



# PRÁTICAS EDUCATIVAS EM MOVIMENTO

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO  
E GESTÃO NO CAMPUS SÃO PAULO DO POTENGI DO IFRN

Ahiram Brunni Cartaxo de Castro, Jose Gllauco Smith Avelino de Lima  
Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino e Ulisandra Ribeiro de Lima Silva  
**Organizadores**

# PRÁTICAS EDUCATIVAS EM MOVIMENTO

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO  
E GESTÃO NO CAMPUS SÃO PAULO DO POTENGI DO IFRN

Ahram Brunni Cartaxo de Castro  
Jose Gllauco Smith Avelino de Lima  
Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino  
Ulisandra Ribeiro de Lima Silva  
**Organizadores**



Natal, 2016



# SUMÁRIO

## **PREFÁCIO, 7**

### **Seção Pesquisa**

#### **CARACTERIZAÇÕES FÍSICO-QUÍMICAS DO PÓ DE TONER COMO PRÁTICA DE PESQUISA, 17**

*U. R. de L. Silva, A. B. C. de Castro, S. D. T. dos Santos e C. M. C. Bezerra*

#### **ANÁLISES FÍSICO-QUÍMICAS DA ÁGUA DO RIACHO SALGA- DO NO MUNICÍPIO DE SÃO PEDRO DO POTENGI, 35**

*U. R. de L. Silva, W. F. Carvalho e V. H. S. Farias*

#### **A FEIRA LIVRE DE SÃO PAULO DO POTENGI: um primeiro olhar, 57**

*A. N. M. Azevedo, A. C. C. Belchior, F. I. B. Olímpio e T. A. N. de Queiroz*

#### **A POLÍTICA DE EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: uma reflexão inicial, 81**

*M. G. Advícula Júnior,*

#### **ESPELHO, ESPELHO MEU...: o papel da beleza na sociedade baseado nos contos “A Noiva Inconsolável” e “A Bela e a Fera”, 95**

*E. B. G. Costa, K. J. Medeiros. M. R. B. Ramalho, M. S. Claudino  
e W. J. A. Martins*

## **Seção Ensino**

**A CANTIGA DE RODA E O JOGO MUSICAL: possibilidades práticas na escola de Educação Básica, 112**

*A. C. S. Moraes*

**EM DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA: a escola como um dos espaços para a formação do *ethos* democrático contra-hegemônico, 129**

*J. G. S. A. Lima e R. V. Nascimento*

**GÊNEROS DISCURSIVOS E ARTIGO DE OPINIÃO NA SALA DE AULA, 150**

*A. K. F. L. da Silva, E. B. G. da Costa e K. J. de Medeiros,*

**SOCIOLOGIA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: contribuições para uma Educação como Prática da Liberdade, 162**

*J. G. S. A. Lima e A. M. Araújo*

**SENTIDOS: um convite para dançar na escola, 185**

*M. E. S. P. de Aquino*

**A ORALIDADE EM FOCO: um relato de experiência com o Gênero Seminário, 202**

*E. B. G. Costa, M. R. R. Basílio, K. J. Medeiros e W. J. A. Martins*

## **Seção Extensão**

**PROJETO “VIVER COM DIGNIDADE”: reorganizando o cotidiano dos velhos de São Paulo do Potengi, 218**

*M. E. S. P. de Aquino, P. R. M. de A. Filho e J. L. S. da Silva*

**PRÁTICAS ARTÍSTICAS E CORPORAIS: uma proposta extensionista e interdisciplinar entre Educação Física, Teatro e Música , 235**

*M. E. S. P. de Aquino, C. C. Gomes e T. C. S. de Siqueira*

**HISTÓRIA DO BRASIL A PARTIR DE FONTES: uma experiência extensionista no Campus de São Paulo do Potengi, 256**

*B. B. A. Costa*

**Seção Gestão**

**EDUCAÇÃO FINANCEIRA: uma experiência de capacitação para os trabalhadores das empresas terceirizadas do *Campus* São Paulo do Potengi do IFRN e relato da experiência “Análise dos preços dos produtos de consumo básico das famílias”, 272**

*A. B. C. de Castro*

**COMO O IFRN/CAMPUS SÃO PAULO DO POTENGI APRENDE?, 296**

*A. B. C. de Castro e L. M. P. Brito*

**O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NA GESTÃO EDUCACIONAL: um estudo de caso no IFRN/Campus São Paulo do Potengi, 325**

*A. B. C. de Castro e E. de P. Pereira*

**PROMOÇÃO À SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO: a experiência do *Campus* São Paulo do Potengi, 350**

*A. B. C. de Castro, M. E. S. P. de Aquino, C. G. Costa e I. C. de M. Primo*

**ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: uma avaliação da bolsa de iniciação profissional pelos estudantes do IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi , 377**

*S. M. de Freitas*

**POSFÁCIO, 400**

**AUTORES, 407**

## **PREFÁCIO**

*O homo academicus* gosta do acabado (BOURDIEU, 1989, p. 19).

O princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão orienta a aproximação do IFRN com as comunidades escolares e locais, possibilitando a autorreflexão crítica dos conhecimentos produzidos, a ligação de saberes e a construção da *praxis* por meio dos profissionais e dos estudantes, compreendida como atividade que permite a transformação das pessoas e das diferentes realidades sociopolíticas, econômicas e culturais onde estão situados os diferentes *Campi*, o que é essencial para o cumprimento dos objetivos dos Institutos Federais, conforme preconiza o marco legal de sua criação, qual seja: a Lei nº 11.892/2008.

No Projeto Político-Pedagógico do IFRN também encontramos os fundamentos, as bases e as diretrizes para compreendermos que cabe aos institutos a importante triangulação da educação, da ciência e da tecnologia com as ações de ensino, de pesquisa e de extensão, permeando os processos de gestão, de ensino-aprendizagem e/ou aqueles que são próprios da natureza da pesquisa e da extensão.

Ao produzir, difundir, socializar e sistematizar o conhecimento, com a qualidade e a acessibilidade almejada, faz-se necessário que essas três dimensões sejam constituídas em bases sólidas indissociáveis de um processo de formação cidadã emancipatório” (BRASIL, Projeto Político-Pedagógico do IFRN, 2012, p. 111).

Nesse sentido, a gestão administrativo-pedagógica, o ensino, a pesquisa e a extensão assumem funções que extrapolam exclusivamente o cumprimento de atividades técnicas, científicas e/ou tecnológicas de cunho gerencial, com vistas ao produtivismo, ao *qualis*, ao preenchimento de relatórios e/ou produção de resultados quantitativos. Ora, percebemos que o

[...] *a priori tecnológico* é um *a priori*, na medida em que a transformação da natureza tem como consequência a transformação do homem e que ‘as criações do homem’ surgem da totalidade social e retornam a ela” (HABERMAS, 2014, p. 87, grifos do autor).

A essa ideia, podemos explicitar os estudos de Torres (2014), e assim defender que as atividades de gestão – em suas diferentes dimensões –, do ensino, da pesquisa e da extensão, são inegavelmente políticas, devendo orientar todas as ações desenvolvidas no IFRN, o que no dizer do autor, trata-se de animar as escolhas metodológicas e técnicas, com enfoque na transformação humana e social. Inclusive, é nessa perspectiva que poderemos contribuir para que a função social do IFRN seja cumprida, não se transformando em mera ficção social, como explicitaria Bourdieu (1982).

Ao introduzirmos este livro, podemos afirmar aos(as) leitores(as) que trata-se de uma produção preocupada em relatar experiências e resultados com base em processos da gestão administrativo-pedagógica do ensino, da pesquisa e da extensão, envolvendo os profissionais e estudantes do *Campus* São Paulo do Potengi do IFRN, entre outros, cuja obra nos permite observar uma intensa dinâmica de interação do trabalho educativo, em que a preocupação com a produção do conhecimento não se dissocia das questões e problemáticas daquele *Campus* e do seu entorno. O conteúdo do livro nos lembra Bourdieu (1982),



quando explicita que a crítica epistemológica não pode ser produzida sem a crítica e análise sociais.

O livro PRÁTICAS EDUCATIVAS EM MOVIMENTO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E GESTÃO NO CAMPUS SÃO PAULO DO POTENGI DO IFRN abarca a discussão sobre processos pedagógicos intencionalmente planejados, com objetivos educacionais claramente explícitos, sistemáticos e delimitados. Caracteriza-se, sobretudo, pelo aspecto didático (escolar ou não) presente em qualquer processo educativo direcionado ao desenvolvimento humano no que diz respeito à possibilidade de trazer mudanças comportamentais nos indivíduos, bem como nos arranjos societários dos quais fazem parte.

Com essa Unidade de Sentido, a bibliografia em tela está organizada em 4 seções: pesquisa, ensino, extensão e gestão.

## **PESQUISA**

Na seção sobre pesquisa, encontramos o estudo denominado CARACTERIZAÇÃO FÍSICO- QUÍMICAS DO PÓ DE TONER COMO UMA PRÁTICA DE PESQUISA, apresentando conhecimentos sobre a periculosidade dos compostos nanoparticulados que compõem o pó dos *toneres* de impressora para a saúde humana e para o meio ambiente, o qual vincula-se ao Projeto de Pesquisa denominado “O risco invisível dos *toneres* de impressora para a saúde humana”, desenvolvido no Campus São Paulo do Potengi do IFRN (IFRN/SPP).

Na mesma seção, encontramos ainda o artigo intitulado ANÁLISES FÍSICO-QUÍMICAS DA ÁGUA DO RIACHO SALGADO NO MUNICÍPIO DE SÃO PEDRO DO POTENGI, discorrendo sobre a ocupação humana desordenada e a degradação na bacia hidrográfica do Rio Potengi, que vêm promovendo uma deterioração da qualidade de suas águas, o que impulsiona a investigação das atuais condições ambientais através de análises físico-químicas, visando a avaliar qualitativamente as impli-

cações socioambientais decorrentes das formas de uso e ocupação próxima ao Riacho Salgado e Riacho do Saco.

Ainda como resultado de pesquisa desenvolvida naquele *Campus*, o artigo A FEIRA LIVRE DE SÃO PAULO DO POTENGI: UM PRIMEIRO OLHAR, visa compreender a feira livre de São Paulo do Potengi a partir da dimensão física do olhar geográfico, com enfoque no meio ambiente. A pesquisa mostra a fragilidade na coleta de lixo, no abastecimento de água e no esgotamento sanitário da feira livre, bem como a fragilidade na limpeza e higienização dos feirantes e a inadequação na exposição, no armazenamento e no manuseio dos alimentos vendidos.

No artigo A POLÍTICA DE EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA REFLEXÃO INICIAL, percebemos que a política de expansão dos Institutos Federais em direção ao interior do Estado do RN vem contribuindo para o desenvolvimento econômico e social dos municípios em que os mesmos foram implantados, mas é observado, também, que boa parte dos discentes, docentes, técnicos administrativos e terceirizados não reside nestes municípios e, por uma questão de estudo/trabalho, termina se deslocando diariamente por não encontrar emprego e serviços educacionais de melhor qualidade em seu lugar de origem.

O último artigo da seção Pesquisa, denominado “ESPELHO, ESPELHO MEU...”: O PAPEL DA BELEZA NA SOCIEDADE BASEADO NOS CONTOS “A NOIVA INCONSOLÁVEL” E “A BELA E A FERA”, analisa dois contos literários, cujo tema central é a mulher, observando, através de aspectos linguísticos e sociais, o modo pelo qual os textos trazem a exaltação da beleza, fator que atribui “valores” às pessoas em geral e determina destinos.

## **ENSINO**

O primeiro artigo da seção Ensino, intitula-se A CANTIGA DE RODA E O JOGO MUSICAL: POSSIBILIDADES PRÁTICAS NA ESCOLA DE

EDUCAÇÃO BÁSICA. Neste, se discute como as possibilidades de trabalho e de educação musical nas escolas de Educação Básica vêm sendo bastante discutidas na atualidade, apresentando uma proposta didático-pedagógica que evidencia a vivência, a ludicidade e a socialização entre seus participantes, com viabilidade para trabalhar nas escolas da rede pública e privada.

No artigo *EM DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA (A ESCOLA COMO UM DOS ESPAÇOS PARA A FORMAÇÃO DO ETHOS DEMOCRÁTICO CONTRA-HEGEMÔNICO)*, aborda-se a discussão em torno dos desafios colocados a uma educação para a democracia, elegendo como foco analítico a escola, entendida como um dos espaços para a formação do *ethos* democrático contra-hegemônico. Para tanto, assenta-se em uma concepção ampla da democracia, cujos pilares fundamentais são o protagonismo dos sujeitos sociais, a responsabilidade diante do bem comum, a prática dialógica e o respeito às diferenças.

A seção ensino apresenta também o artigo *GÊNEROS DISCURSIVOS E ARTIGO DE OPINIÃO NA SALA DE AULA*, o qual tem suscitado vários questionamentos a respeito de sua importância no sistema educacional brasileiro, em especial, para os alunos que necessitam produzir esse gênero. Com efeito, integrar esses sujeitos ao mundo da leitura e da escrita de artigos de opinião não é tarefa fácil, entretanto isso pode ser a chave da questão se eles compreenderem que a apropriação desse gênero trará diversos benefícios diante das práticas sociais no dia-a-dia.

Com o artigo *SOCIOLOGIA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO (CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE)*, verifica-se o papel importante que é dado ao ensino da Sociologia e da Filosofia, como ferramentas que contribuem na formação do ser humano em sua integralidade, tornando-o capaz de reagir, ser crítico e conhecedor de seu papel na sociedade.

Em os *SENTIDOS: UM CONVITE PARA DANÇAR NA ESCOLA*, a autora visa a compreender as reflexões advindas do processo de cria-

ção coreográfica na disciplina Educação Física, abordando o conteúdo da dança a partir do método labaniano com os alunos dos 2º anos do Ensino Médio integrados às áreas de Meio Ambiente e de Edificações, no ano de 2015, no *Campus* São Paulo do Potengi do IFRN.

No artigo A ORALIDADE EM FOCO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO SEMINÁRIO, os autores trazem informações da organização linguístico-discursiva e do plano textual do Seminário, utilizando como metodologia uma pesquisa etnográfica experimental vivenciada em sala de aula, com turmas pioneiras no *Campus* São Paulo do Potengi, formada por estudantes dos 1ºs anos da Cursos (Meio Ambiente e Edificações), na modalidade integrado, e uma turma do Curso de Edificações, na Modalidade Subsequente.

## **EXTENSÃO**

A seção de artigos sobre a Extensão é inaugurada com o trabalho intitulado PROJETO “VIVER COM DIGNIDADE”: REORGANIZANDO O COTIDIANO DOS VELHOS DE SÃO PAULO DO POTENGI, promovendo reflexões advindas do processo do envelhecimento a partir da socialização das ações do projeto de extensão “Viver com Dignidade”, desenvolvido no *Campus* São Paulo do Potengi do IFRN, no biênio 2014/2015. Descreve como a atividade extensionista colabora para uma reorganização do cotidiano dos velhos, moradores de São Paulo do Potengi, ampliando possibilidades para novas aprendizagens.

Em PRÁTICAS ARTÍSTICAS E CORPORAIS: UMA PROPOSTA EXTENSIONISTA E INTERDISCIPLINAR ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA, TEATRO E MÚSICA, os autores relatam os processos vividos durante a execução do Laboratório de Práticas Artísticas e Corporais em cursos do Ensino Médio integrado no *Campus* João Câmara do IFRN. Mostra, assim, como essa experiência extensionista se configurou como possibilidade de uma prática educativa centrada nas experiências corporais e da cultura de movimento para a construção de conhecimentos.

No artigo, a HISTÓRIA DO BRASIL A PARTIR DE FONTES: UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA NO *CAMPUS* DE SÃO PAULO DO POTENGI, o autor manipula documentos históricos e problematiza sobre as representações do passado neles contidos, analisando, ainda, as condições de possibilidade de suas produções, dos sujeitos e dos grupos neles descritos. Resulta de experiência extensionista ocorrida no *Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, tendo como escopo o uso de fontes históricas como ferramenta para a compreensão de alguns aspectos políticos, sociais e culturais da História do Brasil.

## **GESTÃO**

A seção sobre gestão é inaugurada pelo artigo EDUCAÇÃO FINANCEIRA: UM RELATO DA EXPERIÊNCIA -“ANÁLISE DOS PREÇOS DOS PRODUTOS DE CONSUMO BÁSICO DAS FAMÍLIAS” COM TRABALHADORES DO *CAMPUS* SÃO PAULO DO POTENGI DO IFRN, mostrando que vivemos em uma sociedade em que cada vez mais as pessoas consomem além das suas condições econômico-financeiras. O trabalho mostra que são numerosos os consumidores que estão se endividando, tendo como realidade empírica os trabalhadores das empresas terceirizadas que prestam serviços ao *Campus* São Paulo do Potengi do IFRN.

No artigo COMO O IFRN/*CAMPUS* SÃO PAULO DO POTENGI APRENDE?, o leitor perceberá que a raiz da aprendizagem é a noção de que as organizações, através dos trabalhadores, devem ser capazes de adquirir conhecimentos e agir sobre ele, renovando-se o contexto do qual a aprendizagem futura e a inovação brotarão.

Já no trabalho intitulado O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NA GESTÃO EDUCACIONAL: UM ESTUDO DE CASO NO IFRN/*CAMPUS* SÃO PAULO DO POTENGI, percebemos que no cenário atual de constantes mudanças, ressalta-se a importância da dimensão “estratégica”, que é cunhada nas organizações pelo planejamento estratégico. Esse é

um cenário no qual também estão inseridas as Instituições de Ensino, como é o caso do IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi.

No artigo a **PROMOÇÃO À SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO: A EXPERIÊNCIA DO *CAMPUS* SÃO PAULO DO POTENGI**, observamos que a promoção da saúde e da qualidade de vida no ambiente de trabalho ainda é um desafio para as organizações públicas. Nessa perspectiva, relata-se a experiência do *Campus* São Paulo do Potengi do IFRN na promoção de um ambiente de trabalho mais saudável através do desenvolvimento de ações relacionadas ao estilo de vida, à saúde integral e a política organizacional.

O último artigo da seção gestão aborda a discussão sobre a **ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA AVALIAÇÃO DA BOLSA DE INICIAÇÃO PROFISSIONAL PELOS ESTUDANTES DO IFRN/*CAMPUS* SÃO PAULO DO POTENGI**. Neste artigo, podemos constatar que, em pesquisa realizada junto a 23 estudantes beneficiados com o Programa de Bolsa de Iniciação Profissional do *Campus* São Paulo do Potengi do IFRN, os resultados mostram a importância daquele Programa, sobretudo no que diz respeito ao cumprimento do seu papel para a superação das situações que dificultam a permanência e o êxito escolar dos estudantes.

Produzido a várias mãos, os relatos, as experiências e os resultados apresentados neste livro nos motiva a perceber que a produção do conhecimento e dos saberes estão interligados ao que os seres humanos têm de melhor: a capacidade de criar e de recriar à luz do trabalho material e imaterial, aqui expresso nas vivências da pesquisa, do ensino, da extensão e da gestão, envolvendo profissionais, estudantes e a própria comunidade onde o *Campus* São Paulo do Potengi do IFRN está situado, bem como de outros *Campi* do IFRN, nesta obra mencionados.

Assim, como as águas do Potengi, eis uma obra na qual não se pode vislumbrar o pronto e o acabado, porque aborda processos que estão em permanente e constante movimentos. E, tal como um ciclo que se refaz, as reflexões aqui elencadas são, antes, elementos desen-

cadeadores de novas e mais elaboradas interpretações para fazeres e saberes que estão latentes no chão da escola. Boas leituras!

**Márcio Adriano de Azevedo**

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação do IFRN

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. **Projeto político-pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Natal: IFRN, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula**: aula inaugural proferida no Collège de France. Trad. Egon de Oliveira Rangel. 2. ed. São Paulo: Ática, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como “ideologia”**. São Paulo: UNESP, 2014.

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo e práxis educativa**: uma leitura crítica de Paulo Freire. Trad. Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Loyola, 2014.

**PESQUISA**



# CARACTERIZAÇÕES FÍSICO-QUÍMICAS DO PÓ DE TONER COMO PRÁTICA DE PESQUISA

U. R. de L. Silva<sup>1</sup>, A. B. C. de Castro<sup>2</sup>, S. D. T. dos Santos<sup>3</sup>  
e C. M. C. Bezerra<sup>4</sup>

## RESUMO

Este trabalho resume conhecimentos sobre a periculosidade dos compostos nanoparticulados que compõem o pó dos toneres de impressora para a saúde humana e para o meio ambiente. Trata-se de um estudo vinculado ao Projeto de Pesquisa “O risco invisível dos toneres de impressora para a saúde humana” desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – *Campus* São Paulo do Potengi (IFRN/SPP). Quanto a obtenção do *toner*, foi utilizado material de impressora a laser, devido a quantidade de máquinas afins no IFRN/SPP. A pesquisa procurou conhecer quais os compo-

---

1 Professora de Química no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, RN, Doutora em Química. E-mail: ulisandra.lima@ifrn.edu.br

2 Administrador no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, RN, Mestre em Administração. E-mail: brunnicastro@hotmail.com

3 Discente do curso técnico integrado em Edificações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, RN. E-mail: daiarateixeira2014@gmail.com

4 Discente do curso técnico integrado em Edificações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, RN. E-mail: carolcavalcanti777@gmail.com

nentes químicos que compõem os toneres de impressoras, sendo este seu objetivo principal. Dessa forma, a amostra foi caracterizada por espectroscopia na região do infravermelho (FTIR), difração de raios-X (DRX) e microscopia eletrônica de varredura (MEV). Os resultados demonstraram que o pó de toner é processado por uma resina de poliéster, tal qual disponibilizada pelo fabricante, sendo: *poliester resin* (% < 55 massa), óxido de ferro (% < 50 massa) e anídrico silícico amorfo (% < 2 massa). A análise demonstra que, além da resina que não foi identificada pela difração, há a presença dos seguintes óxidos:  $\text{Fe}_2\text{O}_3$  (95,9% em massa),  $\text{SiO}_2$  (3,255 em massa),  $\text{MnO}$  (0,489% em massa),  $\text{TiO}_2$  (0,260% em massa). Os metais identificados podem acarretar problemas respiratórios e danos ambientais. No MEV, foram observadas partículas com formato irregular e dimensionadas com cerca de 6 $\mu\text{m}$ . A Espectroscopia por Energia Dispersiva (EDS) caracterizou de forma qualitativa os óxidos já identificados no DRX, demonstrando assim uma boa concordância entre as técnicas. O risco causado pelos óxidos é pequeno quando comparado à resina de poliéster, adentrando em um segredo empresarial, dessa forma, será levando ao conhecimento da sociedade essas informações que se poderá fomentar a mudança na gestão dos Resíduos dos Equipamentos Eletroeletrônicos.

**Palavras-chave:** Pesquisa; Caracterização; Resina; Toner; Óxido de Ferro.

## 1 INTRODUÇÃO

Em nossa sociedade hodierna, deparamo-nos com avanços tecnológicos desenfreados visando o desenvolvimento de Equipamentos Eletroeletrônicos (EEE) cada vez mais modernos, entre eles *desktops*, *notebooks*, impressoras, cartuchos e *toneres* de impressoras, aparelhos celulares etc. Equipamentos que facilitam a vida do homem no que diz respeito à praticidade e acabam se tornando corriqueiros no nosso dia-a-dia. Porém, sua obsolescência também acontece de forma rápida, pois os

EEEs se desgastam e seu uso passa a ser impossibilitado, o que desenvolve um quadro em que o lixo eletrônico cresce cerca de cinco vezes mais do que o lixo urbano. (MOURA, *et al.*, 2012).

Preocupando-se com essa situação e mais ainda com o cuidado que os EEEs recebem dentro das instituições que trabalham com materiais como *toneres* de impressores, surgiu o projeto de pesquisa “O risco invisível dos *toneres* de impressora para a saúde humana”, que tem o apoio do Programa Institucional de Pesquisa, do IFRN, na tentativa de desenvolver práticas coletivas visando informar a sociedade, inclusive os servidores e discentes do IFRN, sobre o desenvolvimento de estudos relacionados a melhor forma de descartes do pó de *toneres* de impressoras utilizados nos *Campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Adentrando no âmbito das impressoras e seus cartuchos no mercado, os que recebem um maior destaque são os chamados jato de tinta e *toner*. Mesmo sendo mais caras que as impressoras jato de tinta, as impressoras a laser são as preferidas entre as grandes empresas, em razão do caráter armazenador revelado pelo cartucho *toner*, apresentando assim velocidade de impressão, maior durabilidade e quantidade de impressão.

Apesar dos órgãos públicos não incentivarem as empresas com redução de impostos para aquelas que desenvolvem programas de reciclagem de *toneres* e materiais eletrônicos, alguns consumidores vêm mudando sua postura na hora da compra de certos produtos no que diz respeito a privilegiar as empresas que atuam preocupadas com o lado ambiental.

O *toner* consiste em um pó, produto de uma mistura de carbono com polímeros como resina plástica, poliéster; óxidos: como óxido ferroso, óxido de chumbo (II) e óxido de zinco (II) e a sílica (SiO<sub>2</sub>); sulfato ferroso, segundo Monteiro *et al.* (2009).

Os metais identificados podem acarretar problemas respiratórios e danos ambientais. Doenças como alergias, bronquite, asma e até o câncer, sendo comparado com o amianto. (HUANG; SARTORI, 2012). Dada a natureza diferenciada desses componentes, com níveis de periculosidade distintos, neste trabalho foi enfatizada a necessidade de adotar práticas de segurança e higiene ocupacional, dado que a empresa deve deter do certificado ISO 9000 para garantir a qualidade necessária para a administração desses materiais. Nunca se esquecendo que o meio ambiente não pode receber de forma direta esses componentes, seja no solo, na água ou no próprio ar. (MONTEIRO *et al.*, 2009).

Dimensionados em cerca de 6  $\mu\text{m}$ , dado obtido pelas pesquisadores e posteriormente citados, o pó apresenta riscos à saúde, já que a inalação de partículas menores que oito *microns* podem causar obstrução aos brônquios fazendo com que eles parem de realizar a troca gasosa, além de poder ficar suspenso no ar por até 100 horas. (MONTEIRO *et al.*, 2009).

Na tentativa de contribuir e fortalecer ainda mais a possível ideia de reutilização desse material e visando impedir seu descarte incorreto, o presente trabalho apresenta, de forma mais detalhada, o pó de *toner* usando técnicas como Difração de Raios X (DRX), Microscopia Eletrônica de Varredura (MEV) e Espectroscopia no infravermelho por transformada de Fourier (FTIR), afim de entender os componentes nanoparticulados existentes, sendo o objetivo da pesquisa conhecer quais os componentes químicos que compõem os *toneres* de impressoras.

Levando em consideração que a instituição de ensino possui diversos meios de levar a informação aos seus discentes, é importante o amadurecimento de futuros profissionais com um olhar diferenciado em relação ao meio ambiente que tanto é agredido. E um de seus agressores são os cartuchos de impressoras que servem de ferramenta para facilitar a vida humana e estão presentes cotidianamente no ambiente acadêmico.

A Política Nacional de Resíduos Sólidos, em sua lei 12.305/2010 (BRASIL, 2010), já explana que é de responsabilidade compartilhada: “promover o aproveitamento de resíduos sólidos, direcionando-os para a sua cadeia produtiva ou para outras cadeias produtivas;” e “reduzir a geração de resíduos sólidos, o desperdício de materiais, a poluição e os danos ambientais”. Dessa forma, nossa produção, além de problematizar, informar e alertar acerca do risco invisível dos cartuchos *toneres* para que aqueles que têm o uso regular desses EEEs, também busca problematizar sobre o destino desses equipamentos que, quando utilizados e descartados incorretamente, são responsáveis pela contaminação humana, do solo e da água.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 MATÉRIA-PRIMA**

A origem da matéria-prima para fabricação de polímeros vem do petróleo. Do latim *petra* (pedra) e *oleum* (óleo), em seu estado líquido, o petróleo é uma substância oleosa, inflamável, com menor densidade que a água, apresentando cheiro e cor característico. O petróleo é formado por centenas de compostos químicos, basicamente constituídos por hidrocarbonetos,  $H_2$  (11-14%) e  $C_2$  (83-87%). Dessa forma, a separação é feita com faixa de ebulição dos compostos. (THOMAS, 2011).

Cinco são os principais grupos dos hidrocarbonetos. Os normais, ramificados, cíclicos, insaturados e os aromáticos. Na composição química do petróleo tem-se: os asfaltenos e resinas, compostos que apresentam outros elementos químicos, como enxofre ou nitrogênio. O Quadro 1 mostra a composição química de um petróleo comum. O somatório dos hidrocarbonetos encontrados não atinge a totalidade, o restante extraído trata-se de compostos classificados como não hidrocarbonetos.

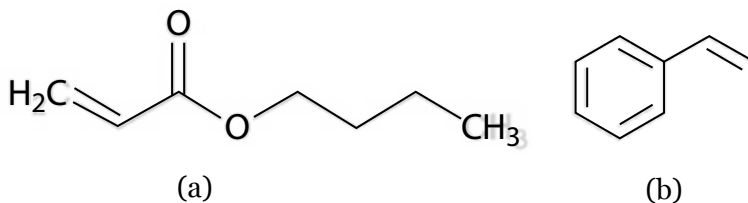
**Quadro 1** - Composição química do petróleo comum

Hidrocarbonetos	Percentual
Hidrocarbonetos Parafínicos Normais	14%
Hidrocarbonetos Parafínicos Ramificados	16%
Hidrocarbonetos Parafínicos Cíclicos	20%
Hidrocarbonetos Parafínicos Insaturados	15%
Aromáticos	20%
Resinas e Asfaltenos	10%

FONTE: THOMAS, 2011

O monômero de estireno vem da reação entre os hidrocarbonetos eteno (insaturado) com o benzeno (aromático). É interessante destacar que os hidrocarbonetos insaturados, por apresentarem ligações C=C, são grupos extremamente reativos. O processo de fabricação do monômero de estireno é dividido em duas etapas distintas: na primeira, a reação do eteno com o benzeno para produção do etilbenzeno; na segunda etapa, o etilbenzeno alimenta os reatores de benzeno, que em presença de catalisador e vapor d'água sob altas temperaturas e baixas pressões, é desidrogenado, transformando-se em estireno.

O estireno e subprodutos da reação passam por um processo de purificação para obtenção do monômero de estireno com qualidades e pureza exigidas pelo mercado, já o monômero de acrilato de butila vem da reação de esterificação. A Figura 1 (a) e (b) mostram as estruturas dos monômeros de acrilato de butila e estireno (ECCO, 2008).

**Figura 1** – Estrutura química dos monômeros (a) Acrilato de Butila e (b) Estireno

Da língua inglesa vem o termo *Carbon Black* que denomina o composto formado essencialmente por carbono, de cor negra, conhecido como negro de fumo. O negro de fumo não ocorre na natureza, devendo ser produzido por pirólise ou (queima incompleta de materiais que contenham derivados de carbono), geralmente hidrocarbonetos gasosos ou líquidos provenientes do petróleo. (ECCO, 2008).

## 2.2 O TONER

Descreve uma tinta seca utilizada em máquinas fotocopadoras e impressoras com funcionamento a laser, ou seja, é um pó sólido. Antigamente era pó de carbono, hoje é citado como negro de fumo, já o polímero em que este pó é adicionado, é na verdade um copolímero de poli (estireno e acrilato de butila).

De acordo com Hasegawa *et al.*, (1999) o *toner* é fabricado com a adição de algum pigmento, geralmente negro de fumo, à uma resina polimérica fundida que é posteriormente extraída e soprada com jato criogênico, para a obtenção do tamanho desejado. O produto desta etapa é selecionado na faixa de tamanho desejada, após adicionam-se aditivos para a obtenção das cargas superficiais. Todo este procedimento exige alta energia à obtenção do *toner* e, principalmente, limita a eficiência da fabricação.

Rodrigues (2008) explica os tipos de *toner* que existem: ferrosos, cerâmicos, MICR, acrílico, polyester, pulverizado, químico e gráfico e tendo eles como compostos os seguintes produtos que encontra-se no Quadro 2, abaixo, no mesmo contexto das tintas.

**Quadro 2** – Componentes encontrados nos *toners* e cartuchos

Componentes	Tóxicos	Não Tóxicos	Função na tinta
Óxido ferroso (magnetita)	x		Levar o corante até o rolo magnético
Negro de fumo ou corante preto		x	Da tom escuro a impressão

Componentes	Tóxicos	Não Tóxicos	Função na tinta
Sílica ou silício	x		Agregador a partículas
Resina plástica		x	Brilho à impressão
Cera		x	Ajuda na fixação do toner
Polyester		x	Brilho à impressão
Óxido de zinco	x		Usado como corante da cor amarela
Óxido de chumbo	x		Usado como corante azul
Sulfato ferroso	x		Usado como corante magenta

Fonte: MONTEIRO ET AL., 2009.

Com base nessas informações podemos concluir que, de modo geral, as tintas e *toneres* têm componentes nocivos à saúde humana a ao meio ambiente e o contato direto com eles deve ser evitado, usando EPIs (Equipamento de Proteção Individual) e EPCs (Equipamentos de Proteção Coletiva).

## 2.3 POLÍTICA NACIONAL DE RESÍDUOS SÓLIDOS

A Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) foi instituída pela lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010. (BRASIL, 2012).

Segundo o Art. 1º da lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, a Política Nacional de Resíduos Sólidos, dispendo sobre seus princípios, objetivos e instrumentos, bem como sobre as diretrizes relativas à gestão integrada e ao gerenciamento de resíduos sólidos, incluídos os perigosos, às responsabilidades dos geradores e do poder público e aos instrumentos econômicos aplicáveis.

A responsabilidade compartilhada, conforme a palavra diz, faz com que todos sejam responsáveis, principalmente, pelo lixo eletrônico



e dividam o peso do problema na hora de descartar o lixo eletrônico adequadamente, fazendo com que a responsabilidade não seja só de um. “A PNRS institui o princípio de responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos, o que abrange fabricantes, importadores, distribuidores, comerciantes, consumidores finais e titulares dos serviços públicos de limpeza urbana e manejo de resíduos sólidos”. (BRASIL, 2012).

Haja vista que um dos principais pontos da PNRS está ligado ao lixo eletrônico é a logística reversa, que nada mais é que um conjunto de ações para facilitar o retorno dos resíduos aos seus geradores para que sejam tratados e/ou reaproveitados em novos produtos (EDUARDO, 2010). Dessa forma podemos contribuir na disseminação da PNRS voltada para o impacto dos recursos tecnológicos no meio ambiente, entendendo melhor o produto a ser descartado, na tentativa de encontrar uma solução menos agressiva e com menor desperdício de energia.

### **3 METODOLOGIA E RESULTADOS**

O grupo realizou pesquisa sobre os diversos tipos de *toner* utilizados no IFRN – *Campus* São Paulo do Potengi e como é realizado o armazenamento após o término de sua vida útil. Propondo entender e investigar os riscos que se encontram no manuseio dos *toneres* de impressoras no momento que é feita a recarga.

Quanto a obtenção do *toner*, foi utilizado um material de uma impressora a laser modelo HP LaserJet 600 M601 M602 M603 PCL6 em virtude da maior quantidade dessa 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 mostrar que o descarte incorreto e o manuseio sem os EPIs (Equipamentos de Proteção Individual) e EPCs (Equipamentos de Proteção Coletiva) podem levar à problemas à saúde humana e ambiental. Dessa forma, a amostra foi caracterizada por espectroscopia na região do

infravermelho (FTIR), difração de raios X (DRX) e microscopia eletrônica de varredura (MEV).

### 3.1 MATERIAL

O material foi cedido pela responsável do almoxarifado do IFRN – *Campus São Paulo do Potengi*. O cartucho (modelo HP LaserJet 600 M601 M602 M603 PCL6) do *toner* foi levado ao laboratório de química, onde usando os EPIs e EPCs, o cartucho foi aberto e coletado o pó do *toner* que foi armazenado em recipientes adequados e encaminhados para as análises químicas.

### 3.2 CARACTERIZAÇÕES

Técnicas de Espectroscopia na Região do Infravermelho (FTIR), Difração de Raios X (DRX) e Microscopia Eletrônica de Varredura (MEV) com EDS (Espectroscopia por Energia Dispersiva) foram utilizadas para caracterização do pó na impressora a laser modelo HP LaserJet 600 M601 M602 M603 PCL6.

#### 3.2.1 Espectroscopia na Região do Infravermelho

A espectrofotometria é um processo instrumental de medição baseado nas propriedades de absorção e emissão de energia eletromagnética em alguma região do espectro eletromagnético. O objetivo da espectroscopia de absorção no infravermelho é a análise dos grupos funcionais de um dado material. Cada grupo funcional apresenta um conjunto de modos vibracionais característicos na região do infravermelho. Embora o espectro de infravermelho seja característico da molécula como um todo, certos grupos de átomos apresentam modos vibracionais que absorvem na mesma frequência, independente da estrutura da molécula.

É justamente a presença dessas bandas características de grupos funcionais que permite a obtenção de informações úteis para a identificação de estruturas, através do simples exame do espectro

e consultas de tabelas. (LIMA, 2011). Os espectros de infravermelho foram realizados em um espectrofotômetro BOMEN, modelo ABB, série MB 104, operando no modo de transmissão entre  $4000\text{ cm}^{-1}$  e  $500\text{ cm}^{-1}$ , utilizando pastilhas de KBr, com uma resolução de  $4\text{ cm}^{-1}$ .

### 3.2.2 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 CuK $\alpha$  de  $1,5418\text{ \AA}$ , com uma tensão de 30 kV e corrente de 20 mA, em amostras pulverizadas.

### 3.2.3 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, a cada ponto da amostra corresponde a um ponto da tela e nele 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 marca Phillips, com voltagem de aceleração de 20 kV. Analisadas por EDS (espectroscopia por energia dispersiva) e 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.

### 3.3 RESULTADOS

Os resultados para as análises foram de dados de resina de *poliéster* (% < 55 massa), óxido de ferro (% < 50 massa) e anídrico silícico amorfo (% < 2 massa), dados coletados pela da Ficha de Informação de segurança de Produtos Químicos da HP LaserJet, como segue na Tabela 1.

**Tabela 1** - Composição e informações sobre os ingredientes

Preparação	% por peso
Resina de <i>poliéster</i>	< 50
Óxido de ferro	< 50
Anidrido silícico amorfo	< 2

FONTE: FICHA DE INFORMAÇÃO DE SEGURANÇA DE PRODUTOS QUÍMICOS DA HP LASERJET, WWW.HP.COM.

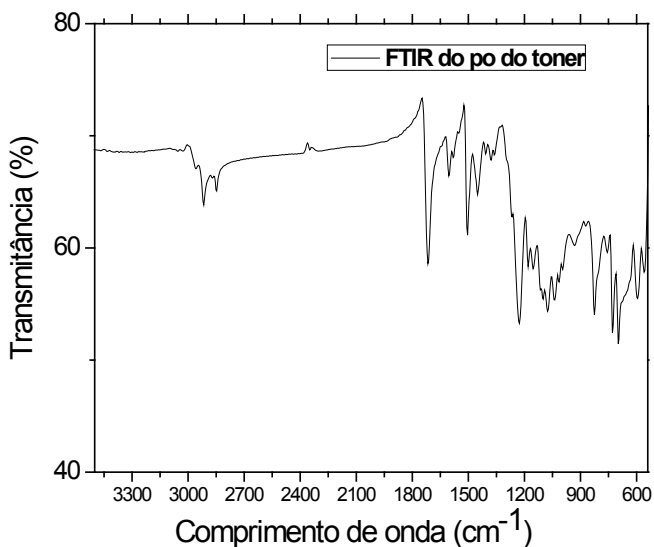
Na Figura 2 é observada a análise de infravermelho na faixa de 400-4000  $\text{cm}^{-1}$  para pó de toner da impressora a laser modelo HP LaserJet 600.

Na região entre 3500-2750  $\text{cm}^{-1}$  encontra-se na banda larga de absorção referente a estiramento de grupos hidroxilas ( $\text{OH}^{-1}$ ) provenientes de moléculas de água residual absorvidas nas cadeias carbônicas em decomposição. A presença de água é confirmada pela deformação do grupo H-O-H observada em 1670  $\text{cm}^{-1}$ . A absorção em aproximadamente 1750-1450  $\text{cm}^{-1}$  se deve à deformação de moléculas de  $\text{CO}_2$ . A região do infravermelho onde são observadas absorções referentes a

vibrações metal-oxigênio no pó de toner encontra-se na faixa de 1000 a 400  $\text{cm}^{-1}$  e usualmente são caracterizadas por vibrações de íons na rede do cristal. (SILVERSTEIN *et al.*, 1998).

A região do infravermelho onde geralmente são observadas absorções referentes a vibrações metal-oxigênio encontra-se na faixa de 1000 a 400  $\text{cm}^{-1}$  e usualmente são caracterizadas por vibrações de íons na rede do cristal. No espectro abaixo não foi possível fazer referência a esse tipo de estiramento em virtude da análise de ocorrido na faixa de 500 a 4000  $\text{cm}^{-1}$ .

**Figura 2** – Espectroscopia na região do infravermelho para a amostra do pó de toner

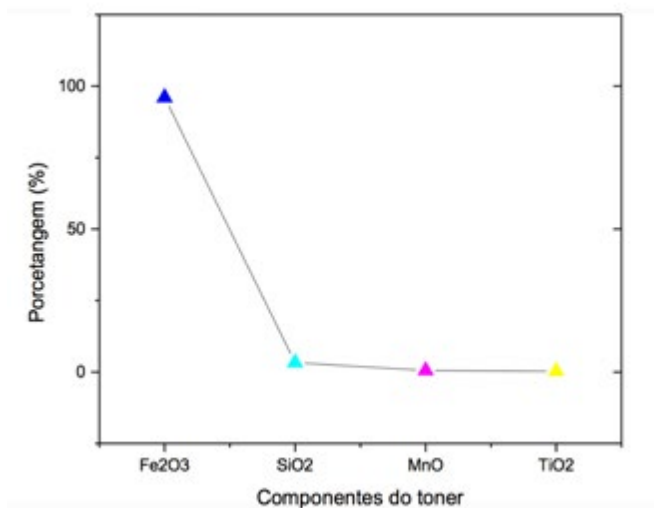


FORTE: DADOS DA PESQUISA

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 os metais presentes no pó de toner. Por meio da análise foi possível identificar os seguintes óxidos  $\text{Fe}_2\text{O}_3$

(95,9% em massa),  $\text{SiO}_2$  (3,255 em massa),  $\text{MnO}$  (0,489% em massa),  $\text{TiO}_2$  (0,260% em massa), como observado na Tabela 2. Os metais identificados podem levar a problemas respiratórios e danos ambientais como citado anteriormente.

**Figura 3** – Difração de raios X do pó de toner da impressora



FONTE: DADOS DA PESQUISA

**Tabela 2** – Dados do tratamento da difração de raios X do pó de toner

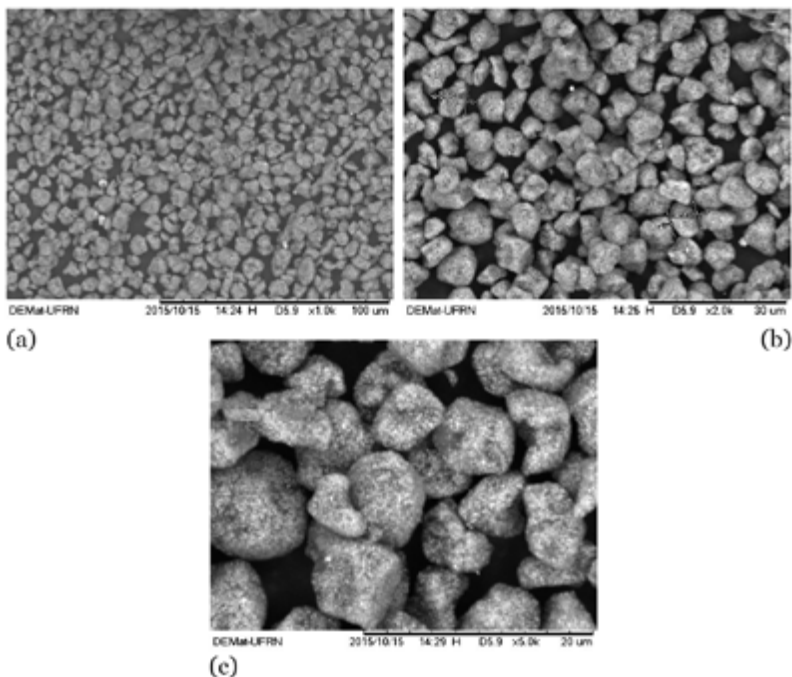
COMPONENTE	PORCENTAGEM EM MASSA
Fe <sub>2</sub> O <sub>3</sub>	95.996 %
SiO <sub>2</sub>	3.255 %
MnO	0.489 %
TiO <sub>2</sub>	0.260 %

FONTE DADOS DA PESQUISA

A Figura 4 mostra a microscopia eletrônica de varredura do pó de *toner* da impressora HP em temperatura ambiente. São observadas partículas em formato irregular e tamanho por volta de  $6\mu\text{m}$ .

O mapeamento das linhas  $K\alpha$  dos elementos químicos formadores do pó mostra a dispersão dos íons Fe, Si, Mn e Ti. O processo de difusão desses íons mostra-se homogêneo, indicando uma maior concentração dos íons nas regiões mais próximas ao contorno das partículas.

**Figura 4** -Micrografias eletrônicas de varredura do pó de toner sob ampliação de 1000x (a), 20000x (b) e 5000 x (c)



FONTE: DADOS DA PESQUISA

Na tabela 3, as informações foram obtidas pela análise EDS, que caracterizou de forma qualitativa os óxidos já identificados no DRX, demonstrando assim uma boa concordância entre as técnicas.

**Tabela 3** – Sistema de Energia Dispersiva (EDS)

<b>Elementos</b>	<b>Porcentagem em massa%</b>
Silício	5.122
Titânio	6.991
Manganês	0.229
Ferro	87.658

FONTE: DADOS DA PESQUISA.

Observa-se na Tabela 3, que além da boa concordância das técnicas de EDS e DRX, a maior concentração de metal e de ferro, porém o cuidado que o trabalhar terá será em desenvolver técnicas de separar ou de reciclar o material em função do óxido de titânio que pode levar a danos a saúde e ambiental sérios.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Levando em consideração que, não somente o IFRN – *Campus SPP*, como todo o Instituto Federal no Rio Grande do Norte possui diversos meios de levar a informação à comunidade, é mister o amadurecimento de futuros profissionais com um olhar diferenciado em relação ao cuidado com a saúde humana e o meio ambiente que são agredidos pelo descarte incorreto de EEEs como os *toneres* de impressoras, por exemplo.

Portanto, através da pesquisa desenvolvida no IFRN – *Campus SPP*, foi possível observar pelas análises químicas, que o pó de *toner* é carregado de vários metais pesados, além da resina que não foi possível ser definida nem identificada. Os metais identificados na pesquisa, através dos diversos métodos utilizados, tem potencial contaminante, revelando-nos que, existe um desafio a ser vencido pelo IFRN – *Campus SPP* quanto ao descarte incorreto dos *toneres* de impressoras devido a seu potencial contaminante, bem como, existe o desafio de adequação do referido descarte às propostas elencadas na PNRS, como por exemplo o uso da logística reversa.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Política Nacional de Resíduos Sólidos*. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, p. 18, 2012.

ECCO, L. G.. *Polimerização via microsuspensão do copolímero de poli (estireno acrilato de butila) com incorporação de negro de fumo para fabricação de toner*. 2008. 64 f. TCC (Graduação) - Curso de Engenharia de Materiais, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

EDUARDO. *Entenda a PNRS*. 2010. Disponível em: < <http://www.descartecerto.com.br/atitudedecerta/?p=61> >. Acesso 12 dez. 2015, 22:48.

Hasegawa, J.; Yanagida, N.; Tamura, M. TONER PREPARED BY THE DIRECT POLYMERIZATION METHOD IN COMPARISON WITH THE PULVERIZATION METHOD. *Colloids and Surfaces A: Physicochemical and Engineering Aspects*. v. 153. n. 1-3. P. 215-220, 1999.

HUANG, T. T.; SARTORI, V. C. Estudo sobre remanufatura de cartuchos de toner de impressora de duas faculdades da UNICAMP. *Revista Ciências do Ambiente On-Line*. v. 8. n. 2. Outubro, 2012.

LIMA, U.R. *Otimização da síntese de nanoferritas de NiZn dopada com cobre e cobalto*. 2011. 190 f. Tese (Doutorado em Química) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

MONTEIRO, A. J. S. *et al. Manuseio e descarte adequado de tintas e toner de impressoras*. Projeto apresentado para integralização das Práticas do Módulo 2 – Tecnologia em Gestão Ambiental. Centro Universitário Leonardo da Vinci. Porto Alegre, 2009.

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

RODRIGUES, Cássio. *Tudo que você queria saber sobre partículas de toner e ninguém conseguia explicar*. Guia do Reciclador, São Paulo, ano 4, nº 30. p. 24-27. jun 2008.

SILVERSTEIN, R. M.; BASSLER, G. C.; MORRILL, T. C. Identificação Espectrométrica de Compostos Orgânicos. 5. ed. Rio de Janeiro: Lisboa. McgrawHill, 1998.

THOMAS, José Eduardo. *Fundamentos de engenharia de petróleo*. 1. ed. Interciência, 2001, p. 3-13.

# ANÁLISES FÍSICO-QUÍMICAS DA ÁGUA DO RIACHO SALGADO NO MUNICÍPIO DE SÃO PEDRO DO POTENGI

U. R. de L. Silva<sup>1</sup>, W. F. Carvalho<sup>2</sup> e V. H. S. Farias<sup>3</sup>

## RESUMO

A ocupação humana desordenada e a degradação na bacia hidrográfica do Rio Potengi vêm promovendo uma deterioração da qualidade de suas águas. Diante desse cenário, faz-se necessário investigar as atuais condições ambientais através de análises físico-químicas, visando avaliar qualitativamente as implicações ambientais, decorrentes das formas de uso e ocupação próximo ao Riacho Salgado e ao Riacho do Saco. Este é um estudo vinculado ao Projeto de Pesquisa “IMPACTOS AMBIENTAIS NO RIO POTENGI PRÓXIMO AO RIACHO SALGADO NO MUNICÍPIO DE SÃO PEDRO” desenvolvido no *Campus* São Paulo do Potengi do IFRN (IFRN/SPP). A área analisada fica entre o Riacho Salgado e o Riacho do Saco. Os efeitos da poluição e destruição da natureza são desastrosos. Observa-se na região a impermeabilização do solo causada pelo asfalto que dificulta a infiltração da água da chuva e impede

---

1 Professora de Química no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, RN, Doutora em Química. E-mail: ulisandra.lima@ifrn.edu.br

2 Discente do curso técnico integrado em Meio Ambiente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, RN. E-mail: willyamf12@gmail.com

3 Discente do curso técnico integrado em Meio Ambiente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, RN. E-mail: victoreverend@gmail.com

a recarga dos lençóis freáticos. Verifica-se também na área em estudo, a deposição de lixo e esgoto doméstico produzido pelo município de São Pedro e liberado no local sem nenhum tratamento. Dessa forma, este estudo realizou parâmetros físico-químicos como temperatura, pH, condutividade, demanda biológica de oxigênio (DBO) e coliformes com o objetivo de entender os aspectos físico-químicos da água naquela área. Para tanto fez-se necessário um trabalho de educação ambiental voltado para a população ribeirinha, com o objetivo de orientá-la sobre a importância do uso racional dos recursos hídricos.

**Palavras Chaves:** Riacho Salgado; Rio Potengi; Educação Ambiental.

## **1 INTRODUÇÃO**

Os recursos que a natureza disponibiliza aos homens são essenciais para sua sobrevivência e progresso. Dada a imensa importância desses recursos, trataremos da relevância do Rio Potengi para o município de São Pedro-RN e para o Estado, além de sua capital, Natal, que foi construída às suas margens. A cidade de São Pedro do Potengi está localizada na região do Agreste Potiguar, a aproximadamente 57,7 km da capital, Natal. O clima é tipicamente semiárido com temperaturas que variam de 22°C até 30°C, dependendo da época do ano. Em virtude do período de estiagem prolongada, o volume do riacho está em nível bem abaixo da média. O que se sabe é que existem muitas reclamações e pessoas insatisfeitas com a água devido ao seu cheiro forte e ao gosto nada agradável.

A poluição antropogênica, isto é, aquela causada pelo homem, é um agravante que comprova que o ser humano age sem se preocupar com o meio ambiente, causando danos à natureza e, conseqüentemente, à sua própria saúde. Segundo a ONU, 80% da população mundial vive em áreas em que a qualidade da água está comprometida, fazendo com que tais pessoas estejam submetidas às doenças. Dessa forma, o

trabalho aborda uma temática que poderá afetar todos os indivíduos que fazem uso do Riacho Salgado em São Pedro do Potengi-RN. Assim, os parâmetros analisados neste trabalho podem ser utilizados como uma indução de que o corpo d'água está sofrendo degradação advinda de atividades poluidoras.

As análises físico-químicas revelam que a água coletada do rio se apresentava poluída haja vista a escassez de chuvas e ações antrópicas degradantes, havendo uma carência de atividades que reestabelecem a beleza de outrora do Rio Potengi.

O problema do assoreamento no rio é causado pelas ações antrópicas que retiram a mata ciliar de suas margens para a agricultura, facilitando o carreamento do solo para dentro do rio (LUSTOSA *et al.*, 2015). A mata ciliar com suas raízes firma a terra, que assim não escoo facilmente para dentro do rio quando chove. As ações antrópicas fazem com que os sedimentos se desprendam e sejam levados mais facilmente para os reservatórios, dificultando com isso a recarga dos lençóis freáticos, caracterizando assim o assoreamento (MARINS *et al.*, 2015). Tudo isso ocorre levando-se em consideração a escassez de chuvas na região Potengi, onde estão localizados nossos estudos. O grande consumo e o pouco volume de água nos rios causam o estresse hídrico, agravando ainda mais os problemas para a biodiversidade.

A poluição causada no rio vem da falta de saneamento básico e de ações irresponsáveis causadas por moradores inconscientes dos reais prejuízos, das indústrias e das empresas privadas que jogam esgoto e lixo em locais inapropriados que ficam nas proximidades do leito do rio, perturbando o equilíbrio aquático e ameaçando a saúde humana (MORAES; JORDÃO, 2002), propiciando que haja condições de o Rio Potengi ser carregador de doenças hídricas (RENOVADO *et al.*, 2013) para os seres vivos e, mais ainda, para nossas crianças que entram em contato com essa água contaminada.

Dessa forma, os problemas que mais afetam o sistema hídrico do Rio Potengi, se não combatidos, podem deixar um legado bastante negativo para

as futuras gerações, tais como: escassez de água potável, nichos ecológicos perturbados e biodiversidade local pouco diversificada. A partir disso é que se faz necessária uma grande necessidade de projetos no intuito de diagnosticar e preservar esses recursos naturais (RENOVADO *et al.*, 2013). Como medida mitigadora para o Rio Potengi, é de grande importância que seja trabalhada a educação ambiental nas escolas do município de São Pedro para que as gerações do presente passem a respeitar, agir e cuidar desse importante recurso hídrico. Essa forma de educar levará os jovens a assumirem suas responsabilidades para um futuro melhor e mais sustentável (CUBA, 2010).

Diante da falta de estudos que avaliem a qualidade da água no município de São Pedro-RN, surgiu o projeto de pesquisa “IMPACTOS AMBIENTAIS NO RIO POTENGI PRÓXIMO AO RIACHO SALGADO NO MUNICÍPIO DE SÃO PEDRO”, que tem o apoio do Programa Institucional de Pesquisa do IFRN, na tentativa de desenvolver práticas coletivas visando informar à sociedade, inclusive aos servidores e discentes do IFRN, sobre o desenvolvimento de estudos relacionados com a melhor forma de alerta à população sobre os danos causados pelas ações desrespeitosas ao Rio Potengi, além de alertar à prefeitura sobre suas responsabilidades (CONAMA, 357).

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 QUALIDADE DA ÁGUA**

Os recursos hídricos como lagos, lençóis freáticos, rios e açudes devem ser cuidados e preservados para manter a biodiversidade. O município deve integrar conhecimento para facilitar a preservação do meio ambiente. Assim como estabelece o PNRH (Plano Nacional de Recursos Hídricos) (BRASIL, 2006) “estabelecer um pacto nacional para a definição de diretrizes e políticas públicas voltadas para a melhoria da oferta de água, em quantidade e qualidade, gerenciando as demandas

e considerando a água como um elemento estruturante para a implementação das políticas setoriais, sob a ótica do desenvolvimento sustentável e da inclusão social”.

Segundo Christofolletti (1979 *apud* PINHO, 2001), a poluição hídrica não é apenas antiecológica e antiestética, mas é também antieconômica, pois, se o sistema é aberto, quando a poluição das águas é excessiva, pode, por efeito “*feedback*”, agir sobre os sistemas de produção a ponto de paralisá-los ou mesmo prejudicar o próprio desenvolvimento econômico da área da bacia.

O Art. 1º da Lei nº. 9.433 (BRASIL, 1997) estabelece que a política nacional de recursos hídricos baseia nos fundamentos de que a água é um bem de domínio público, um recurso natural limitado e dotado de valor econômico. Ele estabelece, ainda, que em situações de escassez, o uso prioritário dos recursos hídricos é para o consumo humano e para a dessedentação de animais, por fim, que a gestão dos recursos hídricos deve sempre proporcionar o uso múltiplo das águas.

Os principais usos das águas são para abastecimento doméstico e industrial, irrigação, dessedentação de animais, aquicultura, preservação da flora e da fauna, recreação e lazer, harmonia paisagística, geração de energia elétrica, navegação, etc. Isso implica em padrões de qualidade de água diferentes (BRANCO, 1986 *apud* PINHO, 2001). A qualidade da água pode limitar o seu uso. Em regiões de águas salobras, o desenvolvimento agrícola não deverá ser baseado em cultivos irrigados. Por outro lado, a forma de implementação do uso pode comprometer os usos futuros a curto, médio ou longo prazo.

Com o crescente processo de urbanização e a escassez de chuva associados à falta de projetos voltados para a saúde do rio, poderemos sofrer um estresse hídrico (MORAES; JORDÃO, 2002) não só em São Pedro-RN, mas nas demais áreas do interior do Estado. O estresse hídrico poderá gerar conflitos e diminuição da qualidade e tempo de vida (MORAES; JORDÃO, 2002). Dessa forma, é importante

a implementação de programas educativos para que o consumo não exceda o volume disponível (NETO; FERREIRA, 2007).

A água, na atualidade, apresenta novos significados para a sociedade. A água potável deve estar em conformidade físico-química de acordo com a legislação, ao contrário do passado quando se avaliava apenas os fatores físicos da mesma (CRUZ; CRUZ; RESENDE, 2009 *apud* SILVA, 2009). A sustentabilidade ambiental, hoje, deve ser algo instigado pelas autoridades de cada município e a população deve se mostrar interessada e participativa se quiser garantir boas condições de saúde para as gerações que estão por vir (NETO; FERREIRA, 2007).

De acordo com Neto e Ferreira (2007), estima-se que bilhões de metros cúbicos de contaminantes de efluentes industriais (agrícolas, dejetos domésticos e outros), atingem o solo e conseqüentemente a água dos rios. Esses dados revelam o quanto estamos destruindo nosso planeta de forma descontrolada. Vale ressaltar que esses danos são quase irreversíveis para o planeta, já que alguns metais não são biodegradáveis e acumulativos. A poluição por metais pesados pode ocasionar alterações hormonais nos seres aquáticos, afetando a reprodução e o crescimento.

O desenvolvimento econômico e social dos povos está baseado na disponibilidade de água de boa qualidade e na capacidade de conservação e proteção dos recursos hídricos. No Brasil, 70% da população, hoje, vive em áreas urbanas com necessidades crescentes de água e com aumento permanente nos custos de tratamento (TUNDISI, 1999 *apud* CORNATIONI, 2010).

Dessa forma, o projeto propõe usar a Educação Ambiental como uma ferramenta para se construírem pontes mais sólidas entre a sala de aula e o mercado de trabalho, promovendo ações ambientalmente corretas para motivar a retomada de harmonia entre o Homem e a Natureza, como também o equilíbrio na extração e uso dos recursos naturais para assegurar um desenvolvimento sustentável.



A lei nº 9.795 (BRASIL, 1999) estabelece a Educação Ambiental como um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, estando as instituições educativas incumbidas de promoverem a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem.

## 2.2 INDICADORES DE QUALIDADE DA ÁGUA

Os índices de qualidade de água, como consta na Quadro 1, são importantes no acompanhamento da qualidade levando em conta que existem incertezas por detrás das variáveis que os compõem.

**Quadro 1** - Alguns parâmetros de qualidade da água.

Parâmetros físicos	Parâmetros inorgânicos não metálicos	Parâmetros orgânicos	Parâmetros biológicos e microbiológicos	Parâmetros metálicos
Cor	Acidez	Demanda bioquímica de oxigênio (DBO)	Plâncton	Alumínio
Condutividade	Alcalinidade		Macroinvertebrados	Arsênio
Odor	Boro		Macrófitas	Bérblio
Sólidos	CO <sub>2</sub>	Demanda química de oxigênio (DQO)	Algas	Cádmio
Salinidade	Clorete		Coliformes totais	Cálcio
Sabor	Cloro (residual)	Ácidos voláteis	Coliformes fecais	Cromo
Temperatura	Cianeto	Orgânicos	Salmonelas	Cobre
Turbidez	Flúor	Halogênios orgânicos	Protozoários	Ferro
	Iodo	Metano	Vírus	Chumbo
	Nitrogênio	Óleos e graxas	Bactérias	Lítio
	Oxigênio (dissolvido)	Pesticidas orgânicos	Fungos	Magnésio
	Ozônio	Fenois		Manganês
	pH	Surfactantes		Mercúrio
	Fósforo	Tanino e lignina		Níquel
	Sílica			Potássio
	Sulfato			Selênio
	Sulfeto			Prata
	Sulfito			Sódio
				Zinco

FONTE: SANTOS ET AL., (2001, P. 372).

A qualidade da água pode ser representada através de diversos parâmetros, que traduzem suas principais características físicas, químicas e biológicas, como observadas na Quadro 1. A seguir, tem-se uma descrição dos parâmetros utilizados nesta pesquisa

### 2.2.1 TEMPERATURA

Essa variável é de fundamental importância para os sistemas aquáticos em função das mudanças ocorridas nos organismos. A maior parte dos organismos aquáticos tem sua temperatura regulada pelo meio externo. Dessa forma, a velocidade de suas reações metabólicas depende da temperatura da água (PORTO *et al.*, 1991).

A cinética das reações químicas e biológicas é influenciada pela temperatura em que ocorrem. Isso é postulado pela Lei de Van't Hoff que afirma que as reações químicas têm sua velocidade dobrada sempre que a temperatura é elevada de 10°C.

De acordo com Branco (1986 *apud* PINHO, 2001), a principal consequência da elevação da temperatura da água de um manancial relaciona-se com a perda de oxigênio, haja vista que a variação da solubilidade dos gases e da maioria dos sais é inversamente proporcional à variação da temperatura (RUSSEL, 1992).

### 2.2.2 Condutividade

Está relacionada com a quantidade de íons encontrados na água, os quais conduzem corrente elétrica. A medida de condutividade não mostra qual o íon presente e sim a quantidade de íons na água. Quanto maior a quantidade de íons na água, maior a capacidade da mistura de transmitir corrente elétrica.

Os íons são levados para o corpo d'água devido às chuvas, ou através do despejo de esgotos. Substâncias como os alvejantes (água sanitária) possuem íons de cloro, que ao serem lançados no sistema elevam a condutividade. Através das chuvas, por exemplo no cerrado,

os íons livres de alumínio são levados para o sistema, aumentando a condutividade.

Mantendo-se constante a concentração iônica, uma alteração na temperatura do sistema implica no aumento da condutividade. Essas variações diferem para cada íon, mas segundo Hem (1985 apud PORTO *et al.*, 1991), o aumento de 1° C na temperatura do sistema corresponderá a um acréscimo de 2% na condutividade (PORTO *et al.*, 1991).

### 2.2.3 Potencial Hidrogeniônico

Potencial Hidrogeniônico (pH) de uma solução é igual ao logaritmo negativo da atividade dos prótons livres nessa solução. (CARMOUZE, 1994).

$$\text{pH} = -\log\{ \text{H}^+ \}$$

$$\text{pH} = -\log f_{\text{H}} \times [\text{H}^+]$$

onde:

$\{ \text{H}^+ \}$  = atividade de  $\text{H}^+$

$[\text{H}^+]$  = concentração de  $\text{H}^+$  em mol/l

$f_{\text{H}}$  = atividade de  $\text{H}^+$

Nas soluções diluídas,  $f_{\text{H}}$  aproxima-se de 1. Portanto, nas águas doces, pode-se escrever:

$$\text{pH} = -\log[\text{H}^+]$$

O Quadro 2 apresenta a variação do pH em função da concentração hidrogeniônica. Observa-se que quanto maior a concentração hidrogeniônica, menor o pH. O valor pH 7 representa uma solução neutra onde a concentração hidrogeniônica e hidroxiniônica são iguais.

Quadro 2 – Variação do pH.

pH	Concentração $H^+$ em mol/l	
0,0	1,0	Aumenta acidez $[H^+] > [OH^-]$
1,0	0,1	
2,0	0,01	
3,0	0,001	
4,0	0,0001	
5,0	0,00001	
6,0	0,000001	
7,0	0,0000001	Solução Neutra $[H^+] = [OH^-]$
8,0	0,00000001	
9,0	0,000000001	
10,0	0,0000000001	
11,0	0,00000000001	
12,0	0,000000000001	
13,0	0,0000000000001	
14,0	0,00000000000001	Aumenta Basicidade $[H^+] < [OH^-]$

FONTE: ADAPTADO DE RICHER (1991, APUD PINHO, 2001)

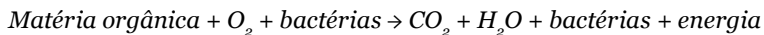
O pH de um corpo d'água também pode variar, dependendo da área (no espaço) que este corpo recebe as águas da chuva, os esgotos e a água do lençol freático. Quanto mais ácido for o solo, mais ácidas serão as águas desse corpo d'água, pois leva uma grande quantidade de ácidos, reduzindo o pH (ESTEVEES, 1998 *apud* PINHO, 2001).

Nos sistemas de abastecimento público de água, segundo Richter (1991, *apud* PINHO, 2001), o pH está geralmente compreendido entre 6,5 e 9,5. De modo geral, águas de pH baixo tendem a ser corrosivas ou agressivas a certos metais, paredes de concreto e superfícies de cimento-amianto, enquanto que águas de alto pH tendem a formar incrustações.

