 1. São Paulo: Atlas, 2012.

BACKES, A. L. Trabalho e subjetividade: sofrimento psíquico em contexto de mudanças organizacionais. **Gestão e sociedade**, Belo Horizonte, v. 6, n. 14, p. 117-138, mai./ago. 2012.

BIRMAN, J. **O sujeito na contemporaneidade**: espaço, dor e desalento na atualidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BRAZ, M. A construção da subjetividade masculina e seu impacto sobre a saúde do homem: reflexão bioética sobre justiça distributiva. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 97-104, jan./mar. 2005.

BURRELL, G. Ciência normal, paradigmas, metáforas, discursos e genealogia da análise. *In*: CLEGG, S.R.; HARDY, C.; NORD, W.R. **Handbook de estudos organizacionais** – Modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais, vol. 1. São Paulo: Atlas, 2012.

CALÁS, M. B.; SMIRCICH, L. Do ponto de vista da mulher: abordagens feministas em estudos organizacionais. *In*: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (org.). **Handbook de estudos organizacionais** – Modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais, vol. 1. São Paulo: Atlas, 2012.

CLEGG, S.; WESTWOOD, R. **Debating organization**: point-counterpoint in organization studies. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

ERIKSON, E. **Adolescence et crise**: la quête de l'identité. Paris: Flammarion, 1972.

FERREIRA, J. M.; NOGUEIRA, E. E. S. Mulheres e suas histórias: razão, sensibilidade e subjetividade no empreendedorismo feminino. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 4, p. 398-417, jul./ago. 2013.

GONZÁLEZ REY, F. L. La subjetividad: su significación para la ciencia psicológica. *In*: FURTADO, O.; GONZÁLEZ REY, F. L. (org.). **Por uma epistemologia da subjetividade**: um debate entre a teoria sócio histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. L. **O social na psicologia e a psicologia**

**social:** a emergência do sujeito. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

KOONTZ, H. The management theory jungle revisited. **Academy of Management Review**, V. 5, n. 2, p. 157-187, 1980.

KUHN, T. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectivas, 2005.

LIMA, M. P.; TAVARES, N. V.; BRITO, M. J.; CAPPELLE, M. C. A. O sentido do trabalho para pessoas com deficiência. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 42-68, mar./abr. 2013.

LOPES, F. T.; CARRIERI, A.; SARAIVA, L. A. S. Relações entre poder e subjetividade em uma organização familiar. **O&S**, Salvador, v. 20, n. 65, p. 225-238, abr./jun. 2013.

MACEDO, F. M. F.; BOAVA, D. L. T.; CAPPELLE, M. C. A.; OLIVEIRA, M. L. S. Relações de gênero e subjetividade na mineração: um estudo a partir da fenomenologia social. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 217-236, mar./abr. 2012.

MACHADO, H. V. A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise. **Revista de Administração Contemporânea**, São Paulo, v. 7, ed. esp., p. 51-73, 2003.

MALUF, V. **Mulher, trabalho e maternidade:** uma visão contemporânea. São Paulo: Atheneu, 2012.

MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio-teórico? **RAC**, v. 15, n. 2, pp. 320-332, 2011.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORAIS, L. L.; DE PAULA, A. P. P. Identificação ou resistência? Uma análise da constituição subjetiva do policial. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 4, p. 633-650, jul./ago. 2010.

PFEFFER, J. **Organizations and Organization Theory**. Boston: Pitman, 1982.

REED, Ml. Teorização Organizacional: um campo historicamente contestado. *In*: CLEGG, S.R.; HARDY, C.; NORD, W.R. **Handbook de estudos organizacionais – Modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais**, vol. 1. São Paulo: Atlas, 2012.

SAINSAULIEU R. **L'identité au travail**. Paris: Presses de la PNSP, 1977.

SAINSAULIEU R. **Les Relations de Travail à l' Usine**. Paris: Éditions de Organisations, 1973.

SILVA, C. L. O.; SARAIVA, L. A. S. Lugares, discursos e subjetividades nas organizações: o caso de uma prisão. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 383-401, set./nov. 2013.

SILVA, J. R. G.; VERGARA, S. C. Sentimentos, subjetividade e supostas resistências à mudança organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 10-21, jul./set. 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

# ORGANIZAÇÕES E SUBJETIVIDADE: QUAL A CONTRIBUIÇÃO DE OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO PARA A ADMINISTRAÇÃO?

**Ahiram Brunni Cartaxo de Castro**<sup>54</sup>

**Arthur William Pereira da Silva**<sup>55</sup>

**Glauber Ruan Barbosa Pereira**<sup>56</sup>

## INTRODUÇÃO

Castells (2003), sobre a década de 90, comentava que, desde o final do século passado, as mudanças tecnológicas estavam transformando a base material da sociedade e reestruturando o sistema capitalista. Para o autor, no novo marco informacional que se institucionalizava, residiam as fontes de produtividade, que se caracterizavam pelo uso da tecnologia de geração de conhecimentos, de processamento de informações e de comunicação de símbolos.

<sup>54</sup> Doutorando, mestre (2011) e graduado em administração (2004) pela Universidade Potiguar – UNP. Especialista em gestão de pessoas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (2006) e em extensão rural para o desenvolvimento sustentável pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA (2008). É administrador no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.

<sup>55</sup> Doutorando em Administração pela Universidade Potiguar (UNP); mestre em ambiente, tecnologia e sociedade pela Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA); mestrando em administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); especialista em gestão empresarial pela Universidade Potiguar (UNP); graduado em Administração de Empresas pela Universidade Potiguar (UNP).

<sup>56</sup> Doutorando em administração pela Universidade Potiguar – PPGA/UNP. Mestre em administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGA/UFRN (2009). Especialista em logística empresarial pela Faculdade Natalense para o Desenvolvimento do Rio Grande do Norte (2008) e graduado em Administração de Empresas pela Universidade Potiguar – UNP (2005).

Tratava-se de um cenário de quebra de paradigmas dos modelos de gestão taylorista-fordista para as organizações – orgânicas, virtuais e em rede – ao lidarem com a manutenção dos padrões de lucro, intensa competitividade, globalização, desenvolvimento tecnológico, internacionalização das organizações, da progressiva convicção de que entender o conhecimento é fundamental para o sucesso das organizações, de como coordenar a energia do trabalho para o capital, entre outras características.

Para isso, várias estratégias foram desenvolvidas pelo capital, tais como: cultura orientada para o conhecimento, infraestrutura técnica (TI) e organizacional (estrutura interna e condições capacitadoras), apoio da alta gerência, vinculação ao valor econômico e setorial (à estratégia organizacional), orientação para processos (em rede), clareza de visão e linguagens (comunicação organizacional), elementos motivadores não triviais (remover as barreiras ao compartilhamento, vincular a contribuição com a oportunidade de avanço e remuneração) e programas de educação personalizada (*trainees*, os treinandos, e *mentoring*, os aprendizes), universidades corporativas, novos papéis de gestão (líderes do conhecimento e/ou grupos de comunidades virtuais), entre outras.

Além disso, segundo Von Krogh, Ichijo e Nonaka (2001), concorrem para o sucesso das organizações no mercado três aspectos, sendo eles: a equipe gerencial precisa submeter-se a um processo de visualização do conhecimento futuro, ou seja, deve enfatizar a ligação entre sobrevivência e avanço; a organização deve reconhecer que não existem autoridades naturais no futuro, pois, para o processo de identificação das demandas de conhecimento da organização no futuro, é

preciso ouvir muitas vozes; por fim, a equipe gerencial deve analisar o conhecimento em categorias amplas para propiciar perspectivas mais completas sobre possíveis estratégias de avanço.

Ao mesmo tempo, o trabalhador, agora nomeado de ativo intangível, torna-se um “sujeito”, subsumindo as necessidades do capital e dialeticamente fundamental para a criação de soluções estratégicas para os problemas críticos da organização.

Dessa forma, temos como ponto de partida a seguinte questão: qual a contribuição de outras áreas do conhecimento “fora” da administração para a compreensão da construção da subjetividade e organizações no modo de produção capitalista?

O objetivo deste texto é conhecer algumas das perspectivas modernas e pós-modernas, trazidas na literatura a partir de metáforas sinalizadas por Morgan (2001) sobre a contribuição de outras áreas do conhecimento para a compreensão da construção da subjetividade e organizações no modo de produção capitalista.

Trata-se de um ensaio teórico exploratório. Tem como referencial de análise Gramsci (1974), Marx (2006), Balman (2004), Mészáros (2011), Foucault (2012) e Zizek (2012). As teorias administrativas de conteúdo funcionalista analisadas residem principalmente em Nonaka e Takeuchi (1997), Morgan (2001), Davenport (2002) e Senge (2012).

## **DISCUSSÕES SOBRE ORGANIZAÇÕES E SUBJETIVIDADE**

Entendendo que a realidade é uma construção subjetiva e intersubjetiva, individual e coletiva, econômica, política, social, cultural e espiritual (ENRIQUEZ, 1997), para entender as organizações é necessário contextualizar o modo de produção em que elas estão inseridas a partir de outras áreas do conhecimento fora da administração.

Dessa forma, observa-se que novos modelos de gerir as organizações vêm se consolidando desde os anos 90, entre eles: a gestão de competências, a gestão do conhecimento e as organizações de aprendizagem (SENGE, 2012; DAVENPORT; PRUSAK, 2002; NONAKA; TAKEUCHI, 1997), que nada mais são do que uma resposta do mercado à “saturação” do taylorismo-fordismo e à necessidade de recomposição de seus níveis de acumulação de capital. São modelos que reforçam a importância do conhecimento e que evocam uma utopia de sabedoria conquistada, de aprendizado e, sobretudo, de uma sabedoria que se pode aprender (BAUMAN, 2004) para a concretização do ideário liberal (ZIZEK, 2012).

A efervescência do que se convencionou chamar de Sociedade do Conhecimento (Drucker, 2000) se caracteriza pela utilização frenética das tecnologias da informação, produção flexível, adaptável e integrada (BRITO, 2005), cujas novas fontes de poder residem no conhecimento contido nas pessoas, nas organizações, nos territórios e nas nações, que é obtido, utilizado, compartilhado, disseminado, avaliado e mantido quando agrega valor; caso contrário, é descartado para abrir espaço para novos conhecimentos (BUKOWITZ; WILLIAMS, 2002).

A quebra do paradigma taylorista-fordista – do trabalho especializado, do trabalhador-objeto, do modelo de gestão *top down* e departamentalizado, como caracterizado por Morgan (2001), com a metáfora das organizações vistas como máquinas (Quadro 1) – em favor de novos modelos de gestão processuais, virtuais e em rede, com a concepção de trabalhador-sujeito com “autonomia” para criar e inovar a serviço do capital (ANTUNES, 1999), foi iniciada pelo toyotismo japonês, pontualmente caracterizado por Nonaka e Takeuchi (1997) no livro *Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*.

**Quadro 1** – As organizações vistas como máquinas

IMAGENS/ METÁFORAS DA ORGANIZAÇÃO	PRESSUPOSTOS	CARACTERÍSTICAS	VANTAGENS	LIMITAÇÕES
Máquinas	Administração científica/burocracia	A máquina organizacional tem metas e objetivos. Planejada como uma estrutura racional de tarefas e atividades. Organograma. Papéis funcionais predeterminados.	Produz adequadamente em ambientes estáveis e previsíveis. Tarefas claras. Produz exatamente o mesmo produto. Precisão e eficiência. Pessoas submissas que se comportam de acordo com o planejado.	Dificuldade de promover mudança. Burocracia insensível e desprovida de bom-senso: problemas ignorados, pois não existem respostas prontas, paralisia e falta de iniciativa, administradores distantes, especialização excessiva e egoísmo.

Fonte: Adaptado de MORGAN (2001).

Apesar desse contexto, Enriquez (1997) afirma que os métodos modernos de gerir as organizações apenas tendem a reforçar o seu aspecto maquinista.

Segundo ele, o que as organizações querem é:

modular, estabilizar, canalizar (ou de lutar contra) os desejos e os projetos dos diversos grupos sociais presentes na organização, com referência às suas condições de trabalho, a seus estatutos e papéis e às suas modalidades de existência (ENRIQUEZ, 1997, p. 81-82).

Portanto, os novos modelos de gestão seriam mecanismos de separação, de atomização das pessoas ao ponto de não existir mais comunicação entre elas, sendo o laço afetivo restante aquele com a própria organização, como um caráter essencial, pois as organizações se reproduzem pelo trabalho dos homens uns sobre os outros em seu grau de alienação, de submissão e de apatia (ENRIQUEZ, 1997).

Esse fato foi constatado também por Foucault (2012). O intuito do pensador não era conceituar o poder, mas analisar o seu funcionamento diário, “ao nível das micropráticas, das tecnologias políticas onde nossas práticas se formam” (FOUCAULT, 2012, p. 203). Foucault estudou o poder não para consolidar uma teoria, mas para identificar os sujeitos atuando uns sobre os outros.

Por outro lado, a possibilidade de trabalhador-sujeito nos novos modelos somente encontra suporte, pois a estrutura-

ção sólida (organização) é incompreensível caso não possa ser ligada ao projeto social (a uma instituição), ao imaginário social que os anima. O mesmo acontece com as lutas, caso não possam ser pensadas tendo como referência uma ideologia motivadora (ENRIQUEZ, 1997).

**Quadro 2** – Instituição e organização

INSTITUIÇÃO	ORGANIZAÇÃO
Histórias, valores, motivação, conceito, imagens, imaginário social, projeto social, ideologia.	Divisão de trabalhos, máquinas complexas, utensílios, programas, técnicas, procedimentos de trabalho, as pessoas são prolongamentos das máquinas.
Tem caráter social, educacional, religioso, etc. Pode se formar de maneira autônoma.	Competição interna, aumento do rendimento ou produtividade.
Lugar do poder.	Lugar dos sistemas de autoridade.
Lugar do político e da tentativa de regulação global.	Lugar das relações de forças cotidianas, das lutas implícitas e explícitas e das estratégias dos atores.
Lugar de resistência dos seres humanos e dos grupos sociais.	Engenheiros de organização (controle, efeitos previsíveis e mensuráveis, impacto do ambiente como consequência secundária).

Fonte: Adaptado de Enriquez (1997).

O que aparenta é que o mercado gera transformações como uma prática de resistência à racionalização dos seres humanos e dos grupos sociais – ou seja, para evitar as reivindicações sociais (de horários, salários, ritmos, condições de trabalho, histórias, entre outras).

Como diz Enriquez (1997, p. 85), “a ordem em toda parte e a história em nenhuma parte”. Segundo o autor,

as estruturas (organizações) terão por objetivo lutar contra seis angústias fundamentais:

- O informe: toda organização se apresenta como formação e luta contra o caos desorganizador, contra “o informe” (a instituição) que estava na origem e apresenta o risco de retornar – o espontâneo, o projeto social, o imprevisto, a ideia, o movimento social, etc.
- As pulsões: a organização tenta se defender das pulsões de destruição que poderiam atacar seu funcionamento interno. Para isso, tende a limitar a competição interna por meio da divisão do trabalho, instituindo normas. Paradoxalmente, a instituição acaba impondo uma emulação entre as pessoas que pode ter consequências destrutivas. Ela tende a canalizar a pulsão da vida unicamente para o trabalho produtivo. A organização impede a pulsão vital do desenvolvimento humano.
- O desconhecido: a novidade sempre desconcerta. As organizações tentarão dominar a incerteza para retirar-lhe sua carga de ansiedade.
- Os outros: as organizações, ao adotarem uma estrutura estratégica, enfatizam a individualização, a responsabilização e a emulação.
- A livre expressão: toda manifestação do imaginário é recebida com inquietação. Todo projeto inovador sempre será, no início, objeto de suspeita.
- O pensamento: um temor paira – o prazer da reflexão desinteressada. O pensamento é considerado como um inconveniente, porque permite questionar os valo-

res em nome do qual as decisões são tomadas. A criatividade é refreada. Nesse caso, as organizações são o lugar privilegiado da “compulsão à repetição” (uma das formas de pulsão de morte), de sadomasoquismo, de um mundo criado para funcionar segundo um modelo determinado e não segundo um processo vivo.

Portanto, as organizações, como caracterizado no Quadro 2, à medida de sua complexidade se perdem do seu projeto social formador, ou melhor, parecem se deixar perder para evitar o movimento social, o imprevisto, o desenvolvimento humano, a criatividade e as relações sociais (o outro). Dessa forma, acabam por cair num processo de recalçamento como sendo uma repressão das forças emocionais (REICH, 1982), diga-se pensamentos, sentimentos e instintos, ou pulsões de vida (criatividade, participação, autonomia, cooperação, complementariedade, entre outros), que corroem o caráter das pessoas pelo medo, ansiedade e pelo fracasso (SENNETT, 1999) – isso tudo quando se pensava que, nos novos modelos, o ser humano seria livre no trabalho de base criativa.

Para Foucault (2012), o que o sistema mercadológico quer é evitar que as pessoas se organizem (dividir), que se reúnam; ou seja, essa arquitetura (divisão do trabalho) quer distribuir as pessoas (no encontro dos iguais, os iguais que desempenham as mesmas atividades em locais isolados), neutralizando-se os movimentos sociais. Isso porque é por meio do encontro de iguais que as pessoas criam identidades (matrícula, endereço, registro social, telefone, conta bancária, cadastros comerciais, entre outros), as quais são microdispositivos de vigilância que residem, inclusive, nas mídias sociais (ROSA; KAMIMURA, 2012).

A partir da metáfora das organizações vistas como cérebros (MORGAN, 2001) (Quadro 3), é possível perceber que a ênfase dos atuais modelos é no aprender a aprender, na capacidade de conter o todo nas partes (como um sistema holográfico) por meio da cibernética (inteligência descentralizada e distribuída) e da capacidade de investigação e da autocrítica. A organização é, na verdade, um produto ou reflexo da capacidade de processamento da informação. Então, novas capacidades levarão a novas formas organizacionais (estruturais e espaciais, simultaneamente globais e locais), caracterizadas como as organizações orgânicas, que apresentam processos que são mais flexíveis e temporários.

**Quadro 3** – As organizações vistas como cérebros.

IMAGENS/ METÁFORAS DA ORGANIZAÇÃO	PRESSUPOSTOS	CARACTERÍSTICAS	VANTAGENS	LIMITAÇÕES
Cérebros	Organizações de aprendizagem/gestão do conhecimento	As organizações são cérebros processadores de informação. São sistemas complexos capazes de aprender. Combinam características centralizadas e descentralizadas.	Diretrizes claras. Utilização da informática para desenvolvimento da inteligência. Auto-organização. Gestão de paradoxos.	Conflito entre os requisitos de aprendizagem organizacional e as realidades do poder e do controle. Transformar-se em ideologia: o aprendizado contínuo é um fim em si mesmo.

Fonte: Adaptado de MORGAN (2001).

Nas organizações orgânicas, enfatiza-se mais a prudência e o julgamento, além de colocar maior confiança no *feedback* do que na programação como um meio de controle. Envolve crescente capacidade de processar informação – por exemplo, investindo em sofisticados sistemas de informação e expandindo os relacionamentos laterais através do uso de papéis de coordenação, grupos-tarefas e estruturas matriciais (MORGAN, 2001). Mantém sempre lideranças educadoras que se mobilizam pela reprodução do discurso mercadológico nos times de alta performance (times de aprendizagem) que, por meio da criação do conhecimento, geram inovação.

Segundo Morgan (2001), o processo de aprender a aprender é contingente à habilidade de permanecer aberto às constantes mudanças que estão ocorrendo no ambiente organizacional e também à competência de desafiar paradigmas operacionais de maneira fundamental.

São princípios do planejamento holográfico: (1) garantir o todo em cada parte; (2) criar conexão e redundância; (3) criar simultaneamente especialização e generalização; (4) criar a capacidade de auto-organização. (MORGAN, 2001).

Paradoxalmente aos princípios do planejamento holográfico, o autor apresenta que as limitações para se enxergar as organizações como cérebros são: a existência do perigo de se atomizar e automatizar as relações; a existência do perigo de não se levar em conta importantes conflitos, entre os requisitos da aprendizagem e auto-organização, por um lado, e das realidades de poder e controle, por outro; as organizações holográficas poderem perder o caráter de previsibilidade; e qualquer movimento no sentido da auto-organização deve

ser acompanhado por importantes mudanças de atitudes e valores – as realidades do poder podem ser reforçadas pela inércia que vem das suposições e crenças existentes.

Mais uma vez entra em cena a subjetividade contida nas instituições e organizações, agora atomizada pela cibernética, que, segundo Foucault (2012), é uma forma de poder que é produzida e transmitida sob o controle – não exclusivo, mas dominante –, por exemplo, das organizações que minimizam os comportamentos desviantes para manter a eficácia do seu sistema de dominação e exploração (SILVA; MELO; MARRA, 2014), legitimando-o (BARANOV et al., 2015).

Sobre a política que conduz tais organizações, Foucault (2012) afirma ser a continuação da guerra por outros meios. As análises de Foucault das instituições não são uma crítica pura, mas trazem reflexões aos sistemas instituídos no interior delas, à medida que ocorre sua progressão histórica. A ordem disciplinar, como vista, perfaz uma forma de instituir ordem e alçar eficiência e utilidade econômica (FERREIRINHA; RAITZ, 2010).

Outro ponto a ser observado é que o lema “aprender a aprender”, proposto por Vigotsky (DUARTE, 2001), não foi cunhado num universo ideológico mercadológico – de que o conhecimento estaria centrado nas estruturas de percepção e ação do sujeito e na sua capacidade de se adaptar a novos ambientes –, mas na matriz teórica marxista, nos ideários educacionais contemporâneos em que: a aprendizagem que o indivíduo realiza por si mesmo é tida como a mais desejável; é mais importante o aluno desenvolver um método do que aprender os conhecimentos descobertos e elaborados por outros; a atividade do aluno deve ser im-

pulsionada pelos interesses do próprio; e a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em um acelerado processo de mudança (MARTINS, 2003).

Entretanto, Peter Senge, a partir da publicação do livro *A quinta disciplina* (2012), foi quem aproximou o lema (aprender a aprender) do mercado, pois sua publicação fomentou a criação de uma visão persuasiva das organizações compostas por trabalhadores qualificados para criar, adquirir, compartilhar e transferir conhecimento (GARVIN; EDMONDSON; GINO, 2008), num ambiente altamente tecnológico e competitivo.

Senge (2012) coloca que, em um mundo em constantes mudanças, faz-se cada vez mais necessária a adoção de organizações de aprendizagem, pois as organizações estão cada vez mais complexas:

estão criando mais redes, o que enfraquece as hierarquias tradicionais da administração e potencialmente abre novos espaços para o aprendizado, a inovação e a adaptação constante. Por outro lado, os defeitos do sistema de gerenciamento tradicional mantêm muitas organizações num estado perpétuo de apagar incêndios, com pouco tempo ou energia para a inovação. Esse ritmo louco e esse caos também solapam a construção de culturas de administração baseadas em valores e abrem as portas

para golpes de oportunistas em busca do poder individual ou de dinheiro (SENGE, 2012, p. 21).

Revela-se aqui a face repugnante das organizações. Nas organizações como instrumentos de dominação, conforme colocado por Morgan (2001), a racionalidade é um modo de dominação, a dominação é intrínseca à organização, e os novos modos de gestão são apenas novas formas de legitimar as estruturas de poder.

Outro exemplo da apropriação do capital do saber construído para a sociedade reside em Gramsci. Conforme Jesus (1998), Gramsci levantou a necessidade de haver onilateralidade da educação (educação mental e intelectual revestida do processo histórico e a educação tecnológica para o processo de produção), supondo a existência não só de uma educação para o trabalho, mas também da aprendizagem de base teórica (intelectual) para explicar os elementos da realidade. Essa educação seria forjada num contexto de uma escola desinteressada, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira. Ou seja, a educação desinteressada articula a formação profissional com a humanista, tendo como objetivo a formação humana geral e não somente a lógica do capital.

Essa seria uma espécie de educação como prática emancipatória, com a qual se romperia a educação dual (educação intelectual *versus* educação para o trabalho) em prol da emancipação humana. Dessa forma, a profissionalização e a formação humana integral somente se encontrariam no homem como uma necessidade dos tempos modernos, pois, ao

pensar a sociedade, o parâmetro deveria ser o ser humano, e não a lógica do capital.

Para consolidação de sua proposta, conforme Jesus (1998), Gramsci levantou a necessidade da criação dos intelectuais legitimadores (da educação mental) das ideias e das ações de um grupo social. Ou seja, cada grupo social criaria para si, de modo orgânico, intelectuais que lhe dariam homogeneidade no campo econômico, social e político, para o que chamou de intelectuais orgânicos.

Entretanto, o capital, como numa pulsão de vida para sua manutenção no mercado, quebra a lógica da educação dual. Um exemplo disso se corporifica nas universidades corporativas, cujos objetivos são:

1. Oferecer oportunidades de aprendizagem que deem sustentação às questões empresariais mais importantes da organização;
2. Considerar o modelo da universidade corporativa um processo e não um espaço físico destinado à aprendizagem;
3. Elaborar um currículo que incorpore os três Cs: Cidadania Corporativa, Estrutura Contextual e Competências Básicas;
4. Treinar a cadeia de valor e parceiros, inclusive clientes, distribuidores, fornecedores de produtos terceirizados, assim como universidades que possam fornecer os trabalhadores de amanhã;
5. Passar do

treinamento conduzido pelo instrutor para vários formatos de apresentação da aprendizagem; 6. Encorajar e facilitar o envolvimento dos líderes com o aprendizado; 7. Passar do modelo de financiamento corporativo por alocação para o “autofinanciamento” pelas unidades de negócio; 8. Assumir um foco global no desenvolvimento de soluções de aprendizagem; 9. Criar um sistema de avaliação dos resultados e também dos investimentos; e 10. Utilizar a universidade corporativa para obter vantagem competitiva e entrar em novos mercados (MEISTER, 1999, p. 30).

E os intelectuais orgânicos, quem seriam eles? As lideranças educadoras que, como citado anteriormente, adquiriram vários corolários com o passar do tempo (Quadro 4) e que nada mais são do que técnicos especializados ligados ao trabalho, especialistas, organizadores e persuasivos. São os legitimadores das decisões tomadas em instâncias mais elevadas dos dirigentes organizacionais.

**Quadro 4** – Papéis na gestão do conhecimento

NONAKA E TAKEUCHI (1997)	STEWART (1998)	DAVENPORT E PRUSAK (1998)	MEISTER (1999)	GOLDSMITH (2003)	BUKOWITZ E WILLIAMS (2002)
-	-	Diretores de conhecimento	Diretor de aprendizagem	-	Gestor do conhecimento
Gerentes do conhecimento	-	Gerentes de projeto do conhecimento	-	-	Coordenador de conhecimento
Engenheiro do conhecimento	-	-	-	-	-
Especialistas do conhecimento	Trabalhadores do conhecimento	Trabalhadores da gestão do conhecimento	-	Coach; mentor	Ciberotecários; expert
Operadores do conhecimento	-	Pessoal orientado para o conhecimento	-	Trainee; mentee	-

Fonte: Oliveira, Castro e Brito (2016).

Conforme Oliveira, Castro e Brito (2016), existe o consenso de que os trabalhadores do conhecimento devem existir em três níveis de papéis para a concretização dos novos modelos de gestão.

Inicialmente, tem-se os de primeiro nível, que são os diretores e gerentes do conhecimento, altos gerentes e os gerentes seniores de uma organização, cuja

função básica [...] é a gerência do processo total de conhecimento organizacional no nível da empresa. [...] Os gerentes do conhecimento dão senso de direção às atividades de criação do conhecimento de uma empresa, (1) expressando os conceitos principais sobre o que a empresa deve ser; (2) estabelecendo uma visão do conhecimento sob a forma de uma visão da empresa ou declaração de políticas; e (3) estabelecendo padrões que justifiquem o valor do conhecimento que está sendo criado (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 288).

No nível intermediário, tem-se os gerentes de nível médio, que são os engenheiros do conhecimento, os especialistas que são responsáveis por construir, manter e julgar o dado e a informação, e abstrair dos trabalhadores, transformando-os em conhecimento.

Eles são capazes de refazer a realidade projetando-se o conhecimento segundo a visão da organização. Eles sintetizam o conhecimento tácito tanto dos funcionários da linha de frente quanto dos executivos seniores, tornando-o explícito, e incorporam esse conhecimento a novas tecnologias, produtos ou sistemas. [...] Neste nível estariam também os Ciberotecários – intermediários de informação eletrônica e da *internet*, que, junto com os gestores de conhecimento e especialistas em conteúdo, podem orientar os empregados para os *sites* da *internet* que contêm informação útil (OLIVEIRA; CASTRO; BRITO, 2016, p. 8).

No terceiro nível, tem-se os operadores do conhecimento (os trabalhadores do conhecimento, os times de aprendizagem), aqueles que acumulam e geram conhecimento tácito rico na forma de habilidades e experiência incorporadas.

Marx (2006), sobre esse contexto, traz a noção de que o capital colonizou a subjetividade de tal forma que a necessidade e o desejo somente podem ser atendidos pelo capitalismo. A nossa subjetividade, então, seria produzida (manipulada). É uma espécie de fetiche do sistema (MÉSZARÓS, 2011) para manter a elevada extração das capacidades de trabalho das pessoas.

Entretanto, Mészáros (2011), assim como Marx (2006), ainda estão na compreensão de que os trabalhadores é que promoverão as mudanças por meio de movimentos sociais. Mas como mobilizar os trabalhadores de forma efetiva num cenário de gestão orgânica, tendo em vista que o capital se antecipa, criando mecanismos de defesa (como no caso das universidades corporativas e dos intelectuais orgânicos)? O capital comprou a ciência e a tecnologia, diminuindo a capa-

cidade de mobilização dos movimentos sociais por meio do aumento do controle das pessoas.

Marx não previu isso – estamos em outra realidade, na qual as lutas de classe não têm capacidade efetiva de mobilização. As organizações orgânicas marcam o fim das formas tradicionais de dominação, que passam a ser regidas por meios virtuais e em rede.

### **CONTEXTO DAS ORGANIZAÇÕES ORGÂNICAS**

O contexto que fermentou as organizações orgânicas foi o da sociedade do conhecimento. Mas qual a característica da atual crise do capitalismo?

Segundo Abranches (2017), trata-se de um cenário de imprevistos em que falta uma visão de longo prazo, pois nossas ações só reagem às crises – e as crises também estão líquidas (BAUMAN, 2004).

Portanto, são características da sociedade atual:

- As organizações, as regras e o conhecimento tornaram-se instáveis.
- Trata-se de um ambiente de sociosfera e ciberesfera.
- Descontinuidade temporal.
- Estamos afogados em informações e conhecimentos, mas famintos de sabedoria.
- São tempos de medo.
- Conectados, em rede, complexidade, incerteza, perplexidade.
- Explicamos a dinâmica, mas não prevemos a ocorrência.
- Revolução científica e tecnológica.

- São tempos de fertilização transdisciplinar.
- Falência geral das instituições.
- Microrrupturas estruturais.
- A surpresa é a regra.
- Novos estratos sociais.

Esgotamento dos paradigmas, queda do status *quo* (BAUMAN, 2004; ABRANCHES, 2017).

Portanto, as formas que aprendemos para lidar com os desafios não funcionam mais, enquanto as novas ainda estão engatinhando.

### **CONCLUSÕES PROVISÓRIAS**

Diante do objetivo deste breve ensaio teórico de conhecer algumas das perspectivas modernas e pós-modernas trazidas na literatura, a partir de metáforas sinalizadas por Morgan (2001) sobre a contribuição de outras áreas do conhecimento para a compreensão da construção da subjetividade e organizações no modo de produção capitalista, tem-se que o capital se antecipa às suas próprias alternativas de soluções, atomizando as relações como estratégia de defesa.

Além disso, o capital coloniza a subjetividade das pessoas. O capital é uma prisão psíquica que muda ou impede a mudança conforme seus interesses, pois as organizações orgânicas são obstáculos que não foram erigidos pelas personificações do capital, mas pelos imperativos do próprio sistema que, conforme as mudanças das condições históricas, produzem e reproduzem os diferentes tipos de personificações (metáforas) necessárias a ele próprio.

O desafio é, portanto, causar uma quebra da alienação das pessoas pela racionalidade. Como isso ocorrerá? Não temos mais referência, estamos em uma sociedade em rede, virtual e orgânica, na qual a articulação dos movimentos sociais está cada vez mais difícil. Uma coisa parece razoável: temos de evitar a utopia (o sonho do ideal), pois muitas coisas que vemos da realidade são só sombras. Devemos nos afastar, a fim de ter outros olhares da realidade, e assim construir novas estratégias que ainda estão por vir. Estamos num cenário que ainda está engatinhando, mas podemos afirmar – o capital já está se antecipando.

Independente do ambiente de trabalho (taylorista-fordista ou orgânico, virtual e em rede), o caráter das pessoas está sendo corroído, pois nossa subjetividade está sendo subsumida pelo capital.

As organizações orgânicas são, portanto, apenas novas formas de opressão que mantêm pulsões de morte para as pessoas, devido ao fato de se apropriarem das forças emocionais das pessoas para manutenção/reprodução da dominação do capital.

## REFERÊNCIAS

ABRANCHES, S. **A era do imprevisto**: a grande transição do Século XXI. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho São Paulo: Cortez, 1999.

BAUMAN, Z. **Amor líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BARANOV, P. P.; MAMYCHEV, A. Y.; OVCHINNIKOV, A I. the legitimacy of power and power relations as a multi-level political and legal phenomenon: approaches, interpretation and conceptualization. **Mediterranean Journal of Social Science**, v. 6, n. 5, p. 209-216, 2015.

BUKOWITZ, W. R.; WILLIAMS, R. L. **Manual de gestão do conhecimento**: ferramentas e técnicas que criam valor para a empresa. Porto Alegre: Bookman, 2002.

BRITO, L. M. P. **Gestão de competências, gestão do conhecimento e organizações de aprendizagem**. Fortaleza: UFC, 2005.

CASTELLS, M.. **A Galáxia da Internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges; revisão técnica: Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

DAVENPORT, T. H. **Ecologia da Informação**. São Paulo: Futura, 2002.

DAVENPORT, T.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**: Como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana-

na. São Paulo: Autores Associados, 2001.

DRUCKER, P. F. A nova sociedade das organizações *In: **Aprendizagem organizacional: Gestão de pessoas para inovação contínua.*** Rio de Janeiro: Campus, 2000.

ENRIQUEZ, E. **A Organização em análise.** Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

FERREIRINHA, I. M. N.; RAITZ, T. R. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, p. 367-383, mar./abr. 2010.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** 25<sup>a</sup> ed. São Paulo: Graal, 2012.

GARVIN, D. A.; EDMONDSON, A. C.; GINO, F. Is yours a learning organization? **Harvard Business Review**, v. 86, n. 3, p. 109, 2008.

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas.** Lisboa: Estampa, 1974.

JESUS, A. T. de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci.** Campinas: Autores Associados, 1998.

MARTINS, C. M. Trabalho, educação e saúde. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, mar. 2003.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo:

Martin Claret Ltda., 2006.

MEISTER, J. C. **Educação corporativa**. São Paulo: Makron Books, 1999.

MÉSZARÓS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 1ª ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORGAN, G. **Imagens da Organização**. São Paulo: Atlas, 2001.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Gestão do conhecimento**. Tradução: Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 1997.

OLIVEIRA, J. A. de; CASTRO, A. B. C. de; BRITO, L. M. P. Gestão do conhecimento: um estudo em um hospital federal universitário do Nordeste do Brasil. **Revista Gestão & Conhecimento**, v. 10, n. 2, jul./dez. 2016.

REICH, W. **A revolução sexual**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

ROSA, G. R.; KAMIMURA, Q. P. O poder das redes sociais: uma nova abordagem. **The 4th International Congress on University-Industry Cooperation**, Taubaté, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.unitau.br/unindu/artigos/pdf365.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2017.

SENGE, P. R. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. São Paulo: Best Seller, 2012.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Editora Record Ltda., 1999.

SILVA, C. J. C.; MELO, M. C. de O. L.; MARRA, A. V. Relações de poder em uma instituição financeira. **Perspectivas em gestão & conhecimento**, João Pessoa, v. 1, n. 4, p. 237-250, jan./jun. 2014.

VON KROGH, G.; ICHIJO, K.; NONAKA, I. **Facilitando a criação de conhecimento: reinventando a empresa com o poder da inovação contínua**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

ZIZEK, S. **Vivendo no fim dos tempos**. São Paulo: Boitempo, 2012.

# PROCESSO E DESENVOLVIMENTO DE PRODUTO (PDP) EM UMA EMPRESA DE GRANDE PORTE: ANÁLISE SOB A ÓTICA DA GESTÃO DA INOVAÇÃO INCREMENTAL E DO CONHECIMENTO

**Zaida Cristiane dos Reis<sup>57</sup>**  
**Cristine Hermann Nodari<sup>58</sup>**

## INTRODUÇÃO

Com o crescente progresso dos meios de comunicação junto aos investimentos em TI, a distância não tem mais influência nas dificuldades. Outro fator observado é de que a demanda por novos produtos tem superado a oferta. Por essa visão, as empresas precisam se reinventar diariamente, buscando a excelência em atendimento, produtos e processos. Faz-se necessário estar sempre à frente da concorrência, seja num posicionamento de preço ou diferenciação de produto. Tal cenário proporciona um ciclo de vida dos produtos menores, levando as empresas a buscar PDP (Processo e desenvolvimento de produto) com mais agilidade e confiabilidade.

Para enfrentar com competência essas situações, a combinação entre inovação incremental e Gestão do Conhecimento (GC) torna-se, entre outros, um diferencial para a

---

57 Doutora em administração e professora da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

58 Pós-doutorado em administração. Professora da Universidade Potiguar (UnP) e Universidade Feevale.

competitividade das organizações. Através de ações e práticas de compartilhamento do conhecimento gerado, pode-se diminuir a incidência de falhas em projetos e garantir uma vantagem competitiva para a empresa. A GC visa a melhoria contínua das competências das pessoas e, como consequência, o crescimento do conhecimento na organização. Conforme a capacitação do pessoal aumenta, maior a probabilidade de soluções melhores e com mais agilidade em cada momento do PDP (ZIVIANI; FERREIRA; SILVA, 2015). Já a inovação incremental, para Mengucum e Auh (2010), procura melhorar os sistemas que já existem, tornando-os mais baratos, melhores, mais rápidos, caracterizado pelo mercado de *market pull innovation* (inovação por tração do mercado).

Esta pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso sobre a GC e a inovação incremental no PDP. Primeiramente, realizou-se um levantamento da matriz de informações de pesquisa e desenvolvimento (P&D) e as demais áreas de uma organização, como são tratados os diferentes tipos de projetos de produtos e como é gerenciada a informação que pulsa na área. Por fim, é sugerido um *framework* de GC para a captura, armazenamento, compartilhamento e uso do conhecimento gerado, visando a transferência entre os projetos e suas fases. Além disso, ressalta-se o aperfeiçoamento das habilidades pessoais dos trabalhadores de uma área de P&D, buscando uma associação de o quanto esses fatores podem propiciar e agilizar os meios de inovação incremental adotados por uma organização.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Como em outros modelos de gestão, implementar um sistema de GC nas empresas requer uma metodologia a ser seguida. Sobre esse aspecto, Beckman (1999); Davenport e Pruzak (1998); Lehmkuhl, Veiga e Rado (2008); Fernandes e Abreu (2014) destacam as principais funções componentes de um processo de GC, da identificação à criação de conhecimento.

Na visão de Amaral et al. (2006) e Harold (2006), o desenvolvimento de produtos é considerado um processo de negócio cada vez mais crítico para a competitividade das organizações, situando-se na interface entre a empresa e o mercado, identificando ou antecipando as necessidades do mercado e propondo soluções que atendam a elas. Corroborando essa ideia, Morgan e Liker (2008), Calantone, Cavusgil e Zhaob (2002) e Santos et al. (2015) destacam que um sistema de desenvolvimento de produto bem definido pode ser uma competência central fundamental para o sucesso de qualquer empresa voltada ao consumidor.

Com a evolução das organizações, os clientes se tornaram mais exigentes. Outra realidade, conforme Amaral et al. (2006) e Harold (2006), está na crescente internacionalização dos mercados, o aumento da variedade e redução do ciclo de vida dos produtos, o que leva as empresas a buscarem constantemente maior agilidade e flexibilidade, mantendo padrões de qualidade significativos com uma redução de custos. Moeckel e Forcellini (2008), Mengucum e Auh (2010) e Tidd e Bessant (2015) destacam que o ciclo de desenvolvimento dos produtos e sua introdução no merca-

do estão menores, e as empresas não devem esperar que os produtos e as práticas que garantiram o sucesso no passado sejam viáveis no futuro. O aumento da diversidade de produtos e a redução do ciclo de vida fazem com que a GC ganhe importância no PDP por possibilitar vantagem competitiva. Conquistar e manter esse diferencial vai depender da flexibilidade e da capacidade da empresa de inovar, e também da dificuldade que seus concorrentes terão para copiar os conhecimentos adquiridos.

Sobre esse aspecto, Helmann e Carvalho (2007) afirmam que uma GC ativa e eficaz pode ser entendida como um meio para aperfeiçoar a inovação e o desempenho das empresas. A sua transferência e receptividade têm sido consideradas um dos componentes de maior impacto na criação de uma vantagem competitiva sustentável, tal como a inovação. Amaral et al. (2006) propõem um modelo de referência para o PDP no qual, ao final de cada fase, existe uma atividade de documentação das decisões tomadas e registro das lições aprendidas, reforçando a necessidade de realização de uma das faces mais importantes da GC, o armazenamento sistemático de informações e experiências.

Na percepção de Nonaka e Takeuchi (1997), o PDP é considerado a essência da criação do conhecimento em uma organização, evidenciando assim a necessidade de um programa GC nesse processo. Complementando tal visão, Amaral e Rozenfeld (2001) destacam que o PDP pode se beneficiar da GC, pois suas atividades apresentam um caráter criativo que depende fundamentalmente dos conhecimentos, habilidades e competência das pessoas. Para Fialho et al. (2010), nesse cenário, os bens mais importantes

de uma empresa deixam de ser os ativos tangíveis, passando a ser os ativos intangíveis, tais como a competência, a intuição, o conhecimento e a experiência.

Sendo assim, quanto mais formalizado for o conhecimento, mais eficazes serão os processos tecnológicos. O conhecimento e experiências não estruturados, de acesso restrito, disseminados e não compartilhados por mecanismos adequados são facilmente perdidos e/ou esquecidos, dificultando seu uso em produtos e processos da organização (HELMANN; CARVALHO, 2007).

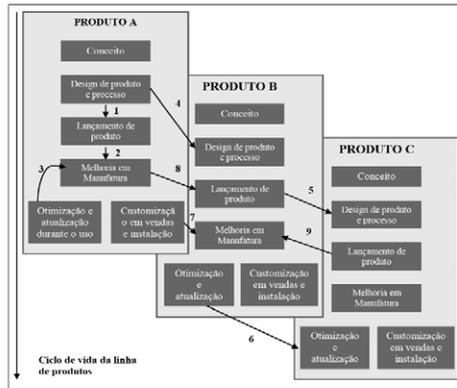
Um dos pontos de destaque na GC do desenvolvimento de produtos é a transferência do conhecimento interprojetos. Sobre isso, Frank e Echeveste (2008) e Sacomano Neto (2015) afirmam que a transferência do conhecimento permite que o aprendizado gerado em um projeto seja reutilizado em novos desenvolvimentos de produtos, aproveitando as experiências positivas e os erros, reduzindo a incidência de falhas e diminuindo o tempo de execução do novo projeto. A transferência do conhecimento pode acontecer de duas formas: num mesmo projeto (intraprojeto) e entre diferentes projetos (interprojetos); ainda, alguns autores defendem o gerenciamento de multiprojetos, promovendo a transferência do conhecimento de forma mais efetiva, conforme destacam Frank e Echeveste (2007) e Sacomano Neto et al. (2015).

Os autores propõem ainda nove formas gerais nas quais se pode ocorrer essa transferência do conhecimento, conforme evidenciado na Figura 1, descritas a seguir: (1) durante as fases de desenvolvimento de produto; (2) entre o desenvolvimento e a fabricação; (3) entre atividades de

inovação no produto já lançado; (4) entre as mesmas fases de desenvolvimento de diferentes projetos de produto; (5) entre as fases de desenvolvimento de diferentes projetos de produtos; (6) entre a mesma fase de inovação de diferentes produtos já lançados; (7) entre as diferentes fases de inovação de produtos já lançados; (8) da fase de desenvolvimento de um produto para a fase de campo de outro produto; (9) da fase de campo de um produto para a fase de desenvolvimento de outro produto.

Em todos os processos de transferência do conhecimento é gerado um aprendizado, e a facilidade com que a transferência acontece vai depender da distância entre um projeto e outro. A GC propõe essa aproximação entre os projetos, facilitando a transferência do conhecimento adquirido e devidamente armazenado (FRANK; ECHEVESTE, 2008; SACOMANO NETO et al., 2015).

**Figura 1** – Formas de transferência do conhecimento entre projetos de produtos



Fonte: Adaptado de Frank e Echeveste (2008) pelas autoras.

## MÉTODO

Este estudo limita-se a uma empresa do ramo metalúrgico, no setor de PDP e demais áreas correlatas, que possuem interação com P&D. A organização, com origem no Rio Grande do Sul, já está consolidada no mercado, possuindo mais de uma unidade fabril no Brasil, exportando também para todos os continentes; ainda, conta com centros de distribuição e filiais no Brasil e exterior. O desenvolvimento de produtos da empresa está centralizado na matriz, onde há uma equipe de cerca de 20 pessoas que desenvolvem ou modificam os produtos de toda a companhia. Pautada desde sua função pela qualidade, tecnologia e inovação, a organização está implementando um atualizado centro tecnológico para apoio no desenvolvimento dos produtos com agilidade e consistência. Por se tratar de uma empresa em franco crescimento e com desafios de mercados internacionais, a GC, assim como a inovação incremental no desenvolvimento de produtos, torna-se fundamental para o desdobramento desse processo. Reduzir o tempo de desenvolvimento e aumentar as chances de acertos se tornam primordiais para a competitividade da organização.

O principal objetivo desta pesquisa foi propor um *framework* de GC para aproveitamento efetivo desse conhecimento acumulado na empresa, que apoia os processos dessas inovações incrementais. Para tanto, delimita-se objetivos específicos para a pesquisa: a) identificação das fontes geradoras de conhecimento e inovação incremental que possuem papel importante no PDP; b) definição da relevância das informações para o PDP; c) proposta de um *framework* de GC a ser aproveitado para inovações incrementais.

O procedimento de coleta de dados se deu através de observação, no setor de P&D, dos processos aplicados e condições ambientais, em que se levantou a interação do departamento com as demais áreas da empresa, com o ambiente externo e dados relevantes no processo de desenvolvimento e alteração de produtos. Por fim, esses dados foram analisados e classificados de acordo com sua importância, ocorrência e necessidade de armazenamento em projetos futuros, formando assim uma base para a implementação da GC e sua relação com a inovação incremental em projetos de desenvolvimento de produtos.

### **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A área de P&D possui interação com grande parte dos demais setores da organização, o que aponta para importantes trocas de informações para o desempenho das funções. Atualmente, esse departamento controla as atividades através de uma solicitação de projeto, que pode ser preenchida por qualquer outra área da empresa. Quando se tratar de uma inovação considerada radical, juntamente com a solicitação é preenchido o documento de acompanhamento de projeto, em que são registrados seus eventos e fases. Para as demais atividades, entendidas como incrementais, a utilização desse formulário é opcional e determinada de acordo com a complexidade do processo.

Os eventos considerados radicais englobam atividades realizadas pelo setor, desde o acompanhamento de uma nova matéria-prima até o desenvolvimento de um produto inédito, envolvendo-se ativamente nos processos de produ-

ção e qualidade da empresa. Na tabela 1, são descritas as principais atividades realizadas pelo departamento de P&D:

**Tabela 1** – Atividades relacionadas ao setor de P&D

ATIVIDADE	INOVAÇÃO ENVOLVIDA	DESCRIÇÃO
Produto inédito	Radical	Segue todo o processo determinado para um projeto, com o preenchimento da documentação.
Alteração de produto	Incremental	Alteração de produto existente no portfólio, seja para aprimoramento de produto/processo ou correção de falhas.
Ampliação de linha	Incremental e/ou radical	Desenvolvimento de novo produto para complemento de linha existente.
Homologação de nova matéria prima	Incremental e/ou radical	Testes para validação de nova matéria-prima crítica ao processo ou de matéria-prima já utilizada, proveniente de novo fornecedor.
Informações de produtos	Incremental e/ou radical	Criação de informações técnicas sobre os produtos e sua aplicação, a fim de prover o departamento de marketing para a criação de materiais de divulgação/lançamento e instruções de uso.
Alteração de embalagem	Incremental	Pode acontecer por uma demanda de mercado, da manufatura ou para aperfeiçoar processos e reduzir custos.
Regulamentações	Incremental	Verificação e interpretação de regulamentos técnicos e legislações pertinentes aos produtos, tanto no Brasil como em mercados de exportação.
Cadastro	Incremental	Atividades de cadastro de estrutura de produtos no sistema corporativo, criação de especificações de produtos e insumos no sistema da qualidade, controle e arquivamento das solicitações.

Fonte: elaborado pelas autoras.

A Tabela 2 apresenta o planejamento e o controle do projeto, que seguem uma sistemática definida pelo sistema da qualidade e são registrados no formulário de acompanhamento de projeto, que compreende as seguintes atividades:

**Tabela 2** – Atividades relacionadas ao planejamento e controle de P&D

ATIVIDADE	INOVAÇÃO ENVOLVIDA	DESCRIÇÃO
Análise de patentes	Incremental e/ou radical	Consiste em consulta junto a órgãos oficiais, quando aplicável, sobre a existência de produtos similares já registrados.
Requisitos regulamentares	Incremental e/ou radical	Nesta etapa é avaliada a necessidade de enquadramento do produto às normas e legislações vigentes, tanto no mercado interno como externo.
Confirmação das características do produto	Incremental e/ou radical	Checar as informações preliminares recebidas na solicitação de entrada.
Análise da viabilidade econômica	Incremental e/ou radical	Compreende a estimativa de investimentos, simulação de custos de matéria-prima e produto acabado, avaliação dos demais componentes do custo final e previsão do prazo de amortização dos investimentos.
Construção do protótipo	Incremental e/ou radical	Abrange desenvolvimento de formulações e modelos, seja em meio físico ou eletrônico.
Testes de protótipo	Incremental e/ou radical	Avaliação das características do protótipo com relação aos dados de entrada do projeto, bem como desempenho em condições normais de utilização, quando aplicável.

ATIVIDADE	INOVAÇÃO ENVOLVIDA	DESCRIÇÃO
Verificação do projeto	Incremental e/ou radical	É executada em três fases do desenvolvimento do projeto: nos testes do protótipo, no desenvolvimento dos meios de produção e no lote piloto.
Desenvolvimento de fornecedores	Incremental e/ou radical	Verificar se existem fornecedores homologados para os materiais necessários ou se é necessária a busca de novas opções de fornecimento.
Desenvolvimento dos meios de produção	Incremental e/ou radical	Contempla equipamentos, ferramental, dispositivos, utilidades, estoques, movimentação, armazenagem, disponibilidade de mão de obra e treinamento.
Parceria tecnológica	Incremental e/ou radical	Entende-se como a troca de informações (know-how) entre empresas e entidades institucionais ou entre empresas com objetivo comum.
Lote piloto	Incremental e/ou radical	Quantidade necessária para a homologação do produto, no âmbito da empresa.
Revisão de custos	Incremental	Reavaliação dos índices obtidos na fase de análise de viabilidade econômica, em comparação com o custo real até esta etapa do projeto.
Elaboração de documentação	Incremental e/ou radical	Criação dos documentos relacionados ao produto e sua produção, tais como: instruções de trabalho, especificações, instruções de uso, fichas de segurança e outros.
Treinamento	Incremental e/ou radical	Destina-se à utilização do produto e suas características.
Validação do projeto	Incremental e/ou radical	Abrange o conjunto das verificações realizadas ao longo do projeto, somadas à avaliação do comportamento do produto de acordo com as necessidades e requisitos do usuário.

Fonte: elaborado pelas autoras.

A área possui como indicador de desempenho o número de solicitações mensais e anuais, em andamento e concluídas. Em média, considerando o período de 2014 a 2016, foram registradas 1300 solicitações e, em 2017, considerando o período de janeiro a agosto, foram registradas aproximadamente 50 solicitações por mês. Observa-se que, em toda a empresa e também no ambiente externo, existem informações relevantes para o desenvolvimento de novos produtos. O Quadro 1 a seguir demonstra as áreas e sua interação com P&D.

**Quadro 1** – Matriz de informações de P&D com demais áreas

AMBIENTE INTERNO		
ÁREA DE INTERAÇÃO	ÁREA → P&D	P&D → ÁREA
Marketing	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Informações sobre a necessidade de novos produtos, alteração nos existentes, descontinuidade de produção;</li> <li>✓ pesquisas de mercado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dados sobre produtos, seus atributos e características;</li> <li>✓ procedimentos de uso.</li> </ul>
Comercial	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Informações sobre a necessidade de novos produtos, alteração nos existentes, descontinuidade de produção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dados sobre produtos e suas características;</li> <li>✓ preenchimento de estrutura para formação do custo e preço de venda.</li> </ul>
Manufatura	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Oportunidades de melhoria no processo e produto;</li> <li>✓ necessidade de alteração em processo e produto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Características do produto;</li> <li>✓ meio de produção;</li> <li>✓ novos produtos;</li> <li>✓ alterações em produtos.</li> </ul>

AMBIENTE INTERNO		
ÁREA DE INTERAÇÃO	ÁREA → P&D	P&D → ÁREA
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Necessidade de homologação de novo fornecedor/matéria-prima.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Novas matérias-primas e insumos a serem adquiridos;</li> <li>✓ especificações de matéria-prima e insumos.</li> </ul>
Meio ambiente	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fornecimento de fichas de segurança dos produtos;</li> <li>✓ destinação de resíduos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mudanças de processo;</li> <li>✓ utilização de nova matéria prima ou insumo.</li> </ul>
Logística	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Embalagem ideal;</li> <li>✓ problemas com embalagens e insumos no transporte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Novos produtos;</li> <li>✓ características de produtos e suas embalagens;</li> <li>✓ alterações em embalagens.</li> </ul>
Fiscal	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Restrições fiscais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Características dos produtos para determinação da classificação fiscal;</li> <li>✓ novos produtos.</li> </ul>
Segurança	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Necessidades de alteração de produto/processo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Novos produtos;</li> <li>✓ características de produtos e processos.</li> </ul>
AMBIENTE INTERNO		
ÁREA DE INTERAÇÃO	ÁREA → P&D	P&D → ÁREA
Treinamento e validação	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Resultados de testes de desempenho e validação de produtos;</li> <li>✓ dados de testes com produtos dos concorrentes;</li> <li>✓ solicitações de clientes em treinamentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Informações sobre produtos;</li> <li>✓ novos produtos;</li> <li>✓ instruções de uso;</li> <li>✓ testes necessários para homologação.</li> </ul>

AMBIENTE EXTERNO		
Fornecedores	Novos produtos e soluções; características dos produtos fornecidos; tendências do mercado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Necessidade de nova matéria-prima ou insumo;</li> <li>✓ característica do produto/processo.</li> </ul>
AMBIENTE INTERNO		
ÁREA DE INTERAÇÃO	ÁREA → P&D	P&D → ÁREA
Tendências de mercado	Novas tecnologias disponíveis; produtos substitutos; linhas de pesquisa.	-----N/C-----
Regulamentações	Substâncias restritas; informações em embalagens; restrições regulamentares.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Participação em comitês técnicos para a definição de regulamentações da área de atuação.</li> </ul>
Institutos de pesquisa	Novas linhas de pesquisa; soluções tecnológicas;	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Problemas e necessidades;</li> <li>✓ informações do produto, processo e mercado.</li> </ul>

Fonte: elaborado pelas autoras.

Verifica-se que a troca de informações é grande e constante entre P&D e as demais áreas da empresa. Porém, muitas dessas informações são utilizadas no momento do desenvolvimento do produto e não são registradas para consulta futura, ficando como conhecimento tácito e de posse apenas de algumas pessoas, dificultando em muitos momentos a reutilização de tais informações para agilizar inovações incrementais.

A área não possui um sistema de informação efetivo para o controle das solicitações de projeto; este é feito através de planilha eletrônica, com indexação por número, data, responsável, assunto, área de arquivo e data da conclusão. O aces-

so às informações de projetos finalizados é feito através de pesquisa em meio físico – suas solicitações e documentação ficam arquivadas na área de desenvolvimento de produtos.

Observando a espiral do conhecimento proposta por Nonaka e Takeuchi (1997), o processo que mais ocorre entre as pessoas do departamento de P&D é a socialização e a combinação, ou seja, a transferência de conhecimento tácito para tácito e explícito para explícito. Isso ocorre através de reuniões, conversas informais, treinamentos, aprendizado por observação e análise de problemas em conjunto, constituindo, nesses momentos, as inovações incrementais.

Uma das características da empresa como um todo é a média alta de tempo que as pessoas nela permanecem – muitos iniciam sua vida profissional na organização e saem apenas depois da aposentadoria. A média de tempo de empresa dos profissionais nos cargos de gestão é de 15 a 20 anos, sendo que a empresa possui 43 anos de fundação. Dessa forma, percebe-se que o conhecimento tácito é muito presente entre as pessoas.

Evidencia-se também que, em função desse entrosamento já existente dentro da equipe, as inovações incrementais se tornam mais presentes, pois muitos membros do grupo participam dos projetos de desenvolvimento desde a sua primeira versão, ou seja, a “bagagem” dessas pessoas é fundamental para aprimorar os produtos já existentes. Porém, é fato que a transferência de conhecimento entre projetos é praticada de forma empírica, através do conhecimento tácito adquirido ao longo dos anos. A busca por informações de projetos anteriores é lenta, característica da utilização de dados em meio físico. O Quadro 2 identifica as principais

informações que podem ser transferidas de um projeto para outro, bem como sua relevância nos desenvolvimentos de inovações incrementais.

**Quadro 2** – Relevância das informações de transferência entre projetos

INFORMAÇÕES DE OUTROS PROJETOS	RELEVÂNCIA DA INFORMAÇÃO PARA TRANSFERÊNCIA ENTRE PROJETOS				
	SEM IMPOR-TÂNCIA	POUCO IMPOR-TANTE	IMPOR-TANTE	MUITO IMPOR-TANTE	EXTREMA IMPOR-TÂNCIA
Falhas em projetos					X
Modificações em produtos				X	
Modificações em processos			X		
Descontinuidade de produtos			X		
Regulamentações sobre produtos				X	
Características do produto				X	
Características do processo				X	
Necessidades específicas dos clientes			X		
Forma de lançamento		X			
Solução de problemas				X	
Testes de protótipo			X		
Desempenho dos produtos			X		

Fonte: elaborado pelas autoras.

Verifica-se, com essa pesquisa, uma grande quantidade de informações e conhecimento gerado circulando na área de P&D, que são extremamente significativos para acelerar o

processo de inovações incrementais. Embora a área possua uma metodologia estruturada de desenvolvimento de produtos, percebe-se que nem todo o conhecimento tácito é explicitado e arquivado para consultas futuras. Fica a cargo do gestor do projeto o preenchimento da documentação e dos eventos ocorridos em cada projeto.

Outro fator a ser observado é a utilização de informações de projetos anteriores, que é prejudicada em decorrência da consulta em meio físico e da grande quantidade de projetos em andamento. Muitas vezes é necessário recorrer à memória das pessoas com mais tempo de empresa para buscar o histórico dos produtos.

Dessa forma, sugere-se a implementação de um sistema de GC para auxiliar no desenvolvimento de produtos, facilitando as premissas para orientação de inovações incrementais, além de potencializar o aprimoramento e capacitação da mão de obra. Para facilitar e uniformizar o registro das informações, os projetos devem ser classificados de acordo com sua complexidade, e para cada tipo devem ter passos pré-determinados a serem seguidos. Atualmente, se não for um produto inédito e, dessa forma, considerado um projeto, cujo documento de acompanhamento deve ser preenchido, a decisão pelo registro dos acontecimentos é do líder do projeto; nesse processo, muita informação pode se perder.

Utilizando como base o modelo apresentado por Albino e Reinhard (2009), propõem-se para a empresa um sistema de gestão do conhecimento caracterizado pelas seguintes fases, em um *continuum*:

- a. Aquisição – identificar os eventos importantes nos projetos de desenvolvimento, buscando uma relação de

causa e efeito, tanto das falhas como dos acertos.

b. Organização/Armazenamento – através de uma sistema informatizado, com indexadores de consulta rápida, registrar e armazenar os eventos dos projetos. Registrar as ações tomadas na resolução de problemas.

c. Distribuição/Compartilhamento – criar consultas e meios para facilitar o acesso às informações de projetos anteriores, bem como da base do conhecimento tecnológico do setor

d. Aplicação – incentivar a busca do histórico do produto, equipamento e setor no momento de um novo desenvolvimento ou problema a ser resolvido.

e. Criação – formar uma base de conhecimento tecnológico, com tendências, pesquisas científicas, legislações, informações sobre concorrência e seus produtos, inovações e linhas de pesquisa.

Outra forma de compartilhar o conhecimento com objetivo de aperfeiçoar e agilizar o processo de inovações incrementais é promover encontros sistemáticos entre os líderes de projeto, a fim de discutir os assuntos em andamento e trocar as experiências vivenciadas em desenvolvimentos anteriores. Também se sugere, como forma de medir o desempenho e a eficácia da GC na empresa, criar um indicador de tempo para realização dos projetos, de acordo com a classificação proposta para eles. Outro indicador que pode ser criado é o de sucesso, ou seja, a média de acerto dos produtos no lançamento, sem a necessidade de retrabalho ou mudanças imediatas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área de P&D pode ser vista como uma das grandes fontes de conhecimento e inovação das organizações. Sendo assim, fazer um correto uso desse bem intangível (conhecimento e desenvolvimento de inovações) pode garantir competitividade e agilidade às empresas. Em um mercado no qual a competitividade mantém-se como um fator chave, o ciclo de vida de produtos tem diminuído dia após dia e a mão-de-obra qualificada tem se tornado escassa, com certeza possui maiores chances de sobrevivência a empresa que propiciar inovações, tanto incrementais quanto radicais. Nesse sentido, a gestão do conhecimento pode garantir um diferencial competitivo perante a concorrência.

Empresas que se utilizam de inovações incrementais para desenvolver inovações em seus produtos já existentes precisam aperfeiçoar constantemente sua forma de compartilhar GC, usando este para impulsionar novas ideias e promover os incrementos necessários dentro do projeto já consagrado. Percebe-se que uma das formas de ultrapassar as fronteiras do conhecimento e se manter numa posição privilegiada no mercado é o investimento no fator humano e na retenção do seu conhecimento nas organizações. Isso, conseqüentemente, se bem trabalhado, trará para os negócios o desenvolvimento de inovações.

Percebe-se, na organização estudada, o desenvolvimento de inovações incrementais. Apesar de possuir uma imensa quantidade de conhecimento gerado, é na sua maioria de forma tácita e buscando o aperfeiçoamento de um produto já existente, ou seja, inovações incrementais. Além disso, em-

bora o setor de P&D possua um PDP sistematizado e consolidado, inúmeras informações são perdidas – e as que são registradas nem sempre são utilizadas em outros projetos. Pode-se dizer que, até o momento, esse fenômeno não tem se mostrado de forma clara, uma vez que na grande maioria das vezes se recorre ao conhecimento tácito das pessoas que estão na área há mais tempo.

Com o processo de expansão da empresa, através da construção de novas fábricas e instalação de um centro de pesquisas, o número de profissionais na área de P&D tende a aumentar, e um sistema de GC passa a ter papel fundamental na capacitação dos novos pesquisadores. Entretanto, isso não significa que o seu método de inovação passe de incremental para radical, visto que isso pode depender da cultura organizacional – que está enraizada na organização e, na maioria das vezes, torna-se extremamente difícil de ser modificada.

Sugere-se, portanto, a implementação de um sistema de gestão do conhecimento que possa servir de base para a sustentabilidade das equipes da área em seus projetos e para o aprimoramento do fator humano. Além disso, essa GC precisa observar fatores que alavanquem inovações incrementais, visto que é esse o perfil da empresa; ou seja, é preciso direcionar para esse sentido o profissional – ou equipe de profissionais – responsável pelo desenvolvimento desse processo, para que ele obtenha melhores resultados que perdurem dentro da organização.

Como pesquisa futura, torna-se interessante questionar e analisar, dentro das organizações, os ambientes que proporcionem inovações incrementais ou radicais, e medir o

quanto a cultura organizacional pode impactar tais processos de inovação. Ou, ainda, cabe analisar qual a possibilidade de uma empresa que mantém um foco em inovação incremental passar a desenvolver processos de inovação radical. Outra observação interessante é compreender se há benefícios em passar por essa mudança (de incremental para radical), ou se para a organização é viável permanecer e fortalecer o enfoque com o qual ela desenvolve seus métodos de inovar. Entende-se que também é preciso fazer uma relação das metodologias que possam agilizar as atividades relacionadas a inovações radicais, pois se sabe que existem diferenças nas estruturas das empresas que desenvolvem inovações incrementais para as que trabalham proporcionando inovações radicais.

## REFERÊNCIAS

ALBINO, J. P.; REINHARD, N. Uma Ferramenta para Diagnóstico e Avaliação de Sistemas de Gestão do Conhecimento. **Revista Gestão Industrial**, v. 5, n. 2, 2009.

AMARAL, D. C. et al. **Gestão de desenvolvimento de produtos**: uma referência para a melhoria do processo. São Paulo: Saraiva, 2006.

AMARAL, D. C.; ROZENFELD, H. Gestão do conhecimento explícito sobre o processo de desenvolvimento do produto. *In*: **3º Congresso Brasileiro de Gestão de Desenvolvimento de Produto**. Florianópolis, Enegep, 2001.

BECKMAN, T. J. The current state of knowledge manage-

ment. **Knowledge Management Handbook**, v. 1, n. 5, p. 1.1-1.22, 1999.

CALANTONE, R.; CAVUSGILA, S. T.; ZHAOB, Y. Learning orientation, firm innovation capability, and firm performance. **Industrial Marketing Management**, v. 31, n. 6, p. 515-524, 2002.

DAVENPORT, T.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

FERNANDES, A. A.; ABREU, V. F. **Implantando a governança de TI: da estratégia à gestão dos processos e Serviços**. 4ª ed. São Paulo, Brasport, 2014.

FIALHO, F. A. P.; MACEDO, M.; SANTOS, N.; MITIDIERI, T. C. **Gestão do Conhecimento Organizacional**. Florianópolis: Editora UFSC, 2010.

FRANK, A. G.; ECHEVESTE, M. E. Barreiras de transferência de conhecimentos entre projetos de produto: um estudo da literatura por meio da utilização da análise de conteúdo. In: **XV SIMPEP – Simpósio de Engenharia de produção**. São Paulo: Unesp, 2008.

FRANK, A. G.; ECHEVESTE, M. E. Mecanismos de transferência de conhecimentos entre projetos de desenvolvimento de produtos: em estudo exploratório da literatura. In: **VII SE-PROSUL - Semana de Engenharia de Produção Sul-America**. Salto Uruguai: Udelar, 2007.

HAROLD, K. **Gestão de projetos**: As melhores práticas. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

HELMANN, C. L.; CARVALHO, H. G. Práticas de gestão do conhecimento que promovem a retenção de conhecimento tecnológico no setor de pesquisa e desenvolvimento. *In: ENEGEP 2007 - XXVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção*. Foz do Iguaçu: Enegep 2007.

LEHMKUHL, G. T.; VEIGA, C. R. RADO, G. J. V. O papel da tecnologia da informação como auxílio à engenharia e gestão do conhecimento. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo. v. 4, n. 1, p. 59-67, jan./jun. 2008.

MENGUCUM, B.; AUH, S. Development and return on the implementation of product innovation capacities: the role of the organizational structure. **Industrial Marketing Management**, v. 39, n. 5, p. 820-831, jul. 2010.

MOECKEL, A.; FORCELLINI, F. A. A importância de considerar a qualidade da informação e de praticar gestão do conhecimento no planejamento estratégico de produtos. *In: ENEGEP 2008 - XXVIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção*. Rio de Janeiro: Enegep 2008.

MORGAN, J. M.; LIKER, J. K. **Sistema Toyota de desenvolvimento de produto**: integrando pessoas, processo e tecnologia. Porto Alegre: Bookman, 2008.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

ROZENFELD, H. et al. **Gestão de desenvolvimento de produtos**: uma referência para melhoria do processo. São Paulo: Saraiva, 2006.

SACOMANO NETO, M. S.; CORRÊA, D. A.; TRUZZI, O. M. S. Transferência de conhecimento em redes de empresas: um estudo em uma planta modular da indústria automotiva. **E&G Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 15, n. 41, p. 33, out./dez. 2015.

SANTOS, G. E. T. et al. Relação entre cultura organizacional e inovação tecnológica - um estudo de caso em uma fábrica de fitas adesivas. **Revista GEINTEC**, v. 5, n. 2, p. 2000-2012, jun. 2015.

TIDD, J.; BESSANT, J. **Gestão da Inovação**. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZIVIANI, F.; FERREIRA, M. A. T.; SILVA, S. M. Avaliação da maturidade em gestão do conhecimento em organizações mineiras. **Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 239-263, abr. 2015.

CAPÍTULO III



CRIATIVIDADE, AUDÁCIA  
E ORIGINALIDADE  
NA PESQUISA

# VAIDADES INTELLECTUAIS NO ENSINO SUPERIOR: NOTAS REFLEXIVAS SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

**José Gllauco Smith Avelino de Lima**<sup>59</sup>

## **ABRINDO AS PORTAS PARA O DIÁLOGO: ESCLARECIMENTOS INICIAIS**

O diálogo verdadeiramente humano difere da simples conversa, ou mesmo da discussão, por ser inteiramente permeado pelo prazer com a outra pessoa e o que diz.

Hannah Arendt

*(Homens em tempos sombrios, 2008, p. 23)*

O movimento de construção do conhecimento é uma ação fundamentalmente relacional. Nas múltiplas interações que se tecem entre os sujeitos envolvidos no ato de pensar, estão mobilizados conjuntos de fatores que, encadeados, possibilitam a emergência de aprendizagens das mais diversas. Dentre esses fatores, a natureza da relação entre professores e alunos merece especial atenção, pois se constitui na estrutura sobre a qual os sujeitos aprendentes põem em movimento suas aventuras pelos labirintos do conhecimento.

---

<sup>59</sup> Professor de sociologia do campus São Paulo do Potengi do IFRN. Doutor em eEducação. E-mail: jose.avelino@ifrn.edu.br

A reflexão de Arendt (2008), posta no início destas breves notas reflexivas, ilustra coerentemente a linha de raciocínio que trilharemos na construção da nossa análise, pois se ampara em uma perspectiva de diálogo que privilegia um fator subjetivo inerente à manifestação da aprendizagem, qual seja: o prazer. No entanto, esse fator parece ter sido pulverizado da prática pedagógica de muitos professores que, embriagados pelo racionalismo científico, esqueceram-se de que estão envolvidos por um ambiente socioafetivo, cujos indivíduos possuem sentimentos, emoções, desejos e sonhos. A consequência direta de tal esquecimento é a verticalização das relações pedagógicas, nas quais professores e alunos estão dispostos em uma hierarquia que submete os últimos aos primeiros.

Essa verticalidade oferece lenha às fogueiras das vaidades intelectuais, alimentando uma arrogância acadêmica que contribui para aprofundar ainda mais, no interior de escolas e universidades, o abismo entre alguns professores (considerados como os senhores da verdade) e os alunos (encarados como os depósitos dessas verdades). Nessa lógica, a educação adquire tons impositivos, antidialógicos, estáticos e mecânicos. As práticas pedagógicas assumem uma robustez autoritária, cujas palavras docentes, ingenuamente mergulhadas no mar das “verdades absolutas”, põem fim ao próprio movimento do pensar, enclausurando as infindáveis possibilidades da ação humana diante do desafio de entender a Si, ao Outro e ao Mundo.

Caminhando nessa perspectiva, este trabalho traz uma inquietação ética, política e pedagógica que se movimenta no sentido de pensar as relações entre professores e alunos

nos marcos da academia, elegendo como eixo articulador da discussão as reflexões acerca da importância do diálogo na e para a prática educativa. As análises aqui presentes são resultantes de experiências diversas vivenciadas pelo autor ao longo de sua trajetória acadêmica, seja como estudante, seja como professor. O estudo ancora-se em uma abordagem interdisciplinar, dialogando com os conhecimentos provenientes das Ciências Sociais, da Pedagogia e da Psicopedagogia.

### **A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO INTERIOR DO PEDANTISMO ACADÊMICO: O APRISIONAMENTO DA APRENDIZAGEM**

Segundo Bourdieu (2004), o campo científico é um microcosmo social perpassado por relações de poder e de dominação. Nele, os agentes se posicionam em função da quantidade de “capital cultural”<sup>60</sup> (BOURDIEU, 2004) que possuem, o que nos permite pontuar que, quanto maior for a quantidade desse tipo de capital mobilizado por um grupo de agentes, mais elevada será a posição desses indivíduos na pirâmide hierárquica constitutiva da estrutura do campo. Nas palavras desse autor:

Os agentes estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu

---

60 Por “capital cultural” se entende, no âmbito da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, o conjunto de qualificações intelectuais refletidas na posse, na apreciação ou no consumo de bens culturais (conhecimentos como ciência, estética, artes e músicas, por exemplo) dominantes e socialmente valorizados, os quais resultam dos embates em torno daquilo que pode ser reconhecido como cultura e conhecimento legítimos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

capital e desenvolvem estratégias que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições, nos limites de suas disposições. Essas estratégias orientam-se seja para a conservação da estrutura seja para a sua transformação, e pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição, nos limites, no entanto, de suas disposições (isto é, de sua trajetória social, de sua origem social) que são mais ou menos apropriadas à sua posição (BOURDIEU, 2004, p. 29).

Bourdieu (2004) ainda observa que, a depender do *quantum* desse “capital cultural”, mais influente será o poder de classificação, de hierarquização e de legitimação sobre os bens produzidos no “campo” do qual fazem parte. Nas palavras de Nogueira e Nogueira (2009), “campo” é um conceito utilizado por Pierre Bourdieu para se referir

a certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado. [...] No interior desses setores ou campos da realidade social, os indivíduos envolvidos passam, então, a

lutar pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizarem os bens produzidos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 31).

A propósito do “campo científico” propriamente dito, Bourdieu (1983) expressa que:

a estrutura do campo científico se define, a cada momento, pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições, isto é, pela estrutura da distribuição do capital específico, resultado das lutas anteriores que se encontra objetivado nas instituições e nas disposições e que comanda as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições (BOURDIEU, 1983, p. 133).

Essa hierarquização pode, de maneira mais profícua, ser percebida nas relações que professores e alunos estabelecem em sala de aula. Os primeiros, com um capital cultural mais vasto, ocupam o topo da hierarquia, enquanto que os segundos se posicionam no nível inferior da hierarquia, tendo em vista que são considerados como detentores de um capital cultural mais limitado. Assim, a relação pedagógica oriunda dessa estrutura acaba por se caracterizar, na grande maioria

dos casos, como relações de poder e de dominação, nas e por meio das quais alguns professores, consciente ou inconscientemente, percebem-se como os detentores do saber, atribuindo ao aluno o mero papel de ouvinte.