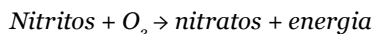
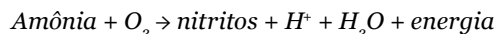
#### 2.2.4 Demanda bioquímica de oxigênio (DBO)

Avalia a quantidade de oxigênio dissolvido (OD), que será consumida na oxidação biológica da matéria orgânica. Segundo Porto *et al.* (1991), através da DBO se estima a carga orgânica de corpos d'água, de efluentes, e a necessidade de aeração para degradá-la em estações de tratamento de esgoto.

A matéria orgânica contida nas águas residuais sofre uma reação natural de oxidação. Esta reação ocorre em duas fases distintas: na primeira fase (síntese) a matéria orgânica é utilizada no crescimento e formação de novos microrganismos, com consumo de oxigênio; na segunda fase (metabolismo endógeno) ocorre um processo competitivo entre os microrganismos pela falta de alimento. O oxigênio é usado pelos microrganismos na auto-oxidação de sua massa celular. Nos primeiros dias, a oxidação acontece principalmente por causa da matéria carbonácea e é denominada DBO do primeiro estágio ou carbonácea.



No segundo estágio, a oxidação ocorre pela transformação do nitrogênio amoniacal em nitrogênio nitroso e nítrico e denomina-se nitrificação. Sob condições propícias do meio ambiente, indicadas por Branco (1978, *apud* PINHO, 2001), e em meio aeróbico, as nitrobactérias transformam o nitrogênio amoniacal, resultante da decomposição de compostos orgânicos nitrogenados na oxidação carbonácea, em nitritos e, em nitratos.



Na ausência de oxigênio livre, certas bactérias produzem o fenômeno quimicamente inverso – a desnitrificação, que consiste na transformação de nitratos em nitritos, amônia e nitrogênio gasoso.

### 2.2.5 Coliformes

O grupo coliforme é dividido em coliformes totais e coliformes termotolerantes ou fecais (MACÊDO, 2001 *apud* SCURACCHIO, 2010). Os coliformes totais (CT) e termotolerantes (CTT) são os indicadores de contaminação mais usados para monitorar a qualidade sanitária da água. As análises microbiológicas irão apontar a presença ou não de coliformes totais e coliformes fecais, que podem ser ou não patogênicos (BETTEGA *et al.*, 2006).

Geralmente, na determinação de coliformes, realiza-se a diferenciação entre os de origem fecal e não-fecal. Os coliformes não-fecais, como a *Serratia* e *Aeromonas*, são encontrados no solo e nos vegetais, possuindo a capacidade de se multiplicarem na água com relativa facilidade. No entanto, os coliformes de origem fecal não se multiplicam facilmente no ambiente externo e são capazes de sobreviver de modo semelhante às bactérias patogênicas (ZULPO *et al.*, 2006 *apud* SCURACCHIO, 2010).

Define-se coliformes totais como bastonetes Gram-negativos não esporogênicos, aeróbios ou anaeróbios facultativos, capazes de fermentar a lactose com produção de gás, em 24 a 48 horas à temperatura de 35°C (e podem apresentar atividades da enzima  $\beta$ -galactosidase). (SILVA *et al.*, 2005).

A detecção de coliformes totais em amostras de águas não é necessariamente um indicativo de contaminação fecal ou ocorrência de enteropatógenos (SOUZA E PERRONE, 2000 *apud* SCURACCHIO, 2010).

O outro subgrupo dos coliformes são os coliformes termotolerantes ou fecais, que são capazes de fermentar a lactose a 44 - 45°C ( $\pm 0,2$ ) em 24 horas (e produz indol a partir do triptofano, oxidase negativa, não hidrolisa a uréia e apresenta atividade das enzimas  $\beta$ -galactosidase e  $\beta$ -glucuronidase) (GUERRA *et al.*, 2006 *apud* SCURACCHIO, 2010). Atualmente, sabe-se que o grupo dos coliformes fecais inclui pelo menos três gêneros, *Escherichia*, *Enterobacter* e

*Klebsiella* (MOURA, ASSUMÇÃO, BISCHOFF, 2009 *apud* SCURACCHIO, 2010), dos quais dois gêneros (*Enterobacter* e *Klebsiella*) incluem cepas de origem não fecal (SILVA *et al.*, 2005).

Por esse motivo, a presença de coliformes termotolerantes em água e alimentos é menos representativa como indicação de contaminação fecal do que a enumeração direta de *E. coli*, porém, muito mais significativa do que a presença de coliformes totais, dada a alta incidência de *E. coli* dentro do grupo fecal. (SILVA *et al.*, 2005).

A presença de coliformes termotolerantes em água potável é o melhor indicador de que existe risco à saúde do consumidor (DIAS, 2008). Algumas cepas patogênicas de *Escherichia coli* com endotoxinas potentes podem causar diarréias moderadas a severas, colite hemorrágica grave, e a síndrome hemolítica urêmica (SHU) em todos os grupos etários, podendo levar à morte (ZIESE *et al.*, 1996 *apud* SCURACCHIO, 2010).

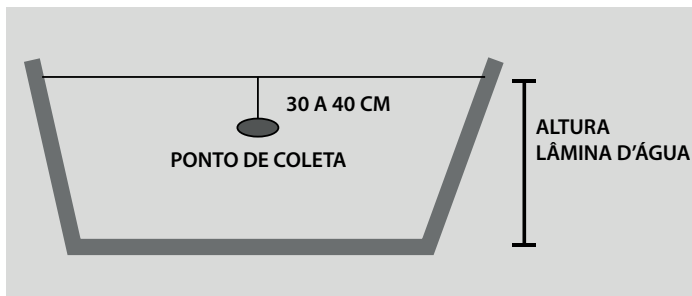
### **3 METODOLOGIA E RESULTADOS**

#### **3.1 AMOSTRAGEM**

Neste trabalho foram coletadas 3 amostras de água do Riacho Salgado em São Pedro do Potengi em pontos distintos, no horário da manhã, com intervalo de 2 horas entre elas (8h, 10h, 12h) em recipientes de polietileno disponibilizados pelo Núcleo de Análises de Águas, Alimentos e Efluentes da FUNCERN (Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do RN). Em seguida, as amostras foram acondicionadas em um recipiente térmico com gelo e transportadas para o laboratório de águas do IFRN, *Campus* Natal Central. O tempo decorrido do transporte das amostras foi de aproximadamente 1 hora. A coleta foi realizada no dia 28 de janeiro de 2015.

Em cada ponto foram coletadas amostras subsuperficiais, entre 30 e 40 cm abaixo da superfície, aproximadamente no meio do Riacho como mostra a figura abaixo:

**Figura 1-** Altura de coleta das amostras.



FONTE: ADAPTADO DE ROLLA ET AL., 2009.

Os parâmetros físico-químicos avaliados foram: pH, condutividade, demanda de oxigênio dissolvido (DBO) e temperatura.

### 3.2 PARÂMETROS ANALISADOS

As descrições e análise crítica dos parâmetros seguiram recomendações do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA, 2005) e do Ministério da Saúde. O pH, potencial hidrogeniônico pode ser de origem natural ou antropogênica, sendo identificado por meio de substâncias que aderem à água. Nesse parâmetro, a concentração pode variar de 0 a 14, sendo considerada ácida ( $\text{pH} < 7$ ); neutra ( $\text{pH} = 7$ ) e básica ( $\text{pH} > 7$ ).

A cor da água sugere a presença de matéria orgânica e/ou inorgânica, mas também substâncias metálicas como ferro e manganês. Segundo Cornationi (2010) a cor é esteticamente indesejável para o consumidor em sistemas públicos de abastecimento de água.

A condutividade refere-se à capacidade que a água tem de transmitir corrente elétrica devido aos cátions (cargas positivas) e aos ânions (cargas negativas) presentes nela, a partir da dissociação de outras substâncias.



O pH foi determinado pelo método da potenciometria direta, utilizando um pH metro acoplado a um eletrodo combinado de vidro. Inicialmente, o material foi calibrado com soluções tampão de biftalato, fosfato e bórax. A condutividade foi determinada pela metodologia utilizada por Moraes e Jordão (2002).

### 3.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Todos os processos e valores obtidos para os parâmetros analisados obedeceram à Portaria nº 2.914, do Ministério da Saúde, de 12 de Dezembro de 2011, no capítulo V, do padrão de potabilidade. Segundo o Art. 22 (BRASIL, 2011, p. 8):

As metodologias analíticas para determinação dos parâmetros previstos nesta Portaria devem atender às normas nacionais ou internacionais mais recentes, tais como: I - *Standard Methods for the Examination of Water and Wastewater*, de autoria das instituições *American Public Health Association (APHA)*, *American Water Works Association (AWWA)* e *Water Environment Federation (WEF)*; II - *United States Environmental Protection Agency (USEPA)*; III - Normas publicadas pela *International Standardization Organization (ISO)*; e IV - Metodologias propostas pela Organização Mundial à Saúde (OMS).

Ainda segundo essa portaria, água potável é toda e qualquer água destinada ao consumo humano de modo que os parâmetros microbiológicos, físicos, químicos e radioativos estejam de acordo com o padrão de potabilidade e que de forma alguma ofereçam riscos à saúde.

Na tabela 2 apresentam-se os resultados das análises físico-químicas para as três coletas, respectivamente. Vale ressaltar que em nenhum dos casos foi realizada análise quanto à acidez da água, visto que em todas as amostras os valores de pH foram superiores a 7.

- pH: Adimensional;
- Condutividade:  $\mu\text{S}/\text{cm}$ ;
- DBO<sub>5</sub>: mg/L O<sub>2</sub>
- Coliformes Totais (CT) e termotolerantes (CTT): NMP/100 mL

**Tabela 2** - Valores dos parâmetros analisados quanto às normas exigidas.

Parâmetros	Unidade	Amostra (1)	Amostra (2)	Amostra (3)
PH	ND	8,85	8,72	8,68
Temperatura	°C	29	29,5	30
DBO <sub>5</sub>	mg/L O <sub>2</sub>	14,35	15,03	15,20
Condutividade Elétrica	$\mu\text{S}/\text{cm}$	4660,00	4670,00	6860,00
Coliformes Totais (CT)	NMP/100 mL	$4,9 \times 10^4$	$1,3 \times 10^4$	$3,5 \times 10^4$
termotolerantes (CTT)	NMP/100 mL	$2,3 \times 10^3$	$1,3 \times 10^4$	500

FONTE: CARMOUZE, 1994, P. 253.

Através dos dados obtidos nas análises pode-se perceber que os parâmetros que demonstraram maior destaque quando comparados com a resolução do CONAMA (2005) foram o pH, condutividade e DBO<sub>5</sub>, CT e CTT.

O pH pode variar entre 8,68 e 8,85 nos três pontos de coleta. A análise de variância mostra que não existe diferença significativa entre as medições do pH entre os diversos pontos de coleta. Não se pode dizer que esse curso d'água apresenta caráter ácido, pelo contrário, apresenta-se básico, mantendo-se dentro dos padrões de qualidade para os corpos d'água das diversas classes, segundo resolução CONAMA nº 20, de 18/06/1986.

No Brasil, os pH mais altos são encontrados em regiões em que os ecossistemas aquáticos são, em diferentes graus de intensidade, influenciados pelo mar (recebem grandes contribuições de carbonatos e bicarbonatos) e em regiões cársticas (regiões ricas em cálcio).

A condutividade provém da dissolução de sólidos na água, sendo a mais elevada na amostra 3. Isso pode estar diretamente relacionado à questão da profundidade da água que neste ponto diminuiu consideravelmente aumentando a concentração. De acordo com Porto *et al.*, (1991) a condutividade das águas superficiais é bastante variada, podendo ser baixa, em valores com  $50 \mu\text{S}/\text{cm}$ , em locais onde a precipitação é pobre em solutos iônicos e a litologia local é formada por rochas resistentes aos intemperismos, até valores de  $50.000 \mu\text{S}/\text{cm}$ , que é a condutividade da água do mar. Os valores encontrados na pesquisa encontram-se na faixa de  $40.000$  a  $70.000 \mu\text{S}/\text{cm}$  nos pontos de 1 a 3, caracterizando a presença de quantidade significativa de íons. Por outro lado, confirmase a influência da evaporação da água e ausência de chuvas na região, além da influência da criação de gado e de suínos próximo ao Riacho Salgado elevando a condutividade.

A temperatura do rio a uma profundidade entre 30 e 40 cm da superfície da lâmina d'água, em todo o percurso, variou de 29 até  $30^{\circ}\text{C}$ . A análise de variância acusa que não existe diferença significativa entre os diversos pontos de coleta como conservado na Tabela 2.

Nos dados da Tabela 2, observamos a demanda biológica de oxigênio (DBO) que mede a quantidade de oxigênio necessária para oxidar quimicamente a matéria orgânica (FREITAS *et al.*, 2001). A análise de DQO não foi medida em função da alta salinidade do material, como observado pelos dados de condutividade. Dessa forma, de acordo com a Resolução do CONAMA, a água tem classificação 5, sugerindo que ela tenha utilidade para a preservação dos ambientes aquáticos em unidades de conservação de proteção integral e para a preservação do equilíbrio natural das comunidades aquáticas. As análises de DBO ( $14,35 \text{ mg}/\text{L O}_2$  entre  $15,20 \text{ mg}/\text{LO}_2$ ) mostraram resultados valores acima do permitido para consumo humano, indicando presença de material oxidável quimicamente por causa da presença de criação de suínos próximo à região analisada.

Os coliformes totais (CT) variam de 130.000 a 490.000 Coli/100 mL, como observado na Tabela 2. A análise entre os pontos de coleta mostra que não existe diferença significativa entre as médias de coliformes totais.

Já os coliformes fecais (CTT) variam de 500 a 23000 Coli/mL. Não se observa diferença significativa entre as médias dos coliformes fecais, sendo que a amostra 3 apresentou uma diferença entre as demais amostras.

As amostras 1 e 2, no trecho receptor de dejetos suínos, destacam-se com valores altíssimos, caracterizando um forte impacto. Na amostra 3 há um decréscimo significativo. Porém, no espaço onde foram coletadas as amostras, é comum a presença de banhistas, lavadeiras e pescadores. Essas pessoas estão expostas a altos índices de contaminação por microrganismos intestinais patogênicos.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o presente estudo sobre a qualidade das águas do Riacho Salgado no município de São Pedro do Potengi, para o período de observação, ano de 2015, pode-se concluir que suas águas têm temperatura entre 29 e 30°C, variando de neutra a levemente básica, com aumento da condutividade em virtude da precipitação e ausência de chuvas na região e da criação de suínos nas proximidades. A análise de Demanda Bioquímica de Oxigênio (DBO), segundo resolução CONAMA nº 20 verificou que o rio é Classe 4, ao receptor os esgotos da criação de suínos, promovendo um significativo processo de degradação na qualidade hídrica. Persistindo as condições atuais, a tendência é um progressivo agravamento da poluição das águas do Riacho Salgado, em virtude do dinamismo da urbanização na área. A partir dos dados apresentados e com relação aos parâmetros analisados, pode-se concluir que a principal fonte poluidora das águas do Riacho Salgado é de origem antropogênica, proveniente, principalmente, da falta de saneamento básico

local. Tendo em vista o exposto, considera-se de suma importância e urgência a implantação de uma infraestrutura de saneamento básico para a comunidade que vive às margens da barragem, como também uma maior ação de conscientização dos produtores de suínos e contra o desmatamento da mata ciliar.

## REFERÊNCIAS

BETTEGA, J. M. P. R.; MACHADO, M. R.; PRESIBELLA, M.; BANISKI, G.; BARBOSA, C. A. Métodos analíticos no controle microbiológico da água para consumo humano. *Revista Ciência e Agrotecnologia*, v.30, n.5, p. 950-954, 2006.

BRASIL. *Lei 9.433*, de 8 de janeiro de 1997. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei 9.795*, de 27 de abril de 1999. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 2.914* de 12 de dezembro de 2011. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <<http://http://bvsmms.saude.gov.br/>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente, Secretaria de Recursos Hídricos e Ambiente Urbano. *Plano Nacional dos Recursos Hídricos*. v. 3. Brasília: Secretaria de Recursos Hídricos e Ambiente Urbano. 2006. Disponível em: <<http://www.participa.br/articles/public/0018/0025/vol3.pdf>>. Acesso em: 01 de nov. 2015.

CARMOUZE, J.P. *O Metabolismo dos Ecossistemas Aquáticos: fundamentos teóricos, métodos de estudo e análise química*, São Paulo: Edgard Blücher: Fapesp, 1994. 253p.

CONSELHO NACIONAL DO MEIO AMBIENTE (CONAMA). *Resolução nº. 357* de 17 de março de 2005. Brasília, 2005.

CORNATIONI, M.B. *Análises físico-químicas da água de abastecimento do município de colina – SP*. Bebedouro, 2010. 27 f.– Faculdade Integrada Fafibe. São Paulo, Bebedouro, 2010. (Trabalho Final de Graduação).

CUBA, M.A. Educação ambiental nas escolas. *Revista ECCOM*, v.1, n.2, p 23-31, jul-dez, 2010.

DIAS, M. F. F. *Qualidade microbiológica de águas minerais em garrafas individuais comercializadas em Araraquara – SP*. 2008. 66f., Araraquara, SP, 2008. (Dissertação) - Universidade Estadual Paulista.

FREITAS, M. B; BRILHANTE, O. M.; ALMEIDA, L. M. Importância da análise de água para a saúde pública em duas regiões do Estado do Rio de Janeiro: enfoque para coliformes fecais, nitrato e alumínio. *Caderno Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 17(3): 651-660, mai-jun, 2001.

LUSTOSA, S. P. *et al. A ocorrência de assoreamento às margens do Rio Pau D'arco, na Região Sul do Estado do Pará*. Disponível em: <[http://www.catolica-to.edu.br/portal/portal/downloads/docs\\_gestaoambiental/projetos2010-2/2-periodo/A\\_ocorrenca\\_do\\_](http://www.catolica-to.edu.br/portal/portal/downloads/docs_gestaoambiental/projetos2010-2/2-periodo/A_ocorrenca_do_)

assoreamento\_as\_margens\_do\_rio\_pau\_darco\_na\_regiao\_sul\_do\_estado\_do\_para.pdf>. Acesso em: 01 de ago. 2015.

MARINS, A. P.; PAIVA E. M. C. D.; TASSI, R. *A influência do assoreamento na variação dos níveis do reservatório do vacacaí-mirim / santa maria-rs*. Disponível em: <<http://rhama.net/download/artigos/artigo36.pdf>>. Acesso em 01 de ago. 2015.

MORAES, D. S. L.; JORDÃO, B. Q. Degradação de recursos hídricos e seus efeitos sobre a saúde humana. *Revista de Saúde Pública*, 2002. 370-4 p.

NETO, M. L. F.; FERREIRA, A. P. Perspectivas da sustentabilidade ambiental diante da contaminação química da água: desafios normativos. *Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente – INTERFACEHS*, v.2, n.4, Seção 1, ago. 2007

PINHO, A.G. *Estudo da qualidade das águas do rio cachoeira – região sul da Bahia. 2001. 113.f*. Bahia, Ilhéus: UESC, 2001. (Dissertação) - Universidade Estadual de Santa Cruz.

PORTO, F.A.; BRANCO, S.M. & LUCA, S.L Caracterização da qualidade da água. In: PORTO, R.L.L. (Org) *Hidrologia Ambiental*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Associação Brasileira de Recursos Hídricos, 1991. (Coleção ABRH de Recursos Hídricos; v.3).

RENOVATO; D. C. C.; SENA, C. P. S. e SILVA, M. M. F. Análise de parâmetros físico-químicos das águas da barragem pública da cidade de Pau dos Ferros (RN) – ph, cor, turbidez, acidez, alcalinidade, condutividade, cloreto e salinidade. *IX Congresso de Inicia-*

ção Científica do IFRN. 2013. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ocs/index.php/congic/ix/paper/viewFile/1119/61>>. Acesso em: 14/03/2015.

ROLLA, M. E.; RAMOS, S. M.; CARVALHO, M.D. de C; CARVALHO, M. D.; MOTA, H. R.; ALMEIDA, A. C. P. P. *Manual de Procedimentos de Coleta e Metodologias de Análise de Água*. Companhia Energética de Minas Gerais. Minas Gerais. 2009.

RUSSEL, J. B. *Química Geral*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1992.

SANTOS, I. dos; FILL, H. D.; SUGAI, M.R.V.B; BUBA, H.; KISHI, R. T.; LAUTERT, L. F. *Hidrometria Aplicada*. Curitiba - PR: LACTEC-Instituto de Tecnologia para o Desenvolvimento, 2001.

SCURACCHIO, P. A. *Qualidade da água utilizada para consumo em escolas no município de São Carlos - SP*. São Paulo, Araraquara: UEP, 2010. (Dissertação) Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”.

SILVA, M. S. *Avaliação da qualidade microbiológica da água dos bebedouros do bosque guarani em Foz do Iguaçu - PR*. Foz de Iguaçu, UDFC, 2009. (Trabalho Final de Graduação (Grau de Engenharia Ambiental) – União Dinâmica de Faculdade Cataratas. Paraná

SILVA, N; NETO, R.C.; JUNQUEIRA A.C.V.; SILVEIRA, A.F.N. *Manual de métodos de análise microbiológica da água*. São Paulo: Varela, 2005.



# A FEIRA LIVRE DE SÃO PAULO DO POTENGI: um primeiro olhar

A. N. M. Azevedo<sup>4</sup>, A. C. C. Belchior<sup>5</sup>,  
F. I. B. Olímpio<sup>6</sup> e T. A. N. de Queiroz<sup>7</sup>

## RESUMO

O objetivo deste artigo é compreender a feira livre de São Paulo do Potengi a partir da dimensão física do olhar geográfico, ou seja, a partir do meio ambiente. Para atingir o objetivo proposto, fez-se uma observação sistemática com registro fotográfico na feira livre, analisando o seu meio, os feirantes e os alimentos vendidos. Os resultados apontam: a fragilidade na coleta de lixo, no abastecimento de água e no esgotamento sanitário da feira livre; a fragilidade na limpeza e higienização dos feirantes; e a inadequação na exposição, no armazenamento e no manuseio dos alimentos vendidos. Tais resultados apontam para duas ações: uma reorganização do espaço da feira livre por parte da Prefeitura Municipal; e uma atividade de educação ambiental com feirantes

---

4 Discente do curso técnico integrado em Meio Ambiente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, RN. E-mail: ananeuman20@gmail.com

5 Discente do curso técnico integrado em Meio Ambiente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, RN. E-mail: clarae260@gmail.com

6 Discente do curso técnico integrado em Meio Ambiente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, RN. E-mail: floracullenswan@gmail.com

7 Professor de Geografia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, RN, Mestre em Geografia. E-mail: queiroztan@gmail.com

e consumidores sobre hábitos de limpeza e higiene durante a realização da feira livre.

**Palavras-Chave:** Feira livre; São Paulo do Potengi; Meio ambiente.

## 1 INTRODUÇÃO

Existem diversas maneiras de abordar um mesmo processo ou fenômeno. Uma abordagem é uma forma de olhar e, entre eles, temos o olhar geográfico. O olhar é um ponto de vista. O olhar geográfico é o ponto de vista a partir da espacialidade. O ponto de vista pode significar uma opinião ou uma visão a partir de um determinado lugar. A espacialidade, que é o ponto de vista do olhar geográfico, refere-se a organização espacial de determinados processos e fenômenos (GOMES, 2013).

Assim, dependendo da classe social, do espaço geográfico e do tempo histórico que estamos inseridos, teremos um olhar diferente sobre um determinado processo ou fenômeno. O lugar do olhar modifica o que conseguimos observar sobre esse objeto ou sujeito estudado, é uma espécie de visão em paralaxe (ZIZEK, 2008).

O olhar geográfico, o ponto de vista da espacialidade, tem pelo menos três dimensões: a física, a econômica, a política e a cultural (CASTRO; GOMES & CORRÊA, 2012). A dimensão econômica da espacialidade é apreendida pelas redes e suas interações socioespaciais (fluxos). A dimensão política é compreendida por meio dos territórios e suas territorialidades (poderes). A dimensão cultural é entendida através dos lugares e suas representações socioespaciais (simbolismos). A dimensão física é exposta pelo meio ambiente e suas paisagens (cenários).

Abordaremos, neste artigo, a dimensão física da espacialidade, ou seja, o meio ambiente da feira livre do município de São Paulo do Potengi, Estado federado do Rio Grande do Norte, Brasil.

Entendemos por meio ambiente o conjunto formado pelo meio ambiente construído e o meio ambiente ecológico (SOUZA, 2013). O

primeiro produzido pela ação dos seres humanos e o segundo pela ação da natureza. O meio ambiente é a materialidade concreta, física, com elementos humanos e naturais, porém sem os seres humanos. Pois, com seres humanos, já não é meio ambiente, e sim espaço geográfico. O meio ambiente é a realidade estática, assim como ela se apresenta a nós.

Nesse contexto, o objetivo deste artigo é compreender a feira livre de São Paulo do Potengi a partir da dimensão física do olhar geográfico, o ponto de vista a partir do meio ambiente.

Para atingir esse objetivo, utilizamos como procedimento metodológico a observação com registro fotográfico. Este procedimento é uma observação direta intensiva, que é um tipo de pesquisa com documentação direta. A observação foi do tipo: sistemática (estruturada e planejada); não participante (com o pesquisador limitando-se à observação da feira livre); pessoal (a partir do olhar do pesquisador); e na vida real (observação no local da feira livre).

A observação foi sistematizada em três partes: aspectos observados e presenciados no meio ambiente da feira livre; aspectos observados e presenciados nos feirantes; e aspectos observados e presenciados nos alimentos.

Na primeira parte, observamos a existência ou não de: resíduos sólidos no chão; resíduos líquidos no chão; sons desagradáveis emitidos por aparelhos eletrônicos; animais (cachorros, gatos, etc.) soltos; insetos ou roedores; bancas agrupadas de acordo com os tipos de produtos; bancas de madeira; bancas sujas e não higienizadas; utensílios (facas, isopores, etc.) sujos e não higienizados; tendas para cobrir as bancas e circulação de pessoas; pontos de água encanada; cestos ou latas coletoras de lixo; e banheiros.

Na segunda parte, observamos a presença ou ausência de: sujeira na roupa ou corpos dos feirantes; sons desagradáveis emitidos por eles; odores oriundos deles; uniforme inadequado (luvas, jalecos, botas, etc.);

hábitos higiênicos inadequados (sem lavar as mãos); afecções cutâneas, feridas ou acepções expostas; e uso de adornos (anéis, colares e relógios).

Na terceira parte da observação, identificamos a presença ou não de: cores inadequadas (escuras ou amareladas) e odores oriundos dos alimentos; frutas, legumes, verduras, em contato direto com a banca ou expostos no chão; e carnes, aves e peixes conservados em locais e temperaturas inadequados.

Este artigo está dividido em quatro secções. Na primeira secção, distinguiremos os termos: mercados, feiras, mercados públicos e feiras livres, muitas vezes confundidos entre si. Na segunda secção, mostraremos a geografia histórica das feiras livres em diferentes escalas, no mundo, no Brasil e no Rio Grande do Norte. Na terceira secção, exporemos alguns dados da geografia do município de São Paulo do Potengi, com destaque para os aspectos físicos (estrutura geológica, relevo, solo, hidrografia, clima e vegetação) e os aspectos humanos (população, economia e região).

## **2 MERCADOS, FEIRAS, MERCADOS PÚBLICOS E FEIRAS LIVRES**

Há, no senso comum e na literatura acadêmica, uma confusão entre os termos feira, mercado, feira livre e mercado público esses elementos são muitas vezes tidos como sinônimos sem, de fato, o serem. Portanto, faremos distinção entre eles.

O termo mercado pode conotar dois significados: um abstrato e imaterial; e outro concreto e material (MOTT, 1975).

O mercado enquanto abstração designa os princípios da realização de troca como a lei da oferta e da procura. Este sentido é mais utilizado pelos economistas, sendo denominado de *market principle*. O mercado enquanto materialidade sugere uma praça de mercado onde vendedores e compradores se reúnem com a finalidade principal de trocar bens e mercadorias. Este sentido é mais utilizado pelos antro-

pólogos, sendo alcunhado de *market place* (no inglês) e *marché* (no francês). Assim, as feiras, as feiras livres e os mercados públicos são praças de mercado, ou simplesmente mercados, que são regidos pelo princípio de mercado. Mercado torna-se, portanto, uma denominação genérica para feiras, feiras livres e mercados públicos. Talvez venha daí a confusão existente entre esses termos.

Existem três tipos de praça de mercado (*market place* ou *marché*) de acordo com a temporalidade de cada um: mercados diários, mercados periódicos (*periodic market*, na língua inglesa) e mercados especiais (*fair* no inglês ou *foire* no francês) (BROMLEY, 1980; FERRETTI, 2000).

Os mercados diários, como designa a própria denominação, ocorrem diariamente, são os mercados fixos, por exemplo, os mercados públicos. Os mercados periódicos, denominação mais utilizada entre os geógrafos, ocorrem em um único dia fixo da semana, como as feiras livres. E os mercados especiais, também periódicos, são aqueles que ocorrem anualmente, como as feiras agrícolas, industriais, artísticas, educacionais, científicas, tecnológicas e informacionais. Assim, podemos distinguir uma feira qualquer das feiras livres e dos mercados públicos.

Por fim, iremos à etimologia da palavra, do latim, para distinguirmos as feiras livres e os mercados públicos, que são as mais frequentemente utilizadas como sinônimos (DANTAS, 2007). A feira livre provém da palavra *feria* que significa “dia de festa”. O mercado público origina-se do termo *mercatus*.

Portanto, consideraremos como mercado qualquer praça de mercado (*market place* ou *marché*) regido pelo princípio de mercado (*market principle*). Utilizaremos o termo feira para designar um mercado periódico anual, ou seja, as feiras de negócios (*fair* ou *foire*). Conceituaremos mercado público como uma praça de mercado (*market place*) brasileiro, que ocorre diariamente em um local fixo, fechado

e coberto, organizado pelo Estado (instância municipal). E definiremos a feira livre como um mercado periódico (*periodic market*) brasileiro, que ocorre semanalmente, em um local aberto, organizado também pelo Estado (a partir do poder local da Prefeitura Municipal).

### **3 A GEOGRAFIA HISTÓRICA DAS FEIRAS LIVRES**

Os mercados (*market places*) surgiram entre 3000 e 2000 antes de Cristo (a.C.). Esses eram realizados no interior dos templos. Em 2000 a.C. tem-se as primeiras evidências da existência de feiras (*fairs*) como ponto de encontro entre as rotas de comerciantes, como os encontrados na Mesopotâmia (cidades de Ur e da Babilônia), no Egito Faraônico, na China Clássica, na Grécia Antiga e na Roma Antiga, além de cidades como Pompeia, Óstia e Tingard (DANTAS, 2007; SANTOS, 2012).

Ainda na Antiguidade, a primeira referência da existência de mercado depois de Cristo está registrada na Bíblia, livro sagrado dos cristãos, mais precisamente no Novo Testamento, quando é mencionado o comércio de bois, ovelhas, pombas e a presença de cambistas no Templo de Jerusalém (SANTOS, 2012).

As feiras livres (*periodic markets*), tais como conhecemos hoje, enquanto mercados periódicos, surgiram no período da Revolução Comercial ou do Renascimento na Europa, entre os séculos XI e XIII, na transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista, na passagem da Idade Média para a Idade Moderna. As feiras eram realizadas ao ar livre, nos pontos de encontros das rotas comerciais (DANTAS, 2007; SANTOS, 2012).

O registro da feira livre mais antiga realizada em Portugal data de 1125. Até o final do século XV existiam 95 feiras livres periódicas no Reino português (MOTT, 1975). Essa tradição da realização de feiras periódicas foi trazida pelos colonizadores portugueses para o Brasil.

Fora da Europa, antes da Expansão Marítima e Comercial do colonialismo europeu, existiam mercados (*market places*) e feiras (*fairs*)

nos países da África: Marrocos, região do Magreb, África do Norte e sertão da Angola. Também havia mercados e feiras nos países do Oriente e do Extremo Oriente: Arábia, Síria, Índia, China, Indonésia. Ou seja, os mercados e as feiras eram hábitos culturais desde o Saara até a Mongólia (MOTT, 1975; DANTAS, 2007).

Na América Latina, existiam dois grupos de países: o primeiro dos que já conheciam os mercados e as feiras antes da chegada dos colonizadores europeus, por exemplo, os mercados de Tlalteco e Tenochtitlan, cidades astecas do México; e o segundo grupo, formado pelos países onde os mercados e as feiras eram desconhecidos, portanto, inovações, como é o caso do Brasil (MOTT, 1975; SANTOS, 2012).

Antes da colonização, havia apenas esporádicas trocas intertribais no Brasil. A primeira referência sobre feira (*fair*) no Brasil data do ano de 1548, quando o regimento enviado pelo rei de Portugal, Dom João III, enviado para o Governador Geral do Brasil, determinava a criação de feiras no país. Em 1588, quarenta anos depois, outro documento real enviado ao governador da Bahia ordenava a criação de feiras nas povoações da capitania. Há uma referência de realização de uma feira na capital da colônia, Salvador, no ano de 1587. Oficialmente, o primeiro registro de uma feira, no Brasil, data de 1732, a feira de gado no sítio Capoame, no norte do Recôncavo Baiano. Essa feira deve ter ocorrido durante os séculos XVI e XVII (MOTT, 1975).

Os caminhos do gado foram importantes para a ocupação no sertão nordestino, como também para a criação de cidades, vilas e feiras (*fairs*) de gado, que deram origem às feiras livres (*periodic markets*), na medida em que estas últimas foram utilizando os mesmos espaços que as primeiras. As feiras de gado, ainda, eram importantes para o Nordeste até meados do século XX. Entre elas destacavam-se Quixadá e Baturité (Ceará), Itabaiana e Campina Grande (Paraíba), Arcoverde e Caruaru (Pernambuco), Feira de Santana (Bahia) (SOUSA, 1946; STRAUCH, 1952; LEITE, 1956; CARDOSO, 1967).

Fora do Nordeste, tem-se o registro apenas da realização de uma feira (*fair*), a feira de burros ou feira de mulas, que era realizada em Sorocaba, capitania de São Paulo. A primeira feira de burros de Sorocaba deve ter acontecido entre os anos 1750 e 1790, e a última realizada por volta de 1835 (DEFFONTAINES, 1945).

Além das feiras, há registro, no Brasil, da oficialização de quitandas e mercados públicos (GUIMARÃES, 1969; SANTOS, 2012). As quitandas foram oficializadas em 1687, sendo uma espécie de protótipos das feiras livres, um arremedo de feira que foram criadas em várias cidades brasileiras. E os mercados públicos foram institucionalizados a partir de 1858, como mercados em locais cobertos, com barracas permanentes, em uma tentativa de substituí-los pelas feiras realizadas ao ar livre e de periodicidade semanal, consideradas, já naquele período, como insalubres, inseguras e desordenadas.

Assim, no Nordeste do Brasil, desenvolveu-se dois tipos de feira: a feira mercado e a feira franca (MOTT, 1975). A primeira é a típica feira livre (*periodic market*) que conhecemos hoje, com periodicidade semanal, espacialidade local ou regional, e troca de frutas, legumes, verduras, cereais, carnes e vestuário. A segunda é a feira de negócios (*fair*) caracterizada pela periodicidade anual, dimensão regional ou nacional, com troca de animais bovinos, equinos, caprinos, ovinos e suínos.

Em relação às feiras livres, poderíamos classificá-las de duas formas: quanto ao tamanho da cidade onde a feira é realizada e quanto à sub-região onde a cidade localiza-se (ISSLER, 1967).

Quanto ao tamanho da cidade, há as feiras livres realizadas em grandes centros urbanos e há as feiras realizadas em pequenos centros urbanos nos interiores do Estado. Quanto à localização na região, há as feiras livres de zonas típicas e feiras de zonas de transição. As primeiras localizam-se totalmente em uma determinada sub-região (Zona da Mata, Agreste, Sertão, Meio Norte) do Nordeste. As segundas localizavam-se nas áreas de transição, com destaque para o Agreste, área



de transição entre o litoral úmido e o sertão seco, onde evidenciam-se as principais feiras livres, de Feira de Santana (BA), Arapiraca (AL), Caruaru (PE) e Campina Grande (PB).

Como observamos até aqui, a realização de feiras livres é uma tradição típica do Nordeste do Brasil. Porém, com o forte processo de migração do Nordeste para outras regiões brasileiras ocorrido a partir de meados do século XX, essa tradição foi se espalhando para outras regiões, principalmente para as capitais da região Sudeste.

Mascarenhas (1992) aborda o lugar da feira livre na cidade capitalista a partir do estudo de caso do Rio de Janeiro. O referido autor mostra uma grande quantidade de feiras livres na cidade do Rio de Janeiro, com mais de 15 mil feirantes no final do século XX. Além disso, ele demonstra que as feiras livres são elementos do circuito inferior da economia urbana, com menor grau de utilização de tecnologia e capital em relação aos elementos do circuito superior da mesma economia, os supermercados. Esses se conflitam com as feiras: em termos políticos, com a intermediação do Estado que investe indiretamente na infraestrutura de supermercados e diretamente negligencia a infraestrutura das feiras livres; em termos ideológicos, por meio da mídia que passa uma imagem qualificando os supermercados e desqualificando as feiras livres.

Correndo-se o risco de deixar de lado trabalhos relevantes, fizemos um levantamento das feiras livres do Estado do Rio Grande do Norte que já foram estudadas em livros, teses de doutorado, dissertações de mestrado, monografias de graduação e artigos em periódicos científicos. Os municípios do Rio Grande do Norte que tiveram suas feiras livres abordadas nesses trabalhos são: Natal, Pedro Velho, Caicó, Macaíba, Nova Cruz, Ceará Mirim, Bom Jesus e Pau dos Ferros (PACHECO, 1986; MOREIRA, 2002; OLIVEIRA, 2004; PEREIRA, 2004; ARAÚJO, 2006; MORAIS & ARAÚJO, 2006; QUEIROZ, 2006; DANTAS, 2007; LIMA, 2010; QUEIROZ, 2011; GURGEL, SILVA & DOZENA, 2012; LUCENA,

2012; MARANHÃO, 2012; OLIVEIRA, 2012; QUEIROZ & AZEVEDO, 2012; QUEIROZ & AZEVEDO, 2013; CARNEIRO, 2014).

Todas essas pesquisas foram desenvolvidas no âmbito da História, das Ciências Sociais e principalmente da Geografia. Apesar de ser uma tradição histórica do Sertão e do Agreste do Nordeste do Brasil, as feiras livres têm maior destaque na capital do Rio Grande do Norte. A cidade de Natal tem 22 feiras livres semanais em sua configuração espaço-temporal, tendo uma ampliação quantitativa delas nos últimos 30 anos. Ao contrário do que ocorre na capital, os demais municípios do Estado do Rio Grande do Norte têm apenas uma feira livre semanal, sendo que, na maioria delas, está ocorrendo a extinção da feira livre local ou uma diminuição da sua dinâmica socioespacial.

Apesar da existência de *shoppings centers*, hipermercados, supermercados e lojas de departamentos, a coexistência das feiras livres nos dias atuais é explicada por necessidades de trocas internas e externas (BROMLEY, SYMANSKY & GOOD, 1980). Os referidos autores elencam mais três fatores para a existência das feiras livres: as necessidades dos produtores; a necessidade de organização do tempo; e a necessidade de inércia e vantagem comparativa.

O primeiro fator refere-se à necessidade de os produtores comercializarem sua produção. O segundo fator sugere que os dias de feiras livres estão em sincronia com os dias destinados ao descanso dos consumidores, aos dias de cerimônias religiosas, e aos dias de reuniões públicas e festividades, como também, à dinâmica espaço-temporal dos feirantes, que participam de feiras livres diferentes em dias diferentes. O terceiro fator designa os aspectos históricos e culturais que envolvem a feira livre a reprodução das relações sociais, para além do economicismo.

Uma feira livre que ainda não foi abordada em nosso levantamento, é a feira livre do município de São Paulo do Potengi, Estado do Rio Grande do Norte, na qual nos debruçaremos.

## 4 A FEIRA LIVRE DE SÃO PAULO DO POTENGI

Com base na história, na economia, na política e na cultura, o Ministério do Desenvolvimento Agrário regionalizou o Rio Grande do Norte a partir dos territórios rurais (atuais territórios da cidadania). Nessa regionalização, São Paulo do Potengi faz parte da região ou do território do Potengi. Essa região é composta por mais 10 municípios: Barcelona, Bom Jesus, Ielmo Marinho, Lagoa de Velhos, Riachuelo, Ruy Barbosa, Santa Maria, São Pedro, São Tomé e Senador Elói de Souza (Imagem 01).

Entre os municípios da região do Potengi, São Paulo do Potengi destaca-se por sua importância histórica, econômica, política e cultural. É o município com maior população absoluta (15843 habitantes, segundo o Censo Demográfico 2010 do IBGE), maior PIB (93.220.000 segundo o IBGE) e o maior IDH (0,666 – nível médio) da região. Há, também, um hospital regional, um *Campus* do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e uma tradicional feira livre. Esses elementos do espaço geográfico atraem fluxos de pessoas, mercadorias e informações de toda a região, tornando a cidade de São Paulo do Potengi um pólo regional, daí ser considerada “a capital do Potengi”.

**Figura 1 -** Região do Potengi – Rio Grande do Norte.



FONTE: WIKIPÉDIA. EDIÇÃO: THIAGO AUGUSTO NOGUEIRA DE QUEIROZ.

A feira livre de São Paulo do Potengi foi idealizada por Bento Urbano de Araújo, um dos criadores do município, no início do século XX, entre 1909 e 1912. É uma importante feira para a região do Potengi, porém, não tem a grandiosidade de outras feiras livres do Agreste nordestino, tais como as feiras livres de Feira de Santana, Arapiraca, Caruaru e Campina Grande.

Desde sua criação até o ano de 2013 a feira foi realizada aos sábados. Porém entre agosto de 2013 e janeiro de 2014, ocorreu um teste de mudança da feira livre do sábado para o domingo. Após o teste e com a aprovação da Câmara Municipal, o dia de feira foi modificado para os sábados.

O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Rio Grande do Norte (SEBRAE-RN) constatou a existência de 86 feirantes na feira livre de São Paulo do Potengi. Sendo que 2 deles são formalizados, 53 residem no próprio município e os demais nos outros municípios da região (SEBRAE-RN, 2014). A partir de nossa atividade de campo, observamos que há um número muito maior de feirantes em São Paulo do Potengi. Além disso, não há uma explicação da metodologia utilizada pelo Sebrae-RN para a contagem do número de feirantes.

A feira livre de São Paulo do Potengi abrange 3 ruas da cidade: a Bento Urbano, a Otávio Lamartine e a Coronel Freire (Imagem 02). Na rua Bento Urbano na direção oeste-leste há: a venda de roupas, até o cruzamento com a Otávio Lamartine e a venda de carnes, aves e peixes até a altura do mercado público. Na rua Otávio Lamartine, na direção sul-norte há: a venda de cereais e grãos em geral, até o cruzamento com a Bento Urbano e a venda de frutas, legumes e verduras no restante da rua, daí ser popularmente conhecida como “rua da feira da fruta”. Na rua Coronel Freire, na direção sul-norte há a venda de acessórios em geral e utensílios domésticos, sendo a feira nessa rua menos dinâmica.

**Figura 2** - Ruas da feira livre de São Paulo do Potengi.



FONTE: GOOGLE EARTH. EDIÇÃO: THIAGO AUGUSTO NOGUEIRA DE QUEIROZ.

A primeira parte de nossa observação focou o meio ambiente da feira livre. Notamos, assim, a existência de resíduos sólidos e líquidos no chão (Foto 01); sons desagradáveis emitidos por aparelhos eletrônicos sonoros; cachorros e gatos soltos (Foto 02 e Foto 03); bancas de madeira; bancas sujas e não higienizadas; utensílios, como facas e isopores, sujos e não higienizados.

Necessita-se de uma maior fiscalização na feira livre, por parte da Prefeitura Municipal, para impedir o uso de aparelhos sonoros em alturas inadequadas, como também o trânsito de animais por ela. Por fim, há necessidade de mais cestos de lixo e de trabalho de conscientização de feirantes e consumidores para jogarem os resíduos sólidos e líquidos em locais adequados.

Observamos uma boa organização da feira em relação à distribuição de produtos em cada rua. Porém, há algumas ausências: tendas para cobrir as bancas e a circulação de pessoas; pontos de água

encanada; cestas ou latas coletoras de lixo; e banheiros para feirantes e consumidores.

Em relação às tendas e padronização de bancas, a Prefeitura Municipal tem um projeto para implantar apenas no setor dos cereais, sendo que o ideal seria a padronização da feira na sua totalidade. Seria interessante a Prefeitura Municipal construir projetos de pontos de água encanada para os feirantes higienizarem seus utensílios e suas mãos, além de disponibilizar latas de lixo e garis para limparem durante a feira e não apenas após o término desta. Há também a urgência na alocação de banheiros orgânicos ou químicos distribuídos pelas ruas da feira.

Ainda em relação aos pontos de água encanada, enquanto a Prefeitura Municipal não toma as devidas providências, os feirantes podem levar uma garrafa grande de água e detergente para a feira livre e assim lavar as mãos e higienizar seus utensílios constantemente.

A segunda parte da nossa observação abrangeu os feirantes e nela encontramos: sujeira nas roupas e corpos; gritos; odores corporais; não uniformização adequada; hábitos não adequados; ferimentos, afecções cutâneas e supurações expostas; além do uso de adornos.

Há a necessidade de a Prefeitura Municipal criar uma camiseta oficial e doar aos feirantes, assim identificaríamos mais rapidamente quem é trabalhador e quem é consumidor. Além disso, o poder municipal precisa doar luvas e toucas descartáveis, como também aventais para todos os feirantes, além de botas e jalecos para os que trabalham com carnes, aves e peixes. Por fim, há a necessidade de uma profunda Educação Ambiental na feira livre para conscientizar os feirantes da necessidade de manter a higiene pessoal (corpo e boca), cuidar da saúde, usar uniformes adequados e lavar constantemente as mãos e os utensílios pessoais durante a feira.

Por último, a terceira parte de nossa observação abarcou os aspectos dos alimentos. Estes possuem cores escurecidas em algumas bancas, com aspecto de apodrecimento, principalmente em frutas, verduras e em

algumas aves. Principalmente nos setores das carnes há odores oriundos deles. Há também frutas, legumes e verduras expostos no chão, ou em contato direto com as bancas de madeira (Foto 04 e Foto 05). Além disso há carnes, aves e frangos expostos em locais e temperaturas inadequadas (Foto 06). Além do que observamos, o Sebrae-RN (2014) destacou em seu estudo o trânsito de motocicletas no interior da feira livre.

**Figura 3** – Resíduos sólidos e líquidos no chão da feira livre de São Paulo do Potengi – agosto de 2015.



FONTE - FOTO REGISTRADA POR: THIAGO AUGUSTO NOGUEIRA DE QUEIROZ.

**Figura 4** – Cachorro transitando na feira livre de São Paulo do Potengi – agosto de 2015.



FONTE - FOTO REGISTRADA POR: THIAGO AUGUSTO NOGUEIRA DE QUEIROZ.

**Figura 5** – Gato transitando na feira livre de São Paulo do Potengi – agosto de 2015.



FONTE - FOTO REGISTRADA POR: THIAGO AUGUSTO NOGUEIRA DE QUEIROZ.

**Figura 6** – Alimentos expostos no chão da feira livre de São Paulo do Potengi – agosto de 2015.



FONTE - FOTO REGISTRADA POR: THIAGO AUGUSTO NOGUEIRA DE QUEIROZ.

**Figura 7** – Alimentos expostos inadequadamente na feira livre de São Paulo do Potengi – agosto de 2015.



FONTE - FOTO REGISTRADA POR: THIAGO AUGUSTO NOGUEIRA DE QUEIROZ



**Figura 8** – Alimentos conservados inadequadamente na feira livre de São Paulo do Potengi.



FONTE - FOTO REGISTRADA POR: THIAGO AUGUSTO  
NOGUEIRA DE QUEIROZ

Assim como a fiscalização mais forte será a solução para evitar sons desagradáveis, cachorros e gatos transitando na feira, essa ação também será eficaz para o trânsito de motocicletas. Além disso, há a necessidade, juntamente com a colocação de tendas na feira livre para cobrir os feirantes e as pessoas que circulam, de padronizar as bancas, retirando as de madeira e colocando as de acrílico, ambientalmente adequadas. Como não há condições de colocar pontos de energia na feira para refrigerar adequadamente carnes, aves e peixes, a solução para tal problema seria colocar todos os feirantes com esses tipos de produtos dentro do mercado público.

O mercado público corresponde a apenas uma parte da feira livre. Em várias cidades brasileiras, as feiras livres são realizadas ao seu redor. No caso de São Paulo do Potengi, nesse espaço, oficialmente denominado Mercado do Produtor Familiar, predomina a venda de carnes, aves e peixes. Além disso, é o único local público que dispõe de banheiros para feirantes e consumidores. A pesquisa do Sebrae-RN (2014) aponta em relação ao mercado: sujeira e falta de iluminação nos banheiros; vazamento na caixa d'água; e infraestrutura física comprometida e mal iluminada (SEBRAE-RN, 2014).

Ressaltamos que não há somente aspectos negativos nas feiras livres, em especial na feira livre de São Paulo do Potengi. O estudo do Sebrae-RN (2014), por exemplo, mostra que a feira livre do município tem dimensões econômica, social e cultural. Economicamente é um centro de comercialização que aquece a economia local e oferta produtos com preços acessíveis à maior parte da população da cidade. Socialmente, a feira livre é importante para a interação entre as pessoas. Culturalmente, a feira se estabelece enquanto uma tradição familiar, valoriza os costumes e as características locais e é uma referência para o município de São Paulo do Potengi (SEBRAE-RN, 2014). Em termos culturais, acrescentaríamos as mercadorias produzidas na própria região que são comercializadas na feira, por exemplo, as peças de cerâmica.

O trabalho do Sebrae-RN (2014) colabora com o nosso, na medida em que aponta um plano de ação para a feira livre de São Paulo do Potengi que abranja: maior fiscalização; melhoria da limpeza; padronização das bancas, restaurando-as e adequando-as com saias e cobertas; disponibilidade de banheiros ao longo da sua estrutura; e revitalização do mercado público.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo abordou um primeiro olhar sobre a feira livre de São Paulo do Potengi. Um olhar limitado ao olhar geográfico, do ponto de vista da espacialidade, mais precisamente na sua dimensão física, o meio ambiente, o que limita ainda mais o olhar. Esse é também um olhar de um limitado pesquisador-professor, circunscrito apenas ao aparente, à forma, deixando a essência, o conteúdo em segundo plano.

É de grande valia outros olhares, as diferentes paralaxes, complementares à dimensão física da espacialidade, pois, a feira livre de São Paulo do Potengi tem, em sua espacialidade, uma dimensão: econômica (das redes e suas interações espaciais através dos fluxos de pessoas, mercadorias e informações); política (dos territórios e suas territo-

rialidades por meio das relações de poder entre firmas, instituições e pessoas); e cultural (dos lugares e suas representações socioespaciais para cada sujeito social que dela participa – feirantes, consumidores, frequentadores, artistas, etc.).

Para além desse ponto de vista geográfico, faz-se necessário também abordarmos e aprofundarmo-nos no conhecimento sobre o mundo das feiras livres, em especial, o lugar-mundo da feira livre de São Paulo do Potengi, a partir de outros olhares, como da Filosofia, da Arte, da Teologia, do Senso Comum, da Antropologia, da Sociologia, da Economia Política, da Biologia, da Ecologia, da Arquitetura e Urbanismo, das Engenharias.

Portanto, a feira livre de São Paulo do Potengi, assim como as demais feiras do Brasil, não é apenas um lugar de circulação (produção, distribuição, troca e consumo) econômica. Também é um meio ambiente produzido pelos feirantes, organizado pelo Estado (Prefeitura Municipal) e usado por todos os grupos sociais da cidade. Para além de lugar de circulação (conteúdo econômico) e meio ambiente construído (conteúdo físico), essa feira livre é uma forma socioespacial, com um conteúdo (estruturas, processos e funções) político e cultural.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marcos Antônio Alves de. A feira livre no sertão do Seridó Potiguar: dos territórios construídos aos lugares praticados. *MNEME Revista de Humanidades*, v.8, n.21, p.24-48, abr./mai. 2006.

BROMLEY, R.J. Os mercados periódicos nos países subdesenvolvidos: uma revisão. *Revista Brasileira de Geografia*, v.42, n.3, jul./set. 1980.

BROMLEY, R.J.; SYMANSKI, Richard; GOOD, Charles. Análise racional dos mercados periódicos. *Revista Brasileira de Geografia*, v.42, n.1, jan./mar. 1980.

CARDOSO, Maria Francisca. Feira de Caruaru. *Revista Brasileira de Geografia*, v.29, n.1, jan./mar. 1967.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. *Circuito inferior e fluxos socioespaciais: a feira livre de Pau dos Ferros*. Mossoró: UERN, 2014.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). Olhares geográficos: modos de ver e viver o espaço. *Revista Olhares geográficos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

DANTAS, Geovany Pachelly. *Feira de Macaíba/RN: um estudo das modificações da dinâmica socioespacial (1960/2006)*. Dissertação de Mestrado (Geografia). Natal: UFRN, 2007.

DEFFONTAINES, Pierre. As feiras de burros de Sorocaba. *Revista Boletim Geográfico*, v. 3, n. 25, p. 42-45, abr. 1945.

FERRETTI, Mundicarmo. Feiras nordestinas: estudos e problemas. In: FERRETTI, Sergio (Org.). *Reeducando o olhar: estudos sobre feiras e mercados*. São Luís: UFMA, 2000.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. *O lugar do olhar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GUIMARÃES, Olmária. *O papel das feiras livres no abastecimento da cidade de São Paulo*. São Paulo: USP, 1969.

GURGEL, Elizabete Rodrigues; SILVA, Leandro Carlos Lima da; DOZENA, Alessandro. As relações de permanências e de coexistências entre o tradicional e o novo: ensaio exploratório sobre a feira do Alecrim em Natal-RN. *Revista Acta Geográfica*, v.6, n.11, p.161-172, jan./abr. 2012.

ISSLER, Bernardo. As feiras do Nordeste e sua função regional. *Revista Orientação*, Instituto de Geografia da Universidade de São Paulo, p.37-41, março de 1967.

LEITE, Barbosa. Feiras do sertão nordestino. *Revista Brasileira de Geografia*, v.18, n.3, jul./set. 1956.

LIMA, Bruno Luiz Philip de. *De baixo para cima: implicações socioespaciais da transferência da feira livre na (re)produção do espaço urbano de Nova Cruz-RN (1991-2010)*. Natal: UFRN, 2010. (Dissertação).

LUCENA, Thiago Isaias Nóbrega de. *Feiras livres: cidades de um só dia, aprendizados para a vida inteira*. Natal: UFRN, 2012. (Dissertação).

MARANHÃO, Renata de Sousa. *Avaliação da percepção dos riscos higiênico-sanitários da feira livre do Mercado Central no município de Ceará Mirim-RN*. Natal: UFRN, 2014. (Monografia).

MASCARENHAS, Gilmar. O lugar da feira livre na grande cidade capitalista: Rio de Janeiro (1964-1989). *Revista Brasileira de Geografia*, v.54, n.1, p.95-120, jan./mar. 1992.

MORAIS, Marcus Cesar Cavalcanti de. *Terras potiguares*. São Paulo: Dinâmica, 1998.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; ARAÚJO, Marcos Antônio Alves de. *Territorialidades e sociabilidades na feira livre da cidade de Caicó (RN)*. *Revista Caminhos da Geografia*, v.23, n.17, p. 244-249, fev. 2006.

MOREIRA, Cledenilson Valdevino. *Atividades sociais na feira de Pedro Velho – RN*. de graduação Natal: UFRN, 2002. (Monografia).

MOTT, Luiz. *A feira de Brejo Grande: estudo de uma instituição econômica num município sergipano do Baixo São Francisco*. Campinas: UNICAMP, 1975. (Tese).

OLIVEIRA, Francisca de Paula de. *Os mangaeiros nas feiras livres de Natal: desvendando os saberes da tradição*. Natal: UFRN, 2004. (Dissertação).

OLIVEIRA, Mara Cleide Pereira de. *Feira livre de Bom Jesus – RN: território periódico, territorialidade popular*. Natal: IFRN, 2012. (Monografia).

PACHECO, Cleudia Bezerra. *Contribuição ao estudo das feiras de Natal*. Natal: UFRN, 1986.

PEREIRA, Laurenilton Francisco. *Perfil sócio-econômico da feira do bairro do Alecrim, Natal-RN: o problema da ocupação do espaço*. Natal: UFRN, 2004. (Monografia).

QUEIROZ, Gilliane Dantas de. *A feira livre do Alecrim: os usos e os significados do lugar*. Natal: UFRN, 2006. (Monografia).

QUEIROZ, Thiago Augusto Nogueira de. *As feiras livres de Natal-RN: um estudo a partir da teoria dos circuitos da economia urbana*. Natal: UFRN, 2011. (Monografia).

\_\_\_\_\_; AZEVEDO, Francisco Fransualdo de. Circuitos da economia urbana: arranjos espaciais e dinâmica das feiras livres em Natal-RN. *Revista Sociedade e território*. Natal, v.24, n.1, p.115-133, jan./jun. 2012.

\_\_\_\_\_; AZEVEDO, Francisco Fransualdo de. As feiras livres e suas (contra)racionalidades: periodização e tendências a partir de Natal-RN-Brasil. Biblio 3W. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona, Vol. XVIII, nº 1009, 15 de enero de 2013.

SANTOS, José Erimar dos. *Feira livre e circuitos da economia urbana: um estudo da feira da pedra em São Bento (PB)*. Natal: UFRN, 2012. (Dissertação).

SEBRAE-RN – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Rio Grande do Norte. *Projeto de modernização de feiras livres e mercados*. São Paulo do Potengi: SEBRAE-RN, 2014.

SOUSA, Elza Coelho de. Feira de Gado. *Revista Brasileira de Geografia*, v. 8, n. 3, jul./set. de 1946.

---

SOUZA, Marcelo Lopes de. *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

STRAUCH, Ney. Contribuição ao estudo das feiras de gado. *Revista Brasileira de Geografia*, v.14, n.1, jan./mar. 1952.

ZIZEK, Slavoj. *A visão em paralaxe*. São Paulo: Boitempo, 2008.



# A POLÍTICA DE EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: uma reflexão inicial

M. G. Advícula Júnior<sup>8</sup>

## RESUMO

A política de expansão dos Institutos Federais em direção ao interior do Estado do RN vem contribuindo para o desenvolvimento econômico e social dos Municípios em que os mesmos foram implantados. Os estudos e as observações iniciais revelaram que boa parte dos discentes, docentes, técnicos administrativos e terceirizados não residem nestes municípios, mas por uma questão de estudo/trabalho terminam se deslocando diariamente por não encontrar emprego e serviços educacionais de melhor qualidade em seu lugar de origem, sendo atraídos para as cidades de maior dinamismo, onde existem interações espaciais mais intensas, como é o caso dos serviços ofertados pelos IFRNs. Esse deslocamento pendular ou definitivo termina trazendo consequências sociais, econômicas e de ordem cultural a população inserida nesse contexto migratório. Tendo como referência as pesquisas bibliográficas e observações feitas até o momento, o principal objetivo desse artigo é debater teoricamente sobre migração e movimento pendular, relacionando com a política de expansão dos IFs.

**Palavras-chave:** IFRN, expansão, população, migração, políticas.

---

8 Professor de Geografia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, RN, Especialista e Psicopedagogia e em Planejamento Regional. E-mail: moises.junior@ifrn.edu.br

## 1 INTRODUÇÃO

As motivações que levam um indivíduo a se deslocar espacialmente estão ligadas ao desejo de mudança de vida, parte inerente do processo migratório. A reprodução social dos indivíduos e dos territórios, alteram a dinâmica do seu desenvolvimento e do crescimento de sua população. As migrações podem propiciar a vivência em um melhor ambiente social, econômico, político e físico-cultural melhor que o seu local de origem. Por outro lado, pode significar o rompimento de relações sociais passadas e dificuldade de construção de novas, que podem decorrer de um longo processo de luta e conquista. Do ponto de vista, das consequências regionais e sociais, podem condicionar o crescimento populacional das regiões que recebem mais migrantes e nas que perdem, pode acelerar o envelhecimento e masculinização ou feminização de sua população. Além disso, pode provocar sérios impactos nos processos de urbanização e ruralização dos territórios não preparados para atender às exigências dessa nova configuração populacional. Isso resulta em condições de empobrecimento e exclusão das populações migrantes, conforme se observa no Brasil.

No Rio Grande do Norte, a exemplo de outros Estados Brasileiros, o movimento pendular decorre do atual padrão de migração que aponta ser as condições de trabalho e renda, os principais atrativos que estimulam os indivíduos a se deslocarem espacialmente. Esse tipo de movimento populacional é fortemente evidenciado na área metropolitana do RN, que agrega as melhores oportunidades de trabalho e estudo. A busca por políticas públicas que venham contribuir para melhorar as condições de vida da população local, que muitas vezes se desloca de suas residências à procura de trabalho e de uma melhor oferta educacional, sempre é muito importante para o desenvolvimento socioeconômico de uma cidade ou região na qual ela está inserida. Diante disso, é salutar destacarmos a importância que a expansão dos Insti-

tutos Federais de Educação e Tecnologia vem trazendo aos Municípios e Regiões em que os mesmos foram construídos no RN.

A política de expansão dos Institutos Federais em direção ao interior do Estado do RN vem contribuindo para o desenvolvimento econômico e social dos Municípios em que eles foram implantados, mas é observado também que boa parte dos discentes, docentes, técnicos administrativos e terceirizados não residem nestes Municípios, mas por uma questão de estudo/trabalho terminam se deslocando diariamente. Esse deslocamento pendular ou definitivo termina trazendo consequências sociais, econômicas e de ordem cultural à população inserida nesse contexto migratório, pois é necessário contar com toda uma estrutura logística de transporte, alojamento e moradia para essa população migratória, que termina também, gerando transformações no que se refere ao comércio, pois a maioria passa a consumir alimentos, roupas e serviços nessas cidades.

Como a população, no caso os migrantes influenciados pela expansão dos IFRNs, passa a se inserir num novo contexto sociocultural, é observado também o descobrimento e a incorporação, por parte desse migrante ou recente morador, dos hábitos culturais da população local, onde muitos relatam que essa nova experiência trouxe significativos conhecimentos sobre novas danças, comidas, tradições religiosas e artísticas.

O principal objetivo desse artigo é debater teoricamente sobre migração e movimento pendular, relacionando com a política de expansão dos IFs, pois entendemos que essa expansão está trazendo relevantes consequências no que diz respeito aos processos migratórios de deslocamento populacional, de mudanças nas estruturas econômicas locais, regionais e na incorporação de novos hábitos.

As informações e análises apresentadas neste artigo foram resultados da primeira fase de nossa pesquisa, na qual foi realizada uma investigação documental e bibliográfica em publicações relacionadas

ao tema em estudo, na imprensa escrita, nos meios audiovisuais e em documentos oficiais do IFRN.

A próxima fase da pesquisa corresponderá a investigação da população envolvida no movimento pendular e permanente entre as cidades nas áreas de abrangência dos *Campus* do IFRN será feita através do levantamento de dados no próprio local onde as dinâmicas demográficas e territoriais ocorrem através da pesquisa de campo. Usaremos essa pesquisa para obter informações e/ou conhecimentos sobre as consequências que a instalação dos *Campus* do IFRNs trouxe para a vida das pessoas da região e as transformações espaciais ocorridas na dinâmica econômica e sociocultural nas cidades envolvidas na região de abrangência dos IFRNs, como também verificar a incorporação dos hábitos sociais e culturais pelo migrante nas cidades de deslocamento final.

Uma vez coletados os dados, esses serão elaborados, analisados, interpretados e representado de forma gráfica. Ao término dessa etapa, será feita a discussão dos resultados a partir da análise e interpretação dos dados.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

A tradição dos estudos migratórios consolidou uma série de questões fundamentais que giraram em torno das leis da migração (RAVEINSTEIN, 1980) e dos motivos e forças sociais que atraem ou expulsam as populações, enquanto reflexos da própria estruturação produtiva do capital e de suas necessidades. Neste sentido, os movimentos se davam por classes, não por indivíduos que decidiam isoladamente migrar (SINGER, 1973). Versões clássicas, estruturalistas ou pós-estruturalistas elaboraram essas e outras perspectivas para explicar a lógica dos processos de redistribuição espacial da população e suas diferentes consequências.

No entanto, apesar dessas bases comuns, enquanto fenômeno complexo e multifacetado, a migração é estudada no contexto dos estudos populacionais, recebendo a confluência de abordagens e disciplinas

que, cada qual com suas preocupações e objetos, compõem um grande quadro sobre o migrante, seus movimentos, os processos materiais, as consequências e implicações em diferentes escalas, os simbolismos e as transformações culturais. Conforme mostram Brettell e Hollifield (2008), cada disciplina possui sua questão de pesquisa, os níveis ou unidades de análise, teorias dominantes e hipóteses orientadoras das investigações.

A intensificação dos fluxos migratórios no período pós-1990, com a crescente mobilidade planetária e novos desenvolvimentos na área de transportes e comunicação, no entanto, tem produzido reflexos diretos nos estudos e teorias migratórias (FAVELL, 2008). A velocidade, intensidade e diversidade contemporâneas dificultam muito a apreensão dos fluxos e das dinâmicas que têm ritmos espaço-temporais muito variados, além de uma diversidade nunca vista. Diferente da modernidade sólida, para usar uma expressão de Bauman (2001), na modernidade líquida a fluidez é a tônica das instituições, relações sociais, mercado e até da esfera cotidiana. Isso deixa os cientistas sempre num terreno pantanoso no que se refere à apreensão da realidade e seu estudo.

Esse cenário produziu pelo menos dois rebatimentos em termos das tendências dos grandes paradigmas científicos: a ênfase nos processos identitários, da esfera do cotidiano e dos microprocessos; e a atenção à dimensão espacial dos fenômenos (SANTOS, 2000; MASSEY, 2008). Nos estudos migratórios, observam-se alterações nas tradicionais abordagens explicativas das migrações (estruturalistas), com fortalecimento da atenção na identidade e nos elementos simbólicos do processo (AHMED, 1999; PADILLA, 2009). Por outro lado, a dimensão territorial das migrações tem ganhado importância, tanto em termos dos territórios migrantes quanto dos estudos de lugares e espaços específicos diante do fenômeno migratório (RAFFESTIN, 2003; SAQUET, 2007).

No entanto, a maior parte desta bibliografia enfoca o tema pelo viés sociocultural, dos grupos e de suas práticas, não estando direcio-

nada para as questões propriamente existenciais destas transformações. Por outro lado, a dimensão espacial, via território, continua sendo entendida, sobretudo, como metáfora, ou por um viés materialista, que limita o território às relações de poder estabelecidas por forças econômicas ou políticas.

A Geografia é a disciplina na qual essas abordagens estão potencialmente conciliadas. Ela é mais do que o estudo de padrões espaciais da migração, envolvendo uma gama de processos e fenômenos constituintes dos lugares, das redes e dos fluxos (HARDWICK, 2008). Favell (2008) chama a atenção para o potencial da análise contemporânea da Geografia, que considera o lugar enquanto dotado de significado e dinâmica cultural, permitindo um olhar para as dinâmicas próprias do e no espaço, ontologicamente integrante da população que ali vive. Para avançar nesse sentido, é necessário trilhar essa reflexão ontológica de fundo, superando a dissociação moderna espaço-sociedade, em busca de uma abordagem eminentemente existencial-fenomenológica.

No contexto dos estudos migratórios, a dimensão existencial está parcialmente contemplada pelos trabalhos historiográficos, que tomam a migração enquanto narrativa e memória (DINER, 2008). Com seus estudos clássicos sobre a condição do estrangeiro e sua adaptação, Georg Simmel (1983; 1994) foi pioneiro em trazer a dimensão individual para uma análise social dos processos ligados à migração e à própria sociedade. Outras disciplinas que contribuem para este olhar são a Psicanálise e a Psicologia, que buscam compreender os impactos do processo migratório para a identidade e a personalidade (VIANA, 1978; DeBIAGGI; PAIVA, 2004; OLIVEIRA, 2005; FUKS, 2005).

Como uma mobilidade em si, a migração é um fenômeno que envolve tanto a materialidade quanto a produção social e a corporeidade, necessitando desses três polos para ser compreendido (CRESSWELL, 2006; KELLERMAN, 2006). Essas dimensões têm sido exploradas de maneiras diferentes, mas nunca enfrentadas de forma direta pelos estu-

dos migratórios ao mesmo tempo. A dimensão territorial tem sido vista como organização espacial ou como a dimensão legal das migrações internacionais (sempre com um viés materialista do território), enquanto a dimensão existencial tem aparecido em estudos antropológicos, históricos, psicossociais ou psicanalíticos. Mas a dimensão propriamente geográfica dos processos de territorialização e desterritorialização só tem sido abordada muito recentemente, e não necessariamente numa perspectiva existencial.

O contexto no qual tais estudos têm florescido é o das discussões contemporâneas sobre a modernidade líquida, os novos nomadismos e as redefinições das identidades territoriais. Cresceu nos últimos dez anos a fileira dos geógrafos dedicados a tirar a dimensão territorial de simples metáfora para chão ou solo, perspectiva que proliferava em toda a bibliografia sobre hibridismos, transculturalismo, mudanças culturais e globalização (BADIE, 1996; HALL, 2003; 2009). Alguns autores, como Mesquita (1995), Haesbaert (2004; 2008), Saquet (2007; 2009) e Raffestin (2003, 2009) têm se dedicado de forma mais sistemática a essa discussão, com suas respectivas abordagens e preocupações de fundo. Destaque especial merece Jöel Bonnemaïson (BONNEMAISON, 2002), que em seus estudos tropicalistas, foi um dos primeiros a pensar o território em sua dimensão cultural, chegando a considerar o território junto com o lugar, como um paradigma para a nova geografia cultural em desenvolvimento nos anos 1990.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os estudos e as discussões até o momento nos levam a entender que a migração pendular se caracteriza pelo deslocamento diário para outro município por motivo de trabalho ou estudo, dessa forma articula múltiplos territórios promovendo interações espaciais. Essas interações para Corrêa “... devem ser vistas como parte integrante da existência (e reprodução) e do processo de transformação social e não como puros e simples

deslocamentos de pessoas, mercadorias, capital e informação no espaço” (CORRÊA, 2006, p. 280). Assim, estudar os deslocamentos pendulares não inclui apenas o ato de analisar o “deslocamento diário”, mas todas as relações vividas tanto na cidade de destino, como na de origem, bem como as criadas durante o deslocamento. Esse estudo enfim, permite a compreensão das relações que se estabelecem entre os municípios que fazem parte da metrópole. Desse modo, podemos perceber que tudo está interligado e esse vínculo acaba por criar e recriar novos espaços. Sabemos que nenhuma cidade existe totalmente isolada, para Souza (2008, p.50), o que as diferencia “concerne ao tipo de fluxo, e, sobretudo, à intensidade dos fluxos, todas as cidades se acham ligadas entre si no interior de uma rede – no interior da rede urbana”. Porém, para o próprio autor:

A rede urbana não é ‘inocente’, no sentido de ser um ‘simples’ conjunto de cidades ligadas entre si por fluxos de pessoas, bens e informações, como se isso fosse coisa de menos importância ou nada tivesse a ver com os mecanismos de exploração e exercício do poder existentes em nossas sociedades (SOUZA, 2008, p.50).

Segundo Sposito, a divisão territorial do trabalho é fundamental para a compreensão da rede urbana. Essa divisão implica a consideração de como a sociedade se apropria da natureza e a transforma – dinâmica que se realiza com a constituição de formas espaciais das cidades e de suas articulações, cujos fluxos são de difícil mensuração (SPOSITO, 2008, p.57). Por isso, o deslocamento pendular laboral tem sido crescente, pois a nova organização capitalista ao buscar soluções para suas crises reorganiza o trabalho e a oferta de serviços, assim este é marcado com precariedade, flexibilidade e desregulamentação, que obriga os trabalhadores e estudantes a se deslocarem segundo as suas necessidades e condições.



Essa necessidade de deslocamentos acontece para Kurz porque “em lugar de um sistema que cubra o mundo todo com trabalho valorizado e oferta de serviços eficazes, vai surgindo um capitalismo insular: no mundo inteiro, a reprodução capitalista se reduz a “ilhas”, ou melhor, “oásis” da produtividade e rentabilidade” (KURZ, 2005, p. 1). Assim as pessoas trocam de cidade, estado ou país, não por decisões individuais, mas porque existem espaços onde há uma maior valorização do capital, porém essas cidades não estão isoladas. Roberto Lobato Correa confirma isso ao dizer que:

As interações entre cidades tornaram-se mais complexas e intensas, deixando de ser realizadas, sobretudo a curta distância e entre um limitado número de centros (...) complexos padrões de interações entre centros urbanos emergiram ou ganharam força, definindo uma crescente interdependência entre cidades e áreas (CORREA, 2006, p. 283).

Nessa primeira fase de pesquisa bibliográfica e de observação indireta pudemos constatar que o movimento pendular se caracteriza por ser um deslocamento entre o município de residência e outros municípios com uma finalidade específica que é na maior parte dos casos, para trabalho e estudo. Um dos problemas verificados e que estão sendo discutidos na etapa inicial da pesquisa é que muitos Municípios onde foram implantados os IFRNs não oferecem boas condições de hospedagem, moradia e alimentação nas proximidades dos *Campus*, fazendo com que muitos servidores e alunos tenham que voltar para as suas residências à noite, passando por dificuldades no que tange à estrutura de transporte que são oferecidos pelas empresas particulares e pelas prefeituras, assim como as péssimas condições das estradas, que não oferecem a segurança necessária para se trafegar de maneira segura. Ao não encontrar emprego e serviços educacionais de melhor

qualidade em seu lugar de origem, docentes, técnicos administrativos, terceirizados e estudantes são atraídos para as cidades de maior dinamismo, como é o caso de Natal, Parnamirim, Mossoró, Caicó, Currais Novos, Pau dos Ferros entre outras, onde existem interações espaciais mais intensas, como é o caso dos serviços ofertados pelos IFRNs.

Nas palavras de Roberto Lobato Correa, “estabelece-se uma crescente divisão territorial do trabalho que leva a uma necessária articulação entre áreas e cidades através de uma rede urbana cada vez mais importante e de crescente articulação” (CORREA, 2006, p. 282). “As interações espaciais, são em graus distintos, influenciadas pela distância: à medida que se verifica o aumento da distância, ampliação dos custos de transferência, de tempo e esforço físico, verifica-se a diminuição da intensidade das interações espaciais” (CORREA, p. 300-301). As informações referentes às relações mantidas pelos servidores, terceirizados e estudantes nas questões de identidade e territorialidade é outro problema que pretendemos investigar nas próximas etapas da pesquisa, pois entendemos que os deslocamentos espaciais da população, seja de curta ou longa distância, são responsáveis por fazer e refazer territórios.

Os estudos e as discussões até o momento nos levam a entender que os trabalhadores e estudantes pendulares atuam todos os dias no território de origem e no de destino, construindo relações de todos os tipos. O território não fica imune a essas transformações, pois este é entendido como lugar de relações sociais, de conexões e redes; de vida, para além da produção econômica, como natureza, apropriação, mudanças, mobilidade, identidade e patrimônio cultural; como produto socioespacial e condição para habitar, viver e produzir (SAQUET, 2007, p. 118). O migrante pendular, por migrar apenas por causa do trabalho e estudo, tem dificuldades em conseguir realizar outra atividade na cidade de destino e na de origem tem pouco tempo para fazê-lo. Por passar a maior parte do seu tempo em outra cidade ou se deslocando para ela, pressupõem que os laços mantidos sejam enfraquecidos. Porém, ele

está se movimentando diariamente, não como uma máquina, mas como um ser que age sob o espaço vivido, assim é impossível não expressar essas relações. Um exemplo, é que no próprio meio de transporte que utiliza, ele consegue interagir socialmente, não é um simples ir e vir de todos os dias, mas uma forma que encontrou para expressar sua identidade. Além disso, ele não só utiliza a cidade onde mora como dormitório, mas como um espaço onde tem familiaridade, onde cultiva uma identificação, onde está fixada sua base, o “seu verdadeiro lugar”.

Como foi mencionado, as relações econômicas, sociais e culturais produzidas pela população migrante acontecem num território, produzindo novas territorialidades a partir dessas conexões. São essas transformações que também serão investigadas nas próximas etapas da nossa pesquisa. Como professor do IFRN há quase três anos, observamos nos *Campus* de Caicó, Ipanguaçu, Santa Cruz e São Paulo do Potengi a necessidade de se investigar a constituição desses fluxos migratórios, pois percebi que existem inúmeros problemas de ordem estrutural nas áreas já mencionadas de transporte e infraestrutura de hospedagem, alimentação e moradia.

A escassez de trabalhos que investiguem o perfil e os fluxos das migrações pendulares no contexto da expansão dos IFRNs se constitui outro grande problema, haja vista que trabalhos dessa natureza podem contribuir de maneira significativa na elaboração e planejamento de políticas públicas nas áreas demográficas e na reorganização dos investimentos públicos e privados em diversas áreas.

## **REFERÊNCIAS**

ANDRADE, M. M. de. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1998.

ASSIS, Gláucia de O. *Rupturas e Permanências: a emigração de brasileiros para os EUA e as transformações nas relações familiares e de gênero*. Petrópolis/RJ: ANPOCS, 2000.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BONNEMAISON, J. Viagem em torno do território. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDHAL, Z. (Orgs.). *Geografia cultural: um século* (3). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002, p. 83-131.

BRETELL, C. B.; HOLLIFIELD, J. F. (Eds.). *Migration theory: taking across disciplines*. London: Routledge, 2008, p. 1-29.

CORRÊA, R.L.(orgs). *Explorações Geográficas*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil.1997.

DINER, H. R. History and the study of immigration. In: BRETELL, C. B.; HOLLIFIELD, J. F. (Eds.). *Migration theory: taking across disciplines*. London: Routledge, 2008, p. 31-62.

FREITAS, S. M. de. *História oral: possibilidades e procedimentos*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

GOLGHER, André B. *Fundamentos da Migração*. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2004.

HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomáz T. Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

HEIDEGGER, M. Construir, habitar, pensar. In: HEIDEGGER, M. *Ensaio e conferências*. Trad. Emmanuel C. Leão; Gilvan Fogel; Marcia S. C. Schuback. Petrópolis: Vozes, 2001a, p. 125-141.

KURZ, R. – Barbárie, *Migração e Guerras de ordenamento mundial*. Serviço Pastoral dos Migrantes. (Org.) Travessias na desordem global – Fórum Social das Migrações. São Paulo: Paulinas, 2005.

IFRN, *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva*. DOCUMENTO BASE Versão para consulta pública à comunidade acadêmica do IFRN Natal-RN Mar./2012.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da metodologia científica*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PADILLA, B. et al. *Portugueses gaúchos: socio-political transnationalism, integration and identities in the River Plate Region*. Migrações, Lisboa, n. 5, p. 185-201, out. 2009.

RAFFESTIN, C. Immagi e identità territoriali. In: DEMATTEIS, G.; FERLAINO, F. (Eds.). *Il mondo e i luoghi: geografie delle identità e del cambiamento*. Torino: IRES, 2003, p. 3-11.

\_\_\_\_\_. A produção das estruturas territoriais e sua representação. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.). *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 17-35.

RAVENSTEIN, E. G. As leis da migração. In: MOURA, H. A. (Org.). *Migração interna, textos selecionados: teorias e modelos de análise*. Fortaleza: BNB, 1980, p. 19-88.

RIBEIRO, Luiz César de Q. (Org.). *A Metrópole: entre a coesão e a fragmentação, a cooperação e o conflito*. São Paulo: Perseu Abramo; Rio de Janeiro: FASE, 2004.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez, 2000.

SAQUET, M. A. *Abordagens e concepções de território*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SINGER, P. *Economia política da urbanização*. São Paulo: Brasiliense, 1973.

SOUZA, M. L. *ABC do Desenvolvimento Urbano*. Bertrand Brasil, 2008. SPOSITO, E. S. *Redes e Cidades*. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

VIANA, W. *Síndrome de migração: fundamentos psicanalíticos sociológicos e terapêuticos*. Campinas: Iprosam, 1978.

# ESPELHO, ESPELHO MEU...: o papel da beleza na sociedade baseado nos contos “A Noiva Inconsolável” e “A Bela e a Fera”

E. B. G. Costa<sup>9</sup>, K. J. Medeiros<sup>10</sup>, M. R. B. Ramalho<sup>11</sup>,  
M. S. Claudino<sup>12</sup> e W. J. A. Martins<sup>13</sup>

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar dois contos literários, cujo tema central é a mulher, e observar através de aspectos linguísticos e sociais o modo nos quais os textos trazem a exaltação da beleza, fator que atribui “valores” as pessoas em geral e determina destinos. Infelizmente, a beleza tem um poder tão significativo que é capaz de fortalecer o machismo e, por consequência, prevalecer os estereótipos e estigmas sociais sofridos há séculos pela figura feminina. A pesquisa fundamenta-se em alguns autores relevantes, entre os quais estão Goldschmidt (1998), Holanda (2004), Candido (2004), Compagnon (2009)

---

9 Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, RN, Doutora em Estudos da Linguagem. E-mail: elis.guedes@ifrn.edu.br

10 Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, RN, Mestre em Estudos da Linguagem. E-mail: kefora.janaina@ifrn.edu.br

11 Estudante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, RN. E-mail: ruthianebasilio@gmail.com

12 Estudante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* Nova Cruz – IFRN, RN. E-mail: claudino\_milena@outlook.com

13 Estudante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, RN. E-mail: illyton@hotmail.com

e Charaudeau (2011). Trata-se de uma análise interpretativa com abordagem qualitativa e com alguns aspectos quantitativos e descritivos. No final, a escrita de ambos os contos reflete a postura preconceituosa da sociedade em relação à representação feminina.

**Palavras-chave:** Contos; Beleza; Representação feminina.

## 1 INTRODUÇÃO

O conto é uma obra de ficção que apresenta em sua constituição: enredo, narrador, tempo, personagens e pontos de vista. Metaforizando, é uma caverna concisa que permite a passagem de criaturas fantásticas, denúncias sociais e políticas e, dessa forma, histórias. É, de modo geral, um gênero literário abundantemente flexível, cujos pesquisadores asseguraram que os seus ancestrais são a lenda, a parábola, o conto de fadas, o mito e até mesmo a anedota.

Outro fator observado diz respeito à diversidade de temas presentes neste gênero literário; entre os quais foi escolhido abordar a representação feminina, mais precisamente no que concerne aos padrões de beleza aos quais estas mulheres estão submetidas e como eles interferem em seus cotidianos.

Tendo em vista essa temática, o artigo tem como objetivo refletir sobre a representação feminina diante da “beleza”, a partir dos contos *A Noiva Inconsolável*, de Maria Judite de Carvalho (1961) e *A Bela e a Fera* ou *A Ferida Grande Demais*, de Clarice Lispector (1979). Pretende-se abordar a influência desse aspecto no “destino” das mulheres. Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

Pesquisar, descrever e analisar os contos para relacioná-los com a realidade;

Refletir sobre a representação feminina em tais textos.

Nessa perspectiva, justifica-se a intenção deste estudo como sendo uma forma de alertar a sociedade, visando conscientizá-la, e demonstrar o quanto a aparência “leilão” as pessoas, especialmente as mulheres. Sendo que, muitas vezes, a “beleza” é a lenha que alimenta as chamas



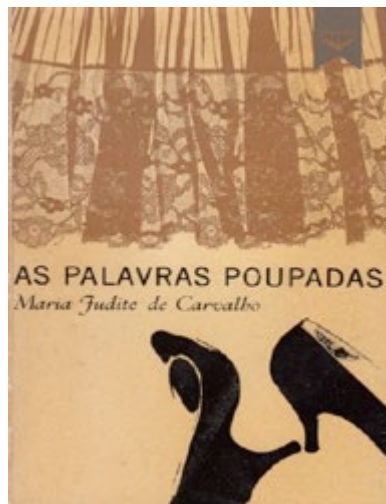
do *machismo* e promove as cinzas da *desigualdade social* sofrida pela *representação feminina*.

A literatura, voz que carrega liberdade de expressão e denúncias, abre os nossos olhos cegos e tão conformados com o consenso e nos permite “imaginar uma forma de vida outra. Por isso o discurso literário está incessantemente indo às bordas do improvável para exorcizar o impossível.” (HOLANDA, 2004, p. 217). É um passaporte extraordinário que nos permite ampliar a mente e suspeitar das condições de sobrevivência nas tribos sociais e culturais.

## 2 MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa segue uma análise interpretativa, ou seja, é de acordo com a interpretação dos dados, uma vez que segue uma abordagem predominantemente qualitativa, com alguns aspectos quantitativos e descritivos. Para a realização de tal estudo, consideram-se como base dois grandes contos literários, os quais estão inseridos nos livros abaixo apresentados:

**Figura 1** - A noiva inconsolável, do livro *As palavras poupadas*, de Maria Judite de Carvalho (1961).



FONTE: [HTTP://PODOSLIVROSVINTAGE.BLOGSPOT.COM.BR/ 2013/05/AS-PALAVRAS-POUPADAS.HTML](http://podoslivrosvintage.blogspot.com.br/2013/05/as-palavras-poupadas.html)

**Figura 2** - A bela e a fera, de Clarice Lispector (1979)



FONTE: [HTTP://CLARICELISPECTORIMS.COM.BR/FACTS](http://claricelispectorims.com.br/facts)

Nesse sentido, a linguagem se faz o material principal e a interpretação o artifício, como propõe Patrick Charaudeau (2011).

A forma como um conto é trabalhado é substancial. Para a escolha dos contos, considerou-se textos nos quais as mulheres são o centro da história e que também a imagem feminina se faça essencial no enredo. Depois de escolhidos, foram necessários os seguintes procedimentos:

- a) Leitura de forma breve – identificar as dimensões do texto, reconhecer os personagens, saber se o narrador é ou não um deles;
- b) História – o que aconteceu? Onde? Quando? São algumas das indagações para a compreensão do texto;
- c) Autor – conhecer o autor, ter noção sobre o que ele normalmente escreve torna mais inteligível reconhecer os pressupostos e subentendidos da trama.

Nesse sentido, foi realizada uma leitura mais minuciosa, reconhecendo todos os pontos e alertando-se o olhar crítico em função dos discursos das autoras. E com os conhecimentos linguísticos e socio-discursivos teve-se a capacidade de fomentar a opinião sobre o poder significativo da imagem em relação ao destino das mulheres que são relatadas nas tramas.

Para proceder as análises alguns autores foram relevantes, entre os quais estão: Candido (2004), Goldschmidt (1998), Holanda (2004), Compagnon (2009) e Cha raudeau (2011).

## 2.1 O PREÇO DA LITERATURA

Quais valores a Literatura pode criar e transmitir ao mundo atual? Que lugar deve ser o seu no espaço público? Ela é útil para a vida? Esses são os questionamentos feitos por Compagnon (2009) em seu livro *Literatura para quê* e que podem ser respondidos por Candido (2004, p. 175), em seu livro *O direito à literatura*, quando diz que a Literatura: “[...] é fator indispensável de humanização [...] Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”.

Compagnon (2009, p. 47) também toma a Literatura como projeto de conhecimento do homem e da vida. Em seu discurso:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio - alguns dirão até mesmo o único - de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos.

Diante disso, a Literatura não se limita às margens do papel, ela avança muitas fronteiras e consegue atravessar uma ponte que leva à alma humana. Em resumo, converte o olhar de seus leitores, de forma que apreciem as pessoas e o mundo de maneira crítica e reflexiva, mas, acima de tudo, faz com que exercitem a alteridade.

## 2.2 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO

A identidade é considerada como sinônimo de pessoalidade ou representação social, o que para Lysardo-Dias (2005, 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 primeiro está voltado para as distinções dos indivíduos – traços sociodemográficos, enquanto o segundo relaciona-se com o ajuntamento de sujeitos em grupos sociais, tais como: religião, profissão, classe social, etc.

Através destes 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 explicação 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).

Ou seja, a linguagem é uma ferramenta que atribui e constrói sentidos para as esferas, auxiliando na construção das identidades sociais. Portanto, ao ressaltar a noção de personalidade ou aspectos socioculturais, deve-se ter em vista a noção de gênero: “designação

sociocultural das qualidades bio-behavioristas e psicossociais do sexo” (JACOBS ROBERTS, 1989: *apud*; HOFFNAGEL: 1998, p. 88) que não se restringe a uma identidade ou um papel, mas está voltada para os traços e efeitos que se produz.

### 2.3 A IMAGEM DA MULHER NOS DITADOS E PROVÉRBIOS POPULARES

Como sabido, a sociedade humana é histórica e muda conforme o padrão de desenvolvimento de valores ou produção. A principal distinção entre a figura masculina e a feminina se dá nas sociedades agrícolas, esferas onde a divisão do trabalho prevaleceu: a mulher marcada pela reprodução e destinada às atividades domésticas e o homem, responsável pelo trabalho e manutenção do lar.

Com isso, o mundo do trabalho e o doméstico passaram a compartilhar os mesmos valores, o que implicou em uma subordinação da mulher – considerada frágil e incapaz de chefiar uma família – para com o homem, normalmente associado à autoridade, devido a sua força física e “poder de comando”, fazendo com que surgisse o que chamamos de *sociedades patriarcais*.

A partir do momento em que surgiram as sociedades industriais, a mulher passou a ser inserida no mundo do trabalho, entretanto, permaneceram os valores patriarcais, nos quais a sexualidade feminina submetida ao homem, pela reprodução, é motivada com o repasse de bens materiais. Contudo, a mulher vem assumindo diferentes papéis nos três últimos séculos, e muitas são as afirmações que dizem ter esta conquistado 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. Considerando a sociedade patriarcal que se vivencia, a figura feminina é, frequentemente, inferiorizada ante a masculina. E essa posição é percebida em aspectos variados no que diz respeito a valores morais, intelectuais e éticos.

É nítido que no ambiente cultural, refletido nos provérbios, ditados, piadas, entre outros gêneros prevalece a figura masculina, o que “condiz com a predisposição anti-feminina nos próprios ditados” (OBELKE-VICH, 1997, p. 48).

A partir desse contexto, cresce a relevância de analisar a representação feminina na sociedade, como reforça Menezes (2010, p. 2): “Observar a identidade social 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 dos textos literários formas exímias de identificar o machismo e identidade de gênero feminina na sociedade, implicando na relevância de analisá-los linguisticamente e socialmente.

## 2.4 CARVALHO E LISPECTOR

Maria Judite de Carvalho nasceu em Lisboa em 18 de setembro de 1921 e morreu em 18 de janeiro de 1998. Apesar de sua produção literária ter sido valorizada por teóricos e críticos, nunca conseguiu atrair o grande público, talvez pela temática de suas obras: sempre inundadas de amargura, dor e sofrimento. Os seus protagonistas, em geral, eram figuras femininas, que se deparavam com problemas e dramas da vida, tais como: as mazelas, a solidão e a falta de esperança, enfim, persona-

gens distantes de qualquer forma de felicidade. Carvalho usava a ironia e tinha o talento de fazer denúncias implícitas.

Quanto a Clarice Lispector, nascida na Ucrânia em 10 de dezembro de 1920 e naturalizada no Brasil, onde morreu em 09 de dezembro de 1977, é incluída pela crítica especializada entre os principais escritores brasileiros do século XX. Muitas das personagens de Clarice estão ligadas à vida doméstica e a ambientes familiares – um olhar histórico da mulher aprisionada em casa, que tem caráter universal. A sua ousadia, enquanto ser existente, pode ser resumida à seguinte frase de sua autoria: “Liberdade é pouco. O que eu desejo ainda não tem nome”.

Por fim, os contos analisados das referidas autoras registram e refletem o comportamento da sociedade. Desse modo, são textos históricos pelo fato de revelar os anseios, os temores, as expectativas de seu tempo e de seu grupo social e ao mesmo tempo atuais, por trazerem temáticas ainda recorrentes na sociedade que revelam as representações dos mais diversos grupos sociais.

Existem em toda a sociedade, discursos de doxa (lugares comuns, estereótipos, saberes compartilhados). Estes circulam e se repartem de maneira não aleatória em diferentes grupos sociais. Assim sendo, todo sujeito é portador de alguns desses discursos, e essa condição revela seu posicionamento social. Podemos então dizer que, de uma certa maneira, esse sujeito é “responsável” por suas representações, o que não quer dizer que seja consciente disso. (CHARAUDEAU, 2011, p. 12).

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A insatisfação e o desejo de alcançar a aparência ideal fazem parte da história da humanidade. Ao longo dos anos, as mulheres escravizaram – e ainda escravizam – o corpo de acordo com os padrões impostos pela sociedade, que por vezes impõe à figura feminina ser magra, alta,

ter cabelos lisos, etc., fazendo com que muitas frequentem clínicas de estética e busquem o corpo “ideal”, submetendo-se a problemas psicológicos e quadros psiquiátricos, como: bulimia, anorexia, vigorexia e ortorexia. É aceito o indivíduo que acompanha as tendências exigidas ou que se enquadra no padrão social; já aquele que não segue o padrão vive à margem da sociedade.

Entre os contos *A Noiva inconsolável* (Portugal) e *A Bela e a Fera* (Brasil) encontramos um brilhante e reflexivo confronto do tema apresentado. De um lado, uma mulher desfavorecida de beleza e do outro, uma mulher extremamente bonita e sedutora. Em meio a tais realidades, os textos literários abordam um aspecto em comum: a beleza, como fundadora de *estigmas sociais*, *destinos* e, sobretudo, *identidades*.

No primeiro conto, deparamo-nos com o árduo cotidiano de Joana, uma jovem que não corresponde aos padrões de beleza impostos pela sociedade. Dessa forma, é julgada incapaz de encontrar alguém determinado a cumprir o papel de esposo e amá-la. No dia em que, “finalmente”, um homem se interessa por Joana, ela é tratada como um produto que deve ser vendido enquanto almejado. Ou seja, a personagem se vê pressionada pelo sistema social a se inclinar para o altar. Entretanto, antes do casamento, Joana é notificada por meio do jornal que seu noivo morreu afogado. Ela não derrama uma lágrima sequer. O fato é que Joana não precisa mais ser submetida às “leis” da época que obrigam a mulher a se casar, basta um “trapo preto” e um véu escuro, e só é preciso desempenhar um novo papel: o de noiva inconsolável.

Analisando bem, percebe-se nesse conto que a mulher é tratada como gênero deficitário, frágil e incompetente sem um homem. Além disso, é perceptível que a aparência da personagem lhe destinou uma vida infeliz, pois era encarada como uma carcaça dita “feiosa” e nada mais. E, ainda, se nos afastarmos da escrita e observarmos os cenários onde estão inseridos Joana e o seu noivo, percebemos que ela estava em casa – provavelmente limpando, fazendo comida, etc., enquanto ele,



após o trabalho, estava dando um mergulho com os amigos, ou melhor, “desfrutando a vida”, como pode-se observar de forma mais lúdica na imagem a seguir que contrapõe o universo masculino ao feminino.

**Figura 3** - Ensaaios de gênero, 2012.



FONTE: [HTTPS://ENSAIOSDEGENERO.WORDPRESS.COM/TAG/MULHER/](https://ensaiosdegenero.wordpress.com/tag/mulher/).

Seguindo-se este raciocínio é como se a mulher estivesse destinada unicamente aos papéis de mãe de família, dona de casa e esposa, e somente o homem tivesse aptidão de ser líder e ter carreira sólida e profissional. Uma visão machista e estereotipada que inferioriza a mulher no que diz respeito a valores éticos, morais e intelectuais.

Já em *A Bela e a Fera*, encontra-se outra realidade: a protagonista, Carla de Souza e Santos, uma mulher cuja beleza estonteante lhe proporcionou um casamento com um banqueiro. No conto, sua rotina imutável sofre rupturas após uma conversa inesperada com um mendigo, que a faz refletir sobre a vida e a maneira como, miseravelmente, somos julgados.

Normalmente, pessoas da classe da personagem não andam nas ruas, muito menos encontram pessoas que não estão em seu patamar, porém, por causa de um horário não calculado, Carla encontrou-se na calçada – admirando sua beleza e o dia – refletindo como aquele momento era único e a vida era boa. Entretanto, seus pensamentos foram interrompidos por um mendigo sem uma das pernas e com uma

enorme ferida à mostra e é nesse momento que o leitor, previamente, acha o sentido do título do conto: Carla, a bela e o mendigo, a fera.

Assustada com a abordagem repentina de alguém como aquele homem, a protagonista começa a questionar os seus comportamentos e a refletir sobre “injustiça social”, mas suas indagações são limitadas a pensamentos fúteis de alguém que não enxerga, ou não quer enxergar, seres humanos que passam fome e não podem ter o padrão de vida adotado por ela.

Nesse exato momento, pode-se analisar o sentido do título da trama. Uma mulher que escolhe viver pedindo esmola por atenção, em troca de um casamento que lhe proporciona *status* e conforto. O conto leva o leitor a imaginar que o casamento de Carla é uma espécie de vitrine, sendo ela apenas um “objeto decorativo” que serve para o marido mostrar em festas como um troféu bem esculpado.

Em meio a essa vida ilusória encoberta pelas mais caras maquiagens e trajada com vestidos de luxo, Carla torna-se “A Fera”. Já o homem, o mendigo, tem que lidar com a dura realidade da vida, com suas limitações, mas mesmo assim sempre à procura de amor, transforma-se em “O Belo”.

O conto apresenta Carla como uma mulher linda e encantadora, porém, subjugada ao homem, tratada como insignificante, pois é ele quem faz suas “escolhas”, inclusive, de que frequente os salões de beleza, os shoppings e os bailes, é como se ela não tivesse voz no mundo e nem importância, sendo capaz de suportar traições e desprezos para, simplesmente, evitar escândalos e manter o sobrenome do esposo.

Após perceber que o mendigo ganha a vida através de sua “ferida”, que ele expõe para conseguir dinheiro e, conseqüentemente, sua sobrevivência, a protagonista percebe que vive exatamente como ele, usando uma característica natural, a beleza, para sobreviver confortavelmente.

“A beleza pode ser de uma grande ameaça”, “A beleza assusta”, “Se eu não fosse tão bonita teria tido outro destino”, esses são os pensamen-

tos mais reveladores da personagem, que conduzem Carla a associar seu destino a um verdadeiro leilão, no qual “quem dá mais?” adquire o produto. Mas depois de toda reflexão e por um instante admitir que sua vida é uma farsa, volta para sua rotina sem mesmo saber o nome do homem da ferida.

Nesse instante, podemos conectar os dois contos e perceber que apesar de a beleza ser um instrumento que proporciona à mulher atingir as expectativas de uma sociedade patriarcal – casar e ter filhos – não é suficiente para garantir a sua felicidade. As duas protagonistas, mesmo com tantos contrastes, viviam infelizes e vestiam máscaras de satisfação para adequar-se à realidade e livrar-se de julgamentos. Aspecto muito bem representado no poema “Umás e Outras” de Chico Buarque (1969), que também contrapõe mulheres com belezas e destinos diferentes, porém ambas infelizes, como se pode observar a seguir:

[...] Mas toda santa madrugada  
Quando uma já sonhou com Deus  
E a outra, triste namorada  
Coitada, já deitou com os seus  
O acaso faz com que essas duas  
Que a sorte sempre separou  
Se cruzem pela mesma rua  
Olhando-se com a mesma dor  
Que dia! Cruzes, que vida comprida  
Pra que tanta vida pra gente desanimar.

Retornando aos contos, pode-se constatar a ideologia de que a mulher é incapaz de construir carreiras e é dependente da figura masculina. Vê-se, falsamente expresso, que sua felicidade, sua satisfação e seu direito individual não têm independência. Após analisar os dois contos literários, compreendem-se as suas mensagens, uma vez que as autoras armaram denúncias de maneira implícita, que permane-

cem atuais e universais e demonstram o quão relevante é refletir sobre essas questões.

Finalizando, o papel da beleza é impor *status sociais, preconceitos e prestígios*. É dar ao indivíduo de elevado teor de “beleza”, a condição de se posicionar acima dos denominados “inferiores”, que devem correr atrás de seus objetivos e alcançá-los com seus próprios méritos.

## **4 CONCLUSÃO**

A Literatura faz com que as pessoas exercitem a alteridade, uma vez que lhes proporciona enxergar melhor o mundo, o seu semelhante e a si mesmas. Portanto, contribui para a construção da cidadania e do pensamento crítico. Além disso, tem o papel devastador de mostrar a realidade por meio de personagens e enredos “fictícios”, que simbolizam a vida e as pessoas.

A escrita de ambos os contos reflete a postura preconceituosa da sociedade em relação às mulheres, sociedade esta que não somente reproduz como também faz prevalecer rótulos sociais, incentivando as perpetuações de pensamentos retrógrados que permanecem arraigados no sistema cultural.

Por fim, os textos analisados mostram que é necessário enxergar-se a alma, pois, as mulheres são bem mais do que a aparência, do que vestem e do que bons resultados, antes de todas essas coisas, são seres humanos que têm essência e importância no mundo.

## **REFERÊNCIAS**

CANDIDO, A. *Vários Escritos: O direito à Literatura*. 4<sup>a</sup> ed. reorg. pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CARVALHO, M. J. *As Palavras Poupadas*. Lisboa: Editora Arcádia, 1961.

CHARAUDEAU, P. Dize-me qual é teu corpus, eu te direi qual é a tua problemática.10 v. Rio de Janeiro: Revista Diadorim. *Revista de Estudos Linguísticos e Literários* do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do . Dezembro 2011. Disponível em: <<http://www.revistadiadorim.letras.ufrj.br>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: UFMG, 2009.

GOLDSCHMIDT, E. M. R. *Convivendo com o pecado: na sociedade colonial paulista (1719-1822)*. São Paulo: Annablume, 1998.

HOFFNAGEL, J. C. Tendências atuais no estudo de linguagem e gênero. *Revista de Antropologia* (PPGA/UFPE), Recife/PE, v. 7, 1998.

HOFFNAGEL, J. C. *Temas em Antropologia e Linguística*. Recife: Bagaço, 2010.

HOLANDA, L. Da necessidade social da literatura. In: CORDIVIOLA, A. SANTOS, D. CABRAL, V. (Org.). *As Marcas da Letra: Sujeito e escrita na Teoria da Literatura*. João Pessoa/PB: Ideia, 2004.

LIPOVETSKY, G. *A sociedade pós-moralista: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos*. Tradução de Armando Braio Ara. São Paulo, Manole, 2000.

LISPECTOR, C. *A Bela e a Fera*. Disponível em: <<http://parameusalunos.blogspot.com.br/2008/09/bela-e-fera-ou-ferida-grande-demais.html>>. Acesso em: 27 de março, 2015.

LYSARDO-DIAS, D. (2005). Discurso Publicitário e representações sociais. In: LYSARDO-DIAS (org.); ASSUNÇÃO, A. L.; REZENDE, G. J. *Discurso, representação e ideologia*. São João Del-Rei: PROMEL/UFSJ, 2005.

MENEZES, T. D. *As mídias e a representação feminina: um estudo sobre a identidade social da mulher*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife: CAC. Letras, 2010.

RODRIGUES, C. *Vozes solitárias e solidárias: as personagens femininas em contos de Orlanda Amarílis e Maria Judite de Carvalho*. Marília-SP, 2011. Disponível em: <http://www.unimar.br/pos/trabalhos/arquivos/6EoDD960161157B62C6E5F73CF2340DC.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

**ENSINO**

# A CANTIGA DE RODA E O JOGO MUSICAL: possibilidades práticas na escola de Educação Básica

A. C. S. Morais<sup>14</sup>

## RESUMO

As possibilidades didáticas e de educação musical vêm sendo bastante discutidas na atualidade, tanto no âmbito das escolas de Educação Básica, fóruns e congressos de educação musical, quanto no meio acadêmico por professores e estudantes de música. Neste artigo, objetiva-se apresentar a cantiga de roda e o jogo musical como uma possibilidade de prática pedagógica que evidencie a vivência individual e coletiva, a ludicidade e a socialização entre seus participantes, com viabilidade de execução efetiva nas escolas de Educação Básica da rede pública e privada. A atividade proposta foi produzida a partir da composição de um *ostinato* rítmico para o “jogo de mãos e copos” por meio da canção *O cravo brigou com a rosa* (domínio público). Por meio dela, pretendeu-se estimular o desenvolvimento rítmico e melódico, a percepção musical (timbres e dinâmicas), a coordenação motora e as interações socioculturais. Sendo assim, sugere-se possibilidades de execução da

---

14 Professora do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, RN, Mestra em Educação Musical. E-mail: ana.morais@ifrn.edu.br



atividade, indicando caminhos para a experimentação e explorações diversas, assim como foi executado com alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN) e com base nas leituras de Arroyo (2010; 2015), Beineke (2015), Del-Ben (2012), Miranda (2013), Queiroz (2005; 2015) e Souza (2008). Desse modo, espera-se que através da brincadeira/jogo musical, professores e alunos ampliem suas percepções musicais de forma criativa e lúdica, interagindo entre si e efetivando o ensino e aprendizagem musical na escola.

**Palavras-chave:** Educação Musical na escola básica; Canção folclórica; Jogo de mãos e copos.

## 1 INTRODUÇÃO

A música, enquanto componente curricular obrigatório, mas não exclusivo, deverá fazer-se presente na Educação Básica, de acordo com a Lei 11.769/08, a qual altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 2008). Considerando sua importância no contexto da educação básica, compreendemos que por meio da música permitem-se vivências e experiências diversas, como: percepção, apreciação, reflexão, interpretação, composição, análise, socialização, interações, dentre outras, sendo possível desenvolvê-las de modos variados.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), a música está contida no componente Arte “através do estudo de produções artísticas em artes visuais, música e artes cênicas e através dos processos de produção em artes visuais, música e artes cênicas”. (PTDEM, 2012, p. 16). De acordo com a Proposta de Trabalho para as disciplinas do Ensino Médio (PTDEM) que objetiva organizar e sistematizar o trabalho pedagógico, constituindo-se como referenciais organizadores das disciplinas do Ensino Médio, a música está inserida na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no currículo dos cursos integrados de nível médio por meio da

disciplina Arte-Música. A ênfase nas habilidades artísticas citadas se dá em consonância com a formação do professor de Arte que desenvolve seu trabalho, conduzindo-o para a área específica da sua formação, como por exemplo, a música.

Nesta proposta de trabalho, identifica-se a concepção de ensino e de referencial teórico para o ensino de música nos aportes teóricos de estudiosos contemporâneos, como Maura Penna, Luis Ricardo Silva Queiroz, Jusamara Souza, dentre outros. Esses autores possuem como princípio educativo a apreciação, a produção e a análise musical, na perspectiva de propiciar aos alunos a compreensão e a reflexão da música como conhecimento construído numa perspectiva sócio-histórica e cultural, possibilitando aos mesmos reconhecer as manifestações artísticas e musicais produzidas em seu contexto sociocultural no sentido de valorizá-las como bens representativos para a comunidade e para o campo da arte. (PTDEM, 2012, p. 11).

Diante dessas concepções de ensino e aprendizagem musical, entendemos que trabalhar com canções populares e folclóricas para a formação dos educandos é uma possibilidade plausível, pois, além do reconhecimento musical e cultural, oferece ao professor maneiras diversas para a condução do trabalho artístico-musical. Entretanto, como trabalhar com essas canções, evidenciando os conteúdos específicos de música, explorando também a vivência/fazer musical, a ludicidade, de maneira criativa, despertando o interesse do aluno e a socialização ao realizar as atividades musicais coletivamente, interagindo uns com os outros?

Neste artigo, apresentamos uma proposta de atividade musical com a canção *O cravo brigou com a rosa* (domínio público), pertencente ao folclore brasileiro. Esta atividade foi inspirada nos jogos musicais de “mãos e copos” sistematizados no livro *Lenga la Lenga*, coordenado pelos professores Viviane Beineke e Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas, no qual apresenta canções da cultura popular brasileira através de

arranjos que reinventam brincadeiras utilizando jogo de mãos, copos e flautas. (FREITAS; BEINEKE, 2015). Com esta atividade, objetivamos contribuir com os professores que trabalham na escola de educação básica possibilitando desenvolvê-la em sala de aula e recriá-la. Vislumbramos, ainda, tecer reflexões sobre a criatividade no ensino de música e a aprendizagem criativa, contribuindo para a disseminação do conhecimento entre professores de música, estudantes da graduação em música, alunos da rede pública e privada e para a sociedade como um todo.

## **2 A EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO ATUAL**

A Educação Musical recebeu diferentes denominações, conceitos e níveis de importância no decorrer do tempo, sofrendo modificações de acordo com cada período histórico. Segundo Queiroz e Marinho (2009), nas últimas décadas, questões relacionadas à importância da música nas escolas de educação básica têm sido amplamente debatidas na área de educação musical devido ao reconhecimento da necessidade e importância de propostas consistentes de educação musical na escola.

Nos anos 2007 e 2008, um movimento em prol da volta da música nas escolas, especialmente o revelado através do Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, colheu assinaturas para o manifesto em favor da implantação do ensino de música nas escolas de Educação Básica. Como resultado de diferentes forças, a música na escola tornou-se componente curricular obrigatório, mas não exclusivo, através da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008. (BRASIL, 2008). A implantação dessa Lei nega a polivalência na formação de professores na área de arte e por esse motivo, as instituições realizam concursos específicos para professores da área Arte-Música, garantindo a permanência da educação musical na escola regular.

Até o momento, a música não possui uma base comum de conteúdos, ela tem seu próprio contexto, objeto e estatuto, constituindo-se em

um campo que, ao mesmo tempo que compõe transdisciplinarmente a área da Arte, tem uma singularidade que exige abordagens específicas e especializadas (BRASIL, 2015). Desse modo, professores deste componente curricular e/ou instituições de educação, selecionam e determinam como ministrar os conteúdos específicos de música. No IFRN, uma sugestão de conteúdos foi elaborada por um grupo de professores da área que pensou, discutiu e refletiu sobre um currículo significativo e viável para o público do ensino médio como orientação da prática docente.

No entanto, atualmente, esse debate está ampliado, pois o país discute sobre a Base Nacional Comum Curricular, a qual foi prevista na Constituição para o ensino fundamental e estendida, no Plano Nacional de Educação, para o Ensino Médio (RIBEIRO, 2015). Nesse sentido, para Queiroz (2015), a educação básica não é uma responsabilidade apenas de educadores, é um projeto de nação que precisa ser assumido por todos os seguimentos da sociedade para pensar uma escola que atenda as demandas e as necessidades da contemporaneidade” [informação verbal<sup>15</sup>, pois esta discussão acerca da Base Nacional Comum Curricular] é a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo.

Ao pensarmos sobre a música na escola, percebemos que diversos autores elaboraram atividades lúdicas e criativas voltadas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental (COELHO; FAVARETTO, 2010; OTUTUMI, 2013; ZIMMERMANN, 2007), contudo, para o público do Ensino Médio temos dificuldade de encontrar trabalhos voltados para a didática musical. Segundo Del-Ben (2012, p. 40) “ainda são poucos os estudos e pesquisas sobre o ensino de música no ensino médio”. A autora relata que:

---

15 Informação fornecida pelo professor Luis Ricardo Silva Queiroz durante o Fórum da ABEM sobre o ensino de música na proposta da Base Nacional Comum Curricular, em Brasília, 2015.

Em levantamento que realizei dos trabalhos publicados na Revista da Abem (Associação Brasileira de Educação Musical), com o objetivo de analisar as principais tendências de investigação de trabalhos que tomam a educação musical escolar como objeto de estudo (Del-Ben, 2011), pude constatar que, dos 217 artigos publicados nos vinte números do periódico entre os anos de 2000 e 2010, 81 deles, número correspondente a 37,3% da produção total, tomam a educação musical escolar como objeto de estudo, de modo central ou periférico. [...] O ensino fundamental é o nível mencionado com maior frequência, principalmente os anos iniciais. O ensino médio é explicitamente citado somente em oito trabalhos, embora sempre associado a outros níveis. (DEL-BEM, 2012, p. 40-41).

Dado esse contexto, compreendemos ser significativo pesquisar, conhecer e fazer conexões entre a diversidade do ser jovem e a música no espaço da escola, implicando e contribuindo para a “interação desses sujeitos com mundos musicais distintos”. (ARROYO, 2010, p. 25). Para Arroyo (2015, p. 59), escola e música participam da condição de ser jovem na sociedade contemporânea, pois essa condição está para além da faixa etária estabelecida como idade escolar no Ensino Médio, compreendendo-a como construções histórico-socioculturais que devem ser consideradas. Desse modo, com a intenção de aperfeiçoar a prática pedagógica, caberá ao docente investigar possibilidades para fazer composições e/ou adaptações pedagógico-musicais com os estudantes e buscar alternativas para a efetivação da música na escola. Essa ação é necessária, sobretudo, no Ensino Médio integrado do IFRN, para que os objetivos com a disciplina Arte-Música, com os conteúdos e com as turmas sejam contemplados nesse e em todos os níveis de educação.

Assim, este artigo sugere uma proposta de atividade prática para a sala de aula, visando a compartilhar com os professores de Arte-Música

e demais docentes da educação básica a reflexão sobre possibilidades de alcançarmos nossos objetivos didático-pedagógicos criativamente.

### **3 A CANÇÃO DE RODA E O JOGO MUSICAL**

As canções ou cantigas de roda são brincadeiras do folclore, cantadas ou dançadas, que apresentam melodias e coreografias simples. Os participantes da brincadeira colocam-se em roda, cantam textos conhecidos e assim, aprendem a brincar com aquela canção (CASCUDO, 1988). De acordo com Miranda (2013, p. 45), entendemos que “as formas de expressão das culturas populares se apresentam, de modo relevante, entre os aspectos que se encontram no interior da linguagem musical”. Desse modo, os jogos e brincadeiras musicais são integrantes dessas culturas.

Para Souza (2008), o brincar e a brincadeira são elementos importantes nos processos tradicionais de musicalização, percebemos isso quando atestamos a viabilidade da utilização de elementos próprios da cultura popular, como: as brincadeiras de roda, os jogos, parlendas, folguedos, entre outros, também chamados de *brinquedos populares* para o desenvolvimento do ensino de música na escola. Segundo Queiroz (2005, p. 55-56),

Necessitamos encontrar alternativas para um ensino que utilize tanto construções performáticas estabelecidas para fins didáticos, quanto manifestações de performance concretizadas como fenômenos culturais, entendendo que a inter-relação entre essas duas vertentes cria experiências educativo-musicais de intrínseco valor para a assimilação e a vivência da música enquanto expressão artística, social e cultural.

Em concordância com os autores, entendemos que o ensino e a aprendizagem musical estabelecem significados singulares e plurais

que se articulam com a cognição e a emoção, diante de um contexto sociocultural, fundamental para a formação humana e cidadã de todos os envolvidos. Nesse sentido, trabalhar com ambas as possibilidades metodológicas oportuniza olhar para o processo de construção, execução e interação dos alunos durante o fazer musical, visando à formação integral dos envolvidos.

É possível perceber, ainda, os resultados que essa proposta poderá oferecer aos seus participantes enquanto sujeitos imersos nesta experiência musical, pois acreditamos ser necessário “colocar o foco na Educação Musical, nos elementos que aprofundam as questões de criatividade, da constituição do sujeito musical, da música como linguagem, como expressão, aceitação do outro, aceitação mútua e compreensão, entre outros possíveis aspectos”. (MIRANDA, 2013, p. 23).

A atividade sugerida neste artigo trabalha a canção e brincadeira de roda, “o cravo brigou com a rosa”, utilizando o jogo de mãos e copos como base para explorar diversos aspectos musicais, desvendar saberes e solucionar dificuldades em conjunto. Sendo assim, objetiva promover o desenvolvimento da coordenação motora, percepção rítmica e melódica e interações socioculturais através da canção folclórica, proporcionando o fortalecimento de interações entre os alunos, reafirmando a autoconfiança dos envolvidos diante dos desafios, bem como mantendo o bom relacionamento com o professor.

Para praticá-la, é salutar que os alunos tenham noções de pulso/tempo e experiência ou prática em execução musical em grupo, pois a atividade terá maior relevância com a participação simultânea individual e coletiva. Nesse sentido, Beineke (2015, p. 49) reforça que o trabalho em grupo oportuniza a participação colaborativa entre os alunos e favorece a aprendizagem criativa, à medida que envolve a negociação e tomada de decisões musicais pelos participantes do processo de aprendizagem.

Considerando esses fatores, a proposta poderá ser realizada durante o desenvolvimento da disciplina Arte-Música dos cursos integrados/EJA do IFRN, por exemplo, assim como, também será viável para outras instituições de ensino de educação básica, pois para a efetivação dos pré-requisitos citados, caberá ao professor conhecer a(s) sua(s) turma(s) e realizar a atividade no momento que considerar oportuno em seu planejamento.

#### **4 ATIVIDADE PROPOSTA**

Considerando a utilização de materiais de fácil acesso, esta atividade necessita ser desenvolvida em grupos de dez alunos ou com toda a turma, independentemente da quantidade de alunos na turma. Para executá-la será preciso cantar (voz), realizar ritmos variados e organizados com as mãos e com copos de plástico duro, com preferência para copos de requeijão, coalhada, iogurte ou outros copos semelhantes.

Os parâmetros musicais trabalhados nesta atividade são: 1. Coordenação Motora – ao coordenar o ritmo proposto em *ostinato* com a voz, exigindo desenvoltura e independência com a métrica da canção; 2. Percepção musical – ao perceber timbres diferentes durante a execução do ritmo proposto; 3. Exploração das dinâmicas musicais – sons fortes e fracos e, 4. Fomentação da integração social – através da canção folclórica.

Sendo assim, dispomos abaixo: 1. Letra; 2. Melodia e harmonia (partitura); 3. Jogo de mãos e copos com *ostinato*, o qual refere-se à repetição de frase rítmica ou melódica da canção trabalhada, “o cravo brigou com a rosa” (domínio público). No jogo de mãos e copos expomos os códigos que determinam como o ritmo deverá ser executado e para auxiliar nesta identificação há, também, uma legenda indicando o movimento e/ou maneira de tocar cada símbolo<sup>16</sup>.

---

16 Estes símbolos foram apresentados no livro *Lenga la lenga* (FREITAS; BEINEKE, 2009) como legenda dos arranjos dos jogos de mãos e copos.



### 1. Letra da canção

O cravo brigou com a rosa  
 Debaixo de uma sacada  
 O cravo saiu ferido  
 E a rosa despedaçada.

O cravo ficou doente  
 A rosa foi visitar  
 O cravo teve um desmaio  
 E a rosa pôs-se a chorar.

### 2. Melodia e harmonia (partitura)

**Figura 1** – Partitura *O cravo brigou com a rosa* (Domínio Público).

**O cravo brigou com a rosa**



Domínio Público

The musical score is written in 3/4 time. The melody (first staff) starts with a quarter note G4, followed by a quarter note A4, and then a half note B4. The accompaniment (second staff) starts with a quarter note G3, followed by a quarter note A3, and then a half note B3. The melody continues with a quarter note C5, followed by a quarter note B4, and then a half note A4. The accompaniment continues with a quarter note G3, followed by a quarter note A3, and then a half note B3. The melody ends with a quarter note G4, followed by a quarter note A4, and then a half note B4. The accompaniment ends with a quarter note G3, followed by a quarter note A3, and then a half note B3.

FONTE: SCRIBD. (2015).

### 3. Jogo de mãos e copos com ostinato<sup>17</sup> rítmico

Legendas:

-  Pegar o copo pelo fundo, segurando e levantando
-  Bater a boca do copo no chão

<sup>17</sup> Ostinato é um motivo, frase musical ou padrão rítmico que se repete.



- b) Para iniciar o jogo, podem cantar a canção marcando o pulso dela com o copo (sem passar para o colega), até conseguirem uma unidade de pulsação e dominar a letra da música;
- c) Professor e alunos, ainda sentados em roda, podem experimentar passar os copos (para o colega do lado direito) de acordo com o pulso da canção em um fluxo constante. Caso haja dificuldades, devem recomeçar;
- d) O *ostinato* rítmico corresponde a uma frase da canção folclórica, então o professor poderá ensinar aos poucos, acrescentando movimentos, gradativamente, repetindo sempre que considerar necessário e explorando juntamente com o grupo os sons característicos dos copos e mãos em cada movimento, além de visualizar o desenvolvimento motor de cada aluno;
- e) Ao aprender o ritmo proposto pelo *ostinato*, o grupo poderá aliar a melodia com os movimentos das mãos e copos;
- f) A canção possui oito frases e duas estrofes, assim, quando o grupo estiver executando toda a cantiga de roda com o *ostinato* rítmico, o professor poderá propor níveis de dificuldade, como:
- Fazer a passagem do copo apenas no final da canção;
  - Fazer a passagem do copo de 4 em 4 frases;
  - Fazer a passagem do copo de 2 em 2 frases;
  - Fazer a passagem do copo em cada final de frase da canção;
  - Sugerir o uso de dinâmicas (intensidade - forte e fraco) sem quebrar o fluxo da passagem de copos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivando apresentar uma proposta didático-pedagógica que evidencie a prática musical através da ludicidade, criatividade e socialização entre os pares, foi interessante compreender sobre a presença da música na escola, mais precisamente sobre a efetivação da obrigatoriedade da música nas escolas de educação básica, o contexto escolar que rege o ensino médio integrado no Instituto Federal do Rio Grande do Norte e as relações inerentes entre professor e aluno com trabalhos/atividades que contemplam as canções de roda e o jogo musical.

No jogo de mãos e copos é possível explorar o canto, o ritmo, a coordenação motora, a concentração, fomentar a colaboração mútua, dentre outros aspectos, através de uma atividade que não necessita de materiais de difícil acesso, pelo contrário, utiliza-se apenas do corpo (voz, mãos) e dos copos.

Para a disseminação dessa proposta, esta atividade foi testada com um grupo de, aproximadamente, cinco de professores de música, assim como foi executada, em sala de aula, com alunos no ensino fundamental I (com idades entre 08 e 10 anos, aproximadamente), da rede municipal de Natal/RN e com alunos no ensino médio integrado (com idades entre 14 e 17 anos, aproximadamente) no IFRN. Desse modo, confirma-se que é uma possibilidade prática que poderá ser recriada, adaptada e interpretada de outras maneiras, de acordo com as necessidades de cada docente, escola ou região, pois em concordância com Queiroz e Marinho (2009, p. 65),

Criar, vivenciar, apreciar e interpretar músicas são práticas que devem constituir a base das aulas de música. Certamente tais parâmetros precisam ser realizados e inter-relacionados a partir de objetivos claros, tendo o cuidado de que nenhuma atividade seja aplicada aleatoriamente. Mas é preciso, também, ter consciência de que, no contexto das

escolas, a brincadeira e o prazer que podem envolver uma atividade dessa natureza são requisitos, muitas vezes, fundamentais para que o professor obtenha sucesso na sua proposta educativa.

Percebemos, assim, que vivenciar a música através de atividades lúdicas e criativas é essencial para a prática musical escolar, não restringindo a produção didática para o público infantil, pois as brincadeiras, jogos, cantigas de roda, lenga lengas, entre outros recursos são materiais significativos para o desenvolvimento de habilidades musicais em consonância com as interações socioculturais.

Com esta atividade, espera-se contribuir para que professores e alunos vivenciem a música de maneira prazerosa, ampliando seus conhecimentos acerca da concentração, coordenação motora e precisão na execução da brincadeira/jogo. Além disso, espera-se que desenvolvam habilidades de percepção e independência musical através do canto (melodia da canção), mãos e os copos (*ostinato* rítmico), dentre outros aspectos. Almeja-se, ainda, que essa experiência musical proporcione a integração social do grupo/turma, pois, a brincadeira/jogo musical não poderá ser efetivada satisfatoriamente se um membro do grupo não compartilhar da mesma experiência. Desse modo, entendemos que é preciso ter cumplicidade para o jogo musical existir efetivamente. Assim, é através da participação individual e coletiva dos envolvidos que teremos como resultado a assimilação de aspectos relacionados à música e às experiências pessoais, sociais e culturais dos mesmos.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Margarete. Jovens, música e percursos investigativos. *Art-Cultura*. Uberlândia, v. 12, n. 20, p. 23-37, jan.-jun. 2010.

\_\_\_\_\_. O conteúdo música e jovens estudantes nas políticas educacionais e curriculares das redes públicas do estado e da cidade de São

Paulo (2007-2013). *Revista da ABEM*. Londrina, v.23, n.34. p. 58-79. jan-jun 2015.

BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. *Revista da ABEM*. Londrina, v. 23, n. 34, p. 42-57. jan-jun 2015.

BRASIL. *Lei nº.11.769*, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. *Base nacional comum curricular*. Área de linguagens. Brasília: 2015. Disponível em <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC\\_LIN&tipoEnsino=TE\\_EF](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&tipoEnsino=TE_EF)>. Acesso em dez. 2015.

CASCUDO, Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. Editora Itatiaia. Belo Horizonte, MG, 1988.

COELHO, Márcio; FAVARETTO, Ana. *Batuque Batuta*. São Paulo: Saraiva, 2010.

DEL-BEN, Luciana. Educação musical no ensino médio: alguns apontamentos. *Música em perspectiva*. v.5, n.1, p.37-50. mar. 2012.

FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de; BEINEKE, Viviane. *Lenga La Lenga*. Disponível em <<http://lengalalenga.blogspot.com.br>>. Acesso em mai. 2015.

IFRN. PTDEM. *Proposta de trabalho das disciplinas do ensino médio*. Proposta de trabalho da disciplina de Arte nos cursos técnicos de nível médio, integrado regular e na modalidade EJA. Pró-reitoria de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2012.

MIRANDA, Paulo César Cardozo de. *Jogo musical e humanização: um olhar lúdico, complexo e sistêmico na educação*. [Recurso digital]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

OTUTUMI, Cristiane H. Vital. *Caminhos musicais*. Curitiba: SEFE – Sistema Educacional Família e Escola, 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba (EDUFPB), v. 1. 181 p. 2005.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular. In: *Fórum da ABEM sobre o ensino de música na proposta da Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, dez. 2015.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, out. 2009.

RIBEIRO, Renato Janine. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em dez.2015.

SOUZA, Fernanda de. O brinquedo popular e o ensino de música na escola. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, V.19, 75-81, mar. 2008.

ZIMMERMANN, Nilsa. *O mundo encantado da música*. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.



# EM DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA:

## a escola como um dos espaços para a formação do *ethos* democrático contra-hegemônico

J. G. S. A. Lima<sup>18</sup> e R. V. Nascimento<sup>19</sup>

### RESUMO

O artigo em pauta traz para o debate a discussão em torno dos desafios colocados a uma educação para a democracia, elegendo como foco analítico a escola, entendida como um dos espaços para a formação do *ethos* democrático contra-hegemônico. Para tanto, assenta-se em uma concepção ampla da democracia, cujos pilares fundamentais são o protagonismo dos sujeitos sociais, a responsabilidade diante do bem comum, a prática dialógica e o respeito às diferenças. Pretende-se, ainda, problematizar algumas das contradições que envolvem a escola contemporânea no tocante à questão democrática, advogando, nessa perspectiva, em favor de uma educação para a democracia ativa e para a humanização. O presente estudo ancora-se em reflexões bibliográficas, apresentando como considerações gerais a necessidade de uma reorgani-

---

18 Professor de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, Professor de Sociologia do *Campus* São Paulo do Potengi do IFRN. Doutor em Educação. E-mail: jose.avelino@ifrn.edu.br

19 Professor de Filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, Doutor em Filosofia. E-mail: rodrigo.vidal@ifrn.edu.br

zação escolar que contribua para a consolidação de uma cultura política fundamentada nos ideais de justiça social e de emancipação humana.

**Palavras-chave:** Educação; Escola; Democracia.

## 1 INTRODUÇÃO

Ao refletir-se sobre os desafios colocados a uma educação para a democracia, o primeiro esforço intelectual que se impõe é o de explicitar o entendimento que se possui acerca da questão democrática, uma vez que, dada a disputa ideológica que envolve o conceito de democracia no interior do campo político, o significado desse termo tornou-se bastante controverso.

Assim, a pergunta de partida para o desencadeamento destas considerações é a seguinte: qual o conteúdo da democracia para uma educação humanizadora? Várias respostas poderiam ser dadas a esse questionamento, todavia, opta-se pelo entendimento que privilegia a participação e a autonomia dos sujeitos sociais na condução coletiva de suas vidas, como será argumentado ao longo deste artigo.

O segundo esforço intelectual colocado à sistematização das reflexões em curso é o de saber qual a importância, hoje, de uma educação para a democracia e quais são seus pilares fundamentais. Isso possibilitará tanto a crítica ao modo como a escola, em especial, compreende a questão democrática, quanto ajudará na problematização dos desafios postos a uma educação voltada à construção de um *ethos* democrático fundamentado nos ideais de justiça social e de emancipação humana.

No horizonte desse pensamento, este artigo, cuja metodologia privilegiou o estudo bibliográfico, está dividido em duas partes. Na primeira, intitulada “Pela ampliação do cânone democrático: a concepção contra-hegemônica da democracia”, busca-se construir uma visão panorâmica em torno das duas principais concepções da democracia presentes no debate político, no intuito de situar o leitor quanto

às reflexões sobre a defesa de uma educação voltada à formação do *ethos* democrático contra-hegemônico, como também acerca da crítica ao entendimento hegemônico da democracia. Na segunda parte, denominada “Escola e Democracia: a formação do *ethos* democrático contra-hegemônico”, reflete-se sobre os pressupostos e os desafios de uma educação para a democracia ativa e para a humanização, elegendo a escola e suas contradições como foco analítico.

Por fim, explicita-se as considerações gerais concernentes à temática abordada, delineando as perspectivas em torno da construção de uma educação comprometida com o ideal contra-hegemônico da democracia, evidenciando um posicionamento em favor e em defesa de uma escola democrática para uma sociedade humanizada.

## **2 PELA AMPLIAÇÃO DO CÂNONE DEMOCRÁTICO: A CONCEPÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA DA DEMOCRACIA**

Se este artigo buscasse uma reflexão simplista sobre “democracia”, um significado dicionarizado para esse termo bastaria. No entanto, essa análise exige esmero e consistência, posto que o debate direcionado à questão democrática revela-se polissêmico e caracterizado pelo som de múltiplas vozes que refletem um campo político marcado por interesses não apenas diferentes, mas também contraditórios e antagônicos. Assim, o campo político apresenta-se como uma arena conflituosa e em permanente conflito, na qual seus agentes envolvem-se em diversas disputas na perspectiva de controle do campo, apontando para a tentativa da produção de consensos em torno de determinadas ideias capazes de consolidar uma dada hegemonia político-cultural na esfera social em suas muitas dimensões.

Nesse sentido, algumas dessas vozes produzem ecos, são amplificadas e legitimadas como “verdades”, ao passo que outras são silenciadas, oprimidas e construídas simbolicamente como inaudíveis. No

tocante à questão democrática, pode-se destacar duas vertentes que se debatem constantemente na luta pela legitimidade conceitual do termo “democracia”. A primeira corrente, entendida como a concepção hegemônica porque amplamente aceita, ancora-se na ideia de que a democracia é um método de disputa política. A segunda, conhecida como concepção contra-hegemônica, afirma a democracia como regime que tem no protagonismo popular o seu pilar fundamental.

Centra-se a atenção nessa última aceção, posto que será nela que se fundamentará a construção das reflexões em torno da escola como um dos espaços para a formação do *ethos* democrático contra-hegemônico. Contudo, se faz necessário o diálogo com a corrente hegemônica para fins argumentativos, tendo em vista a importância de se perceber suas fragilidades em face da compreensão contra-hegemônica, o que possibilitará, além disso, a elaboração da crítica às suas estruturas fundamentais.

Desse modo, destaca-se de início a postura aqui adotada, qual seja: acredita-se que a ideia de democracia hoje amplamente aceita não abarca as perspectivas de construção de uma sociedade mediada por um projeto de justiça social e de emancipação humana, tendo em vista o seu caráter profundamente antipopular e elitista. A concepção hegemônica da democracia pode ser, assim, adjetivada nos termos de Miguel (2002), que a compreende como “democracia domesticada”.

Na ótica desse autor, a visão hegemônica da democracia tem suas raízes na doutrina do economista austríaco Joseph Schumpeter, que redimensionou a reflexão política ao lançar seu livro “Capitalismo, Socialismo e Democracia”, em 1942 (MIGUEL, 2005). Vitullo (2007), aprofundando essa discussão, aponta que o embrião de tal redimensionamento não está precisamente em Schumpeter, mas em Max Weber, cujas análises políticas caminharam na direção da sustentação de um arranjo parlamentar mantenedor da dominação, apreciador da passividade dos cidadãos e mediado por um entendimento empobrecido da democracia, vista apenas como o ato de escolher governantes.

Contudo, ambos os autores concordam que foi a partir de Schumpeter que a teoria minimalista da democracia tomou uma forma mais elaborada, servindo de alicerce fundamental à ossatura da concepção hegemônica do processo democrático. Corroborando esse raciocínio, Pateman (1992) esclarece que

[...] uma compreensão da essência da teoria de Schumpeter é vital para uma apreciação das obras mais atuais sobre teoria democrática, pois elas foram elaboradas dentro do parâmetro estabelecido por Schumpeter e basearam-se em sua definição de democracia. (PATEMAN, 1992, p. 12).