Tais contornos pedagógicos assumem, por assim dizer, o caráter de “educação bancária” (FREIRE, 2005), na qual os estudantes assumem a postura passiva de meros receptores do conhecimento. Desse modo, dada a ênfase exacerbada na postura diretiva do professor, o diálogo, entendido como a coparticipação dos sujeitos no ato pensar, acaba por ser neutralizado diante da crença na “verdade absoluta” das palavras enunciadas pelo docente.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideais de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p. 91).

A verticalização das relações pedagógicas entre professores e alunos é uma prática muito presente no ambiente das universidades. É comum presenciarmos momentos de pedantismo intelectual de alguns professores em relação aos seus alunos pelo simples motivo, dentre muitos outros, de estes discordarem do posicionamento teórico assumido por

aqueles. Tais posturas trazem, implícita ou explicitamente, a ideia de que o arcabouço teórico que oferece sustentação aos discursos desses professores é “a verdade” através da qual a realidade deve ser pensada, como também expressam a radical negação do diálogo como situação humana privilegiada para a construção coletiva do conhecimento, implicando, necessariamente, na obstrução do próprio movimento do aprender a aprender.

Hannah Arendt, em sua obra *Homens em tempos sombrios*, assinala “que toda verdade que resulta de um processo de pensamento necessariamente põe um fim ao movimento do pensar” (ARENDR, 2008, p. 17). Nesse sentido, o professor que em sua prática educativa acredita pronunciar “a verdade” provoca aquilo que, em termos psicopedagógicos, podemos chamar de aprisionamento da inteligência,<sup>61</sup> posto que a relação que se estabelece a partir de tal certeza é aquela em que o professor não provoca a curiosidade epistemológica<sup>62</sup> de que nos fala Paulo Freire (1996), mas desencadeia a passividade cognitiva que permite aos alunos apenas a possibilidade de reprodução das “verdades” ditas pelo professor.

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora, é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em “consequência”,

---

61 Sobre isso, consultar: FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: abordagem clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

62 Conferir: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

a do educador. [...] Como professor devo saber que, sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino* (FREIRE, 1996, p. 84-85, grifos no original).

Diante das reflexões acima, explicitaremos a seguir a importância do diálogo na relação professor-aluno, buscando pontuar a necessidade de relações horizontalizadas para a interação entre os sujeitos envolvidos no ato de ensinar e de aprender.

### **A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: A SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO**

Conforme pontuamos anteriormente, muitas das práticas educativas desenvolvidas na atmosfera do eEnsino Superior vêm assumindo, cada vez mais, a roupagem autoritária dos discursos verticalizados, nos quais o protagonismo do Outro diante do movimento da construção do conhecimento acaba por ser desconsiderado. Tais contornos pedagógicos contribuem, mediante o raciocínio de Foucault (2009), para a transformação das relações de saber em relações de poder, gerando um “clima didático” que, longe de impulsionar a autonomia dos indivíduos no interior da elaboração de suas aprendizagens, produz a disciplina de seus corpos e de suas mentes por meio dos múltiplos investimentos dos discursos de verdade espalhados no espaço acadêmico.

É diante desse contexto que a pedagogia proposta por Paulo Freire emerge soberana, pois busca colocar em movimento a humanização das relações sociais no interior do ambiente formativo, buscando promover a ampliação da visão de mundo dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e de aprender, a qual só acontece se as relações interpessoais forem mediatizadas pelo diálogo, elemento que permite a construção coletiva do conhecimento através da problematização conjunta das experiências sociais e individuais de aprendizagem. No âmbito dessa pedagogia dialógica, os educandos possuem o direito à fala na mesma medida em que exercitam a escuta do que o Outro tem a dizer.

Assim, percebemos que

[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (FREIRE, 1996, p 118-119).

É nessa perspectiva que a educação baseada na dialogicidade permite ao sujeito a construção e a reconstrução con-

tínua tanto de suas aprendizagens formais quanto dos significados por ele atribuído a uma dada realidade, uma vez que essa proposta educativa se revela como algo essencialmente horizontal e democrático, permitindo aos indivíduos assumirem o papel de protagonistas de sua humanização e de seus processos de aprendizagem.

Esse pensamento nos possibilita entender que, ao se constituir como caminho de humanização, o diálogo não se refere a uma conversa desobrigada, nem tampouco se revela como discussão entre sujeitos que não buscam comprometer-se com a “pronúncia do mundo” (FREIRE, 2005). Revela-se, ao contrário, como possibilidade de compreensão/superação, sempre coletiva, das estruturas sociais de interdição à humanização dos sujeitos, isto é, nutre-se na esperança reflexiva e atuante em face da ruptura com as plurais formas de opressão através da conscientização dos sujeitos como coletividade.

Assim, fundamentada pelo compromisso ético da humanização, a dialogicidade aproxima os seres humanos uns dos outros, inserindo-os no interior de uma relação horizontal<sup>63</sup> na qual o direito à palavra é requisito precípua ao des-

---

63 Ancoramos nosso entendimento de horizontalidade nas reflexões freireanas. Assim, faz-se necessário salientar que a necessidade de uma relação horizontal no processo dialógico não anula a diretividade inerente à ação educativa. O diálogo, na concepção de Paulo Freire, não é uma metodologia do *laissez-faire* pedagógico que se dá em um vácuo político. A educação é sempre diretiva porque política. O que Paulo Freire também nos ensina é o fato de que, na relação gnosiológica de apreensão e problematização do objeto de estudo, não existe a transferência de conhecimento de um ser que “sabe mais” em face de um que “sabe menos”, posto que o diálogo freireano “é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 124, grifo nosso). Mediante esse raciocínio, o diálogo alimenta uma situação mútua de ensino e de aprendizagem, pela qual professores e alunos são ambos ensinantes e ambos aprendentes. É, portanto, uma relação por meio da qual “o educador refaz a sua cognoscibilidade através da cognoscibilidade dos educandos. Isto é, a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica”

velamento crítico e coletivo do mundo. Assenta-se, pois, na pluralidade necessária à esfera política, porque “tudo que os homens fazem, sabem ou experimentam só tem sentido na medida em que pode ser discutido”, salienta Arendt (2009, p. 12), acrescentando, em seguida, que somente os seres humanos no plural “podem experimentar o significado das coisas por poderem falar e ser inteligíveis entre si e consigo mesmos” (ARENDR, 2009, p. 12) em uma relação contínua do “eu” com o “não-eu”, resvalada para a consciência do mundo e das interações dos homens nesse mundo (FREIRE, 2005).

A esse reconhecimento do diálogo como encontro dos seres humanos endereçados ao mundo, agrega-se um outro – o da própria dialogicidade como racionalidade dialético-problematizadora por meio da qual compreende-se que:

[...] a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. [...] Por

---

(Idem, grifos no original).

isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se é ele o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p. 90-91, grifos no original).

Nessa perspectiva, o diálogo se apresenta como uma exigência existencial dos seres humanos, como observa Freire (2005), exigência pela qual se desenvolve uma abertura para a alteridade do outro, condição fundamental para o pronunciamento plural e conjunto do mundo. Esse pronunciar o mundo traduz-se no momento da denúncia de uma realidade desumanizante, porque opressora, e o anúncio de um inédito viável a ser concretizado pelos seres humanos em permanente diálogo com o mundo e com os outros, ou seja, em uma ininterrupta relação “eu-tu-mundo”, sem a qual o diálogo torna-se palavra vazia e despolitizada (FREIRE, 2005).

Dessa forma, a dialogicidade se constitui como possibilidade para a realização ética do “humanismo verdadeiro”, posto que, ao gestar-se no movimento dialético da ação-reflexão-ação dos homens com os homens mediatizados pelo mundo, oportuniza tanto a problematização quanto o enfrentamento das situações concretas de opressão e desumanização que contradizem e inviabilizam a afirmação da alteridade dos su-

jeitos, seu ser mais. Assim sendo, “ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. [...] Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante [e conjunta] da realidade” (FREIRE, 1977, p. 43).

Assim, para haver diálogo é necessário que as dimensões da palavra – *ação* e *reflexão* – caminhem em conjunto, pois o processo da comunicação dialógica envolve o *falar* e o *ouvir*. Nessa direção, todos os atores envolvidos nesse processo têm o direito de falar, ouvir e serem ouvidos. Dessa forma, o professor não deve se colocar na posição de detentor da verdade e do saber, mas ter a consciência de que seu papel é o de facilitador da aprendizagem, estando ele aberto a novas experiências, como a troca de saberes entre educador e educando.

Portanto, o diálogo na relação professor-aluno presume humildade, pois o educador não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa, conforme nos ensinou Paulo Freire ao longo de sua práxis educacional.

Assim sendo, a ação educativa amparada em uma visão libertadora precisa se constituir em uma relação horizontal de intercomunicações e respeito, permitindo, assim, o início da superação das muitas contradições persistentes entre professores e alunos, das quais as práticas de arrogância e vaidade intelectual são expressões de uma estrutura social de opressão ainda reproduzida nos diferentes contextos escolares e universitários.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma sociedade como a nossa, na qual ainda constam como pilares organizativos as relações de hierarquização, de poder e de dominação, enxerga-se a necessidade fundamental de humanização das relações sociais que se estendam até o ambiente educacional, tendo em vista que se trata de um espaço social voltado para a formação de sujeitos humanos.

Diante disso, parece-nos imprescindível repensar a prática educativa, pois uma relação humanizadora deve ser pressuposto principal de uma educação como prática da liberdade, sobretudo no que se refere às sociedades que se afirmam politicamente como democráticas e cidadãs.

Consideramos, por fim, que os processos de ensino e de aprendizagem devem ser pautados no respeito entre os atores envolvidos na ação de ensinar e de aprender, para, a partir disso, haver a busca de um pensamento crítico e libertador, que anseie não apenas pela modificação das relações verticalizadas no ambiente acadêmico, mas antes, e sobretudo, pela emancipação social que contribua para o enriquecimento das capacidades humanas quanto à manutenção da vida e da dignidade das pessoas.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de autoanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. Deixar o vocábulo “auto-a-

nálise”, de acordo com o título original.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência.** São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983. (Introdução e organização de Renato Ortiz).

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada:** abordagem clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 37ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Tradução de Adriana Lopez).

NOGUEIRA, Maria A.; NOGUEIRA, Cláudio M. M. **Bourdieu & a eEducação**. 3<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Deixar o vocábulo “Educação” com inicial maiúscula, conforme o título original.

# ASPECTOS FÍSICOS E QUÍMICOS DE NANOPARTÍCULAS DE FERRITAS DE Ni-Zn E PÓ DE TONER

**Ulisandra Ribeiro de Lima Silva<sup>64</sup>**  
**Hederlany Thayná da Silva<sup>65</sup>**  
**Suênia Daiara Teixeira dos Santos<sup>66</sup>**

## INTRODUÇÃO

A pesquisa na área de novos equipamentos eletroeletrônicos (EEE) está cada vez mais inovadora. Apesar de vivermos numa época onde as novas tecnologias predominam, a impressão em papel é bastante utilizada para a elaboração de documentos através do uso de impressoras a *laser* e de fotocopiadoras. Um dos motivos é a existência de uma grande variedade de marcas e modelos. Esses equipamentos são de fácil acesso à toda a população, devido ao seu moderado custo de aquisição e de utilização, sendo usados em diversos locais, como escritórios, escolas, reprografias, papelarias, postos de *self-service* ou até nas casas dos consumidores. Devido à evolução da tecnologia, as impressoras e as fotocopiadoras são fáceis de usar e apresentam um bom desempenho. Várias tecnologias são empregadas para prolongar a vida útil dos *toners* e contribuir para que ele não venha a contaminar o meio ambiente.

---

64 Professora de química do IFRN campus São Paulo do Potengi e coordenadora de pesquisa desse campus. Possui graduação em Licenciatura e Bacharelado em Química pela UFRN, mestre e doutora em físico-química também pela UFRN.

65 Discente do curso de Edificações do campus São Paulo do Potengi.

66 Discente do curso de Edificações do campus São Paulo do Potengi.

Contudo, equipamentos como esses se desgastam, ficando impossibilitados de serem reutilizados, fazendo-se necessário um destino final adequado para esse tipo de material; no entanto, este acaba por muitas vezes sendo descartado de maneira incorreta, podendo causar danos irreparáveis ao ambiente e à saúde das pessoas. Um dado relevante e ao mesmo tempo trágico é que “o lixo eletrônico cresce cerca de cinco vezes mais do que o lixo urbano” (MOURA et al., 2012, p.1271).

Dessa forma, esta pesquisa trata de análises físico-químicas, possibilitando um conjunto de inovações na área de nanotecnologia, empregada para pó de toner e ferritas, como ferramenta importante na área de nanotecnologia e materiais magnéticos. As estruturas manométricas apresentam diversas vantagens magnéticas e ferroelétricas, tornando-as eficientes sistemas de liberação controlada na área de indutores, hastes de antena, bobinas de carregamento e bloqueadores, garfos de deflexão, cabeças de gravação, em amplificadores magnéticos, na interferência eletromagnética (IEM) e nos transformadores de potência, suprimindo exigências básicas nas áreas de alta tecnologia, possibilitando ao homem construir materiais magnéticos cada vez mais eficientes e úteis para aplicações em vários dispositivos eletroeletrônicos.

As nanopartículas (NP) magnéticas, compostas por diferentes tipos de materiais, são muito promissoras para essa finalidade. Por serem biocompatíveis, além dos benefícios acima citados, possibilitam a incorporação do pó de *toner* à ferrita, que poderá ser direcionado a uma aplicação, por ação de um campo magnético. As NP, magnéticas devido às suas características físicas e químicas, são im-

portantes carreadoras que podem contribuir com a redução do descarte incorreto do pó de *toner*, direcionando este para uma aplicação específica – reduzindo assim os efeitos danosos à natureza, controlando a aplicação desejada.

Preocupando-se com essa situação e, mais ainda, com o cuidado que os EEE recebem dentro das instituições que trabalham com materiais como *toners* de impressoras, surgiu a pesquisa, tendo em vista que o pó de *toner* possui uma quantidade considerável de óxido de ferro. Isso pode reduzir o custo na fabricação da ferrita, além de poder reutilizar o pó de *toner*, evitando assim o seu descarte de forma inadequada no meio ambiente (CASTRO et al., 2016).

Nesse contexto, o trabalho foi idealizado visando oferecer a possibilidade de utilizar o processo método dos citratos precursores, uma modificação do clássico método Pechini. A ferrita de espinélio policristalina, ferrita de Ni-Zn, pode ser preparada de maneira simples, partindo-se de materiais com alta pureza, o que proporciona alta homogeneidade do pó e alta área de superfície (LIMA, 2011). Para utilização do pó de *toner* – tendo em vista que não há estudos realizados até o momento – foi utilizado o material calcinado a 300, 400 e 500°/2h. Um ponto a ser destacado é que o método do citrato precursor parte dos nitratos metálicos como matéria-prima, fornecendo polímeros com tamanho médio de partícula próximo ao *toner*; além disso, a adição da ferrita é realizada em uma única etapa, usando um almofariz de ágata e álcool isopropílico no processo de homogeneização.

Este estudo não teve a ousadia de abordar todos os aspectos que envolvem uma reação da ferrita e o pó de *to-*

ner; contudo, alcançou capacidade para realizar uma discussão principalmente no que diz respeito às etapas que cercam a polimerização da ferrita, em presença de um material ferroso (pó de *toner*).

Neste trabalho foram recolhidas amostras de *toners* e fabricado o pó da ferrita, a fim de serem posteriormente analisadas por *fluorescência de raios X (FRX)*, *difração de raios X (DRX)*, *microscopia eletrônica de varredura (MEV)* e *magnetômetro de amostra vibrante (MAV)*. Com base na informação disponível sobre as amostras recolhidas e através das análises obtidas, construiu-se uma base de dados de *toners* e ferritas. Foram feitas, depois, várias comparações das amostras para verificar as possibilidades de aplicação do material.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### Características e composição dos *toners*

Os pós de *toner* são partículas de pó resinoso com diâmetro irregular, normalmente entre 5-25  $\mu\text{m}$ , que, através de processos xerográficos, formam imagens em papel (COUNSELL; ALLWOOD, 2009). A xerografia, ou eletrofotografia, é uma técnica de impressão eletroestática, criada por Chester Carlson em 1938. A técnica é baseada em duas propriedades físicas fundamentais: a atração de materiais de cargas elétricas opostas e materiais com capacidade de se tornarem melhores condutores de eletricidade quando expostos à luz (GOMES, 2015; CARLSON, 1940). O processo xerográfico não utiliza tintas, mas partículas sólidas, e consiste na criação de documentos em que as partículas sólidas de um pó resinoso

(toner) aderem ao papel, por fotocondutividade, atração eletrostática e calor, formando assim a imagem (GOMES, 2015; CARLSON, 1938).

Dessa forma, os materiais constituintes dos toners são resinas aglutinantes como polímeros ou copolímeros, agentes de coloração, materiais magnéticos e alguns aditivos (sílica) (TRZCIŃSKA, 2006). As resinas poliméricas mais utilizadas na composição de toners incluem poliestirenos, estireno-acrílico, estireno-metacrílico, poliésteres, resinas epóxicas, acrílicos e uretanos, e têm como principal função a fixação permanente do toner ao papel (TRZCIŃSKA, 2006; BRUNELLE; CRAWFORD, 2003). Para além disso, também são responsáveis pelo transporte de pigmentos e sua futura fusão ao papel. Nos toners pretos, o pigmento mais utilizado é o negro de fumo, que dá a cor característica ao toner.

Materiais magnéticos, como a ferrita, hematita e magnetita, são usados para facilitar a transferência do toner para o cilindro fotocondutor. Os agentes controladores de carga (compostos organometálicos), bem como os agentes de polimento e melhoramento de fluidez (óxidos metálicos e óxidos inorgânicos), são responsáveis pelo controle da polaridade, nível e proporção de carga, ou seja, têm a função de armazenar as cargas eletrostáticas das partículas dos toners (BRUNELLE; CRAWFORD, 2003; TANDON; JASUJA; SEHGAL, 1997).

Em alguns livros, é possível encontrar a composição química de toners (Tabela 1). No entanto, quando se trata de toners originais, normalmente cada empresa que fabrica o seu produto tem sua composição química patenteada, o que não facilita o acesso à sua composição (VEREGIN et al., 2013).

Apesar disso, estudos mostraram que marcas diferentes utilizam toners com características semelhantes.

**Tabela 1** – Componentes maioritariamente na fabricação de toners (GOMES, 2015)

COMPONENTES (%)	INGREDIENTE	EXEMPLOS
45-60	Agentes de ligação, polímeros	Copolímeros de estireno/acrilato, resina polimetacrilato, poliéster, etc.
	Pigmentos	Carbon black (negro de fumo), azul prussiano, etc.
40-45	Aditivos	Sílica fundida
	Agentes transportadores	Ferrita esférica
	Pigmentos magnéticos	Magnetita, ferrita ou óxido de ferro

Fonte: dados da pesquisa.

### **Ferritas**

Óxidos cerâmicos que exibem comportamento ferrimagnético representam importantes produtos comerciais para indústrias de eletrônica, e são comumente conhecidos por ferritas (MOURA, 2008).

Nas últimas décadas, a síntese dessas ferritas atraiu o interesse de muitos pesquisadores, e inúmeros métodos para obtenção desse material foram desenvolvidos e aprimorados (BRITO, 2006). Historicamente, o tradicional método cerâmico convencional foi o primeiro a surgir, e atualmente é o mais empregado na fabricação de ferritas em escala comercial.

O bom desempenho dos componentes eletroeletrônicos à base de ferrita está diretamente relacionado com a técnica e qualidade do processamento desse material (MOURA, 2008),

uma vez que a morfologia da microestrutura da ferrita é decisiva nos parâmetros desse desempenho, já que as características elétricas e magnéticas são dependentes, portanto, da microestrutura desenvolvida ao fim do processamento. Fatores como tamanho de grão, região de contorno de grão, porosidade, densidade, impurezas, fase constituinte e a estrutura da cela unitária geram as informações necessárias para a compreensão da relação da microestrutura com as inerentes propriedades magnéticas e elétricas do produto final obtido.

Esses materiais são produzidos com mais a alta qualidade por outros métodos químicos, tais como: síntese por combustão, sol-gel, micro-ondas, citratos precursores, entre outros. Contudo, a razão pela qual o método cerâmico convencional tem sido o mais aplicado pelas indústrias se dá pela facilidade com que se consegue processar a matéria-prima em grande escala, além, naturalmente, dos baixos custos envolvidos (LIMA, 2011). Na tentativa de superar as desvantagens do método convencional, outros procedimentos são empregados para processar as ferritas do tipo espinélio, que contêm ferro, oxigênio e outros materiais com fórmula química do tipo  $M+2[Fe^{2+}]O_4$ . Pelo método dos citratos precursores, modificação do método Pechini, a ferrita de espinélio policristalina, ferrita de Ni-Zn, pode ser preparada de maneira simples, partindo-se de materiais com alta pureza, o que proporciona alta homogeneidade do pó e alta área de superfície (VERMA et al., 1999).

## METODOLOGIA E RESULTADOS

O grupo realizou pesquisa sobre o pó de *toner* utilizado no IFRN *campus* São Paulo do Potengi e as ferritas Ni-Zn desenvolvidas pelo método dos citratos precursores. Quanto à obtenção do *toner*, foi utilizado o material de uma impressora a *laser*, de modelo HP LaserJet 600 M601 M602 M603 PCL6, em virtude da presença majoritária de tal máquina no local estudado – porém, o estudo estende a técnica a todas as impressoras a *laser*. A pesquisa procurou entender quais os componentes químicos e também mostrar que o material manométrico do pó de *toner* pode ser inserido nas ferritas de Ni-Zn, levando ao desenvolvimento de material manométricos com propriedades magnéticas de baixo custo. Dessa forma, a amostra foi caracterizada por fluorescência de raio X (FRX), difração de raios X (DRX), microscopia eletrônica de varredura (MEV) e magnetômetro de amostra vibrante (MAV), dando a última técnica aplicada às ferritas de Ni<sub>05</sub>Zn<sub>05</sub>.

### Material

O pó de *toner* foi cedido pela responsável do almoxarifado do IFRN *campus* São Paulo do Potengi. O cartucho do *toner* (modelo HP LaserJet 600 M601 M602 M603 PCL6) foi levado ao laboratório de química, onde foram utilizados os EPI (equipamentos de proteção individual) e EPC (equipamentos de proteção coletiva). Após a realização da primeira parte, o cartucho foi aberto; depois, o pó do *toner* foi coletado, armazenado em recipientes adequados e encaminhados para as análises químicas. A ferrita de Ni-Zn foi fabricada no laboratório de

química do *campus* São Paulo do Potengi, partindo do método dos citratos precursores.

Inicialmente, foram feitos os cálculos estequiométricos para a produção dos citratos metálicos, para a determinação das quantidades de reagentes utilizadas em cada etapa. Os reagentes utilizados no desenvolvimento deste trabalho foram de grau analítico (P. A.), sendo sua procedência e suas respectivas purezas descritas na Tabela 2.

**Tabela 2** – Reagentes utilizados nas sínteses

NOME COMERCIAL	REAGENTES	PUREZA	ORIGEM
Ácido cítrico	Ácido cítrico	99,5 %	VETEC
Nitrato de ferro	Nitrato de ferro monohidratado	98%	ALDRICH
Nitrato de zinco	Nitrato de zinco hexahidratado	98%	ALDRICH
Nitrato de níquel	Nitrato de níquel hexahidratado	99,99	ALDRICH

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a pesagem das massas de reagentes, necessárias em cada etapa de síntese, foi utilizada uma balança TECNAL modelo P236 – SP, que apresenta quatro algarismos significativos. O processo foi iniciado dissolvendo-se a massa de ácido cítrico, previamente pesado, em aproximadamente 200 mL de água destilada. A mistura foi submetida à temperatura sob agitação magnética até 70°C; nesse ponto, foi adicionada a quantidade de nitrato metálico estabelecida mediante cálculos. O nitrato adicionado depende do citrato que se deseja obter – por exemplo, se a síntese for do citrato de ferro, deve-se adicionar o

nitrito de ferro. Ao misturar a massa de nitrito com o ácido cítrico, ocorre a reação de complexação do metal com o ácido cítrico. Após a síntese do citrato, a solução foi filtrada e acondicionada em frasco previamente pesado. O procedimento de gravimetria foi feito para determinar o teor de óxido do metal presente no frasco, e assim poder ser utilizado no cálculo para a síntese da ferrita. Neste trabalho, uma amostra da ferrita Ni-Zn foi sintetizada pelo método dos citratos precursores. A degradação dos citratos precursores foi realizada em forno EDG 3P – S, cumprindo a programação descrita na Tabela 3, obtendo-se um pó fino e homogêneo.

Após a mistura das resinas de acordo com cada estequiometria, a solução foi homogeneizada sob agitação magnética por uma hora. Em seguida, a mistura foi levada ao forno para ocorrer a degradação de parte da matéria orgânica, também de acordo com a Tabela 3.

**Tabela 3** – Etapas de queima para degradação dos citratos precursores

TEMPERATURA (°C)	TEMPO DE CALCINAÇÃO (MIN)	RAZÃO DE AQUECIMENTO (°C/MIN)
110	60	10
220	60	10
350	210	10

Fonte: Dados da pesquisa.

Após as etapas de queima, foi obtido um material com aparência esponjosa e de fácil desaglomeração, denominado “puff” (Figura 1). Em seguida, o material foi desaglomerado em almofariz e peneirado em malha 325 ABNT (Figura 2).

Depois, o pó é caracterizado por difração de raios X, DRX, microscopia eletrônica de varredura, MEV e magnetômetro de amostra vibrante.

**Figura 1** – Material obtido após a degradação



Fonte: Autores.

**Figura 2** – Processo de peneiramento do pó em malha 325 ABNT



Fonte: Autores.

## Caracterizações

### Fluorescência de raio X (FRX)

A técnica conhecida como FRX (fluorescência de raios X) ocorre quando fótons de raios X incidem na amostra e transferem energia aos elétrons dos átomos dos materiais presentes no objeto analisado. Então, esses elétrons são ejetados, criando-se uma vacância em seu orbital. Um elétron de energia mais alta salta para essa vacância, emitindo raios X – característico do átomo excitado –, com energia igual à diferença de energia entre os dois orbitais. Essa radiação é coletada por um detector, que faz a contagem de fótons com determinadas energias em um dado intervalo de tempo.

Neste trabalho, o equipamento de fluorescência utilizado está locado no Instituto de Química na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O equipamento de FRX por dispersão de energia possui um sistema constituído de um tubo de raios X, um detector de Si - PIN, analisador multicanal, um amplificador e um computador para aquisição de dados. O aparelho de raios X utilizado é de fabricação MOXTEK, modelo 40 kV MAGNUM. O detector utilizado é o XR-100CR, Si-PIN da AMPTEK, com resolução de 204 eV para uma energia de 5,9 keV. A saída do detector é acoplada ao analisador multicanal Pocket MCA 8000A, também de fabricação da AMPTEK.

### Difração de raios X

A difração de raios X representa o fenômeno de interação entre o feixe de raios X incidente e os elétrons dos átomos componentes de um material, relacionado ao espalhamento coerente. A técnica consiste na incidência da radiação em uma amostra e na detecção dos fótons difratados, que

constituem o feixe difratado. No difratômetro tradicional, a captação do eixo difratado é feita por meio de um detector, segundo um arranjo geométrico como a geometria Bragg-Brentano, que habilita a obtenção do ângulo  $2\theta$ . As informações obtidas de cada pico são as intensidades, a posição angular ( $2\theta$ ), a distância interplanar ( $d$ ) e o perfil. Cada composto cristalino apresenta um padrão difratométrico característico, permitindo sua identificação por meio das posições angulares e intensidades relativas dos picos difratados (LIMA, 2011). Para obtenção das análises de raios X, foi usado um difratômetro de raios-X Shimadzu XRD 6000, utilizando-se uma fonte de radiação  $\text{CuK}\alpha$  de 1,5418 Å, com uma tensão de 30 kV e corrente de 20 mA, em amostras pulverizadas.

### **Microscopia eletrônica de varredura**

A técnica de microscopia eletrônica de varredura consiste em incidir um feixe de elétrons, gerado em um canhão que é desmagnificado por um conjunto de lentes eletromagnéticas que agem como condensadores. Portanto, cada ponto da amostra corresponde a um ponto da tela, e nela é mapeada a resposta do objeto ao feixe de excitação. O aumento é obtido pela relação entre a área varrida sobre a amostra e a área da tela do tubo.

As análises morfológicas presentes neste trabalho foram realizadas em um microscópio eletrônico de varredura Modelo XL 30 – ESEM de marca Phillips, com voltagem de aceleração de 20 kV. As análises por EDS (espectroscopia por energia dispersiva) foram realizadas no mesmo microscópio, utilizando porta-amostra metálico, permitindo

a avaliação qualitativa e semi-quantitativa da composição química do material ou de seus microconstituintes.

### **Magnetômetro de amostra vibrante**

A técnica do magnetômetro de amostra vibrante (MAV) foi desenvolvida inicialmente por Foner por volta de 1959, assistido de um equipamento utilizado para medir magnetização de uma dada amostra, utilizando como princípio de funcionamento a Lei de Faraday. O ciclo de histerese magnética obtido com magnetômetro tem uma importância fundamental na caracterização de materiais magnéticos, pois através dele é possível medir o campo coercivo, a remanência e a magnetização de saturação dessas amostras.

Nesse sistema, o material é colocado num campo magnético uniforme, e um momento de dipolo é induzido na amostra proporcional ao produto de susceptibilidade e o campo aplicado. Se a amostra é colocada para vibrar num movimento senoidal, a variação do fluxo magnético resultante próximo à amostra induzirá um sinal elétrico nas bobinas captadoras. A magnitude do sinal induzido pela amostra nas bobinas captadoras, que são enroladas em sentidos opostos, depende somente de suas propriedades magnéticas. O sinal de saída dessa bobina alimenta a entrada de frequência de um amplificador *lock-in*. e a saída do *lock-in*, por sua vez, vai para uma interface de aquisição de dados de um computador, bem como a magnitude do campo magnético aplicado de um gaussímetro. O sinal do amplificador *lock-in* é diretamente proporcional ao momento magnético da amostra. O computador agora está pronto para plotar o momento magnético da amostra em função do campo magnético aplicado.

O MAV descrito neste trabalho foi desenvolvido com autonomia de medir  $M \times T$  num intervalo de temperatura de 77 a 650 K, em campos magnéticos de até 10 kOe. Além disso, o ciclo de histerese pode ser traçado em campos de -10 a 10 kOe na mesma região de temperatura. O MAV foi montado e desenvolvido no Laboratório de Magnetismo e Materiais Magnéticos (LMMM) do Departamento de Física Teórica e Experimental (DFTE) da UFRN, sendo, dessa forma, um sistema de baixo custo, mas com a mesma qualidade de medidas feitas por equipamentos comerciais similares.

## Resultados

Com as medidas de fluorescência de raios X, foi determinada a área associada a cada elemento químico observado, com as porcentagens para cada um dos pós de *toner* calcinados a 300, 400 e 500°C/2h, como pode ser visto na Tabela 4. Para uma melhor apresentação dos resultados, foi elaborado uma tabela com conjunto de temperaturas associado ao pó de *toner*.

**Tabela 4** – Análise química por fluorescência de raios X (FRX)

COMPONENTES	TEM 500	TEM 400	TEM 300
<b>Fe</b>	81,038%	80,902%	81,279%
<b>Sr</b>	7,649%	7,724%	8,213%
<b>Si</b>	4,047%	4,318%	3,808%
<b>Ti</b>	3,470%	3,431%	3,163%
<b>Ca</b>	1,898%	1,862%	1,658%

COMPONENTES	TEM 500	TEM 400	TEM 300
<b>Mn</b>	0,796%	0,778%	0,762%
<b>Ba</b>	0,250%	0,265%	0,226%
<b>Na</b>	0,163%	0,259%	0,177%
<b>Al</b>	0,268%	0,248%	0,285%
<b>S</b>	0,178%	0,182%	0,186%
<b>Mg</b>	0,209%	0,176%	0,179%
<b>P</b>	0,018%	0,019%	0,015%
<b>Cr</b>	0,010%	0,011%	0,019%
<b>K</b>			0,024%

Fonte: Dados da pesquisa.

Com a identificação dos elementos presentes nas amostras, pôde-se mostrar que os elementos podem ser divididos em dois principais grupos: elementos constituintes e elementos traços. Os elementos traços podem ser também divididos em subgrupos: os dos elementos contaminantes e os elementos chaves. Os elementos constituintes ou elementos dominantes são aqueles que aparecem em todas as amostras, independente da temperatura.

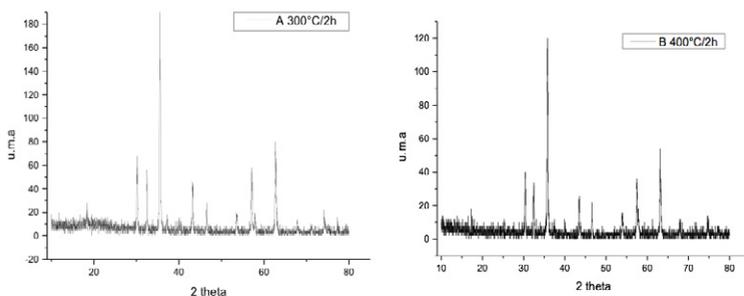
O ferro (Fe) apresenta as maiores porcentagens em todas as temperaturas, o que nos leva a crer que está em maior quantidade nas amostras. Pode-se destacar como elementos majoritários os seguintes: estrôncio (Sr), silício (Si), titânio (Ti) e cálcio (Ca). Os elementos traços, por sua vez, são os que possuem porcentagem menor, sugerindo que esses elementos estão em menor quantidade nas amostras. São eles: manganês (Mn), bário (Ba), sódio (Na), alumínio (Al), enxofre (S), magnésio (Mg), potássio (P) e o cromo (Cr). Sobre os ele-

mentos contaminantes, para amostra a 300°C/2h, apareceu o potássio (K).

Os metais presentes no pó de *toner*, na Tabela 4, podem levar a problemas respiratórios e danos ambientais (CASTRO et al., 2016).

A análise por difração de raios X, na Figura 3, representa as fases encontradas na amostra do pó de *toner*. O pó foi analisado por DRX, com a finalidade de apresentar as fases do pó de *toner* nas temperaturas à 300, 400 e 500°C/2h. Nessas temperaturas, é observada a formação de várias fases; dentre elas, o pó de *toner* apresenta a fase ferrita, hematita e a magnetita – destacando que a fase ferrita é primordial para que haja um bom desempenho do material manométrico com propriedades ferromagnéticas.

**Figura 3** – Difrações de raios X (DRX) do pó de toner da impressora calcinado a 300 (A) e 400 (B)

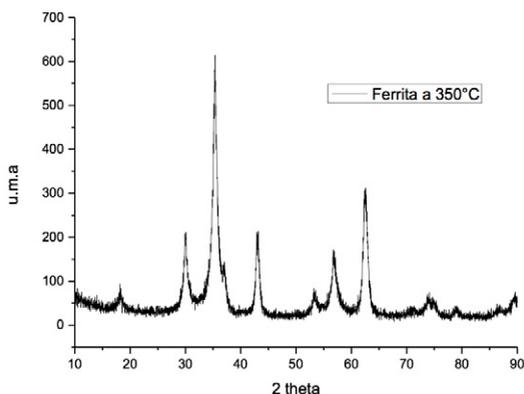


Fonte: Dados da pesquisa.

O acompanhamento da evolução da fase da ferrita de Ni-Zn cristalina foi feito por difração de raios X. A Figura 4 mostra o difratograma de raios X da composição da ferrita Ni-Zn

calcinação a  $350^{\circ}/3,5\text{h}$ . Os difratogramas apresentaram a formação de fase única da ferrita do tipo espinélio, evidenciada pelo aparecimento do pico em  $2\theta=35,5$ , que é característico das ferritas cúbicas do tipo espinélio. Os espectros de difração de raios X do pó de *toner* na Figura 2 é semelhante, indicando que a adição do pó de *toner* pode ser inserida por meio de adições parciais para compor a estrutura do espinélio.

**Figura 4** – Difratograma de raio X da ferrita de composição  $\text{Ni}_{0,5}\text{Zn}_{0,5}$  calcinadas a  $350^{\circ}\text{C}/3\text{h}$ .



Fonte: Dados da pesquisa.

O método matemático de Rietveld foi utilizado para quantificar as fases, bem como extrair parâmetros, como tamanho médio de cristalito e parâmetro de rede. A Tabela 5 mostra os dados da análise de Rietveld do pico da ferrita de  $\text{NiZn}$  calcinadas a  $350^{\circ}\text{C}/3\text{h}$ .

**Tabela 5** – Dados do refinamento de Rietveld da ferrita de composição  $Ni_{0,5}Zn_{0,5}$  calcinadas a 350°C/3h

FERRITA	% DE FASE	$\alpha$ (Å)	TC (nm)
$Ni_{0,5}Zn_{0,5}$	100	8,40	11,27 ± 0,55

Fonte: Dados da pesquisa.

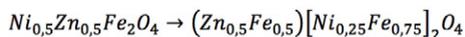
Na Tabela 6, estão dispostos os parâmetros estruturais da ferrita de composição  $Ni_{0,5}Zn_{0,5}$ , obtidos do arquivo padrão utilizado para o refinamento das amostras. Os parâmetros estruturais indicam que as ferritas sintetizadas cristalizam na estrutura cúbica com grupo espacial Fd-3m:1. Os dados indicam que as ferritas possuem estrutura do espinélio tipo inverso, e os íons metálicos divalentes, como o  $Ni^{2+}$ , ocupam posições octaédricas, forçando o ferro a sair da posição octaédrica para posições tetraédricas.