A teoria desenvolvida por Schumpeter parte da premissa de que a democracia não deve ser compreendida como um arcabouço de ideais e valores, mas como um arranjo institucional cujo objetivo é o de alcançar decisões políticas. As palavras do pensador austríaco são bastante elucidativas. Diz ele:

A democracia é um **método** político, ou seja, certo tipo de arranjo institucional para se alcançarem decisões políticas – legislativas e administrativas –, e, portanto, não pode ser um fim em si mesma, não importando as decisões que produza sob condições históricas dadas. E esse deve ser o ponto de partida para qualquer tentativa de defini-la. (SCHUMPETER, 1984, p. 304, grifo do autor).

Schumpeter (1984, p. 336) aprofunda a sua compreensão da democracia pontuando o fato de que nesse tipo de arranjo político “[...] os indivíduos adquirem o poder de decisão através de uma luta competitiva pelos votos da população”. A democracia fica reduzida, nesse sentido, a um mero jogo competitivo, no qual os cidadãos são aqueles que votam de dois em dois anos, ou, conforme ressaltou Weber (*apud* VITULLO,

2007, p. 48), “[...] na democracia o povo escolhe seu dirigente, em quem confia e depois o escolhido diz: Agora fechem a boca e obedecam!”.

Diante dessa breve caracterização da teoria hegemônica da democracia, considera-se que é no mínimo contraditório pensar o processo democrático – que surgiu no interior da *polis* ateniense mediado pela ideia de “governo do povo” e pelo princípio da isegoria, que assegurava a todos o igual exercício da fala no espaço da ágora e na qual, conforme assinala Wood (2003), o âmbito econômico não interferia no âmbito político – apenas como um arranjo institucional destinado a legitimar a competição entre aqueles que almejam os votos da população.

Em acréscimo a esse pensamento, cabe pontuar que a democracia, a partir do modelo grego do Século VI a.C., apresentou as condições para a participação efetiva dos indivíduos na vida política da *pólis*. No espaço político da ágora, aos participantes da *Ekklesia* (assembleia popular), estava garantida a exposição dos discursos que orientavam as práticas na dimensão da realização das leis e no âmbito das relações de poder. O exercício dos direitos políticos na antiga democracia grega realizava-se através da participação direta dos cidadãos sobre os assuntos públicos e, assim, a *politéia* constituía-se de significado coletivo, uma vez que as demandas dos cidadãos se refletia nos discursos postos em praça pública de maneira a corresponder aos diversos interesses das categorias sociais.

É preciso reforçar que há fatores limitantes para o exercício desses espaços democráticos, compreendidos como lugares tenentes da própria atividade política, capaz de conferir autonomia e autorregulação aos indivíduos, principalmente se for levada em consideração a atuação da percepção coletiva sobre os problemas postos em debate na cidade-Estado. Ao mencionar a livre participação, é preciso considerar que os participantes eram, representativamente, um número reduzido de pessoas que juntavam características comuns que os promoviam ao *status* de cidadãos. Nesse sentido, há sem dúvidas um conceito de iso-

nomia que se aplica a poucos no contexto da democracia, como afirma Ramos (2015).

Outro aspecto, não menos decisivo para a caracterização do modelo da antiga democracia grega, é a valorização do discurso como mecanismo de inserção das ideias políticas que influenciavam as decisões no espaço das assembleias. Entra em destaque o uso do discurso revestido de retórica, persuasão e eloquência para a arte do convencimento. Não era possível convencer sem comover no sentido das afecções implicadas a partir de um discurso estruturado nos elementos supracitados.

Os sofistas contribuíram para a construção de uma cultura do discurso político audível para os cidadãos participantes do exercício democrático. Assim, as intencionalidades afloravam nesses discursos e a abertura para eles seria relativa às conveniências de quem os ouve. Por esse caminho, é fácil compreender que os sofistas seguissem a máxima do também sofista Protágoras de Abdera (por volta de 480 – 411 a.C.) que afirmava ser o homem a medida de todas as coisas. A medida (*metron*) do discurso (*logos*) é definida pela relação entre a conveniência de uma tese A ou B, e não necessariamente a busca pela razão que fundamenta mediado pelo uso da razão defender a tese A ou B.

Em contextos menos favoráveis à realização da concepção de cidade-Estado (*pólis*), como por exemplo no Século III a.C., no qual todo o projeto da *politéia* grega praticamente se dissolve por ser esse um período de profunda crise de identidade dos valores essenciais da civilização grega, colocando-se em risco até mesmo o legado de suas instituições para a posteridade, se teve como alternativa a compreensão de que o discurso em um âmbito de menor alcance mas, sobretudo, de igual profundidade, pudesse instaurar o entendimento em meio a discórdia e ao caos social vigente.

Compreende-se, portanto, que uma saída plausível para a ausência de um projeto consistente de *pólis* seja a apresentada por Epicuro de Samos (341 – 270 a.C.). Numa realidade na qual a *pólis* democrática não

era mais possível, o discurso da comunidade do jardim inseria-se como espaço microcômico das relações sociais, imprimia-se através do discurso a abertura para que as ideias fossem postas em debate e, mesmo com a inexistência do vínculo com as práticas coletivas do passado, no que se refere à participação política em praça pública, intencionava-se contemplar o discurso capaz de atingir as realizações cotidianas.

Epicuro retira de seu sistema filosófico o projeto de uma cidade democrática, visto que não há mais cidade a idealizar, nem mesmo democracia para se vivenciar no Século III a.C. Notadamente, suas expectativas se voltavam para a transformação do *logos* em *terapia*, como afirma Nascimento (2011). Tratar as inquietudes da vida em meio a uma sociedade que perdera sua essência civilizatória e partir para a análise das possibilidades do agir, ponderando e deliberando através do *logos* que trata a alma, consistiu numa resposta para a continuidade do trabalho da Filosofia como exercício para a vida. A comunidade do jardim epicúreo compreendia a livre circulação das ideias e a possível transformação da discórdia e perturbação, bem como os valores praticados em meio ao caos em vida simples, tranquila e com espaço para o exercício da sabedoria (*phrônesis*). Enquanto legado para o espólio da democracia na Grécia Antiga, o projeto de Epicuro representava uma alternativa dentro do restrito campo de atuação da liberdade de pensamento e da construção coletiva de um modelo de sociedade, ainda que muito restrita, em que estejam presentes a vinculação entre o discurso e o modo de agir.

Se for possível correlacionar a proposta de Epicuro com os espaços para a abertura do diálogo democrático no mundo contemporâneo, mesmo levando em consideração algum anacronismo, tem-se como vinculação visível a caracterização das atividades políticas de grupos sociais que reivindicam para si participações/interações nos tecidos sociais e políticos no que diz respeito ao posicionamento e tomada de decisões. Reflete-se no mundo contemporâneo o mesmo espaço restrito



para a atuação democrática que se manifestava na Grécia do Século III a.C. Os interesses são diversos, muitas vezes divergentes demais para conviverem no mesmo espaço, mas a pertinência do espaço da proposição do diferente, do dissonante se faz presente porque a *isegoria* coloca-se como elemento fundamental de qualquer comunidade/sociedade que se afirme como democrática.

Nesse horizonte, uma análise contra-hegemônica acerca da ideia de democracia impulsiona o pensamento de que a semântica dominante desse termo possui bases antidemocráticas, uma vez que garante a manutenção de privilégios elitistas, afastando as camadas populares de qualquer decisão que, de fato, venha a contribuir para a transformação das relações sociais, culturais e políticas vigentes. Nesse sentido, em contraposição à teoria minimalista ou hegemônica, adota-se a concepção ampla da democracia, sobre a qual admite-se concordância e embasa-se para a elaboração das análises em torno da escola como um dos espaços para a formação do *ethos* democrático contra-hegemônico. Deixa-se claro, portanto, que a partir de agora, ao empregar-se o termo “democracia”, a argumentação ora delineada direciona-se ao seu ideal contra-hegemônico.

Dito isso, permite-se afirmar que o entendimento contra-hegemônico da democracia reivindica o amplo interesse das massas e dos movimentos sociais em termos de atuação ou participação política. Assim, a democracia passa a ser compreendida sob a lógica da construção coletiva de um projeto social democratizante que abarca vários aspectos, dentre os quais destacam-se: as disputas entre os mais diversos grupos e atores políticos; o resgate dos componentes socioeconômicos para a análise do processo de democratização, processo este entendido não como etapas e fases de desenvolvimento, mas como tempo de possibilidades; a centralidade do conflito, visualizado como o coração do regime democrático e a dimensão da cidadania ativa, englobando o valor do protesto e da mobilização (VITULLO, 2007).

É no tocante a essa última questão, a do protesto e da mobilização, que a concepção ampla da democracia estabelece seus vínculos com a ideia de cidadania ativa, pois sugere uma participação ativa do cidadão nos mais variados espaços decisórios da sociedade como condição de realização e ampliação de direitos e de garantias democráticas. Dessa forma, não há cidadania em substância se não houver a participação direta dos sujeitos no âmbito da vida pública. Tal postura reprende, portanto, a interpretação limitada da democracia defendida pelos teóricos da concepção minimalista, como Max Weber e Joseph Schumpeter, por exemplo.

Nessa direção, a democracia está para além das limitações do sistema representativo, o que significa dizer que a participação democrática não se restringe a procedimentos isolados, nem tampouco à arquitetura institucional das eleições. O conteúdo democrático passa a ter um componente valorativo, posto que há o objetivo de reconfiguração das malhas sociais, culturais e políticas em tessituras mais justas e emancipatórias. Todavia, não se pode entendê-lo como um valor universal, como acreditava Coutinho (1980), dando à democracia uma roupagem a-histórica. Deve-se considerar, diante disso, a sua historicidade, assinalando que em uma sociedade classista a democracia também admite tons fortemente classistas. Tal raciocínio, entretanto, não inviabiliza a possibilidade de se atribuir um conteúdo horizontalizado a uma nova concepção de democracia realmente assentada na soberania das massas populares e direcionada à construção de novas configurações societárias.

Assim, e conforme as contribuições de Santos e Avritzer (2002), a democracia é algo nascido da história viva se fazendo, não admitindo explicações universalistas nem tampouco naturalizantes. A esse respeito, escrevem os autores:

A democracia constitui uma nova gramática histórica. [...], neste sentido, implica sempre ruptura com tradições estabelecidas e, portanto, a tentativa de instituição de novas determinações, novas leis. É essa a indeterminação produzida pela gramática democrática, ao invés apenas da indeterminação de não saber quem será o novo ocupante de uma posição de poder. Pensar a democracia como ruptura positiva na trajetória de uma sociedade implica abordar os elementos culturais dessa mesma sociedade. (SANTOS e AVRITZER, 2002, p. 8).

Diante do exposto, acredita-se que a concepção contra-hegemonica da democracia contribui para trazer ao palco histórico as camadas populares secularmente excluídas dos processos de decisão política, almejando devolver-lhes o protagonismo usurpado pela força do grande capital. Trata-se, sobretudo, de um novo modo de se entender e de se fazer política, chamando ao debate vozes até então silenciadas e oprimidas. É, portanto, um novo poder destinado a tornar presente as ausências, colocando em movimento um projeto societário cujas relações sociais estão assentadas nos ideais de justiça, de emancipação e de humanização.

Frente a tais reflexões, pode-se indagar: qual o papel da escola diante da construção e da efetivação desse ideal de democracia? Poderá ela ser um espaço para a formação de um *ethos* democrático contra-hegemônico?

### **3 ESCOLA E DEMOCRACIA: A FORMAÇÃO DO ETHOS DEMOCRÁTICO CONTRA-HEGEMÔNICO**

Antes de iniciar as reflexões acerca dos questionamentos anteriormente apontados, julga-se necessário considerar que, para além do caráter reprodutivista que marca a educação escolar, esta também se constitui

em um veículo destinado à formação de uma moral democrática assentada nos ideais de justiça, de emancipação e de humanização das relações sociais, contribuindo para forjar um projeto de sociedade mediado pela lógica da soberania popular, da responsabilidade diante do bem comum, da prática dialógica e do respeito às diferenças.

Dessa forma, ao salientar-se a ambivalência do fenômeno educativo, bem como já se ter clara a concepção da democracia na qual ancora-se este artigo, considera-se, agora, a necessidade de estabelecer o sentido sobre o qual emprega-se o termo “educação”, visto que, sendo o fenômeno educativo um ato eminentemente político e ambivalente, a análise aqui pretendida também exige que se especifique a semântica a ser empregada na caracterização da ação educativa.

Assim, por educação compreende-se, basicamente, o processo de formação de sujeitos humanos destinado a disparar e a ampliar as potencialidades cognitivas desses sujeitos, contribuindo para o desenvolvimento do senso de julgamento e escolha para viver conscientemente em sociedade, bem como um processo político voltado para o enriquecimento das capacidades humanas quanto à manutenção da vida e da dignidade das pessoas. (LIMA, 2014).

Com base nessas demarcações conceituais, pode-se elaborar de modo mais consistente o questionamento fundamental às estas reflexões, qual seja: quais os pressupostos e os desafios de uma educação para a construção de uma democracia ativa e para a humanização? Qual o papel da escola frente à formação do *ethos* democrático contra-hegemônico?

Ao se pensar e se idealizar uma escola democrática para uma sociedade humanizada, o primeiro desafio colocado é o da reflexão acerca das finalidades da escolarização, ou seja, além da transmissão de um conjunto de conhecimentos historicamente acumulados, quais são os valores que se considera relevantes para o estabelecimento de uma organização social democrática e que, portanto, devem estar presentes na formação dos educandos?

Klein ([www.smece.salvador.ba.gov.br](http://www.smece.salvador.ba.gov.br)), contribuindo para essa discussão, chama a atenção para a necessidade de uma educação “pela democracia” e “para a democracia”. Isso significa dizer que, tornando urgente uma educação pela democracia, se faz imperiosa a reorganização do funcionamento escolar de modo a favorecer a construção de valores e práticas democráticas junto a todos os envolvidos direta ou indiretamente no ato de ensinar e de aprender. A democracia, nessa perspectiva, passa a estar associada à ideia de formação moral, a qual somente se realiza através de práticas pedagógicas horizontalizadas, de onde brotam relações de respeito mútuo orientadas por um ambiente educativo fundamentalmente dialógico.

No entanto, quando sustenta-se a necessidade de uma educação pela democracia, não se pode deixar de considerar algumas contradições impeditivas à formação de sujeitos democráticos, tais como: a verticalização das relações entre professores e estudantes que em nada contribuem à construção de uma moral democrática; a adoção de conteúdos distantes das realidades vividas pelos educandos; a negação tácita às diversidades sociais, culturais, econômicas, sexuais, de credos, dentre outras; a utilização de metodologias de ensino baseadas em práticas “palavrosas” que promovem a passividade intelectual; etc.

Klein ([www.smece.salvador.ba.gov.br](http://www.smece.salvador.ba.gov.br)), apoiada nas reflexões de Puig (2000), aponta que a escola atual declama valores democráticos ao mesmo tempo em que os nega através de suas práticas pedagógicas. Diz ela:

A escola deveria ser uma instituição igualitária, mas acaba reproduzindo a desigualdade social na medida em que apenas uma pequena parte da população alcança êxito em seu interior e consegue concluir sua formação. Outra contradição refere-se à participação e à autonomia, [...] que na prática escolar traduzem-se em posturas autori-

tárias, que reforçam a heteronomia dos indivíduos. Outro discurso que se choca com as práticas, ferindo princípios democráticos relaciona-se à tolerância e ao respeito às diferenças. A escola ignora atitudes discriminatórias nela existentes: o discurso defende a liberdade de expressão, a igualdade, a tolerância, mas transmite de forma implícita atitudes sexistas, racistas e competitivas. (KLEIN, [www.sme.ba.gov.br](http://www.sme.ba.gov.br), p. 4).

Considerar a escola como um dos espaços para a formação do *ethos* democrático significa pensá-la em termos de superação de tais contradições, o que direciona a conjecturar uma postura comprometida com os pilares da concepção contra-hegemônica da democracia, quais sejam: os ideais da soberania popular, do protagonismo dos sujeitos sociais, da responsabilidade diante do bem comum, da prática dialógica (o que não exclui a centralidade do conflito no interior do regime democrático) e do respeito às diferenças.

A escola deve ainda valorizar uma educação para a democracia, orientando seus saberes e fazeres pedagógicos na direção da formação para a cidadania, imprescindível diante da necessidade de convivência em uma sociedade fundada em princípios democráticos como a autonomia, a igualdade, a liberdade, o respeito, a tolerância, o diálogo, dentre outros. A esse respeito, Benevides (1996), caminhando na mesma direção de Klein ([www.sme.ba.gov.br](http://www.sme.ba.gov.br)), aponta algumas contradições evidenciadas a partir da análise acerca dos discursos e das práticas escolares realmente existentes, dissonância que dificulta a formação do cidadão como construtor de sua própria história, seja individual ou coletiva.

[...] a **educação para a cidadania**, presente como objetivo precípua em todos os programas oficiais das secretarias de Educação, estaduais e municipais, independe do compromisso explícito

dos diversos governantes com a prática democrática. Mas não existe, ainda, a educação para a democracia, entendida, a partir da óbvia universalização do acesso de todos à escola, tanto para a formação de governados quanto de governantes. Ao contrário, aqui ainda persiste, como no exemplo criticado por Alain no sistema francês, **um ensino monárquico, ou seja, aquele que tem por objetivo separar os que serão sábios e governarão, daqueles que permanecerão ignorantes e obedecerão**. Aliás, o grande educador brasileiro Anísio Teixeira também deve ser evocado em sua crítica à “**escola paternalista, destinada a educar os governados, os que iriam obedecer e fazer, em oposição aos que iriam mandar e pensar, falhando logo, deste modo, ao conceito democrático que a deveria orientar, de escola de formação do povo, isto é, do soberano, numa democracia**”. (BENEVIDES, 1996, pp. 1 – 2, grifos da autora).

As palavras da autora revelam um grande desafio a ser vencido pela escola contemporânea no tocante à questão democrática, qual seja: o de superar uma cultura escolar que está em relação orgânica com uma cultura política clientelista e patriarcal ainda presente na organização social brasileira. Isso se encontra em coerência com as contribuições de Santos e Avritzer (2002), quando consideram a democracia como gramática histórica que implica profundas rupturas com tradições estabelecidas no intuito de instaurar novas formas de relações sociais, culturais, políticas e econômicas mais humanizadas. A escola, diante disso, possui um importante papel a desempenhar, uma vez que se responsabiliza com a formação de sujeitos humanos. Ademais, como

adverte Freire (1996), não devemos entender a educação somente como um veículo de reprodução da ideologia dominante, pois ela também opera na direção da mudança de valores e de mentalidades.

Nesse sentido, uma educação escolar realmente empenhada na construção de um arranjo social moldado a partir dos princípios de justiça, de emancipação e de humanização, deve considerar um conjunto de práticas pedagógicas amplificador do cânone democrático e voltado à formação, em seus espaços educativos, da moral, ou daquilo a que aqui denomina-se *ethos* democrático contra-hegemônico. Para tanto, alguns pressupostos são imprescindíveis para a reorganização da escola, desde a reflexão em torno de seu projeto político pedagógico às suas relações com a sociedade da qual faz parte.

Diante de tais exigências, acredita-se que uma prática educativa comprometida com a construção e a efetivação de um ambiente democrático se caracteriza, fundamentalmente, pela elaboração de saberes e de práticas direcionadas à valorização do exercício da decisão, habilidade primeira para a formação de sujeitos protagonistas de suas histórias individuais e coletivas. De igual modo, a apreciação do diálogo como elemento necessário ao convívio com o diferente é pressuposto inalienável a uma educação que se julgue democrática.

Outro pressuposto irrecusável é a democracia cognitiva, através da qual os horizontes intelectuais dos sujeitos podem ser ampliados, de modo a problematizarem a realidade em que vivem à luz de uma consciência crítica forjada a partir do contato com os mais diversos tipos de conhecimento. Nessa proposição, aproxima-se e corrobora-se as reflexões de Santos (2008), quando argumenta a impossibilidade da justiça social global sem uma justiça cognitiva global.

Uma educação para a democracia implica, também, uma ação pedagógica sensível às diversidades, visando a estabelecer uma atmosfera educativa suscetível ao acolhimento das mais variadas realidades sociais, culturais, políticas, econômicas, sexuais, de credos, dentre



outras, o que favorece o delineamento de uma sociedade cada vez mais estruturada a partir da tolerância e do respeito ao Outro.

Portanto, crê-se que valores como o respeito às diversidades, a apreciação e o estabelecimento do diálogo, a construção de posturas críticas, a valorização do exercício da decisão e a democratização cognitiva, se constituem nos pressupostos básicos de um processo educativo fundado no desejo da formação do *ethos* democrático entrelaçado com o ideal de humanização da sociedade, cujas bases se assentem na ideia de uma cidadania ativa estruturada a partir do princípio da isegoria e da co-participação dos sujeitos no ato de pensar, de decidir e de transformar os rumos de suas vidas.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para findar essas reflexões, cabe agora uma última pergunta: qual a importância, hoje, de uma educação para a democracia? Tal indagação encontra na realidade de nossas sociedades, em especial as periféricas, sua resposta mais convincente. A lógica do individualismo e o *slogan* “viva o momento”, próprios à ideologia capitalista, impedem a construção de um projeto coletivo voltado à realização do bem comum e da “socialização da sociedade”, como bem defendeu Rosa Luxemburgo.

A educação possui um papel mais do que necessário no início deste século que adentra nos meados de sua segunda década. É preciso educar na esperança, tendo na utopia democrática o motor das nossas ações educativas, as quais devem priorizar, para além da transmissão de conhecimentos, a construção de valores em prol de um mundo mais justo e, se o momento permite a redundância, a construção de uma democracia de fato democrática.

Reconhecemos que a escola não é o único local no qual se desenvolvem ações educativas, mas defende-se a ideia de que seus espaços são âmbitos privilegiados para a formação do *ethos* democrático con-

tra-hegemônico, pois ela continua sendo a instituição social cuja função exclusiva é o ato de educar.

De igual modo, sabe-se que a construção do *ethos* democrático nos moldes que aqui delineou-se não é algo que se efetiva rapidamente. É um processo de longa duração, que exige continuidade e comprometimento daqueles que nele acreditam, pois como deixou-se claro, essa formação implica o embate ideológico, a disputa conceitual, a construção de hegemonia. No entanto, e para concluir, resgata-se a importância da esperança diante desse processo, permitindo-se, também, quebrar as formalidades da estética acadêmica e finalizar essa reflexão com as palavras de Freire (1992), que esperançosamente NOS diz:

[...] não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem a esperança e sem sonho. A esperança é a necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica.

Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo.

Não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico.

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja, titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe precisa da água despoluída.

[...] prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. [...]

Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.

(Paulo Freire, *Pedagogia da Esperança*, 1992, pp. 10 – 11)

## REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victória. *Educação para a democracia*. Versão resumida da conferência proferida no âmbito do concurso para professor titular em Sociologia da Educação na FEUSP, 1996.

COUTINHO, Carlos Nelson. *A democracia como valor universal*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KLEIN, Ana Maria. *Democracia na escola*. Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. Disponível em: <[www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-etica/WEBARTIGOS/democracia%20na%20educacao.pdf](http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-etica/WEBARTIGOS/democracia%20na%20educacao.pdf)> Acesso em 20 de dezembro de 2009.

LIMA, José Gllauro Smith Avelino de Lima. *Currículo encarnado: cartografia simbólica e afinidades pós-coloniais*. Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2014.

MIGUEL, Luis Felipe. A democracia domesticada: bases antidemocráticas do pensamento democrático contemporâneo. *In: DADOS - Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro. vol. 45, n. 3, 2002, pp. 483 – 511.

\_\_\_\_\_. *Teoria democrática atual: esboço de mapeamento*. *In: BIB*. São Paulo. nº 59, 2005, pp. 5 – 42.

NASCIMENTO, Rodrigo Vidal. *O Corpo no pensamento de Epicuro: Limites e possibilidades*. Tese de doutoramento. Programa Interinstitucional de Doutorado em Filosofia (PIDFIL). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2011.

PATEMAN, Carole. *Participação e Teoria Democrática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

RAMOS, Flamarion Caldeira. *Manual de Filosofia Política: para cursos de teoria do Estado e Ciência Política*. São Paulo: Saraiva, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. S; AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SCHUMPETER, Joseph. Socialismo e Democracia. In\_\_\_\_\_. *Capitalismo, Socialismo e Democracia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

VITULLO, Gabriel Eduardo. Uma releitura das análises clássicas da transição e da consolidação. In\_\_\_\_\_. *Teorias da democratização e democracia na Argentina contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

WOOD, Ellen Meiksins. O *demos* versus “nós, o povo”: das antigas às modernas concepções de cidadania. In\_\_\_\_\_. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

# GÊNEROS DISCURSIVOS E ARTIGO DE OPINIÃO NA SALA DE AULA

A. K. F. L. da Silva<sup>20</sup>, E. B. G. da Costa<sup>21</sup>  
e K. J. de Medeiros<sup>22</sup>

## RESUMO

O gênero discursivo artigo de opinião tem suscitado vários questionamentos a respeito de sua importância no sistema educacional brasileiro, em especial, para os alunos que necessitam produzir esse gênero. Com efeito, integrar esses sujeitos ao mundo da leitura e da escrita de artigos de opinião não é tarefa fácil, entretanto, isso pode ser a chave da questão se eles compreenderem que a apropriação desse gênero trará diversos benefícios diante das práticas sociais no dia a dia. Com base nessas discussões e inseridos no campo da Linguística Aplicada (LA), nosso artigo analisa, numa abordagem qualitativo-interpretativista, a importância do gênero discursivo artigo de opinião por alunos do ensino médio integrado do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi. Ademais, ancoramo-nos no aspecto da linguagem e de gêneros do discurso, de Bakhtin e Círculo (2010). Os resultados iniciais deste artigo apontam que os sujeitos-alu-

---

20 Discente do curso técnico integrado em Meio Ambiente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, RN. E-mail: amandak\_ferreira@hotmail.com

21 Professora do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, RN, Doutora em Linguística Aplicada. E-mail: elis.guedes@ifrn.edu.br

22 Professora do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, RN, Mestra em Estudos da Linguagem. E-mail: kefora.janaina@ifrn.edu.br

nos, acerca do artigo de opinião, têm conhecimentos que necessitam ser fundamentados em teorias linguísticas que reforcem melhor o conceito desse gênero e, conseqüentemente, sua produção escrita. Acreditamos que a relevância deste estudo consiste em colaborar para os estudos dos gêneros discursivos, no que se refere à compreensão do sujeito-aluno do gênero artigo de opinião e de como podemos atuar em sua vivência e produção de artigos, numa integração com a palavra e com o mundo.

**Palavras-chave:** Gênero discursivo; Artigo de opinião; Ensino.

## 1 INTRODUÇÃO

Os gêneros discursivos, bem como as atividades humanas, são ricos, diversos, possuem inúmeras possibilidades. Além do mais, são heterogêneos e por serem determinados pela especificidade do campo, pelo tema, pela situação comunicativa, pelos sujeitos envolvidos etc., bem como pela intenção do locutor, com sua individualidade e subjetividade, aplicam-se, adaptam-se ao projeto de dizer.

Ao se tratar dos gêneros do discurso, Mikhail Mikhailovich Bakhtin, filósofo e pensador russo, torna-se um dos principais nomes citados sobre tal assunto. Bakhtin tornou-se uma referência para os estudos da linguagem em suas relações históricas, como a cultura e a sociedade. O Círculo de Bakhtin<sup>23</sup> relata que o conceito de gêneros se trata de padrões comunicativos globais. Também é necessário observar que, para Bakhtin (2010), as várias práticas sociais estão sempre relacionadas com o uso da língua, que concretiza nossos enunciados, sejam eles orais ou escritos, concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou outra esfera da atividade humana.

---

23 O Círculo de Bakhtin trata-se de um grupo de intelectuais que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, na Rússia. Era um grupo com componentes de formação diversificada (grupo multidisciplinar), com destaque para Valentin N. **Voloshinov**, Pavel N. **Medvedev** e Mikhail M. **Bakhtin**, que dá nome ao Círculo. Tinham paixão pela filosofia e pela linguagem (FARACO, 2009, p. 13).

Para Dias (2012), gêneros discursivos caracterizam-se por entidades de natureza sociocultural que materializam a língua em situações comunicativas diversas. Também diz que é um campo de estudo que tem recebido uma maior atenção nos últimos anos, devido à percepção de sua relevância para o ensino de língua portuguesa e funcionalidade na vida cotidiana, nas incontáveis áreas que essa abrange.

Já a argumentação está em constante presença no nosso cotidiano. Afinal, expomos opinião e argumentamos sobre diversos assuntos e temas do dia a dia. No entanto, mesmo nos posicionando com frequência, produzir um artigo de opinião acaba se tornando um pesadelo para diversos alunos, pois muitos deles possuem certa dificuldade para posicionar-se diante de algum tema e poder defender seu ponto de vista a partir de um tema proposto.

Segundo Costa e Rodrigues (2013), o artigo de opinião – o gênero em foco neste artigo – trata-se de um gênero discursivo que está presente cotidianamente, em nossa trajetória profissional e em momentos significantes do nosso cotidiano. Tal gênero também consegue integrar o leque dos gêneros que fazem uso da sequência argumentativa, caracterizando-se pela constituição e defesa de um ponto de vista.

Assim, este artigo, com o desdobramento das pesquisas feitas, tem como objetivo esclarecer a importância do estudo dos gêneros do discurso, através da teoria do círculo bakhtiniano. Além do mais, explica as causas que podem submeter um aluno a escrever nesse gênero discursivo. Baseando-se nas pesquisas realizadas com os discentes do segundo ano do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – *Campus* São Paulo do Potengi, através de entrevista realizada com eles, apresenta-se as principais dificuldades desses alunos do ensino médio no que se refere ao entendimento do que é gênero do discurso, como também acerca do artigo de opinião. Por fim, como proposta de intervenção, a realização de um minicurso de extensão, o qual visa minimizar as dificuldades dos alunos da ins-



tituição no que concerne à produção textual no gênero discursivo artigo de opinião.

## **2 CONHECENDO OS GÊNEROS DO DISCURSO E O ARTIGO DE OPINIÃO**

Os gêneros do discurso podem ser classificados, como já citado anteriormente, como as características de cada tipo de texto, a maneira de como ele é apresentado aos leitores e sua forma de organização. São as estruturas com que se compõem os textos, sejam eles orais ou escritos, segundo Bakhtin - “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (2010, p. 261). Para Marcuschi (2005), os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas. Contudo, são artefatos construídos cultural e historicamente pelo ser humano. Conforme Rojo (2013, p. 26),

[...] as práticas de linguagem ou enunciações se dão sempre de maneira situada, isto é, em determinadas situações de enunciação ou de comunicação, que se definem pelo funcionamento de suas esferas ou campos de circulação dos discursos (científico, jornalístico, literário, artístico, de entretenimento, íntimo, familiar e assim por diante). Essas esferas ou campos e seu funcionamento estão elas mesmas situadas historicamente, variando de acordo com o tempo histórico e as culturas locais (ou globais).

Dito isso, pode-se dizer que os gêneros discursivos podem variar de uma sociedade para outra, por se embasarem nas culturas humanas, são variados de um contexto histórico para outro e são, ainda, capazes de surgir, de se modificar e desaparecer. A abordagem dos gêneros já passou pelas mãos de diversos estudiosos, dentre eles, Aristóteles, que se destacou por sistematizar a teoria dos gêneros e categorizar a natu-

reza do discurso. Portanto, se trata, como dito por Marcuschi (2008), de uma nova forma de ver um mesmo tema.

Outra característica que também pode contribuir para o impedimento da elaboração na escrita em um gênero do discurso por um aluno é a dificuldade na identificação de um gênero por esse estudante. Segundo o Círculo de Bakhtin, o conceito de gêneros do discurso se relaciona com a utilização da língua e, por essa razão, adquirimos contato com uma extensa variedade de gêneros, o que pode promover certa confusão no momento da identificação.

O Círculo também observa que tais gêneros podem se tornar “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2010), de acordo com sua estrutura composicional, ou seja, os gêneros discursivos podem modificar sua estrutura, dependendo de sua esfera comunicativa, do estilo do autor, fazendo com que possam ter características de outros gêneros a que se assemelham. Mais um motivo que pode causar confusão na identificação entre um gênero e outro.

Já o gênero discursivo denominado artigo de opinião trata de expor, de modo claro, um determinado ponto de vista diante de uma causa. Para produzir um artigo de opinião, o aluno precisa mostrar-se ciente do assunto abordado. Durante a elaboração deste artigo, discutiu-se que, para a maioria dos discentes, a causa maior de sentirem tamanha dificuldade ao se escrever nesse gênero discursivo é a falta de informações dadas em suas antigas escolas acerca desse gênero discursivo. Muitos dos discentes ativos nas atividades do *Campus* e que contribuíram para o sucesso dessa pesquisa, vieram de escolas carentes em ensino e estrutura, o que pode contribuir para a deficiência sobre esse gênero.

Tendo em vista os problemas apontados por vários dos discentes entrevistados e a dificuldade que os alunos possuem na identificação dos gêneros discursivos, em especial, o artigo de opinião – o qual apresenta grande destaque em nossa vida acadêmica e social, por ser um gênero opinativo, ou seja, há exposição do ponto de vista de modo que

consiga persuadir o leitor –, opta-se por fazer um questionário contendo dez perguntas, nas quais se tenta descobrir quais as dificuldades fundamentais sentidas pelos alunos do IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi na hora de escrever um artigo de opinião.

A entrevista elaborada foi realizada com vinte e cinco alunos do IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi. Elaborou-se dez perguntas para poder identificar quais as dúvidas fundamentais dos discentes na compreensão sobre os gêneros discursivos e sobre a produção de um artigo de opinião. Os alunos participantes da entrevista foram voluntários cursando o segundo ano do Ensino Médio, das turmas dos cursos técnicos integrados em Edificações e Meio Ambiente, pois eles têm estudado esse gênero na disciplina de Língua Portuguesa no ano letivo em que esta pesquisa se realizou: segundo semestre de 2015.

### **3 O QUE OS DADOS NOS FALAM?**

O questionário elaborado para a pesquisa continha dez perguntas que investigavam os conhecimentos dos alunos, com base no assunto estudado, como mostra o Quadro 1:

Quadro 1 - Questionário referente à pesquisa relacionada ao conhecimento de gêneros discursivos

1. Você já estudou gêneros discursivos (gêneros textuais) na escola?
2. O que você entende sobre gêneros discursivos (gêneros textuais)?
3. Quais são os gêneros mais conhecidos por você?
4. O que você entende sobre sequência ou tipologia textual?
5. De que maneira os gêneros estão presentes em sua vida?
6. Em sua opinião, os gêneros conhecidos por você são úteis em seu cotidiano? Justifique.
7. Para você, o que é um artigo de opinião?
8. Você já escreveu um artigo de opinião?

9. Ao escrever um artigo de opinião, em que parte você sente mais dificuldade?

- ( ) Introdução                      ( ) Refutação      ( ) Todas as partes  
 ( ) Argumentação                ( ) Conclusão    ( ) Nenhuma  
 ( ) Outras

Se caso marcar “outras”, especifique:

10. Para você, que aspectos linguísticos dificultam a elaboração de um artigo de Opinião?

FONTE - DADOS DA PESQUISA FEITA PELAS AUTORAS.

Dos 25 alunos entrevistados, 15 deles não conseguiram atribuir um conceito para gêneros do discurso que estivesse em concordância com o conceito do Círculo de Bakhtin. Em algumas respostas, os discentes diziam que gênero do discurso “É a argumentação na fala, formas de expressar sentimentos, ideias e opiniões ou tudo aquilo que envolve a comunicação entre os indivíduos”. (A.A.A.; B.B.B.; C.C.C.; D.D.D., 2015). Mesmo não tendo uma definição tão coerente, sete alunos têm uma vaga impressão sobre a definição do gênero e apenas três alunos conseguiram conceituar com clareza o que são gêneros discursivos, alegando que são “Classificação dos textos ou classificação que pode ser infinita, pois novos gêneros são criados constantemente”. (E.E.E.; F.F.F.; H.H.H, 2015).

Gráfico 1 – Respostas atribuídas aos alunos entrevistados.



FONTE: DADOS DA PESQUISA FEITA PELAS AUTORAS.

Com base nas respostas dadas e como nos apresenta o Gráfico 1, pode-se perceber que a principal dificuldade apontada pelos alunos sobre a elaboração de um artigo de opinião é no desenvolvimento da argumentação, pois 68% marcaram essa alternativa na questão. Ao escrever um artigo de opinião, em que parte você sente mais dificuldade? Além disso, há também vários outros questionamentos, como o receio de começar mal a introdução, contradizer-se no desenvolvimento do artigo, fugir do assunto proposto e até a falta de criatividade para um bom título.

Embora haja certa dificuldade no assunto, podemos perceber o interesse sobre tal discussão ao longo da pesquisa e, por meio das questões levantadas no decorrer do questionário, como Em sua opinião, os gêneros conhecidos por você são úteis em seu cotidiano? e/ou De que maneira os gêneros estão presentes em sua vida?, os alunos alegaram que conseguem ter a percepção de que os gêneros discursivos estão presentes em seu cotidiano, como jornais, revistas e até nos diálogos que costumamos fazer no dia a dia – por mais que a minoria dos alunos ainda considere os gêneros como algo fixo, dizendo que apenas estão presentes “na leitura de livros, sempre na escola” ou “Nos determinados textos que leio” – e, onde quer que estejam, o conhecimento e o aprimoramento de tais gêneros serão essenciais para uma satisfatória produção desse gênero discursivo.

As respostas dadas pelos alunos entrevistados sobre a pergunta levantada no parágrafo acima, em sua justificativa, a maioria dos alunos respondeu que “Os gêneros estão presentes em livros, diálogos e até em receitas culinárias”, 48% dos alunos responderam que sim, os gêneros conhecidos estão presentes em todos os momentos do nosso cotidiano, 28% afirmaram que os gêneros do discurso estão em apenas alguns momentos, os quais foram classificados como “momentos acadêmicos” e 24% disseram que estão presentes apenas na leitura de textos, sejam esses acadêmicos ou não.

As questões 7 e 10 perguntavam, respectivamente, o que é um artigo de opinião e que aspectos dificultam a elaboração de um artigo. No Gráfico 2, percebe-se que, através das respostas dadas à sétima pergunta, 12% dos alunos conseguiram conceituar o que é um artigo de opinião. Já na última questão, a pergunta 10, nota-se que a refutação, a elaboração de um título e a colocação dos posicionamentos são os aspectos mais citados pelos discentes como elementos de difícil elaboração, sendo escolhidos por 68% dos entrevistados.

Gráfico 2 – Respostas dadas pelos alunos às questões 7 e 10.



FONTE: DADOS DA PESQUISA FEITA PELAS AUTORAS.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo de opinião torna-se um estudo fundamental, tanto para o ensino médio quanto para o fundamental, pois se trata de uma peça-chave para formação de um cidadão e suas opiniões sobre a sociedade. Segundo Costa e Rodrigues (2012), o artigo de opinião se constitui de uma questão polêmica. Ao escrever tal gênero, devemos deixar clara a posição assumida, procurar utilizar argumentos consistentes e bem fundamentados, explicando ao leitor quais razões nos levaram a tomar determinada posição e apresentar um determinado posicionamento.

Ainda de acordo com as autoras Costa e Rodrigues (2012), ao escrever um artigo de opinião, o enunciador parte de uma questão polêmica

de relevância social e, por isso, deve assumir uma posição, defendê-la com argumentos e posicionar-se com diferentes pontos de vista que circundam a polêmica.

Com base na pesquisa feita, percebe-se que, por mais que os alunos já tenham estudado gêneros discursivos, a maioria deles possui certa dificuldade para diferenciar sequência textual de gêneros do discurso. Contudo, os alunos conseguem, de forma breve, mostrar o que entendem sobre o assunto com seus próprios conceitos. Observa-se, também, dificuldade na conceituação e na elaboração de artigos de opinião. Acredita-se que isso ocorra pela pouca leitura de textos desse gênero ao longo da vida e pela pouca produção de artigos de opinião no cotidiano escolar, mesmo sendo um gênero que é solicitado em exames de seleção para o acesso discente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e como prova de redação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Para minimizar tal problemática, sugere-se a realização de uma oficina no IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi, dada pelos bolsistas de língua portuguesa sob orientação das docentes dessa disciplina. Com isso, pode-se intervir nas dificuldades apresentadas.

A oficina seria realizada com o intuito fundamental de ajudar os alunos com dificuldade na compreensão do que são gêneros discursivos, dando especial destaque ao artigo de opinião sua leitura, compreensão e produção. Assim, de modo dinâmico, a oficina poderia fazer com que tais problemáticas não causem tantas dúvidas nos discentes tanto na hora de ler/compreender como para redigir um artigo de opinião, tornando esses alunos cidadãos mais críticos, participativos e atuantes diante de temáticas (polêmicas) que circulam socialmente.

## **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 5ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

COSTA, E. B. G.; RODRIGUES, M. G. S. *O estudo da responsabilidade enunciativa no gênero artigo de opinião: uma proposta para o ensino médio*. In: VIII Congresso Norte Nordeste de pesquisa e inovação, 2013, Salvador. Anais do VIII CONNEPI, 2013. p. 01-10.

DIAS, L. R. *Gêneros textuais para a produção de textos escritos em livros didáticos*. In: Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2012, Goiás. Anais do SIELP volume 2, numero 1, 2012.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIMA, A. *Os gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana*. Recanto das letras. 2009. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/1705374>. Acesso em: 08 out. 2015.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. In DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RODRIGUES, R. H. *Análise de gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas*. São Paulo, 2004.

ROJO, R. *Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos*. In: ROJO, R. (org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICS*. São Paulo: Parábola, 2013.



VIOTTO, M. E. S. *As concepções de gênero textual/discursivo do professor de língua portuguesa*. Paraná. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos>. Acesso em: 23 dez. 2015.

# SOCIOLOGIA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: contribuições para uma Educação como Prática da Liberdade<sup>24</sup>

J. G. S. A. Lima<sup>25</sup> e A. M. Araújo<sup>26</sup>

## RESUMO

O presente texto insere-se no âmbito das discussões sobre a necessidade e a importância das disciplinas Sociologia e Filosofia para a formação dos jovens, articulando esse debate aos objetivos gerais elencados para o Ensino Médio brasileiro. Problematisa, ainda, as especificidades desses componentes curriculares em estreita relação com uma das principais funções sociais da escola, qual seja: a da promoção de uma educação crítico-humanizadora comprometida com o efetivo exercício da cidadania, como defendia Paulo Freire (2005). As reflexões aqui delineadas estão fundamentadas em estudos bibliográficos, apontando como considerações gerais a relevância do ensino da Sociologia

---

24 O artigo em tela faz parte de estudos anteriores realizados pelos autores no âmbito do debate sobre o ensino de Sociologia e de Filosofia no Ensino Médio brasileiro. Algumas das reflexões aqui delineadas constam em artigos já publicados, embora tenham sido aprofundados para este escrito.

25 Professor de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, Professor de Sociologia do *Campus* São Paulo do Potengi do IFRN. Doutor em Educação. E-mail: jose.avelino@ifrn.edu.br

26 Professor de Filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, Doutor em Filosofia. E-mail: alexandre.medeiros@ifrn.edu.br

e da Filosofia para uma educação endereçada à formação de sujeitos humanos críticos e éticos, em vez de meros autômatos programados para produzir e consumir.

**Palavras-chave:** Ensino Médio; Ensino de Sociologia; Ensino de Filosofia.

## 1 PARA INÍCIO DE DIÁLOGO

Precisamos de um tipo de educação que amplie o número de falantes mobilizados na produção de um conhecimento que anseie pela emancipação social e contribua para o enriquecimento das capacidades humanas quanto à manutenção da vida e da dignidade das pessoas.

José Gllauco Smith Avelino de Lima

No ano de 2006, as disciplinas Sociologia e Filosofia se tornaram obrigatórias na estrutura curricular do Ensino Médio brasileiro. Desde então, muitas discussões foram geradas em torno da importância dos conhecimentos de cada uma dessas disciplinas em face da formação intelectual e humanística dos estudantes. Apesar disso, as referidas disciplinas ainda sofrem uma espécie de “marginalização curricular”, através da qual seus conhecimentos são estigmatizados como puro verbalismo teórico desvinculado das realidades concretas em que vivem os jovens.

O presente texto busca problematizar esse “preconceito pedagógico”, abrindo espaço para um debate endereçado ao entendimento dos conhecimentos sociológicos e filosóficos como saberes constitutivos de uma das principais funções sociais da escola, qual seja: a da educação para o exercício da cidadania. Traz, ainda, a discussão sobre a especificidade da Sociologia e da Filosofia no âmbito do Ensino Médio, compreendendo essas disciplinas como integrantes de um projeto educacional

alicerçado na construção de um “conhecimento prudente para uma vida decente”, como ensina, hoje, Boaventura de Sousa Santos (2006).

Com esse pensamento, considera-se que tanto a Sociologia como a Filosofia oportunizam aos estudantes o contato com formas de conhecimento cujas dimensões políticas de seu ensino são capazes de desencadear uma leitura crítica, reflexiva e desnaturalizada sobre a realidade social, contribuindo, nesse sentido, para o estabelecimento da justiça social e para o enriquecimento das capacidades humanas quanto à manutenção da vida e da dignidade das pessoas.

## **2 PARA ESTRANHAR E DESNATURALIZAR AS PRÁTICAS SOCIAIS: SOCIOLOGIA E ENSINO MÉDIO**

Abordar a importância do ensino de Sociologia na Educação Básica implica, inicialmente, no reconhecimento de que esse debate reflete, em menor ou em maior grau, um histórico curricular profundamente marcado por ausências e presenças, dessa disciplina, no âmbito do que hoje denomina-se Ensino Médio. Tal intermitência provocou, dentre muitos aspectos, a dificuldade da construção de uma “identidade pedagógica” para a Sociologia no currículo da Educação Básica, dificultando, de igual modo, a percepção de sua especificidade epistemológica diante das demais disciplinas, qual seja: o estudo dos fenômenos sociais produzidos a partir das relações estabelecidas pelos indivíduos na sociedade.

Assim, decorrente dessa falta de “identidade pedagógica”, a Sociologia sofreu – e ainda sofre – um processo de estigmatização que lhe confere o *status* de “não-lugar” no interior da estrutura curricular da escola de nível médio brasileira, contribuindo para o fortalecimento de inúmeros preconceitos que a caracterizam como um conhecimento abstrato e de pouca ou quase nenhuma utilidade prática para a vida concreta dos estudantes.

Além disso, e em função do pouco prestígio escolar que envolve a Sociologia, esse componente curricular acabou por transformar-se,

em muitas realidades socioeducacionais, em uma “disciplina-apêndice”, cuja “importância” está diretamente relacionada ao complemento da carga horária de profissionais de educação não licenciados para o ensino dos conhecimentos sociológicos.

Nesse sentido,

a percepção é de que a disciplina ainda não conseguiu se firmar como componente curricular do Ensino Médio, sendo na maioria das vezes, vista como um complemento da carga horária, podendo ser ministrada por profissionais de outras áreas sem prejuízo para o aprendizado dos alunos. (VIEIRA; CUNHA, 2014, p. 9).

Essa representação depreciativa da Sociologia, arraigada em muitas configurações escolares, contribui para distanciar os alunos de seus próprios mundos de vida, já que é no espaço-tempo desse componente curricular onde podem ser desencadeadas significativas situações de ensino e de aprendizagem endereçadas à problematização da complexa rede de relações sociais, culturais e políticas que circunda a comunidade, a escola e seus sujeitos.

Diante dessa perspectiva, a Sociologia tem um importante papel político-epistemológico no campo educacional, uma vez que permite, do ponto de vista epistemológico, o permanente exercício da “imaginação sociológica” (MILLS, 1982), isto é, um tipo de racionalidade fundamentada nas práticas do estranhamento e da desnaturalização das práticas sociais. Por outro lado, também propicia o uso político do conhecimento sociológico em favor da intervenção na sociedade, buscando a formação da autonomia de pensamento e estimulando a ação consciente e transformadora em face das inúmeras manifestações de opressão social que marcam e desumanizam a vida de muitas pessoas. (FREIRE, 2005).

Nesse raciocínio, cabe pontuar que a Sociologia, como espaço privilegiado para a realização das Ciências Sociais no Ensino Médio,

oportuniza aos estudantes a adoção de novas lentes para a interpretação da realidade, possibilitando a construção de novos modos de pensar as práticas sociais em suas plurais formas de manifestação.

Dois princípios são fundamentais para o satisfatório desenvolvimento dessa perspectiva, os quais, conforme acredita-se, possibilitam perceber a especificidade da Sociologia perante as outras disciplinas integrantes da estrutura curricular do Ensino Médio. São eles: o estranhamento e a desnaturalização.

O princípio do estranhamento, embora não seja exclusivo da Sociologia, busca provocar nos estudantes a capacidade de espanto diante de situações sociais consideradas corriqueiras, comuns, triviais. (BRASIL, Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006). Assim, as teorias e os conceitos sociológicos configuram-se como “operadores cognitivos” fundamentais ao exercício de problematização científica daqueles fenômenos sociais que não são imediatamente conhecidos/interpretados por apresentarem um caráter supostamente “normal”.

O estranhamento é a condição necessária para os jovens do ensino médio realizarem uma leitura sociológica do mundo. Estranhar os fenômenos sociais exige que o professor provoque inquietação na turma. [...] Exige dos alunos critério para desvendar a realidade, ousadia para abandonar as explicações já consagradas e elaborar respostas coerentes e racionais para os fenômenos sociais. (GUIMARÃES, 2014, p. 26-27).

O princípio da desnaturalização tem por objetivo entender os fenômenos sociais como resultados da atividade humana em sociedade. Com isso, a Sociologia permite aos estudantes a percepção do caráter histórico das estruturas e dinâmicas sociais, buscando a contestação/

desconstrução de concepções e explicações naturalizadoras<sup>27</sup> que ofuscam a historicidade das relações e práticas sociais.

A atitude de desnaturalização da sociedade realizada pela Sociologia requer, pois,

[...] o desmonte de argumentos popularmente **incontestáveis**; o rompimento com concepções aceitas como normais; a contrariedade em relação à expectativa de situações naturalmente esperadas até mesmo pelos jovens, a despeito de toda energia renovadora da idade. Desnaturalizar é tratar os fenômenos sociais a partir de sua historicidade; é entender que a vida em sociedade não está dada: é o resultado da atividade humana. (GUIMARÃES, 2014, p. 26, grifo da autora).

No horizonte dessa argumentação, os encadeamentos recíprocos entre estranhamento e desnaturalização demarcam a especificidade do ensino de Sociologia na escola de nível médio, cumprindo o importante papel quanto ao desenvolvimento da imaginação sociológica, habilidade intelectual capaz de promover o rompimento com as percepções ingênuas sobre a realidade social, além de possibilitar aos estudantes o protagonismo diante da construção de uma visão de mundo mais ampla e cada vez mais crítico-reflexiva.

Assim entendida, a Sociologia no Ensino Médio oferece aos jovens referenciais próprios de análise para que estes possam “sentir o jogo que se processa entre os homens e a sociedade, a biografia e a história, o eu e o mundo”. (MILLS, 1982, p. 10). Desse modo, a inserção da Sociologia no âmbito curricular da Educação Básica traz para os professores

---

27 “Efeito de naturalização: fazer parecerem naturais certas construções sociais; por exemplo: a dominação masculina fundamentada em uma possível superioridade biológica”. (BRASIL, Orientações Curriculares para o Ensino Médio, p. 105).

o compromisso precípuo de provocar nos estudantes o estranhamento e a desnaturalização das situações sociais por eles vivenciadas.

No ensino médio, uma das responsabilidades do professor de Sociologia é desenvolver, no aluno, a capacidade de problematizar o mundo a sua volta. Incentivá-lo a perceber situações que fazem parte de sua convivência como, por exemplo, a falta de interesse do governo local em atender às demandas de sua escola ou de seu bairro, ou ainda, a violência física, praticada, cotidianamente, no ambiente escolar. Provocar o estranhamento e a desnaturalização é desenvolver a sensibilidade do aluno para enxergar sociologicamente o mundo, a partir de diferentes questões que o cercam diariamente. (GUIMARÃES, 2014, p. 27).

Com esse pensamento, a Sociologia, como porta-voz das Ciências Sociais no ensino básico, propicia ao estudante o contato com sistemas de conhecimentos sobre o mundo social capazes de suscitar uma postura científica, crítica, reflexiva e atuante diante das relações e práticas humanas. Nesse prisma, as perspectivas sociológicas, antropológicas e políticas transformam-se em importantes referenciais cognitivos através dos quais os alunos podem ler os fenômenos societários, interpretá-los, problematizá-los e, em alguns casos, atuar sobre eles.

Cabe sinalizar, a partir desse raciocínio, que o estudo da Sociologia no Ensino Médio pode despertar e potencializar, nos estudantes, a capacidade para uma leitura racional e coerente do mundo em que vivem, tendo em vista que o uso do conhecimento historicamente elaborado por essa disciplina deve

[...] provocar o estranhamento e a desnaturalização em relação às questões sociais que estão mais próximas do jovem, e que assumem significado em sua vida, exercitam sua sensibilidade em relação



às contradições sociais que o aguardam no mundo fora da escola. (GUIMARÃES, 2014. p. 31).

No âmago dessa discussão, acredita-se, por fim, que a Sociologia no Ensino Médio oportuniza uma experiência intelectual instigante e prazerosa, ao mesmo tempo em que provoca questionamentos em torno de certezas e visões de mundo ainda muito arraigadas em nosso espírito individual e coletivo. Dessa maneira, as aulas constituintes desse componente curricular abrem novos horizontes para compreender e problematizar o nosso “estar sendo no mundo”, como também consentem aprendizados para a contínua reelaboração da nossa humanidade em tempos de desencanto social. Com isso, a Sociologia reaviva nos indivíduos, conforme nos ensina Antônio Candido, a “quota de humanidade, na medida em que os torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. (CANDIDO, 1995, p. 242).

### **3 EM DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO NÃO UTILITARISTA: FILOSOFIA E ENSINO MÉDIO**

Talvez não seja um exagero dizer que o ensino da Filosofia apresenta a sua relevância na formação dos jovens para além das exigências das provas e exames nacionais que condicionam a entrada desses jovens no ensino superior. Do mesmo modo, é possível dizer que a importância da Filosofia na formação humana, de um modo geral, está para além do saber fazer instrumentos úteis às necessidades cotidianas.

Com relação ao primeiro aspecto, já no Séc. XIX, o modo de se relacionar com a Filosofia como um saber a ser decorado para servir de credencial para adentrar num nível mais elevado de ensino, foi veementemente denunciado pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche. Para Nietzsche, o modo de se relacionar com a Filosofia como um saber a ser decorado, em vez de conduzir a uma autêntica “formação do espírito” (*Bildung*), levou, antes, a um “desprezo” pela Filosofia. Ainda, segundo esse filósofo, o “desprezo” pela Filosofia se deu em função de a mesma

ser apresentada como um saber meramente “enciclopédico”, cujos princípios deveriam ser decorados apenas como meio para a realização de exames, para, logo em seguida, serem esquecidos.

Com relação ao segundo aspecto, o de a Filosofia não ser “útil” para as necessidades cotidianas, levou a que a Filosofia fosse considerada como um saber distante de tudo o que se vive, como um saber meramente “abstrato” e, além disso, de difícil acesso.

O que se pretende argumentar, daqui por diante, consiste em mostrar que, tanto a visão de que a Filosofia é um saber meramente “enciclopédico”, quanto a visão de que ela é um saber sem finalidade, posto que sem “utilidade”, não se coadunam com o autêntico sentido do que é a Filosofia, nem, muito menos, corresponde à tarefa realizada pelos que se empenham, de verdade, na atividade filosófica.

Tais visões acerca da Filosofia, correspondem, antes, à própria compreensão equivocada, ou, no mínimo problematizável, daqueles que, ao desconhecem o real sentido da mesma, desconhecem, por implicação lógica, a própria relevância dessa disciplina para a formação humana. O que o artigo propõe se justifica, portanto, em face de uma compreensão não adequada a respeito do sentido e do papel da Filosofia para a formação dos jovens. Ademais, a necessidade de se apresentar a relevância da Filosofia para a formação humana é ainda maior na medida em que se tem observado, por parte de alguns setores conservadores, e porque não dizer, reacionários, propostas em defesa da retirada da Filosofia do currículo escolar; ou, sob a menos pior das hipóteses, apresentam-se propostas que consideram que essa disciplina deva ser oferecida aos alunos do Ensino Básico como uma espécie de *menu* a ser escolhido ao gosto de cada um.

No que se segue, o artigo apresenta as razões pelas quais aquela compreensão a respeito do ensino da Filosofia, como um ensino “enciclopédico”, “abstrato” e “inútil”, e, por isso mesmo, sem interesse, não corresponde ao real sentido dessa disciplina para a vida humana, nem,

de modo muito especial, na vida dos jovens. O foco do artigo é, pois, mostrar que, por meio da reflexão filosófica, é descortinado um horizonte de sentido constitutivo de qualquer formação que se pretenda autônoma, crítica e, sobretudo, ética.

Inicialmente, pode-se dizer que a acusação de que o ensino de Filosofia é uma disciplina “sem interesse” por parte dos jovens, coloca, de saída, uma questão que, por não ter suas razões devidamente explícitas, transparentes, desperta desconfiança acerca dos pressupostos subjacentes à essa acusação, levando-os, desse modo, a serem inteiramente questionáveis. Por outro lado, para aqueles que lidam diretamente com a Filosofia, seja no Ensino Básico, seja no Ensino Superior, é evidente que tal acusação também é fruto de preconceitos que se ergueram ao longo da tradição em torno da mesma; preconceitos que, nos dias de hoje, tendem a ser finalmente selados pelos discursos daqueles que, ignorando a dimensão formativa da Filosofia para o ser humano, se renderam ao imediatismo e ao pragmatismo que o estilo de vida comporta atualmente; estilo esse totalmente destituído de uma postura crítica sobre o mundo.

É bem verdade, no entanto, a afirmação de que um dos obstáculos que se coloca à compreensão acerca da relevância da Filosofia para a formação dos jovens concerne à própria questão da definição do conceito de Filosofia e do seu método. Pois, como apresentar a relevância dessa disciplina sem determinar com precisão a sua natureza e o seu método específico? Ao longo da tradição, muitas e múltiplas foram as definições dadas ao conceito “filosofia”. Todavia, conforme enfatizaram os Professores Danilo Marcondes e Irley Franco,

[...] no contexto contemporâneo não mais vemos as diferentes respostas como excludentes ou como exigindo uma adesão total [...]. Vivemos uma época de pluralismo das ideias, e isso nos permite examinar os vários caminhos que se abrem diante de nós [...]. (MARCONDES; FRANCO, 2011, p. 7-8).

Desse ponto de vista, portanto, o que é possível afirmar a respeito do sentido da Filosofia, é que tal sentido é amplo e variável, segundo o ponto de vista de cada filósofo ou escola filosófica; e que, além disso, “esses sentidos não se excluem mutuamente”, nem, muito menos, “exigem uma adesão plena”, visto não haver um critério pelo qual se possa defender um sentido em detrimento do outro. (MARCONDES; FRANCO, 2011).

Isso nos mostra que, aquilo que à primeira vista pode parecer como um obstáculo para a consideração do valor da Filosofia para a formação humana, o seu sentido não unívoco, por outro lado, na medida em que a reflexão filosófica configura-se numa multiplicidade de sentidos que não sendo excludentes mutuamente, marca aquilo que é próprio do pensamento, a saber, as suas múltiplas formas. Do ponto de vista que marca a natureza da Filosofia, a saber, da crítica, nenhuma definição que se pretenda absoluta pode ser dada a uma forma de pensar que, por sua própria natureza autoquestionadora, não pode se fechar numa única resposta, na medida em que ela mesma está constantemente sobre o escrutínio da autocrítica.

Todavia, tal compreensão a respeito do sentido do que é a Filosofia não se confunde com um pensar indeterminado, impreciso, numa espécie de mixórdia de raciocínios mal alinhavados. A multiplicidade dos sentidos atribuídos ao conceito de Filosofia não retira o seu caráter de um pensamento rigoroso e exigente, no qual se busca justificar, por meio de argumentos, os princípios e os conceitos daquilo que é afirmado sobre as diversas instâncias do que entendemos por “real”.

É importante considerar, também, que, se entendemos que o filosofar é muito mais do que saber o que os outros pensaram, e se entendemos que o nosso tempo nos coloca questões as quais escapam das respostas dadas pelas ciências ditas exatas, podemos, desse modo, antever que a reflexão filosófica abre as possibilidades de elucidação

dos sentidos dessas questões, ainda que não possa esgotar totalmente os sentidos das mesmas.

Com efeito, mesmo que a Filosofia não se esgote nas respostas que os filósofos da tradição deram às suas questões, o modo com que esses filósofos pensaram essas questões pode ser de grande valia para nós, ainda hoje, não para que repitamos suas possíveis propostas de solução, o que não faria mais sentido; mas, para que, acompanhando o modo com que esses filósofos pensaram as suas questões, possamos vislumbrar, a partir daí, um horizonte heurístico de reflexão descortinado pelo tratamento que esses filósofos deram às suas questões, ou seja, acompanhando o modo como os filósofos da tradição pensaram suas próprias questões, podemos pensar com maior propriedade as nossas próprias questões, suscitadas a partir do tempo presente.

De modo geral, e à despeito da multiplicidade de sentidos atribuídos à Filosofia, uma característica parece ser comum a todos esses sentidos, e que, em certa medida, marca aquilo que é específico do fazer filosófico, a saber: a sua relação com o conceito. Essa afirmação, contudo, ainda pode parecer vaga. Que relação é essa e como ela se constitui? Pode-se dizer que essa relação consiste, antes de mais nada, na busca pelo esclarecimento, justificação e validade dos conceitos e princípios que constituem e subjazem a experiência humana de um modo geral e, de modo especial, as experiências cognitivas (conhecimento), práticas (éticas e políticas) e estéticas (sentimento de prazer e desprazer)<sup>28</sup>.

Um dos mais ilustres filósofos da modernidade, Immanuel Kant (1724-1804), chegou a caracterizar a Filosofia, à diferença da matemática, como um “conhecimento racional por análise dos conceitos”<sup>29</sup>.

---

28 Vale salientar que esses conceitos e princípios estão nos fundamentos dos Parâmetros do Currículo do Ensino Médio do Brasil.

29 Cf. KANT, I. *Lógica*. AA 24: “A filosofia é, pois, o sistema dos conhecimentos filosóficos ou dos conhecimentos racionais a partir de conceitos” (p. 41). Com o intuito de orientar o leitor, as iniciais ‘AA’ seguidas de números designam o número da paginação a partir das obras originais da *Akademie Ausgaben* (Edição da Academia de Ciências de Berlin).

Um conhecimento racional por análise de conceitos consiste em, partindo dos conceitos que estão dados na experiência cotidiana dos seres humanos, buscar e estabelecer o princípio ou o fundamento pelo qual é possível fazer o uso desses conceitos na experiência. Buscar e estabelecer o princípio ou o fundamento consiste em poder justificar e dar validade ao “direito do uso” que se faz de certos conceitos na experiência. Essa definição, todavia, corresponde mais propriamente ao método da Filosofia.

Para Kant, o conceito de Filosofia, enquanto tal, não é um conceito que designa algo supostamente pronto, terminado, acabado; daí esse mesmo filósofo ter admitido que “não se ensina Filosofia, se ensina a filosofar”<sup>30</sup>. Com essa caracterização, Kant quer enfatizar que a Filosofia é uma atividade, uma experiência que coloca em movimento o pensamento. Desse ponto de vista, a Filosofia é considerada como um exercício do pensamento em busca de elucidar as questões que a nossa própria razão levanta, as quais, segundo Kant, referem-se aos “fins últimos da humanidade”.

Nesse sentido, Kant afirma que todo o interesse da nossa razão se divide nas seguintes perguntas: “o que posso saber?”, “o que devo fazer?” e “o que me é permitido esperar?”. Todas essas perguntas nos conduzem a uma única questão: “o que é o ser humano?”. Para essas questões, a Filosofia assume um sentido muito especial na vida humana na medida em que, por meio dela, passamos a ter maior clareza acerca dos conceitos os quais constituem e possibilitam as nossas experiências, mesmo que não seja possível obter as respostas definitivas sobre o sentido último do que somos.

Incompreendido por seus contemporâneos e acusado de corromper a juventude de Atenas, o grande filósofo grego, Sócrates, como sabemos, foi condenado à morte por chamar a atenção dos jovens atenienses para a busca investigativa (*Zétesis*) do sentido mais correto dos conceitos

30 Cf. KANT, I. *Lógica*; AA 26, p. 43.

(conceitos do bem, da coragem, da justiça, etc.) constitutivos das próprias experiências desses. Para Sócrates, apenas na medida em que os jovens buscassem, com o uso da razão, compreender o verdadeiro sentido desses conceitos, é que, então, seria possível a eles alcançarem um conhecimento “mais verdadeiro” das coisas. De acordo com Sócrates, esse conhecimento poderia libertá-los dos preconceitos decorrentes dos hábitos e costumes vigentes da época. Foi exatamente por não abrir mão desse ideal na formação dos jovens atenienses que Sócrates teve de pagar com a própria vida.

Antes mesmo da atuação de Sócrates, podemos dizer que o próprio nascimento da Filosofia é marcado pelo vislumbre de um povo (Grécia, Séc. VI a.C) que, tomando consciência de seu poder questionador, decidiu libertar-se de todas as formas de tirania, legitimada pelos mitos e dogmas da tradição, descobrindo, em seu poder reflexivo (*logos*), a fonte da sua liberdade.

A própria etimologia da palavra “filosofia” a qual significa “amor à sabedoria”, “desejo da sabedoria”, designa algo que é próprio ou característico da reflexão filosófica: o seu caráter de “investigação crítica”, de “busca”, ao invés da posse de um pretense saber, da afirmação dogmática de alguma “verdade” que se pretenda absoluta. Assim, não obstante as múltiplas definições dadas ao seu conceito, podemos identificar algo que é comum a todas elas e que caracteriza a Filosofia como uma “atividade”, como uma “experiência de pensamento”, de investigação crítica daquilo que se busca compreender, uma busca pela compreensão ou elucidação do próprio sentido das questões que a razão humana levanta.

Alguém poderia levantar a seguinte objeção: para que serve afinal de contas a Filosofia se ela não fornece nenhuma resposta para as questões que ela levanta? Talvez uma possível resposta a essa objeção seja a de que por meio da elucidação das questões que a nossa razão se coloca, e ainda que não obtenhamos respostas definitivas para as mesmas, ao pensar sobre elas, a reflexão pode nos conduzir a uma autotransforma-

ção no nosso pensamento e, quiçá, de nossas ações; do modo como nos relacionamos conosco mesmo, com os outros e com o mundo. Desse ponto de vista, a Filosofia assume um sentido eminentemente ético.