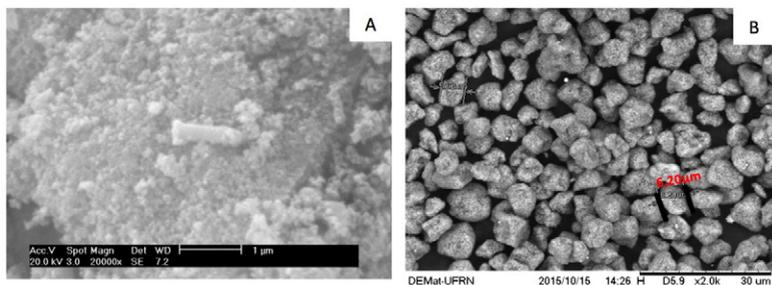
**Tabela 6** – Parâmetros estruturais das amostras de composição  $Ni_{0,5}Zn_{0,5}$  calcinadas a 350°C/3h

ÁTOMOS	POSIÇÕES			NÍVEIS DE OCUPAÇÃO
	x	y	z	
				$Ni_{0,5}Zn_{0,5}$
Fe (octaédrica)	062	062	062	0,75
Fe (tetraédrica)	0	0	0	0,5
Zn (tetraédrica)	0	0	0	0,5
Ni (octaédrica)	062	062	062	0,25

Fonte: Dados da pesquisa.

Portanto, a estrutura da fase ferrita para as composições  $Ni_{0,5}Zn_{0,5}$  é:



**Figura 5** – Microscopia eletrônica de varredura do pó de toner

Fonte: Autores.

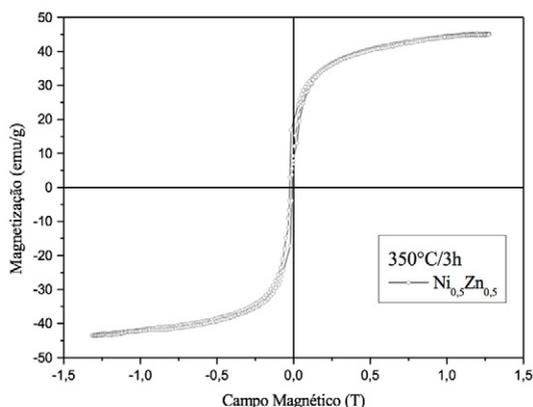
A figura 5 mostra a microscopia eletrônica de varredura do pó de toner da impressora HP em temperatura ambiente e da ferrita  $\text{Ni}_{0,5}\text{Zn}_{0,5}$ . São observadas partículas em formato irregular e tamanho por volta de  $6\mu\text{m}$  para o pó de toner, e de  $11\text{ nm}$  para a ferrita Ni-Zn. O processo de difusão desses íons mostra-se homogêneo, indicando uma maior concentração dos íons nas regiões mais próximas ao contorno das partículas.

A histerese magnética do pó calcinado a  $350^\circ\text{C}/3,5\text{ h}$  para a ferrita Ni-Zn foi obtida por magnetometria de amostra vibrante. Foi observada uma magnetização de saturação por volta de  $45\text{ emu/g}$ , como mostra a Figura 6. A análise da fase por DRX (Figura 4) mostra a formação de estrutura espinélio homogênea.

O tamanho dos cristalitos foi de  $11\text{ nm}$  para a composição  $x = 0,5$ . Sabe-se que partículas menores que  $100\text{ nm}$  não apresentam a formação de domínios magnéticos, e a magnetização é explicada por rotação coerente dos momentos magnéticos. Entretanto, as curvas de histerese (Figura 6) não saturam mesmo em campos acima de  $1\text{ T}$ , indicando a

existência de uma componente superparamagnética. Assim, as diferenças nas curvas de histerese podem ser explicadas pelo fenômeno de superparamagnetismo (LIMA, 2006), no qual apenas o tamanho da partícula é considerado; devido ao maior tamanho encontrado na composição  $x = 0,5$ , tem-se uma maior magnetização, indicando uma relação de magnetização com o tamanho das partículas.

**Figura 6** – Histerese magnética para o pó da ferrita Ni-Zn calcinado a 350°C/3,5h



Fonte: Autores.

## CONCLUSÕES

A técnica de fluorescência de raios X por dispersão de energia mostrou ser bastante eficiente e de enorme potencial no estudo de amostras dos pós de *toner*, tendo em vista que uma de suas vantagens é a não destruição da amostra. Pode-se encontrar uma ampla gama de respostas satisfatórias no estudo dos grupos pretéritos. Nos difratogramas de raios X, observou-se que o aumento da temperatura de cal-

cinação favoreceu a diminuição da intensidade das porções cristalinas das amostras do pó de *toner* calcinado a 300, 400 e 500°C/2h, e o material apresentou a formação das fases ferrita, hematita e magnetita – diferente da ferrita NiZn, que apresentou a formação de uma fase única espinélio sem a presença de fases intermediárias.

Através do método de Rietveld, verificou-se uma boa correlação entre os difratogramas experimentais e os refinados para as fases de NiZn, indicando que os resultados são de alta confiabilidade, mostrando boa concordância com o tamanho de partículas observadas por MEV. As curvas magnéticas apresentaram uma tendência evolutiva com baixas perdas de energia sob uma coercitividade de um campo magnético baixo. O material eletromagnético apresentou características de ferritas macias, desprendendo, dessa forma, pouca energia para a reversão da magnetização. Assim, as aplicações das de nanopartículas do pó de *toner* e ferritas se mostram promissoras no desenvolvimento de novas tecnologias relacionados a materiais com propriedades magnéticas em razão dos resultados apresentados.

## REFERÊNCIAS

BRITO, V. L. O. Ferritas Ni-Zn breve revisão sobre o processo convencional de fabricação e as propriedades permeabilidade magnética e constante dielétrica. **Cerâmica**, v. 52, p. 221-231, 2006.

BRUNELLE, R. L.; CRAWFORD, K. R. **Advances in the forensic analysis and dating of writingink**. Springfield: LTD, 2003.

CARLSON, C. F. **Electron Photography**, US Patent 2 221 776, November 19, 1940.

CASTRO, A. B. C.; LIMA, JR. G. S.; AQUINO, M. E. S.P.; SILVA, U. R. L. (org.). **Práticas educativas em movimento: experiências formativas de ensino, pesquisa, extensão e gestão no campus São Paulo do Potengi**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal: IFRN Ed., 2016

COUNSELL, T. A. M. e Allwood, J. M. Using abrasives to remove a toner-print so that office paper might be reused. **Wear**, v. 266, n. 7–8, p. 782–794, 2009.

FONER, S. Versatile and Sensitive Vibrating. **Sample Magnetometer**, v. 30, n. 7, p. 548–557, 1959.

GOMES, T. F. R. **Análise de toners remanufaturados por espectroscopia de infravermelho com transformada de Fourier (FTIR)**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Coimbra, Portugal, 2015.

LIMA, U. R. **Otimização da síntese de nanoferritas de NiZn dopada com cobre e cobalto**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

LIMA, U. R. **Síntese e caracterização de nanoferritas à base de níquel-zinco e níquel-cobre-zinco**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

MOURA, A. E. G. **Síntese, sinterização e caracterização de ferritas à base de Ni-Zn**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

MOURA, F. P.; OLIVEIRA, R. S.; AFONSO, J. C. Processamento de cartuchos de impressoras de jato de tinta: um exemplo de gestão de produto pós-consumo. **Quim. Nova**. v. 35. n. 6, p. 1271-1275, 2012.

TANDON, G.; JASUJA, O. P.; SEHGAL, V. N. The characterization of photocopy toners using Fourier transform infrared spectroscopy: a structural diagnosis of chemical constituents in black photocopier toners used in India. **Int. J. Forensic Doc. Exam.**, v. 3, n. 2, p. 119–126, 1997.

TRZCIŃSKA, B. M. Classification of black powder toners on the basis of integrated analytical information provided by Fourier transform infrared spectrometry and X-ray fluorescence spectrometry. **J. Forensic Sci.**, v. 51, n. 4, p. 919–924, 2006.

VEREGIN, R. P. N.; ROTBERG, E.; HAWKINS, M. S.; VONG, C.; WOSNICK, J. H. **Toner Compositions**. US Patent 8394562B2 Mar. 12, 2013.

VERMA, A.; GOEL, T. C.; MENDIRATTA, R. G.; GUPTA, R.G. High-resistivity nickel-zinc ferrites by the citrate precursor method. **J. Mag. Mag. Mater**, n.192, p. 271-276, 1999.

VO-DINH T. **Nanotechnology in biology and medicine**: me-

thods, devices and applications. Boca Raton: Taylor & Francis, 2007.

YUAN H. L.; WANG, Y. Q.; SHAO, M. Z.; LIU, L. S.; CHEN, X. L.; LOU, S. Y., et al. Low-temperature preparation of superparamagnetic CoFe<sub>2</sub>O<sub>4</sub> microspheres with high saturation magnetization. **Nano Express**, v.5, p. 1817-1821, 2010.

# A INTERCORPOREIDADE EM MERLEAU-PONTY E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO

**Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino<sup>67</sup>**  
**Karenine de Oliveira Porpino<sup>68</sup>**

## INTRODUÇÃO

Para ampliar as nossas reflexões sobre a noção da intercorporeidade em Merleau-Ponty (2006) e para pensar como se dão as relações étnico-raciais na educação, elencamos neste trabalho alguns interlocutores do filósofo Merleau-Ponty, assim como escritos da antropóloga Nilma Gomes para alargar as narrativas de ex-alunas negras. As entrevistadas passaram pelo processo de transição do cabelo e reconhecem nesse processo o pertencimento à cultura negra. Esse movimento foi possível a partir de experiências e narrativas de outras negras que passaram pelo mesmo processo, o empoderamento pelo cabelo cacheado e pela pesquisa sobre a estética da cultura de matriz afro.

---

67 Professora de educação física do IFRN campus Ceará-Mirim. Mestre e doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFRN. Membro do Grupo de Pesquisa em Corpo, Fenomenologia e Movimento (ESTESIA) da UFRN e membro do Núcleo Interdisciplinar em Meio Ambiente e Sociedade (NIEMAS) do IFRN.

68 Doutora em educação. Professora do curso de dança do Departamento de Artes da UFRN. Atua nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Artes Cênicas da UFRN. Membro pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Corpo, Fenomenologia e Movimento (ESTESIA) e do Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de Criação (CIRANDAR) da UFRN.

No curso ministrado na Sorbonne (1949-1952) sobre psicologia da criança e pedagogia, que mais tarde se torna a obra *Psicologia e pedagogia da criança*, Merleau-Ponty (2006) é ousado e questiona a tradição do ensino da própria filosofia a respeito do problema de outrem, que purificou objeto e sujeito a ponto de não considerar a possibilidade de uma representação de outrem como sujeito-objeto. Ele inicia o capítulo (*Minha experiência de outrem*) fazendo uma crítica ao empirismo absoluto e à concepção puramente reflexiva, que não reconhece o outro.

Nesse capítulo, Merleau-Ponty faz a relação de outrem a partir da análise de objetos culturais, como as obras de arte em forma de quadros, perspectivando um traçado histórico desde a pintura renascentista italiana até a pintura contemporânea. Nessa análise, o autor chama a atenção para o fato de que o objeto já está diante de nós como um outro, e que a percepção de outrem não apresenta mais problemas do que o apresentado pela percepção de qualquer objeto animado. Além da filosofia fenomenológica, o autor também fundamenta a sua tese de *outrem* por meio de estudos da psicologia, da psicanálise, da fisiologia, da sociologia, da biologia e da antropologia. A percepção de *outrem* não se dá apenas pelos estímulos exteriores, mas depende do modo como nos relacionamos com os outros antes dessa percepção – está fundada no nosso passado psicológico. O outro é sempre uma relação carnal, ou seja, atravessada pelo corpo que deseja e que é desejado.

Assim, para ampliar a reflexão sobre *outrem*, Merleau-Ponty tece críticas ao pensamento cartesiano. Para Descartes e Kant, não há problema de *outrem*. Para Descartes, o *eu*

é puro, sem conteúdo, não individuado no tempo. *Outrem* não será nem encarnado, nem situado; logo, o problema desaparece. Porém, Kant não apresenta nem *outrem* nem eu mesmo como situados. Nessa concepção reflexiva não há problema filosófico, apenas psicológico: *outrem* é problema de simples conteúdo, e não problema transcendental de estrutura.

Para considerar o outro, Merleau-Ponty (2006) se ancora na reflexão do filósofo Husserl, que enfatiza que “há problema do outro quando não me reduzo a uma série de experiências psicológicas e quando, apesar disso, não posso atribuir-me a qualidade de um sujeito eterno e único; pode-se então admitir essa singular relação entre um espírito e este aparelho corporal que o porta” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.538). O autor assinala que há um espírito encarnado com o qual podemos entrar em contato. Logo, nosso problema poderia ser reflexo do problema do eu, que ao mesmo tempo está ligado ao problema do mundo. Portanto, se quisermos ter uma atitude positiva em relação ao mundo, precisaremos pensar os paradoxos inerentes a ele, em especial o paradoxo de *outrem*.

É a partir da noção de experiência em Merleau-Ponty que se põe em evidência o que há de original em nossa relação com o ser, assim, também, para que *outrem* passe a ser problema. É na relação do sujeito no mundo que podemos ter alguma probabilidade de encontrar uma experiência de *outrem*. Precisamos refletir como é preciso conceber o mundo para que *outrem* seja pensável.

Para ver como o mundo nos fala do homem, nessa proposição, Merleau-Ponty aponta como principal objetivo des-

crever os objetos com suas raízes subjetivas, a fim de voltar a tomar consciência de nosso verdadeiro contato com o mundo. O objeto (como coisa que se alarga ao olhar) é cercado por um horizonte interior e um horizonte exterior, que anunciam uma série aberta e indefinida de percepções complementares que poderemos obter se mudarmos de ponto de vista. A percepção é considerada como a síntese de todas as percepções possíveis; essa síntese é realizada pelo poder de deslocamento. A corporeidade possibilita as relações entre variáveis objetivas, ou seja, sobre as relações pautadas sobre a percepção entre meu corpo e o mundo.

Há a percepção de *outrem* a partir do objeto que está diante de nós como um outro, e o mundo só tem significação porque tem uma direção. Para Merleau-Ponty (2006), “toda localização dos objetos no mundo pressupõe a minha localidade; em certo sentido, o objeto da percepção não para de nos falar do homem, ele é expressivo de nós como sujeito encarnado” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 541-542). O autor complementa: somos um corpo de sensações, portador de técnicas, estilos e condutas.

O corpo de *outrem*, em funcionamento, realiza em seus movimentos o deslocamento de certas formas corporais cuja apreensão não é a simples soma de percepção dos movimentos vistos – assim como o corpo do *eu* também não lhe é dado como soma de sensações, mas como um todo. Entre os dois, existe o elo da forma comum às percepções visuais e táteis: é através delas que eles se comunicam. Em outras palavras, “é como se as intuições e as realizações motrizes do outro se encontrassem numa espécie de relação de intromissão intencional, como se meu corpo e o de *outrem* constituíssem um

sistema” (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 560-561).

A percepção de *outrem* não é apenas a operação de estímulos exteriores, mas depende também de como estabelecemos nossas relações com os outros antes dessa percepção: ela tem raízes em todo o nosso passado psicológico, e cada percepção de *outrem* nunca é mais que uma modalidade momentânea. Trata-se de uma relação mais profunda, de coexistência como aspecto de *outrem* que se apresenta. Há uma intenção nessa conduta, uma vez que estamos mergulhados em certo drama humano que codetermina essa percepção.

Em 1960, Merleau-Ponty publica *Signes*, uma coletânea de textos políticos pós-Guerra Fria, como também propõe uma reflexão sobre a “filosofia” da história. No capítulo *O filósofo e sua sombra*, Merleau-Ponty faz uma interlocução com Husserl para dialogar sobre a intercorporeidade – a sombra é uma metáfora que Merleau-Ponty utiliza para falar de Husserl. Para Merleau-Ponty, Husserl revela um mundo selvagem e um espírito selvagem, pois os outros estão presentes em sua cólera, amor, gestos, palavras. Assim, o filósofo transporta a sua sombra com todas as arestas em compreender interiormente a relação entre o mundo da natureza e o mundo do espírito. Essa compreensão está implícita nas experiências com o próprio eu e com o outro, pois, como aponta Merleau-Ponty (1991): “empresto-me ao outro, faço-o de meus próprios pensamentos: isso não é um fracasso da percepção do outro, é a percepção do outro” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 175). Para Merleau-Ponty (1991), Husserl propõe o pensar como uma extensão do pensamento para o impensado, para o devir – daí a sombra do filósofo, a sua obra e os pensamentos que se articulam indefinidamente, atemporalmente.

Merleau-Ponty assinala que a redução fenomenológica foi para Husserl um enigma, pois ele sempre estava voltando para ela – consistia como o início da pesquisa fenomenológica ou, até mesmo, um começo continuado. O “retorno a si” e o “sair de si”: é pela reflexão que temos acesso ao irrefletido, é a reflexão que contesta a si mesma, e é nesse caminho de retorno, de posse, de interiorização ou de imanência que se reconhece caracteres contraditórios na redução. Husserl deveria se interrogar: será que a redução fenomenológica não é um retorno ao solipsismo? Porque quando se coloca entre parênteses o mundo (o sujeito suspende suas crenças, seus juízos, seus valores), trata-se de um poder muito grande que se dá ao sujeito – será, então, que o sujeito é capaz de fazer isso?

Para Merleau-Ponty, a redução é sempre incompleta, exatamente por não existir esse sujeito capaz de fazer a *epoché*. A fenomenologia nos dá o caminho, mas, ao mesmo tempo, esse caminho é o seu próprio fracasso. Trabalhar com esse método científico é sempre trabalhar na incerteza, porque não há o sujeito capaz de suspender inteiramente seus juízos, suas crenças e seus valores ao interrogar sobre um fenômeno. Mas esse é também, segundo Husserl, o caminho para realmente considerar o outro, a diferença. A redução é tudo, ela é a chave e o fracasso. Merleau-Ponty aponta que é preciso avançar a partir das proposições pensadas por Husserl, principalmente sobre a natureza transcendente e a imanência do espírito, de seus atos e de seus aspectos objetivos da experiência vivida, do percebido, do recordado, do imaginado.

Husserl reconhece caracteres contraditórios na redução, ou seja, o pensamento reduzido não observa as ciências da natureza, mas, de uma certa forma, o contrário da natureza,

ou a natureza como sentido puro dos atos que compõem a atitude natural. A natureza reintegrada na consciência que sempre a constituiu. Para Husserl, a redução é a consciência, seus atos e o objeto intencional deles. Para Merleau-Ponty, a fenomenologia não é nem um materialismo nem uma filosofia do espírito. Há uma relação do corpo consigo mesmo que o converte em vínculo entre o eu e as coisas. O corpo é animado, uma potência exploradora o habita, o toco-me tocante é um exemplo de que o tato alarga-se pelo corpo, possuindo-, pois o corpo é “coisa que sente”, “sujeito-objeto”. A intercorporeidade para Husserl existe quando pode-se pensar o mundo e o eu, no mundo e na relação com o outro.

Merleau-Ponty (1991) assinala que há um pensamento difuso no corpo entre sujeito e objeto, como também na coisa, que é o polo das operações de meu corpo.

Coadunamos com o pensamento de Merleau-Ponty (1991) ao abordar o corpo, o conhecimento e o sensível:

Todo o conhecimento, todo o pensamento objetivo vivem desse fato inaugural que eu senti, que tive, com essa cor ou qualquer que seja o sensível em causa, uma existência singular que tolhia repentinamente o meu olhar, e contudo prometia-lhe uma série indefinida de experiências, concreções de possíveis desde já reais nos lados ocultos da coisa, lapso de duração dado numa só vez. A intencionalidade que liga os momentos da

minha exploração, os aspectos da coisa, e as duas séries uma em relação a outra, não é a atividade de ligação do sujeito espiritual, nem as puras conexões do objeto, é a transição que como sujeito carnal efetua de uma fase do movimento para outra, por princípio sempre possível para mim porque sou esse animal de percepções e de movimentos que se chama corpo (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 184-185).

O corpo do outro anima-se diante do eu, seja um aperto de mão ou troca de olhares; é esse corpo que sente, que se excita e que faz-nos compreender a presença do outro. O toco-me tocante coexistem, mas o outro aparece como uma extensão dessa co-presença. Para Merleau-Ponty (1991), “ele e eu somos que os órgãos de uma única intercorporalidade” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 186). É a partir do corpo do eu que pode-se compreender o corpo e a existência do outro, “se a co-presença de ‘minha consciência’ e a de meu ‘corpo’ se prolonga na co-presença do outro e de mim, é porque o ‘eu posso’ e o ‘outro existe’ pertencem desde já ao mesmo mundo” (MERLEAU-PONTY, 1991, p.194).

### **ALGUNS INTERLOCUTORES DE MERLEAU-PONTY**

Dialogaremos também, neste texto, com algumas interlocuções da obra de Merleau-Ponty, como os apontamentos de

Nóbrega (2015; 2016) e Coelho Junior (2003; 2010). Nóbrega (2016) se apoia na obra merleauPontiana *La Nature*, publicada originariamente em 1995 como uma obra póstuma, para ancorar a corporeidade e a estesiologia em uma filosofia da carne, que é o sentir, como uma abertura de nós mesmos a uma oposição de representações conscientes. Em *La Nature*, Nóbrega indica que há um deslocamento de uma fenomenologia para uma ontologia do ser bruto ou selvagem, transpassado pela expressividade do corpo. Essa autora, estudiosa da obra do filósofo, debruça-se sobre seus escritos, no Brasil e na França, com acesso às escrituras originais do autor na Biblioteca de Paris; ela afirma que ele prepara outra filosofia da natureza, pois esse filósofo relê os neurologistas e os teóricos da evolução. Portanto, para compreender a estesiologia e o corpo nessa proposição, é necessário estar atento ao estudo da sensibilidade e do sensível, visto que “a carne diz nossa humanidade pelo corpo e nossa especificidade por sua fragilidade” (NÓBREGA, 2016, p. 81).

Nóbrega (2016) aponta que há uma inerência, um quiasma entre carne e mundo, em que os fenômenos da linguagem e da expressão ganham novos contornos ontológicos. A obra *A Natureza* de Merleau-Ponty é onde o tema ganha mais substância da psicanálise freudiana. No segundo esboço da obra apresentado por Merleau-Ponty (2000), o autor assinala que a intercorporeidade é a relação entre corpos-coisas e a penetração dos sensíveis pelo corpo, “as coisas como aquilo que falta ao meu corpo para fechar o seu circuito” (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 352). Para esse filósofo, o corpo é uma totalidade aberta aos outros corpos, pois um corpo é constituído pela corporeidade dos outros corpos. Pelo esquema cor-

poral, o corpo é capaz de conhecer os outros corpos, e estes, por sua vez, são capazes de conhecer o mundo.

Em Nóbrega (2015), a noção do corpo estesiológico fundada em Merleau-Ponty compreende o corpo que se move e que deseja, como uma teoria do corpo libidinal. Um corpo que sente e que atribui sentidos aos acontecimentos, um corpo como potência transformadora, inventivo, criativo e expressivo por meio da linguagem, da comunicação e da expressão. Um corpo como carne do mundo, que é entrecortado pela historicidade, pela cultura, pelos símbolos, pela linguagem e pela experiência vivida; “nesse sentido, a carne é o ser de promiscuidade, profundidade e ligação com os outros, estando fortemente articulada com a noção de intercorporeidade e de sua relação com a psicanálise” (NÓBREGA, 2015, p. 74).

Ainda dialogando sobre a intercorporeidade, vale ressaltar o percurso traçado por Coelho Junior (2003) ao publicar *Da intersubjetividade a intercorporeidade: contribuições da filosofia fenomenológica ao estudo psicológico da alteridade*. Aqui, o psicanalista e psicólogo escreve um texto complementar e introdutório sobre a intercorporeidade; ele inicia a sua reflexão com Husserl, dá continuidade com as contribuições de Sheler e finaliza com Merleau-Ponty.

A intercorporeidade e a intersubjetividade estão no centro do pensamento fenomenológico, da questão das experiências, como elas se constituem. Então, a fenomenologia, diferentemente do pensamento kantiano, não está preocupada com a constituição do mundo, mas em como se constituem as experiências com os outros no mundo. Sair da especulação filosófica, a ideia de Deus, do mundo, para enfrentar apenas aquilo que podemos conhecer, que esteja nos fenômenos. Nós

não podemos conhecer as essências em si, mas podemos conhecer como elas se manifestam, os fenômenos – isso está em Kant e também na fenomenologia. A diferença é que, para Kant, há um sujeito transcendental a partir do idealismo da consciência que pode constituir essas representações. Na fenomenologia, por outro lado, há esse sujeito, mas esse homem interior está no mundo – logo, com o outro, com a história, com a cultura. É aí que ele constrói a experiência: não é a representação, é a experiência.

Coelho Junior aponta que a filosofia fenomenológica se caracterizou pelo estudo do conceito e da experiência da intersubjetividade, principalmente na concepção de ser humano que considera a experiência da alteridade. O estudioso fala que a intersubjetividade tem três sentidos: o primeiro é a ideia da comunhão ou uma fusão interpessoal entre os seres (interpessoalidade); o segundo sentido é sobre os domínios da linguagem, que atravessa os estudos da intercorporeidade. Para fundamentar a sua escrita, esse autor cita Habermas, mas poderia também ter citado os estruturalistas franceses que desenvolveram essas questões pela história e pela cultura, como Lévi-Strauss, Saussure, entre outros. Por fim, o terceiro sentido é pela empatia.

Em outro texto publicado pela *Revista Brasileira de Psicanálise*, Coelho Junior (2010) aborda a noção de uma co-corporeidade que faz relação com a intercorporeidade, já que a ênfase não deve ser situada no “entre” corporeidades, mas na ideia da co-presença de duas corporeidades em que já estão implícitos o eu e o outro. O autor traz a fenomenologia para a clínica psicanalítica, e ele fala não de uma intercorporeidade, mas de uma co-corporeidade. Qual

a principal diferença? A partir da clínica psicanalítica, há a inclusão do domínio da pulsão, da sexualidade, de que jamais haveria nesse sentido uma fusão.

Quando Coelho Junior aborda essa noção da co-corporeidade, ele se fundamenta em Merleau-Ponty e sua noção da co-presença. Para ele, há sempre essa co-percepção, coparticipação, co-presença, não é nunca um só: “co-corporeidade [...] não é uma unidade indiferenciada, mas a presença de duas corporeidades em que cada uma é mais do que uma unidade fechada em si, é sempre a simultaneidade do dois e do um” (COELHO JUNIOR, 2010, p. 59). Apresenta um certo nível de diferenciação e indiferenciação. Essa é a lógica do quiasma, do entrelaçamento, mas não indica a formação de uma unidade indissolúvel para sempre, uma fusão. O sentido que Merleau-Ponty dá à intercorporeidade é esse, a lógica desse quiasma.

Encontramos nos anexos da obra *O visível e o invisível*, publicação pós-morte de Merleau-Ponty (1971), uma reflexão do autor sobre o quiasma:

Quiasma através do qual o que se anuncia a mim como ser parece, aos olhos dos outros, não ser mais do que estados de consciência – mas, como quiasma dos olhos, esse é também o que faz com que pertençamos ao mesmo mundo – um mundo que não é projetivo, mas que realiza a sua unidade através das impossibilidades tais, como a de meu

mundo e do mundo do outro (MER-LEAU-PONTY, 1964, p. 199-200).

Um repouso, um habitar, uma familiaridade ao olhar, um visível que afeta, um convite ao pensar. Reflexões que convidam ao diálogo, que interrogam a experiência como educadora, como ser humano, que provocam a ampliação das questões étnico-raciais a serem discutidas com a comunidade escolar. Como podemos ter uma educação sensível e emancipatória no ensino médio em uma sociedade opressora e racista? Nesse contexto, recorreremos a textos escritos sobre a temática e entrevistamos ex-alunas negras do ensino médio técnico integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

### **AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO**

No artigo escrito por Gomes (2003) publicado na *Revista Brasileira de Educação*, intitulado *Cultura negra e educação*, a autora se fundamenta principalmente na antropologia e na sociologia, a partir da teoria das representações sociais, para discutir a cultura no campo da educação, principalmente das contribuições e resistências políticas que os movimentos sociais e grupos étnicos interpelam a sociedade brasileira. Vale ressaltar que esse texto foi publicado no mesmo ano da criação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira na escola. A autora inicia sua reflexão concordando que a condição para nos tornarmos mais humanos são as diferenças com que somos constituí-

dos, sejamos negros ou brancos. Porém, ela ressalta que “ao longo da experiência histórica, social e cultural, a diferença entre ambos foi construída pela cultura, como uma forma de classificação do humano” (GOMES, 2003, p. 76).

O longo período da escravidão no Brasil deixou marcas racistas que perduram até hoje; socialmente e historicamente, os negros sofrem pelo preconceito e discriminação social. Gomes (2003) revela a responsabilidade que a escola enquanto instituição social deve ter nessa organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, pois compreende um espaço em que as representações negativas sobre o negro são difundidas, indicando que tais questões devem ser superadas. A autora aponta a necessidade dos educadores compreenderem como os povos foram compartimentados em categorias no contexto do racismo, e como esse fenômeno impede o processo de construção de uma escola democrática.

Coaduno com o pensamento de Gomes ao ressaltar que os educadores devem ter um posicionamento ético, estético e político nas suas práticas pedagógicas ao abordar a cultura negra, pois esta se faz presente no modo de vida do brasileiro, seja qual for seu pertencimento étnico. As lacunas presentes na comunidade escolar acerca dessa abordagem repercutem em sujeitos que foram fragmentados e em autoestimas destruídas. Gomes aponta que a cultura negra possibilita aos negros a construção de um *nós*. Refletir sobre essa afirmação leva a pensar a noção da reversibilidade da carne,<sup>69</sup> da carne pensada como mundaneidade, como alteridade.

---

69

Noção fenomenológica encontrada nas escrituras de Merleau-Ponty (1971).

Ressignificar o corpo negro, dialogar sobre o que é a beleza, discutir sobre as imposições estéticas na cultura brasileira a partir da cultura eurocêntrica,<sup>70</sup> dialogar sobre os movimentos negros de resistência política, perceber como as políticas afirmativas transitam nos espaços educativos, cobrar a funcionalidade da Lei 10.639/03, fomentar reflexões sobre as contribuições culturais herdadas da cultura negra, apreciar filmes e documentários que possam ampliar a capacidade de percepção do mundo, experimentar práticas corporais de origens religiosas afro-brasileiras, estudar a história da África e compreender o processo da diáspora e da fragmentação dos sujeitos trazidos para o Brasil – todos esses são caminhos possíveis para a discussão sobre a cultura negra na educação.

A seleção exclusiva de mulheres para a primeira reflexão deste texto não foi em vão. A mulher negra no Brasil ainda vive sob uma dupla discriminação social, por vivermos em uma sociedade machista e racista, como alerta Munanga e Gomes (2006). A partir de 1960, percebe-se um movimento de resistência das mulheres negras em diferentes lugares do Brasil, com tendências, concepções políticas e atuação diversificada. Participantes de Organizações Não Governamentais (ONG), elas têm realizado várias denúncias contra o racismo, seja em cursos, palestras, eventos ou debates com temáticas variadas: educação sexual, saúde produtiva, doenças sexualmente transmissíveis, direitos humanos, educação, entre outros.

---

70 Vale ressaltar que, a partir do século XV, construiu-se um padrão hegemônico de beleza e proporcionalidade baseados na Europa colonial.

## **NARRATIVAS FEMININAS: EXPERIÊNCIAS DE EMPODERAMENTO**

Para descrever e analisar as experiências de vida de negras brasileiras, poderíamos ter nos baseado em artistas, cantoras, escritoras, líderes de movimentos sociais, líderes de religiões afro-brasileiras, professoras, entre tantas mulheres que são referências nessa luta pelo respeito, dignidade e reconhecimento. Porém, é no contexto de meninas/mulheres, ex-alunas do ensino médio técnico integrado do IFRN que iremos dialogar – uma realidade tão próxima de tantas outras meninas que estão cursando o ensino médio e sofrem com as demandas sociais.

Samita Raquel, natural de Touros-RN, tem 22 anos. Cursou o ensino médio no IFRN *campus* João Câmara, e lá se formou em técnica em informática. Atualmente faz o curso de biblioteconomia na UFRN e é bolsista no setor de comunicação da rádio da universidade. Convidar Samita para participar desse diálogo incide sobre um relato feito por ela nas redes sociais há aproximadamente três anos sobre o empoderamento que obteve a partir do momento em que assumiu seus cabelos cacheados. Após a leitura daquele relato, pôde-se perceber a força que a voz, pela própria experiência, poderia ter ao ajudar outras meninas a se reconhecerem e se emanciparem.

Convidamos Samita para dialogar sobre suas experiências no seu percurso escolar e propomos algumas questões abertas para que ela considerasse, mas sem uma sequência linear. As questões foram as seguintes: quando você se reconheceu negra? O que lhe motivou a se expor nas redes sociais? Que experiências escolares você poderia descrever?

Como você percebe o racismo no Brasil? Você se considera empoderada? Para você, o que é a beleza negra? Como você acha que podemos sensibilizar os jovens para o universo da cultura negra?

Eu tinha entre 17 e 18 anos, estava terminando o ensino médio e comecei a ver no *Facebook* algumas meninas relatando que tinham passado pelo processo de transição. Eu comecei a ver que eu também passava pelo mesmo processo, eu também tinha as mesmas questões, foi aí que eu comecei a me reconhecer negra. O processo de reconhecimento pelo cabelo foi muito complicado, eu alisava o meu cabelo desde os 7 anos de idade. Dos 7 até os 17, 18, não parei de alisar. Quando decidi foi muito difícil, eu tinha que sair e estava com duas texturas no cabelo. Eu chorava, me arrumava, me maquiava, mas o cabelo estava muito feio, então eu prendia o tempo todo. Foram seis meses, e confesso que durante esse processo tive vontade de desistir e voltar a alisar novamente, mas segui em frente com a minha decisão. Meu cabelo era grande, mas aí foi em fevereiro, era

carnaval e eu decidi cortar o cabelo. Foi muito doloroso, a mulher cortava e eu chorava, ela perguntava se queria que ela parasse de cortar, mas eu mandei continuar. O processo é muito dolorido, não é só o cabelo, mexe muito com a gente, com a autoestima; eu dizia que não ia sair por causa do cabelo, é muito complicado mesmo. Depois dessa fase, é muito bom – hoje eu sei quem eu sou, é muito bom para a autoestima. A gente se vê de verdade, vê o mundo de outra forma. Foi um processo de liberdade, eu nem sabia que não tinha liberdade. Ah, eu também queria falar uma coisa: antes de cortar o cabelo eu estava usando o rastafári e sofri menos preconceito do que com o cabelo curto. Aí eu acredito que é porque mulher tem que ter cabelo grande, e meu rastafári era grande, minha família aceitou melhor, é mais difícil quando o cabelo é curto (SAMITA RAQUEL, 19 mai. 2017).

O seu relato estava carregado de emoção, que era significado pela voz e gestos. Ela ratifica que a beleza negra é única, e fez referências a várias mudanças no seu estilo de

vida além do processo da transição do cabelo, em relação aos acessórios e às roupas que passou a usar. Ela inclui nesse processo a pesquisa que realizou em relação a cultura negra – as cores, as estampas, os modelos – e afirma se sentir mais bonita e feliz.

Em relação à escola, ela acredita que, atualmente, os professores sabem lidar melhor com as questões do racismo, devido a tantas leis e políticas públicas estabelecidas nos últimos anos; porém, na infância, ela passou por uma experiência muito desagradável:

eu não lembro que idade eu tinha, mas era uma peça sobre o *Sítio do pica-pau amarelo*, e tinham duas meninas que queriam participar – eu e outra. Eu queria ser a Narizinho ou a Emília. Mas a professora não deixou e disse que eu tinha quer ser a Tia Anastácia. Nossa, eu fiquei muito triste, eu não entendia, por que eu tenho que ser tia Anastácia, se eu sou uma criança? Mas a professora disse que eu ia ser Tia Anastácia e ela ia procurar outra criança para ser a Narizinho. Isso me marcou muito. [...] Quando eu era criança, não lembro de a escola falar sobre etnia, até porque na minha sala mesmo, só tinha eu da minha cor, o resto eram brancos. Era para mim que sempre soltavam

piadinhas; cabelo de bruxa, etc. Hoje, na universidade, vejo que as pessoas falam mais sobre etnia e vemos mais meninas empoderadas também. [Pausa] Existe muito racismo no Brasil e existe também por pessoas que são negras, como meu avô. Meu avô é negro e quando eu cortei meu cabelo, nossa, doeu muito, porque quando são as outras pessoas que falam dói, mas quando é a própria família, dói muito mais. Meu avô é negro e ele falou que eu estava horrível quando ele viu meu cabelo cortado. O racismo existe no Brasil e tem que ser discutido. Eu sofri pelo meu avô, pelos meus tios, mas não senti tanto pelas pessoas de fora (SAMITA RAQUEL, 19 mai. 2017).

De Samita para Alexia, de Touros para Ceará-Mirim. Duas personalidades fortes, marcantes, duas mulheres que sabem o que querem. Ex-alunas do IFRN *campus* João Câmara.<sup>71</sup> O reencontro com Alexia Micaella aconteceu na sala dos servidores do IFRN *campus* Ceará-Mirim. Atualmente, ela tem 19 anos de idade, é casada, mora na cidade de Ceará-Mirim, cursa licenciatura em biologia na UFRN e está no terceiro pe-

---

71 A autora deste texto atuou como professora no IFRN *campus* João Câmara no período entre 2010 a 2013. Nesse período, as meninas entrevistadas foram suas alunas.

riodo. Recentemente, no início de 2017, acompanhamos pelas redes sociais um concurso de Miss da cidade de Ceará-Mirim; a selecionada desse concurso iria representar o município no concurso de Miss RN. Vimos que essa ex-aluna estava participando, e que os comentários sobre sua participação no concurso estavam ganhando visibilidade nas redes sociais. Ela ficou em terceiro lugar na classificação geral. Para iniciar a conversa, fiz a proposição de algumas questões: quando você se reconheceu negra? O que a motivou para participar do concurso? Como ela percebia a beleza negra em uma sociedade que preza pelo padrão de beleza eurocêntrico?

nem sei afirmar quando foi, mas vamos lá. No Brasil, o racismo é mascarado. Eu nunca alisei o cabelo, mas tinha muita vontade, pois quando fazia o ensino fundamental, todas as meninas tinham o cabelo liso, só eu com o cabelo cacheado. Por isso que eu sempre prendia o cabelo. [Pausa] Na época do concurso, todas as candidatas foram entrevistadas por uma repórter da TV Bandeirantes, e a primeira pergunta que a repórter fez me pegou de surpresa. “Sempre foi seu sonho ser Miss?” Eu parei e não sabia o que responder, eu disse que não. Hoje, pensando sobre isso, posso falar “nenhuma menina negra sonha em ser Miss, pois ela não faz parte do

padrão”. Eu ainda sou alta, mas se eu fosse baixinha e negra do cabelo cacheado não teria tido essa oportunidade do concurso. Acho que o que me deu força para assumir a minha condição foi o empoderamento pelo cabelo. Quando era aluna do IFRN, sempre usava o cabelo preso, depois fiz umas mechas de azul. Quando entrei na faculdade, cortei o cabelo no ombro e deixei eles soltos, apareceram os cachos. Porque você sabe que tem também todo um padrão de cachos, né? Os cachos mais aceitos pela beleza são os cachos definidos, parecendo com os do *babyliss*. Há uma escala de cabelo cacheado, vai de 2 a 4. Existe uma tendência de politizar o cacheado (ALEXIA MICAELLA, 17 mai. 2017).

Nosso diálogo foi muito leve, em muitos momentos recordávamos do tempo em que ela estudava em João Câmara e das experiências nas aulas de Educação Física. Sempre com um largo sorriso no rosto, Alexia descrevia sua experiência no concurso, falando sobre como percebia a receptividade da beleza negra pela sociedade e da necessidade em utilizar politicamente aquela visibilidade:

o que me motivou a participar foi que

tinha visto que no ano anterior uma colega negra, que tinha também estudado em João Câmara, Bruna, tinha participado. Apesar de não ter ganhado, vimos que a beleza negra teve visibilidade. Fui convidada pelos organizadores, eles achavam que tinha que ter uma negra no concurso. Percebia que havia toda uma preparação para a participação; pediram para que eu tirasse o aparelho dos dentes, tirasse as minhas mechas azuis do cabelo e que durante o período do concurso somente eu saísse de casa maquiada. Durante os ensaios das fotos, tudo era compartilhado pelas redes sociais, a minha participação deu ibope, muitos comentários de amigos elogiando. Na escolha dos espaços para as fotos, sentia a necessidade de usar politicamente o espaço também. Tem as ruínas de um museu aqui em Ceará-Mirim, chamado de Nilo Pereira, fiz muitas fotos lá. Escolhia as paredes que falavam algo mais sobre o negro, como uma parede que tinha uma pintura de uns escravos sendo chicoteados. O coordenador viu que a participação da única negra de cabelos cacheados deu muita visibilidade.

de na net. Porque tinha outra negra, mas ela tinha cabelos lisos. O concurso teve várias etapas, em que as meninas iam sendo desclassificadas. Fiquei para a etapa final, e nesse dia aconteceram muitas coisas esquisitas. Teve um momento que o coordenador da agência de Natal foi ao camarim e juntou as meninas e falou assim: “não tenham medo de perder para uma menina negra”. Ah, houve um sorteio das faixas que utilizaríamos, com representação de todos os distritos de Ceará-Mirim. O distrito que representei foi o de Rio dos Índios. Cada candidata desfilava com a faixa do seu distrito. Desfilamos e chegou a hora do anúncio da vencedora, eu já tinha preparado uma surpresa para o desfile final independente do resultado. Quando foi anunciado que eu tinha ficado em terceiro lugar, virei a minha faixa para as fotos e, no verso, estava escrito “DESPADRONIZE-SE”. Essa atitude deu muita repercussão, eu tenho certeza que os organizadores não gostaram, mas eu fiz a minha parte, a minha denúncia. Eles tinham falado também que, após o concurso, nós se-

ríamos convidadas para desfilarmos pela agência em outros momentos, mas depois desse dia, eu nunca fui chamada para nenhum desfile (ALEXIA MICAELLA, 17 mai. 2017).

O empoderamento pelo cabelo, o reconhecimento da negritude pelos cachos, a alegria em compartilhar as suas experiências e em pensar que essa atitude pode motivar outras meninas a repensarem a sua existência. Nas reflexões de Gomes (2003) sobre o corpo como expressão da cultura negra, ela salienta que o racismo transforma as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade, e o cabelo crespo é um dos elementos para retirar o negro do lugar da beleza.

Gomes (2003) avança na sua pesquisa trazendo o processo histórico, a partir do século XV, da manipulação do cabelo como um condutor de mensagens na maioria das sociedades africanas ocidentais. Fundamentada em estudos antropológicos, o cabelo era integrante de um sistema de linguagem; assim, para as sociedades africanas, o cabelo tinha um grande significado social e indicava o estado civil, a origem geográfica, a idade, a religião, a identidade étnica, a riqueza e a posição social das pessoas.

Há uma força simbólica do cabelo para os africanos, que continua de maneira recriada e ressignificada entre nós, seus descendentes. Gomes (2003) ratifica que, no Brasil, percebem-se intervenções estéticas desenvolvidas pelas cabeleireiras étnicas, seja pelas tranças, pelos penteados rastafári ou pelos cabelos *black power*, mas sempre presenciados em grupos segregados. Porém, a partir da realidade na escola, per-

cebemos essas intervenções ainda tímidas, ainda vistas com um pouco de estranhamento. A autora ressalta que recolher as práticas culturais ligadas aos penteados pode se configurar em um estudo transdisciplinar que envolve a história, a geografia, a arte, a estética e a cultura negra.

Citar Gomes (2003) se faz necessário nesse contexto, relatado pelas ex-alunas, do processo de autorreconhecimento étnico pelo cabelo cacheado:

Podemos dizer, então, que a manipulação do cabelo do negro não nos fala apenas da modernidade, das técnicas modernas de alisamento e relaxamento, da estilização de penteados, da reprodução da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial, mas também de processos de resistência [...] Para o homem e a mulher negra, manipular o cabelo representa uma dentre múltiplas formas de expressão da corporeidade e da cultura, as quais remetem a uma raiz ancestral. Nesse sentido, os penteados utilizados pelos negros da diáspora e suas técnicas complexas mantêm uma certa inspiração africana, mesmo que esta não esteja no plano da consciência (GOMES, 2003, p. 83).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos nas falas das entrevistadas a ausência da discussão étnico-racial na escola a partir da educação infantil. Sobre essa urgência, Candau (2000) já abordara que a escola sempre apresentou dificuldade em lidar com a temática da pluralidade e diferença, tendendo a silenciá-la e neutralizá-la, demonstrando uma homogeneização e padronização de comportamentos. Constitui-se como um desafio à abertura de diálogos e reflexões sobre a diversidade, a diferença e o cruzamento de culturas. As questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores, sob o risco de que a escola cada vez mais se distancie dos universos simbólicos, das inquietudes e desassossegos dos educandos.

A escola precisa se constituir em um espaço acolhedor, que reconheça e valorize as diferenças e não as transforme em fatores de desigualdade. Garantir o direito de aprender implica em fazer da escola um lugar em que todos e todas se sintam valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito em sua singularidade e identidade – assim aponta o Plano Nacional de Educação (PNE) em relação às diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais (2010).

Elencamos nesse artigo a noção da interculturalidade em Merleau-Ponty para pensarmos como se dão as relações étnico-raciais na educação a partir das experiências de ex-alunas negras no contexto do IFRN. Percebemos que há lacunas entre a cultura negra e a educação, e que precisamos, enquanto educadores, ampliar o conhecimento, valorizar as experiências, ressignificar os valores, ressaltar o ser corpo que é atravessado pela historicidade, pela cultura e pelo desejo. Só

assim promoveremos uma educação emancipatória em sujeitos (educadores e educandos), para que transformem a si mesmos e transformem o mundo.

## REFERÊNCIAS

CANDAU, V. (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

COELHO JUNIOR, N. Da intersubjetividade a intercorporeidade: contribuições da filosofia fenomenológica ao estudo psicológico da alteridade. **Psicologia USP**, v. 14, n. 1, p. 185-209, 2003.

\_\_\_\_\_. Da intercorporeidade à co-corporeidade: elementos para uma clínica psicanalítica. **Revista Brasileira de Psicanálise**, v. 44, n. 1, p. 51-60, 2010.

GOMES, N. Cultura negra e educação. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p.75-85, 2003.

\_\_\_\_\_. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *In*: **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 40-51, 2002.

MERLEAU-PONTY, M. **Signos**. Tradução: Marina Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. Tradução: José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo:

Editora Perspectiva, 1971.

\_\_\_\_\_. **A Natureza:** notas: cursos no Collège de France; texto estabelecido e anotado por Dominique Séglaard; Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e pedagogia da criança:** Curso da Sorbonne 1949-1952. Tradução: Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MUNANGA, K.; GOMES, N. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006

NÓBREGA, T. **Corporeidades... inspirações merleau-pon-tianas.** Natal: IFRN, 2016.

\_\_\_\_\_. **Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar.** Natal: IFRN, 2015.

# ONOMATOPEIA COMO PROCESSO: UMA ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO MUSICAL DENOMINADA CORPOBOLA NO PROJETO PAU E LATA

**Danúbio Gomes da Silva**<sup>72</sup>

**Karenine de Oliveira Porpino**<sup>73</sup>

## INTRODUÇÃO

A onomatopeia tem sido um dos principais caminhos metodológicos – e o mais eficaz até o momento – utilizados pelo grupo de percussão musical Pau e Lata para o ensino e aprendizagem musical. O termo onomatopeia vem do grego *onomatopeia*, que significa “ação de inventar nomes”; pode significar também criação de uma determinada palavra a partir da imitação ou reprodução aproximada de um som natural a ela associado.

O universo da onomatopeia é constituído de ruídos, gritos, assovios, de sons advindos dos fenômenos da natureza, do som de instrumentos musicais. É um recurso utilizado na prosa e na poesia com muita expressividade, para produzir efeitos que reforçam a capacidade comunicativa do texto.

---

72 Graduado em música e mestre em educação pela UFRN. Fundador do Projeto de Educação Musical Pau e Lata com multiplicadores pelo Brasil, principalmente com unidades no Rio Grande do Norte e Alagoas. Artista da música.

73 Doutora em educação. Professora do curso de Dança do Departamento de Artes da UFRN. Atua nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Artes Cênicas da UFRN. Membro pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Corpo, Fenomenologia e Movimento (ESTESIA) e do Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de Criação (CIRANDAR) da UFRN.

No contexto musical do Pau e Lata, a onomatopeia tem sido utilizada desde o início como processo metodológico para o ensino da música. Os padrões criados no Pau e Lata – “tum”, “tê”, “tá”, que designam os sons grave, médio e agudo dos instrumentos – tem sido o principal meio para o processo de ensino-aprendizagem musical do grupo. Tal padrão, quando associado à prática do solfejo, tem proporcionado resultados importantes para a formação de repertório e execução rítmica por parte das figuras sonoras do Pau e Lata.

Esse padrão onomatopeico foi desenvolvido inicialmente a partir dos sons que foram sendo descobertos nos próprios instrumentos, que têm denominação semelhante, a saber: tambor grave, tambor médio e lata. Com isso, reportamo-nos às palavras de Langer (2006, p. 120) ao dizer que “a ilusão primária da música é a imagem sonora da passagem, abstraída da realidade para tornar-se livre e plástica e inteiramente perceptível”.

Na busca da compreensão do fenômeno percepção, as descobertas dos sons dos instrumentos pelo Pau e Lata acontecem através da pesquisa sonora, que se realiza logo após a escolha do instrumento, que é feita individualmente. Na maioria das vezes, deve-se, inicialmente, ao fato de o componente do grupo gostar do timbre do instrumento, por achar que sua execução é mais interessante do que os outros, por achar atraente a maneira como é tocado. De uma forma ou de outra, predomina-se o movimento por identificação, seja física ou sonora; dessa forma, ocorre que “a própria experiência das coisas transcendentais só é possível se eu trago e encontro em mim mesmo seu projeto” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 494). Essa escolha inicial do instrumento feita pelo instrumentista

não o impede de querer experimentar outros ao longo do tempo; ao contrário, nota-se que, no processo de formação musical do Pau e Lata, reside o objetivo de fazer com que todos os “paulateiros” tornem-se capazes de tocar todos os instrumentos oferecidos e a dominar a prática de regente. Para isso, tem-se a onomatopeia como um caminho eficaz.

De modo geral, as pessoas que chegam ao Pau e Lata declaram a curiosidade sobre como vão se inserir no processo musical, e, logo depois, deparam-se com a surpresa de como a experiência com a onomatopeia apresenta o caminho facilitador. Encontramo-nos novamente, aqui, com as palavras de Merleau-Ponty:

Se sou capaz de reconhecer a coisa, é porque o contato efetivo com ela desperta em mim uma ciência primordial de todas as coisas, e porque minhas percepções finitas e determinadas são as manifestações parciais de um poder de conhecimento que é coextensivo ao mundo e que o desdobra de um lado a outro (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 35).

A possibilidade de escolha dos instrumentos e o aprendizado de como utilizá-lo via onomatopeia tem sido uma experiência desafiadora e gratificante, que desperta curiosidade e emerge das relações afetivas que se formam no contato com os outros participantes e com o próprio instrumento.

Essas características do trabalho de educação musical

desenvolvido no Pau e Lata podem ser percebidas quando o grupo executa a peça Percussão COPORAL, visualizada na Figura 1. “Percussão coporal” foi o termo criado, no contexto do Pau e Lata, para representar uma prática musical executada por copos plásticos e percussão corporal, desenvolvida a partir do uso da onomatopeia.

**Figura 1** – Percussão COPORAL



Foto: Arquivo Pau e Lata.

Essa estrutura rítmico-sonora foi criada em 2009, no processo de ensino-aprendizagem dos núcleos do Pau e Lata que realizam, sistematicamente, dois ou três encontros semanais, com a intenção de desenvolver seu repertório musical que acontece inicialmente pelo diálogo, pela prática de repetição rítmica e pela apreciação musical por meio da escuta. Para isso, os alunos são incentivados a criar células rítmicas e compartilhá-las, a partir do acúmulo de repertório individual e da introdução de outros elementos da teoria musical, tais como: elementos fundamentais da música; elementos fundamentais do som; percussão coporal; confecção de instrumentos com sucata; formação de banda rítmica; elementos históricos dos ritmos musicais

desenvolvidos; exercícios de improvisação e desenvolvimento da abordagem CORPOBOLA (método de educação musical) que compõem esse corpo de elementos metodológicos e conteúdo pedagógico no processo de educação musical do Pau e Lata.

Dessa forma, vem-se aprofundando a atividade corpobola, tanto como conteúdo metodológico quanto como peça de repertório para apresentações artísticas. Nessa experiência, a qual denominamos abordagem metodológica, os instrumentos utilizados são o corpo e a bola de tênis.

A abordagem corpobola surgiu em outubro de 1997, com o Núcleo Lajes do Cabugi, iniciado em janeiro do mesmo ano. Partindo do interesse manifestado pela maioria dos membros do grupo, passou-se a desenvolver experiências rítmico-sonoras com bolas de tênis. Dessa forma, esse objeto passou a compor a lista de materiais utilizados para o ensino-aprendizagem e execução musical do Pau e Lata – ou seja, passou a fazer parte do corpo-sucata no contexto do grupo.

Citando Jaques-Dalcroze, “a nossa persuasão é que a educação para e pôr o ritmo é capaz de acordar o senso de todos aqueles que se o submete” (DALCROZE, 1917, p. 3). Com esse pensamento, concluímos que é objetivo do Pau e Lata acordar os sentidos, a exemplo do que pode ser visto na Figura 2, que retrata o trabalho corpobola do Pau e Lata com crianças, em Assis-SP, no ano de 2011.

**Figura 2** – Corpobola com crianças em Assis-SP, 2011

Foto: Danúbio Gomes.

Essa atividade nos leva a refletir que se envolver com a ação rítmica é viver como as crianças, que se deixam embolar e destravar na criação corpórea. É trazer para o processo suas memórias tatuadas no corpo. Como destaca Porpino (2006, p. 49): “para Nietzsche, a arte atua sobre este corpo, dando-lhe mobilidade, aumentando sua vontade de potência, sua força criativa e retomando estados de prazer outrora vivido”.

Com essa compreensão em despertar o corpo, apresentamos aqui, de forma detalhada, a abordagem corpobola.

O primeiro passo da atividade inicia-se com a distribuição de bolas de tênis. Logo depois, tem-se a sequência: o primeiro movimento é quicar a bola no chão; como segundo movimento, quicar a bola no chão e, antes de pegá-la, bater uma palma; por fim, como Terceiro Movimento, deve-se quicar a bola, bater palma e bater os pés no chão, alternados. Tal sequência de movimentos deverá ser repetida quantas vezes forem necessárias para promover a familiarização entre os instrumentos, a estrutura e os praticantes, resultando, assim, num desempenho dos movimentos com tranquilidade e prazer. Dessa forma, concebe-se a ideia de Jaques-Dalcroze

ao dizer que “o objetivo de meu ensinamento é de possibilitar meus alunos de dizer ao fim dos estudos deles, não: ‘eu sei’, mas ‘eu sinto’” (DALCROZE, 1917, p. 3). Compreende-se, assim, um ensino-aprendizado engajado e consciente, como defende Paulo Freire:

A consciência é gerada na prática social de que se participa. Mas tem, também, uma dimensão individual. Minha compreensão do mundo, meus sonhos sobre o mundo, meu julgamento a respeito do mundo, tendo, tudo isso, algo de mim mesmo, de minha individualidade, tem que ver diretamente com a prática social de que tomo parte e com a posição que nela ocupo. (FREIRE, 2011, p.95)

Como segundo passo do processo corpobola, é desenvolvida a escrita musical. Esse passo é denominado de “registrando o movimento executado”. A princípio, informa-se que o movimento executado foi desenvolvido em quatro tempos – que, no universo da música, é chamado de compasso quaternário, representado na escrita pela fração 4/4 (quatro por quatro). Escrevendo na lousa, num papel madeira, cartolina, no chão ou na parede, fazemos, com traços verticais, uma divisão de quatro espaços. Esses traços são chamados de barra de compassos, com uma diferença na última barra, que se apresenta em forma de barra dupla, representando o fim.

Após esse registro, volta-se a executar todo o movimento,

chamando a atenção para os elementos codificados. Ao longo dos últimos anos, o Pau e Lata tem utilizado o corpobola tanto para a atividade de formação musical quanto em caráter de iniciação e em caráter de formação de repertório.

No terceiro passo, denominado de “criando signos”, é desenvolvido um processo de criação de códigos. Escolhem-se alguns sinais para representar os sons emitidos com a bola, a palma, os pés e o silêncio (pausa). Definidos os elementos simbólicos para representar os sons e o silêncio, passa-se à prática rítmico-sonora e de leitura musical.

Para realizar o quarto passo, chamado de “Criando sequência sonora”, é necessário deixar-se levar pela criatividade, tal qual nos apresenta Ostrower (1987, p. 31): “a criação se desdobra no trabalho porquanto este traz em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas”. Tais soluções representam o processo de aprendizagem, que resulta num crescimento significativo da música inicial.

O quinto passo é denominado “lendo e executando a música construída”. Aqui, repete-se a mesma música, porém, com outras frases além daquela inicial – nesse caso, utilizando-se dos mesmos elementos conhecidos, mas organizados de forma diferente. Para melhor compreensão das novas frases, exercita-se a leitura rítmica de todas as células construídas, com a técnica do solfejo. Para isso, dentro da nossa abordagem, lançamos mão da onomatopeia, utilizando os padrões “tê”, “tá”, “tum”, ficando assim definido: o som da bola é “tê”; o som da palma, “tá”; e o som do pé, “tum”.

Atualmente, o corpobola é executado com certa frequência dentro do repertório do Pau e Lata com várias finalidades, a saber: acompanhamento para as músicas *Bolero*, de Ra-

vel, e *Ciranda da Bailarina*, de Chico Buarque de Holanda, e como peça rítmica com a finalidade específica de “peça de abertura” das apresentações, como mostra a figura seguinte, fotografada quando o grupo Pau e Lata executou algumas apresentações-relâmpago<sup>74</sup> nas ruas do centro de São Paulo, em julho de 2011.

**Imagem 3** – Corpobola, Performance no centro de São Paulo, 2011



Foto: Larissa Paraguassú.

A abordagem corpobola tem ocupado um espaço determinante no cotidiano artístico-pedagógico do Pau e Lata, de forma a desempenhar um papel fundamental no entendimento da onomatopeia como ação-corpóreo-musical.

Dentro da conjuntura Pau e Lata, a onomatopeia sempre se apresenta numa intrínseca relação com os corpos que a compõem; a relação desses corpos com outros corpos-referências; a concepção de corpo que se revela no corpo musical do Pau e Lata; e, ainda, como esse corpo se executa com a onomatopeia. “No Pau e Lata havia [e ainda há] uma preocupação com a totalidade corporal no ensino musical e com

<sup>74</sup> Termo utilizado pelos grupos que compõem o Movimento Escambo de Arte de Rua.

uma educação mais integralizadora do ser humano com a música” (CARVALHO, 2012, p. 23).

Nesse mesmo espírito, o Pau e Lata deseja manter o ritmo dessa obra musical, além de incorporar os sons emitidos pela sucata e balbuciar sons onomatopeicos com e por todo o nosso corpo. Para isso, viu-se que, na busca de caminhos suaves, lúdicos e eficientes para o ensino de música dentro da conjuntura Pau e Lata, os diretamente envolvidos se depararam com desafios constantes que os convidam a se debruçar em busca de respostas coerentes para um ensino de música pautado em provocações, criatividade e construção coletiva do saber. No processo de construção da proposta corpobola, o Pau e Lata tem encontrado no corpo uma via fundamental de investimento pedagógico do processo de ensino-aprendizagem. Tal experiência nos faz compreender o pensamento de Vigarello, quando este afirma que:

O corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos que foram dados à sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrevendo seus signos como também seus brasões (VIGARELLO *apud* SOARES, 2005, p. 17).

Tomando essa reflexão como norte para a experiência musical desenvolvida no Pau e Lata, faz-se necessário aprofundar a ideia de que é imprescindível aprender a ler os textos

corporais que cada pessoa traz consigo, uma vez que o corpo é cultural e imbuído de signos. Essas ideias nos movem para observar as descobertas de novos textos construídos a partir das atividades coletivas junto ao grupo, inclusive textos musicais, pois “o ponto mais importante que as técnicas de corpo trazem é essa presença do corpo que nos permite habitar no espaço e no tempo do humano e não da máquina” (NÓBREGA, 2006, p. 66).

Ao dialogarmos com Soares e Nóbrega, aprendemos a considerar o espaço existente entre o humano que somos e a ideia de máquina imposta pela ideologia capitalista. Durante o processo de ensino-aprendizagem no Pau e Lata, os desafios tornam-se constantes e, conseqüentemente, nos impõem a necessidade de cada vez mais buscar subsídios pedagógicos de forma a ampliar o campo de visão referente ao ensinar e aprender. Desafios como esses levam o Pau e Lata a incluir no seu desenvolvimento pedagógico programações em que se aprofundam temas relevantes para a manutenção metodológica, tanto no âmbito artístico-estético, sobretudo na via da educação musical, como no campo da formação político-pedagógica. Para isso, busca-se dialogar com autores que fundamentam e fortalecem as reflexões sobre a construção de repertório como construção de conhecimentos que conectam as experiências de vida de quem aprende algo, assim como as experiências de todo o grupo, a exemplo de Dias (2012, p. 16), quando apontam que “todo e qualquer estudo parte de uma inquietação pessoal diante de algo que deveria ser revisto ou iniciado para o bem-estar no mundo de um ou mais sujeitos”.

Diante dessa reflexão, vemos que, no Pau e Lata, procura-se trazer para o cotidiano das atividades o entendimento

de que se faz necessário proporcionar atividades concretas que favoreçam o espírito lúdico. Assim, é possível observar o processo integralizador que vai se desenvolvendo passo a passo na abordagem corpobola.

Logo nos primeiros momentos da atividade, pode-se sublinhar, no contexto da ação, o que nos afirma Martins: “educar é estabelecer a relação entre o mundo que se mostra e a consciência do aluno que a busca, sendo tarefa do professor proporcionar a correlação entre o sujeito e o objeto de conhecimento” (MARTINS *apud* NÓBREGA, 2005, p. 73). Para elucidar essa relação entre o conteúdo apresentado pelo professor e o processo cognitivo do aluno, faz-se necessária uma busca constante por parte de quem assume a postura de mastrar o processo de ensino-aprendizagem, de aprofundamento e atualização no que compete à composição de repertório de conteúdo quanto ao método e à metodologia.

Ao observar que a abordagem corpobola leva aos praticantes inquietações quanto às questões-corporais (limites, entraves, descobertas, possibilidades), encontramos nesse processo um elo com o pensamento de Merleau-Ponty (2011), que descreve o sujeito que sente:

O sujeito da sensação não é nem um pensador que nota uma qualidade, nem um meio inerte que seria afetado ou modificado por ela; é uma potência que co-nasce em um certo meio de existência ou se sincroniza com ele (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 497).

Para complementar essa discussão, trazemos o pensamento de Nóbrega (2005 p. 142): “é preciso enfatizar a experiência do corpo como campo criador de sentidos, isso porque a percepção não é uma representação mentalista, mas um acontecimento da corporeidade e, como tal, da existência”.

Percebemos que, no processo de formação musical do Pau e Lata, essas “questões corporais” surgem como processo cognitivo, especialmente porque a percepção surge como um acontecimento da existência. O praticante do corpobola se depara com movimentos corporais semelhantes àqueles que executa no seu cotidiano, mas agora com sentido e intenção de aprendizagem. Esse ser praticante não apenas compreende o conteúdo, mas o incorpora. Sabemos que, na concepção fenomenológica da percepção, a apreensão dos sentidos acontece pelo corpo, principalmente quando se trata de ações em que a ordem é criar partindo de diferentes visões sobre o mundo.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o desejo de aprofundar cada vez mais o conhecimento do corpo para o crescimento e amadurecimento metodológico desenvolvido no trabalho de educação musical do Pau e Lata, sabemos que se torna imprescindível fazer mergulhos profundos em ideias como a rítmica de Dalcroze (DALCROZE, 1917; MADUREIRA, 2008) e o conceito de corpo de Merleau-Ponty, que considera a realidade do corpo para além das dicotomias corpo e mente, sujeito e objeto, natureza e cultura (MERLEAU-PONTY, 2011 NÓBREGA, 2000; 2006).

Essas ações desenvolvidas pelo Pau e Lata tanto demonstram sua característica de cunho coletivo, quanto evidenciam suas escolhas, as quais, conseqüentemente, revelam sua fisionomia.

No que se refere aos resultados artístico-pedagógicos e sociopolíticos do projeto Pau e Lata, percebemos que as escolhas metodológicas praticadas no fazer musical do projeto apontam para um ensino de música que atende às necessidades e aos anseios do mundo contemporâneo, contemplando os diferentes sujeitos que caracterizam os diversos universos culturais e a diversidade musical que circunda o contexto vivido dos participantes do projeto.

Nessa perspectiva, O Pau e Lata almeja contribuir, na formação sócio-político-cultural de seus participantes, com o processo de educação musical desenvolvido na concepção de que o aprender é incorporar conteúdos e viver experiências, degustando a música no cotidiano. Para isso, investe-se em sonhos, proteínas, desejos, ácidos nucléicos e práticas de educação musical coletivas de ensinar/aprender em jogo com o corpobola.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Lilian Maria Araujo. **Corpo, música e cena:** Tramas de uma experiência no Projeto Pau e Lata. Dissertação (mestrado) – PPGARC/UFRN, 2012.

DALCROZE, Jaques. **A rítmica ensinamento** – para o desenvolvimento do instituo rítmico e métrico do sentido da harmo-

nia plástica e do equilíbrio dos movimentos e para a regularização dos hábitos motrizes. Volume II. Tradução: Matthieu Cadart. Lausanne Jobim e cia editora, 2013.

DIAS, Maria Aparecida. **O corpo na pedagogia Freinet**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro, Paz e terra, 2011.

LANGER, Susanne K. **Sentimento e forma**: uma teoria da arte desenvolvida a partir de filosofia em nova chave. Tradução: Ana M. Goldberger Coelho, J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MADUREIRA, José Rafael. Émile Jaques-Dalcroze sobre a experiência poética da rítmica – uma exposição em 9 quadros inacabados. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MARTINS, Mirian Celeste. **Mediação**: provocações estéticas. São Paulo: UNESP, 2005.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia. **Corporeidade e educação física**: do corpo-objeto ao corpo-sujeito. 2ª ed. Natal: EDUFRN, 2005.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia . **Epistemologia, saberes e práticas da educação física**. João Pessoa: Ed. Universitária – UFPB, 2006.

OSTROWER, Faiga. **Criatividade e processo de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação**: interfaces entre corporeidade e estética. Natal: EDUFRRN, 2006.

RANCIÈRE, Jaques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org; Ed 34, 2009.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo**: Estudo a partir da Ginástica Francesa no séc. XIX. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

# A PROPAGAÇÃO DO MACHISMO NO GÊNERO PIADA: UM ESTUDO LINGUÍSTICO

**Elis Betânia Guedes da Costa<sup>75</sup>**  
**Kéfora Janaína de Medeiros<sup>76</sup>**  
**Wílton José de Araújo Martins<sup>77</sup>**

## INTRODUÇÃO

A piada é uma expressão popular que circula livremente e que tem como objetivo provocar o riso. Através de uma narrativa curta e de final inesperado, ela consegue retratar os valores e os problemas de uma sociedade, além de reforçar, em muitos casos, ideologias, preconceitos e discriminações. É um gênero que tem como características a ambiguidade, a genialidade, a vítima, a sátira e o humor. Tal texto está presente em todos os países, adaptando-se às diversas culturas e idiomas.

É perceptível, também, a variedade de estilos disponível e a diversidade de temas que pode explorar, dentre os quais a mulher tem sido mencionada com frequência, sendo denotada, em muitos textos, de maneira pejorativa e caricatural.

Sob essas perspectivas, este trabalho foi elaborado com o intuito de analisar piadas sobre a mulher, verificando os recortes temáticos mais recorrentes e observando, através de aspectos linguísticos, sociais e cognitivos, se estas trazem valores

---

75 Professora de língua portuguesa do IFRN campus Ceará-Mirim.

76 Professora de língua portuguesa do IFRN campus São Paulo do Potengi.

77 Discente do curso de Edificações do campus São Paulo do Potengi.

machistas e patriarcais. É relevante destacar que investigar como a figura feminina é ilustrada em tais textos é diagnosticar como ela é vista socialmente, uma vez que todo discurso tem fundamentos – e o discurso humorístico não é diferente, com embasamentos culturais e sociais. Para tanto, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos:

- Pesquisar, identificar e selecionar as piadas que trazem a mulher como temática central.
- Verificar e descrever os recortes temáticos mais recorrentes.
- Refletir sobre o imaginário popular acerca da figura feminina em tais textos.

Nessa direção, explica-se a intenção deste estudo em virtude da relevância de alertar o arranjo societário para uma possível discriminação que pode ocorrer de forma implícita. Em outras palavras, tem-se como hipótese que o machismo também se reproduz na sociedade através desses textos, tão frequentes no cotidiano, nos quais convergem elementos linguísticos, sociais e cognitivos. Assim sendo, pretende-se demonstrar que, apesar de entreter e divertir, a piada não “é só uma piada”: é um texto com pressupostos e subentendidos, um reflexo do pensamento popular que paulatinamente lança profundas raízes e que pode favorecer a perpetuação de pensamentos preconceituosos.

## **MATERIAL E PROCEDIMENTOS**

Este trabalho segue uma abordagem predominantemente qualitativa, de natureza interpretativista, e possui traços des-

critivos e quantitativos. Assim sendo, utiliza como elemento central **piadas** que trazem a **mulher** como tema principal. Como instrumento teórico e analítico da pesquisa, destacam-se os autores Charaudeau (2011), Hoffnagel (2010), Lipovetsky (2000), Possenti (2002) e Travaglia (1990).

Inicialmente, foram selecionadas as piadas através de observações em *sites* da *internet*. Nesse momento do estudo, o grupo de pesquisa se deparou com outros gêneros textuais humorísticos, como foi o caso dos ditados e provérbios populares, que apresentavam exatamente a mesma temática pretendida. Assim, delimitou-se o *corpus* com 50 produções humorísticas.

Na sequência, realizou-se uma leitura mais minuciosa dos textos, analisando-se e discutindo-se o conteúdo que estes compreendem. Depois, foi elaborado um gráfico para quantificar representantes específicas (os recortes) do ser feminino identificadas, e elegidas expressivas piadas, com a finalidade de expor cada um dos recortes temáticos verificados no *corpus*, bem como os efeitos que produzem.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### A piada e a sua organização linguística

Pode-se definir a piada como um gênero discursivo/textual constituído por uma história curta, com poucos personagens e um final inesperado. Normalmente, a sequência investida é a narrativa, com uso de recursos como descrição e diálogos. Entretanto, essa não é a única forma de fazer piada – há também a forma “pergunta e resposta”. Dando

sequência, por ser da tradição oral, é natural que sejam informais. Assim sendo, trata-se de um texto que, apesar de fazer alguém gargalhar, possui como alvos preferidos o negro, o nordestino, a mulher, o homossexual, entre outros. Essa situação toda, que pode causar constrangimento, angústia e fortalecer preconceitos, é mantida por ser um texto anônimo e, quando assinado, amparado por uma má interpretação da liberdade de expressão.

Mas se deve reconhecer que esse gênero de texto, quando elaborado com respeito, tem a sua significância para o bem-estar das pessoas, uma vez que ele objetiva provocar o riso, o qual proporciona vários benefícios ao ser humano. Em outro contexto, a doutoranda em saúde coletiva Renata Capela (2011) afirmou que o humor provou aumentar a tolerância à dor, “sendo um poderoso mecanismo de luta usado para diminuição de medo, ansiedade, estresse psicológico, além de melhorar habilidade de lutar contra doença” (BERK, 2001; KUIPER, 2004; WOOTEN, 2005).

Possenti (2002) caracteriza a piada “como um texto que parece falar de uma coisa, mas que fala de outra, ou melhor, fala das duas, colocando ora uma ora outra em primeiro plano” (POSSENTI, 2002, p. 72). Desse modo, a piada não deve ser comparada a um texto “codificado”, com um sentido que a língua produziria por “convenção”. Geralmente, ela possui algum elemento linguístico com pelo menos dois possíveis sentidos, cabendo ao leitor verificar quais são, “mais que isso, cabe-lhe descobrir que, havendo dois, o mais óbvio deles deve de alguma forma ser posto de lado, e o outro, o menos óbvio, é aquele que, em um sentido muito relevante, se torna dominante” (POSSENTI, 2002, p. 39). Ou seja, é uma composição

com várias facetas e que cabe ao seu receptor gatilhar o ponto de vista “camuflado”.

Além da marcante ambiguidade, outro atributo desse gênero é o fator de coerência. A piada evidencia “que uma língua funciona sempre em relação a um contexto culturalmente relevante, e que cada texto requer uma relação com outros textos” (POSSENTI, 2002 p. 72). Tal pensamento justifica o fato de muitas piadas fazerem sentido para um povo e não para outro, e provocarem o riso em um determinado período e não em outro, pois elas exigem conhecimentos prévios dos seus interlocutores.

O humor é outra característica das piadas. Travaglia (1990), por seu turno, qualifica-o como algo que vai além da capacidade de provocar o riso, ele “é uma espécie de arma de denúncia, de instrumento de manutenção do equilíbrio social e psicológico; uma forma de revelar e de flagrar outras possibilidades de visão do mundo e das realidades naturais ou culturais que nos cercam e, assim, de desmontar falsos equilíbrios” (TRAVAGLIA, 1990 p. 55). Nesse seguimento, o humor pode ser a condição para que as pessoas, sentindo-se protegidas, coloquem para fora aquilo que elas pensam e invistam em um produto, sem saber que este pode simplesmente ser a confirmação concreta de que alguns “equilíbrios” são fantasiosos. No final, tal produto pode promover valores ameaçadores.

Isso lembra que, para Patrick Charaudeau (2011), a linguagem:

significa ao mesmo tempo em que transmite; é no próprio ato de transmissão que ela significa, com o efeito

que produz sobre o outro, isto é, sua interpretação. Não colocar a questão dos efeitos é amputar o ato de linguagem de sua significação fenomênica, a saber que este ato é o resultado de uma co-construção (CHARAUDEAU, 2011, p. 8).

Dessa forma, a língua possui conteúdo; contudo, tem o poder de exercer influência. Para concluir as ideias acerca do gênero em questão, Possenti (2002) explica que ele é um material expressivo para os estudiosos por três razões: 1) só existem piadas sobre temas socialmente controversos; pegando-se uma coleção delas, constata-se que falam sobre sexualidade, etnia e outras diferenças, instituições (igreja, escola, casamento, política), morte, etc. 2) elas trabalham consideravelmente com estereótipos, fornecendo um bom material para pesquisas acerca de **representações**; e 3) são quase sempre “veículo de um discurso proibido, subterrâneo, não oficial, que não se manifestaria, talvez, através de outras formas”; ou, como ressalta Travaglia (1990, p. 68), possivelmente elucidado com as ideias de Freud: “permite a crítica onde ela seria impossível de outro modo”.

### **A construção da identidade de gênero**

A identidade é considerada como sinônimo de personalidade ou representação social, o que, para Lysardo-Dias (2007 p. 33), “encerra um questionamento sobre a forma como a relação entre indivíduo e sociedade é construída”. Assim, pode-se atribuir dois sentidos principais: o primei-

ro está voltado para as distinções dos indivíduos – traços sociodemográfico –, enquanto o segundo se relaciona com o ajuntamento de sujeitos em grupos sociais, tais como religião, profissão, classe social, etc.