Em outras palavras, ainda que não obtenhamos respostas definitivas para as questões que a nossa razão levanta, ao pensarmos sobre elas, isso pode nos ajudar a pensar sobre que tipo de ser humano desejamos ser no mundo. Na medida em que, por meio da reflexão filosófica, definimos aquilo que pode ser visto como sendo mais importante na nossa vida e que, de algum modo, vai constituir o nosso caráter. Ter caráter significa adotar princípios mais elevados e viver em função desses princípios, ou seja, ser consequente com aquilo que adotamos como constituindo a nossa vontade na determinação das nossas ações. É, portanto, um sentido ético de sabedoria de vida que a reflexão filosófica pode oferecer àqueles que a ela se dedicam. Kant chamou a esse último sentido da Filosofia de sentido “cosmopolita” ou a Filosofia segundo o seu “conceito de mundo”, que, por se referir ao “fins últimos da razão humana” é a “ideia” de uma “sabedoria prática”<sup>31</sup>.

Se, pois, consideramos que a adolescência é um estágio no qual os jovens passam por momento de crises, conflitos, descobertas, quanto ao sentido de suas vidas, e ao que se apresenta como alternativas para ocuparem esse sentido, ao seu modo de ser, de viver, etc., e, se, o pensar filosófico, como bem caracterizaram Platão e Aristóteles, se inicia com o “*Thauma*” (espanto, admiração, perplexidade), dando origem à reflexão despertada pelo estranhamento das coisas, do não conhecido, ou mesmo tido como óbvio, poderíamos dizer que a Filosofia é uma atividade privilegiada para ajudar os adolescentes a lidar, de uma

---

31 “Segundo o conceito do mundo, ela é a ciência dos fins últimos da razão humana. Este conceito altivo confere dignidade, isto é, um valor absoluto, à Filosofia. E, realmente, ela também é o único que vem primeiro conferir valor a todos os demais conhecimentos. “[...] o filósofo prático, o mestre da sabedoria pela doutrina e pelo exemplo, é o filósofo propriamente dito. Pois a Filosofia é a ideia de uma sabedoria prática que nos mostra os fins últimos da razão humana”. (Cf. KANT, Immanuel. *Lógica*. Trad.: Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003, AA 24, p. 41).



maneira livre e crítica, com tudo aquilo que se apresenta a eles como supostas “alternativas” prontas de modelos de vidas a serem seguidos.

Em outras palavras, se consideramos que os adolescentes são aqueles que estão numa fase de questionamentos e descobertas acerca dos sentidos de suas experiências cognitivas, afetivas, valorativas, etc., e, se tomamos a Filosofia em seu caráter dinâmico de atividade de questionamentos e elucidação conceitual sobre o sentido das coisas em geral, atividade a partir da qual é possível uma maior clareza a respeito dos fundamentos e princípios que constituem aquelas experiências humanas, então, temos de admitir que a relevância do ensino de Filosofia na formação dos adolescentes consiste no fato de ela ser uma atividade capaz de levá-los a buscar e a adotar, de uma maneira consciente, livre e autônoma, os sentidos norteadores de suas vidas, dotando-os de instrumentos pelos quais eles possam fazer uma leitura do mundo de uma maneira crítica e não subserviente<sup>32</sup>.

Não seria um exagero dizer que esse papel a ser desempenhado pela Filosofia na formação dos jovens não se aplica, apenas, ao jovem enquanto tal, mas desempenha, igualmente, um importante papel nos demais estágios da vida humana, até mesmo na velhice. Uma vez que a velhice não traz consigo necessariamente a sabedoria, como se o seu conceito fosse um conceito analítico<sup>33</sup> (cujo predicado – ‘a sabedoria’ – estivesse contido no conceito sujeito – ‘velhice’), a experiência que a

---

32 Foi com esse sentido compartilhado a respeito da relevância da Filosofia para a formação dos adolescentes que, segundo os Professores Danilo Marcondes e Irley Franco, o Relatório da Real Comissão de Investigação sobre o Ensino da província de Québec publicou um texto em favor da inclusão da Filosofia no currículo escolar. No texto, afirma-se que: Aquele que for iniciado em filosofia será mais consciente e mais livre; habituado a refletir e reexaminar os problemas, não cederá facilmente às propagandas, aos movimentos coletivos impensados, mas saberá se situar no mundo, na sociedade [...]. Saberá tomar decisões com maior lucidez e liberdade [...] (*Apud* MARCONDES, Danilo; FRANCO, Irley. *A filosofia: o que é para que serve?*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, PUC-Rio, 2011, p. 14).

33 Um conceito analítico é um conceito que, numa proposição, o conceito do predicado está contido no conceito do sujeito. Por exemplo, quando se diz: “O corpo é extenso”, o predicado ‘extensão’ está contido, analiticamente, isto é, implicado logicamente, no conceito de ‘corpo’.

velhice traz consigo não se confunde necessariamente com a sabedoria. Podemos ser experientes em algumas coisas e, no entanto, não sermos sábios nas mesmas. A sabedoria implica numa atitude ética. A velhice, inevitavelmente, traz consigo rugas e cabelos brancos. Mas a sabedoria, ela mesma, precisa ser constantemente cultivada pelo autoexame, pela autorreflexão, o que implica numa atitude de constante mudança e atenção em face às próprias atitudes e aos princípios que orientam as próprias ações; do contrário, correr-se o risco de se cometer sérias injustiças ao se confundir a experiência com a sabedoria.

Uma das mais belas passagens da Filosofia, a qual ilustra um pouco disso que acaba-se de dizer, encontra-se na “Carta sobre a felicidade” do filósofo Epicuro para seu discípulo Meneceu, na qual o filósofo exorta sobre o exercício da Filosofia cuja finalidade é “tornar feliz” aquele que a ela se dedica, “de tal modo que este deve cultivá-la durante o transcurso de sua existência, desde a mais tenra juventude até a idade mais avançada”:

Que ninguém hesite em se dedicar à filosofia enquanto jovem, nem se canse de fazê-lo depois de velho, porque ninguém jamais é demasiado jovem ou demasiado velho para alcançar a saúde do espírito. Quem afirma que a hora de dedicar-se à filosofia ainda não chegou, ou que ela já passou, é como se dissesse que ainda não chegou ou que já passou a hora de ser feliz. Desse modo, a filosofia é útil tanto ao jovem quanto ao velho [...]. (EPICURO, 2002, p. 21-23).

A não compreensão da sua real utilidade acabou por levar a Filosofia, muitas vezes, a ser taxada de um saber distante da vida concreta dos seres humanos, sendo o filósofo considerado um “homem alienado”, que vive no “mundo das nuvens”, sem se preocupar com a vida cotidiana. Sabemos da anedota contada a respeito daquele que é considerado o

pai da Filosofia, Tales de Mileto, que, certa vez, ao cair num buraco, foi ridicularizado por sua escrava que jocosamente comentou: “eis aí um homem que anda com os olhos fixados nas nuvens e esquece de olhar para o chão onde pisa”. Certamente, essa visão do filósofo como aquele que anda com o pensamento distante da vida concreta cristalizou-se num dos maiores preconceitos que se ergueu contra a Filosofia ao longo da tradição.

Com efeito, em que pesem as críticas à natureza reflexiva da Filosofia, pode-se dizer que a reflexão filosófica tem por finalidade exatamente compreender as condições, limites e possibilidades da nossa experiência no mundo de nossa realidade concreta. Todavia, para que isso ocorra é preciso um recuo ou distanciamento do mundo concreto, para melhor compreender as formas constitutivas ou os fundamentos da nossa experiência do real. Essa relação entre a Filosofia e o mundo pode ser melhor compreendida com a seguinte analogia: quando queremos olhar nossos óculos, precisamos retirá-los da nossa face e distanciar-los de nossos olhos, assim, pois, é também a nossa relação com o mundo da nossa experiência concreta, precisamos nos distanciar desse mundo para melhor compreendê-lo e nos compreendermos nele.

Todavia, como não podemos sair do mundo sensível para melhor enxergá-lo, uma vez que somos seres sensíveis, só podemos realizar esse distanciamento a partir do pensamento. Assim é que a Filosofia, por meio da reflexão (em latim: “dobrar-se”, “curva-se sobre si mesmo”), se propõe a compreender as questões que a nossa razão levanta, na medida em que, por meio dela, podemos dobra-se sobre o nosso próprio pensamento com o fim de compreender as formas constitutivas de nossa experiência do mundo.

O que é preciso deixar claro quando se pretende argumentar porque a Filosofia é importante para a formação dos jovens, sua utilidade e sua relevância para a vida humana, consiste na afirmação de que a atividade da Filosofia, como bem caracterizou Aristóteles, não consiste

em dotar os seres humanos de habilidades, mecanismos ou de técnicas inovadoras para solucionar os problemas imediatos da vida cotidiana, como por exemplo, a de criar máquinas de descascar e cortar batatas de uma maneira rápida e segura, ou coisa que o valha. Não que o saber dessas habilidades não seja algo de importante. Ao contrário, além de importante para a resolução de problemas concretas da vida cotidiana, o saber técnico é extremamente importante para a promoção do desenvolvimento econômico e social de um povo.

Com isso, o se quer dizer quando se afirma que o valor da Filosofia não pode ser medido em função de alguma utilidade imediata, consiste em mostrar que seu papel não se restringe em dotar os seres humanos desses conhecimentos úteis para as necessidades práticas. Todavia, até mesmo para esses conhecimentos a Filosofia se mostra relevante, na medida em que se pressupõe que os seres humanos sejam seres pensantes e não meramente autômatos.

Agora, em sentido amplo, quando se diz que a utilidade da Filosofia não consiste em se alcançar resultados imediatos – na medida em que não nos oferece instrumentos para a resolução de problemas do cotidiano – não se quer, com isso, afirmar que ela seja um saber em si mesmo inútil. Mas, sim, que ela possui uma finalidade cujo valor para a vida humana vai além das necessidades imediatas do cotidiano. Nesse sentido, devemos aos filósofos gregos a distinção entre o conceito de “finalidade” e o conceito de “utilidade”. O fato de uma coisa ou uma atividade não ter uma utilidade imediata não significa, em hipótese alguma, que essa coisa ou atividade não tenham uma finalidade.

Os gregos compreenderam muito bem que muitas coisas que são úteis para a vida cotidiana, podem, ainda assim, serem desprovidas de uma finalidade, exatamente porque são apenas meios para outras coisas. O conceito de finalidade contém em suas notas características o conceito de valor. O conceito de valor, por sua vez, implica em algo que, não sendo meio para mais nada, é fim em si mesmo. Desse ponto

de vista, o conceito de finalidade é semanticamente mais rico do que o de utilidade, posto que, sob ele, está implícito o conceito de um valor em si. Possuir um valor em si significa possuir um valor intrínseco, isto é, não é meio para nada.

Isso tudo quer dizer que aquilo que não tem necessariamente uma utilidade do ponto de vista das necessidades cotidianas, não é, por esse fato, desprovido de uma finalidade. É digno de nota que, a esse respeito, a finalidade da Filosofia para os gregos era a de conduzir à realização máxima do ser. Essa realização máxima do ser consistia em poder realizar tudo aquilo de que se era capaz de realizar em virtude de suas faculdades, o que conduzia à *Eudaimonia* (Felicidade). A felicidade estava ligada, portanto, ao ser e não ao ter.

Em síntese, o valor intrínseco da Filosofia para a formação dos jovens, como vimos até aqui, consiste em fazer com que esses possam escolher livre e conscientemente os princípios em função dos quais poderão orientar suas vidas no mundo. E, na medida em que a reflexão filosófica se volta eminentemente para as questões que a razão humana levanta, essas questões se referem aos fins essenciais da humanidade, dotando-nos de uma postura autônoma e, porque não dizer, ética, em face do mundo. Assim, por tudo o que vimos, fica difícil abrir mão do importante papel a ser desempenhado pela Filosofia na formação humana, e, de modo muito especial, na formação dos jovens.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do que foi exposto, e se ainda resta algum fio de esperança que num mundo marcado pela massificação em série ainda seja possível a formação de jovens capazes de refletir e deliberar com autonomia e liberdade, isso pode ser um sinal de que o papel e a relevância desempenhados pela Sociologia e pela Filosofia não podem ser contidos nos estreitos limites de uma racionalidade instrumental e mesmo pragmática que reduz a formação humana a valores da eficácia e da utilidade

imediate. *O valor e a relevância de ambas as disciplinas são para a vida como um todo e não para uma parte dela.*

Nessa medida, a Sociologia e a Filosofia, enquanto atividades reflexivas, não podem ser vistas como disciplinas inúteis, abstratas e, ainda por cima, de difícil acesso. Ao contrário, elas possuem uma contribuição muito própria à formação ética dos jovens na medida em que oferece a esses os elementos necessários para a autonomia do seu pensamento por meio do exercício crítico do mesmo e para a formação de uma cidadania cujo sentido é, ao mesmo tempo, ético e político, ou seja, um sentido marcado pela responsabilidade para com a vida no mundo.

Tarefa essa que, na contracorrente do tempo presente, profundamente marcado pelos ideais da produção e consumo de bens, dos modelos programados de vida, do egocentrismo, transforma-se em um desafio a ser enfrentado por todo educador comprometido com os princípios de uma formação autenticamente humana. Eis a relevância do ensino da Sociologia e da Filosofia para uma educação que se propõe a construir consciências críticas e éticas, em vez de meros autômatos programados para produzir e consumir.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. v. 3. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CANDIDO, Antônio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

EPICURO. *Carta sobre a felicidade*: a Meneceu. Tradução e apresentação: Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALLO, S.; ASPIS, R. L. *Ensinar Filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta, Mídia e Educação, 2009.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Epistemologia e cidadania: o ensino de Sociologia na Educação Básica. In: VIEIRA, José Glebson; CUNHA (Org.). *Desafios e perspectivas do ensino e da formação de professores de Sociologia para o Ensino Médio*. Mossoró/RN: UERN, 2014, p. 17-33.

IGLESIAS, Maura. O que é filosofia e para que serve. In: REZENDE, Antonio (Org.) *Curso de Filosofia*. 13. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

KANT, Immanuel. *Lógica*. 3. ed. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

MARCONDES, D.; FRANCO, I. *A filosofia: o que é para que serve?*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, PUC-Rio, 2011.

MILLS, C. W. *A imaginação sociológica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*. Trad. Noéli Sobrinho. Rio de Janeiro: Loyola, PUC-Rio, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Conhecimento prudente para uma vida decente: “um discurso sobre as ciências revisitado”*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VIEIRA, José Glebson; CUNHA, Lidianne Alves. Apresentação: o ensino de Sociologia na pauta da UERN. *In: VIEIRA, José Glebson; CUNHA (Org.). Desafios e perspectivas do ensino e da formação de professores de Sociologia para o Ensino Médio*. Mossoró/RN: UERN, 2014, p. 7-16.



# SENTIDOS: um convite para dançar na escola

M. E. S. P. de Aquino<sup>34</sup>

## RESUMO

Este artigo compreende as reflexões advindas do processo de criação coreográfica, na disciplina de Educação Física, abordando o conteúdo da dança a partir do método labaniano com os alunos dos 2º anos dos cursos de Meio Ambiente e Edificações no ano de 2015 no IFRN/SPP. Os alunos tinham como objetivo final, proposto pela professora, compor uma coreografia e apresentá-la ao final do bimestre na I Mostra de Arte e Cultura do *Campus*, constando como avaliação da disciplina Educação Física. Salienta-se que os objetivos do trabalho foram alcançados, na medida em que se percebe o envolvimento dos alunos, sensibilizados pela dança, a motivação do grupo e o produto final como composição colaborativa.

**Palavras-chave:** Dança; Sentidos; Método labaniano.

## 1 INTRODUÇÃO

“Os órgãos dos sentidos são estimulados pela pele, quando ela se faz doce e fina, receptiva. Com ela e por ela tocam-se o mundo e o meu corpo, o que sente e o que é sentido.”

Michel Serres

---

34 Professora do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, RN, Mestre em Educação. *E-mail:* elizabete.paiva@ifrn.edu.br

O pensamento de Serres, acima citado, fundamentou o viés da I Mostra de Arte e Cultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* São Paulo do Potengi. Mergulhados nos poros da sensibilidade, os alunos e as alunas fizeram emergir, através do corpo, uma teia de significados que foi capaz de ocupar a pele e todos os órgãos dos sentidos. A Mostra envolveu as linguagens artísticas: Música, Dança, Teatro, Artes Visuais e Audiovisuais, apresentando os resultados dos processos de pesquisa e produção artística através de práticas criativas, coletivas e colaborativas, vivenciadas nas disciplinas Educação Física e Artes, durante o primeiro semestre letivo de 2015.

O presente artigo consiste em compreender a dança, abordada a partir da disciplina Educação Física e apresentar uma proposta metodológica do seu ensino a partir de uma intervenção que a trata de forma contextualizada e problematizadora, como Porpino (2006) e Nóbrega (2015) sugerem, na perspectiva de colaborar com novos olhares que o reflitam como conhecimento.

O ensino da dança como conteúdo curricular da disciplina Educação Física no âmbito do IFRN compreende a Proposta de Trabalho da Disciplina Educação Física para o Ensino Médio na modalidade técnico integrado do 2º ano (PTDEM, 2011)<sup>35</sup>. Tal proposta se configura como um documento norteador, elaborado por uma comissão de professores de Educação Física e pedagogos da Instituição com o objetivo de organizar e sistematizar o trabalho dos docentes, estando articulado aos princípios do Projeto Político Pedagógico do IFRN, considerando os pressupostos metodológicos de aliar a Educação Física à função social da Instituição.

Inserida na área de Linguagens, conforme as novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio (2012), a disciplina Educação Física

---

35 O PTDEM norteia o ensino da Educação Física nas modalidades de Técnico Integrado, Subsequente e Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

resguarda-se na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (2000), PCN+ (2002), nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006) e no Ensino Médio Inovador - EMI (2009), documentos legais que fornecem subsídios teórico-metodológicos para o Ensino Médio, do qual a Educação Física faz parte. A relevância das proposições destes documentos em relação à formação do aluno no Ensino Médio é no sentido de ressaltar que o ensino deve proporcionar conhecimentos e vivências da cultura corporal de movimento (esporte, jogos, lutas, dança, lazer, atividades rítmicas e expressivas, ginástica e práticas corporais), fazendo com que o aluno desenvolva uma consciência crítica e estética sobre eles. Em relação ao conteúdo da dança, o PTDEM aponta contemplar a história das danças, seus tipos, manifestações culturais e a consciência corporal.

Para Porpino (2011), a relação entre a dança no ensino da Educação Física estava articulada com os conteúdos do folclore e da ginástica no início do século XX, em uma compreensão da dança centrada na concepção biologizada do corpo. Porém, a partir dos anos 1990, estudos sobre a “cultura de movimento” e a “cultura corporal de movimento” ampliaram novos olhares sobre os conhecimentos dessa área. Assim, esta autora enfoca:

A discussão da área até então fundada nos campos da Biologia ou da Psicologia, foi ampliada a partir do referencial das Ciências Humanas, e os saberes da área passaram a ser compreendidos também como produções culturais dotadas de significados diversos conforme o contexto educacional (MELO, 2006). A dança nesse contexto passou a ser pensada como uma manifestação cultural rica e possível de ser abordada de forma contextualizada e problematizada no contexto escolar. Nessa perspectiva, ensino da dança na Educação Física deve buscar fundamentos no próprio viver humano,

nas possibilidades de o indivíduo movimentar-se e nos significados que decorrem dos movimentos que caracterizam as práticas corporais dos diversos contextos culturais (KUNZ, 2000). É também um desafio colocado para a Educação Física romper com a dicotomia entre a técnica e a expressão evitando atitudes que levem ao tecnicismo ou ao espontaneísmo. (PORPINO, 2011, p. 14).

Para atingir o conteúdo da Dança na disciplina Educação Física no *Campus* São Paulo do Potengi do IFRN, em 2015, foi diagnosticado pela professora de Educação Física, ao dialogar a ideia com os alunos dos 2º anos dos cursos de Meio Ambiente e Edificações, que a proposta em construir um processo colaborativo coreográfico não seria uma tarefa fácil. Porém, o convite foi lançado.

## 1.1 VAMOS DANÇAR?

“A dança faz sentido e cria novos sentidos, tanto para aquele que dança quanto para aquele que aprecia. Como numa grande teia, tais sentidos se entrecruzam, transformam-se e geram outros infinitamente”.

Karenine Porpino

Foi nessa proposição desvelada por esta professora, pesquisadora, bailarina e escritora, afirmada no livro “Dança é Educação: interfaces entre corporeidade e estética”<sup>36</sup> que a dança se apresentou para a comunidade do Potengi. Inicialmente, como uma temática da disciplina Educação Física para os alunos dos 2º anos dos cursos de Meio Ambiente e Edificações, na perspectiva de vivenciar a dança e refletir sobre o corpo que ao dançar comunica, sensibiliza, emociona e educa. O corpo, ao expressar-se com todas as gestualidades e expressões

possíveis e criativas, provoca o homem a refletir sobre essa linguagem que permeia os sentidos e evidencia uma realidade que nem sempre é explicável. Ultrapassar obstáculos, vencer a timidez, expor emoções e desvelar gestualidades foram alguns dos objetivos dessa vivência arrebatadora.

A dança ultrapassa a concepção de arte e se estabelece como um modo de viver. Pois, desde os primórdios das sociedades, o homem se afirma como membro de uma comunidade através dos cantos e das danças. Para Garaudy (1980), dançar é viver, é partilhar, é celebrar e se constitui como uma forma de expressar as relações do homem com a sociedade. Ao dançarem, os dançarinos comunicam todo um universo de códigos e símbolos que afetam a cinestesia de quem os aprecia. Nóbrega (2015), traçando a relação entre o artista e o espectador anuncia:

Através da arte, o espectador é convidado a sentir fortes emoções, como o medo, a piedade ou o entusiasmo se cair no desespero ou em um perigo real. Após a experiência dessa sensação de angústia, um suspiro de alívio denota um novo senso de equilíbrio. Em público essa estesia contribui também para reforçar o sentimento de comunidade, pois partilhamos essas emoções que ligam razão e afetividade em uma dimensão estética. (NÓBREGA, 2015, p. 118).

Atingir, provocar, desequilibrar, compartilhar o espaço do outro, tanto do dançarino quanto do apreciador, sensibilizar pelo movimento da dança, arte que representa e simboliza um universo de códigos e condutas. Ainda referenciando Nóbrega (2015), vale suscitar quando esta autora recorre a Merleau-Ponty (2002) sobre a condição de desvelar um corpo estesiológico e aponta:

Atingir o espaço sensível do coração, aquele onde estamos situados e que é heterogêneo, tendo relação com nossas particularidades corporais, nossos desejos, nossas preferências, memória. É preciso, então, questionar o dogmatismo, a coerência do mundo, do pensamento do homem adulto, civilizado. Somos convidados, amorosamente, a reexaminar, sem complacência, a redescobrir toda espécie de fantasma, devaneios, fenômenos obscuros onipotentes em nossa vida particular e pública. Somos motivados a buscar as lacunas nas quais se insinuam a poesia e a criação, o sentimento e a expressão não como julgamento transcendental, juízo ou crítica de valor estético ou moral, mas como transformação de si e de nossas relações com o outro e com o mundo. A noção de estesiologia como conhecimento do corpo e de suas sensações desperta nossos potenciais de transformação, de invenção, de criação da vida, afecções de corpo e partilhas sociais por meio da linguagem, da comunicação e da expressão. (NÓBREGA, 2015, p. 101).

Proporcionar uma experiência estética com a dança, na disciplina Educação Física, implica um longo caminho a percorrer, inúmeros obstáculos a serem ultrapassados, entre eles: concepções machistas que veem a dança como exclusividade do gênero feminino, questões religiosas, o contato físico mais próximo com o outro, reflexão sobre a influência da mídia sobre a dança e formas de dançar, entre outros. Porpino (2011) chama a atenção que o ensino da dança no Ensino Médio deve favorecer a compreensão, a apreciação e a participação dos alunos nas produções de dança em seus contextos culturais e a refletir a dança como conhecimento e não como mero entretenimento. Essa autora também ressalta que é relevante o professor considerar a diversidade cultural das danças presente no universo dos jovens, bem

como a amplitude de acesso à informação e às tecnologias pertinentes ao seu meio sociocultural.

Para o ensino da dança há uma diversidade de procedimentos metodológicos que podem ser utilizados, dentre eles: leituras de textos, leituras de poesias, leituras de letras de músicas, apreciação de vídeos e filmes, provocando o olhar a partir de questões problematizadoras, análise de coreografias considerando os elementos coreológicos, trabalhos em grupo, improvisação ou composição coreográfica a partir de temas, objetos, palavras, características gestuais de danças já existentes, apreciação de espetáculos, aprendizado de gestos técnicos de danças específicas, pesquisas de campo ou na internet, entre outros. Procedimentos utilizados e comprovados por professores de dança, como; Porpino (2011), Tiburcio (2006), Barreto (2004), Medeiros (2011), e outros.

É válido salientar que o objetivo em desenvolver uma produção cultural de forma crítica na dança fomentou nos alunos do IFRN/SPP<sup>37</sup> a apreciação, a vivência e o reconhecimento de que, dançando se pode produzir arte, assim como por ela ser sensibilizado. É importante ressaltar que a escola não é espaço de formação de bailarinos. Para este fim existem as companhias de balé. Entretanto, o objetivo da proposta lançada no início do semestre de 2015 em compor uma coreografia a partir dos elementos da coreologia<sup>38</sup> foi alcançado. Oito coreografias foram apresentadas no Auditório do IFRN/SPP nos turnos matutino e vespertino, sendo o processo de escolha da metodologia, da composição coreográfica e da avaliação apresentado no decorrer deste trabalho.

---

37 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *Campus* São Paulo do Potengi (IFRN/SPP). Nomenclatura utilizada para situar o leitor de qual *Campus* do IFRN o trabalho foi produzido.

38 A Coreologia compreende o estudo incessante do movimento humano por Rudolf Laban (1978), onde além dos aspectos mecânicos, a expressividade era o fator fundamental. Assim, a Coreologia enquanto a ciência da dança engloba o estudo dos elementos que constituem essa arte, sendo eles o dançarino, o movimento, o espaço e o som.

## 2 MÉTODO LABANIANO

Como ponto de partida metodológica recorre-se aos princípios de movimentos de Laban (1990), assim como a apreciação de poesias, filmes, leitura de textos e vídeos que desencadeassem as vivências coreológicas, possibilidades já desenvolvidas, experimentadas e contextualizadas na educação por Barreto (2004); Porpino (2011); Tibúrcio e Porpino (2005); Medeiros (2011) entre outros professores e profissionais da dança.

Partindo da premissa da escola enquanto espaço de formação humana, sendo nela que se deve educar, criticar, informar, sensibilizar e formar através da dança, como afirma Barreto (2004). Fundamentando o trabalho em uma perspectiva fenomenológica, Porpino (2006; 2011) e Medeiros (2011) indicam para um ensino da dança que seja significativo através de um processo pedagógico evidenciando múltiplas possibilidades de desenvolver um processo coreográfico que aponte a expressividade, a criatividade, a sensibilidade.

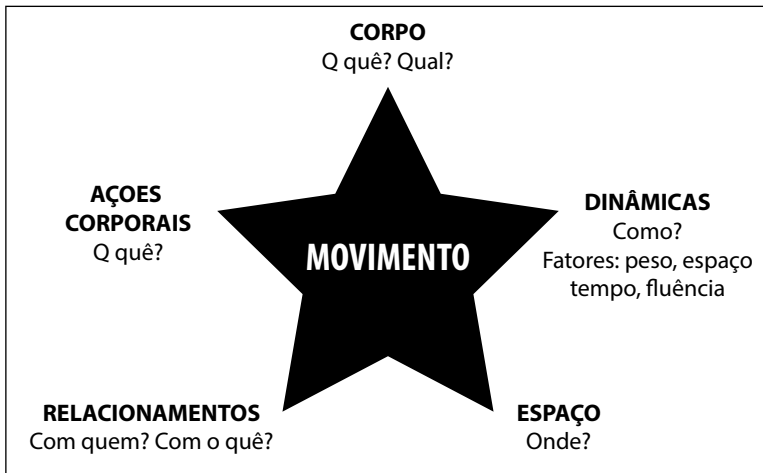
Rudolf Laban se caracterizou como um dos precursores da dança moderna, dança que veio contrapor as regras do Balé Clássico. Com os pés descalços, gestando movimentos de expansão e contração do tronco, utilizando movimentos do nível baixo, no chão, e interação com a vida cotidiana, esse estudioso criou um método que marcou o universo da dança. Laban criticava os movimentos do corpo que só buscavam a verticalidade, pois, este acreditava que, apesar da perfeição estética que os bailarinos apresentavam, faltava a vinculação com a vida, privando os movimentos do corpo, como aponta Medeiros (2011).

Laban classificou minuciosamente os elementos que compõem o movimento humano, pois partiu do princípio que a dança é uma linguagem que comunica a partir dos movimentos dos dançarinos no espaço. Ele “desenvolveu métodos que visavam à exploração e ao desenvolvimento das potencialidades inerentes ao movimento, para diversas finalidades, como por exemplo, educacionais, artísticas, terapêuticas, místicas” (MOTA, 2012, p. 62). Ao movimento propõem-se a imagem



de uma estrela de cinco pontas. Em cada uma delas, um dos elementos do movimento: Corpo (O quê, qual?), dinâmicas corporais (Como? Fatores: peso, espaço, tempo e fluência), espaço (Onde?), relacionamentos (Com quem? Com o quê?), ações corporais (O quê?). Assim, segue a imagem da estrela labaniana que pautou reflexões sobre a dança:

Figura 1 – Estrela do Movimento



FONTE: ADAPTADO DE PRESTON-DUNLOP (1979).

A Coreologia abarca o estudo dos elementos que constituem a arte da dança, como: o dançarino, o movimento, o espaço e o som. Medeiros (2011) assinala que esses elementos compõem um sistema de signos e significados para a dança, tornando a Coreologia um conteúdo que possibilita uma melhor compreensão dos elementos que a constituem, tornando sua aprendizagem significativa, por ir além da mera repetição dos passos, da restrita reprodução dos gestos técnicos, mas indica a dança a partir dos seus sentidos, dos seus sentimentos internos, de dentro do corpo, a partir da criação e da improvisação de movimentos fazendo com que o aluno/dançarino possa liberar a imaginação e a construção de diversas possibilidades de movimento.

Para uma melhor compreensão sobre os elementos coreológicos, vale citar as considerações feitas por Medeiros (2011) em relação ao corpo dançante, ao movimento, às ações corporais, às movimentações relacionadas ao espaço, aos fatores de movimentos, ao espaço e ao som. Fatores relacionados aos níveis alto, médio e baixo, às progressões que o corpo executa em linhas retas ou curvas desenhadas ao chão, à criação de figuras geométricas, dentre tantas outras possibilidades de experienciar o corpo em movimento na dança.

A partir desta fundamentação e contextualização da Coreologia, foi lançada a proposta para as turmas em criar uma coreografia que contemplasse os elementos do movimento, não necessariamente todos. Outros pontos que foram articulados e pensados pelos alunos/dançarinos foram a criação do figurino, a maquiagem, os personagens, o cenário e a produção do release. Durante as aulas de dança, a professora ia registrando através de imagens e vídeos as experiências dos movimentos. Em 20h/aula, os procedimentos pedagógicos foram assim elaborados:

- 1) Exposição dialogada da proposição da construção da coreografia a partir da metodologia labaniana. Slide apresentando Rudolf Laban e a Coreologia. Divisão dos grupos. A turma de Edificações foi composta por 4 grupos: 2 grupos de 6 pessoas e 2 de 8 pessoas. A turma de Meio Ambiente foi composta por 4 grupos de 8 pessoas. A escolha dos integrantes dos grupos ficou a critério dos próprios alunos, que se reuniram por afinidade e em alguns casos por moradores do mesmo município<sup>39</sup>.
- 2) Apreciação da coreografia Onqotô do Grupo Corpo<sup>40</sup>. Foi solicitado para os alunos que anotassem quais elementos coreológi-

---

39 É importante destacar que em uma mesma sala de aula, há moradores de vários municípios que compõem o Território do Potengi.

40 O Grupo Corpo nasceu na capital mineira, Belo Horizonte, em 1975 e se dedica integralmente à dança contemporânea.

cos eles conseguiam perceber na coreografia. Esses elementos foram discutidos em sala de aula.

- 3) Vivência prática da Eutonia<sup>41</sup>, como acolhimento e como possibilidade de provocar a percepção do corpo. Vivência das ações corporais: caminhar, deslizar, saltar, girar, retorcer, cair, gesticular, parar, recolher. Essas ações foram em alguns momentos acompanhadas por música e em outros momentos pelo silêncio.
- 4) Apreciação do filme “Vem dançar”, com a proposição em desconstruir preconceitos a respeito da participação na dança pelo gênero masculino, como também, da possibilidade de os alunos se permitirem vivenciar vários estilos de dança.
- 5) Contextualização teórica sobre as danças populares e vivência da Ciranda e do Coco de Roda.
- 6) Leitura de textos poéticos e composições de células coreográficas a partir das movimentações no espaço (frente, trás, direita, esquerda, diagonal).
- 7) Vivência prática do Forró, Xote, Xaxado e do Samba. Após a aula, em círculo, debate sobre a contextualização sócio-histórica dessas danças.
- 8) Distribuição de papéis com resumos sobre várias danças; Balé, Salsa, Merengue, Rumba, Tango, Valsa. Depois, ao som das músicas, os alunos construíram células coreográficas dessas danças.
- 9) Trabalho em grupo da análise coreológica sobre a coreografia Maria, Maria<sup>42</sup> do Grupo Corpo.

---

41 A Eutonia compreende um método de consciência corporal criado por Gerda Alexander (1940) que consiste em despertar a sensibilidade da pele com proposição de recuperar a imagem do corpo.

42 Coreografia criada em 1976, espetáculo que teve a trilha original composta por Milton Nascimento, o roteiro desenvolvido por Fernando Brant e a coreografia criada pelo argentino Oscar Araiz. Esta obra permaneceu seis anos em *tour* por pelo menos

- 10) Apreciação do vídeo de Pina Baush<sup>43</sup> e vivência prática dos fatores de movimento: peso, tempo, espaço e fluência.
- 11) Vivência prática da dança a partir de objetos espalhados pela sala. Os alunos tiveram que criar movimentos a partir da interação com o objeto, com o outro e com outros objetos. Estes movimentos eram criados individualmente, em duplas, em trios, em quartetos.
- 12) Apresentação de células coreográficas a partir dos elementos escolhidos por cada grupo, como também tiveram o livre arbítrio na escolha das danças e das músicas que iriam apresentar.
- 13) Apreciação de vídeos do Tango, da Valsa, Street Dance. Vivência prática das movimentações relacionadas ao espaço: níveis, progressões, projeções e suspensão do corpo.
- 14) Apreciação de vídeos do Grupo Parafolclórico e do Grupo de dança do Marista de Natal. Vivência prática das movimentações relacionadas ao espaço: distância, movimentos sucessivos, simultâneos e figuras geométricas.

## 2.1 DANÇANDO

Da 15<sup>a</sup> à 20<sup>a</sup> aula de Educação Física, cada grupo ocupava um espaço físico do IFRN/SPP (sala de aula, ginásio, auditório) para finalizar a sua coreografia. A professora acompanhava a composição das coreografias, porém, deixando o grupo ter autonomia nas escolhas pretendidas. Chegou o grande dia da apresentação, com o auditório lotado pelos alunos da Instituição, servidores e convidados da comunidade de São Paulo do Potengi. Os grupos se apresentaram com coreografias que alternaram entre Street Dance, Forró, Tango, Valsa, Axé, entre outros. As coreo-

---

catorze países.

43 Foi uma coreógrafa, dançarina, pedagoga de dança e diretora de balé alemã. Conhecida principalmente por contar histórias enquanto dança, suas coreografias eram baseadas nas experiências de vida dos bailarinos e feitas conjuntamente.

grafias foram intituladas de: “Em busca do latino-americano”, “Se seus olhos falassem, o que diriam?”, “Procurando por recrutas”, “Calor do sertão”, “Deixa se envolver”, “Dance dream”, “Manifeste-se” e “Mundo dos poderosos”. Cada coreografia deveria ter entre dois a cinco minutos e deveriam contemplar os requisitos solicitados por uma ficha de análise disponibilizada no início do semestre.

Figura 2 - I Mostra de Arte e Cultura do IFRN/SPP.



FONTE: DO AUTOR (2015).

A imagem (figura 1) refere-se ao Grupo “Se seus olhos falassem, o que diriam?”. Esse grupo pertence a turma do 2º ano do curso de Meio Ambiente. Ele fundamentou a sua coreografia a partir do filme “A menina que roubava livros”, e o seu release estava assim escrito: A coreografia retrata como as pessoas recebem o amor que lhes é oferecido, muitas vezes deixando de lado o afeto de pessoas que estão ao seu lado e valorizando prazeres e tentações mundanas que não levam em conta o reconhecimento do amor ao próximo, ficando cegas à sociedade, seus malefícios e marcas (alunos/dançarinos: Arthur, Lavynnia,

Ana Neuman, Clarice, Flora, Luiz Alberício, Jayane e Ricardo – IFRN/SPP – 2015).

Uma semana após as apresentações, em que cada grupo apresentou-se nos dois turnos (matutino e vespertino), foi realizada uma auto-avaliação que envolvia todo o processo da construção da coreografia. Ela consistiu de oito perguntas, sendo seis subjetivas e duas objetivas, para serem respondidas individualmente: I. Descreva como foi o processo de criação coreográfica no seu grupo: escolha da temática, do ritmo, dos passos, das músicas, do figurino, da evolução da coreografia; II. Quais sensações percorreram seu corpo antes, durante e após a apresentação; III. Descreva como foi para você apreciar as coreografias dos outros grupos; IV. Você considera que a participação no seu grupo foi ( ) ótima ( ) boa ( ) regular ( ) ruim ( ) péssima; V. Como você considera a participação dos integrantes do seu grupo: ( ) ótima ( ) boa ( ) regular ( ) ruim ( ) péssima; VI. Como você define a proposta da Mostra de dança a partir da ideia de autonomia dos sujeitos envolvidos, no caso, você aluno; VII. Comente qual a coreografia que provocou em você o desejo de também apresentá-la e justifique; VIII. Como a proposta da Mostra de dança foi avaliativa, defina a sua nota, de 0 a 100 e a justifique.

Considerando a avaliação uma ação contínua, no processo de criação da dança foram avaliados vários requisitos como: a frequência e a participação dos alunos nas aulas práticas, o envolvimento nas atividades individuais ou em grupo, a entrega pontual dos relatórios e trabalhos, a construção das células coreográficas, a intervenção nas aulas dialogadas, entre outros. Porém, foi na auto avaliação que se obteve um resultado satisfatório, considerando que se constitui como uma ferramenta que desenvolve aspectos relacionados à autocrítica e ao processo de ensino-aprendizagem. Diante do exposto, vale salientar que a Educação Física no IFRN tem como principal objetivo a ideia de que a intervenção pedagógica possa atender de forma significativa aos

alunos, considerando o processo de formação integral em diálogo com a função social da Instituição.

Com os relatos em mãos, é importante suscitar algumas observações realizadas pelos alunos/dançarinos. No item de nº 1, houve a necessidade de o grupo decidir muitas coisas (música, figurino, cenário, maquiagem) e a maior dificuldade encontrada foi a harmonia, pois eles relataram que houve muitas discussões até conseguirem alcançar o objetivo final. No item de nº 2, as sensações relatadas antes da apresentação foram de estranhamento, nervosismo, vergonha, medo e ansiedade. Durante a apresentação, uma sensação de euforia e confiança invadiu o corpo. Logo após a apresentação, uma sensação de felicidade e liberdade por ter cumprido com o desafio. No item de nº 6, os relatos tecem em torno da autonomia que o grupo adquiriu facilitando a criatividade dos participantes.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após ter realizado um percurso pela experiência realizada com as turmas no processo da composição coreográfica através do método labaniano, dialogando com alguns autores e trazendo os relatos dos alunos/dançarinos, é chegado o momento de finalizar e afirmar que o presente artigo não teve a pretensão em se constituir um trabalho inédito, mas em socializar que a dança educa, inebria, emociona e indica inúmeras possibilidades de trabalhar o corpo e o movimento. Foram constatadas algumas dificuldades, seja pela negação de alguns alunos em participar da proposta da dança ou pelo descompromisso de outros em relação ao grupo, pela ausência nos ensaios e pela não colaboração nas propostas coletivas. Em alguns momentos, foi necessária a intervenção da professora dirimindo questões perturbadoras e convidando ao diálogo pontual. Muito há ainda para ser trabalhado e construído por meio da dança, porém, o que foi realizado cumpriu com o tempo proposto. É válido acrescentar que muitos grupos não se limitaram aos encontros

em sala de aula, houve muitos ensaios em horários extras. Aos autores consultados, os créditos merecidos, porque tiveram a coragem e a convicção necessárias à exposição das ideias, mesmo que avançadas para o seu tempo quando foram pensadas e publicadas. Considera-se que o trabalho da composição coreográfica atingiu os objetivos propostos.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Débora. *Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola*. Campinas: Autores Associados, 2004.

GARAUDY, Roger. *Dançar a vida*. Tradução de Antonio Guimarães Filho e Glória Mariani. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

LABAN, Rudolf. *Dança Moderna Educacional*. São Paulo: Icone, 1990.

MEDEIROS, Rosie Marie. *Coreologia*. Natal, RN: UFRN, 2011. p. 24 (Módulo didático 2. Dança e Pluralidade Cultural).

MOTA, Júlio. Rudolf Laban, a Coreologia e os estudos coreológicos. *Revista Repertório*, Salvador, nº 18, p. 58-70, 2012.1.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. *Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar...* Natal: IFRN, 2015.

PORPINO, Karenine de Oliveira. *Dança é Educação: interfaces entre corporeidade e estética*. Natal: EDUFRN, 2006.

\_\_\_\_\_. *Dança na escola*. Natal, RN: UFRN, 2011. p. 32 (Módulo didático 3. Dança e Pluralidade Cultural).



\_\_\_\_\_, TIBÚRCIO, Larissa Kelly de Oliveira Marques. *A dança e seus elementos constitutivos: processos de criação*. Paidéia: Natal, 2005.

PRESTON-DUNLOP, V. *Dance Words*. London; New York: Harwood Academic, 1979.

RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban*. São Paulo: Annablume, 2003.

SERRES, Michel. *Os cinco sentidos: filosofia dos corpos misturados*. Tradução de Eloá Jacobina.- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

TIBURCIO, Larissa Kelly de Oliveira Marques. Refletindo sobre o ensino da dança na escola. *Anais do III Encontro Nacional Arte e Educação Física*, Natal, SEB/MEC, 2006.

# A ORALIDADE EM FOCO: um relato de experiência com o Gênero Seminário

E. B. G. Costa<sup>44</sup>, M. R. R. Basílio<sup>45</sup>,  
K. J. Medeiros<sup>46</sup> e W. J. A. Martins<sup>47</sup>

## RESUMO

A cada dia torna-se mais notória a relevância de trabalhar o ensino da Língua Portuguesa atrelado ao estudo dos gêneros e amparado em uma concepção de linguagem interacional. Esses avanços são percebidos facilmente quando se observa as pesquisas sobre os gêneros literários, midiáticos, jornalísticos e principalmente os acadêmicos como resenha, resumo, monografia, entre outros. Porém, existe uma carência no estudo dos gêneros orais, como por exemplo, o Seminário, que assume um caráter interdisciplinar no ensino. Essa lacuna talvez se justifique pelo fato de a língua escrita ser mais valorizada em nossa sociedade. Desse modo, nosso objetivo consiste em trazer a compreensão da organização linguístico-discursiva e do plano textual do Seminário. Quanto

---

44 Professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, RN, Mestre em Estudos da Linguagem. E-mail: elis.guedes@ifrn.edu.br

45 Tutora de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, RN. E-mail: ruthianebasilio@gmail.com

46 Professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, RN, Mestre em Estudos da Linguagem. E-mail: kefora.janaina@ifrn.edu.br

47 Tutor de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, RN. E-mail: illyton@hotmail.com

à nossa metodologia, trata-se de uma pesquisa etnográfica que tem por base as experiências vivenciadas em sala de aula, envolvendo alunos de duas turmas do 1º ano integrado (Meio Ambiente e Edificações) e uma turma de subsequente em Edificações, turmas pioneiras no *Campus São Paulo do Potengi*. Tal experiência demonstrou resultados satisfatórios na nossa e em outras disciplinas, levando-nos à conclusão de que o Seminário, quando bem fundamentado, é um instrumento potencialmente poderoso de ensino-aprendizagem, capaz de desenvolver no aluno o seu espírito pessoal, social e político.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa; Oralidade; Seminário.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo vamos focalizar uma experiência com o gênero discursivo/textual Seminário. Gênero frequentemente solicitado no meio escolar e/ou acadêmico.

Sendo assim, além dos relatos de como se deu a experiência com o gênero citado, será apresentada uma reflexão sobre seu conceito e características visando, principalmente, compreender a sua organização linguístico-discursiva e reconhecer o plano de texto.

O seminário é um evento comunicativo muito recorrente nas práticas escolares, envolvendo além da linguagem outras modalidades de representação e comunicação. Dessa forma, é importante conhecer suas características para não reduzi-lo a um simples instrumento de avaliação ou de transmissão de conteúdos. E sim, reconhecê-lo como uma forma de interação e discussão de temas relevantes para a nossa formação cidadã e profissional.

Antunes (2009) em sua obra *Aula de Português* discute alguns problemas vivenciados por essa disciplina, que de forma geral não tem desempenhado seu papel social como formadora de cidadãos leitores, articulistas/escritores e participantes das decisões em sociedade, tendo

em vista que a forma como tem sido executada em algumas instituições de ensino apresenta problemas na sua constituição, sendo, portanto, continuamente discutida.

Constituída pelos campos da oralidade, escrita, leitura e gramática, a disciplina Língua Portuguesa apresenta conflitos em suas respectivas realizações. Começando coma oralidade, objeto de nosso estudo, que é bastante desvalorizada devido à ideologia de que esta modalidade da língua não tem grande prestígio social e é adquirida naturalmente, afinal, é algo “desenvolvido” nos primeiros anos de socialização no grupo familiar e, posteriormente, no convívio social, de forma que não é função da escola aperfeiçoá-la.

A autora também apresenta alguns problemas relacionados às outras dimensões. Na escrita, o aluno muitas vezes é direcionado para a produção de um texto com palavras soltas ou frases amontoadas, ou seja, para um texto artificial, inexpressivo, desencantado e sem função, convertido em puro treino escolar.

Em relação à leitura e à gramática, a primeira não é legitimamente atingida, pois não há encontro entre o interlocutor e o receptor. Já a gramática, essa é descontextualizada. A escola investe intensamente em atividades de nomenclatura e classificação das unidades, deixando em segundo plano o estudo das regras de uso real da língua falada e escrita.

Atribuir significação à concepção da escola em relação à oralidade, como um campo “desenvolvido” no âmbito familiar e social, é reduzir a oralidade à fala cotidiana, com alto teor de informalidade, representada pelas interações cotidianas.

A necessidade de aperfeiçoar a oralidade na sala de aula, não é algo novo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, publicados pelo Ministério da Educação em 1998, nos contam que:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1998, p. 25).

Antunes (2009) reforça essa ideia e assegura que:

[...] Não tem sentido a ideia de uma fala apenas como lugar da espontaneidade, do relaxamento, da falta de planejamento e até do descuido em relação às normas da língua padrão nem, por outro lado, a ideia de uma escrita uniforme, invariável, formal e correta, em qualquer circunstância. Tanto a fala quanto a escrita podem variar, [...] pois ambas são igualmente dependentes de seus contextos de uso. (ANTUNES, 2009, p. 100).

Diante da necessidade de trabalhar com a linguagem oral nos deparamos nas escolas com a prática do Seminário, um dos gêneros textuais da oralidade, que consiste em uma exposição voltada para a transmissão de conhecimentos adquiridos por um ministrante, proporcionada para a reflexão do público-alvo. É de fundamental significância trabalhar com esse gênero discursivo/textual em sala de aula, uma vez que fidedignamente promove ao apresentador o desenvolvimento de sua fala oral, o ensino da postura corporal apropriada, das vestimentas adequadas para se portar no meio acadêmico, além de romper as dificuldades enfrentadas por muitos alunos, como a timidez e o nervosismo.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa em questão segue a abordagem etnográfica e foi desenvolvida por meio de uma pesquisa-ação. Para isso, o método de trabalho consistiu em apresentar a organização linguístico-discursiva e a organização interna de um Seminário, trazendo também um desencadeamento de reflexões acerca da sua significância e relevância para a vida, pois é algo que se expande além das alvenarias escolares, atingindo feiras científicas e congressos.

Em fevereiro de 2015, ministrou-se uma aula expositiva com duração de três horas/aula sobre o gênero Seminário. O material utilizado foi um *slide* produzido por meio de *PowerPoint* e apostila. Inicialmente, foi explicado o significado da palavra seminário, que deriva do latim, *seminarium* e significa “viveiro de plantas”, “uma espécie de celeiro”, um lugar onde os conhecimentos são semeados e se proliferam entre os participantes.

Na sequência, houve a apresentação das etapas preliminares do gênero em questão, ou seja, das ações anteriores à realização do evento comunicativo. A saber: (1) planejamento prévio e (2) coleta de informações, destacando-se a relevância dessas etapas e a variedade e profundidade da pesquisa preliminar no que diz respeito às fontes e ao direcionamento do trabalho. Enfatizou-se também a necessidade de algumas indagações como: “para quem apresento?”, “o que quero dizer?”, “o que me fez pensar no assunto?”, “que referências dão embasamento ao trabalho?”, “por que eu fiz a pesquisa?”, “como eu fiz a pesquisa?”, “o que eu encontrei?” e “o que eu aprendi?”. Tais questões iriam nortear a preparação do seminário direcionando a variedade linguística (formal, informal, intermediária ou técnica) e auxiliar o(s) apresentador(es) nas etapas seguintes.

No decorrer dos slides, evidenciou-se o valor significativo das notas, resumos, textos e roteiros de uma exposição, como também, alguns itens fundamentais para a apresentação: tamanho da fonte utilizada

no slide, linguagem adequada, estilo gráfico e visibilidade dos textos inseridos.

Enfatizou-se, ainda, os procedimentos necessários para o dia da apresentação, como: chegar cedo, verificar a sala, testar os recursos que seriam utilizados (indicador, computador, etc.) e ter atenção ao melhor posicionamento do apresentador em relação à plateia e vice-versa. O treinamento se faz vital para o sucesso de uma apresentação, com ele é possível aprender a administrar o tempo, definir a velocidade e a desenvoltura.

Na parte da apresentação foram alertados alguns elementos substanciais: a narração, a convicção no que está apresentando, o olhar para a plateia, a crença de que o assunto exposto é interessante, como também a tranquilidade que deve ser mantida pelo apresentador.

É necessário deixar claro que o contato com a plateia é primordial para o bom desempenho dos seminários. O apresentador deve estar aberto para sugestões, indagações e críticas como, também, agradecer por estas e ignorar comentários maldosos. Bem como estar atento às questões de comportamento e postura.

De posse de todas essas informações, as turmas foram divididas em sete grupos. Cada grupo seria responsável por analisar o papel da mulher ou do negro na sociedade de acordo com um determinado conto literário e, assim, desenvolver-se-ia o seminário.

Os contos indicados foram: *A Bela e a fera*, de Clarice Lispector (1979), *A moça tecelã*, de Marina Colassanti (2004), *A noiva inconsolável*, de Maria Judite de Carvalho (1961), *A princesa e o sapo*, dos Irmãos Grimm (1812-57), *O caso do vestido*, de Carlos Drummond de Andrade (1946-48), *O negrinho do pastoreio*, de João Simões Lopes Neto (1913) e *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles (1970).

Para que todos os procedimentos da aula teórica fossem seguidos, determinaram-se as datas para cada apresentação e o tempo que cada

grupo poderia usar, sendo este determinado em consonância com a maioria dos congressos científicos que definem 15 minutos para uma apresentação oral.

### **3 DEFINIÇÕES EM DIFERENTES PERSPECTIVAS DO GÊNERO ACADÊMICO SEMINÁRIO**

Antes de iniciar a discussão acerca do gênero Seminário, considera-se importante lançar um olhar sobre a questão dos gêneros discursivos/textuais, focalizando-se a dicotomia entre a fala e a escrita.

Sabe-se que os gêneros discursivos/textuais apresentam-se divididos em esferas que seguem a dinâmica das atividades humanas. Para a classificação de um determinado gênero três fatores são primordiais, a saber: estilo, conteúdo temático e estrutura composicional.

Partido desse esclarecimento, é possível afirmar que para distinguir um gênero textual devemos considerar seu uso na sociedade. Marcuschi (2004) constroi uma representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita, no qual apresenta quatro categorias: pessoais, públicas, instrucionais e acadêmicas, traçando um gráfico no qual “distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade, etc”. (MARCUSCHI, 2004, p. 41).

Sendo assim, entende-se que, mesmo pertencentes a um mesmo sistema linguístico, estas duas modalidades apresentam características próprias que não as tornam inferiores ou superiores, apenas as diferenciam. Para maior efeito de compreensão acompanhemos Marcuschi (2001, p. 21) no que concerne às dicotomias escritas:



<b>Fala</b>	<b>Vesus</b>	<b>Escrita</b>
Contextualizada		
Descontextualizada		
Dependente		Autônoma
Implícita		Explícita
Redundante		Condensada
Não planejada		Planejada
Imprecisa		Precisa
Não normatizada		Normatizada
Fragmentária		Completa

No gênero Seminário predomina a linguagem oral, a fala, porém esta deve ser previamente planejada de forma a atender as características do gênero que pertence à esfera acadêmica. Severino (2008) confirma este raciocínio ao afirmar que o Seminário é um método de estudo utilizado principalmente no meio acadêmico, tendo como objetivo levar todos os participantes a uma reflexão sobre determinados temas.

Seguindo uma abordagem baseada na antropologia e na linguística, o Seminário é concebido como um evento comunicativo ou como um gênero textual, considerando que é produzido “na interface entre as modalidades oral e escrita, pois apesar de ser materializado via oralidade, tem sempre textos escritos que lhes servem de base”. (SILVA, 2007, p. 42).

Bezerra (2003) aponta que esse gênero discursivo “estrutura-se de acordo com necessidades comunicativas dos membros de um grupo social (no caso, alunos e professores), usando estruturas linguísticas semiformais, com o objetivo de estudar e refletir sobre certo tema”. (BEZERRA, 2003, p. 4, grifo do autor). O autor em questão ressalta que essa atividade envolve diversas sequências textuais, entre as quais destaca: a expositiva, a descritiva, a argumentativa e a narrativa.

De forma geral, podemos dizer que o Seminário apresenta vários fatores que devem ser considerados na sua elaboração, entre os quais Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) destacam a situação de comunicação, tendo em vista que a realização desse gênero supõe, de um lado, um aluno expositor que deve se colocar como um especialista no assunto em foco e transmitir tal conhecimento para os outros; e do outro lado, os demais alunos que devem se colocar como “ouvintes”, que têm como objetivo compreender o assunto apresentado, podendo, de acordo com as normas do Seminário, apresentar questionamentos, informações ou relatos do tema no decorrer ou ao término da exposição.

Sabe-se, por nossas vivências, que a maioria dos seminários é realizada em grupo, o que pressupõe algumas ações anteriores à realização do evento, tais como reunião da equipe para discussão da temática e análise dos textos que serão usados como base. Para isso, é aconselhável que cada grupo tenha um coordenador que se responsabilize por marcar as reuniões e dividir algumas tarefas (pesquisa de recursos audiovisuais, confecção dos slides, revisão dos slides, entre outras), enfim, facilitar o andamento e preparação do Seminário.

Outra característica a ser considerada é a *organização interna da exposição* – que deve ser gerenciada pelo aluno-expositor ou pelo professor coordenador. Para o sucesso dessa fase é importante que o grupo faça com antecedência a triagem das informações a serem apresentadas, tais como: a hierarquia e a organização das ideias (principais e secundárias) de forma a garantir a coerência global e a progressão temática.

### **3.1 ORGANIZAÇÃO LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DO GÊNERO ACADÊMICO SEMINÁRIO**

A organização linguístico-discursiva do gênero Seminário deve observar algumas características linguísticas como: a coesão temática que amarra as diferentes partes do texto exposto; a sinalização que distin-

que as ideias principais das secundárias; a introdução; os exemplos e as reformulações prováveis de conceitos novos ou difíceis.

Na interação entre aluno-expositor e plateia não há apenas elementos verbais que distinguem o gênero, mas também elementos não-verbais. Sendo assim, a abordagem se dará no campo da gestualidade, do movimento de corpo e expressões faciais, portanto deve-se ter uma atenção especial com a entonação, a intensidade e a qualidade da voz.

Não se pode esquecer que nos gêneros orais esses elementos não linguísticos (gestualidade, mímicas e movimentos do corpo) desempenham um papel fundamental na constituição do texto. Dessa forma, é relevante observar a postura do apresentador durante tal evento comunicativo.

Durante a apresentação, o expositor deve preferencialmente falar em pé, com o esquema nas mãos, olhando para o fundo da sala e deve evitar falar de costas para a plateia. De forma geral, deve se mostrar simpático ao público e receptivo à participação da plateia mesmo quando alguém apresentar algum questionamento, comentário ou crítica. Nesses casos, ele deve se mostrar aberto para sugestões e/ou críticas, agradecer as contribuições e, caso não tenha uma resposta imediata, admitir que desconhece a resposta, mas que irá pesquisar a dúvida do colega.

Outro aspecto que deve ser considerado é o uso da linguagem. Apesar de o seminário ser um gênero que se realiza na oralidade, nele predomina a variedade padrão da língua, embora possa haver maior ou menor grau de formalismo dependendo do grau de intimidade entre os interlocutores. Assim devemos considerar algumas observações, como:

- Fazer uso de expressões de reformulação.
- As mais comuns são: *isto é, quer dizer, como por exemplo, em outras palavras, vocês sabem o que é isso?*
- Deve também fazer uso de expressões que confirmam continuidade ao texto, como: *além disso, por outro lado, outro aspecto, apesar disso, etc.*

A fala do apresentador deve ser alta, clara, bem-articulada, com palavras bem pronunciadas e variações de entonação, de ritmo e de altura de voz, a fim de que a exposição não fique monótona.

### **3.2 O PLANO DE TEXTO DO GÊNERO ACADÊMICO SEMINÁRIO**

Para organizar a exposição existem alguns passos que devem ser seguidos de forma a garantir uma maior interação entre o expositor e o público. Severino (2008) apresenta as etapas abaixo que permitem maior entendimento da temática exposta pelo “especialista”:

- a) *Fase de abertura*: o aluno-expositor tomará contato com o seu público, saudando-o e legitimando sua fala;
- b) *Introdução ao tema*: apresentação e delimitação do conteúdo referencial a ser veiculado durante o seminário;
- c) *Apresentação do plano* da exposição: o aluno-expositor explicitará à plateia quais são as enumerações das ideias e os subtemas;
- d) *Desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas*;
- e) *Recapitulação e síntese do tema exposto*;
- f) *Conclusão*: o expositor transmite uma mensagem final, ou também, submete o ouvinte a um problema novo, dando abertura ao auditório para um futuro debate;
- g) *Encerramento*: é o momento de agradecer ao público.

De acordo com Severino (2008, p. 98), “tais diretrizes referem-se a seminários realizados com fins didáticos dentro da programação do curso”. Dessa forma, em tais apresentações o professor deve atuar como um supervisor/observador. O autor destaca a importância de intervalos de tempo, caso o Seminário ultrapasse duas horas e a necessidade

de o coordenador de cada grupo realizar e entregar ao professor uma avaliação da participação dos componentes da equipe.

Em uma apresentação de Seminário os recursos audiovisuais (cartazes, slides, vídeos, músicas, entre outros) interferem diretamente na qualidade da apresentação, por isso é importante saber como elaborar tais recursos de forma harmônica para que eles não substituam sua apresentação, mas sim, auxiliem no seu desempenho.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Através dos seminários apresentados pelas turmas envolvidas na pesquisa, observou-se que a apresentação da sua estrutura e as dicas relacionadas à postura do expositor favoreceram o aprimoramento dos trabalhos apresentados em sala de aula, não só na disciplina de Língua Portuguesa, como também em outras disciplinas. De forma geral, percebeu-se que muitos alunos abriram mão dos textos longos e “decorados” e aceitaram o desafio de reinventar a sua exposição oral. A linguagem coloquial, repleta de gírias, foi um acessório evitado. Quanto à organização interna do Seminário, ele passou a se desenrolar, em geral, da forma apropriada: introdução, exposição e encerramento.

A turma de Edificações (1º ano integrado) também apresentou, segundo os professores e os próprios alunos, seminários em outras disciplinas: Educação Física, Geografia e Segurança do Trabalho. Tais alunos também desenvolveram um Seminário de Sociologia voltado à diversidade religiosa, contando com um percentual admirável de espectadores na exposição que, de forma geral, foi avaliada positivamente.

Ao final do ano letivo, aplicou-se, com o auxílio dos monitores, um questionário aberto com os discentes no qual eles deveriam apresentar os pontos positivos e negativos dos conteúdos trabalhados no primeiro ano. Nestes questionários obteve destaque a prática do Seminário, assim como a aula teórica que embasou seu desenvolvimento. Na opinião de um dos alunos, a aula sobre Seminário logo no primeiro ano foi de

extrema relevância, pois assim como ele, existiam pessoas que nunca tiveram a oportunidade sequer de conhecer um “verdadeiro Seminário”. (N.N.N., 2015). No final, escreveu que aprovou a experiência e que pretendia fazê-la novamente.

Outro depoimento, esse mais sucinto, afirmou que a aula sobre seminários foi relevante, “pois, tendo em vista os seminários já apresentados pela turma em outras oportunidades, pode esclarecer maneiras de como melhorar a exposição”. (G.G.G., 2015).

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O gênero discursivo Seminário é a garantia de uma melhor qualidade na interação entre o indivíduo e o mundo. Para resultados como o alcançado na nossa instituição, devido ao estudo e à elaboração do Seminário, é necessário que as escolas abram mão do estudo voltado somente para as nomenclaturas e classificações das unidades e invistam rigorosamente no estudo das regras de uso real da língua falada e escrita, pois é isso o que de fato atravessa os muros escolares.

Para apresentar à turma tal gênero discursivo, o professor, antecipadamente, deve elaborar uma espécie de vitrine. No lugar de roupas, móveis ou objetos estariam a estrutura interna do Seminário, com a abertura, a exposição e o encerramento. Após essa etapa, o professor poderia encarnar a postura apropriada do apresentador, fundamentada no uso da língua oral e em aspectos relacionados à gestualidade, às expressões faciais e aos movimentos corporais, sem esquecer-se de abordar a qualidade da voz.

Assim, poderá propor aos alunos a apresentação de seminários sobre temáticas variadas. É um momento de avaliação, no qual o professor será um dos ouvintes, porém consciente e avaliador do material selecionado como apoio pelo aluno e da sua postura.

É, sem dúvida, uma maneira de proporcionar interações melhores. Os depoimentos dos alunos do primeiro ano da turma de Edificações e

dos professores do IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi, são discursos relevantes e que devem ser levados em consideração. A exposição oral é um instrumento poderoso, capaz de dinamizar o nosso espírito pessoal e social e colocá-lo em pleno vapor, embora estejamos há anos neste mundo.

O Seminário é como um engenheiro. Não um engenheiro que constrói casas, edifícios e fortalezas. Mas um engenheiro que constrói um animal racional dotado de conhecimento e com um poder cruel de interação com as pessoas que o cerca.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BEZERRA, M. A. “*Seminário*” mais que uma técnica de ensino: um gênero textual. Trabalho apresentado em congresso, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental: *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF. 1998.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. O Seminário. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português Linguagens: Literatura, Produção de texto e Gramática*. Volume 1. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J-F. A exposição oral. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (Org. e Trad.) *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

GONÇALVES, A. V.; BERNARDES, E. S. O gênero seminário: usos e dimensões ensináveis. *Revista Linguagem*. Disponível em: <<http://>

[www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao14/art\\_04.php](http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao14/art_04.php)>. Acesso em: 23 jun. 2013.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, [2001] 2005.

RODRIGUES, M. G. S. A produção textual escrita no Ensino Superior: relato de experiência. In: RODRIGUES, M. G. S.; GALVÃO, M. A. M. e SILVA, C. R. *Anais II - SETLE*, Currais Novos. 2004.

SOARES, A. P. O. *Gêneros acadêmicos: o caso dos textos orais produzidos na universidade*. Disponível em: <[www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/925-Artigo-Gelne.pdf](http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/925-Artigo-Gelne.pdf)>. Acesso em: 12 julho de 2013.

SEVERINO, A. J. O Trabalho Acadêmico: orientações gerais para o estudo na universidade. In: SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. C. *Letramento Escolar: descrição de uma proposta de ensino do seminário*. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande/PB, 2007.



**EXTENSÃO**

# PROJETO “VIVER COM DIGNIDADE”: reorganizando o cotidiano dos velhos de São Paulo do Potengi

M. E. S. P. de Aquino<sup>48</sup>, P. R. M. de A. Filho<sup>49</sup>  
e J. L. S. da Silva

## RESUMO

Este artigo compreende as reflexões advindas do processo do envelhecimento a partir da socialização das ações do projeto de extensão “Viver com Dignidade” desenvolvido no IFRN/SPP no biênio 2014/2015. Procura-se descrever como essa atividade extensionista colabora para uma reorganização do cotidiano dos velhos, moradores de São Paulo do Potengi, ampliando possibilidades para novas aprendizagens. Adotando uma abordagem sociológica (BOSI, 1994; DEBERT, 2012) busca-se relatar as experiências vividas através da observação dos participantes do projeto e nos relatos durante o desenvolvimento das atividades. Salienta-se que os objetivos do projeto foram alcançados na medida em que se percebe o envolvimento do sujeito, a mudança das suas atitudes e o pertencimento ao grupo.

**Palavras-chave:** Velhos; Projeto de extensão; Reorganização.

---

48 Professora do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, RN, Mestre em Educação. E-mail: elizabete.paiva@ifrn.edu.br

49 Aluno do Curso de Edificações na modalidade subsequente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN. Bolsista do Projeto de Extensão “Viver com Dignidade” no período de 2014/2015.

## 1 INTRODUÇÃO

O projeto “Viver com Dignidade” surge como intenção em poder proporcionar aos velhos, moradores da cidade de São Paulo do Potengi, um espaço de reflexão, discussão e diálogo sobre o processo do envelhecimento e vivências de práticas corporais que reinaugurem o sujeito por meio do corpo em movimento. O projeto se fundamenta teoricamente na análise da construção social da velhice no Brasil (BOSI, 1994; DEBERT, 2012), na educação gerontológica que considera o desenvolvimento da velhice sob perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas (NERI, 2001; VERDERI, 2004), no Programa para Autonomia da Atividade Física – Paaf – um projeto de extensão desenvolvido por uma professora de educação física da Escola de Educação Física e Esporte da USP (OKUMA, 1998), além de outras leituras advindas da Educação Física<sup>50</sup> inerentes ao processo de construção e desenvolvimento deste projeto.

A responsabilidade social com a velhice brasileira na atualidade urge de delineamentos que atendam às especificidades dessa população que a cada ano se torna representativa numericamente, transformando a ordem demográfica brasileira. Desconsiderar as demandas advindas da velhice é recusar e/ou naturalizar um processo que acarreta mudanças nas políticas públicas, nas representações sociais, nos arranjos familiares, nos fundos das aposentadorias, nos nichos de mercado e principalmente na imagem social que esta população representa para a sociedade.

Inaugurar um projeto que articule as experiências cotidianas dos velhos envolvidos, que promova um tempo e um espaço para novas aprendizagens, que rediscuta os direitos previstos em Lei, que avilie a autoestima por meio do corpo em movimento, que proporcione

50 NÓBREGA, Terezinha. Escritos sobre o corpo: diálogos entre arte, ciência, filosofia e educação. Natal, RN: Editora UFRN, 2009. \_\_\_\_ Uma fenomenologia do corpo. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010. SOUZA, Laiza. O idoso e a prática da musculação. Curitiba: R. Rauchbach, 2004. RAUCHBAUCH, Rosemary. A atividade física para a terceira idade: envelhecimento ativo, uma proposta para a vida. Londrina: Midiograf, 2001. MATSUDO, Sandra. Avaliação do idoso: física e funcional. Londrina: Midiograf, 2004.

momentos de integração e de escuta, leve a pensar em promover a visibilidade dos velhos e a dividir a responsabilidade da gestão da velhice, que deixa de ser somente da esfera privada e familiar passando a ser também da esfera pública.

É visível que o processo de envelhecimento é acompanhado de perdas nas esferas sociais, culturais, psicológicas e biológicas, principalmente quando a condição social e financeira dos velhos não atende às necessidades cotidianas. Nesse contexto, Debert (2012) enfatiza:

Nesse movimento que marca as sociedades modernas, a partir da segunda metade do século XIX, a velhice é tratada como uma etapa da vida caracterizada pela decadência física e ausência de papéis sociais. O avanço da idade como um processo contínuo de perdas e de dependência - que daria uma identidade de condições aos idosos - é responsável por um conjunto de imagens negativas associadas a velhice, mas foi também um elemento fundamental para a legitimação de direitos sociais como a universalização da aposentadoria. (DEBERT, 2012, p. 14).

Debert (2012) ainda realça que há um movimento contemporâneo que revisita os estereótipos associados ao envelhecimento, dando-lhes um novo caminho. A ideia de perdas é substituída por momentos de conquistas, guiadas pelo prazer e satisfação pessoal. As experiências adquiridas ao longo do tempo são ganhos que podem ser alavancados na realização de novos projetos de vida estabelecendo laços com o mundo dos jovens. Assim, esta autora ressalta que:

No Brasil, proliferaram, na última década, os programas voltados para os idosos, como as “escolas abertas”, as “universidades para a terceira idade” e os “grupos de convivência de idosos”. Estes pro-

gramas, encorajando a busca da autoexpressão e a exploração de identidades de um modo que era exclusivo da juventude, abrem espaços para que uma experiência inovadora possa ser vivida coletivamente e indicam que a sociedade brasileira é hoje mais sensível aos problemas do envelhecimento. (DEBERT, 2012, p. 15).

A coordenadora do projeto já atua há um tempo com as demandas da velhice em vários contextos educacionais. Para situar o leitor, é interessante traçar o caminho percorrido até a atualidade, ponderando de onde partiu o desejo em atender a essa parcela da sociedade. No início da década de 90, desenvolveu um projeto de aprendizagem da natação para alunos com idade superior a 60 anos em uma escola de natação na capital do RN. Vale salientar que esses alunos tinham a premissa de não saberem nadar. Desse trabalho, culminou com a participação em uma especialização em fundamentos e técnicas da natação na cidade de Londrina/PR e com a tessitura de um trabalho de conclusão de curso intitulado: “As contribuições da natação para a terceira idade”.

Em meados de 2003, ela desenvolveu um trabalho de práticas corporais aquáticas na Universidade Aberta para a Terceira Idade (UNATI) vinculada a Universidade Potiguar (UNP) em Natal. Paralelo a esse trabalho, teve a oportunidade e a experiência em proporcionar atividades recreativas e vivências corporais para os velhos asilados de uma instituição privada em Natal. Essa experiência exigiu estudos para a compreensão do processo de demências, a maioria dos velhos desse estabelecimento eram portadores do *Mal de Alzheimer* e *Mal de Parkinson*. Naquele espaço, foi perceptível principalmente, a compreensão da recuperação da dignidade e do respeito tão caros aos velhos demenciados.

Em 2007, outro desafio foi proposto, o trabalho com velhos da comunidade do bairro Dix-sept Rosado em Natal. Em 2010, ao chegar ao IFRN *Campus* João Câmara, foi dada a continuidade ao projeto de extensão já iniciado pela gestão do *campus*, o “Vida Saudável na Melhor

Idade”<sup>51</sup>. Um projeto que se concretizou, que criou laços com a comunidade, que envolveu alunos bolsistas e voluntários, que alçou voos, que proporcionou o estudo e a compreensão da velhice seja em trabalhos acadêmicos ou pela relação intergeracional e afetiva proporcionada pelo dia a dia do projeto. Vale ressaltar que esse projeto ainda está atuante no IFRN/JC. Em 2011, com a entrada no programa de pós-graduação em educação (PPGED/UFRN), a coordenadora do projeto estreitou laços com a comunidade de velhos do Território do Mato Grande/RN, que se tornaram interlocutores da dissertação intitulada: “Em cada canto, um conto, uma canção: o velho, a tradição oral e a educação no Mato Grande/RN.

Em 2014, já atuando academicamente no IFRN/SPP, foi lançado o projeto “Viver com Dignidade” que atuou no Território do Potengi no biênio 2014/2015 e enveredou pelo percurso da compreensão, do estudo, da responsabilidade e da atuação com e pela velhice. Para que o projeto pudesse ser melhor desenvolvido ele se amparou em um atendimento multidisciplinar e reuniu profissionais do *campus* e alguns profissionais da comunidade do Potengi, entre eles, pode-se citar a atuação dos profissionais da saúde (enfermeira, médico, nutricionista, psicóloga) da assistência social, dos professores (música, teatro, química), dos técnicos administrativos e principalmente da professora de educação física com sua equipe de bolsistas e voluntários, pois o projeto teve como principal foco desenvolver práticas corporais sistemáticas e regulares visando aumentar a aptidão física, com potencial de melhorar o bem estar funcional e consequentemente diminuir a taxa de morbidade.

De acordo com o Censo de 2010, o Território do Potengi<sup>52</sup> abrange uma área de 2.787,00Km<sup>2</sup> e é composto por 11 municípios, entre eles: São Paulo do Potengi, Bom Jesus, Riachuelo, Santa Maria,

51 Ver o artigo “Espaço de vivências e histórias com os velhos camarauenses”, disponível no endereço <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/DIALOGOS>

52 Mais informações, consultar o site: <http://sit.mda.gov.br>.

São Tomé, Senador Elói de Souza, Barcelona, Ielmo Marinho, Lagoa de Velhos, Ruy Barbosa e São Pedro, tendo como polo aglutinador o município de São Paulo do Potengi onde o IFRN está inserido. A população total do território é de 82.277 habitantes, dos quais 37.895 vivem na área rural, o que corresponde a 46,06% do total, possui 5.224 agricultores familiares, 1.124 famílias assentadas e 4 comunidades quilombolas. O IDH médio é de 0,62 e tem um percentual de velhos, considerando homens e mulheres com idade acima de 60 anos, de 2.018 pessoas.

Foi nessa terra que o Monsenhor Expedito Sobral de Medeiros adotou como morada, local onde ele se eternizou como o profeta das águas. O IFRN *Campus* São Paulo do Potengi (IFRN/SPP)<sup>53</sup> faz parte da 3ª etapa do processo de expansão do IFRN, juntamente com os *campus* de Ceará-Mirim e Canguaretama. Inaugurado em outubro de 2013, o *campus* iniciou o ano letivo em maio de 2014. Foi nesse período que foi lançado o edital para projetos de extensão da Pró-Reitoria de extensão (PROEX) do IFRN. Agraciado por esse edital, o projeto iniciou suas atividades em 2014 e no ano de 2015 foi contemplado com recursos do próprio *campus*. Vale ressaltar, também, a parceria que o projeto manteve com a assistência social do município de São Paulo do Potengi.

Esses dados históricos e demográficos foram importantes para delinear o perfil dos 40 velhos que participaram do projeto. O grupo composto por 34 mulheres e 6 homens – aposentado(a)s, viúvo(a)s, solteiro(a)s, divorciado(a)s, casado(a)s, ex-trabalhadores da agricultura e da pecuária na sua maioria, assim como, uma técnica em enfermagem e uma professora. Pertenciam ao grupo: um deficiente visual e um auditivo. Pessoas sofridas pelo trabalho duro desde a infância por não terem frequentado a escola, pelas dificuldades financeiras que passaram, pelas perdas que assolaram as suas famílias, pela fome que enfrentaram, pela ausência do lazer. Atualmente, encontravam-se com algumas

---

53 Durante a escrita deste artigo será utilizada esta abreviatura – IFRN/SPP – para situar o *campus* de onde o projeto atuou.

patologias (diabetes, hipertensão, artrose) provenientes do processo do envelhecimento, sentem o processo avançar, porém, encontraram nas atividades do projeto a alegria pertinente de um corpo que deseja, que vive, que sonha, que se auto-organiza, que se reinventa. Compartilhar um fragmento de Beavouir (1990) se torna necessário para complementar a ideia de como o sujeito percebe a velhice:

A velhice é uma semente que leva muito tempo para eclodir, é um sentimento vindo de fora que, por vezes, lança raízes precoces; por vezes, ao contrário tarda infinitamente, porque é uma medida do gosto de viver do sujeito. Não se trata somente de uma cifra cronológica, não começa em uma idade precisa, ela é uma soma de índices que só o sujeito conhece. (BEAVOUIR, 1990, p. 56).

Para dar seguimento às reflexões advindas da atuação do projeto no Potengi, detalha-se a metodologia, aqui apresentada, em duas partes: o encontro e a reorganização do cotidiano. No encontro, o leitor perceberá como o projeto acolheu seus alunos e como as atividades do projeto foram desenvolvidas no ano de 2014. Na reorganização do cotidiano, a continuidade do projeto no ano de 2015 e em como o projeto pode modificar o sentimento de pertencimento dos idosos em relação ao seu corpo, ao projeto e aos seus projetos de vida.

## **2 O ENCONTRO**

Adentrar na comunidade externa ao *campus* do IFRN/SPP implica promover um diálogo concreto e politizado, uma via de mão dupla, uma divisão de responsabilidades, como também, uma gestão da velhice que pode fomentar um campo de visibilidades. O primeiro contato realizado para promover uma parceria aconteceu com a secretaria de assistência social do município de São Paulo do Potengi em março de 2014. Foram necessárias inúmeras visitas ao local para estabelecer essa relação de



compartilhamento. Partilha necessária, pois implicava no transporte que daria acesso aos idosos, para que eles se deslocassem da “quadra”<sup>54</sup>, do centro da cidade, ao *campus* e vice-versa, como também do lanche que proporcionava aos idosos um certo conforto. Dos idosos cadastrados na assistência, 30 deles se dispuseram a participar do projeto em 2014. Os convites para a aula inaugural de abertura oficial do projeto foram entregues aos idosos e a todas as autoridades do município; prefeito, vereadores, secretários, padre e diretores de escolas.

Mesmo estando um pouco céticos, por ainda não conhecerem a real proposta do projeto, eles se fizeram presentes no auditório do IFRN/SPP no dia 14/05/2014. Alguns acompanhados pelos familiares e outros sós. A aula inaugural teve uma formalização de procedimentos e foi conduzida pelo mestre de cerimônia do *campus*; composição da mesa, palestra e atração cultural. Na palestra, a coordenadora do projeto apresentou publicamente as metas e objetivos do projeto e instigou a comunidade presente a repensar sobre o envelhecimento. Para abri-lhantar e acolher os idosos de São Paulo do Potengi, foram convidados dois grupos do IFRN/JC; o grupo “Vida Saudável na Melhor Idade” e o grupo de teatro, apresentando a peça “A ida ao teatro”.

O projeto se articulou primeiramente com a apropriação do referencial teórico e do planejamento estratégico com os alunos bolsistas e voluntários, para depois as atividades serem ofertadas para os idosos. Essa tarefa foi realizada um mês antes do início do projeto e perdurou durante toda a execução do projeto. Os textos ou livros foram entregues para os alunos e em encontro posterior, eles apresentaram um resumo do que compreenderam do texto, e por meio de alguns questionamentos o diálogo foi sendo instituído, assim, ampliando a concepção sobre o envelhecer. As aulas do projeto aconteceram duas vezes por semana

---

54 Local pertencente a secretaria de assistência social que os idosos frequentam na quinta-feira à noite para dançar o forró e na terça-feira para a realização da ginástica aeróbica.

com os idosos e uma vez por semana acontecia um encontro com os bolsistas e voluntários para avaliação do que foi realizado e sistematização das atividades para a semana seguinte.

As atividades propostas para o ano de 2014 procuraram atender aos objetivos delineados no planejamento realizado. Dentre os objetivos gerais há de se fazer referência a ideia de proporcionar ao velho maior mobilidade e autonomia, realizando práticas corporais que sejam agradáveis e promovam a interação social, na qual ele repense e reelabore suas experiências a fim de que se possa compreender e agir criticamente no cotidiano, visando à transformação social. Como objetivos específicos, destacavam-se: oportunizar ao velho o acesso às dependências educativas (sala de aula, laboratório de informática, laboratório de química, ginásio, sala de artes) do IFRN/SPP; desenvolver afinidade sociocultural e socializadora que lhes permitam refletir sobre o seu cotidiano; possibilitar um espaço de convivência entre o velho e a comunidade do IFRN promovendo um convívio intergeracional; estimular o intercâmbio com Instituições que desenvolvam atividades afins; desenvolver pesquisa sobre a condição do velho no Potengi; capacitar os velhos para viver em uma sociedade pluralista.

Para atender aos objetivos propostos, foram utilizados alguns métodos de trabalho. Para ampliar a percepção corporal foram utilizados os métodos de consciência corporal reestruturando a noção de esquema e imagem corporal, entre eles; o método da Eutonia<sup>55</sup> e Feldenkrais<sup>56</sup>. Para a promoção de uma maior interação social e

---

55 A Eutonia compreende um método de consciência corporal criado por Gerda Alexander (1940) que consiste em despertar a sensibilidade da pele com proposição de recuperar a imagem do corpo. ALEXANDER, G. Eutonia: um caminho para a percepção corporal. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

56 O método Feldenkrais criado por Moshe Feldenkrais, possibilita uma melhor consciência do movimento e amplia a noção de auto-imagem através de 12 exercícios propostos. FELDENKRAIS, M. Consciência pelo movimento: exercícios fáceis de fazer para melhorar a postura, visão, imaginação e percepção de si mesmo. São Paulo: Editora Summus, 1972.

ampliação da mobilidade e autonomia recorreu-se a práticas corporais lúdicas utilizando os jogos cooperativos, jogos pré-desportivos, jogos e brincadeiras populares e as danças. Há de se fazer referência à participação dos idosos na aula inaugural do projeto “Vida Saudável na melhor idade” no *campus* IFRN/JC, apresentando uma coreografia em dança.

Outras ações do projeto foram salientadas pelas parcerias com profissionais da comunidade e do *campus* IFRN/SPP que colaboraram com interferências pontuais, palestras educativas e promoção de novas aprendizagens. Noções de cuidados e prevenção com doenças crônico-degenerativas, atendimento médico, realização de testes de glicemia, aferição da pressão e anamnese criteriosa. Foram realizadas palestras sobre a autoestima, sobre a higiene bucal, sobre uma dieta equilibrada, sobre a complexidade do estatuto do idoso, entre outras atividades, como a inserção no laboratório de informática, promovendo o acesso ao computador e a oficina de produção de sabão e sabonetes a partir do óleo comestível reutilizado no laboratório de química. A produção de peças artesanais a partir de materiais recicláveis também foi uma atividade de intensa participação dos alunos. Essas e tantas outras ações promovem a dignidade do idoso e os reorganizam para a elaboração de um novo cotidiano.

A produção de caixas artesanais foi elaborada a partir da junção de palitos de picolé. Os bolsistas (Paulo Araújo e Jessica Santos) pesquisaram o passo a passo para a produção das caixinhas de bijuterias. O grupo foi dividido nas mesas na sala de aula, com a apresentação no Data Show, os bolsistas explicaram o processo pedagógico da tessitura da caixa; contagem dos palitos necessários para cada caixa, como empilhá-los, como colá-los e esperar para que o material ficasse pronto. Ao final da aula, cada aluno levou o seu produto para casa com a finalidade de o customizar da maneira que desejasse.

Figura 1 - Produção de caixas artesanais.



FONTE: PROJETO DE EXTENSÃO “VIVER COM DIGNIDADE” 2014.

### **3 A REORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO**

No Dicionário Aurélio (1986) encontra-se uma definição para reorganizar: “Tornar a organizar. Melhorar, reformar, aprimorar”. Aposentados da agricultura e da pecuária, como essas pessoas reorganizam o seu cotidiano? No que pensam? O que fazem para tornar os seus dias prazerosos e produtivos? O que fazer com a ociosidade? Como eles se percebem na sociedade atual? Para dar vazão a esses questionamentos recorre-se a relatos registrados em aulas no ano de 2015, de cinco participantes do projeto: “Atualmente fico muito só em casa, quando não estou na cozinha, fico só com meus pensamentos...Bate uma tristeza” (Sujeito 1). “Todas as atividades fazem muito bem pra cada um de nós, é uma nova oportunidade de aprender a viver” (Sujeito 2). “As atividades revigoram, traz maior disposição, é bom para a musculatura do corpo, relaxaram bastante as atividades feitas no colchão” (Sujeito 3). “Sou feliz aqui, o dia que não venho é de tristeza” (Sujeito 4). “Pra quem passou a vida toda no cabo da enxada, participar do projeto é viver. Nunca fui a escola, meu pai não deixou eu aprender o ABC” (Sujeito 5).

É perceptível nas suas falas que essas pessoas encontram no projeto um sentido para a vida, que está agregado ao pertencimento ao grupo, ao movimento do corpo, ao movimento de ideias e as novas aprendizagens. Em relação à aprendizagem na velhice, recorre-se a Andrade (2010) que na formulação da sua tese de doutoramento evidencia que o aprendizado necessário para essa faixa etária não depende exclusivamente do espaço escolar, mas também das relações entre amigos, no trabalho e no lazer, que podem ser geradoras de ambientes significativos de aprendizagem.

Uma das atividades que provocou o relato dos idosos em relação à história de vida deles e como se encontravam naquele momento foi o “Seminário Minha Vida”; nessa proposta, os alunos são estimulados a procurar em suas casas objetos pessoais que tenham história e significado para a vida deles e os levar para a sala de aula. Distribuídos em grupos de quatro pessoas, eles recebem uma cartolina, lápis hidrocor e revistas. Cada grupo era acompanhado por um voluntário ou bolsista para ajudá-los na composição do material proposto. Na tessitura do material, eles precisavam responder a três questões: Por que escolheram aquele objeto? Em que momento da vida deles aquele objeto foi significativo? Como você gostaria de apresentá-lo para o grande grupo? Para a apresentação do seminário, cada grupo, se posiciona à frente dos amigos e expõem os seus trabalhos. Os objetos pessoais se concretizam como detonadores da memória, como já enfatizou Bosi (1994), a partir deles, várias lembranças são afloradas e um grande trabalho da sua própria história de vida é apresentado.

Dentre os objetos pessoais, destacam-se as fotografias de quando eram jovens, fotografias de familiares (netos, filhos, cônjuges), imagens de santo(a)s diversos, relógios, camisas, aliança do companheiro(a) falecido(a), bonecas de pano, instrumentos musicais (gaita, pandeiro), bibelôs e algum trabalho manual (bordados, pinturas, costuras) confeccionado por eles. Esse trabalho da memória se inicia desde o momento

da escolha dos objetos em sua residência, o que desejam expor e o que preferem omitir, o que desvelar ou até mesmo reinventar.

Bosi (1994) enfatiza que a conversa evocativa dos velhos contribui no mundo social pela diversidade apresentada, pode ser compreendida por quem não viveu aquele momento como pode também humanizar o momento presente. “É sempre uma experiência profunda: repassada de nostalgia, revolta, resignação pelo desfiguramento das paisagens caras, pela desaparecimento de entes amados, é semelhante a uma obra de arte” (BOSI, 1994, p. 82). Nessas narrativas, visualiza-se e imagina-se um mundo de cores, paisagens, ruídos, cheiros, odores, conquistas, frustrações, felicidades e tristezas.

Figura 2 - Seminário Minha Vida



FONTE: PROJETO DE EXTENSÃO “VIVER COM DIGNIDADE” 2015.

É interessante pensar também que as memórias evocadas são fundamentadas pela reflexão do sujeito no momento presente e não apenas por uma mera repetição do estado antigo, ou seja, do passado. Bosi (1994) corrobora:

Não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais. (...) Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. (BOSI, 1994, p. 81).

A pedido dos idosos, entre os meses de novembro e dezembro de 2015, uma nova visita ao laboratório de química foi agendada. A professora de química do *Campus*, Ulisandra Ribeiro, os desafiou para a produção de saneantes (água sanitária e amaciante de roupa). Um trabalho coletivo foi desencadeado com os idosos para prover as condições para a realização destas oficinas; compra da matéria-prima (ácidos, pasta base, essência, entre outros), coleta de garrafas *pet* para colocar o produto final, entre outras demandas. A motivação em acompanhar o processo de fabricação do produto era visível, seja pela possibilidade em medir a matéria-prima de acordo com as especificações que a professora colocava no quadro, em poder realizar as misturas dos produtos e observar a transformação, em manipular os equipamentos no laboratório, e conseqüentemente, em visualizar o produto final e poder levá-lo para casa. Vale ressaltar, nessas oficinas, a troca de saberes e experiências vivenciadas entre a professora e uma idosa que já desenvolvia esta atividade como meio de vida.

Muitas atividades foram desenvolvidas nos dois anos de realização do projeto, entre elas vale realçar também; a oficina da beleza, a oficina de educação musical, atividades de letramento, participação no desfile cívico da cidade de São Paulo do Potengi, apreciação das salas temáticas e das apresentações de dança, música e teatro na I Mostra de Arte e Cultura do IFRN/SPP, dia de lazer, aula de hidroginástica na sede da AABB/SPP, entre outras, momentos que contribuíram para um envelhecimento com dignidade.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar o projeto “Viver com Dignidade” que vem sendo desenvolvido no IFRN/SPP nos últimos dois anos significa considerar o ser humano, que se encontra em uma faixa etária avançada, na sua plenitude, articulando saberes e sabores ao processo do envelhecimento. Há muito ainda para contribuir, para dialogar, para se constituir em um espaço de experiências e trocas de conhecimentos associando os saberes científicos aos saberes da tradição, da cultura popular, da oralidade.

Desenvolver o projeto e atravessar os muros da Instituição agregando também profissionais da comunidade se configura como um trabalho árduo, extensionista, produtor de novos conceitos, de novos conhecimentos, estreitando laços e dando as mãos à compreensão de um envelhecimento social. Porém, aponta-se como imprescindível envolver os familiares dos idosos participantes do projeto através de palestras educativas sobre o processo do envelhecimento nos aspectos sociais, biológicos e psíquicos. Outro fator fundamental é estimular os velhos a desenvolver seus próprios projetos de vida, como melhor ocupar o tempo ocioso, como colocar em prática os conhecimentos adquiridos, como restaurar a sua autoestima. Recorre-se a Le Breton (2011), um antropólogo francês, que indica que os velhos não encontram sentidos na vida se não estiverem desenvolvendo projetos.

Pensar na afirmação de Le Breton é visualizar alguns idosos que participam de projetos sociais na cidade de São Paulo do Potengi e que aprenderam a arte de costurar, de bordar e de customizar materiais recicláveis, ampliando a sua renda. D. Olga, aposentada, trabalhadora da agricultura, e, na velhice, retomou os estudos e aprendeu artes manuais desenvolvendo peças, criando e reorganizando o seu cotidiano e da sua família. É oportuno salientar que essa senhora relatou ser hipertensa e depressiva, porém, com a aquisição de novos projetos de vida e com o acompanhamento médico, restabeleceu a sua saúde e a capacidade criativa.



Os resultados do projeto alcançaram visibilidade em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais, pois foi socializado, compartilhado e avaliado em vários eventos científicos ao longo dos dois anos de atuação, entre eles, pode-se citar: Expotec do IFRN/JC e II Simpósio da Extensão em Natal/RN no ano de 2014. No III Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica<sup>57</sup> que ocorreu na cidade de Recife/PE, na I Semana de Meio Ambiente, Arte, Cultura e Desporto (SEMADEC)<sup>58</sup> no IFRN/SPP, na Secitex<sup>59</sup> no IFRN/SC e no CONNEPI<sup>60</sup> na cidade de Rio Branco/AC em 2015.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Everaldo Robson. *Histórias de idosos: sementes para cultivarmos uma educação para uma velhice bem sucedida*. Natal/RN, 2010. Natal, 2010. (Tese) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

BEAVOUIR, Simone. *A velhice*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BOSI, Eclea. *Memória e sociedade: Lembrança de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

DEBERT, G. *A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento*. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, Fapesp, 2012.

---

57 Apresentação do banner: A percepção de corpo no projeto “Viver com Dignidade”.

58 Apresentação do banner: As sensações do corpo no projeto “Viver com Dignidade”.

59 Apresentação do banner: Ações da extensão no projeto “Viver com Dignidade”.

60 Apresentação do banner: A avaliação física: uma ação do projeto “Viver com Dignidade”.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Nova Fronteira, 1986.

LE BRETON, David. *Adeus ao corpo: Antropologia e Sociedade*. Tradução Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MATSUDO, S. *Avaliação do idoso: física & funcional*. Londrina: Editora Midiograf, 2004.

OKUMA, Silene Sumire. *O idoso e a atividade física: fundamentos e pesquisa*. Campinas, SP: Editora Papirus, 1998.

NERI, Anita Liberalesso. *Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas*. Campinas, SP: Editora Papirus, 2001.

# PRÁTICAS ARTÍSTICAS E CORPORAIS: uma proposta extensionista e interdiscipli- nar entre Educação Física, Teatro e Música

M. E. S. P. de Aquino<sup>61</sup>, C. C. Gomes<sup>62</sup>  
e T. C. S. de Siqueira<sup>63</sup>

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre os processos vividos durante a execução do Laboratório de Práticas Artísticas e Corporais. Tenta-se descrever, ainda que de forma sucinta, como essa experiência extensionista se configurou como possibilidade de uma prática educativa centrada nas experiências corporais e da cultura de movimento para a construção de conhecimentos. Adotando uma perspectiva fenomenológica, busca-se relatar as experiências vividas através das próprias memórias e dos relatos dos envolvidos na sua execução. Destaca-se como pensamentos orientadores das práticas pedagógicas as noções de Eutonia, Cultura de Movimento, Antropologia Teatral

---

61 Professora do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, RN, Mestre em Educação. E-mail: elizabete.paiva@ifrn.edu.br

62 Professora do Magistério Superior da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Escola de Música-EMUFRN, RN, Mestre em Música. E-mail: carolinacg@ymail.com

63 Professor do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* Ceará Mirim – IFRN, RN, Mestre em Letras. E-mail: thulho.santos@ifrn.edu.br

e Educação Musical. Ressalta-se que os objetivos iniciais do projeto foram alcançados na medida em que a temática do corpo passou a ser melhor refletida tanto nas aulas das disciplinas envolvidas no projeto como no dia a dia do *Campus* IFRN- JC, quer isso tenha ocorrido no âmbito das discussões e reflexões dos alunos, quer seja nas conversas de professores e em atividades do calendário institucional.

**Palavras-chave:** Corpo; Práticas Artísticas e Corporais; Interdisciplinaridade.

## 1 INTRODUÇÃO

Entre os anos de 2012 e 2013, motivados pela percepção distinta de alunos e comunidade acerca da importância das disciplinas Artes (Música e Teatro) e Educação Física para a sua formação plena, os professores das respectivas disciplinas uniram-se em torno de uma proposta de intervenção em formato de ação de extensão no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFRN), *Campus* João Câmara. A partir desse momento, delineavam-se ações em prol da construção de um espaço de discussão, práticas e aprendizagens que contemplassem a compreensão do corpo e o sujeito como elementos essenciais para a formação do cidadão.

Denominado Laboratório de Práticas Artísticas e Corporais (LAPAC), o projeto envolveu os professores das disciplinas Educação Física, Arte-Música e Arte-Teatro, além de alunos que se interessassem em participar dos momentos de formação, bem como a comunidade externa, expressa principalmente pela comunidade do Território do Mato Grande, e componentes do TEAR – Espaço de Cultura Direitos Humanos e Cidadania do município de São Miguel do Gostoso/RN, a qual contou com uma visita técnica de formação posteriormente. Assim, essa ação, além de unir de maneira interdisciplinar diferentes áreas do conhecimento, ampliou-se para além dos muros do Instituto, indo à comunidade em seu próprio contexto.

Percebeu-se que as áreas que buscava-se unir estavam conversando entre si na medida em que, em suas especificidades, todas apontavam para a utilização do corpo e da percepção de si no aprendizado de seus conteúdos bem como na apreensão do mundo. Desde o início do século XX, através principalmente da psicologia, sociologia e antropologia, o aprendizado na escola básica (educação infantil, fundamental e médio) passou a considerar mais enfaticamente a ação concreta e experienciada do aluno na construção de suas aprendizagens (FARIA, 2005). Seguindo esse rumo, novas perspectivas em Música, Teatro e Educação Física vêm, há pelo menos um século, discutindo que a compreensão de seus conteúdos, em geral abstratos, se percebidos concretamente pelo corpo são assimilados com maior propriedade, e desenvolvem outras funções igualmente relevantes para a prática corporal e artística.

Verificou-se, então, a premissa de que aprender, tanto em Teatro, quanto em Música ou Educação Física, necessariamente passa pela utilização do corpo. O som, a expressão e o movimento não se traduzem plenamente em partituras, esquetes ou quadro branco, é necessário a ação do sujeito na prática artística e corporal para ampliação e compreensão plena das aprendizagens do mundo, num tipo de atitude fenomenológica, que explicita que “o que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada”. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 3).

As novas perspectivas educacionais, de maneira geral, apontam cada vez mais enfaticamente para a construção de um ser humano pleno, múltiplo em suas possibilidades sob todos os aspectos que lhes possam ser atribuídos. Contudo, mesmo sob essa perspectiva, o ensino regular na educação básica tem orientado - sob juízo de uma orientação tradicional - a negligência com relação ao corpo, ao movimento e às expressões desse. Nesse sentido, perspectivas da Educação Musical (MATEIRO e ILARI, 2011; SOUZA, 2001; SCHAFER, 1991; SILVA,

2000), Educação Física Escolar (ALVES, 2011; BERTHERAT e BERNSTEIN, 2001; KUNZ, 2001), do Teatro (BARBA, 2009; BOAL, 2008; BONFITO, 2003; JAPIASSU, 2001) e das Artes em geral (BARBOSA, 1998; BARBOSA e COUTINHO, 2008) têm buscado resgatar o corpo, o movimento e suas sonoridades como elementos indispensáveis para formação plena do cidadão, partindo de atividades práticas, de vivências.

Considerando a necessidade de fortalecimento dessas práticas no IFRN, auxiliando na concretização da principal função escolar na formação do homem como um ser integral e um agente de transformação social o Laboratório de Práticas Artísticas e Corporais teve como objetivo geral promover a cultura de movimento entre a comunidade escolar do *Campus* João Câmara e a comunidade do seu entorno, utilizando-se das novas perspectivas pedagógicas de cada área em considerar o movimento, o corpo, a ação ativa do aluno diante do discurso (musical, expressivo etc.) e a interdisciplinaridade como elementos indispensáveis à uma formação ampla. Parte-se da perspectiva do ser humano múltiplo, biopsicossocial, no qual o movimento, a ação do corpo e o grupo social envolvido são indispensáveis ao se tratar de uma aprendizagem significativa.

Como objetivos específicos, a ação concentrou-se em criar um espaço para a construção e aperfeiçoamento de discursividades corporais que versam sobre a realidade vivenciada pelos participantes do projeto; possibilitar aos envolvidos a experimentação em linguagens artísticas nas quais utilizem o corpo como instrumento expressivo; potencializar a produção dos alunos regulares nas disciplinas Arte e Educação Física através da oferta de infraestrutura, planejamento e atividades adequados para o desenvolvimento pleno das possibilidades motoras, expressivas e criativas do corpo; identificar potenciais artísticos entre os membros da comunidade escolar envolvidos nas atividades do projeto, e; promover infraestrutura física e material do Laboratório de Práticas Corporais e Artísticas a partir da aquisição de

materiais que contribuirão com a melhoria das atividades desenvolvidas no *Campus*, relacionadas à cultura do corpo, possibilitando sua consolidação como um espaço de excelência.

Apesar do curto tempo de existência do projeto no *Campus* João Câmara, foi desenvolvido no LAPAC estratégias interessantes para construção e disseminação do conhecimento envolvendo alunos, professores e comunidade, aspectos que serão melhor abordados nos tópicos a seguir.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Diante de uma perspectiva asséptica de construção dos saberes científicos, a escola privilegiou por muito tempo uma abordagem tradicional que, assim como o método científico buscou minimizar as variáveis humanas e subjetivas dos procedimentos de investigação. No entanto, os estudos sobre a pesquisa em Ciências Humanas (FREITAS, 2002; JOBIM E SOUZA e ALBUQUERQUE, 2012) apoiados nas contribuições de antropólogos e sociólogos, afirmam a necessidade da não-neutralidade e o posicionamento e reconhecimento de sua função como um olhar externo que se complementa para satisfazer a compreensão do objeto de estudo em sua íntegra, haja vista a complexidade dos fenômenos humanos no que se refere à cultura e à sociedade. Parte-se da premissa que, pesquisar, investigar e construir conhecimento sobre o sujeito perpassa necessariamente pelo processo de constituição de sua subjetividade, organizam seus corpos de formas distintas, trazendo as marcas deixadas em seus corpos pelos diálogos com a cultura e a sociedade na qual estão inseridos (BOAL, 2008; MAUSS, 2003).

Nesse sentido, para a formação plena dos sujeitos seria necessário que pudessem ampliar as suas noções de corpo nas possibilidades motoras, expressivas e discursivas. De sujeitos que tivessem a capacidade de identificar na sua própria comunidade a cultura de movimento da qual fazem parte; através dos gestos, falas, movimentos corporais e práticas culturais advindas da diversidade cultural. A forma de andar,

falar, o gesto e a expressão de um povo ou uma pessoa diz muito sobre o que ela faz, sua cultura e sua sociedade, aspecto reiterado por Soares (2001) ao dizer que “os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento”. (SOARES, 2001, p.110). A autora afirma, ainda, que é no corpo que a cultura tece seus lugares de inscrição e observam-se os códigos por ele internalizados resultantes de um processo de educação:

As múltiplas faces das dobras visíveis do tempo são reveladas materialmente na arquitetura, no urbanismo, nos utensílios, no maquinário, na alimentação, no vestuário, nos objetos, mas sobretudo no corpo. Ele é inscrição que se move e cada gesto aprendido e internalizado revela trechos da história da sociedade a que pertence. Sua materialidade concentra e expõe códigos, práticas, instrumentos, repressões e liberdades. (SOARES, 2001, p.109).

Sendo a escola o local de ensino e aprendizagem sistematizado pela sociedade humana, nela deveriam estar permeados os traçados sobre o corpo, o movimento e a expressão humana. Também sabemos que a escola tem uma função social importante e que é seu papel, enquanto instituição educativa, atingir a comunidade da qual faz parte, devendo compartilhar com a sociedade os saberes desenvolvidos em seus domínios.

Sob tais aspectos da organização escolar, cabe destacar a ponte extensionista no que diz respeito a sua configuração como um espaço institucional. Como ação de extensão, o LAPAC pôde deslocar o conhecimento e a produção desse conhecimento para a comunidade como um todo, permitindo tanto a participação de pessoas externas nas dependências do *Campus*, quanto à ida dos professores do IFRN à



comunidade para realização de visitas e oficinas. Foi a partir da visão de abrangência possibilitada pela Extensão que foi possível atingir tantas pessoas. Por outro lado, como dizia respeito a temáticas relativas ao conteúdo curricular do Ensino Médio, as ações desenvolvidas colaboraram com o incremento das atividades de Ensino no que se refere às práticas artísticas e corporais dos alunos, além de tornar-se, para nós, professores, um momento de reflexão e reconstrução de práticas pedagógicas que, entrelaçadas, se complementavam ou que tinham início uma nas outras<sup>64</sup>. No âmbito da Pesquisa, além da investigação sobre as metodologias de ensino e aprendizagem de cada área (Teatro, Música e Educação Física), as experiências do LAPAC proporcionaram produções escritas em formato de apresentações orais e artigos científicos, além de aperfeiçoamento de apresentações artísticas dentro e fora do *Campus*<sup>65</sup>.

Para a comunidade, esses novos estudos apresentaram novas perspectivas desmistificando o corpo, o movimento e sua utilização, identificando possíveis espaços e grupos, além de motivar as práticas de movimento. Para o IFRN, esse espaço se constituiu como pioneiro, dedicado ao estudo dessas novas abordagens pedagógicas, produzindo uma ação interdisciplinar que teve repercussões imediatas nas aulas regulares, ampliando as possibilidades de realização de práticas musicais, teatrais e físicas utilizando-se apenas o corpo, registrando-se em

---

64 Verificamos que a base dos conceitos relativos aos Métodos Ativos em Educação Musical, que têm como premissa o trabalho de Jacques Dalcroze denominado Euritmia, derivava de um movimento mais amplo que surge da confluência da Eutonia, conceito que traduz “tensão em equilíbrio” criada e desenvolvida por Gerda Alexander. Esse termo, posteriormente, ficou em parte restrito à área de Educação Física e, cada área foi moldando esse conceito a sua maneira, configurando-se práticas pedagógicas distintas, mas com fundamentos epistemológicos semelhantes.

65 As apresentações dos grupos das comunidades que participaram do projeto, apesar de não terem sido gestadas nas atividades do LAPAC, durante as discussões de avaliação a cada encontro, os componentes dos grupos ressaltavam a importâncias dessas vivências como forma de preparação para as apresentações que fariam.

atividades que compuseram um acervo de possibilidades para prática na escola básica regular.

### **3 O LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CORPORAIS E ARTÍSTICAS: METODOLOGIA, CONDUÇÃO E RESULTADOS**

Para a execução do projeto, realizamos diversas reuniões para elaborar o formato no qual fosse possível um aprofundamento teórico e prático sobre a temática do corpo em cada área de conhecimento. Tais atividades deveriam abranger, também, além de alunos e professores, comunidade externa que, interessada, pudesse participar. Contávamos então com um público-alvo diversificado em interesses, idade e aprofundamento na temática. Considerando que os professores eram também aprendizes nesse processo, pois a curiosidade em conhecer como a outra área de conhecimento lida com as referências que temos sobre corpo certamente abriria horizontes para novas práticas e entendimentos.

A metodologia de ação desse projeto foi pautada a partir dos seguintes procedimentos; em curto prazo: a realização de encontros semanais entre os professores e os bolsistas para discussão acerca dos conteúdos das disciplinas e as abordagens corporais, estabelecendo planejamento consistente e estabelecendo prioridades nos materiais necessários a partir do estudo de necessidades e abordagens metodológicas de cada disciplina. Dentre as atividades desenvolvidas, destacamos a discussão dos textos, vivências corporais, apreciação de produções artísticas, criação, participação e apresentação em eventos artísticos, culturais e esportivos.

Por fim, optamos por realizar encontros quinzenais com duas horas de duração que seriam divididos em 2 momentos: um de discussão teórica, outro de prática corporal. Cada docente indicava um texto de sua área para leitura e a cada encontro era realizada uma aula prática conduzida pelo professor responsável e em seguida a discussão das proposições dos textos daquele dia; primeiramente aconteciam a

vivência corporal e depois o diálogo proposto a partir do que foi lido e experimentado. Os textos distribuídos uma semana antes de cada encontro, proporcionaram tempo aos alunos se apropriarem da temática para a discussão. Em ordem cronológica ficaram assim organizados os encontros:

Quadro 1 - Encontro de discussão teórica e prática corporal.

Área	Tipo/Local	Docente	Participantes	Texto	Prática
Educação Física	Oficina interna IFRN/Ginásio	Elizabeth Aquino	Docentes e alunos	BER-THERAT, Therese. BERNS-TEIN, Carol. <i>O corpo tem suas razões.</i>	Eutonia
Teatro	Oficina interna IFRN/Ginásio	Thulho Siqueira	Docentes e alunos	BARBA, Eugênio. <i>A canoa de Papel. Tratado de Antropologia Teatral.</i>	Treina-mento pré-expressivo
Música	Oficina interna IFRN/Sala de Videoconferência	Carolina Gomes	Docentes e alunos	SCHAFER, Murray. <i>O ouvido pensante</i>	Criação, execução e apreciação em música
Teatro	Oficina interna IFRN com convidado externo/Laboratório de Línguas	Makários Maia Barbosa (UFRN)	Docentes, alunos e comunidade externa	-	Princípios que retornam
Educação Física, Teatro e Música	Oficina externa São Miguel do Gostoso/RN/Sede do Grupo de Teatro “Nós na Rua”	Elizabeth Aquino, Thulho Siqueira, Carolina Gomes	Docentes, alunos e comunidade externa	-	Jogos de improvisação e construção de cenas

Assim, foi traçada uma dinâmica de, a cada encontro, uma disciplina ser abordada. Um encontro para a disciplina Educação Física com o texto “O corpo tem suas razões” de Bertherat (2001) abordando a vivência da Eutonia; o outro em Arte-Teatro em que o texto a ser discutido se chama “A canoa de papel” de Barba (2009) com a vivência do arqueiro; e a disciplina Arte-Música onde o texto a ser discutido se denominou “O ouvido pensante” de Schafer (1991) e desenvolveu a vivência da percussão corporal contemplando criação, apreciação e execução musical.

Após os textos e as vivências serem trabalhados entre os bolsistas e os professores, houve a oportunidade de realizar uma oficina mais abrangente (quarto e quinto encontros), com os alunos (uma turma com 15 pessoas formada no contra turno das aulas) e pessoas da comunidade (o grupo de teatro “Nós na rua” de São Miguel do Gostoso/RN e o grupo de teatro “MM’S” de Guamaré/RN).

Ao final de cada dia de atividades, foram realizadas rodas de conversa buscando realizar uma rápida avaliação da compreensão e apreensão do conteúdo bem como da relevância para cada um. Em geral, as falas dos participantes do laboratório ressaltavam que com as atividades, ampliavam sua percepção acerca de seu próprio corpo, possibilidades e forma havia se modificado, sendo comum o estranhamento diante de algumas posturas que, apesar de comuns, estão impregnadas de cultura, significado e conteúdo das áreas de Teatro, Música e Educação Física.

Com a participação dos alunos no projeto, foi possível dar a oportunidade para eles reconhecerem seu corpo como elemento expressivo e sonoro a partir da avaliação contínua dos processos e produtos artístico-culturais desenvolvidos pelos alunos com o suporte dos materiais e técnicas desenvolvidas.

Ao final das atividades do projeto, houve apresentações artístico-culturais (em João Câmara, São Miguel do Gostoso e Guamaré)

Figura 1 - Vivenciando Jogos teatrais.



FONTE: DOS AUTORES (2012).

utilizando o corpo e o movimento como produtores de obras artísticas consistentes e elaboradas em grupo, cada grupo participante das oficinas ficou responsável por apresentar uma cena teatral que aproveitasse os elementos e práticas abordados nos encontros anteriores.

Atendendo a esse objetivo, os participantes do grupo “Nós na Rua” apresentaram o fragmento de um de seus trabalhos que discutia a questão da valorização e resgate da cultura popular. Tratava-se de um tipo de Auto, no qual diversas manifestações da cultura popular eram convidadas a mostrar “suas cores” em meio à trama que se desenrolava em torno de crianças que descobriam a existência de tais folguedos pela voz épica de uma avó contando as brincadeiras de sua infância.

Após o fim da apresentação, com cerca de trinta minutos, fizemos uma roda de conversa e discutimos algumas questões técnicas presentes na cena apresentada. Os alunos contaram como havia sido o processo de montagem inicial e o compararam ao processo de reelaboração da cena após as oficinas vivenciadas no projeto.

Foi um ponto comum a descoberta de que o verdadeiro trabalho do ator não é a representação de um texto, mas a construção de equi-

valentes (Burnier, 2009) que permitam aos expectadores ver imagens que os transportem para o mundo que está sendo apresentado diante deles, mas que não percam o contato e a consciência de que estão diante de um trabalho artístico que, de muitas formas, reflete e refrata a realidade circundante.

Na cidade de Guamaré, mais especificamente no distrito de “Baixa do Meio”, a acolhida aconteceu na Escola Municipal Maria Madalena. Os alunos do grupo de teatro “MM’s” propuseram uma oficina pensada a partir de conceitos discutidos nos encontros anteriores. A oficina foi estruturada seguindo a sequência abaixo:

### 1. Acolhimento

Esse momento consistiu na recepção de todos os participantes. As boas-vindas foram dadas com muitos sorrisos e abraços, tendo sido convidados a tirar os calçados e usar roupas mais leves e confortáveis que permitisse liberdade para vivenciar as atividades propostas.

### 2. Tomada de consciência do corpo

Inicialmente, foram realizadas atividades e exercícios de respiração e relaxamento, que tinham como objetivo fazer perceber o nosso próprio corpo, a sua relação com o espaço, e sua relação com os outros corpos presentes. Nesse momento do trabalho era importante se perceber primeiro para depois poder dialogar com o outro.

Dando sequência a esse trabalho, passa-se para uma parte mais dinâmica da oficina que tinha como objetivo “aquecer” para a prática com os jogos teatrais. Ficou claro para os professores que os alunos de Guamaré buscaram trabalhar neste momento dois *princípios que retornam*: o equilíbrio instável e a dança das oposições (BARBA, 2009).

### 3. Jogos teatrais

Com os corpos dilatados em estado de prontidão, foi dado início à próxima etapa da oficina que foi constituída de um *mix* de jogos propostos por Augusto Boal (BOAL, 2008) e alguns jogos teatrais que podem ser facilmente ligados aos escritos de Viola Spolin (2008). Esses últimos já preparavam os participantes para a próxima etapa, sendo até mesmo difícil encontrar a cisão entre os momentos sendo, portanto, apenas uma estratégia didática a sua divisão.

### 4. Improvisações

Nesse momento, os participantes foram convidados a criar pequenas cenas a partir de temas definidos e propostos ali mesmo pelos outros colegas. Os participantes se dividiam em pequenos grupos que ficavam responsáveis por criar cenas curtas que buscavam solucionar algum problema proposto inicialmente e apresentar a cena para os colegas dos outros grupos. Ao fim de cada cena apresentada, eram discutidas as questões de organização e composição das cenas.

### 5. Avaliação

Em roda, foram discutidos os procedimentos realizados pelos alunos na condução da oficina e depoimentos sobre como os encontros realizados haviam ajudado os alunos deste grupo a perceber melhor o trabalho que já realizavam com a linguagem teatral e a melhorar a qualidade expressiva através da prática de exercícios regulares que explorem os princípios que retornam. Eles falaram também sobre a dificuldade em trabalhar a música nas cenas e como as práticas conduzidas pela professora Carolina Gomes apontavam um caminho a ser percorrido.

Após o fim da oficina foi realizada uma apresentação de uma cena realizada por dois integrantes do Grupo MM's de Teatro, Hairton Gomes

e Glênia Santos. Partindo da temática da cultura popular, que havia sido o mote proposto no projeto, eles mostraram uma cena cômica vivida por dois palhaços que discutiam as práticas culturais, ou falta delas, no distrito de “Baixa do Meio”. A cena, com duração de aproximadamente quinze minutos, centrava-se na construção física dos atores que se utilizavam de pequenos adereços para sugerir os espaços onde a ação se realizava e fazer referências a lugares ou acontecimentos da localidade.

Ao final da cena, mais uma roda de conversa, dessa vez com maior parte da fala centrada na avaliação técnica da cena e propostas para a sua melhoria, além de sugestões de como dar continuidade à encenação que havia sido gestada ali.

A última ação artística do projeto ficou por conta dos alunos de João Câmara que estiveram envolvidos, no fim do semestre, nas produções das disciplinas Educação Física, que abordava o tema dança, e Arte-Teatro que experimentava produções cênicas dos alunos.

As turmas da professora Maria Elizabete criaram e apresentaram coreografias como resultado dos estudos realizados sobre dança com ênfase na ideia da coreologia<sup>66</sup>, da apreciação de vídeos de grupos de danças populares (grupo Parafolclórico da UFRN)<sup>67</sup>, do grupo Corpo<sup>68</sup> (com a coreografia Onqotô), da roda de conversas com brincantes do Pastoril e do Coco de Roda do Território do Mato Grande e de filmes como *Billy Elliot* e *Vem dançar*. Além dessas proposições, foi proposta a leitura e discussão de textos sobre dança escritos por Karenine Por-

---

66 A coreologia compreende o estudo incessante do movimento humano por Rudolf Laban (1978), onde além dos aspectos mecânicos, a expressividade era o fator fundamental. Assim, a coreologia enquanto a ciência da dança, engloba o estudo dos elementos que constituem essa arte, sendo eles o dançarino, o movimento, o espaço e o som.

67 Grupo Parafolclórico compreende um grupo de dança criado há 24 anos pelo DEF/UFRN como proposta de redimensionar as danças populares brasileiras.

68 Grupo de dança mineiro que se dedica a dança contemporânea. Foi criado na década de 70 em Belo Horizonte. Suas produções artísticas são reconhecidas internacionalmente.



pino (2011) e Rosie Medeiros (2011). A partir destes materiais elencados como fundantes para ampliar a possibilidade de dançar na escola, outros aspectos (dança e homossexualidade masculina, supremacia do ballet em detrimento das danças populares, valorização das danças populares como constituintes da cultura popular, entre outros) foram necessários ser abordados para desenvolver de forma crítica e criativa a apreciação da dança, desmistificando preconceitos e contribuindo para a formação humana. Esse pensamento encontra consonância no já exposto por Porpino (2011):

O aluno poderá ampliar a sua visão do dançar no contexto escolar, pois necessariamente, além do aprendizado do gesto técnico, ou de uma forma de dançar, aprende-se também na escola a apreciar a dança, a conhecer os seus diversos significados sociais, sendo isso parte de uma educação que reconhece os indivíduos como produtores da cultura e apropria a dança como um conhecimento produzido e ressignificado a todo tempo. (PORPINO, 2011, p. 12).

Como proposição avaliativa da disciplina Educação Física, foi proposto aos alunos que ao final do bimestre, eles deveriam apresentar um produto artístico (coreografia) em dança, utilizando os recursos da coreologia discutidos, vivenciados e apresentados em sala de aula. Divididos em grupos entre 6 a 8 pessoas, o desafio foi aceito e a proposta foi alcançada. Da tessitura de releases, da proposição do cenário, figurinos e maquiagem, os grupos tiveram livre arbítrio no estudo e na escolha das danças que seriam apresentadas. Vários estilos envolveram a plateia no auditório Tomé de Souza no IFRN/JC. As apresentações versaram das danças populares a dança contemporânea.

As turmas que estavam cursando a disciplina Arte II (teatro) estavam envolvidas no processo de montagem de experimentos cênicos

sob a coordenação do professor Thulho Siqueira. Ao longo do semestre letivo, estes alunos tiveram aulas sobre os elementos constituintes da linguagem teatral e puderam participar de vivências e aulas práticas que estimulavam a percepção do teatro como uma linguagem articulada sempre a partir da aglutinação dos elementos cênicos realizada pelos atores.

Nesse sentido, os alunos eram estimulados a pensar a importância de todos os elementos que compõem uma encenação, entendendo que todos significam e contribuem para a construção de sentidos que serão trocados entre a cena e o espectador que é considerado, ele mesmo, parte da cena, mas que dependem a ação dos atores como elemento instaurador do fenômeno teatral, pois o teatro sempre resulta de “um espaço, um homem que ocupa este espaço, outro homem que o observa. Entre ambos, a consciência de uma cumplicidade[...]” (PEIXOTO, 1980, p. 9), na discussão que faz sobre o que é Teatro.

Os alunos, divididos em grupos de até doze integrantes, simulavam uma companhia teatral e tinham de desenvolver um experimento cênico a partir de um texto dramático previamente escolhido pelo próprio grupo. Em horários externos aos das aulas, os grupos se encontravam para realizar os ensaios e atividades de produção dos experimentos que foram apresentados na última semana daquele semestre letivo num evento chamado “Mostra de Experimentos Cênicos”, que contou com a participação das turmas dos 1º e 2º anos de Informática e Cooperativismo, além de alguns membros da comunidade externa.

Os experimentos cênicos foram apresentados ao longo dos turnos matutino e vespertino, tendo sempre a presença de público que garantisse a utilização da capacidade máxima do auditório do IFRN – JC.

Após as apresentações, eram realizados debates com o público e uma roda de conversa com os integrantes dos grupos que se apresentaram naquele turno. No debate com o público, os alunos respondiam às perguntas direcionadas para eles e nas rodas de conversa era feita a

avaliação da cena e dos processos que produziam aqueles experimentos, nessa roda eram entregues os diários de bordo que continham o registro das percepções individuais a respeito dos processos desenvolvidos ao longo do semestre.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mesmo que o tempo de realização do projeto tenha sido subdimensionado, por questões que fugiram ao controle do projeto, percebe-se na fala dos seus participantes a utilidade do projeto e a necessidade de que se ampliem os espaços de diálogo, de vivência e de trocas que pensem o corpo e o movimento como elementos capazes de estimular uma educação que se apoie nas múltiplas possibilidades de produção de conhecimentos impregnados no ato de conhecer a si e se relacionar com o(s) outro(s).

Foi conseguido, com muito esforço, levar o projeto para além dos muros físicos da escola em João Câmara alcançando as comunidades de São Miguel do Gostoso e Guamaré, porém aponta-se a necessidade de maior investimento em recursos que garantam as condições adequadas para a prática de atividades como as que foram desenvolvidas e apresentadas neste trabalho.

Entre estas necessidades, destaca-se a provisão de espaços físicos e materiais adequados para as práticas corporais e maior disponibilidade para garantir a parte logística do projeto, o que possibilitaria o melhor deslocamento tanto dos integrantes do laboratório em suas visitas externas, como da comunidade externa quando de suas visitas ao *Campus*.

É importante ressaltar as temáticas discutidas no laboratório que abordaram a percepção, a sensibilidade, a diversidade, a subjetividade e a emancipação, pois provocaram diálogos e discussões em torno do corpo, do ser, da criação, da relação do eu e do outro. A partir deste

trabalho, essas temáticas passaram a ser discutidas com mais profundidade nesta instituição.

Com o LAPAC, inicia-se um processo lento de sensibilização da comunidade escolar para a percepção do corpo, seu movimento e suas sonoridades como atributos indispensáveis no processo de formação humana, mostrando ser possível partir das vivências corporais para a tão almejada formação cidadã.

Ter experimentado essa nova abordagem, possibilitou aos alunos do IFRN – JC um mergulho e ganhos nas questões que envolvem o corpo e sua percepção, pois eles passaram a conhecer suas possibilidades e limitações facilitando a aceitação de seu próprio corpo. Foi possível construir sensibilidades que garantiram desinibição, consciência e abertura ao diverso, permitindo uma melhoria nos processos de aprendizagem das disciplinas Arte e Educação Física.

Os resultados deste projeto puderam ser vistos em âmbito local e regional, tanto pelas apresentações artístico-culturais-esportivas nos eventos escolares, como a publicação de artigos científicos e relatos de experiência em congressos.

Ressalta-se ainda que nos jogos internos da Instituição, realizados em janeiro de 2013, os alunos se envolveram na organização de torcidas, na organização do desfile, na comissão de premiação e em todas as modalidades esportivas oferecidas (voleibol, futsal, xadrez, natação, handebol) nos gêneros masculino e feminino. Na temática de dança, como conteúdo da Educação Física, houve apresentações de dança (dos cursos integrados) para a comunidade local no aniversário do *Campus* e na Exposição Científica, Tecnológica e Cultural (Expotec) em João Câmara/RN.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Gerda. *Eutonia: um caminho para a percepção corporal*. 2. ed. Tradução: José Luis Mora Fuente). São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

BARBA, Eugênio. *A canoa de Papel: tratado de antropologia teatral*. 2. ed. Brasília: Teatro Caleidoscópio, 2009.

BARBOSA, A. M. e COUTINHO R. (org.). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Unesp, 2008.

BERTHERAT, Therese. BERNSTEIN, Carol. *O corpo tem suas razões*. 19. ed. Tradução de Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BURNIER, Luís Otávio. *A arte de Ator: da técnica à representação*. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Política de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas/SP: vol, 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial – Out, 2005.

FREITAS, Maria T. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *In: Cadernos de Pesquisa [on line]*, n. 116. Jul 2002. p. 21-39.

Infantil, primeira etapa da Educação Básica. *Revista Educação e Sociedade*, vol 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial – Out 2005.

KUNZ, Elenor (Org.). *Didática da educação física*. 2. Ijuí: Ed. UNI-JUÍ, 2001.

MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpex, 2011.

MAUSS, Marcel. *Revista Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. Sexta parte: “As técnicas do corpo”, p. 399-422.

MEDEIROS, Rosie M. *Coreologia*. Natal, RN: UFRN, 2011. (Módulo didático. 2. Dança e pluralidade cultural).

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

NÓBREGA, Terezinha P. *Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito*. Natal, RN: EDUFRN Editora da UFRN, 2005.

PEIXOTO, Fernando. *O que é teatro*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

PORPINO, Karenine de O. *Dança na escola*. Natal, RN: UFRN, 2011. (Módulo didático; 3. Dança e pluralidade cultural).

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Paulista, 1991.

SOARES, Carmen L. (org.). *Corpo e História*. Campinas/SP: Autores associados, 2001.

SOUZA, Solange J.; ALBUQUERQUE, Elaine D. P. *A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana*. Bakhtiniana, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais para sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

# HISTÓRIA DO BRASIL A PARTIR DE FONTES: uma experiência extensionista no *Campus* de São Paulo do Potengi

B. B. A. Costa<sup>69</sup>

## RESUMO

Ao realizar suas pesquisas em História, os historiadores necessariamente manipulam documentos históricos, perguntam quando, por quê, onde e quem os produziram. Problematizam, ainda, sobre as representações do passado neles contidos, perguntam acerca das condições de possibilidade de suas produções, dos sujeitos e dos grupos neles descritos, dentre outros. Os documentos históricos são centrais para a pesquisa do historiador. Mas, em sala de aula, há espaço para o seu uso? À luz das discussões sobre o ensino de História, o presente artigo tem como intuito relatar uma experiência extensionista ocorrida no primeiro semestre de 2015, no IFRN – *Campus* São Paulo do Potengi. Essa experiência teve como escopo o uso de fontes históricas como ferramenta para a compreensão de alguns aspectos políticos, sociais e culturais da História do Brasil. A História nacional foi estudada a partir diversas fontes: mapas, imagens, músicas, cartas, discursos, dentre outras, compreendendo as representações do passado elaboradas por elas. O interesse não foi percorrer linearmente e factualmente toda a História do Brasil. Antes, foram selecionadas dadas fontes para enten-



der determinados aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais da nossa História.

**Palavras-chave:** História do Brasil, fontes históricas, extensão.

## 1 INTRODUÇÃO

Em 2013, um grupo de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus Apodi*, procurou-me para orientá-lo para a 5<sup>o</sup> *Olimpíada Nacional de História do Brasil* (ONHB). Foi a primeira vez que participei desse certame. A ONHB foi elaborada, em 2009, pelo *Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas* (UNICAMP), coordenada pela professora Cristina Meneguello e pela professora Alessandra Pedro. O intuito dos organizadores da olimpíada é promover um estudo da História do Brasil por meio de textos, documentos, imagens, mapas, músicas, dentre outros, estimulando o conhecimento e o estudo da história nacional, despertando talentos e aptidões e envolvendo “os participantes em atividades de desafio construtivo”.<sup>70</sup>

A partir do envolvimento com as atividades promovidas pelo ONHB, mais especificamente na orientação aos alunos do *Campus Apodi*, pude, ainda timidamente, interessar-me pelo uso maior de documentos históricos em sala de aula. Isso se deu, em grande medida, pela metodologia empregada pelo certame, a qual se utilizava de questões que mobilizavam os alunos para a interpretação dos fatos históricos do Brasil por meio de fontes. Essa experiência na ONHB foi importante para o despertar dessa metodologia em minha prática de ensino de História. Terminada a experiência, em 2013, vi-me novamente, agora em 2015, desafiado por alguns alunos do *Campus São Paulo do Potengi* para desenvolver a mesma função que outrora tinha desempenhado em 2013, no *Campus Apodi*: orientá-los para a ONHB.

70 Consultar o seguinte site: <http://www.olimpiadadehistoria.com.br/7-olimpiada/so-bre/index>. Acesso em: 23 de junho de 2015, às 15h32min.

O desafio no *Campus* São Paulo do Potengi era mais complexo. Os alunos que participaram do certame não tinham contato com o saber histórico escolar, disponibilizado, de acordo com a grade curricular de História do *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte* (IFRN), somente a partir do terceiro ano na modalidade *Integrado*. Os alunos do *Campus* São Paulo do Potengi ainda estavam cursando o segundo ano da modalidade *Integrado*, e, nesse sentido, não tinham estudado os conteúdos referentes à História do Brasil. Além disso, a metodologia empregada pela ONHB era novidade para todos, já que fugia do modelo tradicional de ensino de História, marcado pela ênfase na memorização dos conteúdos e não na capacidade interpretativa dos alunos.

As dificuldades em manejar dadas informações sobre a História do Brasil e também como trabalhar com fontes históricas trouxeram algumas complicações aos alunos, mais especificamente no desenvolvimento das respostas às questões requeridas pela ONHB. Diante dessa realidade, propus-me a desenvolver com os alunos do referido *Campus* – participantes e não-participantes da Olimpíada –, um curso de extensão que pudesse ajudá-los com as demandas do ensino de História do Brasil. Foi a partir dessa experiência que ofereci o curso *História do Brasil a partir de fontes históricas* entre o período de 29 de maio a 17 de julho de 2015.

Como sugere o próprio título do curso, o objeto de estudo foi a História do Brasil. Esta foi estudada a partir diversas fontes: imagens, músicas, cartas, discursos, mapas, dentre outras, compreendendo as representações do passado elaboradas e contidas nos referidos documentos históricos. O intuito do curso não foi percorrer linearmente e factualmente toda a História do Brasil. Antes selecionei dadas fontes históricas para que pudesse levar os alunos à compreensão de determinados aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais da nossa História. Dessa forma, empreguei o seguinte método no curso: a realiza-

ção de aulas expositivas dialogadas. Em cada aula, apresentei as fontes históricas e por meio delas fiz a exposição dos conteúdos referentes à História do Brasil. No primeiro encontro do curso, estudamos o conceito de fonte histórica, analisando o seu uso na produção do conhecimento histórico e as suas diversas formas de representar o passado, identificando as particularidades de suas linguagens. Nos demais encontros, estudamos os aspectos políticos, econômicos e socioculturais da História do Brasil a partir das diferentes fontes históricas, analisando as particularidades de cada uma delas na forma de representar o passado. Desse modo, a oferta do curso foi importante não só para o desenvolvimento intelectual dos alunos, mas também serviu para repensar o meu próprio fazer em sala de aula, isto é, de como o ensino de História por meio de fontes pode ser uma ferramenta eficaz na prática docente.

## **2 O QUE É FONTE HISTÓRICA?**

Antes de mais nada: o que os historiadores entendem por fonte histórica? Documento ou fonte histórica – termos correspondentes – podem ser definidos como sendo tudo aquilo que é produzido pela humanidade no tempo e no espaço (SILVA; SILVA, 2006, p. 154), conservado acidentalmente ou deliberadamente, analisado(a) a partir do presente e estabelecendo diálogos entre a subjetividade do passado e a subjetividade atual (KARNAL; TATSCH, 2011, p. 24), como sintetiza o historiador Jacques Le Goff (2003, p. 538):

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. [...] Resulta do esforço das sociedades históricas para impor

ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias.

Como podemos perceber nesse trecho, o documento ou fonte histórica não é um dado ou uma inscrição encontrada na natureza, mas um constructo permanente, uma produção, uma montagem, estabelecido a partir da relação entre os vestígios deixados pelo passado – inconsciente ou deliberadamente – e as inquietações dos pesquisadores do presente. Por meio das fontes, os homens tentam imprimir uma imagem de si mesmos para as gerações futuras. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 116). Assim, da sua produção no passado à recepção no presente, o documento histórico está diretamente relacionado ao esforço e ao interesse humano em evidenciar suas próprias imagens. É a partir das fontes históricas que o trabalho do historiador é possível.

Sem fonte histórica não há História, uma vez que o documento é a pedra fundamental do pensamento e do fazer histórico. (KARNAL; TATSCH, 2011, p. 9). Necessariamente, todo profissional da história articula e utiliza como matéria-prima para o seu trabalho um determinado tipo de documento ou um conjunto de diferentes fontes históricas. Assim como tudo presente na sociedade humana, o documento tem uma história e o seu uso pelos historiadores se transformou ao longo do tempo.

No século XIX – o século da História –, a ideia de documento era, em grande medida, o texto escrito. (LE GOFF, 2003). A carta, o tratado de paz, o testamento, os discursos oficiais, dentre outros, eram considerados pelos historiadores do século XIX – tanto da chamada *Escola Metódica*, como os que dialogavam com o *Positivismo* – como documentos históricos. Em contraposição, a oralidade e a memória, por exemplo, eram destituídas de valor heurístico, não eram concebidas como fontes históricas. Eram consideradas, no máximo, como documentos de segunda mão, deveriam ser tratadas com desconfiança, porque poderiam conduzir os historiadores a erros inumeráveis. (LAN-

GLOIS; SEIGNOBOS, 1971). Somente documentos oficiais, isto é, os textos escritos, eram dignos de serem consultados, citados e utilizados como referência para a composição da narrativa histórica. Desse modo, tudo que não fosse escrito não era entendido como fonte histórica, pois a partir dela o fato histórico era reintegrado e reconstruído.