Através desses recursos, pode-se refletir sobre a construção da identidade de gênero, utilizando como principal mecanismo a linguagem. Para isso, reporta-se a Hoffnagel (2010), que traz uma explanação para os fenômenos que circundam tais fatores e postula:

uma relação constitutiva entre linguagem e identidades sociais em que um ou mais traços linguísticos podem indexar significados sociais, que por sua vez ajudam a construir significados de identidade (...), a relação entre linguagem e identidade social não é, ou raramente é direta, antes é mediada pela compreensão que os interlocutores têm das convenções que regem o desempenho de certos atos sociais (HOFFNAGEL, 2010, p. 65).

Sendo assim, a linguagem atribui e constrói sentidos dentro das estruturas sociais, e estes auxiliam na construção das identidades sociais. Portanto, ao ressaltar a ideia de personalidade ou aspectos socioculturais, deve-se ter em vista a noção de gênero – “designação sociocultural das qualidades bio-behavioristas e psicossociais do sexo”, (JA-

COBSE ROBERTS *apud* HOFFNAGEL, 1998, p. 88) –, que está ligado ao modo consciente como as pessoas se enxergam e percebem-se no mundo; o que não quer dizer que todas são como mostram. O verdadeiro eu de um indivíduo pode ser libertado após anos de prisão, e às vezes pode morrer com a carne. O discurso é ação social e constrói identidades (HOFFNAGEL, 1998).

### **O ser feminino no decorrer da história**

Como sabido, a sociedade humana é histórica, e muda conforme o padrão de desenvolvimento de valores, normas ou produção. A principal distinção entre a figura masculina e a feminina se dá nas sociedades agrícolas, em que a divisão do trabalho prevaleceu: a mulher marcada pela coleta dos alimentos, reprodução e pelas atividades domésticas, e o homem responsável pelo trabalho e pela manutenção do lar. Com isso, o mundo do trabalho e o doméstico passaram a compartilhar os mesmos valores, o que resultou na subordinação da mulher, fazendo com que surgisse o que se chama de **sociedades patriarcais**.

A partir do século XVIII, nas sociedades industriais, a mulher começou a ser inserida no universo do trabalho; entretanto, permaneceram firmes os valores machistas e patriarcais, nos quais a figura feminina, submetida ao homem, é motivada com o repasse de bens materiais. Contudo, a mulher vem assumindo diferentes papéis nos últimos três séculos, e muitas são as afirmações que dizem que elas estão conquistando o seu espaço social. Lipovetsky (2000) ressalta que a mulher vem adquirindo novos direitos com o passar dos anos:

Desvitalização do ideal da mulher no lar, legitimidade dos estudos e do trabalho feminino, direito de voto, “descasamento”, liberdade sexual, controle da procriação: manifestações do acesso das mulheres à inteira disposição de si em todas as esferas da existência, dispositivos que constroem o modelo da “terceira mulher” (LIPOVETSKY, 2000, p. 236).

Apesar de ser um fato notório e verdadeiro, ainda não é massificado. Na sociedade técnica-científica-informacional, o homem continua sobreposto à figura feminina – apesar de não o parecer para algumas pessoas –, o que confirma a tese de Beauvoir (1967, p. 7), que diz que quando as mulheres afirmam concretamente a sua independência, “não é sem dificuldade que conseguem viver integralmente sua condição de ser humano”.

A partir desse contexto, cresce a relevância de analisar a representação feminina em textos que circulam no meio cultural. Como reforça Menezes (2010, p. 2), “observar a identidade (...) da mulher significa também observar como a mulher é vista pela sociedade, as alterações sofridas na identidade deste grupo são, em parte, resultado de mudanças sociais e culturais”. Tais questões fazem das piadas formas exímias de identificar o machismo e a identidade do sexo feminino na civilização, implicando na significância de analisá-las sociolinguística e cognitivamente. É conveniente distinguir que a mulher pode, sim, viver de forma tradicional – ser recatada,

dona do lar –, contanto que isso seja uma escolha inteiramente sua, e não forjada, para que assim corresponda às expectativas de um agrupamento.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Muitas piadas do *corpus*, como esperado, narram histórias curtas, apresentam poucos personagens e surpreendem no final. O tema principal, de forma geral, é a figura feminina. Quanto ao estilo, foi observado que uma quantidade significativa de textos usou o método “perguntas e respostas”. Por exemplo: “– Qual o feminino de: deitado na sala lendo jornal? – De pé na pia lavando louça” e “– Por que as mulheres não foram à lua ainda? – Porque não terminaram de varrer a terra!”. Outros apostaram mais em uma sequência narrativa, apresentando descrições e falas.

Nessa direção, as 50 produções selecionadas trazem, geralmente, um conteúdo que leva o grupo a refletir. Em alguns textos, notou-se que as mulheres são sinalizadas como criaturas que nasceram exclusivamente para desempenhar papéis domésticos, como as duas piadas acima exemplificam. Em outros, encontrou-se evidências de que o sexo feminino é insatisfeito, mentiroso, traiçoeiro, fácil, interesseiro, perigoso no trânsito e, principalmente, sem inteligência, quando comparado com o sexo masculino. Além disso, outro fato observado foi a colocação de padrões estéticos acima dos valores éticos, morais e cognitivos da pessoa, uma ocorrência frequente na realidade e que interfere no cotidiano de muitas.

Portanto, ao contrário do que pensam muitos indivíduos, ainda se vive (no ocidente pós-moderno) sob um ima-

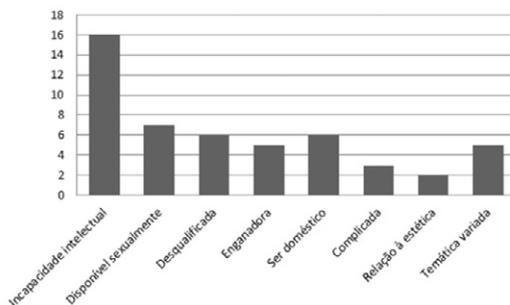
ginário negativo da mulher. É claro que uma parte considerável dele foi afetada, por causa de desempenhos femininos reconhecidos, estudos acadêmicos, incansáveis lutas feministas e de vozes registradas pela literatura e pela música. No entanto, ele permanece.

Agora serão apresentadas as análises dos textos, por meio de um gráfico de natureza quantitativa, no qual estão os 50 textos distribuídos em 8 recortes frequentes, e, em seguida, será apresentado um texto representativo de cada um dos 8 recortes temáticos identificados com frequência, para uma apreciação mais detalhada.

### Caracterização da mulher nas piadas

O gráfico a seguir foi elaborado com a intenção de facilitar a visualização dos recortes temáticos frequentes no *corpus*.

**Figura 1** – Recortes temáticos dos textos selecionados



Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a interpretação dos autores, foram encontrados oito recortes temáticos recorrentes no *corpus*, entre

eles: “disponível sexualmente”, “enganadora”, “ser doméstico” e “complicada”. É nítido que as categorias “sem capacidade intelectual” e “desqualificada” possuem um certo grau de parentesco. Não obstante, é só aparência: a primeira se constituiu com textos que traziam mulheres não pensantes, não entendedoras de mensagens e que eram menos inteligentes do que homens – indicações de uma suposta inferioridade – e a segunda categoria se formou com piadas que estampavam figuras femininas aparentemente perigosas no trânsito e que, com o passar do tempo, perde seu valor. É interessante destacar que o primeiro tópico teve nove piadas sobre loiras.

Toca-se no assunto porque os rótulos que a mulher sofre devem ser combatidos. Os dados necessários para a comprovação disso estão registrados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em 2014, as mulheres receberam 74,5% do salário dos homens, o que parece ser efeito de uma piada que corriqueiramente retira sorrisos de quem ouve e/ou lê, como “– Sabe quando é que uma mulher perde 95% de sua inteligência? – Quando se separa do marido!”; esse texto foi inserido na seção “incapacidade intelectual”, uma seção composta por 16 piadas das 50 selecionadas. Analisando-se, vê-se claramente, nessa piada, uma dependência do sexo feminino. A porcentagem, indiretamente, faz alguns compararem a inteligência de ambos, e o homem, nesse caso, vence expressivamente.

Dentre os tópicos, é perceptível que sete produções abordam o recorte “disponível sexualmente”, ao mesmo tempo em que ocorre a desqualificação da figura feminina – característica presente em praticamente todas as piadas,

porém especificamente em seis das selecionadas. Nesse tópico, encontrou-se discursos que retratam a mulher como gênero fácil e sem valor, que paga as suas despesas por meio de serviços sexuais, que quando bebe se “perde” e que “naturalmente” se vende.

Na sequência, os recortes “enganadora” e “ser doméstico” apareceram com uma frequência, em porcentagem, igual a 10% e 12%, respectivamente. As representações femininas do primeiro tipo eram infieis ou, para viverem confortavelmente, enganavam os parceiros. Em relação aos recortes “complicada” e “relação à estética”, a primeira ecoou em três piadas, e a segunda, em duas. Esses dados refletem os pensamentos violentos da sociedade atual. Por fim, o tópico “temática variada” foi intitulado dessa maneira por abrigar cinco piadas que apresentavam recortes diferentes dos já identificados; liberdade masculina, violência doméstica e interesseira foram alguns deles.

### **Análise das piadas**

Nesta parte, apresentam-se representantes de cada um dos oito recortes temáticos recorrentes, para uma análise detalhada e discussão.

#### Piada 01: Incapacidade intelectual

*Três mulheres acharam uma lâmpada mágica, e uma delas a esfregou sem querer. De repente, surgiu um gênio mágico, dizendo:*

*Cada uma de vocês poderá fazer um pedido. Então a pri-*

*meira disse:*

*Quero ser 10 vezes mais inteligente que sou... – E o gênio concedeu seu pedido.*

*A segunda disse:*

*Eu quero ser 20 vezes mais inteligente... – Então o gênio transformou-a, conforme seu pedido.*

*E a última disse:*

*Eu quero ser o triplo, mais inteligente que as duas juntas... – E então o gênio transformou-a em um homem.*

Como se pode ver, a piada faz uso da sequência narrativa, contando com a presença de falas e a descrição das ações. Com um final surpreendente, ela traz, descaradamente, embora de modo implícito, a visão da mulher como uma criatura que não é sábia/inteligente como o homem, o que lhe confere, nesse caso, uma posição de inferioridade. Isso é percebido quando o gênio, para realizar o desejo da terceira personagem, submete-a à radical transformação de se tornar homem. Esse imaginário, de que a figura feminina é deficiente intelectualmente, também pode ser encontrado em piadas como: “– Qual a maneira mais difícil da mulher se suicidar? – Dar um tiro na cabeça, pois a probabilidade de acertar o cérebro é muito pequena”.

Piada 02: Disponível sexualmente

*Cobrando o aluguel*

*Vencido o primeiro mês de aluguel do apartamento da moradora maravilhosa, o proprietário bate à porta.*

*— Quem é? — Pergunta uma voz feminina, sem abrir.*

*— O proprietário. Vim cobrar o aluguel.*

— *Dá para passar mais tarde? Agora estou ocupada pagando a conta do supermercado.*

Esse texto também usa a sequência narrativa, com apoio de descrição e diálogos. É possível perceber, na história, a existência de somente três personagens, além de uma linguagem simples. Nele, subteve-se uma mulher que paga as suas contas através de serviços sexuais, o que pode denotar para muitos, infelizmente, que a figura feminina é fácil e disponível para o sexo. Outra possível interpretação do discurso é que a personagem é incapaz de conseguir saldar de outra forma as suas dívidas, e por isso se submete a experiências sexuais indesejáveis.

#### Piada 03: Desqualificada

- *Qual o único carro que a mulher sabe pilotar?*
- *O Furgão.*

Diferente das produções humorísticas anteriores, essa investe em um texto sem uma história e sem personagens, optando pelo estilo “pergunta e resposta”. Ainda assim, tem o teor inesperado no final – uma característica forte do gênero –, o qual pode fazer muitas pessoas rirem. Prestando atenção à sua constituição, o agrupamento que a criou pode provocar dois efeitos. A mulher tem uma capacidade de dirigir limitada, uma vez que apenas tem condições de *pilotar* um automóvel específico, o Furgão.

Isso faz lembrar que os autores visualizaram, em uma das piadas selecionadas, a expectativa, por parte de um motoris-

ta, da desqualificação da figura feminina no volante. Além desse efeito, é perceptível a ambiguidade sugerida no nome do veículo, que remete ao objeto doméstico fogão – diversas vezes tido, na sociedade brasileira, como o automóvel feminil. Nesse sentido, tanto o primeiro como o segundo sentido desqualificam a mulher porque injetam a ideia de limitação do sexo feminino.

#### Piada 04: Enganadora

*Menos uma...*

*O marido chega em casa indignado e já vai contando para a esposa:*

*– Encontrei aquele trouxa do segundo andar se gabando de ser o maior garanhão. Sabe o que ele me disse? Que já comeu todas as mulheres aqui do prédio, menos uma!*

*E a esposa, prontamente, responde:*

*– Ah! Deve ser aquela nojentinha do sexto andar...*

Essa piada narra uma história curta, com a inclusão de um diálogo simples entre dois personagens efetivos. Certamente, todas as pessoas que a conhecem gargalham pela inesperada resposta da mulher ao marido. Mas poucas percebem a representação feminina investida na peça textual. Sem considerar que se trata de uma figura que não presta atenção nas palavras que transmite, é visível a traição ao seu marido. Portanto, depara-se com as imagens de adúltera e sem capacidade intelectual – adjetivos que contribuem para a sua desqualificação na sociedade.

## Piada 05: Ser doméstico

- *Como dar mais liberdade para as mulheres?*
- *Aumentando o tamanho da cozinha.*

Esse texto constitui outra piada com o estilo “perguntas e respostas”. Ele comporta a representação discursiva da mulher como ser doméstico que encontra satisfação lavando, passando e/ou cozinhando. Em um sentido muito parecido: “O mundo é a casa do homem, e **a casa é o mundo da mulher**”, cujo último trecho limita a vida social e o trabalho de uma mulher ao lar, onde deve desempenhar tarefas domésticas, enquanto a vida social e trabalho do homem se estendem ao mundo.

## Piada 06: Complicada

*Em Nova York, foi inaugurada uma nova loja de maridos, onde as mulheres poderiam escolher o homem dos seus sonhos. No entanto, a visita à loja vinha com várias regras:*

1. *Você só pode ir à loja uma vez*
2. *A loja possui 6 andares, e o valor dos produtos aumenta conforme você sobe cada andar.*
- 3: *O mais importante: uma vez que você subir um andar, é impossível retornar ao piso anterior.*

*Um dia, uma mulher decidiu ir à loja à procura de um marido. No primeiro andar encontrou uma placa dizendo:*

*Piso 1 – Estes homens têm empregos.*

*A mulher ficou intrigada, mas decidiu continuar para o próximo andar.*

*Piso 2 – Estes homens têm empregos e adoram crianças.*

*“Que bom!”, pensou, “mas eu quero ver mais”, e decidiu continuar para o próximo andar...*

*Piso 3 – Aqui os homens têm empregos, adoram crianças e são extremamente atraentes.*

*“Uau”, pensou a mulher, mas mesmo assim, resolveu se aventurar no próximo andar.*

*Piso 4 – Aqui os homens têm empregos, adoram crianças, são extremamente atraentes e ajudam nas tarefas domésticas.*

*“Nossa! Esses parecem ideais, eu não sei se consigo resistir...”, pensou consigo mesma. Mas a curiosidade foi mais forte e ela decidiu continuar.*

*Piso 5 – Estes homens têm empregos, adoram crianças, são extremamente atraentes, ajudam nas tarefas domésticas e são super românticos.*

*Com todas essas qualidades, ela estava quase comprando, mas decidiu subir mais...*

*No último andar, ela encontrou um cartaz que dizia:*

*Piso 6 – Você é a visitante de número 31.456.012 deste andar.*

*Aqui não há nenhum homem, pois este piso existe apenas como prova de que as mulheres são impossíveis de agradar. Obrigado por visitar a Grande Loja de Maridos!*

Fazendo uso da sequência narrativa, a piada ilustrada conta uma história curta, com uma quantidade pequena de personagens e um fim surpreendente que nos faz examinar. Desdobra-se com uma curiosidade que provoca e prende o leitor – a vontade de saber o que acontecerá no final. Detendo-se ao conteúdo, o texto traz uma mulher em busca de um companheiro em uma loja. Nesse local, por causa de placas

com mensagens que suscitavam curiosidade, ela é levada ao último andar do estabelecimento, sendo surpreendida com a última mensagem. Nesse seguimento, a figura veiculada é complicada, justamente pela insatisfação que demonstra ao não se contentar com os tipos de homens oferecidos nos pisos inferiores.

Piada 07: Relação à estética  
*Mulher antipática*

*Uma mulher mal-encarada, antipática e muito, muito feia entra nas Lojas Calombo com duas crianças. O gerente da loja, querendo ser gentil, pergunta-lhe:*

— São gêmeos?

*A mulher, fazendo uma careta, que faz com que fique ainda mais feia, diz:*

— Não, paspalho! O mais velho tem 9 e o mais novo tem 7 anos. Por quê? Você realmente os acha parecidos, seu idiota?

— Não... — diz o gerente — Eu só não pude acreditar que a senhora, feia desse jeito, foi “amada” duas vezes!

O texto apresentado constitui uma piada que faz uso de descrições, diálogos e de uma sequência narrativa. Possui quatro personagens e um fim que intrigante. Nessa direção, vê-se uma figura feminina que, por causa de sua aparência, é insultada pelo gerente de uma loja. O problema não é nem o tratamento oferecido, mas a arma que a figura masculina usou para maltratá-la: a feição desfavorecida.

A pesquisadora Naomi Wolf (1992), sensível com o assunto, defendeu, em seu livro *O mito da beleza: como as imagens*

*de beleza são usadas contra as mulheres*, que encarnar a perfeição é uma obrigação para as mulheres – mas não para os homens – para, por exemplo, ser selecionada e obter sucesso na reprodução. É fácil perceber que os valores estéticos foram colocados acima dos outros valores da mulher ilustrada na piada – ocorrência frequente. Se não fosse por isso, algo internalizado, será que o gerente acreditaria que a personagem – rude e de visual que não corresponde aos padrões de beleza socialmente valorizados – teve dois filhos?

#### Piada 08: Temática variada

*Num seminário promovido pelo Movimento Feminista, uma americana faz o seu discurso:*

*– Na semana passada eu cheguei em casa e fui logo falando ao John que a partir daquele momento ele cuidaria da casa, cortaria a grama e faria o jantar. No primeiro dia, não vi nada. No segundo, não vi nada. Mas, no terceiro, a grama estava cortadinha e a casa, um brinco.*

*Após longos aplausos, uma alemã também resolveu fazer o seu depoimento:*

*– Na semana passada eu cheguei em casa e disse ao Hans que a partir daquele momento ele compraria a cerveja e cozinaria o seu próprio chucrute. No primeiro dia, não vi nada, no segundo, também não. Mas, no terceiro, a cerveja estava geladinha sobre a mesa, ao lado do chucrute, que por sinal estava uma delícia!*

*Mais aplausos pela vitória feminista. Então foi a vez da brasileira:*

*– Na semana passada, eu cheguei para o Zé e disse que*

*ele teria de lavar a roupa, limpar o banheiro e fazer as compras. No primeiro dia, não vi nada. No segundo, também não vi nada. Foi só no terceiro dia que meu olho começou a desinchar...*

Nesse texto, nota-se uma história curta, com falas de diferentes personagens e um final singular. Vê-se uma personagem, no caso a brasileira, agredida por seu parceiro após definir que ele faria algumas atividades domésticas. Como sabido, agressões como essa são uma realidade vivenciada em todo o Brasil – e no mundo. São incontáveis os casos de violência física, moral, psicológica e sexual por ano, sem deixar de mencionar que milhares de mulheres chegam a ser assassinadas anualmente, mesmo com a existência da Lei 11.340 de 2006, chamada de Lei Maria da Penha em homenagem à mulher que a inspirou. Nesse seguimento, a piada exposta compreende o recorte temático violência doméstica, usando-o para promover risadas sobre condições de vida que não se deve aceitar.

Destarte, as piadas compreendem representações femininas nascidas exclusivamente para o lar, incapazes intelectualmente, desqualificadas, interesseiras, insatisfeitas, enganadoras, disponíveis sexualmente, entre outras. Isso é um problema porque, enquanto essa desqualificação ocorre, a figura do homem é intocada e/ou superiorizada, como se não existissem homens sem capacidade cognitiva, que não sabem dirigir, que são complicados, interesseiros, mentirosos, fáceis e próprios para a casa – assim como existem também mulheres com tais atributos. Tem-se, então, a promoção de valores machistas e patriarcais com os textos que compõem o *corpus*.

Nesse caso, os sexos devem ser visualizados e tratados como iguais. Margaret Mead (2014), após realizar uma pesquisa entre três populações primitivas da Nova Guiné, mostrou que o comportamento e o temperamento assumidos por um sujeito são, geralmente, determinados pela cultura, e não pelo sexo que ele herdou. Desse modo, ambos os gêneros homem e mulher podem ser bélicos, cooperativos, carinhosos, responsáveis, dirigentes e emocionalmente dependentes.

## **CONCLUSÃO**

Como se afirmou no início deste artigo, a fonte das piadas é o arranjo societário; sendo assim, foi percebido como a mulher é vista socialmente. Diante das representantes femininas, a hipótese foi confirmada: o machismo está presente em muitos exemplares desse gênero que trazem a mulher como temática central, o que significa que ele também é promovido em nossa sociedade por esses textos tão frequentes em nosso cotidiano. Para o filósofo George Berkeley (1985), as coisas precisam ser percebidas para que existam. Dessa forma, com a denúncia exposta, torna-se realidade a crença/hipótese que suscitou esse trabalho.

Por fim, o gênero textual em questão deixa um ensinamento absurdamente significativo: a língua pode não ser clara e relacionada diretamente a um fato que representa – ela pode se prestar a outra interpretação, por razões variadas.

## REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: A experiência vivida**. 2ª ed. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1967.

CAPELA, R. C. Riso e bom humor que promovem a saúde. **Revista Simbiologias**, São Paulo, v. 4, n. 6, p.176-184, 2011.

CHARAUDEAU, P. Diz-me qual é teu corpus, eu te direi qual é a tua problemática. **Revista Diadorim**: Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 10, p.01-23, dez. 2011. *Website*: <<http://www.revistadiadorim.lettras.ufrj.br>>.

HOFFNAGEL, J. C. Tendências atuais no estudo de linguagem e gênero. **Revista de Antropologia** (PPGA/UFPE), Recife, v. 7, p.9, 1998.

HOFFNAGEL, J. C . **Temas em antropologia e linguística**. Recife: Bagaço, 2010.

LIPOVETSKY, G. **A terceira mulher: permanência e revolução do feminismo**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LYSARDO-DIAS, D. **A Construção e a desconstrução de estereótipos pela publicidade brasileira**, *Stockholm Review of Latin American Studies*. V.2, p. 25 – 35, 2007.

MEAD, M. **Sexo e temperamento**. 5ª ed. Tradução: Rosa Krausz. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MENEZES, T. D. **As mídias e a representação feminina: um estudo sobre a identidade social da mulher**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

POSSENTI, S. Análise do discurso: piadas são relevantes em estudos do funcionamento da linguagem. **Ciência hoje**, v. 30, n. 176, p.72-74,2009.

\_\_\_\_\_. **Os humores da língua: análise linguística de piadas**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. Uma introdução ao estudo do humor pela linguística. **DELTA – Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 55-82, 1990.

WOLF, N. **O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

Piadas engraçadas. Disponível em <<http://www.piadasnet.com>>. Acesso em: 20 abril 2016.

Piadas curtas. Disponível em <<http://www.piadascurtas.com.br>>. Acesso em: 25 abril 2016.

Piada nova. Disponível em <<http://www.piadanova.com.br/piadas/listapiadas.aspx>>. Acesso em: 25 abril 2016.

# O DISCURSO POLÍTICO-EDUCACIONAL E A DISCIPLINARIZAÇÃO DOS CORPOS DOS ALUNOS NA REGIÃO POTENGI-RN (1960, 1970 E 1980)

**Ozias Lelis Dantas<sup>78</sup>**

## **1 INTRODUÇÃO**

Durante a história, a religião tem influenciado a conduta humana de diversos modos; segundo Marins (1965), as instituições religiosas integram e controlam as ações de seus protegidos (MARINS, 1965, p. 66). Contudo, não se pretende fazer uma pesquisa descritiva centrada no “mental” ou nas “mentalidades”; o que importa aqui é a problematização e a investigação dos discursos produzidos por essas instituições eclesiais, que se formam e se expandem na ribeira do Potengi. A leitura dos autores que referenciam esta pesquisa indica a definição de algumas categorias teórico-metodológicas pós-estruturalistas ligadas a esse estudo, que possibilitarão mover o objeto de pesquisa e construir um conhecimento que se insere no campo da análise do discurso idealizado por M. Foucault (1987) e estruturados por J. Gore (1999) e Ficher (1995), com as estratégias adotadas por M. Certeau (1994) na construção de um corpo educado e disciplinado, arquitetado por Guacira

---

78 Especialista em história do Nordeste (UFRN-2003), professor da rede pública estadual do Rio Grande do Norte, professor e gestor da Escola Municipal Deputado Djalma Marinho, São Paulo do Potengi-RN. Mestrando no estudo e gestão educacional pela UniGrendal Polo Sertão. E-mail: oziaslelis@gmail.com.br.

Lopes Louro (2000), e na formação militar do corpo argumentado por A. Lenharo (1986).

O presente estudo histórico busca apresentar uma análise dos discursos produzidos pela Igreja Católica, por meio de suas ações pastorais estrategicamente desenvolvidas pela paróquia de São Paulo do Potengi, nas décadas de 60, 70 e 80. Pretende-se, também, investigar a relação desses discursos com as congregações religiosas, as quais instituíram estabelecimentos escolares nessa comunidade. Esta análise investigativa observa como se processou a fomentação e fundação desses colégios, contextualizando suas estratégias de escolarizar a população, torná-la disciplinada e modelada pelos princípios cristãos.

A pesquisa fundamenta-se na análise dos discursos elaborados pelos sujeitos envolvidos no referido contexto, especialmente Fischer, quando esclarece que “a análise do discurso recai principalmente sobre os textos cujos enunciados seriam restritos por um forte esquema institucional; também sobre aqueles materiais linguísticos em que se inscrevem e se cristalizam embates sociais significativos” (FISCHER, 1995, p. 22). Dessa forma, entende-se que as estratégias pelas quais os educandários foram instituídos, seus discursos, projetos disciplinares, suas relações e dinâmicas, envolvia a sociedade nesse espaço.

Também foi feito um confronto discursivo dos fundadores das congregações com a proposta de ação pastoral do Mons. Expedito e das Religiosas, investigando seus efeitos possíveis para a edificação de educandários na comunidade; procurou-se investigar as estratégias apresentadas pelas freiras para disciplinar o corpo social, tendo como

discurso principal o trabalho comunitário (serviços pastorais, construções de cisternas, centros artesanais, ambulatórios, aquisição de carro-pipa, etc.) desenvolvido e introduzido por elas na comunidade. Discutiui-se, ainda, as ações realizadas pelas irmãs ao implantar na comunidade formas de disciplinarização, envolvendo este que perpassa os muros das escolas, interferindo diretamente no cotidiano das pessoas.

Com o objetivo de aproximar-se de nosso objeto de estudo, o trajeto metodológico para a construção da pesquisa sustenta-se basicamente na leitura e análise da bibliografia mais específica, na análise documental do acervo das escolas e das congregações religiosas, complementada pela pesquisa primária, com entrevistas não estruturadas (fontes orais), listadas de acordo com as técnicas da história oral. Assim, foi possível chegar às fontes originais, como também constar a carência de uma bibliografia mais específica, fato que demonstra a importância histórica necessária e pertinente às elaborações de preleções de rigor científico.

Estrutura-se uma análise sobre os vários discursos que fomentaram a fundação de escolas nas cidades pertencentes à região Potengi, dentro de uma perspectiva discursiva que apresentava as relações de análise das exposições produzidas pelos teóricos mencionados e pela Igreja Católica nas décadas de 50 e 60, através do “Movimento de Natal” nas ações católicas, bem como os discursos que teorizaram a educação na ribeira do Potengi construído pelo Monsenhor Expedito (vigário paroquial) junto à comunidade.

A análise da trajetória desses educandários, aqui transformada em objeto de estudo, está ancorada na ideia de que

seus surgimentos evidenciam uma estratégia de ação por parte da paróquia, efetivamente pelas congregações religiosas, para ampliar as atividades desenvolvidas pela Igreja Católica na sociedade e, ao mesmo tempo, assegurar a defesa da fé cristã, ameaçada pelas ideologias do materialismo histórico.

### **TEORIZANDO A EDUCAÇÃO NA RIBEIRA DO POTENGI**

O estudo histórico sobre o discurso político-educacional, assim como as estratégias de disciplinarização dos corpos dos alunos na ribeira do Potengi, será analisado a partir de várias perspectivas, que, por sua vez, possibilitarão a compreensão dos fatores que atuaram na formação de instituições educacionais nessa região e suas relações com as práticas discursivas adotadas pela Igreja Católica nos anos 60, 70 e 80 no Brasil. Pretende-se compreender de que maneira esse discurso influenciou o espaço social e atendeu aos anseios da população, transformando-a modelada e útil. Partimos do ponto de vista de que o discurso se apresenta como uma prática que sistematicamente formaria os objetos, ou seja, o discurso apresenta regularidades inseparáveis a ele mesmo, através das quais seria possível definir uma rede conceitual que lhe é própria (GORE, 1999, p. 9).

Como assinala Fischer (1995), tudo o que pode ser dito, a partir de uma posição dada em certa conjuntura, poderá ser articulado sob a forma de um discurso, sermão, manifesto; e toda forma de articulação traz consigo a marca institucional de posições dos sujeitos falantes, de forma que, ao fazer-se a análise, expõem-se relações quais ali estão em jogo (FISCHER, 1995, p. 23).

A fim de compreender melhor essas formas de atuação desenvolvidas pelas ordens religiosas, cujo propósito maior é a fiscalização dos homens, bem como sua participação direta nas atividades promovidas pela Igreja, Foucault destaca que “tais métodos permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (FOUCAULT, 1987, p. 126).

Para tornar os corpos dóceis e espiritualizados, a Igreja Católica, por meio da paróquia local, introduz na comunidade potengiense um discurso disciplinador. É por meio desse discurso que podemos observar as relações de poder e saber inseridas junto às atividades promovidas e introduzidas na construção de escolas, ou seja, com a edificação de educandários poderia haver uma melhor escolarização da comunidade, além de promover sua disciplinarização religiosa, sendo estas possivelmente as atividades realizadas pelas congregações religiosas junto à população. Nessas relações de poder/saber, é possível percebermos um jogo de interesses entre a Igreja e a comunidade. Foucault afirma que “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 1987, p. 126).

Em qualquer sociedade, é possível observar relações de poder estabelecidas por organizações institucionais; essas relações são, de certa forma, representativas e atuantes nas ações sociais, como sua religiosidade, economia e cultura. Assim nos esclarece Gore (1999): “a análise, a elaboração e o questionamento das relações de poder é uma tarefa política permanente, inerente em toda a existência social” ([comple-

tar referência]). Essas relações se apresentam principalmente nas posições políticas e sociais, como é o caso da Igreja Católica, da Congregação das Irmãs da Divina Providência e do colégio São José, entidades atribuídas de “poderes e saberes” que passaram a interferir na comunidade de São Paulo do Potengi por meio de estratégias discursivas.

É possível observar, na análise do discurso, as estratégias produzidas por essas instituições sociais a partir de suas exposições. Assim, utilizaremos os vários discursos elaborados ao longo das décadas de 60, 70 e 80 para compreender os mecanismos que viabilizaram a construção das instituições educacionais.

### **Um discurso extenso e profundo o Movimento de Natal**

As estratégias e discursos apresentados pela Igreja Católica nos anos 60 e 70 tinham como objetivo a aplicação de mudanças em sua prática social, buscando alternativas que viessem a controlar os efeitos negativos trazidos pelas transformações ocorridas na sociedade brasileira após o movimento revolucionário de 30. Dentre eles, pode-se destacar: o deslocamento da influência do poder das elites oligárquicas para o Centro-Sul; através da intensa industrialização urbana no país, notadamente depois de 1937, a eclosão da Segunda Guerra Mundial e a crise mundial do capitalismo nos diversos países envolvidos, entre eles o Brasil (PAIVA, 1992).

A proposta da Igreja para mudança desses conceitos sociais, como a militância esquerdista das ligas camponesas e o surgimento de novas religiões protestantes, vem por meio das ações papais de Pio XI, a partir da década de 40, quando

publicou a carta *Quadragésimo Anno* sobre a restauração e o aperfeiçoamento da ordem social, na qual fez avaliação do trabalho social realizado pela Igreja nos últimos 40 anos. O seu discurso denunciou a ditadura econômica do capital e condenou veementemente o socialismo, além de também deixar claro que a educação estava sendo tratada como uma temática social, uma técnica de influenciar pessoas, e não como uma “preparação doutrinal” da juventude segundo os princípios doutrinários da Igreja. Foi importante, também, reservar o lugar para a Ação Católica: formar uma juventude autêntica, conscientizada na ação social, atribuindo à Ação Católica, assim, o poder de, como vanguarda do catolicismo, controlar e organizar os jovens contra a influência dos ideais do materialismo histórico. Segundo Paiva (1992, p. 75), “grande lição era preparar o povo do campo por meio de uma Sindicalização de inspiração católica contra as ações comunistas que tramitavam na época pelas Ligas Camponesas” (PAIVA, 1992, p. 77). Acolhido por esse espírito, o Mons. Expedito afirma que “nada funciona humanamente bem onde Deus é afastado do encontro dos homens, onde Cristo não toma o seu lugar na sociedade” (MARINS, 1965, p. 66).

Para pôr em prática essa política social, a Igreja criou, dentro da Ação Católica, um corpo auxiliar composto por intelectuais leigos, representantes de associações, entidades e líderes de grupos, que serviu de ligação entre a Igreja e o mundo, transmitindo-lhes a doutrina católica fora e acima dos partidos, como vanguarda do catolicismo, mas nas lutas em defesa do seu espaço no contexto socioeconômico e político em que se encontrava o Brasil. O objetivo desse controle, segundo Paiva, era “organizar estruturalmente a comunidade

de fiéis facilitando assim o controle hierárquico da Igreja sobre os mesmos” (PAIVA, 1992, p. 78).

A Ação Católica Brasileira passa a realizar um trabalho de expansão do pensamento social da Igreja, atuando ativamente no meio, justificando o seu nome de “ação”. Assim insinua Mons. Expedido:

A paróquia despertou para a vida social e para a solução conjunta de seus problemas mais urgentes. Não se organiza Igreja onde não há comunidade, não se realiza comunidade no mundo moderno em pleno surto de socialização onde não se organizam os vários setores da vida humana. (CLOIN, 1962, p. 455).

Os discursos que a Igreja apresentava até então eram voltados para essa mudança de postura política da Instituição em meio à sociedade, em que a “ação” justificaria a “oração”.

Analisando os discursos apresentados pela Igreja dos anos 60 e 70, iremos observar um desses experimentos, denominado “Movimento de Natal”, e o impacto da religião sobre o fenômeno do desenvolvimento social, encabeçado pela então diocese de Natal, capital do Rio Grande do Norte. O Movimento de Natal foi muito divulgado, tanto no Brasil quanto no exterior, como um movimento renovador, dentro do espírito de mudanças popularizado pelo Concílio Vaticano II. Para o Pe. Tiago Cloin, o Movimento de Natal “é sem dúvida nenhuma, a mais bem sucedida experiência pastoral

de grande envergadura, em extensão e em profundidade, realizada no Brasil” (CLOIN, 1962, p. 448).

Entretanto, é possível considerar a ação desenvolvida pelo Movimento de Natal como fazendo parte de um contexto maior de mudanças, ocorridas efetivamente após a Segunda Guerra Mundial, quando Natal-RN foi transformada num “trampolim da vitória”. Esse título deveu-se à sua posição estratégica, pois Natal era considerada um ponto de máxima importância na rota América-Dakar, feita pelos americanos em combates. A pequena capital do RN, até então cidade provinciana, assume uma curva ascensional de progresso, tendo em vista os investimentos econômicos americanos, tais como a construção de uma grande base militar na periferia da cidade. O local passou a ser um centro de manobras dos aliados americanos. No entanto, foi após o término da Segunda Guerra Mundial que foi possível perceber realmente os efeitos negativos trazidos pela invasão norte-americana a esse local, como prostituição, falência de comerciantes, violência, doenças, desemprego, falta de assistência social, etc.

Ao analisar o contexto social em que estava inserida a capital do RN, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, o Pe. José Marins descreve:

Os americanos invadiram a cidade, trazendo consigo bastantes dólares e libertinagem [...]. Nessa ambiência de abundância e facilidades, os princípios de honestidade, trabalho e moral entram a vacilar sobre a areia

movediça dos egoísmos que não encontram limites ao seu imperialismo (MARINS, 1965, p. 39-40).

Segundo o Pe. José Marins, essa situação de calamidade social urbana agravou-se quando os americanos voltaram para os Estados Unidos, o que ocorreu logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, no final dos anos 40. A cidade de Natal entrou numa grave crise social:

O quadro social era calamitoso, a população menos abastada necessitava urgentemente de ajuda, de alguém que se responsabilizasse e assumisse a missão de intervir nesse problema social. Nesse momento a Igreja passa assumir o problema, juntamente com o poder público local, não se alheando aos sofrimentos e preocupações enfrentados pelo povo, era o início das Ações Católicas (MARINS, 1965, p. 41).

Diante da crise vivenciada pela sociedade natalense, a Igreja Católica passa a estruturar um discurso que viabiliza a melhoria de vida da população afetada. Nesse contexto, o Movimento de Natal teve sua origem na atuação do Dom Eugênio de Araújo Sales, administrador apostólico da Arquidiocese de Natal. Na base desse movimento está o sistema de educação de grupos e de comunidade, uma transposição

de técnica da moderna ação social para o campo da evangelização. Desse feito, surge uma experiência precursora, em que o seu princípio incontestável parte da estrutura social da família e da comunidade, como assinala o Pe. Tiago Cloin: “A educação cristã dos indivíduos reclama indispensavelmente uma educação cristã de grupos ou de comunidade” (CLOIN, 1962, p. 449).