Assim, no século XIX, nem tudo que era vestígio do passado poderia ser considerado como documento. Um dos principais representantes da historiografia alemã do século XIX, Leopold Von Ranke, baseava-se, principalmente, nos documentos diplomáticos para escrever a história do Estado nacional, motivado tanto pelo seu nacionalismo, como pela sua ligação com o governo prussiano, interessado em se utilizar da história para legitimar e construir a identidade do recém país. Daí o seu intuito de escrever histórias a partir de fontes diplomáticas, para evidenciar a ligações que o nascente Estado alemão estabelecia, através da guerra e da diplomacia, com os países vizinhos. (FONTANA, 2004, p. 226-227). Basicamente, a ênfase das histórias produzidas no século XIX, sobretudo aquelas vinculadas aos historiadores historicistas, era dada ao campo político, o que influenciou a centralidade que os documentos históricos ditos “oficiais” tiveram em relação às demais fontes.

O tratamento dispensado aos documentos históricos variou ao longo do século XIX. Os historiadores franceses, próximos do positivismo, assim como os historiadores do historicismo alemão, concebiam que a História possuía um estatuto científico. Nesse sentido, para alguns historiógrafos franceses havia uma identidade entre os métodos aplicados às ciências da natureza e às ciências humanas. Dialogando com o positivismo, entendiam que o historiador deveria se destacar do seu objeto de estudo e observá-lo distanciadamente, deixando que as fontes utilizadas por ele falassem por si mesmas sobre os fatos históricos. (BARROS, 2011). Para os historiadores franceses, o documento e o fato histórico eram uma verdade em si, reveladora do passado, autosuficiente, como se as fontes fossem mero depósitos de informações,

cabendo ao historiador extrair as verdades do passado nelas contidas. (BARROS, 2011; KARNAL; TATSCH, 2011). Distintamente, os historicistas alemães questionavam a dimensão objetiva presente nas fontes, percebendo a interferência da subjetividade humana na produção dos documentos desde o princípio e de que o historiador deveria investigar o contexto de produção de todo e qualquer documento, estabelecendo conexões e percebendo as singularidades daqueles que o registraram ou que neles interferiram. (Idem, p. 140).

Todavia, com a emergência da Escola francesa dos *Analles* nas primeiras décadas do século XX, os historiadores ampliaram a noção de fonte histórica e mudaram suas concepções acerca do tratamento dispensado a elas. Um dos fundadores dos *Analles* – juntamente com Marc Bloch – Febvre, propôs o alargamento do “arquivo do historiador”, pois, para ele, tudo que se dizia respeito aos vestígios da passagem do homem no tempo era objeto de estudo da história (REIS, 2000). Os historiadores ligados aos *Analles*, não só contribuíram com a problematização das fontes ou do interesse por novos objetos de estudo, mas também na elaboração de um novo estatuto epistemológico da “verdade” (ou do verossímil) no documento (KARNAL; TATSCH, 2011). Diferentemente da concepção presente em alguns dos historiadores do século XIX ligados ao positivismo e ao historicismo, o documento passou a ser visto, para alguns historiadores da terceira geração dos *Analles*, não mais como um detentor da verdade, mas como um construtor da verdade, como observou o filósofo Michel Foucault (2008, p. 7):

[...] a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo [...]. O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstruir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado

e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações.

A partir dos *Analles* e, mais tarde, da *Nova História*, o estatuto da verdade no documento foi colocado sob suspeição, os historiadores passaram a problematizá-lo, a repensá-lo, a tratá-lo não mais como uma matéria inerte que tenta reconstruir o passado ou como fonte de prova, mas como produções de uma dada sociedade em um dado momento histórico: “Assim, para o historiador, o documento atinge valor pela teia social que o envolve e pelo que revela de mais amplo de uma época e de uma sociedade”. (KARNAL; TATSCH, 2011, p. 21).

Os historiadores vão às fontes, não mais para nelas procurar a verdade de um determinado fato histórico. Não as concebem como um acesso direto ao passado. Ao contrário, problematizam-nas, identificando as condições de possibilidade de suas produções, os interesses e as representações nelas inscritas, as relações de poder nelas presentes, suas conexões com outras fontes, seus produtores, os sujeitos descritos e construídas por elas etc. O historiador já não procura a fonte de maneira ingênua, deixando-a falar por si mesma. Antes, organiza-a e articula-a a partir de sua narrativa, evidenciando não só os seus limites, mas os próprios limites de seu trabalho com elas. No entanto, assim como os historiadores do século XIX, os profissionais da História do século XX, consideram os documentos históricos centrais para o fazer do historiador. Mas, em sala de aula, há espaço para o seu uso? Os professores de História podem ou devem usar as fontes históricas? Os seus usos são restritos à pesquisa histórica? É disso que iremos tratar agora.

### **3 O USO DE FONTES HISTÓRICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA**

Prontamente, podemos responder à pergunta supracitada: sim, o ensino de História é compatível com o uso das fontes históricas em sala de

aula. Consoante a historiadora Maria Auxiliadora Schmidt (2001, p. 61), “um dos elementos considerados hoje imprescindíveis ao procedimento histórico em sala de aula é, sem dúvida, o trabalho com as fontes ou documentos”. Em grande medida, o que favoreceu o uso de fontes históricas em sala de aula foi a ampliação da própria noção de documento com o advento da Escola dos *Annales* e da *Nova História* – como vimos anteriormente –, afetando diretamente o trabalho pedagógico. (SCHMIDT, 2001, p. 61).

As justificativas para a utilização de documentos nas aulas de História são as mais diversas. Muitos docentes que fazem uso das fontes históricas em sala de aula, as consideram um eficiente instrumento pedagógico por permitir o contato com o “real” “ou por favorecer o desenvolvimento intelectual dos alunos, em substituição de uma forma pedagógica limitada à simples acumulação de fatos e de uma história linear e global elaborada pelos manuais didáticos”. (BITTENCOURT, 2009, p. 327). Outros professores usam o documento como ilustração, reforçando alguma ideia sua expressa na aula ou pelo texto do livro didático. Outros, ainda, utilizam o documento como fonte de informação, ensinando uma situação histórica reforçando a ação de determinados sujeitos etc., ou usando-o para “introduzir o tema de estudo, assumindo nesse caso a condição de *situação-problema*, para que o aluno identifique o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado”. (BITTENCOURT, 2009, p. 330).

Como vimos, quando se trata de uso de fontes históricas em sala de aula, as possibilidades são variadas, vai depender das concepções de História e de ensino dos professores, bem como de seus objetivos e do seu planejamento. É certo que a metodologia do ensino de História possui diferentes abordagens para cada série/ano. Cabe ao professor da disciplina perceber que método didático é mais pertinente para cada nível de ensino. Em nosso caso, não adotamos um método em uma determinada série/ano, porque nossa modalidade foi a oferta de um



curso de extensão em que alunos de diferentes séries do ensino médio puderam participar do curso.

Que concepções metodológicas de ensino de História nortearam nossa prática docente no curso de extensão?

O trabalho com fontes históricas permite que os alunos possam ter contato com o próprio fazer do historiador. Isso não quer dizer que os alunos devam ser “pequenos historiadores”, mas o manuseio das fontes em sala de aula, possibilita-lhes o acesso as representações do passado nelas contidos, isto é, de como os documentos históricos constroem leituras acerca do que se passou, instituindo dados discursos *no* e *sobre* o passado, como nos sugerem Pereira e Seffner (2008, p. 126-127):

Nosso objetivo, ao ensinar história às novas gerações utilizando fontes, não consiste em ensinar a ler documentos, separá-los por séries, descrever suas regularidades, não se trata de tornar ou querer tornar o estudante um micro-historiador, como se ele tivesse condições intelectuais de fazer o mesmo que os historiadores fazem. Ensinamos os estudantes a ler o relato histórico e ensinamos a ler as representações sobre o passado que circulam na sua sociedade. Ensinar utilizando fontes não quer dizer ensinar a produzir representações através das fontes, mas ensinar como os historiadores produzem conhecimento sobre o passado a partir das fontes disponíveis e quais os problemas implicados nessa produção

Nesse sentido, a ideia do uso de documentos nas aulas de História pode favorecer a introdução do fazer histórico na prática docente, iniciando os alunos nos próprios métodos do trabalho do historiador, sem, no entanto, torná-los, como já frisamos anteriormente, em um “pequeno historiador”. Um dos interesses nessa prática é que o aluno

possa perceber e experimentar – mesmo que não de forma profissional como os historiadores – os métodos de trabalho utilizados no fazer historiográfico, favorecendo o entendimento do processo de produção do conhecimento histórico através da compreensão de que “os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade”. (BITTENCOURT, 2009, p. 333). Não queremos dizer com isso que os alunos vão imitar os historiadores no trato com a fonte, até mesmo porque não possuem a maturidade intelectual necessária para estabelecer uma análise mais profunda das demandas historiográficas inerentes ao trabalho heurístico.

Contudo, ao ser iniciado nos métodos do trabalho do historiador, o aluno pode “desenvolver uma autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal” (BITTENCOURT, 2009, p. 328), desenvolvendo o espírito crítico, aprendendo a ler o relato histórico e as representações sobre o passado que circulam na sua sociedade. O contato com as fontes históricas em sala de aula favorece a compreensão do próprio meio social em que o aluno está inserido a partir do estabelecimento da comparação entre o seu presente e o passado representado nos documentos históricos. Essa postura metodológica adotada a partir das renovações teórico-metodológicas da História e do ensino de História, bem como das novas concepções pedagógicas, passou a estimular a observação do aluno, a ajudá-lo a refletir sobre a sua própria realidade: “o aluno tem sido levado a construir o sentido de história e descobrir os seus conteúdos através dos documentos”. (SCHMIDT, 2001, p. 61-62).

Do ponto de vista prático, no que concerne à análise e o comentário das fontes históricas em sala de aula, seguimos algumas orientações sugeridas pela historiadora Circe Bittencourt (2009, p. 334): descrever o documento, isto é, destacar e indicar as informações que ele contém para explicá-lo, a) associando essas informações aos saberes anterior-

res; b) situando o documento no contexto e em relação ao seu autor; e, por fim, c) identificando a natureza desse documento, tendo em vista as suas diferentes linguagens que variam quanto à origem e precisam ser analisados de acordo com suas características de linguagem e especificidades de comunicação.

É oportuno frisar que, além do trabalho com as fontes em si, ou seja, com o seu funcionamento no interior do fazer historiográfico, analisamos a partir delas alguns conteúdos de História do Brasil e entendemos que todo documento é uma construção, é cerceado de representações do passado, uma versão de determinado fato ou momento histórico e que depende da visão de seu autor. Compreendemos também que para realizar um trabalho com o documento em sala de aula, é preciso destacar para os alunos o conhecimento do contexto no qual foi produzido, quem foi seu autor e quais suas aspirações e visões de mundo. Contudo, entendemos que por meio dessas, consideramos que dizem respeito ao trabalho científico com as fontes, os alunos são levados não apenas a elaborar conhecimento, mas também a apreender e aprender os conteúdos, como nos sugere Silva e Silva (2006, p. 160-161),

Cabe a professores e professoras conhecerem a diversidade de fontes históricas, e suas linguagens, e traduzi-las em recursos para o trabalho com os alunos. Trabalhar diretamente com o documento permite que o estudante possa se sentir mais próximo do passado, e, se bem orientado, criar suas próprias interpretações acerca do fato ou do contexto estudados.

Ao longo do nosso curso, optamos por trabalhar com diversas fontes, o que foi interessante, pois os alunos perceberam a variedade dos documentos históricos e, além disso, a diversidade de suas linguagens. Ao discutirmos a natureza variada das fontes e de suas linguagens, os alunos perceberam que as representações do passado são produzidas

sob determinadas perspectivas, visões de mundo, concepções sociais, lugares de fala etc. A ideia não foi apontar uma determinada fonte como a detentora da verdade sobre um determinado aspecto da História, mas sim, a complexidade em torno dos acontecimentos históricos narrados e descritos por diferentes documentos históricos.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Gostaria de concluir, elencando alguns resultados positivos e negativos obtidos no curso de extensão. Primeiramente, percebemos, a partir dos debates em sala de aula e dos conhecimentos demonstrados pelos alunos, que houve uma compreensão satisfatória no que tange ao conceito de fonte histórica, bem como as formas de como os historiadores trabalham: com e a partir dos documentos. Por meio das aulas, os alunos puderam identificar a diversidade da natureza e das particularidades das fontes, além de perceber a relação entre o contexto de sua produção e as representações nelas contidas. Os alunos puderam, ainda, compreender alguns aspectos políticos, culturais e sociais da História do Brasil, o que foi interessante para alguns deles que relataram um certo desconhecimento da história nacional, quando ainda eram alunos do ensino fundamental.

Diante das experiências aprendidas ao longo do curso de extensão, entendemos que alguns elementos não foram possíveis de serem executados, como: 1 – a disponibilidade de material extra para que os participantes do curso pudessem se aprofundar nas discussões levantadas durante o curso; 2 – o aumento da durabilidade do curso; 3 – a utilização de um leque maior de fontes históricas a serem trabalhadas no curso, tendo em vista que muitos documentos históricos não foram analisados, tais como: cinema, fontes audiovisuais, gravuras, caricaturas etc. ; 4 – a ausência de exercícios ou oficinas de como trabalhar com fontes históricas orais. Consideramos que esses pontos levantados poderiam ser trabalhados no curso, todavia não foram possíveis por

causa da exiguidade do curso. Percebemos que a pouca durabilidade do curso foi um fator preponderante para a não execução dos elementos acima listados. No entanto, entendemos que a experiência do curso foi importante tanto para os alunos envolvidos quanto para o professor.

Desse modo, listamos algumas experiências que foram importantes na dinâmica do curso e que podem servir de referência para outros projetos semelhantes: 1 – a discussão teórica sobre o que é fonte histórica; 2 – a identificação da natureza de cada documento histórico, destacando suas particularidades e linguagens; 3 – o estudo das condições de possibilidade de cada fonte histórica e como os seus autores construíam as representações do passado; 4 – a exposição dos conteúdos referentes à História do Brasil, tomando o documento histórico como ponto de partida; 5 – a identificação das semelhanças e diferenças entre as representações do passado contidas em diversas fontes históricas; 6 – a identificação das percepções das visões de mundo inscritas nas próprias fontes históricas.

Consideramos que o curso de extensão foi um espaço de dupla aprendizagem: tanto dos discentes envolvidos no projeto, porque tiveram contato com as fontes e as questões teóricas e metodológicas inerentes ao trabalho do historiador com elas e o estudo de alguns aspectos históricos do Brasil e o docente que pôde desenvolver novas práticas de ensino de história em sala de aula. A experiência discente e docente no trato com as fontes é um ótimo exercício de como um dado saber é organizado, construído, aprendido. Talvez essa tenha sido a principal lição desse curso.

## REFERÊNCIAS

BARROS, José D' Assunção. *Teoria da História*. Os primeiros paradigmas: positivismo e historicismo. v. 2. Petrópolis: Vozes, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GOFF, Jacques Le. Documento/Monumento. In: \_\_\_\_\_. *História e Memória*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flavia Galli. A memória evanescente. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regine de (orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2011.

LANGLOIS, Charles-Victor; SEIGNOBOS, Charles. *Introducción a los estudios históricos*. Buenos Aires: Editorial La Pleyade. 1972

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Revista Anos 90*, Porto Alegre, v.15, n.28, p.113-128, dez-2008

REIS, José Carlos. *Escola dos Annales: a inovação em história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2006.

**GESTÃO**

# EDUCAÇÃO FINANCEIRA: uma experiência de capacitação para os trabalhadores das empresas terceirizadas do *Campus* São Paulo do Potengi do IFRN e relato da experiência “Análise dos preços dos produtos de consumo básico das famílias”

A. B. C. de Castro<sup>71</sup>

## RESUMO

Vive-se em uma sociedade em que cada vez mais pessoas consomem além das suas condições financeiras. Assim, numerosos consumidores estão constantemente endividando-se por produtos e serviços, sejam eles essenciais ou não, e este fenômeno cíclico acaba produzindo o superendividamento. Tal contexto também foi percebido nos trabalhadores das empresas terceirizadas que atuam no IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi. Nesse sentido, foi desenvolvido um curso de educação financeira, objeto de estudo deste trabalho, que teve como objetivo: relatar a experiência de consecução da capacitação em Educação Financeira para trabalhadores das empresas terceirizadas do IFRN/

---

71 Administrador no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, RN, Mestre em Administração. E-mail: brunnicastro@hotmail.com



SPP através da prática educativa “análise dos preços dos produtos de consumo básico das famílias”. Tratou-se da verificação do impacto da Cesta de Consumo das Famílias de São Paulo do Potengi no custo de vida dos trabalhadores pesquisados. Utilizou-se de ambiente formal e não-formal de aprendizagem, pois os dados levantados no comércio local de São Paulo do Potengi foram tabulados e analisados com a utilização de planilhas eletrônicas e foi utilizada a metodologia do DIESSE (2014) para a verificação do impacto. Os resultados da experiência de capacitação e da prática educativa conduzida foram que a educação financeira propiciada permitiu cumprir a função social do IFRN tornando os trabalhadores capacitados mais críticos e sensíveis ao não consumir ou ao consumo consciente. Além disso, a prática educativa não pode ser exclusivamente caracterizada nem como formal, nem como não-formal, mas sim colaboram para uma transição entre os múltiplos ambientes de aprendizagem, seja na sala de aula, seja no açougue ou padaria, como foi o caso relatado. Portanto, são práticas distintas, mas complementares devido à constante interação.

**Palavras-chave:** Educação financeira; Trabalhadores das empresas terceirizadas; *Campus* São Paulo do Potengi.

## 1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade na qual consumir é um imperativo que interpela, com cada vez mais intensidade, os sujeitos a buscarem a satisfação dos desejos, em sua parcela criados/elaborados em um determinado contexto social e cultural. É justamente a perspectiva da promessa de satisfação dos desejos que move a economia das sociedades contemporâneas. Se a sociedade industrial moderna valoriza o homem por sua capacidade de produção, a sociedade contemporânea o valoriza por sua capacidade de consumir. Essa perspectiva produziu transformações no modo como o sujeito percebe seus desejos, usa o dinheiro e vive suas relações sociais.

Nesse sentido, com base em Featherstone (1995); Kotler (1998); Pelicioli (2011); Souza (2012), é possível identificar pelo menos duas forças que vêm produzindo concepções sobre a relação entre consumo e cultura: primeiro, o discurso econômico que veicula a ideia de que a cultura de consumo tem como premissa a expansão da produção capitalista de mercadorias e a manutenção da economia; e, segundo, o discurso sociocultural que produz uma visão mais crítica dos mecanismos sociais que interpelam os sujeitos a consumir, enfatizando a mídia e o marketing como instâncias que produzem sonhos e desejos celebrados no imaginário das pessoas.

Dessa maneira, consumir para satisfazer necessidades e criar desejos pode ser pensado como uma prática que sinaliza uma forma de adaptação do sujeito ao meio social e uma garantia de manutenção do equilíbrio econômico social, explicado inclusive pela Lei da Oferta e da Demanda nos compêndios da microeconomia. (PINDYCK; RUBINFELD, 2002; CLAUDINO; NUNES; SILVA, 2009; PELICLIOLI, 2011; SOUZA 2012).

Segundo Pinheiro (2008); Claudino, Nunes e Silva (2009); Buaes (2011), uma constatação da forma do processo de subjetivação pela sociedade consumista encontra-se no fato de que existem cada vez mais pessoas que consomem além das suas condições financeiras. Assim, numerosos consumidores estão constantemente se endividando para consumir produtos e serviços, sejam eles essenciais ou não.

As pessoas estão hipotecando seu futuro ao discurso sociocultural quando atendem aos apelos por dinheiro fácil via empréstimos, cartões de crédito, agiotas, cheque especial, penhora, etc. Percebe-se, por exemplo, um deslocamento dos usos de um crédito dito produtivo para aquisição de bens duráveis – por exemplo um terreno ou uma casa – para aquisição de bens de consumo, como alimentos e vestuários.

Esse fenômeno cíclico acaba produzindo o superendividamento que é, segundo Marques (2006, p. 256), “a impossibilidade de o con-

sumidor enquanto pessoa física, leigo e de boa-fé pagar a totalidade de suas dívidas atuais e futuras de consumo”.

Por outro lado, a força contrária poderia ser exercida pelo vetor do sistema educacional brasileiro; porém, deixa a desejar no aspecto da educação financeira e econômica, apesar da importância do assunto, pois não existe no país uma preocupação, uma política em relação ao tema do dinheiro ou gerenciamento de riquezas que torne os educandos críticos e sensíveis ao não-consumir só porque os outros o fazem ou porque para ele (o educando) são criados desejos. (LIMA; DETONI, 2009; CLAUDINO; NUNES; SILVA, 2009; BUAES, 2011; SOUZA, 2012).

Contudo, Lucci *et al.* (2006); Savoia, Saito e Santana (2007) descrevem iniciativas no formato de palestras com ênfase no âmbito escolar e cartilhas educativas desenvolvidas pelo Banco Central do Brasil (Bacen), pela Comissão de Valores Mobiliários (CVM), Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa), Federação Brasileira dos Bancos (Febraban), Serasa e instituições financeiras como o Banco Itaú, Banco do Brasil, etc. Buaes (2011) ainda cita iniciativas relacionadas à área do Direito, tais como as da Escola Nacional de Defesa do Consumidor e dos Programas Estaduais de Defesa do Consumidor (PROCONS), também constituídas apenas no formato de palestras e cartilhas educativas, como também por ações voltadas para a educação à distância.

Para os trabalhadores, portanto, resta um exemplo lúdico da importância da educação financeira para estarem preparados para os momentos difíceis da relação sociedade-cultura-educação e evitar o superendividamento. Trata-se da fábula da formiga e da cigarra, quando a formiga diz: “Se você tivesse ouvido o meu conselho no verão, não estaria agora tão desesperada, ralhou a formiga. Preferiu cantar e tocar violão?! Pois agora dance!”. (ESCOLOVAR, 2015).

## 1.1 CONTEXTO

A partir de queixas registradas junto à Coordenação de Serviços Gerais e Manutenção, à Diretoria de Administração e à Coordenação de Gestão de Pessoas do *Campus* São Paulo do Potengi do IFRN – COGPE/SPP percebeu-se, em alguns trabalhadores das empresas terceirizadas, insatisfação quanto à gestão de suas finanças pessoais e familiares, pois alguns deles relataram estar endividados, serem portadores de mais de um cartão de crédito e não saberem utilizá-los, além de utilizarem-se de empréstimos e de agiotagem como recursos para equilibrar as contas. Essa insatisfação estava afetando as relações familiares e sociais, tanto na vida pessoal, pois passaram a estar mais mal-humorados, descontentes e ansiosos, como no trabalho, afetando a produtividade.

Segundo os próprios trabalhadores, nos registros da COGPE/SPP, estar endividado “gera uma preocupação constante e ficamos divididos”, “com o acúmulo de dívidas deixamos de lado o lazer da nossa família e buscamos não nos abater, às vezes chega a ser impossível”, e “a gente fica só martelando em como pagar”.

Diante desse contexto, considerando-se a função social do IFRN de promover educação científico-tecnológico-humanística visando à formação integral do profissional-cidadão; considerando, ainda, os objetivos, diretrizes e políticas institucionais descritas no Projeto Político-Pedagógico do IFRN (DANTAS e COSTA, 2012) e; considerando, por fim, a política da COGPE/SPP que inclui e considera os profissionais das empresas terceirizadas como partícipes do processo educacional, foi desenvolvido o Curso de Educação Financeira.

Portanto, o objetivo deste artigo foi relatar a experiência de consecução da capacitação em Educação Financeira para trabalhadores das empresas terceirizadas do IFRN/SPP, por meio da prática educativa “análise dos preços dos produtos de consumo básico das famílias”.

O Curso de Educação Financeira foi a terceira iniciativa executada pela COGPE/SPP para os trabalhadores das empresas terceirizadas,

tendo uma carga horária de oito horas e ocorrendo no período de 22 a 24 de setembro de 2015. Fez parte do suporte organizacional para educação dos trabalhadores, processo iniciado em maio de 2014 a partir da estruturação do Curso de Educação para o Trabalho, numa formação com carga horária de 40 horas, que teve continuidade no período de maio a junho de 2015 com o Curso de Informática Básica e Relações sociais no trabalho que totalizava 44 horas.

Entenda-se por suporte, conforme Borges-Andrade *et al.* (2006, p. 396) como as “[...] condições organizacionais favoráveis de trabalho e, em alguns casos, ao compromisso da organização para com o indivíduo”.

## **2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

No primeiro momento, a estratégia utilizada pela equipe da COGPE/SPP foi diagnosticar a forma como os 18 trabalhadores das empresas terceirizadas do IFRN/SPP lidavam com seu dinheiro e se estavam no caminho certo para fazer seu capital crescer, se sabiam analisar como estava o seu orçamento mensal, os seus investimentos e o seu patrimônio. Para isso, realizou-se um diagnóstico chamado de Teste da Inteligência Financeira. (INCENTIVO, 2009).

O resultado do diagnóstico ratificou as queixas dos trabalhadores e demonstrou que existiam aspectos para serem melhorados, tais como: os trabalhadores precisam se informar mais sobre gestão financeira, fazer planejamento e previsão dos seus gastos, das suas receitas e dos seus investimentos, manter uma reserva financeira e saber utilizar conscientemente cartões de crédito e cheques pré-datados sem perder o controle das suas finanças. O diagnóstico apontou ainda que os trabalhadores sabem que existem problemas na gestão de suas finanças, mas não sabem muito bem como resolvê-los.

Como encaminhamento do resultado do diagnóstico, o instrumento sugeriu a necessidade de os trabalhadores se educarem financeiramente, através de leituras especializadas e conversa com quem

entende do assunto, apontando que definir os seus objetivos é o primeiro passo para alcançá-los. (INCENTIVO, 2009).

Nesse sentido, foi construída uma proposta pedagógica com os eixos temáticos, o material didático-pedagógico, a metodologia e as técnicas que poderiam ser utilizadas, tomando-se por base o conteúdo publicado e disponível na internet pela Associação Brasileira Incentivo, Banco Itaú, BMF, Bovespa, etc.

O desenvolvimento das temáticas abordadas, conforme o Quadro 1, foi facilitado por servidores do próprio IFRN/SPP com conhecimento no assunto. A capacitação foi resultante de uma articulação envolvendo diversos sujeitos, desde os próprios trabalhadores das empresas terceirizadas, o professor, os setores da instituição que tratam da gestão dos trabalhadores e representantes da empresa terceirizada financiadora da capacitação.

**Quadro 1** – Proposta pedagógica da capacitação em Educação Financeira para trabalhadores das empresas terceirizadas do IFRN/SPP

Eixo Temático	Material e recursos didático-pedagógicos	Metodologia e técnicas
Crise no mercado mundial e crise no Brasil	Áudio: Como a crise pode afetar o bolso, da Rádio Web e Associação Proteste de Direito do Consumidor; Slides: conceitos de crise e seu contexto no mundo e no Brasil	Acordo de convivência; levantamento de expectativas e de conhecimentos prévios; exposição oral dialogada; debate sobre as experiências percebidas sobre a crise na economia através de auto explicação (na prática, os alunos deveriam explicar com suas próprias palavras o que compreendiam sobre o assunto) e avaliação oral de aprendizagem (ver anexo 1 – figuras 1 e 2)

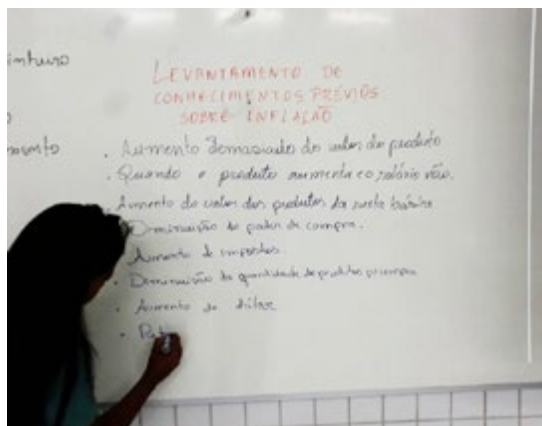
Eixo Temático	Material e recursos didático-pedagógicos	Metodologia e técnicas
Lei da Oferta e da Demanda, inflação e endividamento da população	Texto sobre microeconomia: a Lei da Oferta e da Demanda (PINDYCK e RUBINFELD, 2002); vídeo: Economia descomplicada; Texto do IBGE: 54,15% das famílias estão endividadas; Slides: conceitos sobre a Lei da Oferta e da Demanda de forma prática	Levantamento acerca das expectativas e experiências dos trabalhadores acerca da temática; exposição oral dialogada; apresentação e debate do vídeo; avaliação oral da aprendizagem
Custo de vida e seus componentes	Tabelas: Salário mínimo nominal e salário mínimo necessário e Componentes do Custo de vida da população brasileira (DIEESE, 2014); slides: componentes do curso de vida da população; atividade do curso: Análise dos Preços dos Produtos de Consumo Básico das Famílias	Levantamento acerca das expectativas e experiências dos trabalhadores acerca da temática; exposição oral dialogada; apresentação e debate das tabelas com auto explicação; apresentação e explicação da atividade do curso; análise do impacto do preço da cesta básica na renda dos trabalhadores; avaliação oral de aprendizagem (ver anexo 1 – figuras 3 e 4)
Saia do Vermelho: lição aprendida – saúde financeira, sustentável e qualidade de vida	Vídeo: Saia do vermelho do BMF BOVESPA; planilhas: Modalidades de aquisição de recursos financeiros e rendimento médio da poupança; gráfico: Taxas de Juros (ao ano) pessoa física do Infomoney; Slides: destaques para sair do vermelho	Levantamento acerca das expectativas e experiências dos trabalhadores acerca da temática; debate de vídeo com mediação; interrogação elaborativa (o professor interrogava os alunos sobre explicações que justificassem por que determinadas situações ocorridas eram verdadeiras ou falsas); discussão em grupos de estudo e apresentação em plenária; intercâmbio e reflexão nos grupos de estudo; simulação através de planilhas dos juros do empréstimo consignado, empréstimo pessoal, do cheque especial, do cartão de crédito e da agiotagem <i>versus</i> rendimento médio da poupança; exposição oral dialogada e avaliação oral de aprendizagem (ver anexo 1 – figura 5)

Eixo Temático	Material e recursos didático-pedagógicos	Metodologia e técnicas
Cuide do orçamento: lição aprendida – planejamento	Vídeo: Cuide do orçamento do BMF BOVESPA; cartilha: Curso de Finanças Pessoais da Associação Brasileira Incentivo; slides: destaques para cuidar do orçamento e conceitos sobre orçamento; planilha: Orçamento pessoal modelo adaptado do BMF BOVESPA.	Levantamento acerca das expectativas e experiências dos trabalhadores acerca da temática; debate do vídeo com mediação; interrogação elaborativa; discussão em grupos de estudo e apresentação em plenária; intercâmbio e reflexão dos mesmos; leitura e discussão dos textos da cartilha; exposição oral dialogada; simulação de elaboração de orçamento pessoal e avaliação oral de aprendizagem
Poupe para o futuro: lição aprendida – ter atitude e planejar suas finanças	Fábula: A formiga e a cigarra; vídeo: Poupe para o futuro do BMF BOVESPA; slides: Quem é você? agente econômico deficitário (comportamento vermelho) ou agente econômico superavitário (comportamento azul)?; slides: destaques para poupar para o futuro e o que é imprescindível; ferramenta de planejamento: 5W2H; texto: Conselhos financeiros para a vida à luz da Bíblia Sagrada	Levantamento acerca das expectativas e experiências dos trabalhadores acerca da temática; leitura, apresentação e debate da fábula; debate do vídeo com mediação; interrogação elaborativa; discussão em grupos de estudo e apresentação em plenária; intercâmbio e reflexão dos mesmos; exposição oral dialogada; apresentação de ferramenta do planejamento; leitura individual e debate sobre texto; apresentação e debate dos resultados da atividade do curso Análise dos Preços dos Produtos de Consumo Básico das Famílias e avaliação oral de aprendizagem (ver anexo 1 – figuras 6 e 7)

FONTE: DADOS ELABORADOS PELO AUTOR.

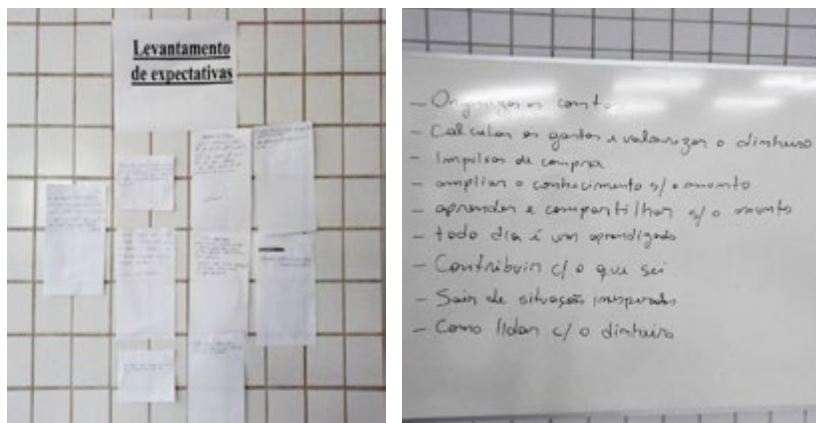
Para acompanhar o desenvolvimento dos trabalhadores na capacitação, foi construída uma metodologia com o propósito de contribuir a partir de seus conhecimentos prévios e da prática destes e de suas experiências na gestão das finanças pessoais e familiares.



**Figura 1** – Levantamento de conhecimentos prévios

FONTE: DADOS DA CAPACITAÇÃO FEITOS PELO AUTOR.

Além disso, ao iniciar cada eixo temático eram levantadas as expectativas de aprendizagem e suas experiências sobre a temática como forma de promover o ajuste do conteúdo à necessidade/realidade dos trabalhadores. Ao fim de cada eixo, era feita uma avaliação oral do seu desenvolvimento como forma de ajuste constante da aprendizagem.

**Figura 2** – Levantamento de expectativas feito com os alunos

FONTE: DADOS DA CAPACITAÇÃO FEITOS PELO AUTOR.

Para a realização da atividade do curso, considerou-se também as limitações às quais o formador estava sujeito (não exclusividade para as atividades do curso e poucos recursos financeiros). Dessa forma, optou-se por um formato de socialização das experiências, partindo-se da reflexão sobre práticas do dia a dia dos trabalhadores e a partir da atividade Análise dos Preços dos Produtos de Consumo Básico das Famílias, sendo este o extrato relatado da experiência.

A consolidação do relato da experiência pode ser compreendida na descrição que segue.

## 2.1 PRÁTICAS EDUCATIVAS E AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

Segundo Bragança, Ferreira e Pontelo (2015), a prática educativa conduzida pelo professor pode contemplar atividades diferenciadas que muitas vezes transcendem os limites da sala de aula, pois, ensinar e aprender envolvem personagens que podem ser influenciados em sua dinâmica relacional por diversos fatores que permitem contribuir ou não para a criação de oportunidades de aprendizagem.

Nesse sentido, conforme Zabala (1998), o critério para se estabelecer o nível de aprendizagem numa prática educativa serão as capacidades e os conhecimentos prévios de cada aluno(a). Essa proposição marcará também a forma de condução do processo. Do conjunto de relações necessárias para facilitar a aprendizagem, atribui-se uma série de funções ao professor na condução de uma prática educativa, conforme o Quadro 2.

**Quadro 2** – Funções do professor na condução de uma prática educativa.

Função do professor	Objetivo
Flexibilizar a atuação docente	Permitir adaptação às necessidades dos alunos em todo o processo de ensino/ aprendizagem.  Não deve ser o resultado da improvisação;

<b>Função do professor</b>	<b>Objetivo</b>
Resgatar os conhecimentos prévios do aluno	Contar com as contribuições e os conhecimentos dos alunos, tanto no início das atividades como durante sua realização;
Ajudar o aluno a encontrar sentido	Motivar o aluno a conhecer o que tem que fazer, perceber que pode fazê-la e que é interessante fazê-lo.
Estabelecer metas coerentes	Para que os alunos possam superá-las com o esforço e a ajuda necessários.
Oferecer ajuda adequada	Para que o aluno experimente progressos que motive-se a enfrentar os obstáculos com os quais depara.
Promover atividade mental auto-estruturante	Permitir o estabelecimento máximo de relações com novo conteúdo, atribuindo-lhe significado e favorecendo os processos de meta-cognição que lhe permitem assegurar o controle pessoal sobre os próprios conhecimentos e processos durante a aprendizagem.
Criar ambiente favorável	Estabelecer um ambiente e relações envolvidas em respeito mútuo e sentimento de confiança, promovendo a auto-estima e o auto-conceito.
Comunicar	Promover canais de comunicação que regulem os processos de negociação, participação e construção.
Favorecer a autonomia dos alunos de forma progressiva	Potencializar progressivamente a autonomia dos alunos na definição de objetivos, no planejamento das ações que os conduzirão aos objetivos e em sua realização e controle, possibilitando que aprendam a aprender.
Avaliar os alunos	Conforme suas capacidades e seus esforços, os alunos devem ser avaliados, levando em conta o ponto pessoal de partida e o processo através do qual adquirem conhecimentos e incentivando a auto-avaliação das competências como meio para favorecer as estratégias de controle e regulação da própria atividade.

Ainda segundo Bragança, Ferreira e Pontelo (2015, p. 2), entende-se por prática educativa:

[...] a forma de condução do ensino de um determinado tema. Os objetivos utilizados para este fim, quais os envolvidos e como se dará sua participação (até mesmo em que escala ela se dará) e quais os objetivos a serem alcançados são os elementos constitutivos da prática educativa. Na prática educativa, o professor tem um papel fundamental, ainda que ela não esteja centrada em suas ações, apenas dando pequenas orientações e fazendo observações. [...] Nesse processo, pode-se reconhecer na prática educativa a possibilidade da transgressão a partir das intenções do docente na mediação das interações entre o “mundo físico e o social”.

As práticas educativas, segundo Moreira (2007), se desenvolvem em ambientes de aprendizagem que podem se classificar como: Formal (no qual a estrutura valida o processo de aprendizagem, pois são utilizados ambientes pré-programados, avaliações, certificações e contratos entre os participantes da prática, etc. Além disso, nesse ambiente, o professor ou a instituição a qual é vinculado, é o responsável pelo planejamento e preparação do ambiente e pela avaliação e certificação do processo); e Não Formal (quando o aprendiz expressa o grau de controle que a organização do ambiente e os demais atores envolvidos imprimem nas interações do aprendiz com os diferentes objetos de aprendizagem), pois trata-se de uma característica de ambiente de aprendizagem que transcende o espaço escolar, onde o aluno (normalmente descaracterizado do papel de aluno), por vontade própria, aprende através da tentativa e erro, da observação, discussão, simulação, interação com pessoas e/ou objetos, e que, ao final, não se preocupa em ser avaliado por aquilo que viu, ouviu e participou. (BRAGANÇA; FERREIRA e PONTELO, 2015).

## 2.2 ANÁLISE DOS PREÇOS DOS PRODUTOS DE CONSUMO BÁSICO DAS FAMÍLIAS

A prática educativa Análise dos Preços dos Produtos de Consumo Básico das Famílias, como já referenciado anteriormente, foi desenvolvida em setembro de 2015 com os profissionais das empresas terceirizadas do IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi que participaram do curso de Educação Financeira. Na ocasião do surgimento da prática, o conteúdo que estava sendo estudado era o Custo de Vida e seus componentes, temática que poderia ajudar os trabalhadores a compreenderem o comportamento dos preços dos produtos, no caso dos alimentícios, bem como os de higiene, limpeza e cozinha no mercado, pois conforme o DIESSE (2014) são os componentes que mais impactam no orçamento familiar, enquanto itens da cesta básica.

Foi então que o professor teve a ideia de verificar os preços dos produtos que compõem a Cesta de Consumo das Famílias de São Paulo do Potengi, chamada popularmente de Cesta Básica, e seu impacto no custo de vida dos trabalhadores.

Nesse sentido, foi levantado um objetivo, sendo: verificar o impacto do preço da Cesta Básica na renda dos trabalhadores das empresas terceirizadas do *Campus* São Paulo do Potengi do IFRN.

Foi feito o convite aos alunos para participarem da referida prática e esses, em sua totalidade, aceitaram participar da experiência, pois com a percepção dos preços dos produtos que compõem a Cesta de Consumo das Famílias, os alunos poderiam principalmente em períodos de incertezas quanto ao comportamento da economia, municiar-se de informações úteis para reduzir suas despesas e ter uma noção do impacto que os produtos da cesta básica tem nos seus orçamentos familiares.

O valor de Cesta de Consumo em São Paulo do Potengi foi determinado com o levantamento no mês de realização do curso dos preços dos seguintes produtos: carne, leite, feijão, arroz, farinha, tomate, pão

francês, café em pó, banana, açúcar, óleo e manteiga regulamentados pelo Decreto Lei nº 399 de 30 de abril de 1938 (BRASIL, 1938), como provisões mínimas suficientes para o sustento e bem estar de um trabalhador em idade adulta, contendo quantidades balanceadas de proteínas, calorias, ferro, cálcio e fósforo.

A primeira parte da experiência foi conduzida pelo professor com a discussão com os alunos no ambiente escolar sobre como ocorreria a mensuração do preço da Cesta Básica e que materiais seriam necessários para levantar os dados propostos no comércio local. Um questionamento foi principal: como mensurar o valor da Cesta Básica? Para esse questionamento foi apresentado pelo professor um questionário com a listagem dos produtos citados acima para verificação dos preços nos variados estabelecimentos comerciais de São Paulo do Potengi.

Num segundo momento, ocorreu a ação de levantamento de preços que foi executada mais individualmente pelos próprios alunos, de forma pontual, em estabelecimentos escolhidos aleatoriamente na cidade de São Paulo do Potengi (açougues, padarias, supermercados, pequenos mercadinhos de bairro, cigarreiras, quitandas, armazéns, etc.).

Os dados pesquisados foram tabulados e analisados com a utilização de planilhas eletrônicas e o preço médio de cada produto multiplicado pelas quantidades definidas no Decreto Lei nº 399/1938. (BRASIL, 1938). Os dados indicaram o gasto mensal do trabalhador com cada produto, cuja soma é o custo mensal da Cesta Básica. (DIEESE, 2014).

Obtido o valor da cesta, foi calculado o impacto do seu valor no orçamento de cada aluno. Em seguida, os percentuais encontrados foram comparados com os calculados pelo DIEESE, que aponta as despesas com alimentação equivalentes a 35,71% da renda familiar, conforme definido na Pesquisa de Orçamento Familiar (POF). (DIEESE, 2014).

A terceira etapa da experiência ocorreu no ambiente de sala de aula e foi mediado pelo professor a partir da apresentação e discussão dos dados coletados pelos trabalhadores, comparando-se com

os parâmetros divulgados pelo DIEESE. Nesse momento, os alunos/trabalhadores refletiram sobre os alimentos que mais impactavam na Cesta Básica, inclusive discutiram sobre a substituição de alguns alimentos industrializados pelos alimentos produzidos localmente e sobre a diminuição do consumo de alguns deles, entre outras formas de minimizar o impacto dos produtos no orçamento familiar.

Portanto, a modelagem utilizada foi mista, ou seja, formal quando da construção do curso que foi viabilizado via projeto com tema escolhido pelo professor, com organização das tarefas, conteúdos em slide e maior sistematização, e não-formal quanto aos espaços escolhidos para aplicação dos questionários, a abertura para a discussão em grupo, inclusive sobre a possibilidade de substituição de alguns alimentos industrializados pelos produzidos localmente e o papel de mediador do professor como orientador das discussões e construtor de consensos.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da experiência relatada e da prática educativa descrita, à luz do objetivo deste artigo, percebe-se que houve um esforço no alinhamento entre o resultado do diagnóstico da vida financeira realizado com os alunos e a consecução do curso de Educação Financeira.

Nesse sentido, observou-se que a aprendizagem dos alunos, aferida dia a dia com as avaliações orais, mediante o envolvimento e participação dos mesmos nas aulas – sensibilização dos alunos para melhor gestão das finanças pessoais – não foi resultado da improvisação, pois o professor permitiu a adaptação da experiência às necessidades dos alunos, ao resgate dos conhecimentos prévios, à auto-explicação (o aluno explicava com suas próprias palavras o que compreendeu), ajudando-os a encontrarem sentido, oferecendo ajuda, elaborando atividades mentalmente estruturantes, criando ambientes para aprendizagem, tanto formais, quanto não-formais, favorecendo a autonomia, entre outros, em consonância com o que coloca Zabala (1998).

O esforço do professor foi percebido, pois viabilizou levantamento das expectativas dos alunos, avaliação do andamento da capacitação por módulo e utilização de interrogação elaborativa, que suscitaram dos alunos explicações que justificassem se determinadas situações ocorridas eram verdadeiras ou falsas e o ajuste contínuo do conteúdo à realidade deles.

Além disso, a prática buscou viabilizar o empoderamento<sup>72</sup> dos trabalhadores no conhecimento sobre educação financeira – o conselho da formiga no verão no exemplo lúdico citado por Escolovar (2009), suprimindo, em parte, a lacuna do vetor sistema educacional brasileiro quanto ao assunto Educação Financeira e permitindo cumprir a função social do IFRN, tornando os trabalhadores mais críticos e sensíveis ao não consumir ou ao consumo consciente.

Portanto, na experiência relatada, percebem-se características que colaboram com uma ideia de que a prática educativa não pode ser exclusivamente caracterizada nem como formal, nem como não-formal, mas sim colaboram para uma transição entre os múltiplos ambientes de aprendizagem, seja na sala de aula, seja no açougue ou padaria, como foi o caso relatado. São práticas distintas, mas complementares devido à constante interação.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA INCENTIVO. *Curso de Finanças Pessoais*. São Paulo, 2009. Disponível em: <[www.incentivo.org.br](http://www.incentivo.org.br)>.

Acessado em: 06 Jun. 2015.

---

72 Implica, essencialmente, a obtenção de informações adequadas, um processo de reflexão e tomada de consciência quanto a sua condição atual, uma clara formulação das mudanças desejadas e da condição a ser construída. A estas variáveis, deve somar-se uma mudança de atitude que impulse a pessoa ou grupo para a ação prática, metódica e sistemática, no sentido dos objetivos e metas traçadas, abandonando-se a antiga postura meramente reativa ou receptiva. Nesse sentido, a pessoa ou grupo empoderado é aquele que realiza, por si mesmo as mudanças e ações que os levam a evoluir e se fortalecer. (SCHIAVO e MOREIRA, 2005).



BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. da S.; MOURÃO, L. E COLABORADORES. *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho*: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BUAES, C. S. *Sobre a construção de conhecimento*: uma experiência de educação financeira com mulheres idosas em um contexto popular. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/33670>>. Acessado em: 06 Out. 2015.

BRAGANÇA, B.; FERREIRA, L. A. G.; PONTELO, I. *Práticas Educativas e Ambientes de Aprendizagem Escolar*: relato de três experiências. Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos\\_senept/anais/terca\\_tema1/TerxaTema1Artigo17.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema1/TerxaTema1Artigo17.pdf)>. Acessado em: 08 Out. 2015.

BRASIL. *Decreto Lei nº 399* de 30 de abril de 1938.

CARPENA, H.; CAVALLAZZI, R. L. Superendividamento: propostas para um estudo empírico e perspectiva de regulação. In: MARQUES, Claudia L.; CAVALLAZZI, Rosangela L. (orgs). *Direitos do consumidor endividado*: superendividamento e crédito. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2006. p. 310-344.

CLAUDINO, L. P.; NUNES, M. B.; SILVA, F. C. da. Finanças Pessoais: um estudo de caso com servidores públicos. *XII Seminários em Administração*. 27 e 28 de Agosto de 2009 - FEA/USP - São Paulo-SP. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/semead/12semead/resultado/trabalhosPDF/724.pdf>>. Acessado em: 06 Out 2015.

DANTAS, A. C. da C.; COSTA, N. M. de L. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva: documento-base*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal: IFRN Ed., 2012.

DIEESE. *Cesta Básica: preço aumenta em 16 capitais*. 2014. Acesso em 25 Mar 2015. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/analise-cestabasica/2014/201403cestabasica.pdf>>

ESCOLOVAR. *A cigarra e a formiga*. 2009. Disponível em: <[http://www.escolovar.org/fabula\\_1pagina\\_cigarra.formiga.htm](http://www.escolovar.org/fabula_1pagina_cigarra.formiga.htm)>. Acessado em: 08 Out. 2015.

FEATHERSTONE, M.. *A Cultura do consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

KOTLER, P. *Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle*. 5 ed. São Paulo: Altas, 1998.

LIMA, M. S.; DETONI, D. J. Educação Financeira para Crianças e Adolescentes. *VII Jornada Científica da UNIVEL*. 21 a 23 de outubro de 2009 – Univel – CPE – Cascavel-PR. Disponível em: <[http://www.administradores.com.br/\\_resources/files/\\_modules/academics/academics\\_2746\\_20100303143149866f.pdf](http://www.administradores.com.br/_resources/files/_modules/academics/academics_2746_20100303143149866f.pdf)>. Acessado em: 06 Out 2015.

LUCCI, C. R.; ZERRENNER, S. A.; VERRONE, M. A. G.; SANTOS, S. C. dos. A influência da educação financeira nas decisões de consumo e investimento dos indivíduos. *IX Seminários em Administração*. 10 e 11 de Agosto de 2006 - FEA/USP - São Paulo-SP. disponível em:

<[http://www.ead.fea.usp.br/semead/9semead/resultado\\_semead/trabalhospdf/266.pdf](http://www.ead.fea.usp.br/semead/9semead/resultado_semead/trabalhospdf/266.pdf)>. Acessado em: 06 Out 2015.

MOREIRA, A. F. *Ambientes de Aprendizagem no Ensino de Ciência e Tecnologia*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007.

PINDYCK, R. S.; RUBINFELD, D. L. *Microeconomia*. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

PELICIOI, A. F. *A relevância da Educação Financeira na formação de jovens*. Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2011. Disponível em: < [http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2934?locale=pt\\_BR](http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2934?locale=pt_BR) >. Acessado em: 06 Out. 2015.

SAVOIA, J. R. F.; SAITO, A. T.; SANTANA, F. de A. Paradigmas da educação financeira no Brasil. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, n. 41, v. 6, p. 1121-41, nov./dez. 2007.

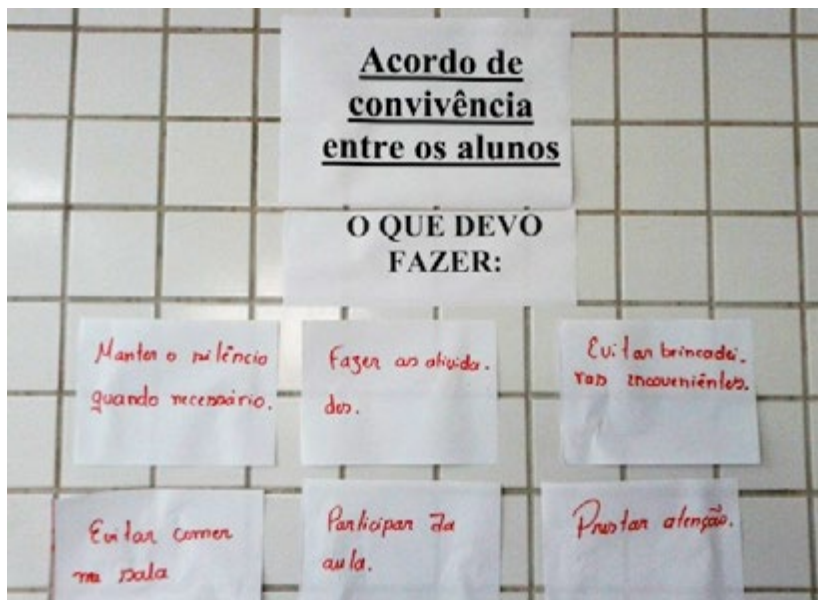
SCHIAVO, M. R.; MOREIRA, E. N. *Glossário Social*. Rio de Janeiro: Comunicarte, 2005.

SOUZA, D. P. de. *A importância da educação financeira infantil*. Monografia de graduação em Ciências Contábeis. Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas do Centro Universitário Newton Paiva. 2012. Disponível em: < <http://www.educacaofinanceira.com.br/tcc/importancia-da-educacao-financeira-infantil.pdf>>. Acessado em: 06 Out. 2015.

ZABALA, A. *A prática Educativa: Como Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## ANEXO 1

**Figura 1** – Acordo de convivência entre os alunos



FONTE: DADOS DA CAPACITAÇÃO FEITOS PELO AUTOR.

**Figura 2** – Exposição oral dialogada com debate sobre as experiências



FONTE: DADOS DA CAPACITAÇÃO FEITOS PELO AUTOR.

Figura 3 – Custo de vida

Custo de Vida		Produtos	
Componente	%		Natal
. Alimentação	21,00%	Total da Cesta	3,98
.. Alimentação Fora do Domicilio	6,00%	Carne	4,64
. Habitação	16,00%	Leite	0,66
.. Locação, Impostos e Condomínio	10,00%	Feijão	-6,54
. Equipamentos Domésticos	5,00%	Arroz	0,78
.. Transporte	9,00%	Farinha	-0,93
. Educação e Leitura	12,00%	Batata	
.. Saúde	15,00%	Tomate	24,72
. Recreação	2,00%	Pão	0,28
.. Higiene e Beleza	2,00%	Café	0,67
.. Animais	1,00%	Banana	-1,45
.. Comunicação	1,00%	Açúcar	4,32
		Óleo	3,66
		Manteiga	2,17

Fonte: DIEESE.

FONTE: DADOS DA CAPACITAÇÃO FEITOS PELO AUTOR.

Figura 4 – Pesquisa de preço



FONTE: DADOS DA CAPACITAÇÃO FEITOS PELO AUTOR.

**Figura 5** – Discussão em grupos de estudo

FONTE: DADOS DA CAPACITAÇÃO FEITOS PELO AUTOR.

**Figura 6** – Simulação valor da cesta básica para uma família de 4 pessoas – Supermercado do Alex

SIMULAÇÃO VALOR DA CESTA BÁSICA PARA UMA FAMÍLIA DE 4 PESSOAS				
SUPERMERCADO DO ALEX		GRUPO 1		
PRODUTO	VALOR	QTD	UND.	VALOR DA CESTA
Carne	R\$ 20,00	4,5	KG	R\$ 90,00
Leite	R\$ 3,50	6	L	R\$ 21,00
Feijão	R\$ 3,50	4,5	KG	R\$ 15,75
Arroz	R\$ 2,30	3	KG	R\$ 6,90
Farinha	R\$ 2,00	3	KG	R\$ 6,00
Batata	R\$ 1,69	6	KG	R\$ 10,14
Tomate	R\$ 2,00	12	KG	R\$ 24,00
Pão francês	R\$ 5,00	6	KG	R\$ 30,00
Café em pó	R\$ 3,70	300	G	R\$ 3,70
Banana (frutas)	R\$ 0,25	90	UND	R\$ 22,50
Açúcar	R\$ 1,60	3	KG	R\$ 4,80
Óleo	R\$ 3,00	750	G	R\$ 3,00
Manteiga	R\$ 1,65	750	G	R\$ 1,65
<b>VALOR DA CESTA BÁSICA EM SÃO PAULO DO POTENGI</b>				<b>R\$ 239,44</b>

FONTE: DADOS DA CAPACITAÇÃO FEITOS PELO AUTOR.

**Figura 7** – Simulação valor da cesta básica para uma família de 4 pessoas – Azevedo, do Lucas, Casa Verde

<b>SIMULAÇÃO VALOR DA CESTA BÁSICA PARA UMA FAMÍLIA DE 4 PESSOAS</b>				
<b>AZEVEDO, DO LUCAS, CASA VERDE</b>				<b>GRUPO 2</b>
<b>PRODUTO</b>	<b>VALOR</b>	<b>QTD</b>	<b>UND.</b>	<b>VALOR DA CESTA</b>
Carne	R\$ 18,50	4,5	KG	R\$ 83,25
Leite	R\$ 2,00	6	L	R\$ 12,00
Feijão	R\$ 3,75	4,5	KG	R\$ 16,88
Arroz	R\$ 3,60	3	KG	R\$ 10,80
Farinha	R\$ 1,85	3	KG	R\$ 5,55
Batata	R\$ 2,00	6	KG	R\$ 12,00
Tomate	R\$ 2,20	12	KG	R\$ 26,40
Pão francês	R\$ 5,00	6	KG	R\$ 30,00
Café em pó	R\$ 4,20	300	G	R\$ 4,20
Banana (frutas)	R\$ 0,40	90	UND	R\$ 36,00
Açúcar	R\$ 1,95	3	KG	R\$ 5,85
Óleo	R\$ 3,59	750	G	R\$ 3,59
Manteiga	R\$ 2,50	750	G	R\$ 2,50
<b>VALOR DA CESTA BÁSICA EM SÃO PAULO DO POTENGI</b>				<b>R\$ 249,02</b>

FORNTE: DADOS DA CAPACITAÇÃO FEITOS PELO AUTOR.

# COMO O IFRN/CAMPUS SÃO PAULO DO POTENGI APRENDE?

A. B. C. Castro<sup>73</sup> e L. M. P. Brito<sup>74</sup>

## RESUMO

A raiz da aprendizagem é a noção de que as organizações, através dos trabalhadores devem ser capazes de adquirir conhecimentos e agir sobre ele, renovando-se o contexto no qual a aprendizagem futura e a inovação brotarão. Diante desse contexto questiona-se: na percepção dos gestores, como o IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi aprende? Que práticas formais são utilizadas para viabilizar a aprendizagem? O objetivo da pesquisa foi verificar a partir da percepção dos gestores como o IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi aprende. Para a consecução da pesquisa optou-se por uma abordagem quantitativo-descritiva com procedimentos técnicos de estudo de caso e pesquisa de campo. A população compreendeu gestores dos níveis tático e estratégico. Os instrumentos de coletas de dados foram os questionários sócio profissional e o metodologicamente validado por Bukowitz e Williams (2002). Os dados foram tabulados e cruzados em planilhas eletrônicas e para aprofundamento da análise utilizou-se dos indicadores de gestão do conhecimento validados por Brito, Oliveira e Castro (2012). Os resultados sinalizam que: o IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi, enquanto instituição pública e de processos organizacionais

---

73 Administrador no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Paulo do Potengi – IFRN, Mestre em Administração. E-mail: brunni.castro@ifrn.edu.br

74 Graduada em serviço social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestra em sociologia e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC).



recentemente estabelecidos, tem um importante potencial a ser utilizado pela gestão, no que tange a gestão do conhecimento. As ações moderadas da organização em direção à aprendizagem organizacional traçam caminhos/ alternativas para uma gestão que possa corresponder à demanda do cidadão e suas exigências/necessidades no contexto da Nova Gestão Pública.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Organizacional; IFRN; São Paulo do Potengi

## 1 INTRODUÇÃO

A temática da aprendizagem no âmbito dos estudos organizacionais vem continuamente ganhando maiores proporções. Fator chave para as organizações em ambientes de implantação, expansão, mudança constante e novas exigências contextuais, a aprendizagem, tende a gerar lições que formam as estratégias de ação dos indivíduos nas organizações.

A raiz da aprendizagem organizacional é a noção de que as organizações, através de seus trabalhadores, devem ser capazes de adquirir novos conhecimentos e agir sobre eles, renovando assim, o contexto no qual a aprendizagem futura e a inovação brotarão. A aprendizagem é importante porque ela é o passo de transição entre a aplicação de ideias e a geração de ideias novas. Apresenta-se como uma alavanca que pode alçar o valor potencial de uma solução local, exitosa ou fracassada, em uma ideia com implicações globais. (BUKOWITZ; WILLIAMS, 2002).

A partir da conceituação inicial, existem basicamente duas vertentes teóricas em que os modelos de aprendizagem se sustentam, sendo: o modelo behaviorista e o cognitivo. Para efeito desta pesquisa, utilizou-se do Modelo Cognitivo de Aprendizagem Organizacional (AO), que enfoca principalmente aspectos objetivos, formais e comportamentais, enfatizando-se as mudanças comportamentais planejadas e observáveis,

sendo a tendência que se enraizou mais fortemente nas organizações brasileiras. (FLEURY; OLIVEIRA JUNIOR, 2002, BATISTA, 2012).

Em se tratando de pesquisa sobre AO aplicada em organizações públicas no Brasil, se assevera sua importância, pois gerir o conhecimento ainda é um desafio já que ele não se limita a temporalidade ou ao espaço geográfico e reside nas pessoas. Além disso, conforme Bergue (2007), Schelesinger *et al.* (2008), Brito, Oliveira e Castro (2012), Batista (2012), existe uma letargia conceitual sobre as temáticas e novos modelos de gerir as organizações, entre eles: capital intelectual, gestão por competências, gestão do conhecimento etc., para o contexto dessas organizações, inclusive nas de educação, ciência e tecnologia (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, BATISTA *et al.*, 2005, BRITO; OLIVEIRA; CASTRO, 2012, CASTRO; BRITO; VARELA, 2014), por uma série de motivos, entre eles:

- a) Existem organizações públicas que mantêm características da Administração Clássica na qual o conhecimento é armazenado sob a forma de padrões de comportamento regulares e previsíveis e as experiências e os julgamentos das pessoas não são encarados como fontes de novos conhecimentos;
- b) Muitas organizações públicas ainda possuem estruturas rígidas de demarcação entre departamentos, funções e níveis de gestão, que acabam gerando “feudos” do conhecimento os quais dificultam o compartilhamento voluntário de informações entre os trabalhadores e entre setores;
- c) As organizações públicas sofrem com a perda de profissionais experientes da organização via os processos de aposentadorias e remoção etc.

Diante desse contexto questiona-se: na percepção dos gestores, como o IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi aprende? Que práticas formais são utilizadas para viabilizar a aprendizagem?

A pesquisa se justifica por diagnosticar os caminhos percorridos pela instituição e os *gaps* à aprendizagem organizacional e compreender as estratégias formais de aprendizagem organizacional aplicadas numa instituição pública de educação, ciência e tecnologia, cujo principal recurso é o conhecimento.

O objetivo geral foi verificar a partir da percepção dos gestores, como o IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi aprende.

O *Campus* São Paulo do Potengi do IFRN faz parte da terceira fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Foi inaugurado em 2 de Outubro de 2013, tem foco de atuação estabelecido nas áreas de Construção Civil e Meio Ambiente; podendo ofertar cursos nas modalidades do ensino médio, subsequente, ProEJA, EaD e educação de nível superior. A unidade de ensino tem capacidade para atender 1200 alunos e 106 servidores, entre docentes e técnicos-administrativos em educação. (IFRN, 2015). Atualmente, atende cerca de 513 alunos e tem 70 servidores.

São objetivos do IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi: ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais; realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas estendendo seus benefícios à comunidade; desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho; e ministrar em nível de educação superior. Sua função social é promover educação científico-tecnológico-humanística visando à formação integral do profissional-cidadão. (DANTAS; COSTA, 2012).

Para a consecução da pesquisa, optou-se por uma abordagem quantitativo-descritiva, já que envolve métodos estatísticos com quan-

tificação de variáveis com o objetivo de obter respostas para a questão de pesquisa. (GIL, 2006).

Quanto aos procedimentos técnicos da pesquisa, conforme Yin (2010) a pesquisa é classificada como pesquisa de campo e como estudo de caso, pois oportuniza o aprofundamento na interpretação dos fatos, explicações inerentes e conclusões. Utilizou-se do método descritivo que, conforme Gil (2006) e Vergara (2007), permitiu a descrição das características da amostra pesquisada e o estabelecimento de relações entre as variáveis da pesquisa.

A população compreendeu os gestores do IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi dos níveis tático e estratégico, ocupantes de Função Gratificada ou Cargo de Direção em atuação no período de Abril e Maio de 2015. Pretendia-se realizar um censo com os 14 gestores da instituição, porém, devido a afastamentos para tratamento de saúde, férias ou participação no movimento grevista instalado na instituição na época, 11 deles participaram da pesquisa, correspondendo a 78% da população, sendo: 1 no nível estratégico e 10 no nível tático.

Para Castro, Brito e Varela (2014) os gestores oferecem sua contribuição porque conhecem o fluxo de conhecimento da organização a partir de suas experiências práticas bem sucedidas, que, ao serem generalizadas para qualquer contexto, normalizam e prescrevem o que as organizações devem fazer para aprender.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados para atingir o objetivo dessa pesquisa foram: um questionário de levantamento de dados pessoais e profissionais, e o questionário desenvolvido e metodologicamente validado por Bukowitz e Williams (2002), especificamente a Seção Aprenda do modelo, que busca diagnosticar como as organizações aprendem.

A Seção Aprenda faz parte do processo tático do Diagnóstico de Gestão do Conhecimento (DGC) validado pelas autoras Bukowitz e Williams (2002). O processo tático segundo as autoras trata da forma

como as pessoas lidam diariamente com o conhecimento utilizando-o como ferramenta para criar valor, resolver seus próprios problemas, aprender e repassar o que aprenderam para os demais, possibilitando que todos possam contribuir agregando valor para a organização.

A Seção Aprenda é a fase que trata da aprendizagem individual e organizacional. Portanto, carece do reconhecimento formal do valor do desenvolvimento dos recursos humanos, através da educação corporativa, do desenvolvimento de lideranças, da identificação das formas de aprendizagem, e da integração dos mecanismos de reflexão no hábito da atividade laborativa.

Segundo Bukowitz e Williams (2002, p. 26),

[...] o desafio é encontrar formas de integrar o processo de aprendizagem à maneira como as pessoas trabalham. Isso significa resistir à mentalidade de crise que sempre coloca as necessidades de curto prazo acima do engajamento em uma reflexão estruturada que tem potencial para dar retorno a longo prazo.

Portanto, faz-se necessário entender e aprender com algumas ações que afetam os resultados no trabalho diário, para melhorar os resultados futuros. Nesse contexto, a atividade das organizações deve ser a de proporcionar ambiente para se entender as formas de aprendizagem e integrar o processo de aprendizagem à maneira como as pessoas trabalham. Além disso, desenvolver líderes da gestão do conhecimento, permitir “tempo para refletir sobre as experiências e considerar o seu possível valor em outro lugar” (p. 146), “criar uma memória organizacional e uma capacidade para reconhecer e aprender tanto com o fracasso quanto com o sucesso”. (p. 145).

Quanto a estratégia utilizada para a aplicação e coleta dos dados, foi através de formulário eletrônico disponível na internet. Os dados

foram coletados, tabulados e cruzados em planilhas eletrônicas, e são apresentados em quadros e em tabela com a média percentual.