A Igreja Católica, por meio da CRB (Conferência dos Religiosos do Brasil), decide dedicar toda atenção ao Movimento de Natal, que redundou no plano de pastoral de conjunto no Nordeste inteiro. Foram realizadas conferências com o objetivo de ajudar de modo eficiente a extensão e intensificação desse movimento: estimulando os religiosos já existentes nessa região, padres, irmãos e religiosas, a se entrosarem com o mesmo; chamando a atenção dos novos institutos religiosos que vierem para o Brasil, a fim de atender à excepcional oportunidade de um fecundo apostolado que ali se lhes apresenta.

Os procedimentos para execução desses propósitos foram efetivados por meios de conferências onde eram estudados os pontos geográficos da região nordestina e os setores funcionais mais vitais do movimento, determinando a expansão e intensificação do Movimento de Natal. Muitos desses setores vitais são da alçada tipicamente dos leigos, como a realização, inspirada pelas normas evangélicas, da sindicalização, do cooperativismo, do treinamento de líderes, etc. Entre os setores mais indicados para a atuação dos religiosos e religiosas, figuram: a colaboração na educação de base, no ensino secundário; escolas no interior para resolver o problema da falta de professores primários; a assistência à saúde através de maternidades e consultas aos doentes em domicílio; e cur-

sos de formação para líderes de grupos e comunidade, etc. (CLOIN, 1962, p.).

Assim, podemos perceber nesse discurso da Igreja as preocupações, naquele momento, em atender aos problemas sociais pelas quais a sociedade passava. Nesse contexto, o Movimento de Natal se institui como alternativa para disciplinar a atuação da Igreja, não só na capital do estado do Rio Grande do Norte, mas também no interior, evitando as correntes imigratórias para Natal.

### **Comunidade “Sempre unidos venceremos”**

Na Ribeira do Potengi, o discurso instituído pelo Movimento de Natal tem como representante o Mons. Expedito. Em 29 de novembro de 1943, Pe. Expedito Sobral de Medeiros assume a recém-criada paróquia de São Paulo do Potengi, desmembrada de Macaíba e com o território da extinta paróquia de São Gonçalo. Tem como sede a antiga vila que nasceu em 1909, quando uma grande cheia do rio Potengi desalojou pequenos comerciantes da Vila Juremal e as impeliu a procurar paragens mais seguras e apropriadas aos seus afazeres lucrativos.<sup>79</sup>

Para Pe. Expedito, as paróquias deveriam integrar na unidade as diferenças, sendo ela uma realização em menor escala do próprio mistério da Igreja (Esposa de Cristo) na realização local de seu corpo místico. A paróquia responde

<sup>79</sup> Aos poucos, o lugarejo assumiu as proporções e os ares de uma vila laboriosa, em contínuo e moderado crescimento, e foi elevada a município em 1958. É um lugarejo muito pobre, com economia baseada na agricultura subsistente. Atualmente, a paróquia é composta por 4 municípios (São Paulo do Potengi, Riachuelo, São Pedro e Poço Limpo), somando 31 mil habitantes (dados de 1960) (MARINS, 1965).

a uma estrutura elementar e profunda da vida – o grupo natural de um número de famílias independentes, na solidariedade do cotidiano da existência. Da mesma forma que a família forma o homem, a paróquia forma o homem cristão. Era essencial para a Igreja a transmissão da vida ou da graça – e será essa a primeira missão da paróquia.<sup>80</sup>

Nesse contexto, o vigário Expedito sentia-se, quando do início de sua administração, no dever de educar seus paroquianos na linha consignada pelo catolicismo tradicional, aos moldes de como havia sido instruído no seminário. Assim descreve Mons. Expedito sobre o seu trabalho pastoral:

Quando aqui cheguei pensava construir logo a igreja, fazer uma Cruzada Eucarística bem bonita. “Arrochar” gente ao Apostolado da Oração [...] Minha mentalidade era a que me haviam transmitido, no seminário, superiores que, por sua vez, também tinham sido educados em idêntica escola [...] Todos procurávamos ser he-roico e inutilmente fiel a tal linha [...] Na minha humilde e despreziosa opinião eu era, nada mais, nada menos do que uma das autoridades do lugar. Alguém da cúpula de comando,

80 O discurso que Mons. Expedito pregava na paróquia era o mesmo recebido quando no seminário, transmitia pela Igreja católica para preservar suas ações instituídas no século XIX; a paróquia de São Paulo do Potengi estruturou-se com modelo paroquial tradicional dentro de uma espiritualidade cristã do antigo catolicismo (MARINS, 1965).

ao lado das demais autoridades civis e militares (MARINS, 1965, p. 56).

Nessa autocrítica de Mons. Expedito, é possível observar em seu discurso uma postura de preocupação quanto às mudanças que passava sua comunidade. Para o Monsenhor, o projeto seguido pela paróquia tinha como base a conservação das estruturas da Igreja, preservando as pessoas e não deixando que o rebanho fosse invadido pelos ideais esquerdistas das ligas camponesas que se expandiam pelo interior do Brasil (MARINS, 1965, p. 56). Temia-se, nessa ocasião, a desestruturação da paróquia, pois era perceptível certa debanda dos fiéis paroquianos, como cita o vigário Expedito:

Os homens não vinham mais à igreja. Verifiquei que eu mesmo não estava convencido do que fazia, a pastoral era um esforço de garantir a Igreja com coisas exteriores; ora, isto não dá certo nunca. É preciso formar pessoas. Só assim as coisas saem direito (MARINS, 1965, p. 56).

A partir desse movimento de renovação das ações culturais da Igreja Católica, a paróquia passava a assumir uma postura de ação junto aos fiéis de maneira mais ativa. Eram muitas as atividades pastorais realizadas nas comunidades rurais e na cidade, como publica na revista da CRB o Pe. Tiago Cloin, secretário da instituição, em

visita ao interior do Estado especialmente à paróquia de São Paulo do Potengi (MARINS, 1965, p. 61-62).

O ponto alto das minhas experiências do “Movimento de Natal” foi a visita à paróquia de São Paulo do Potengi [...] A estrutura material do município não merece nenhuma atenção especial [...] Não obstante, é a sede desta paróquia, visitada por muitos (sociólogos, padres, bispos, sacerdotes e estudiosos de pastoral e de ação social), é que o vigário, Mons. Expedito, intimamente ligado a Dom Eugênio, conseguiu realizar, de um modo global, os objetivos do “Movimento de Natal”, particularmente a educação cristã de grupos e de comunidades, todas as atividades nesta paróquia são decididas, planejadas, executadas, dirigidas e financiadas pela “comunidade”, através de diversos grupos. A tarefa do Vigário se limita a orientar. Assim funciona o secretariado da paróquia, o Movimento Familiar cristão (MFC), Juventude Agrária Católica (JAC), as escolas radiofônicas, o centro social, a escola de comércio, a maternidade, o serviço de ambulância, os postos de gêneros alimentícios, os clubes agri-

colas, a sindicalização, etc. Até a urbanização! (CLOIN, 1962, p. 452)

Nesse contexto, a paróquia de São Paulo do Potengi, por intermédio de seu Vigário Mons. Expedito, vem a intensificar e expandir ainda mais as ações pastorais vitais ao movimento. O Mons. Expedito, cumprindo com os ideais propostos por Dom Eugênio, toma conhecimento da necessidade da participação feminina nas atividades desenvolvidas pela paróquia, embora fazendo algumas restrições: “O elemento feminino estava convenientemente afastado da Igreja. Sempre me disseram: [mulheres! Eis o perigo]”.<sup>81</sup>

Vencida essa preocupação inicial, foi por intermédio e sugestão do Pe. Tiago Cloin que os contatos entre o padre Expedito e as irmãs da Divina Providência foi possível. As religiosas exerceriam um papel pioneiro dentro da Ação Católica na paróquia de São Paulo do Potengi: assumiriam um trabalho de catequese formando pregadores de Lucernário, auxiliariam as atividades pastorais como o Clube de Mães, Círculos Bíblicos e o Movimento Familiar Cristão, e participariam também do Conselho Pastoral, dentre outras atividades. Assim, o discurso instituído pela Igreja através das atividades e propostas de trabalho do Monsenhor estava voltado para a realização de uma ação educadora na comunidade paroquial, trabalho esse que seria realizado pelas religiosas (MARINS, 1965).

---

81 Vencendo a preocupação, iniciaram-se os contatos com as Congregações Religiosas do Sul do país, geralmente ocorridos nos encontros realizados pela CRB, sendo um desses com as irmãs da Congregação da Divina Providência (CLOIN, 1962).

## **Edificando o espaço escolar**

Para as religiosas, a fé em Deus é representada através de sua confiança e devoção. Certamente o versículo acima citado, divulgado muitas vezes pelo fundador da Ordem Divina Providência, o Pe. Eduardo Michelis, tem um valor especial para a Congregação, pois essa narrativa vem justificar a fé das religiosas, tornando-as missionárias ao trabalho comunitário, fortalecidas pela proteção do Deus providencial.

A construção dos discursos fomentadores dessa ordem religiosa, instituída pelo Pe. Michelis, perpassaram várias fronteiras, possibilitando sua expansão em nível internacional. Referindo-se ao poder da dinâmica discursiva, Foucault nos informa que a verdade é o próprio discurso produzido em sociedade pelo poder, em que cada sociedade estabelece sua política geral de verdade (MONTENEGRO, 1994). Embasado nessa prática discursiva, é possível estabelecer a influência que o discurso moderador instituído pela Igreja pode produzir numa determinada comunidade. Assim, também se pode analisar as aplicações do saber-poder incluídas nos discursos sociais desenvolvidos pelas religiosas no município de São Paulo do Potengi. O discurso instituído pela Congregação das Irmãs da Divina Providência vai ser introduzido em São Paulo do Potengi a partir dos anos 60, através das decisões tomadas pelo Movimento de Natal.

A paróquia de São Paulo do Potengi foi uma das escolhidas para o trabalho pioneiro, pois oferecia maiores condições para a meta de promoção pastoral. O serviço de assistência rural (SAR) logo começou a agir, pois dentre suas metas estava equacionar a situação paroquial no que se refere à educação, promovendo um planejamento para que uma escola

fosse construída e se transformasse em instrumento de promoção da comunidade.

Para a professora Raimunda Urbano (representante da Paróquia), as ações pastorais, dentre outras atividades desenvolvidas pela paróquia na comunidade potengiense,<sup>82</sup> necessitavam de certa disponibilidade de tempo e esforço do dirigente paroquial. Ela salienta que o próprio vigário, Mons. Expedito, em algumas ocasiões, sentia-se sozinho e cansado. É a partir desse discurso que a professora Raimunda Urbano justifica a vinda das religiosas para a comunidade de São Paulo do Potengi: “Padre Expedito disse que estava precisando de mais missionárias, irmãs que o ajudassem no trabalho pastoral e na educação, o trabalho era inicialmente de auxiliar na evangelização das comunidades”.<sup>83</sup>

Com tom discursivo semelhante, o professor Silvério Alves (colaborador da Igreja e professor do Colégio São José) justifica que é possível também observar o desejo expressado por Mons. Expedito em trazer religiosas para auxiliá-lo na missão evangelizadora da comunidade potengiense, como nos esclarece em entrevista:

O objetivo do pe. Expedito em trazer as irmãs para São Paulo do Potengi foi de ajudar na evangelização, no trabalho de missão [...] No começo dos anos 60, Monsenhor de fato estava começando

---

82 O termo “potengiense” refere-se às pessoas que habitam a região Potengi, localizada na microrregião do Agreste central do Rio Grande do Norte.

83 URBANO, R. A. Entrevista concedida a Ozias Lelis Dantas. São Paulo do Potengi, 2 dez. 2002.

o seu trabalho missionário [...] A semana ruralista, a fundação do Sindicato dos trabalhadores rurais, a fundação da maternidade Francisquinha Fonseca, o Centro Social São Paulo [...] O Pe. Exedito estava iniciando o trabalho de educação de base [...] Ele precisava de alguém ou de um grupo que lhes ajudasse [...] Nada melhor do que um grupo de freiras.<sup>84</sup>

Tomando como referência base esses discursos, podemos deduzir que o Mons. Exedito, através de intercâmbios com Dom Eugênio Sales da Arquidiocese de Natal (um dos fundadores do Movimento de Natal), Pe. Tiago Cloin, representante da CRB (Confederação dos Religiosos do Brasil), e a Madre Sabina, Superiora Provincial de Florianópolis, da Congregação das Irmãs da Divina Providência, foi capaz de estabelecer encaminhamentos para a edificação da casa das Irmãs da Divina Providência em São Paulo do Potengi, fato ocorrido no dia 5 de março de 1963 (QUEIROZ, 2000).

A partir desse discurso fundador apresentado pelos representantes da Igreja, foi-se delineando o processo de instalação das religiosas no município de São Paulo do Potengi. Segundo o Pe. José Marins, “a comunidade foi presenteadada com uma comunidade religiosa feminina, as boas irmãs têm sido uma ótima companhia, auxiliando as ações pastorais realizadas pelo vigário” (MARINS, 1965, p. 98).

---

84 ALVES S.S. Entrevista concedida a Ozias Lelis Dantas. São Paulo do Potengi, 6 dez. 2002.

Dentro desse contexto, as freiras passam a assumir atividades de catequese na paróquia, dedicam-se às ações pastorais de grupo de jovens como a JAC (Juventude Agrária Católica), JEC (Juventude Estudantil Católica) e MFC (Movimento Familiar Cristão), ensaiam cânticos, promovem cursos para formação de catequistas, realizam círculos bíblicos, auxiliam as instituições sociais como clube de mães, etc. Para o Pe. Marins, as irmãs passam a assumir um lugar de destaque e poder junto à comunidade através do trabalho pioneiro na Ação Católica, que é a educação da comunidade paroquial, redimensionando o papel apostólico da mulher consagrada (MARINS, 1965).

A sociedade potengiense passa a elaborar vários discursos acerca da ordem religiosa Divina Providência. Os paroquianos sentiam-se compromissados com os trabalhos missionários de evangelização propostos pela Igreja local, os quais eram realizados através das Ações Católicas, por meio dos grupos pastorais (JAC, JEC, MFC), dentre outros movimentos da comunidade.<sup>85</sup>

Nesse contexto, o sociólogo Pe. Alceu Ferrari, um dos estudiosos da Igreja, especialmente do Movimento de Natal, após estudar a região e especialmente a paróquia de São Paulo do Potengi, esclarece que a comunidade potengiense era muito ativa e dinâmica:

---

85 Descreve a visão obtida pelo Pe. Alceu Ferrari, que elogia o trabalho do Mons. Expedito em sua paróquia. Também observa uma inovação da Igreja por meios de trabalhos de Ação Católica e o espírito de liderança do Pe. Expedito em meio à comunidade, analisando as relações econômicas e religiosas aplicadas pela igreja local (MARINS, 1965).

Houve realmente mudança de mentalidade das pessoas. [...] Há um segredo do modo como Mons. Expedito Conseguiu tudo isso [...] Após conhecer de perto a realidade de sua paróquia, busco ver as relações entre o econômico e o religioso. São Paulo do Potengi é um caso típico. Cheguei a formular Hipóteses “Será que a Igreja não tende a tomar a mesma atitude nos dois setores – econômico e religioso? Será que a mudança em um setor não tende a evoluir ou envolver em outros?” [...] representa um espetáculo novo na fisionomia espiritual-religiosa de nossas paróquias no interior [...] a comunidade estava envolvida no dinamismo religioso do homem e a palavra bíblica transmitida pela Igreja (MARINS, 1965, p. 72).

A população passava a se inserir diretamente nas atividades realizadas pelas freiras. Essa relação entre povo e religiosas era muito respeitosa, como nos esclarece a Irmã Leônia em carta endereçada às superiores residentes em Florianópolis, após sua chegada ao Nordeste:

Vemos quanto o povo quer bem às Irmãs, tem só um cuidado; que nada nos falte e que nos habituemos de-

pressa para nunca mais sair. E já estamos gostando bastante daqui; já vimos que há trabalho e que mais cinco ou seis Irmãs teriam bastante que fazer. É bom termos a boa Madre conosco; ela vê toda a necessidade e nosso grande campo de ação.<sup>86</sup>

A participação da população nos trabalhos missionários desenvolvidos pelas freiras junto à paróquia foi se efetivando no decorrer dos anos. As religiosas desempenhavam um papel de auxílio direto às ações promovidas pela igreja, através do vigário Mons. Expedito, assumindo principalmente o trabalho de catequese, pastorais e evangelização, os quais sustentavam a missão destinada a elas.<sup>87</sup>

Assim, podemos perceber, a partir dos vários discursos elaborados pelos religiosos no Brasil por meio do “Movimento de Natal”, pelo fundador da Congregação das Irmãs da Divina Providência, padre Eduardo Michelis, pela Comunidade de São Paulo do Potengi e pelo vigário paroquial, Monsenhor Expedito, que a Congregação passou a interferir no dia a dia da população, através das várias práticas culturais que passaram a ser instituídas pelos discursos dessa ordem religiosa.

Nessa perspectiva discursiva, é possível observar as estratégias e poderes introduzidos pela Igreja, representada pela Congregação Divina Providência, para instituir formas

---

86 AZEVEDO, A. Entrevista concedida a Ozias Lelis Dantas. São Paulo do Potengi, 9 de dez. 2002.

87 LEONIA, Ir. Carta remetida às irmãs superiores residente na Província de Florianópolis, 6 mar. 1963.

de educar e escolarizar a comunidade. Como nos esclarece Certeau,

é preciso, portanto, especificar esquemas de operações na construção de um poder, as estratégias são ações que, graças ao postulado de um lugar, são capazes de articular um conjunto de lugares onde as forças se distribuem (CERTEAU, 1994, p. 102).

Embasada nessa proposta discursiva, a paróquia de São Paulo do Potengi passa a fomentar a necessidade da criação de uma Escola Católica com projeto educativo libertador, com uma das mediações pastorais da igreja na educação formal.<sup>88</sup> Assim, processaram-se as atividades do Colégio São José, que, segundo a Irmã Verena, teria como finalidade *o trabalho missionário de educar a comunidade, bem como socorrer os irmãos nordestinos, através de um sistema integrado de educação.*<sup>89</sup> Com isso, podemos observar uma intrínseca ligação entre a construção social do educandário e os anseios paroquiais da Igreja que desejava escolarizar a população local, tornando-a dócil e útil, fundamentada principalmente por meio de um discurso disciplinador apresentado pela Igreja Católica.

---

88 Documento referente aos comunicados provinciais das IDP. Curitiba, 14 jun. 1986.

89 Documento referente à exposição de motivos nº 001/91 da fundação CSJ, fs.01.

## CONCLUSÃO

Para a realização desta pesquisa, recordou-se o passado potengiense; também foram consideradas as gerações de outrora, além do embasamento em textos explicativos e entrevistas abertas. Foram estudados os discursos institucionalizadores das escolas católicas localizadas no Agreste Potiguar, numa área identificada como Região Potengi. Buscou-se identificar as ideias elaboradas pela Igreja para edificar as instituições religiosas que tivessem como projeto principal socorrer os “irmãos nordestinos” por meio de um sistema integrado de educação da população, moldado nos princípios doutrinadores da Igreja, indispensáveis à formação cristã da comunidade.

Ao longo do texto, buscou-se analisar algumas questões pertinentes às instituições educacionais. Essa metodologia foi desenvolvida através da análise dos discursos elaborados pelos diversos sujeitos envolvidos em seu processo de institucionalização. Ao relacionar tais conceitos, acreditou-se que foi dado um importante passo para a historiografia, permitindo-lhe fomentar novos estudos e formular hipóteses de respostas que desencadearão novas pesquisas e, possivelmente, consolidar ainda mais o campo historiográfico.

As análises e reflexões empreendidas no decorrer da pesquisa permitiram perceber redirecionamentos no que tange à problematização dos variados discursos fomentadores da construção de diversas escolas, como também seus propósitos e suas relações com a comunidade potengiense, seu projeto de ordenamento e disciplinarização do corpo dos alunos

(crianças e jovens), e suas estratégias utilizadas para escolarizar e modelar o corpo social, todos possibilitados pelas ordens religiosas. Os encaminhamentos teórico-metodológicos desses discursos guiaram a atividade através dos caminhos seguidos por seus idealizadores para edificação desses estabelecimentos de ensino.

Nesse contexto, foi possível esclarecer e valorizar os objetivos dos teóricos pós-estruturalistas, que, por meio de suas pesquisas, conseguiram analisar e relacionar os discursos divulgados pela sociedade na construção de mecanismos condizentes na elaboração deste trabalho. Por meio desses mecanismos, tentou-se investigar e analisar os discursos promovidos pela Igreja Católica a partir dos anos 50, sob a luz do Movimento de Natal, e relacioná-los com a proposta discursiva apresentada pelas paróquias, cuja atuação social era descrita como intensa e exemplar.

A proposta desta pesquisa historiográfica foi construir um “novo olhar” para ações discursivas projetadas por essas paróquias a partir dos anos 60. Nesse projeto, foi possível perceber as estratégias impostas pela Igreja local, as quais foram mediadas por irmãs religiosas na construção de um discurso disciplinador.

Mencionou-se o envolvimento da Igreja e das religiosas nas ações comunitárias, nas quais foi possível constatar práticas sociais e religiosas, ambas relacionadas à disciplinarização do corpo social, demonstradas pelas obras assistenciais destinadas à população mais carente, quase sempre localizada na zona rural e periferia urbana. Com efeito, esse processo assistencial perpassa os muros das escolas, envolvendo parte da sociedade. Isso destaca o interesse das

religiosas em solucionar certos problemas sociais presentes na comunidade, com a construção de centros artesanais, ambulatórios, criação do Projeto Relógio, que visava ocupar a comunidade, na implantação de cisternas e aquisição de carro-pipa para amenizar os sofrimentos causados pelas estiagens, implementação de cursos bíblicos e de formação de jovens catequistas.

Foi possível perceber nesse estudo, ainda, as estratégias discursivas apresentadas pela Igreja para conseguir ampliar suas influências na comunidade, sendo possibilitadas certamente através das ações assistenciais desenvolvidas pelas Irmãs da Divina Providência.

Por fim, o exercício acadêmico, através desta pesquisa, levou a pensar esse estudo em outros moldes, a partir de algumas questões que surgiram, tais como: qual a atuação dos políticos no processo educacional desses educandários? Qual a participação das famílias no processo pedagógico dessas escolas? Em que condições sociais se encontram essas instituições após 40 anos de fundação? Por que esses colégios foram pensados para muitos e usufruído por poucos? Certamente, essas e outras questões acrescentarão novas informações à historiografia brasileira.

## REFERÊNCIAS

AMBRÓSIO, N. **Congregação das Irmãs da Divina Providência Fundação e Espiritualidade**. Tese para diploma – PUG, Roma, 1985.

AZEVEDO, A. **História do município de São Paulo do Po-**

**tengi.** Natal: CERN, 1983.

AZEVEDO, A . **Monsenhor Expedito:** O profeta das águas. Natal, 2000.

ARTÛRIS, I. **Michelis, o lutador pela verdade e justiça.** Coleção heróis, n. 42. São Paulo: ed. Salesianas Dom Bosco, 1985.

BOSI, E. **Memória e sociedade:** Lembranças de velhos. 3a edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CARDOSO, R. (org.). **A aventura antropológica.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CERTEAU, M. **A Invenção do cotidiano:** 01. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CLOIN, Pe. Tiago. Uma evangelização em extensão e em profundidade o “Movimento de Natal”. **Revista da CRB**, jul. 1962, S/R.

CLÉA Ir. **Os direitos espirituais da Congregação das Irmãs da Divina Providência**, n. 4, p.168, v.64. Ed. Monasterii, jun.1964.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** O nascimento das prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

FISCHER, R. A análise do discurso: para além de palavras e

coisas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRGS. V.20, n.2, p. 18-37, jul./dez. 1995.

GORE, J.M. **Foucault e Educação: Fascinantes desafios**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LENHARO, A. **Sacralização da Política**, 2ª ed. Campinas: Papirus, 1986.

LOURO, G. L. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MARINS, Pe. José. **Renovação Paroquial**, Vol. I. Petrópolis: Vozes, 1965.

MONTENEGRO, A. T. **História oral e memória: A cultura popular revisada**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1994.

PAIVA, Marlúcia Oliveira de. **Igreja e renovação: Educação e Sindicalismo no Rio Grande do Norte (1945-1964)**. Tese (doutorado) – PUC, São Paulo, 1992.

PROVIDÊNCIA Irmãs da Divina. **Revista do Centenário da Congregação: 1842-1942** Florianópolis: Tipografia; Imaculada Conceição, 1942.

QUEIROZ, A. F. V. **Mons. Expedito S. de Medeiros: O após-**

tolo da esperança. Natal, 2000.

SECODIN, B. **La Comunità religiosa: Linee di Spiritualità** (apostila de curso de 1984-1985), p.40.

VIÑAO, F. A. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. 2a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

**FONTES ORAIS. Depoimentos/entrevista aberta:**

Ambrósio de Araújo de Azevedo

Raimunda Urbano de Araújo

Silvério Alves da Silva

# POR UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL DA DANÇA: RELAÇÕES SIMBÓLICAS ENTRE NATUREZA, CULTURA E A ESTÉTICA DOS CORPOS BRINCANTES DO ARARUNA<sup>90</sup>

**Emanuelle Justino dos Santos<sup>91</sup>**  
**Rosie Marie Nascimento de Medeiros<sup>92</sup>**

## APRESENTAÇÃO

As danças da tradição configuram no corpo uma estética singular da arte do povo, estando diretamente ligadas a festas, à celebração da vida, à comunhão de valores e à identidade cultural de uma comunidade, isto é, os corpos dançam “para não esquecer quem são” (BRANDÃO *apud* NÓBREGA, 2000, p. 1).

O grupo “Araruna: sociedade de danças antigas e semi-desaparecidas” se constitui por danças tradicionais que se caracterizam “pelo forte sentido de agregação de seus mem-

---

90 O estudo tem inspiração nas leituras da disciplina Corpo, Natureza e Cultura, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN (PPgEd/UFRN), juntamente com as reflexões contidas na dissertação intitulada A tradição do Grupo Araruna: comendo proposições estéticas sobre o corpo, a dança e a educação física (SANTOS, 2016), defendida no Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPgEF/UFRN).

91 Mestra em educação física pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física da UFRN. Membro do Estesia: Grupo de pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento - UFRN. Professora de Educação Física do curso de Pedagogia da Faculdade Estácio de Sá. E-mail: emanuellejds@hotmail.com.

92 Doutora em educação – UFRN. Professora do curso de Educação Física do Programa de Pós-Graduação em Educação Física – UFRN. Diretora artística do Grupo Parafolcórico da UFRN. E-mail: marie.medeiros@gmail.com.

bro na busca da vivência estética, que media todo o ritual de preparação das danças a serem apresentadas e compartilhadas por outros membros da sociedade” (PORPINO, 2006, p.114). O grupo foi criado pelo mestre Cornélio Campina da Silva (1908-2008) durante os festejos do São João da Roça no bairro das Rocas, Natal-RN. Nos anos de 1940, ele foi rememorando as experiências de sua infância, resgatando de suas entranhas especialmente o vocabulário coreográfico das antigas danças de salão que aprendeu com seus avós e bisavós no município de Portalegre-RN.

Segundo Costa (2008), com o apoio do folclorista Câmara Cascudo, Djalma Maranhão doou a sede do Araruna no ano de 1956, localizada na rua Miramar, bairro das Rocas, Natal-RN. Nos seus mais de 60 anos de existência, o grupo se configura como um legado cultural que amplia a estética da tradição brasileira. Em cada apresentação cênica, os brincantes expressam uma beleza que resiste e ao mesmo tempo revela modos de ser e de compreender, que são intermediados a partir da vivência de contextos sociais múltiplos.

Em visita ao repositório da Capes, percebe-se que há um considerável universo de pesquisas que abordam diversas manifestações da tradição, ligadas às várias produções artísticas e científicas nas áreas da arte e da educação, mais do que na educação física ou quaisquer outras disciplinas das ciências humanas. Contudo, são raros os estudos que se dedicam ao grupo Araruna.

Os trabalhos que mais se aproximam desse objeto de estudo são os de Monteiro (2007), Martins (2015) e Santos (2016). O primeiro faz uma análise da conformação estética voltada à estruturação didática das danças, apontando como

desenvolvê-las nas aulas de educação física. Já o segundo investiga, pelo olhar da geografia, o espaço das práticas culturais vividas pelo Araruna. Por fim, o terceiro descreve a estética tradicional do grupo para pensar sobre as relações existentes entre dança e educação física.

Mesmo com a relevância do que já foi produzido, sabe-se que há lacunas a serem investigadas sobre o Araruna. Partindo disso, o artigo se baseia na seguinte questão de estudo: de que maneira podemos desvelar os sentidos simbólicos e estéticos do Araruna, através das noções de corpo, natureza e cultura, para a tessitura de uma educação sensível? Imersos nessa inquietação, apresentamos como objetivo de estudo: descrever a dança Araruna através da expressividade estética e simbólica dos corpos brincantes, apresentando as relações existentes entre corpo, natureza e cultura para a composição de uma educação mais sensível.

### **ABORDAGEM METODOLÓGICA**

A pesquisa se ancora na fenomenologia do filósofo Maurice Merleau-Ponty. Essa linha filosófica estuda a essência dos fenômenos, entrelaçando uma reflexão subjetiva do corpo no mundo vivido. Nela, a racionalidade é fundamentada na experiência sensível que autoriza uma interpretação sobre o fenômeno Araruna.

A fenomenologia “repõe as essências na existência, e não pensa que se pode compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua ‘facticidade’” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1). A facticidade se refere à atitude de retomar o contato ingênuo com o mundo em uma tentativa de

descrição direta da experiência vivida tal como ela é, de modo a refletir e criar sentidos para esse dançar.

Nesse sentido, o mundo vivido é o cerne da existência, no qual a ciência se baseia para produzir conhecimento. Todo o universo da ciência “é construído sobre o mundo vivido, se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3).

A primeira tarefa consistiu na inserção no mundo vivido dos corpos brincantes, buscando por significações, símbolos, imagens e narrativas gestuais dos brincantes do Araruna. O exercício apreciativo constituiu em ter acesso a vídeos, textos sobre o grupo e a letra da música Araruna. A partir do diálogo com nosso referencial, elaboramos uma rede de significados que se configurou como um método essencial para a compreensão da configuração simbólica do Araruna, pois possibilitou a realização de outras significações educativas sobre esse dançar.

Para chegar a um entendimento, por vezes foi necessário se distanciar e dar um novo significado ao estudo, por meio de uma reflexão mais atenta ao diálogo com nossos interlocutores listados nas referências deste escrito. Essas atividades compuseram nossa técnica investigativa da rede de significados, tornando-se possível a realização de nossa segunda tarefa investigativa: a redução fenomenológica.

Essa última etapa se constitui como uma análise intencional e perceptiva, na qual sempre haverá abertura para o instigante ofício de arrumar ideias, questionar, ponderar, arriscar e articular algumas partes para tracejar percursos in-

terpretativos que colaborem para a composição de algumas proposições educativas para o corpo e a dança. Logo, distender os fios de sentidos e retomar as significações existenciais do fenômeno permite a tessitura de uma rede de significados contidos na música e nos símbolos do Araruna, compondo um diálogo que se dá pela suspensão de ideias para a feitura de novos itinerários para o corpo, a dança e a educação.

### **OS CORPOS DO ARARUNA: DESVELAMENTO ESTÉTICO DA DANÇA**

Corpos vivos, vibrantes, marcantes e reais, ao dançarem uns com os outros, desvelam o encontro entre múltiplas belezas, potencialidades, sexos, etnias, gerações, diversidades e limitações. Isso faz da dança uma totalidade aberta e inacabada, podendo, assim, dar-nos acesso ao ser em profundidade, fazendo os órgãos do nosso corpo entrarem em comunicação, fundando a transitividade de um corpo a outro (LACINCE; NÓ-BREGA, 2010).

Há uma reversibilidade da carne, haja vista que os corpos estabelecem inesperadas afinidades entre o vidente e o visível, o tocante e o tocado, o sentiente e o sensível. Há movimentos do dançar que trazem seu eco mobilizador para nosso viver. Nesse sentido, existe uma expressividade dos corpos brincantes nas vozes, palavras, sonoridades, emoções, entre outros gestos tecidos em um mundo único – uma obra de arte rica e verdadeira em si mesma, assim como o Araruna se desvela.

Para Merleau-Ponty (2004), a obra de arte é uma totalidade sensível na qual a significação é presa de todos os signos e

símbolos, de todos os detalhes que se manifestam aos nossos olhos, de maneira que, tal como a coisa percebida, a obra “é vista e ouvida, e nenhuma definição, nenhuma análise ulterior, por mais preciosa que possa ser posteriormente e para fazer o inventário dessa experiência, conseguiria substituir a experiência perceptiva e direta que tive com relação a ela” (MERLEAU-PONTY, 2004, p.57).

A arte se desponta na própria experiência de quem percebe a singularidade do espetáculo, seja uma dança ou mesmo a pintura de um quadro; trata-se:

de contemplar e perceber o quadro segundo as indicações silenciosas de todas as partes que me foram fornecidas pelos traços da pintura depositados na tela, até que todas, sem discurso, sem raciocínio, componham-se em uma organização rigorosa em que se sente de fato que nada é arbitrário, mesmo se não tiver condições de dizer a razão disso (MERLEAU-PONTY, 2004 , p.60).

Nessa perspectiva, perceber a obra de arte é como contemplar alguma coisa que atinge o espectador: sua forma e seu conteúdo estão imbricados de um modo particular ao serem apreendidos pelo nosso olhar. A maneira como interpretamos a arte leva em conta a organização cadenciada das cenas, que se dá por meio da intensificação de tal experiência.

Torna-se possível elaborar uma espécie de lógica, um es-

tilo que indicará o valor a ser atribuído a cada elemento típico dessa arte. A experiência se transformará em percepção quando “o espectador, sem formar uma ideia clara, experimentará a unidade e a necessidade do desenvolvimento temporal de uma bela obra. Então, como agora, a obra deixará em seu espírito [...] uma imagem irradiante, um ritmo” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 62).

Resta-nos perceber a dança mesclando nossos sonhos, sentimentos ou mesmo um conjunto de ideias, contemplando e se misturando a obra em sua plenitude, como um romance, como “uma coisa sensível e como uma coisa em movimento que se trata de perceber em seu desenvolvimento temporal, a cujo ritmo trata de nos associarmos e que deixa na lembrança [...] um emblema e o monograma dessas ideias” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 65).

O artista traz um gênero de expressão que descreve a estrutura essencial da coisa, fazendo-nos entrar nela. No mundo percebido, há uma contemplação das coisas pertencentes ao universo da cultura: as obras de arte, a palavra e o corpo; tem-se, então, a ampliação de nosso horizonte dos conhecimentos tangíveis da humanidade para além do mundo natural. Logo, a dança celebra a corporeidade, sendo vista como arte movente e excitante, uma linguagem vigorosamente bela que:

é contemplada quando mergulhamos no mundo da percepção. Por meio da arte sentimos mais, nos percebemos, enquanto sujeitos engajados no mundo, que não vivemos sozinhos, isolados; vivemos a partir de nossa

relação com aquilo que está presente no mundo, inclusive o outro (MEDEIROS, 2011 p. 35).

A contemplação da dança pode resultar em um engajamento total do corpo. Logo, o domínio do sensível se desvela através da experiência estética do dançar, capaz de tomar os ouvidos, a pele, os olhos – todo o corpo –, fazendo-o vibrar de emoção e entrar em comunhão com o universo da tradição. É o que se vê na apresentação do Araruna realizada durante o Encontro Lítero-musical no Palácio do Potengi – Pinacoteca Potiguar, em 2 de dezembro de 2016:

**Figura 1** – Apresentação do Araruna



Fonte: Evanir Pinheiro (2016).

Os corpos brincantes dançam de maneira fluída e tão encantadora que contagia o espectador, conduzindo-o ao prazer da contemplação dessa obra de arte. Para Langer (2011), os gestos da dança são instituídos por uma dimensão expressivamente simbólica e emotiva, de maneira que os movimentos reais do dançarino são usados para criar uma semelhan-

ça de autoexpressão e são, destarte, modificados em gestos virtuais. Em outras palavras, “na dança, os aspectos reais e virtuais do gesto estão misturados de maneira complexa. Os movimentos, evidentemente, são reais; brotam de uma intenção, e, nesse sentido, são gestos reais” (LANGER, 2011, p.189).

Nessa perspectiva, as emoções expressadas na obra artística constituem o valor real que é revelado, articulado e tornado manifesto pela dimensão simbólica. Tudo o que sustenta a ilusão pertence ao símbolo: “o sentimento da obra inteira é o ‘significado’ do símbolo, a realidade que o artista encontrou no mundo e da qual ele quer dar a seu próximo uma clara concepção” (LANGER, 2011, p.190). Com esse pensamento, vemos o Araruna como uma obra de arte que acontece pelo entrelaçamento entre razão e emoção, sagrado e profano, erudito e popular, real e virtual.

Os corpos se oferecerem ao mundo da tradição, transformando-se em dança. Essa circularidade dançante expressa um mundo cultural, uma historicidade, um mundo estético da linguagem e dos símbolos. A estruturação cênica do Araruna se origina da cultura de salão, tecendo imagens que podem se reatualizar infinitamente. Ao ritmo da sanfona e do pandeiro, essa dança se apresenta da seguinte forma:

Os casais se projetam de frente um para o outro, trocam sorrisos e olhares, formando dois círculos concêntricos com as mulheres por fora e os homens por dentro. Elas seguram suas saias, enquanto eles colocam os dois

braços por trás do tronco à altura da cintura. Sempre com a postura da coluna vertebral ereta, os brincantes se deslocam pelo palco através de passos curtos e lentos, de um lado para o outro, e, por vezes, efetuando suavemente pequenos giros e meio-giros (SANTOS, 2014, p.75-76).

Os brincantes encenam narrativas de festividades antigas da Europa, reportando-se a motivações subjetivas de um passado não experimentado, mas idealizado por uma memória também virtualizada. A estética, a historicidade, o sentimento, a forma, as cenas, os símbolos e os gestos configuram uma arrojada lógica que concebe o mundo aristocrático como campo de poderes virtuais. A dança e sua conexão com outras artes:

tornam-se claras no momento em que se concebe a dança como sendo nem arte plástica nem música, nem apresentação de uma estória, mas um jogo de Poderes tornados visíveis. **Nesse sentido, a dança é concebida** como uma arte completa e autônoma, a criação e organização de uma esfera de poderes virtuais (LANGER, 2011, p. 196, grifo nosso).

Os dançarinos se apresentam como forças de dança, constituindo-se como poderes virtuais. A dança de roda já era uma posse permanente da cultura paleolítica, significando “uma das realidades mais importantes na vida dos homens primitivos – o reino sagrado, o círculo mágico. **Ela separa-se da esfera profana, preenchendo** uma função sagrada, talvez a primeira função sagrada da dança” (LANGER, 2011, p. 200, grifo nosso). Logo, a dança cria um tom dotado de forças místicas. De fato, ela é:

o negócio intelectual mais sério da vida selvagem: é a visualização de um mundo além do local e do momento da existência animal da pessoa, a primeira concepção de vida como um todo – contínua, vida suprapessoal, pontuada pelo nascimento e pela morte, rodeada e alimentada pelo resto da natureza (LANGER, 2011, p. 199-200).

Tal pensamento coaduna com a ideia de Merleau-Ponty (2006): o sagrado é a dimensão que melhor indica a relação entre humanidade e animalidade, estabelecendo um certo parentesco entre os homens e os outros animais. Por sua vez, nota-se que a dança Araruna também apresenta uma atmosfera sacralizada, haja vista que tematiza um animal da fauna norte-rio-grandense.

Não apenas a dança Araruna, mas também algumas outras danças tematizam diferentes animais, e todas as

coreografias se configuram de modo circular. As danças circulares compõem um êxtase mítico e um poder virtual que hibridiza, em suas expressividades e ritmos, elementos ritualizados em grupo juntamente com a erotização das danças de pares, formados por homem e mulher.

Num *pas de deux*<sup>93</sup> os dois bailarinos parecem magnetizar um ao outro; a relação entre eles é mais espacial, é uma relação de forças; mas as forças que eles exercem, que parecem ser tão físicas quanto as que orientam o ponteiro da bússola em direção ao polo, na realidade não existem absolutamente em termos físicos (LANGER, 2011, p. 184).

Enfeitados, os corpos brincantes rodopiam, saltitam e balançam as saias, expressando uma peculiar estética na gestualidade do Araruna. A técnica corporal de dançar desbrocha a criatividade, permitindo que o corpo expanda constantemente seus domínios, aguçando profundamente sua imaginação, cultura e natureza, bem como seus próprios horizontes de ideias, símbolos e ações estéticas no mundo.

---

93 Esse termo francês significa “passos dos dois”, referindo-se a uma coreografia executada por um bailarino e uma bailarina. É uma expressão muito utilizada no ballet clássico, recebendo a denominação de duo ou dueto em outros tipos de dança, que é realizada por um casal.

## **DA NATUREZA À CULTURA: DESVELAMENTO SIMBÓLICO DA DANÇA**

A expressão simbólica se dá a partir das relações entre natureza e cultura. Em Merleau-Ponty, “há de certo modo cultura e liberdade já na vida animal, e isto se deve ao fato de que a natureza é dotada de interior e capaz de expressão, e que o ‘sujeito’ que a percebe não a sobrevoa” (RAMOS, 2009, p. 196).

O pensamento simbólico precede a linguagem e a razão discursiva, propalando os aspectos mais profundos dos sonhos, da poesia, da realidade e também dos outros diversos conhecimentos, que estão entrelaçados às dimensões natural e cultural do humano, trazendo a marca de uma existência mais rica e completa (ELIADE, 1991).

Para Chevalier (1982), o símbolo necessita sempre de ser decifrado de várias formas, pois escapa a toda e qualquer definição, assemelhando-se “à flecha que voa e que não voa, imóvel e fugidia, evidente e inatingível. As palavras serão indispensáveis para sugerir o sentido ou os sentidos de um símbolo; mas [...] elas serão incapazes de expressar-lhe todo o valor” (CHEVALIER, 1982, p. XIII).

Para Chevalier (1982), os símbolos estão presentes em todos os enigmas da existência. Por isso, um mundo de símbolos vive em nós, revelando os segredos do inconsciente, abrindo o espírito para o desconhecido e para o infinito. O símbolo se mostra ao homem por inteiro, tanto à sua razão, quanto à sua emoção.

Os símbolos mostram escondendo, ao mesmo tempo em que escondem mostrando um conjunto de múltiplas

percepções, contradições e significações de narrativas, juízos, crenças, sonhos e desejos, conforme as histórias dos indivíduos e suas sociedades. A riqueza de sentidos dos símbolos tem uma utilidade estética, capaz de (de)formar, sintetizar e harmonizar as ideias e as forças instintivas de cada ser humano. Os símbolos constituem o coração da vida imaginativa das pessoas, convidando-as a uma experiência coletivamente transformativa (CHEVALIER, 1982).

O poder simbólico do Araruna expressa uma estética que sensibiliza os ouvidos e faz vibrar todos os outros sentidos do corpo. O pássaro preto, Araruna, convida-nos a dançar e a celebrar a vida! A dança dá um novo ritmo ao corpo e outros sentidos à sua existência. As simbologias existentes na letra da música e na gestualidade coreográfica dessa dança permitem a ampliação de nosso olhar.

Chevalier e Cheerbrant (1982) escrevem que a música – com seus timbres, tons, ritmos, instrumentos diversos – é um dos meios de alargar a comunicação com o divino. Mas ela também “rege o homem e é em si próprio que ele a apreende. Ela supõe um acordo da alma e do corpo... uma harmonia das faculdades da alma... e dos elementos constitutivos do corpo” (CHEVALIER; CHEERBRANT, 1982, p. 627).

A música faz menção a todo tipo de evento sonoro – vocal, instrumental, ruidoso – capaz de ser audível pela plateia. Ela se integra dramaturgicamente à dança e/ou a outra linguagem artística, de modo que ambas atuam como “parceiras iguais que desabrocham e se complementam em um gênero novo” (PAVIS, 2011, p. 131). Por essa perspectiva, a música tem a capacidade de influenciar nossa percepção global, criando “uma atmosfera que nos torna particularmente re-

ceptivos à representação. É como uma luz da alma que desperta em nós” (PAVIS, 2011, p. 130).

Ao escutar a música Araruna, o corpo se envolve com o timbre, a harmonia, o tom, o ritmo e a emoção sonora. Sua musculatura se estende, o volume sanguíneo nas veias e artérias aumenta, a temperatura sobe, desvelando expressões vividas da tradição. Nesse prisma, o corpo sai de si e se estetiza a partir da sonoridade musical. A música vai “se apossando da dimensão corpórea, penetrando na carne, no tecido da existência, mergulhando na região oculta dos sentidos e nos labirintos do ser, acendendo as tochas da afetação” (FERREIRA, 2011, p.138).

Tanto os corpos de quem dança quanto os corpos de quem aprecia o Araruna são afetados: “os dançarinos não cantam. Sabe-se, no entanto, que essas danças tinham outrora acompanhamento de cantigas próprias” (GURGEL, 1982 p. 113). As letras de todas as músicas deixaram de ser cantadas porque, na visão do mestre Cornélio, não havia mais uma melodia harmônica a ponto de excitar o público. Esse fato se constitui em mais um exemplo de sua movência e transformação estética.

Eis a letra da música Araruna, que revela em sua narrativa simbólica um espetáculo da animalidade:

Tenho um pássaro preto, Araruna.  
Que veio lá do Pará, Araruna,  
Xô, xô, xô, Araruna.  
Não deixe ninguém lhe pegar, Araruna.

Segundo Chevalier e Cheerbrant (1982), o pássaro significa vida, força, amor, fecundidade, leveza, comunicação e libertação da alma do peso terrestre. Sua leveza comporta alguma coisa do canto de criação e igualmente do divertimento de dançar, “ou apenas o símbolo de funções intelectuais [...] os pássaros simbolizam os estados espirituais, os anjos, os estados superiores do ser” (CHEVALIER; CHEERBRANT, 1982, p. 687).

Segundo Chevalier e Cheerbrant (1982), o pássaro preto simboliza a inteligência, a personalidade de um sonhador, representando a intercessão entre o divino e o humano. Essa acepção pode se aproximar da representatividade social e artística do mestre Cornélio. Esse artista da tradição foi, assim como um pássaro, um visionário que objetivava preservar a cultura das antigas danças, formando um significativo público de apreciadores de sua arte por vários lugares do Brasil.

A significação existente na frase musical “Tenho um pássaro preto, Araruna” traz a noção de uma obra artística imbricada com natureza potiguar. Segundo Costa (2008), a gestualidade da coreografia do Araruna tem relação com a morte e ressurreição de uma ave, apresentando-se por meio de um passo “agalopado” que, desde tempos remotos, já era muito conhecida, tanto na capital quanto no sertão do RN. Logo, entende-se que:

É uma dança de colheita, principalmente a do arroz, pois o pássaro Araruna gosta de comer os pendões da plantação de arroz e, para proteger a plantação, tange-se as aves.

É este tanger das aves que deu origem à letra da música e à dança. É uma dança de passos lentos, para frente, para trás e para o lado, imitando o próprio pássaro (MONTEIRO, 2007, p. 26).

A frase musical “Xô, xô, xô, Araruna” exhibe a ideia negativa de que o Araruna é um pássaro que traz certa ameaça à plantação de arroz. Por isso, a ave deve ser afugentada. Diferentemente dessa conotação, a cultura dos hopis veem os pássaros de uma forma positiva. As aves são animais percebidos como um benefício dos deuses, simbolizando a chuva, haja vista que elas executam a ação de fertilizar a terra (CHEVALIER; CHEERBRANT, 1982).

O último trecho musical “Não deixe ninguém lhe pegar, Araruna” pode ser aproximado de um exercício metafórico. Assim, desenvolve-se uma comparação entre dança e ave: um corpo brincante que dança tão leve como um pássaro e conduz o espectador à geminação de um poder dançante e a intensificação de novas ideias estéticas. “Na dança, pensa-se a terra como dotada de um arejamento constante; a dança supõe o sopro, a respiração da terra” (BADIOU, 2002, p. 80).

O pássaro é um atributo singular, reconhecido como um signo distintivo do Araruna. Não é à toa que a imagem do pássaro se faz presente tanto na frontaria da Sede, quanto no brasão da indumentária masculina. A origem etimológica da palavra “Araruna” é indígena; Graúna vem da junção de “guira” (ou “uira”), “pássaro”, com “una” (preto), referindo-se ao símbolo de um pássaro preto, nascido das trovinhas do

folclore brasileiro. típico da fauna brasileira, vive não apenas no Pará, mas também em todo o sertão norte-rio-grandense e na região nordestina (GALVÃO, 1999).

O Araruna simboliza o instinto, representando a natureza e o conjunto de forças profundas que nos animam, desabrochando, assim, novos olhares para essa dança. Para Chevalier e Cheerbrant (1982), os animais formam identificações parciais dos homens, porque trazem aspectos, personificações e imagens de pulsões profundas e selvagens, isto é, de uma natureza complexa que corresponde a uma parte de nós mesmos, integrada à nossa própria condição humana no mundo.

Na linha do pensamento de Lévi-Strauss:

é porque o homem constata ser primitivamente idêntico a todos os seus semelhantes (entre os quais é preciso incluir os animais) que adquirirá a capacidade de distinguir-se tal como os distingue, de adotar a diversidade das espécies como apoio conceitual da diversidade social (CHEVALIER e CHEERBRANT, 1982, p. 57).

Reconhecer a condição animal do ser humano é levar em consideração os comportamentos mais sensíveis e instintivos, tidos, por muitas vezes, como “inferiores”. Contudo, esses mesmos comportamentos dão mais intensidade à vida e uma maior coesão à existência, potencializando a dimensão instintiva do corpo e trazendo elementos de uma pré-significação existencial, de modo que:

o instinto seja capaz de substituição de deslocamentos, [...] de “ritualizações” que não se superpõem somente aos atos biológicos fundamentais, como, por exemplo, a cópula, mas deslocam-nos, transfiguram-nos a condição de display e revelam o aparecimento de um ser que se vê e se mostra e de um simbolismo cuja “filologia comparada” [de Lorenz] está por se fazer (MERLEAU-PONTY, 1995, p. 5).

As simbologias estão imbricadas à natureza corpórea do humano, até mesmo dos outros animais, haja vista que todas as formas de subjetividade, antecipação, reminiscência e existência fazem parte de uma vida perceptiva. Todas elas estão atreladas à animalidade. Esse modo de pensar é transpassado pelo simbolismo, apresentando uma visão ampliada sobre natureza, cultura e corporeidade. Logo, o corpo é simbólico, dotado de sentido e, no mundo percebido, compreendemos que toda corporeidade já seja simbolismo (MERLEAU-PONTY, 1995).

No livro *A Natureza*, Merleau-Ponty (2006) alega que a humanidade funda o animal, assim como a animalidade é o que funda o homem como homem, mesmo porque o animal é visto como variante da humanidade e essa humanidade, por sua vez, como variante da animalidade. Assim, corpo e simbolismo se relacionam e se entrelaçam ao mundo e aos outros em nossa carne. É pela empatia com o mundo, com as

coisas, com os animais e com os outros corpos que acontece a fundação da carne do corpo.

O corpo “passa no mundo e o mundo no corpo: o sentir e o prazer, porque o corpo é móvel, isto é, tendo o poder de estar alhures; e seus significados são desvelamento de algo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 341). Como um órgão móvel dos sentidos, o corpo já é linguagem, interrogação, movimento, percepção, projeção de alguma coisa. Seu simbolismo não tem um sentido superficial, mas é “um termo representativo de um outro, ocupando o lugar de um outro, mas no sentido fundamental de: expressivo de um outro. Percepção e movimento simbolizam. E os sentidos entre si. Para a unidade do corpo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 352-253).

Merleau-Ponty (2006) não considera a natureza do corpo apenas como matéria inanimada, controlada por forças sobrenaturais ou mesmo por leis mecânicas exteriores, mas reconhece sua vivacidade, reciprocidade e co-pertença com os outros seres vivos e o mundo. Nesse prisma, a natureza não é mero objeto das ciências naturais, mas “é um objeto enigmático, um objeto que não é inteiramente objeto; ela não está inteiramente diante de nós. É o nosso solo, não aquilo que está diante, mas o que nos sustenta” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 4).

O homem surge a partir da natureza e suas relações corpóreas com a cultura se transformam e se entrelaçam recursivamente, possuindo um caráter polissêmico. O corpo se expressa no mundo através da inserção de suas sensações e seus movimentos em sistemas de equivalências intercorporais, inclusive no dançar. Desse modo, o biológico do humano se encontra infiltrado de cultura. Para Mendes e Nóbrega

(2004), todo ato humano é biocultural, pois os gestos expressam a historicidade de nossa própria vida individual e coletiva, bem como a distinção entre o homem e os outros animais ocorre pela diferença existente entre os corpos.

### **OUTROS VOOS DO DANÇAR: TESSITURA DE UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL**

Em *Pequeno manual de inestética*, Badiou (2002)<sup>94</sup> vê a dança com base em uma exegese nietzschiana, e, entendendo-a como metáfora de um pensamento, “apresenta-a sem relação com outra coisa senão consigo mesma, na própria nudez de seu surgimento. A dança é o pensamento sem relação, o pensamento que nada traz, que nada relaciona” (BADIOU, 2002, p.90).

Para Badiou (2002), a dança é uma vertigem exata, reveladora de um acontecimento leve e sutil, porque mostra, precisamente, a capacidade de um movimento corporal espontâneo, desobediente das suas próprias impulsões. Nesse sentido, o dançarino nos indica que a vontade de expressar um dançar pode nos excitar a novas situações de sociabilidades. Portanto, a dança é captada pelo olhar do espectador em um efêmero e absoluto encontro.

O estonteamento da dança contém o infinito que aparece como latente na finitude visível do corpo – ou seja, “se a capacidade do corpo, na maneira da capacidade de arte,

---

94 Badiou (2002) entende a palavra “inestética” como uma relação da filosofia com a arte, que, colocando que a arte é, por si mesma, produtora de verdades, não pretende de maneira alguma torná-la, para a filosofia, um objeto seu. Contra a especulação estética, a inestética desse filósofo descreve os efeitos estritamente “intrafilosóficos” produzidos pela existência independente de algumas obras de arte.

é mostrar o pensamento inato, essa capacidade de arte é infinita, e o corpo dançante é ele próprio infinito. Infinito no instante de sua graça aérea” (BADIOU, 2002, p. 94). Dessa maneira, a dança suspende o tempo no espaço, simbolizando o espaçamento do pensamento. A dança é um sítio sem ornamento figurativo, exigindo nada mais que o espaçamento do corpo e sua expressividade.

Tem-se, então, o desafio de imputar outros sentidos à dança, bailando com as palavras em um movimento de alçar o voo da imaginação na tessitura de outras reflexões estéticas sobre o Araruna. Por isso, leva-se em conta também a declaração de Zarathustra (*apud* BADIOU, 2002, p. 79): “É porque odeio o espírito de peso que me pareço com a ave”. É uma primeira conexão metafórica entre dança e ave. Digamos que haja [...] um nascimento dançante, do que se poderia chamar da ave interior ao corpo”. Haveria na dança a metáfora da infixidez, entendendo-a como uma espécie de brincadeira estética quando:

liberta o corpo de qualquer mímica social, de qualquer coisa séria, de qualquer convenção. Roda que se move por si só: bela definição possível para a dança. Porque ela é como um círculo no espaço, mas um círculo que é o próprio princípio de si mesmo, um círculo que não é desenhado de fora, um círculo que se desenha. [...] cada gesto, cada traçado da dança deve apresentar-se

não como uma consequência, mas como o que é a própria origem da mobilidade (BADIOU, 2002, p. 80).

De certa maneira, essa ideia aproxima-se das significações existentes na letra da música Araruna, quando nos convida a reaprender a ver essa dança através de um exercício de desvelamento estético em sua ambiguidade expressiva. Mobiliza-se, assim, o corpo a compor novas ideias que reconheçam nossa coexistência com a animalidade, redescobrimo nossas fantasias e condutas inusitadas que possibilitem a (re)conexão com limites, fracassos e raízes primitivas do viver. Tudo isso pode dar abertura para a feitura de outros repertórios coreográficos e produção de novos espetáculos cênicos sobre a tradição do Araruna.

Alçar o voo do pensamento sobre a estética do Araruna é um exercício reflexivo, o qual reconhece a dança como “manifestação da cultura, é conhecimento e forma de comunicação a ser apreendida a partir de várias linguagens corporais criadas e vividas pela humanidade” (PORPINO, 2006, p. 107).

Por sua vez, quando o corpo dança, ele se insere em um universo estético da cultura, trazendo consigo narrativas que lhe permitem recriar a tradição e gerar novas composições coreográficas através da reversibilidade de significações do Araruna. No processo de criação em dança, o corpo é desafiado a improvisar, inventar, elaborar outras formas de movimento, imputando outros sentidos à dança, ao corpo e à educação. Entende-se que:

A dança é um ir e vir de formas impregnadas de sentidos e sentidos impregnados de formas que são criados a cada momento de sua realização. Essa recriação é ao mesmo tempo única e coletiva, pois cada ser humano a recria a partir de suas próprias experiências estéticas, mas tais vivências só podem ser entendidas a partir da cultura que lhe dá sentido (PORPINO, 2006, p. 106).

O simbolismo do Araruna mobiliza o corpo a dançar para além de sua forma estética tradicional, dando novos horizontes educativos que configurem um dançar reconstruído por meio de novas possibilidades cênicas. Coadunamos com o argumento de Tibúrcio (2011), quando ela trata da possibilidade de criação em dança através do imaginário criativo:

para criar uma dança posso partir de uma ideia sobre um conteúdo de dança (uma manifestação dançante que conheço), de uma memória sobre uma dança vivenciada durante a infância ou de uma emoção experimentada ao dançar, de uma dança que apreciei num espetáculo assistido ou por meio de um vídeo ou de fotografias. Posso também recorrer à imagem que é gerada pela leitura

de um texto informativo sobre uma expressão dançante, de uma poesia, de um conto. Essa imaginação pode ser ainda exercitada através de uma dança que vivenciei ou por meio da apreciação de um quadro, de uma escultura ou de outra linguagem artística. Nesse sentido, temos um leque de motivações que podem desencadear o estímulo para nos sentirmos mobilizados para criar algo (TIBÚRCIO, 2011, p. 11).

A visão de Tibúrcio (2011) é valiosa para o processo de composição coreográfica, porque esclarece que tudo o que se tem sobre uma dança pode ser um motivo de criação artística, como pode ser o caso do Grupo Araruna. Nesse sentido, pode-se ter contato com a obra por meio de diversas formas de acesso e conhecimento sobre ela, havendo, assim, a reprodução, (re)significação e/ou criação de repertórios das danças.

Para Tibúrcio (2011), os processos criativos podem ser configurados de diferentes maneiras: considerando o movimento em si e sua lógica própria para gerar uma dança; a coreografia sendo vivenciada com ou sem música ou a partir de sua problematização, levando em conta as respostas verbal e/ou gestual dos dançarinos; fazendo-se uso de repetições gestuais como instrumentos de reconstrução dessa dança; participação corporal do público; transformação das próprias histórias dos dançantes; exercícios de improvisação;

e composição a partir de questionamentos que potencializem a criação em dança.

Segundo Porpino (2006), a dança se mostra como uma manifestação mais explícita desse fato, pois há grupos que associam expressões da tradição à técnica do balé como possibilidade de criação de uma dança totalmente nova, a exemplo do Grupo Corpo. Há também inúmeras companhias que tematizam as danças da tradição, recriando-as a partir de objetivos da dança teatral, como Ballet Folclórico da Bahia ou Balé Popular do Recife, dentre tantos outros grupos, como o Grupo Parafolclórico da UFRN. Este último realiza a produção de espetáculos de dança, (re)significando os folguedos tradicionais, levando-os aos palcos e demais espaços artístico-culturais, com uma nova abordagem cênica.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Todo o simbolismo da dança tradicional permite a ampliação do universo de significações estéticas que potencializam o viver, mobiliando o corpo a dançar de outras maneiras, compondo outras reflexões sobre natureza e cultura, que configuram novos horizontes de ideias, bem como ampliam o olhar relativo a questões da filosofia do corpo e da dança para a criação de uma educação mais sensível, como no caso do fenômeno estudado nesse escrito: o Grupo Araruna.

Logo, entendemos que o estudo abriu novos horizontes de ideias de como tratar as danças da tradição, como também a maneira de estudar suas significações simbólicas transcritas em nosso corpo. O estudo pode se articular à

área de criação coreográfica e à produção de espetáculos, assim como pode também dar margem para elaborar novos prismas educativos sobre o ensino da dança, dando ao corpo múltiplas significações culturais e práticas criativas que ampliam a metafísica da carne.

Por fim, entendemos que as ideais tratadas neste escrito não se esgotam, mas se iniciam e podem ser ampliadas quando pretendemos elaborar novos estudos que tragam contribuições não apenas à área da educação, arte e/ou filosofia, mas também pode compor diálogos com as demais ciências humanas, como sociologia e a educação física. Cria-se, assim, a possibilidade da tessitura de outras reflexões estéticas sobre natureza e cultura, superando um entendimento fragmentado sobre a dança, saberes da tradição e a própria existência do corpo no mundo.

## REFERÊNCIAS

BADIOU, Alain. **Pequeno manual de inestética**. Tradução: Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

CHEVALIER, Jean. Introdução. *In*: CHEVALIER, Jean; CHEERBRANT, Alain.

**Dicionário dos símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução: Cristina Rodrigues e Arthur Guerra. 20<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

CHEVALIER, Jean; CHEERBRANT, Alain. **Dicionário dos**

**símbolos:** mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução: Cristina Rodrigues e Arthur Guerra. 20<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

COSTA, Gutemberg. **Araruna:** sociedade de danças antigas e semidesaparecidas – orgulho e patrimônio cultural do RN. Natal: SESC, 2008.

ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos:** ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso. Tradução: Sonia Cristina Tamer. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FERREIRA, Gilmar Leite. A performance poética. **Repertório:** teatro e dança, v.17, n.1, p.136-142, 2011. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/5734/4140>>. Acesso em: 1 ago. 2014.

GALVÃO, Dácio (org.). Sociedade Araruna danças antigas e semidesaparecidas.

**Galante** – Scriptorin Candida Bezerra. Fundação Hélio Galvão, Natal, ano 1, n. 4, p. 1-3, set. 1999.

GURGEL, Deífilo. **Danças folclóricas do Rio Grande do Norte.** 2<sup>a</sup> ed. Natal: UFRN, Editora Universitária, 1982.

LACINCE, Nelly; NÓBREGA, Terezinha P. Corpo, dança e criação: conceitos em movimento. **Movimento.** Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 241-258, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/10678>. Acesso

em: 13 jun. 2015.

LANGER, Susanne K. **Sentimento e forma**: uma teoria da arte desenvolvida a partir de filosofia em nova chave. Tradução: Ana M. Goldberger Coelho. São Paulo: Perspectiva, 2011.

MARTINS, Josenildo da S. **Expressões da cultura popular Araruna em suas múltiplas manifestações espaciais no bairro das Rocas, Natal/RN – Brasil**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, Natal, 2015.

MEDEIROS, Rosie M. N. Do corpo anatômico ao corpo fenomenológico: diferentes perspectivas para se pensar o corpo. **Revista Vivência**, Natal, n. 37, p. 141-149, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice . **Uma educação tecida no corpo**. São Paulo: Annablume, 2010.

MENDES; Maria I. B. de S.; NÓBREGA, Terezinha P. da. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a08>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Natureza**: curso do Collège de France. Tradução: Álvaro Cabral. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice . **Conversas**. Tradução: Fábio

Landa e Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice . **La Nature**: notes cours au Collège de France. Établi par Dominique Séglaard. Tradução: Tereziinha Petrucia da Nóbrega. Paris: Seuil, 1995.

MONTEIRO, Nerijane de A. **Um olhar sobre o Araruna**: perspectivas para a dança na Educação Física. Trabalho de conclusão de curso (graduação em Educação Física) –Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, Natal, 2007.

NÓBREGA, Terezinha P. da. Dançar para não esquecer quem somos: por uma estética da dança popular. *In: I Congresso Latino Americano. II Congresso Brasileiro de Educação Motora, 2000, Foz do Iguaçu. Anais*. Foz do Iguaçu, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/8461/6104/>

NÓBREGA, Terezinha P. da . **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Livraria da física, 2010.

PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos**: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema. Tradução: Sérgio Sálvia Coelho. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PORPINO, Karenine de O. **Dança é educação**: interfaces en-

tre corporeidade e estética. Natal: EDUFRN, 2006.

RAMOS, Silvana de S. **A prosa de Dora**: uma leitura da articulação entre natureza e cultura na filosofia de Merleau-Ponty. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-07122009-142545/pt-br.php>. Acesso em: 13 nov. 2016.

SANTOS, Emanuelle J. dos. **A tradição do Grupo Araruna**: compondo proposições estéticas sobre o corpo, a dança e a educação física. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

\_\_\_\_\_. A Performance do corpo que dança: uma análise estética do Grupo Araruna. In: **Premier Symposium International Francobrésilien, 2014, Montpellier/França. Anais eletrônicos**. Montpellier, 2014, p. 69-84. Disponível em: <<http://www.sfb.univ-montp2.fr/wpcontent/uploads/2015/01/Artigos-anais-Arquivo-%C3%BAnico.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

TIBÚRCIO, Larissa K. de O. M. **Processos de criação em dança**. Programa de Continuum de Formação Continuada para Professores da Educação Básica. Curso Dança e Pluralidade Cultural. Módulo didático 4. Natal: UFRN, 2011.

## POSFÁCIO

Dando continuidade ao impulso inicial que os moveram na produção e publicação do primeiro livro,<sup>95</sup> os organizadores acabam de nos brindar com uma riquíssima coletânea de artigos, a qual reúne diferentes – porém complementares – e proficuas reflexões sobre o fazer educativo, na sua tríplice dimensão: ensino, pesquisa e gestão. A partir de pesquisas e relatos de experiências educativas exitosas, os autores apontaram caminhos promissores para a renovação das práticas educativas, pela formação de subjetividades autônomas e um fazer educativo mais democrático e ético.

Tais práticas são capazes de romper com os paradigmas tradicionais da educação, na medida em que propõe ressignificar as relações entre os sujeitos, tanto consigo mesmos (na relação com o seu corpo) e nas relações interpessoais, quanto com a criação do conhecimento. Isso tudo, cabe enfatizar, de maneira “audaciosa”, “prazerosa”, “impulsiva”, “transversal” e “democrática”. Nesse sentido, os artigos apontaram importantes caminhos e elementos dos quais os sujeitos envolvidos no processo educativo (docentes, gestores e alunos) podem se apropriar de modo a enriquecer seu trabalho e desenvolver seu potencial.

Em todos os artigos, é possível vislumbrar a expressão de um mesmo impulso, entusiasmado e pleno de vida, de profissionais da educação dedicados a apresentar propostas que

---

95 Práticas educativas em Movimento: experiências formativas de ensino, pesquisa, extensão e gestão no campus São Paulo do Potengi. Natal: Editora IFRN, 2017.

visam a autotransformação das práticas educativas e, com essas, a ressignificação dos espaços de produção de conhecimento escolar, da relação professor-aluno, da relação com o corpo como produtor de sentidos e subjetividades, da motivação para a pesquisa, do caráter democrático e transversal que a instituição pública de ensino deve apresentar, bem como da função social que essa instituição está obrigada a cumprir.

Aos docentes, muitos foram os caminhos apontados, os quais poderão ajudá-los na tarefa de despertar o “encantamento” dos alunos pela criação e o interesse pelo conhecimento. Um desses caminhos consiste no próprio resgate da dimensão corporal e sensível do aluno. De acordo com os autores cujas reflexões são a base – sobretudo na filosofia do importante pensador contemporâneo Maurice Merleau-Ponty –, a dimensão corporal consiste na própria “força motriz” da “criatividade”, da “audácia” e da “originalidade” na pesquisa. A esse respeito, é digno de nota a seguinte consideração de um ilustre filósofo antigo, Aristóteles: “Todos os homens, por natureza, desejam conhecer. Sinal disso é o prazer que nos proporcionam os nossos sentidos”.<sup>96</sup> Isso significa que, para suscitar o estímulo na descoberta e na criação de si mesmo e do conhecimento em geral, como bem enfatizaram os autores, a dimensão do corpo e o prazer que as sensações trazem consigo são condições necessárias para despertar o interesse dos alunos.

Por outro lado, e ancoradas sobretudo nas reflexões que Michel Foucault apresenta acerca das relações entre “discurso”, “poder”, “disciplina”, “criação de corpos dóceis”

---

96 ARISTÓTELES. *Metafísica*. Tradução: L. Valandro. Porto Alegre: Globo, 1969, p. 36.

e “criação de subjetividades”, pudemos ver a preocupação que alguns artigos apresentam no sentido de ajudar os docentes a repensarem suas próprias práticas, seus valores e a maneira como eles têm desempenhado seu papel enquanto educadores, pelo reconhecimento dos seus limites, bem como no respeito à liberdade e à dignidade dos seus educandos – não devendo, pois, utilizar-se de ferramentas avaliativas para intimidar ou coagir o educando. Além disso, é preciso o reconhecimento de que não se sabe de tudo. A esse respeito, nunca é demais lembrar que a relação com o conhecimento apresentada por um dos mais importantes pensadores da humanidade, Sócrates, era dependente de uma virtude, a saber, da humildade. O primeiro passo em direção ao conhecimento e à sabedoria, diz Sócrates, é a humildade, expressa na sua célebre frase: “Só sei que nada sei”. É o reconhecimento da própria ignorância que consiste no primeiro passo na busca pelo conhecimento.

Aos alunos, um ponto importante chamando a atenção nos artigos consiste no fato de que não é mais possível considerá-los nem, do ponto de vista de meros expectadores, tábulas rasas e, portanto, passivos diante do conhecimento, nem, por outro lado, como meras “substâncias pensantes” no processo cognitivo. Contra o primeiro ponto, é preciso considerá-los como sujeitos ativos e autores do seu próprio conhecimento, na medida em que trazem consigo diversas “vivências”, disposições e experiências a partir das quais eles são capazes de ressignificar o conhecimento construído no âmbito escolar. Mas, para isso, e contra o segundo ponto, é preciso que se leve em conta a dimensão afetiva e corporal, e não apenas a racional e a

intelectual, de cada aluno, como fonte de sentidos constitutivos do conhecimento. Esses são alguns dos caminhos propostos pelos autores para tornar o aluno consciente de que ele é o protagonista na criação do seu conhecimento, da sua subjetividade e da sua autonomia.

O que parece comum a todas essas propostas é a necessidade de se chamar a atenção para o estabelecimento de *locus* (lugares) cujo horizonte de sentidos e construção de valores éticos possam ser assumidos como parte da formação integral humana, o que não pode ser feito deixando de lado as experiências, vivências e a dimensão afetiva dos alunos. Resgatar essa dimensão é um dos caminhos, se não o mais importante, para despertar o interesse do mesmo pelo conhecimento.

À gestão, a reflexão trazida pelos artigos chama a atenção para três pontos, a meu ver, fundamentais: o primeiro diz respeito ao sentido político de participação democrática e transversal pela qual devem se pautar as decisões e as deliberações nas instituições públicas, sobretudo aquelas encarregadas pela formação humana. O segundo, para além dos conflitos inerentes à condição da convivência humana, chama a atenção para os mecanismos invisíveis constituintes das subjetividades nos espaços organizacionais, importantes para que se busque um autocontrole acerca de suas próprias limitações e compreensão acerca das limitações de outrem. Por fim, o terceiro ponto chama a atenção para a responsabilidade social das instituições públicas de educação, que é o importante papel a ser desempenhando na produção e na aplicação de conhecimentos os quais devam ser úteis para a comunidade, não somente

para as gerações atuais, mas principalmente para as gerações futuras.

Em suma, o que as propostas dos artigos aqui apresentados nos querem mostrar consiste em apontar para caminhos nos quais a formação para os valores democráticos pode ser efetivamente realizada. Ao chamar a atenção para importantes elementos no fazer educativo, como a “criatividade”, a “audácia”, a “sensibilização”, a “responsabilidade”, a “ética”, o ensino, a pesquisa e a gestão ganham novos sentidos constitutivos do seu fazer. É importante notar que todas as propostas apresentadas nesta obra têm como ponto de partida não apenas as considerações de caráter geral meramente teórico, abstrato e, portanto, descolado da realidade na qual os sujeitos estão inseridos, mas, antes, tratam-se de propostas elaboradas de um ponto de vista prático, concreto, a partir de experiências realizadas nos diversos espaços educativos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, apresentando alternativas e soluções concretas para uma intervenção prática-pedagógica, no que consiste a própria justificativa e relevância desta obra.

Nesse sentido, é na medida em que essas propostas têm sido formuladas, a partir das inúmeras experiências que vêm sendo realizadas com sucesso nos espaços privilegiados dos Institutos Federais de todo o Brasil, que, então, é possível afirmar que o modelo de educação implementado pelos IF tem tido resultados fecundos na promoção de uma educação de qualidade para todos. E tudo isso, vale salientar, exatamente em função do seu primado por uma formação integral dos jovens e adultos, não os alijando de

nenhuma de suas partes constituintes, mas, antes, dando as condições pelas quais esses podem desenvolver, com autonomia, suas inúmeras potencialidades. Se esta coletânea foi capaz de sinalizar esses pontos, é exatamente por tudo isso que é possível dizer que o estudo aqui reunido valeu a pena.

Alexandre Medeiros de Araújo  
Professor de Filosofia do IFRN  
*campus* São Paulo do Potengi.



A Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.



editoraifrn



**Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino** é graduada em Educação Física Licenciatura (1990), Especialista em Corpo e Cultura de Movimento (2006), Mestre em Educação (2013) e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), todos pela UFRN. Professora efetiva de Educação Física do IFRN, atualmente lotada no campus Ceará-Mirim. A organizadora é membro do Grupo de Pesquisa Estesia - Corpo, Fenomenologia e Movimento da UFRN e do Núcleo Interdisciplinar de Estudos em Meio Ambiente e Sociedade (NIEMAS) do IFRN. E-mail: elizabete.paiva@ifrn.edu.br.

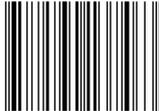


**Ahiram Brunni Cartaxo de Castro** é doutorando, mestre (2011) e graduado em Administração (2004) pela Universidade Potiguar (UNP). É especialista em Gestão de Pessoas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e em Extensão Rural para o Desenvolvimento Sustentável pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). É Administrador no IFRN e integra os Projetos de Pesquisa Gestão do Conhecimento em Organizações Públicas e Privadas, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Administração da UNP, e o Núcleo Interdisciplinar de Estudos em Meio Ambiente e Sociedade (NIEMAS) do IFRN. E-mail: brunnicastro@hotmail.com.



**Ulisandra Ribeiro de Lima Silva** graduada em Química Bacharelado (2004), graduação em Química Licenciatura (2007), Mestrado em Físico-Química (2006) e Doutorado em Química (2011), todos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e integra os Projetos de Pesquisa em Química, ligado ao Núcleo Interdisciplinar de Estudos em Meio Ambiente e Sociedade (NIEMAS) do IFRN. Professora efetiva do IFRN atualmente lotada no Campus São Paulo do Potengi. E-mail: ulisandra.lima@ifrn.edu.br

ISBN 978-85-94137-46-3



9 788594 137463 >