Para aprofundamento da análise da Seção Aprenda, utilizou-se indicadores de Gestão do Conhecimento atribuídos às questões do questionário de pesquisa e validados por Brito, Oliveira e Castro (2012).

**Quadro 1:** Distribuição dos itens da pesquisa segundo os indicadores Gestão do Conhecimento para a Seção Aprenda

<b>Itens Avaliativos Específicos (Indicadores de Gestão do Conhecimento)</b>	<b>Conceituação</b>	<b>Domínio Cognitivo Seção Aprenda</b>
Processos de aprendizagem organizacional /Contextualização/ Política de aprendizagem organizacional	Considerar os erros, fracassos, problemas e discordâncias nas experiências pode revelar a oportunidade de aprender como forma de reconstruir os processos de gestão do conhecimento no ambiente organizacional	1,10,12,15
Compartilhamento do conhecimento/ Comunicação/ Relacionamento	Ter capacidade de interagir com outras pessoas na busca de informação favorecendo a cultura de companheirismo, responsabilidade, igualitarismo, cooperação e complementariedade, independente do nível hierárquico que ocuparem	19
Processo decisório	Utilizar modelos mentais e de tomada de decisão em redundância para entender melhor como os fatos acontecem de determinada forma e aprender como resolver as situações diferentes	2,6,8,17,18,20

Itens Avaliativos Específicos (Indicadores de Gestão do Conhecimento)	Conceituação	Domínio Cognitivo Seção Aprenda
Simulação/ jogos/ inovação/ resolução de problemas	Utilizar jogos e simulações para entender melhor como os fatos acontecem no contexto organizacional e utilizar uma experiência do passado sobre a impressão coletiva para prever ações futuras e para favorecer a aprendizagem mútua	4,11,13,16,20
Parceria	Transpor os limites organizacionais através da colaboração com os beneficiários, fornecedores e outras instituições de ensino, como pré-condição para produzir aprendizagem mútua	3,9
Avaliação do conhecimento	Refletir sobre as experiências de trabalho e sobre o conhecimento aprendido como uma indispensável maneira de ajustar o sistema organizacional, tornando-o mais efetivo e eficiente	5,7,9,14

FONTE: BRITO, OLIVEIRA E CASTRO (2012).

## 2 DESENVOLVIMENTO

A consolidação desta pesquisa pode ser melhor compreendida por meio do referencial teórico desenvolvido que se seguem.

### 2.1 CONHECIMENTO

O conhecimento “é uma mistura fluida de experiências condensadas, valores, informação contextual e *insight* experimentado, o qual propor-

ciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações”. (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p. 6).

Para Tavares (2010); Strauhs *et al.* (2012) o conhecimento traz em si um conjunto de informações pertinentes a um sistema de relações críticas e valorativamente elaboradas. Conhecimento não é sinônimo de um agrupamento de dados ou informações, mas de um agrupamento articulado deles, por meio da legitimação empírica, cognitiva e emocional.

Segundo Lara (2004, p. 18) a origem do conhecimento é “[...] a partir da intuição pessoal, das redes pessoais que se estabelecem fora dos organogramas formais, nos encontros casuais entre pessoas e na improvisação que desconhece procedimentos-padrão para descobrir melhores maneiras de se atuar. No domínio institucional [...] é claramente definido em procedimentos, relatórios, memorandos e bases de dados.” Além disso, segundo Davenport e Prusak (1998, p. 6), o conhecimento “[...] costuma estar embutido não só em documentos ou repositórios, mas também em rotinas, processos, práticas e normas organizacionais”. “Sua transmissão se dá por intermédio de meios estruturados, como vídeos, livros, documentos, entre outros”. (TAVARES, 2010, p.27).

Portanto, o conhecimento é a compreensão das dimensões da realidade, captando e expressando a totalidade dos acontecimentos de forma ampla, a partir da legitimação empírica, cognitiva e valorativa.

## 2.2 A NOVA RIQUEZA DAS ORGANIZAÇÕES

O conhecimento, a partir da década de 90 (Era da Competitividade), século XX, com o processo da globalização, atingiu maiores proporções de desenvolvimento motivado pela informática, microeletrônica e biotecnologia, fomentando-se a disseminação da informação e do conhecimento de forma ilimitada e descentralizada, gerando-se a inovação para as organizações através do capital intelectual dos indivíduos.

Nesse sentido, conforme Sveiby (1998) o conhecimento passou a ser considerado “a nova riqueza das organizações”, pois passou a





Para as organizações o importante é que o conhecimento tácito dos trabalhadores se torne explícito, “[...] o que não foi dito, precisa ser dito em voz alta; caso contrário, não pode ser examinado, aperfeiçoado ou compartilhado”. (STEWART, 1998, p. 66).

Levanta-se aqui, segundo Choo (2003), a necessidade das organizações estabelecerem condições facilitadoras, que podem ser consideradas como práticas de aprendizagem formais, ou seja, as formas de condução para estimular que o conhecimento tácito seja socializado pelos seus trabalhadores no nível organizacional, de modo que ele – o conhecimento, seja incorporado nos repositórios, agregado aos serviços, na tomada de decisão e seja utilizado como fonte de inovação contínua.

Segundo Fleury e Oliveira Júnior (2002) e Nonaka e Takeuchi (2008) é importante que a organização apoie e estimule as atividades criadoras de conhecimento dos indivíduos ou que proporcione os contextos apropriados para elas, pois o indivíduo é o “criador” do conhecimento (está carregado de emoções positivas ou negativas, por meio de caminhos diversos), os grupos são os “sintetizadores” do conhecimento (aprendizagem como um processo social compartilhado pelas pessoas do grupo) e a organização é o “amplificador” do conhecimento. O processo de aprendizagem individual e de compreensão, interpretação e disseminação compartilhados pelo grupo, se torna institucionalizado, se expressa em diversos artefatos organizacionais como: estrutura, regras, procedimentos e elementos simbólicos. Além disso, as organizações desenvolvem memórias que retêm e recuperam informações.

São práticas que podem ser empreendidas pelas organizações para facilitar a aprendizagem: educação corporativa, repositórios de conhecimento, recompensas/incentivos para os trabalhadores que compartilham seu conhecimento tácito, portais corporativos do conhecimento, memória organizacional, mapas de conhecimento, *benchmarking*, comunidades de práticas, sistemas de informação, gestão de pessoas alinhada à criação do conhecimento (gestão por competências), ges-

tão de conversas e ideias, criação de cargos de gestor do conhecimento, gestão de documentos, estimular a maestria (autonomia e criatividade) pessoal dos trabalhadores, desenvolver uma visão sistêmica e compartilhada da organização e seus processos, praticar o aprendizado em grupo, incentivar o diálogo entre os trabalhadores, flexibilizar as estruturas e os estilos de gerenciar, descentralizar tarefas, incentivar o espírito empreendedor nos trabalhadores, substituir os especialistas pelas equipes multidisciplinares, refletir sobre os erros do passado, incentivar/estabelecer espaços para criação do conhecimento como fóruns, redes sociais etc. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, SVEYBI, 1998, MEISTER, 1999, BRITO, 2005, SCHLESINGER *et al.*, 2008, TAVARES, 2010, STRAUHS *et al.*, 2012, BATISTA, 2012 e MARQUES, 2015).

Segundo Choo (2003, p. 31-32) administrados os recursos e viabilizadas as condições facilitadoras para aprendizagem organizacional, as organizações poderão ser capazes de:

[...] adaptar-se às mudanças do ambiente no momento adequado e de maneira eficaz; empenhar-se na aprendizagem constante, o que inclui desaprender pressupostos, normas e crenças que perderam validade; mobilizar o conhecimento e a experiência de seus membros para gerar inovação e criatividade; focalizar seu conhecimento em ações racionais e decisivas.

Sendo os principais benefícios da adoção de práticas de aprendizagem organizacional: aumento da eficácia do planejamento estratégico e dos planos de ação; facilitação do processo de tomada de decisão; maior previsibilidade para mudanças no ambiente organizacional; valorização da inovação; melhoria do desempenho organizacional etc. (TERRA, 2005; BRITO, 2008).

Para Abbad e Borges-Andrade (2004), as condições facilitadoras citadas anteriormente, possibilitam a aprendizagem induzida, que

acontece em situações planejadas e estruturadas para facilitar a aprendizagem, a retenção e a transferência do conhecimento como ocorrem nas situações de treinamento e desenvolvimento.

Nesse contexto, Drucker (1990) atribuiu o termo “Trabalhadores do conhecimento” para aqueles que sabem converter experiência em conhecimento, e que manejam habilidades para distribuição e utilização deste conhecimento. Portanto, a aprendizagem organizacional é fruto da conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito através de um processo conduzido pelos trabalhadores do conhecimento com objetivos definidos, que induzem um resultado, no uso de suas habilidades no contexto do trabalho. (CASTRO; BRITO; VARELA, 2014).

Conforme Senge (1990), o processo de aprender ou o chamado ciclo de aprendizagem, é uma atividade contínua composta por três elementos: aptidões e habilidades; conhecimentos; e sensibilidade, atitudes e crenças.

A partir do desenvolvimento de novas habilidades e aptidões através das condições facilitadoras/práticas educativas/aprendizagem formais, altera-se a compreensão dos indivíduos sobre a realidade. Novos conhecimentos e sensibilidades são incorporados ao dia a dia dos trabalhadores nas organizações modificando-se seus modelos mentais pré-estabelecidos (compostos por ideias arraigadas, generalizações etc.), por fim, novas crenças e atitudes, baseadas na interpretação da realidade, surgem enriquecendo esse mecanismo e estimulando-se o desenvolvimento contínuo de novas e novas habilidades e aptidões, que se transforma em um ciclo reforçador. (SENGE, 1994).

Para Fleury e Oliveira Junior (2002, p. 136):

A aprendizagem adquire uma dimensão organizacional quando o ciclo de aprendizagem do individual se amplia para a dimensão da organização. Nas organizações, há um processo permanente de mudança, e ele se dá com a mobilização contínua

dos ciclos de aprendizagem individual e organizacional, caracterizando o estabelecimento da dinâmica de aprendizagem constante.

Portanto, ao verificar como uma organização gerencia o conhecimento, é possível, conforme Fleury e Oliveira Junior (2002), distinguir três momentos nesse processo:

- a) aquisição e desenvolvimento de conhecimentos: viabiliza a resolução sistemática de problemas, a observação das experiências por outras organizações que podem constituir um importante caminho para aprendizagem, e a renovação das fontes de conhecimento (pessoas);
- b) disseminação do conhecimento: através da comunicação e circulação do conhecimento, treinamento dos trabalhadores e equipes, rotação de pessoas e trabalho em equipes multidisciplinares;
- c) construção da memória: refere-se ao processo de armazenagem de informações de valor com base na necessidade organizacional, as quais podem ser recuperadas e auxiliar na tomada de decisão.

### 2.3 APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS

As organizações públicas, como é o caso do IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi são motivadas a buscar esse novo cenário – aprendizagem organizacional, para lidar com as pressões legítimas (controle social) de uma sociedade cada vez mais exigente.

Independente de qual seja a motivação, Batista (2004, 2005) e Schlesinger *et al.* (2008) colocam que as organizações públicas devem gerir o conhecimento para:

- a) Tratar de maneira adequada e com rapidez desafios inesperados e desastres;

- b) Preparar cidadãos, organizações não-governamentais e outros atores sociais para atuar como parceiros do Estado na elaboração e na implementação de políticas públicas;
- c) Promover a inserção social, a redução das desigualdades sociais e um nível aceitável de qualidade de vida para a população por meio de construção, manutenção e ampliação do capital social e do capital intelectual das instituições; e
- d) Criar uma sociedade competitiva na economia regional e global por meio da educação dos cidadãos para que eles se tornem trabalhadores competentes do conhecimento, e mediante o desenvolvimento das organizações para que estas se tornem competitivas em todas as áreas do conhecimento.

A partir dessa noção, de orientação estratégica para potencializar o conhecimento organizacional, ou seja, criando-se uma cultura de valorização do conhecimento, voltada para a “aprendizagem social”, é que a gestão pública poderá apresentar um avanço significativo, pois tende a eliminar os resquícios do patrimonialismo que persistem, as disfunções da burocracia e do gerencialismo, em busca da profissionalização da gestão nas organizações públicas; padrões de desempenho e medidas de avaliação, com objetivos mensuráveis e claramente definidos; ênfase no controle e nos resultados; desagregação das grandes unidades do setor público; introdução da competição do setor público; uso de práticas de gestão do setor privado; ênfase na disciplina e na utilização dos recursos, cortando custos e procurando maior eficiência e economia, características adequadas com a teoria da Nova Gestão Pública – NGP. (DASSO JÚNIOR, 2005; MEDEIROS *et al.*, 2010).

Entretanto, segundo Cavalcanti *et al.* (2002), Batista (2004), Gomes (2004), Batista *et al.* (2005), Terra (2005), Batista (2006), Brito (2005, 2008), Batista *et al.* (2007), Angeloni *et al.* (2008); Schlesinger *et al.* (2008), Pantoja e Borges-Andrade (2009), Takahashi e Fischer

(2009), Moraes (2010), Brandão e Borges-Andrade (2011), Runte (2011), Oliveira (2011), Castro (2011), Bertolin, Zwick e Brito (2012), Galvão (2012), Brito, Oliveira e Castro (2012), Strauhs *et al.* (2012), Bolson (2012), Wahyuningsih e Astuti (2013), Gonzaga (2014), Castro, Brito e Varela (2014), Santos (2014) e Marques (2015), demonstraram em seus estudos e pesquisas, que há muito por fazer para implantar com sucesso práticas formais de aprendizagem organizacional e suas condições facilitadoras em organizações públicas da Administração Indireta; da Administração Direta e em empresas estatais; nas áreas de administração e de planejamento de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); na maior parte das organizações públicas de saúde (Centros de pesquisa clínica – unidades vinculadas a hospitais universitários e a outras organizações de saúde), em organizações adesas ao Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização – GesPública), em empresas públicas, e em agências nacionais de regulação públicas.

Os autores identificaram que a aprendizagem organizacional ainda não é um modelo de ação consolidado ou uma lição totalmente aprendida, no entanto as práticas formais que essas organizações tem desenvolvido, mesmo não associando diretamente ao termo, algumas vezes tem seus focos na melhoria do desempenho organizacional por intermédio da criação, retenção, compartilhamento e disseminação do conhecimento, bem como, nas questões relacionadas à cultura e estrutura organizacional, treinamento e capacitação e a temas que tratam de *softwares* e desenvolvimento da tecnologia da informação e comunicação.

### **3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA**

Em seguida, tem-se os resultados e a discussão dos dados coletados na pesquisa referentes à aprendizagem no IFRN/Campus São Paulo do Potengi.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO PESQUISADO

No IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi, a maioria dos gestores respondentes da pesquisa tinham idade entre 26 a 35 anos, com pós-graduação, e em sua maioria estavam em atuação no nível tático em Funções Gratificadas de Coordenação em tempo menor ou igual a 1 ano.

### 3.2 DIAGNÓSTICO DA SEÇÃO APRENDA

A partir da análise dos dados da Seção Aprenda, foi possível perceber que é moderado o desempenho do IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi quanto a aprendizagem organizacional, pois alcançou intensidade de 55%, revelando-se que, a instituição moderadamente trata da forma como as pessoas lidam diariamente com o conhecimento utilizando-o como ferramenta para criar valor, resolver seus próprios problemas, aprender e repassar o que aprenderam para os demais, possibilitando que os trabalhadores possam contribuir agregando valor para a organização.

Conforme seus objetivos institucionais (IFRN, 2015), moderadamente o IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi reconhece o valor do desenvolvimento dos recursos humanos através da educação formal, da identificação das formas de aprendizagem no cotidiano e da integração dos mecanismos de reflexão no hábito da atividade laborativa.

Portanto, a instituição moderadamente proporciona ambiente/condições facilitadoras para se entender as formas de aprendizagem e integrar o processo de aprendizagem à maneira como as pessoas trabalham para gerar a inovação constante. Além disso, moderadamente, permite “tempo para refletir sobre as experiências e considerar o seu possível valor em outro lugar” e “criar uma memória organizacional e uma capacidade para reconhecer e aprender tanto com o fracasso quanto com o sucesso”. (BUKOWITZ; WILLIAMS, 2002, p. 146).



Em seguida tem-se a distribuição dos Indicadores de Gestão do Conhecimento, construídos para o aprofundamento da análise dos dados da Seção Aprenda.

### **3.3 INDICADORES DE GESTÃO DO CONHECIMENTO PARA A SEÇÃO APRENDA**

A partir dos dados da pesquisa, conforme o Tabela 1, foi possível perceber quanto ao indicador “Processos de aprendizagem organizacional / Contextualização/ Política de aprendizagem organizacional” que, de forma moderadamente descritiva o IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi considera que os erros, fracassos, problemas e discordâncias nas experiências, podem revelar a oportunidade de aprender como forma de reconstruir os processos de aprendizagem no ambiente organizacional.

Este indicador apresentou o desempenho mais baixo comparando-se com os demais, pois as questões: “quando ocorre uma falha, a nossa primeira resposta é não determinar a culpa”; “as pessoas admitem quando falham”; e, “na nossa organização, o fracasso é considerado uma oportunidade para aprender”; apresentaram-se fracamente descritivas da realidade da organização, no contexto do indicador.

O resultado indica que a organização pode ter seu foco na socialização do conhecimento explícito, formal, uma vez que considera apenas moderadamente o conhecimento a partir da experiência como uma oportunidade para aprender. Levanta-se uma preocupação, quanto a capacidade de inovação que pode ser suscitada nas organizações através da tentativa e erro, dos *insights*, palpites, das ideias, da experimentação despadronizada que podem ser geradores de conhecimento tácito que poderá renovar a memória organizacional.

Nesse contexto, Choo (2003) assevera a necessidade do estabelecimento de condições facilitadoras que podem ser consideradas como práticas formais, ou seja, a utilização de formas de condução para estimular que o conhecimento tácito seja socializado pelos seus

trabalhadores no nível organizacional, para que sejam incorporados nos repositórios institucionais, agregados aos serviços, na tomada de decisão, e seja utilizado como fonte de inovação contínua.

**Tabela 1:** Indicadores de Gestão do Conhecimento para a Seção Aprenda

Indicadores de Gestão do Conhecimento para a Seção Aprenda	Score* em %		
	Fs	Ms	Frs
Processos de aprendizagem organizacional / Contextualização/ Política de aprendizagem organizacional	9	48	43
Compartilhamento do conhecimento/ Comunicação/ Relacionamento	18	73	9
Processo decisório	19	58	22
Simulação/ jogos/ inovação/ resolução de problemas	22	51	27
Parceria	27	50	23
Avaliação do conhecimento	25	59	16

Fonte: DADOS DA PESQUISA

\*Fs=fracamente descritiva; Ms=moderadamente descritiva e Frs=fortemente descritiva

Quanto ao indicador “Compartilhamento do conhecimento/comunicação/relacionamento”, apresentou o melhor desempenho, indicando que moderadamente o IFRN/Campus São Paulo do Potengi promove a capacidade de interação entre seus trabalhadores na busca de informações favorecendo a cultura de companheirismo, responsabilidade, cooperação e complementariedade, independente do nível hierárquico. Nesse sentido, a instituição tenta assegurar que as pessoas tenham algumas responsabilidades em comum, de modo que seja mais fácil aprender uns com os outros.

Para Senge (1994), nesse movimento de interação entre os trabalhadores do conhecimento (DRUCKER, 1990), altera-se a compreensão dos indivíduos sobre a realidade. Novos conhecimentos e sensibilidades são incorporados ao dia a dia dos trabalhadores modificando-se seus modelos mentais pré-estabelecidos provocando-se novas crenças e atitudes e estimulando-se o desenvolvimento contínuo de novas e novas

habilidades e aptidões, o que se transforma em um ciclo reforçador de aprendizagem organizacional.

O indicador “processo decisório”, revelou que moderadamente o IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi utiliza modelos mentais e de tomada de decisão em redundância para entender melhor como os fatos acontecem e aprender como resolver as situações diferentes no dia a dia. Nesse sentido, a questão que mais contribuiu positivamente com o indicador foi a possibilidade de aprender com as falhas, pois essa característica parece estar incorporada a como se conduz os trabalhos subsequentes. Apesar disso, as discordâncias não são tratadas como oportunidades para as pessoas aprenderem umas com as outras.

No indicador “Simulação/ jogos/ inovação/ resolução de problemas”, percebeu-se que moderadamente a instituição utiliza jogos e simulações para entender melhor como os fatos acontecem no contexto organizacional e utiliza uma experiência do passado sobre a impressão coletiva para prever ações futuras e para favorecer a aprendizagem mútua. Além disso, os trabalhadores moderadamente aplicam as ideias que desenvolveram em trabalhos anteriores às situações novas.

Quanto ao indicador “Parceria”, tem-se que, moderadamente o IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi transpõe seus limites organizacionais através da colaboração com beneficiários, fornecedores, prestadores de serviços e outras instituições de ensino, como pré-condição para produzir aprendizagem mútua. O resultado deste indicador pode ter sido positivado, pois a maioria dos respondentes afirmou que o processo de aprendizagem da instituição inclui obter o retorno dos seus beneficiários.

Conforme Davenport e Prusak (1998); Lara (2004); Tavares (2010) faz-se importante estabelecer as redes de colaboradores fora dos programas formais da instituição para viabilizar a transmissão do conhecimento de modo que os trabalhadores tenham acesso para resolução

dos problemas do seu dia a dia. (DAVENPORT; PRUSAK, 1998; LARA, 2004; TAVARES, 2010).

Além disso, fomenta-se a criação da “aprendizagem social”, pois segundo Batista (2004, 2005); Schlesinger *et al.* (2008), as organizações públicas devem gerir o conhecimento para, inclusive, preparar cidadãos, organizações não-governamentais e outros atores sociais para atuar como parceiros do Estado na elaboração e na implementação de políticas públicas. Nesse sentido, é que a gestão pública poderá apresentar um avanço significativo, pois tende a eliminar os resquícios do patrimonialismo que persistem e as disfunções da burocracia e do gerencialismo; para se aproximar da Teoria da Nova Gestão Pública. (MEDEIROS *et al.*, 2010).

O indicador “Avaliação do conhecimento”, de forma moderadamente descritiva, apontou que a instituição reflete sobre suas experiências de trabalho e sobre o conhecimento aprendido como uma indispensável maneira de ajustar o sistema organizacional, tornando-o mais efetivo e eficiente. Esse indicador também foi influenciado positivamente, na percepção dos respondentes, devido à instituição obter o retorno dos seus beneficiários sobre sua atuação como forma de ajuste do sistema de gestão.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi tem um importante potencial a ser utilizado pela gestão no que tange a Gestão do Conhecimento, pois os trabalhadores refletem moderadamente sobre os erros e suas discordâncias e os consideram moderadamente como oportunidade para aprender. Além disso, a instituição aprende moderadamente através da promoção de oportunidades formais (condições facilitadoras/ práticas educativas) de reflexão sobre suas experiências de trabalho a partir da interação entre os trabalhadores favorecendo-se a disseminação de

conhecimento que pode ser reflexo de seu foco de atuação, bem como da cultura de capacitação e ampliação da titulação de seus servidores.

A instituição, moderadamente, também utiliza modelos mentais, simulações, resoluções de problemas anteriores para guiar o processo de tomada de decisão, bem como busca desenvolver parcerias para produzir aprendizagem mútua, principalmente obtendo o retorno de seus beneficiários.

As ações moderadas da organização em direção à aprendizagem organizacional traçam alternativas para uma gestão que possa corresponder à demanda do cidadão e suas exigências/necessidades, interpretadas nos objetivos e na função social da instituição.

Além disso, por se tratar de uma instituição com processos organizacionais recentemente estabelecidos, ainda possui a flexibilização do que se constrói, por possuir movimentos ainda tênues quanto à definição da cultura organizacional, pois suas políticas e diretrizes ainda estão sendo apreendidas, e isto é potencializador para o rompimento com paradigmas da gestão pública patrimonialista, burocrática e gerencialista que precisam ser ultrapassados, pois a principal mudança que se espera no serviço público está na aprendizagem social, que poderá possibilitar preparar a sociedade para ser parceira do Estado por meio da educação, se aproximando das características da Nova Gestão Pública.

## **REFERÊNCIAS**

ABBAD, G.; BORGES-ANDRADE, J. E. *Aprendizagem humana nas organizações e trabalho*. In: J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (p. 237-275). Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANGELONI, Maria T. e Autores. *Gestão do conhecimento no Brasil: casos, experiências e práticas de empresas privadas*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008.

BATISTA, Fábio F. Governo que aprende: gestão do conhecimento em organizações do executivo federal. *Texto para discussão n° 1022*. Brasília: [s.n.], 2004.

\_\_\_\_\_; QUANDT, Carlos O.; PACHECO, Fernando F.; TERRA, José C. C. Gestão do conhecimento na administração pública. *Texto para discussão n° 1095*. Brasília: [s.n.], 2005.

\_\_\_\_\_. O Desafio da Gestão do Conhecimento nas áreas de Administração e Planejamento da Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). *Texto para discussão n° 1181*. Brasília: [s.n.], 2006.

\_\_\_\_\_; XAVIER, Antonio C. da R.; MENDES, Luiz Carlos; ROSENBERG, Gerson. Gestão do Conhecimento em Organizações Públicas de Saúde. *Texto para discussão n° 1316*. Brasília: [s.n.], 2007.

\_\_\_\_\_. *Modelo de Gestão do Conhecimento para a Administração Pública Brasileira: como implementar a gestão do conhecimento para produzir resultados em benefício do cidadão*. Brasília: Ipea, 2012.

\_\_\_\_\_; QUANDT, Carlos O.; PACHECO, Fernando F.; TERRA, José C. C. Gestão do conhecimento na administração pública. *Texto para discussão n° 1095*. Brasília: [s.n.], 2005.

BERGUE, S. T. *Gestão de pessoas em organizações públicas*. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2007.

BERTOLIN, R. V., ZWICK, E., BRITO, M.J. Aprendizagem Organizacional Socioprática no serviço público: um estudo de caso interpreta-

tivo. *Administração Pública*. Rio de Janeiro 47(2):493-513, mar./abr. 2013.

BOLSON, Saionara B. *Gestão do conhecimento: estudo em uma instituição de ensino superior tecnológico*. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração). Universidade Potiguar. Natal, 2012.

BUKOWITZ, Wendi R.; WILLIAMS, Ruth L. *Manual de gestão do conhecimento: ferramentas e técnicas que criam valor para a empresa*. São Paulo: Bookman, 2002.

BRANDÃO, H. P.; BORGES-ANDRADE, J. E. Desenvolvimento e validação de uma escala de estratégias de aprendizagem no trabalho. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v. 24, n. 3, p. 448-457, 2011.

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.

\_\_\_\_\_. *et al. Práticas de pesquisa em gestão de pessoas 2: a tênue separação entre o público e o privado no Brasil*. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, Patrícia W. S. de; CASTRO, Ahiram B. C. de. *Revista de Administração Pública. Gestão do Conhecimento numa Instituição Pública de Assistência Técnica e Extensão Rural do Nordeste do Brasil. Revista de Administração Pública*, vol. 46, nº 5, p. 1341-1366. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

CASTRO, Ahiram B. C de. *Gestão do conhecimento: um estudo em uma instituição pública de assistência técnica e extensão rural*. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração). Universidade Potiguar. Natal, 2011.

\_\_\_\_\_; BRITO, L. M. P. *Quem dissemina saber aprende com o conhecimento que constrói?* um estudo de múltiplos casos em organizações públicas do Nordeste do Brasil. *Revista Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 126-146, jul./dez. 2014.

CAVALCANTI, Marcos do C. B.; BALCEIRO, Raquel B.; GOMES, Elisabeth B. P. *A prática da Gestão do Conhecimento em Empresas Públicas*. Rio de Janeiro: e-papers, 2002.

CHOO, Chun W. *A Organização do conhecimento: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões*. São Paulo: Senac, 2003.

DANTAS, A. C. da C.; COSTA, N. M. de L. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva: documento-base*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal: IFRN Ed., 2012.

DASSO JÚNIOR, A. E. *A Nova Gestão Pública (NGP), a teoria da administração pública do Estado Neoliberal*. Porto Alegre: UBRS, 2005.

DAVENPORT, Thomas; PRUSAK, Laurence. *Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1998.



DRUCKER, Peter F. e outros. *Aprendizagem Organizacional*. São Paulo: Campus, 1990.

FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JUNIOR, M. de M. (Org.). *As pessoas na organização*. São Paulo: Editora Gente, 2002.

GALVÃO, Alcedo P. *Gestão do conhecimento em empresa internacional de energia*. 2012. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração). Universidade Potiguar. Natal, 2012.

GIL, A. Carlos. *Método e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, Marcus V. D. *A gestão do conhecimento na administração pública: paradigma para o Judiciário Fluminense*. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação em Administração Judiciária. Fundação Getúlio Vargas - FGV. Rio de Janeiro, 2005.

GONZAGA, Aécio. *Gestão do Conhecimento em Multinacional Brasileira de Energia*. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração). Universidade Potiguar. Natal, 2014.

IFRN. *Institucional*. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/campus/sao-paulo-do-potengi/institucional>>. Acesso em: 20/05/2015.

KING, William R. Knowledge Management and Organizational Learning. *Annals of Information Systems* 4. University of Pittsburgh, 2009. Disponível em <[http://www.uky.edu/~gmswan3/575/KM\\_and\\_OL.pdf](http://www.uky.edu/~gmswan3/575/KM_and_OL.pdf)>. Acesso em: 15/10/2013.

LARA, Consuelo R. D. de. *A atual gestão do conhecimento: a importância de avaliar e identificar o capital intelectual nas organizações*. São Paulo: Nobre, 2004.

MARQUES, Fernanda. *Gestão de Pessoas: fundamentos e tendências*. Brasília: DDG/ENAP, 2015.

MEDEIROS, P. C; LEVY, E. e AUTORES. Construindo uma nova gestão pública. *Coletânea de textos do I Ciclo de palestra organizado pela escola de governo do RN*. Natal: SEARH/RN, 2010.

MEISTER, J. *Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Makron Books, 1999.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. *Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OLIVEIRA, Josicleide A. *Gestão do conhecimento: estudo de caso em um hospital universitário de ensino*. 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração). Universidade Potiguar. Natal, 2011.

RUNTE, Glória I. B. da C. *Gestão do Conhecimento os desafios da implantação de um modelo integrado o caso ANS*. Dissertação de Mestrado em Administração Pública. Fundação Getúlio Vargas - FGV. Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, Iuri C. dos. *Gestão do Conhecimento: um estudo comparativo entre organizações do Nordeste Brasileiro*. 2014. Dissertação

(Mestrado Profissional em Administração). Universidade Potiguar. Natal, 2014.

SENGE, P. *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency, 1990.

\_\_\_\_\_. *The fifth discipline fieldbook*. New York: Doubleday, 1994.

SCHLESINGER, Cristina C. B. *et al. Gestão do conhecimento na administração pública*. [S.l.]: Instituto Municipal de Administração Pública - IMAP, 2008.

SHEHZAD, Rizwan; KHAN, Muhammad N. A. Integrating Knowledge Management with Business Intelligence Processes for Enhanced Organizational Learning. *International Journal of Software Engineering and Its Applications*. Vol. 7, No. 2, March, 2013. Disponível em <[http://www.sersc.org/journals/IJSEIA/vol7\\_no2\\_2013/7.pdf](http://www.sersc.org/journals/IJSEIA/vol7_no2_2013/7.pdf)>. Acesso em 25/11/2013.

STEWART, Thomas A. *Capital intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

STRAUHS, Faimara do R. *et al. Gestão do conhecimento nas organizações*. Curitiba: Aymarã Educação, 2012.

SVEIBY, Karl Erik. *A nova riqueza das organizações, gerenciando e avaliando patrimônios de Conhecimento*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TAKAHASHI, A. R. W.; FISCHER, A. L. Debates passados, presentes e futuros da aprendizagem organizacional – um estudo compa-

rativo entre a produção acadêmica nacional e internacional. *Revista de administração Mackenzie*, vol. 10, n. 5. São Paulo/SP, 2009. Disponível em: <<http://abadan.libertar.org/tmp1/ojs-2.2.2/index.php/RAM/article/viewArticle/288>>. Acessado em: 1º de jul. 2013.

TAVARES, Wolmer R. *Gestão do conhecimento: Educação e Sociedade do Conhecimento*. São Paulo: Ícone, 2010.

TERRA, José C. C. *Gestão do conhecimento: o grande desafio empresarial*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

WAHYUNINGSIH, Andilala; ASTUTI, Endang S.; MUSADIEQ, M. Al. The Effect of Organizational Learning on Knowledge Management, Capability and Performance of Organization. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*. 3(5)159-169, 2013. Disponível em: <[http://www.textroad.com/pdf/JBASR/J.%20Basic.%20Appl.%20Sci.%20Res.,%203\(5\)159-169,%202013.pdf](http://www.textroad.com/pdf/JBASR/J.%20Basic.%20Appl.%20Sci.%20Res.,%203(5)159-169,%202013.pdf)>. Acesso em: 25/11/2013.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 4ª. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

# O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NA GESTÃO EDUCACIONAL: um estudo de caso no IFRN/Campus São Paulo do Potengi

A. B. C. de Castro<sup>75</sup> e E. de P. Pereira<sup>76</sup>

## RESUMO

No cenário atual de constantes mudanças, ressalta-se a importância da dimensão “estratégica” que é cunhada nas organizações pelo planejamento estratégico. Esse é um cenário no qual também estão inseridas as Instituições de Ensino, como é o caso do IFRN/Campus São Paulo do Potengi. Nesse contexto, questiona-se: como ocorre o planejamento estratégico em uma instituição de educação, ciência e tecnologia na percepção de seus gestores? A pesquisa se justifica pela possibilidade de identificar quais os caminhos percorridos na prática do planejamento estratégico em organizações públicas de educação. Trata-se de um estudo de caso e de campo com natureza descritiva e abordagem qualitativa. Foi realizado um censo com todos os gestores do nível estratégico através de entrevistas estruturadas. Os resultados apontaram que: o planejamento realizado no domínio do IFRN/SPP se

---

75 Administrador no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/Campus São Paulo do Potengi – IFRN, RN, Mestre em Administração. E-mail: brunnicastro@hotmail.com

76 Professor do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/Campus São Paulo do Potengi – IFRN, RN, Doutor em Planejamento Energético. E-mail: ednado.pereira@ifrn.edu.br

baseia principalmente no ambiente tarefa, sendo algumas vezes criados cenários para simular situações que possam interferir no planejamento, e também em outros momentos utilizados indicadores de desempenho para verificar se a instituição está seguindo um caminho que lhe possibilite acertos e lhe favoreça institucionalmente. Conforme se verificou, a ferramenta do planejamento estratégico provavelmente tem encontrado ambiência no IFRN/SPP, sendo percebida a necessidade de que os gestores tenham maior conhecimento e a consciência da importância da ferramenta para aplicá-la eficientemente e para lidar com a pressão social que é exercida sobre o serviço educacional.

**Palavras-chave:** Planejamento Estratégico; Gestão Educacional; IFRN/Campus São Paulo do Potengi.

## 1 INTRODUÇÃO

No cenário atual do mercado, no qual a única coisa constante é a mudança, evidencia-se a necessidade de que essa mudança ocorra de modo que os resultados se configurem como melhoria do ambiente e do processo em busca de resultados satisfatórios. Nesse sentido, as organizações estão sendo compelidas a compreender quais as estratégias que podem ser utilizadas e que podem ser viabilizadoras da sustentabilidade organizacional. Essa compreensão elevou a importância da dimensão “estratégica” que é cunhada nas organizações na esfera do planejamento estratégico. (CASTRO *et al.*, 2015).

Segundo Trigueiro e Marques (2012) e Chiavenato (2012), o planejamento estratégico é um processo desenvolvido para o alcance de uma situação futura mais eficiente e com a melhor concentração de esforços e recursos pelas organizações a partir da análise do ambiente (macroambiente – composto de fatores bem amplos – legal/político, internacional, tecnológico, econômico, cultura, social e o ambiente natural – que afetam todas as organizações; microambiente – que são

os fatores que sofrem um controle mais direto da organização, tais como: estrutura organizacional, recursos humanos, gestão, diretrizes; e, ambiente tarefa – fatores que interagem diretamente com a organização, como beneficiários, concorrentes, agências reguladoras etc.) em que as organizações estão inseridas, e busca responder a algumas questões básicas: “Por que a organização existe?”, “O que faz?” e “Como faz?”. Assim, tem-se como pressuposto que “o resultado do processo é um plano que serve para guiar a ação organizacional por um prazo de 3 a 5 anos”. (CHIAVENATO, 2012, p. 344).

A partir da literatura referente a essa área (OLIVEIRA, 2001, 2007; CHIAVENATO; SAPIRO, 2003, CHIAVENATO, 2010; TRIGUEIRO; MARQUES, 2012, SOBRAL; PECI, 2013), percebe-se que no Brasil, apesar de muitas organizações afirmarem serem beneficiadas pelo Planejamento Estratégico, ainda pairam dúvidas sobre o que realmente este vem a ser e como deve ser conduzido.

As Instituições de Ensino (IE), inseridas neste mesmo contexto de mudanças que desafia seus gestores a pensarem estrategicamente suas ações, seguem a mesma tendência da literatura sobre a área de estudo citada anteriormente. Além disso, para estas organizações – as IE, a ferramenta também parece ser um desafio, já que se percebe existir uma distância entre o processo de elaboração e sua implementação e, um atraso conceitual sobre o tema que pode causar a falta de uma visão de futuro, dificuldade de adaptabilidade e de mudança no interior das organizações.

Segundo Godoy *et. al.* (2011, p.87), no contexto da gestão escolar,

um dos maiores desafios dos gestores educacionais, bem como, de suas instituições, é conceber e elaborar um processo contínuo, dinâmico e participativo de planejamento, principalmente adquirir a cultura estratégica, para tratar as possíveis situação-pro-

blema e ter uma visão objetiva dos resultados esperados.

Dantas e Costa (2012) ratificam, no que tange aos processos de gestão educacional no Brasil, que perdurou (ou ainda perdura) a visão de poder centralizado, em que os dirigentes tomam decisões sem a participação dos diversos segmentos da gestão escolar e, mesmo quando há participação, esta aparenta passividade ou subordinação dos membros validando de forma vertical as decisões dos dirigentes.

Além disso, em se tratando de uma organização pública de educação, o planejamento estratégico eleva sua importância por possibilitar a eficiência e a eficácia para lidar com a pressão e o controle exercidos pela sociedade, pois o planejamento deve ser democrático e utilizado como mecanismo de transparência.

Diante desse contexto, questiona-se: como ocorre o planejamento estratégico em uma instituição de educação, ciência e tecnologia na percepção de seus gestores do nível estratégico?

A IE pesquisada foi o IFRN/SPP. Trata-se de um *campus* de educação formal ligado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, e fez parte do processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica empreendida pelo governo federal a partir do ano de 2006 e fortalecida em 2008 com a mudança dos Centros Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (CEFET) para Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). (BRASIL, 2008).

O *Campus* São Paulo do Potengi foi inaugurado em outubro de 2013, e tem foco de atuação estabelecido nas áreas de Construção Civil e Meio Ambiente, podendo ofertar cursos nas modalidades do ensino básico, técnico e tecnológico. Sua função social é promover educação científico-tecnológico-humanística visando à formação integral do profissional-cidadão. (DANTAS; COSTA, 2012).



Segundo Dantas e Costa (2012), os planos estratégico (macro-processos institucionais elaborados juntos as Pró-Reitorias sistêmicas, inclusive a Pró-Reitoria de Administração), táticos (elaboração de projetos que envolvem as Pró-Reitorias, as Diretorias Sistêmicas e os campi) e operacionais (quando são estabelecidas ações e as atividades por parte de cada unidade do Instituto) elaborados pelo IFRN, têm por base os princípios de gestão democrática e de planejamento participativo, com operacionalização e sistematização dos registros inseridos no módulo de planejamento do Sistema Unificado de Administração Pública. Adota como referenciais estratégicos o Projeto Político-Pedagógico, o Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 e o Termo de Acordo de Metas e Compromissos SETEC-IFRN, com ações integradas e orientados para a consecução de sua função social.

Considerados estes documentos e diretrizes organizacionais se busca neste trabalho, um entendimento quanto ao processo de elaboração do planejamento estratégico, tendo em vista a já mencionada letargia das IE's, na utilização desta ferramenta, que proporcionaria, a princípio, o atingimento da eficácia de processos, objetivos e manutenção desses.

O objetivo geral deste estudo foi verificar como ocorre o planejamento estratégico no *Campus* São Paulo do Potengi do IFRN na percepção de seus gestores do nível estratégico.

A pesquisa, quanto à forma de abordagem do problema, foi classificada como um estudo de caso e de campo, com abordagem qualitativa. (YIN, 2010). Utilizou-se do método descritivo para a exposição das características dos dados coletados com a população pesquisada e o estabelecimento de relações entre as variáveis da pesquisa com o referencial teórico utilizado. (VERGARA, 2007).

Quanto à população, realizou-se um censo com os gestores do nível estratégico da IE pesquisada, sendo realizada a coleta dos dados em junho de 2015, com o Diretor-Geral, o Diretor Acadêmico e a Diretora

de Administração. A escolha dos gestores do nível estratégico se justifica, haja vista serem os mesmos responsáveis pelo direcionamento do planejamento estratégico da IE e de seu uso para contribuir nas tomadas de decisão.

O instrumento de coleta de dados utilizado para atingir o objetivo da pesquisa foi uma entrevista estruturada com 25 questões elaboradas pelos autores a partir do conteúdo teórico dos autores Tachizawa e Andrade (2006), em que as questões foram agrupadas nas dimensões/fases do planejamento a partir do modelo proposto por Sobral e Peci (2013), e os dados foram tratados em planilhas eletrônicas a partir do agrupamento das respostas.

## **2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

Em seguida, tem-se o referencial teórico base para a consecução da pesquisa.

### **2.1 GESTÃO EDUCACIONAL**

A gestão educacional, segundo Tachizawa e Andrade (2006) se reflete na relação de interdependência entre o conhecimento dos gestores e a aplicação de métodos, técnicas e tecnologias. Deve resultar em um processo participativo no qual pessoas qualificadas no fazer administrativo (técnicos e gestores) devem estar envolvidas com a eficiência organizacional através da capacidade de (re)definição de sua missão, objetivos e metas, bem como, de selecionar as estratégias e meios para atingir tais objetivos em um período de tempo por meio da interação com o meio ambiente, a partir dos condicionantes sociais (se referem às reais condições de vida da comunidade), culturais (se referem às diversas culturas que se juntam e produzem a cultura da escolar) e econômicos (se referem às condições materiais da comunidade que interferem em seu funcionamento). (AIRES, 2009).

Para Lück (1997), Tachizawa e Andrade (2006), Dantas e Costa (2012), a participação no contexto da gestão escolar é, portanto, determinante, na construção da realidade que uma IE assume em termos de atuação, cursos a serem oferecidos, estudantes e suas formações, recursos de docência e recursos tecnológicos, e deve ocorrer através de grupos de trabalho, comitês, comissões etc., a partir de mecanismos democráticos e de processos decisórios participativos.

Nesse sentido, Cabral Neto e Almeida (2000) e Aires (2009) esclarecem que, esse discurso da gestão participativa e democrática fortaleceu-se devido à necessidade de se acompanhar as mudanças de paradigmas da sociedade, no que se refere às novas diretrizes para o sistema educacional que são emanadas principalmente das mudanças da legislação, da (re)visão dos planos de educação do país – do macroambiente.

Conforme Libâneo (2001), além dos costumes (participação) propiciarem o alinhamento entre a gestão (aplicação de métodos, técnicas e tecnologias na gestão educacional), as pessoas envolvidas na administração da escola devem exibir uma competência técnica que deve dizer respeito tanto ao conhecimento da coisa administrativa, como aos aspectos propriamente pedagógicos.

Além disso, Bologna (2005) acrescenta a importância do gestor escolar como um construtor de consensos, um sensibilizador e mobilizador, aberto à diversidade e novas propostas que visem melhorar a qualidade do ensino/ serviço educacional.

Segundo Dantas e Costa (2012, p. 58-59), nesse contexto “[...] percebe-se que a gestão, com suas particularidades administrativas de direção e de organização, é uma tarefa que exige atitude de compartilhar ideias e esforços, em perseguição aos objetivos almejados.”

Para Ferreira (2004), a gestão deve buscar a qualidade social dos processos de ensino e aprendizagem, assumindo-se a formação humana de cidadãos como a referência de prática político-pedagógica.

Portanto, a gestão educacional se reflete no tripé: gestão (cultura organizacional, métodos, técnicas e tecnologias), pessoas (com competências técnica da coisa administrativa e pedagógica) e serviço (educação – formação humana com referencia político-pedagógica), que devem ser mobilizados pelos gestores escolares através das condições gerais (planejamento estratégico) norteadoras do funcionamento das IE para a formação de cidadãos e com características bem definidas, pois visa à produção de bens não-materiais; os resultados do processo educacional serão sempre para toda a vida; o estudante deve ser o sujeito e objeto no processo de produção e socialização do conhecimento historicamente produzido; a formação humana é o principal objetivo da construção da identidade escolar, segundo seus atores sociais; como instância contraditória, contribui para a superação da dominação e para a manutenção das contradições objetivas; e, devido a sua função social (atender a todos) e ao seu objeto de trabalho ser o próprio homem, não pode escolher a matéria-prima com a qual vai trabalhar. (AIRES, 2009).

## **2.2 GESTÃO ESTRATÉGICA E PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO**

A gestão estratégica, segundo Sobral e Peci (2013), se trata de um conjunto de decisões e ações tomadas pelos gestores em nível estratégico que visam adequar a organização e seu ambiente de forma a permitir que ela alcance seus objetivos. No contexto escolar, a gestão estratégica evita o que muitas vezes se observa: que é a condução de demandas importantes de forma inesperada ou imediatista e muito influenciada pela tendência de se agir por tentativa e erros. (LÜCK, 1997, 2000).

Entende-se, assim, que a gestão estratégica é um processo que parte da realidade complexa e dinâmica da organização com seu ambiente envolvendo a tomada de decisões e ações pelos gestores em nível estratégico.

O Planejamento Estratégico, que foi o foco desta pesquisa, é um dos componentes da Gestão Estratégica. Conforme Tachizawa e Andrade (2006), o planejamento estratégico está contido na gestão estratégica, não podendo ser tratado de forma dissociada.

Para Dubrin (1998), Chiavenato (2010), Akyel, Korkusuzpolat e Arslankaya (2012), o Planejamento Estratégico é um processo de (re) adaptação através da aprovação, tomada de decisão e (re) avaliação, de estabelecer objetivos e definir a maneira como alcançá-los, bem como, auxilia os gestores das organizações a dirigirem suas energias em dar um sentido para a organização e seus trabalhadores, reduzindo-se o impacto das mudanças que ocorrem no ambiente externo e interno sobre as organizações.

O planejamento estratégico, conforme Chiavenato (2012), apresenta cinco características fundamentais, sendo:

- É orientado para o futuro: seu horizonte de tempo é o longo prazo. A consideração dos problemas atuais é dada apenas em função dos obstáculos e das barreiras que eles possam provocar para um lugar desejado no futuro;
- É compreensivo: Envolve a organização como uma totalidade, abrangendo-se todos os seus recursos, no sentido de obter a sinergia de todas as capacidades e potencialidades da organização, através de um comportamento global, compreensivo e sistêmico;
- É um processo de construção de consensos: dada a diversidade de interesses e necessidades dos parceiros envolvidos, o planejamento oferece um meio de atender a todos, desde que não seja perdida a direção futura que melhor convenha para todos;
- É uma forma de aprendizagem organizacional: constitui uma tentativa constante de construir imagens futuras para a organização, aprender e ajustar-se a um ambiente complexo, competitivo e em mudança;

- Se assenta sobre três parâmetros: a visão do futuro, os fatores ambientais externos e os fatores organizacionais internos. Se inicia com a construção do consenso sobre o futuro que se deseja: descreve o mundo em um estado ideal. A partir de então, examinam-se as condições externas do ambiente e as condições internas da organização.

O planejamento estratégico, conforme Tachizawa e Andrade (2006), tem sua importância em ao se analisar problemas e verificar as potencialidades da organização como um todo – nível estratégico (foco em toda a organização, longo prazo e objetivos globais e genéricos). Depois, esses objetivos devem ser detalhados nos níveis mais baixos, o tático (foco em um departamento, no médio prazo com objetivos mais detalhados) e depois no nível operacional (foco nas tarefas e atividades, curto prazo e objetivos detalhados), conforme pode ser visto na Figura 1.

Portanto, o planejamento estratégico está relacionado à alta administração, pois envolve decisões importantes e com impacto em toda a estrutura das organizações (longo horizonte de tempo). As decisões devem ser tomadas mediante a análise das alternativas visando definir o futuro da organização (por exemplo, elaboração da missão da empresa, definição das estratégias de produção, finanças e marketing e escolha do canal de distribuição utilizado). (ROBBINS; COULTER, 1998, DUBRIN, 1998, CHIAVENATO; SAPIRO, 2003, BATEMAN, 2006).

**Figura 1** – Níveis de administração



Esse procedimento “significa escolher ou estabelecer a missão da organização, seu propósito e objetivos, e depois determinar diretrizes, projetos, programas, procedimentos, métodos, sistemas, orçamentos, padrões e estratégias necessárias para atingi-los”. (TRIGUEIRO; MARQUES, 2012, p. 34).

No âmbito da gestão educacional, se caracteriza como um “processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. (LIBÂNEO, 2004, p. 222).

Nesse sentido, vários modelos e contribuições de autores tem aflorado na literatura (TAVARES, 1991, BRYSON, 1995, DUBRIN, 1998, MEGGINSON *et al.*, 1998, ROBBINS; COULTER, 1998, SLACK *et al.*, 1999; STONER; FREEMAN, 1999, OLIVEIRA, 2001, 2007, TACHIZAWA; ANDRADE, 2006, SCHERMERHORN JR., 2008, CHIAVENATO, 2010, 2012, SOBRAL; PECI, 2013), com o intuito de propor modelos de planejamento para as organizações.

Diante dos autores citados, considerando-se o objetivo deste trabalho, optou-se pela abordagem dos autores Tachizawa e Andrade (2006) e Sobral e Peci (2013). Tachizawa e Andrade (2006) montaram um diagnóstico da situação das organizações em educação e das oportunidades e ameaças que as cercam, bem como, o diagnóstico do processo de execução e controle estratégico como ferramenta de verificação da estrutura do planejamento, justificando-se seu uso por ser aplicado ao contexto das IEs. Sobral e Peci (2013) classificam o planejamento estratégico em cinco fases (diagnóstico da situação atual, análise estratégica, formulação estratégica, implementação estratégica e controle estratégico) nas quais foi possível enquadrar a visão metodológica de Tachizawa e Andrade (2006).

O ponto de intercessão entre os modelos de Tachizawa e Andrade (2006) e, de Sobral e Peci (2013), poderá ser melhor compreendido a partir do quadro abaixo:

**Quadro 1** – Intercessão entre os modelos de Tachizawa e Andrade (2006) e Sobral e Peci (2013).

<b>Sobral e Peci (2013)</b>	<b>Tachizawa e Andrade (2006)</b>
Diagnóstico da situação atual	Análise ambiental
Análise estratégica	Missão x atuação
Formulação estratégica	Análise interna e externa, missão, objetivo central, estratégias, ações estratégicas, políticas e diretrizes
Implementação estratégica	Execução do planejamento estratégico
Controle estratégico	Monitoramento do desempenho da IE frente aos indicadores

FONTE: CASTRO ET AL. (2015).

O modelo dos autores Tachizawa e Andrade (2006), parte da compreensão do meio ambiente e sua relação com as IE, permitindo-se delinear as estratégias genéricas inerentes a uma IE típica no processo de planejamento, ou seja, reforçam a necessidade da análise ambiental (macroambiente, microambiente e ambiente tarefa), da análise das estratégias vigentes, da análise comparativa entre missão *versus* campo de atuação, da implementação com controle, da criação de cenários para projetar determinadas situações ou eventos com probabilidade de ocorrência, da definição de um objetivo central, estratégias etc.

Para os autores, quando o gestor de uma IE tiver êxito em integrar todos na organização e fora dela, e unir os interesses destes aos objetivos pré-estabelecidos no plano estratégico, refluiriam os resultados que assegurariam o cumprimento da missão da IE.

### **3 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA**

#### **3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS GESTORES ENTREVISTADOS**

Entre os gestores entrevistados dois eram homens e uma mulher, todos casados, com faixa etária entre 36 a 62 anos de idade, com pós-graduação, apresentam experiência de dois anos em função de gestão no IFRN/SPP, e uma média cerca de 26 anos de serviço público em IE.



### **3.2 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA**

A partir do objetivo da pesquisa, e com base nos dados coletados nas entrevistas aplicados a partir dos autores Tachizawa e Andrade (2006) e Sobral e Peci (2013), foi possível perceber as fases a saber:

#### 1) Fase: Diagnóstico da Situação Atual

Os resultados da pesquisa demonstram que: “Algumas vezes” quando se trata da feitura do planejamento estratégico, os gestores acham importante a análise ambiental e algum diagnóstico a ser efetuado como primeiro passo. Quanto à análise ambiental “algumas vezes” são considerados o macroambiente e o microambiente, enquanto que “frequentemente” é levado em conta o ambiente tarefa. Nesse sentido, a partir da pesquisa se aferiu que as variáveis, por ordem de importância, que mais influenciam /ameaçam direta ou indiretamente a IE pesquisada, são:

- Macroambiente: política governamental, decisões econômicas, legislação, questões sociais, distribuição geográfica da população, tecnologias, crescimento vegetativo das matrículas, necessidades dos beneficiários, questões relacionadas ao meio ambiente, envelhecimento da população e manobra dos concorrentes;
- Microambiente: fornecedores de máquinas, equipamentos, matéria-prima e tecnologias; prestadores de serviços; beneficiários (perfil socioeconômico); instituições financeiras; e, IEs concorrentes;
- Ambiente tarefa: comprometimento das pessoas no trabalho, valores das pessoas e cultura organizacional.

Além disso, na IE pesquisada, apenas “algumas vezes” se busca identificar os fatores críticos de sucesso e, pela comparação com os concorrentes, estabelecidos os pontos fortes e fracos da instituição.

Os resultados encontrados nessa fase demonstram que, o planejamento da IE pesquisada pode não estar refletindo o ambiente em que ela está inserida uma vez que, segundo Oliveira (2007) e Chiavenato (2012), o planejamento estratégico é um processo desenvolvido para o alcance de uma situação futura desejada de modo mais eficiente, e com a melhor concentração de esforços e recursos pelas organizações, além de ser uma forma de aprendizagem organizacional, pois se trata da construção de imagens futuras para a organização, aprender e ajustar-se a um ambiente complexo, competitivo e em mudança. Todo o ambiente (macroambiente, microambiente e ambiente tarefa) deve ser considerado, e não apenas do ambiente tarefa o qual, e apenas, é “frequentemente” considerado pelo IFRN/SPP.

Levanta-se, nesse caso, uma contradição, pois conforme Cabral Neto e Almeida (2000) e Aires (2009), ao esclarecerem sobre o fortalecimento do discurso da gestão participativa e democrática, afirmam que esse fortalecimento ocorreu pela necessidade de se acompanhar as mudanças de paradigmas da sociedade, no que se refere às novas diretrizes para o sistema educacional que são emanadas principalmente das mudanças da legislação, da (re)visão dos planos de educação do país, ou seja do macroambiente.

Por outro lado, ao listar as variáveis que mais influenciam a organização, os gestores pesquisados elencaram mais variáveis do macroambiente do que do ambiente tarefa, demonstrando que o macroambiente tem influencia na organização e que deve ser levado em consideração quando do planejamento organizacional.

## 2) Fase: Análise Estratégica

Na pesquisa, levantou-se que: a função social do IFRN é fruto da crença coletiva daqueles que fazem a instituição. Além disso, “frequentemente” o planejamento estratégico é um processo que contém decisões antecipadas sobre a linha de atuação a ser seguida para o cumprimento

da função social delineada pela IE; bem como, a IE busca (re)definir sua função social (missão), objetivos e estratégias, em determinado período de tempo, por meio de constante interação com o ambiente em que a organização está inserida. E, na prática do planejamento estratégico no IFRN/*Campus* SPP, “frequentemente” são criados cenários para projetar situações ou eventos com probabilidade de ocorrência que poderão servir de base para elaboração de políticas ou planos de ação para os níveis tático e operacional.

Os resultados encontrados nessa fase do planejamento coadunam com o colocado por Tachizawa e Andrade (2006), pois, a gestão escolar deve ser um processo participativo em que os gestores devem estar envolvidos com a eficiência organizacional, através da capacidade de (re)definição de sua missão, objetivos e metas, bem como, de selecionar as estratégias e meios para atingir tais objetivos, em determinado período de tempo.

Considerando-se ainda que se trata de uma instituição pública, o projetar cenários para prever determinadas situações, propicia lidar melhor com a pressão e o controle social.

### 3) Fase: Formulação Estratégica

De acordo com os respondentes, a IE pesquisada, no processo de elaboração do planejamento estratégico se utiliza da participação de todos os seus trabalhadores (docentes, coordenadores, diretores, técnicos-administrativos em educação etc.). Além disso, “frequentemente” são criados comitês ou grupos de trabalho ou grupos temáticos com os trabalhadores e gestores do nível estratégico para refletirem sobre as estratégias que assumirão em termos de mercado de atuação, cursos a serem ofertados, perfil do alunado, recursos de docência, recursos tecnológicos etc.

Os resultados demonstram que no IFRN/*Campus* SPP evidencia-se o rompimento do paradigma da gestão verticalizada colocado por

Dantas e Costa (2012), haja vista propiciar a participação dos trabalhadores, dos diversos níveis no processo de construção do planejamento estratégico, conforme referenciado por Lück (1997, 2000), Tachizawa e Andrade (2006), Dantas e Costa (2012).

Sinaliza-se, ainda, que os gestores escolares do IFRN/SPP, conforme Bologna (2005), Dantas e Costa (2012) podem estar atuando como sensibilizadores e mobilizadores do processo de planejamento, abertos à diversidade e novas propostas que visem a melhoria da qualidade do ensino, em perseguição de sua função social.

No processo de participação dos trabalhadores e gestores da IE, conforme os resultados da pesquisa, “frequentemente” também se busca refletir sobre as principais decisões já proferidas nos últimos tempos – por exemplo, os 12 meses passados – inclusive aquelas sobre alocação de capital, ao analisar sua função social e objetivos *versus* campo de atuação da IE pesquisada. Entretanto, apenas “algumas vezes” se busca identificar as atividades que podem ser acrescidas ou reduzidas com vistas a alcançar sua função social.

O planejamento participativo no caso da IE, bem como a capacidade de refletir sobre decisões anteriores, pode ser fruto da experiência dos gestores respondentes, por apresentarem: bastante tempo de serviço no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e entre dois e três anos em função de gestão no *Campus* São Paulo do Potengi e formação adequada para a área da educação. Isto coaduna com Libâneo (2001) quando ele coloca que as pessoas envolvidas na administração escolar deverão exibir competências técnicas, tanto dos aspectos propriamente pedagógicos, quanto dos processos e métodos relacionados com a atividade administrativa, e, essa competência pode ser adquirida pela experiência e pela educação formal dos gestores das organizações.

Ainda se considerando que o IFRN/*Campus* SPP tem apenas pouco mais de dois anos de atuação efetiva, tem-se que o mesmo ainda está

em construção de sua identidade local, o que talvez explique o cuidado dos gestores em não identificar as atividades que podem ser acrescidas ou reduzidas para alcançar sua função social.

#### 4) Fase: Implementação Estratégica

Os respondentes, unanimemente afirmaram na pesquisa que, apenas “algumas vezes” são utilizados indicadores de gestão para medir o desempenho da IE em cada fase do planejamento como elemento inseparável das fases de Implementação Estratégica, e da próxima fase de Controle Estratégico, assim como “algumas vezes” os gestores da IE pesquisada acompanham a execução do planejamento para garantir a eficiência e eficácia no direcionamento dos recursos para o alcance da função social e objetivos da IE no médio prazo.

Os resultados encontrados, destoam do colocado por Tachizawa e Andrade (2006), que dizem que os gestores da IE devem estar envolvidos com a eficiência organizacional através da capacidade de (re)definição de sua missão, objetivos e metas, e, de selecionar as estratégias e meios para atingir tais objetivos em um período de tempo por meio da interação com o ambiente. Além disso, a recomendação de Chiavenato (2012) é a de que o planejamento estratégico seja orientado para o futuro com horizonte de tempo de longo prazo, pois a consideração dos problemas atuais é dada apenas em função dos obstáculos e das barreiras que eles possam provocar para um lugar desejado no futuro.

Trata-se de um ponto de reflexão para os gestores do IFRN/SPP quanto a suas práxis, pois enquanto construtores de consenso devem buscar a qualidade social dos processos de ensino e aprendizagem, assumindo-se a formação humana de cidadãos como a referência político-pedagógica (FERREIRA, 2004), e isso passa pela definição de indicadores de desempenho. Além disso, o planejamento estratégico nas IEs é um processo de longo prazo, pois visa a produção de bens

não-materiais e os resultados do processo educacional serão sempre para toda a vida. (AIRES, 2009).

#### 5) Fase: Controle Estratégico

Na IE pesquisada, na percepção de todos os gestores do nível estratégico entrevistados, apenas “algumas vezes” se mantém controle da execução do planejamento através de indicadores de qualidade e desempenho, de sistemas de informação, e, se tomam medidas corretivas sempre que observados desvios significativos no foco estratégico da organização. Outrossim, depois de formulado, o planejamento é revisado apenas “algumas vezes” e pode ser realinhado se houver mudanças no meio ambiente em que a IE está inserida.

Os principais indicadores utilizados pelos gestores-chave para monitorar o desempenho da IE, por ordem de maior importância são: índice de repetência dos estudantes, índice de reprovação, índice de evasão, número de professores *versus* número de disciplinas, número de horas-aula *versus* número de estudantes, número de horas-aulas *versus* número de professores, orçamento *versus* número de estudantes, número de estudantes *versus* número de servidores, número de servidores *versus* absentéismo e rotatividade dos servidores, orçamento total anual *versus* número de alunos e orçamento *versus* custo operacional.

Os resultados demonstram que, apesar de nesta fase e na fase anterior – Implementação Estratégica –, os gestores respondentes afirmarem que, apenas “algumas vezes” se utilizam de indicadores de desempenho; ficou demonstrado que a IE se utiliza de muitos indicadores de desempenho para prever sua atuação; porém, a utilização dos indicadores não parece ser ainda uma fase consolidada na organização, ou há um uso não consciente dos indicadores associados à eficiência organizacional, que indica que a fase de controle estratégico, conforme o Quadro 1, ainda está em aprendizagem.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão teórica sinalizou que o Planejamento Estratégico tem papel fundamental no processo decisório, na definição das estratégias e planos de ação para o alcance da função social, objetivos e estratégias institucionais, pois visa prever/simular o futuro.

Com vista ao objetivo da pesquisa, na percepção dos gestores do nível estratégico do IFRN/*Campus* SPP, o planejamento estratégico ocorre quando observa algum diagnóstico como marco inicial; mas o planejamento se baseia principalmente no ambiente tarefa da IE. Por outro lado, a função social do IFRN/SPP é fruto da crença coletiva dos trabalhadores dos diversos níveis da instituição que participam de sua construção em grupos de trabalhos e comitês. O planejamento no IFRN/SPP é um processo que contém decisões antecipadas sobre a linha de atuação a ser seguida para o cumprimento da função social delineada pela IE. Além disso, são criados cenários para simular situações que possam interferir no planejamento; entretanto, apenas “algumas vezes” são utilizados indicadores de desempenho para verificar se a instituição está no caminho certo.

A partir desse contexto, levantam-se aqui alguns paradoxos, pois apesar de se observar que no IFRN/*Campus* SPP há essa característica de ter rompido com o paradigma da gestão verticalizada, seu planejamento ainda toma como base apenas o ambiente tarefa. Por outro lado, os gestores respondentes citaram mais variáveis do macroambiente e do microambiente como influenciadoras do planejamento; bem como, ao afirmarem que apenas “algumas vezes” se utilizavam de indicadores de desempenho, mostrando que foram capazes de citar vários indicadores que levavam em consideração na hora do planejamento.

Portanto, a ferramenta do planejamento estratégico parece encontrar ambiência no IFRN/*Campus* SPP, porém observa-se a necessidade de que os gestores tenham maior conhecimento e consciência da importância dessa ferramenta para aplicá-la eficientemente conforme

a teoria da área, bem como utilizá-la para lidar com a pressão e o controle social que é exercida sobre o serviço educacional que luta por transparência e resultados no processo educacional para toda a vida; que deve lidar com o estudante como sujeito e objeto no processo de produção e socialização do conhecimento historicamente produzido; e com a formação humana como o principal objetivo da construção da identidade escolar.

No que tange a ações em prol deste movimento de mudança na gestão tem-se que seria fundamental construir uma cultura de planejamento institucional, a partir das melhores práticas internas; mobilizando a participação dos estudantes e da comunidade acadêmica e não acadêmica para elaboração disto. Também seria estruturante para tais ações a promoção de capacitação gerencial para o planejamento, no intuito de conhecer as estratégias de planejamento na literatura, e de outras instituições, assim como, a discussão ético-político-pedagógica na execução destas ações.

O que se percebe aqui é que a forma de construção do planejamento estratégico da IE estudada, em muitos momentos deixa de lado posicionamentos fundamentais na gestão para uma organização que tem em sua função social princípios educacionais. Quando se menciona que o ambiente tarefa emerge frequentemente, implica-se na falta de ações anteriormente previstas, prevenidas, ou planejadas. O tempo preenchido com isto pode não permitir que questões cruciais para o desenvolvimento de uma gestão democrática surja, pois isto exigiria participação da comunidade como um todo e comprometimento dos mesmos com as propostas da instituição.

A falta da formação tanto nos conhecimentos pedagógicos quanto nas ferramentas administrativas, como, por exemplo, o não reconhecimento e não utilização dos indicadores já existentes na realidade da IE; também demonstra certo amadorismo nas ações, o que pode causar retrabalho, descomprometimento, conflitos, e outros entraves



no processo administrativo educacional. Esta lacuna ainda aparenta ser um importante entrave, tendo em vista que o posicionamento das pessoas que trabalham na instituição acaba por gerar um ciclo negativo, de certa forma, pois a existência do compromisso ético-político e pedagógico não se expressa por elas serem diretamente afetadas nas consequências da falta do planejamento. Ainda podendo estas desenvolver conflitos pessoais, grupais, institucionais, gerando a descredibilização do trabalho feito e da imagem da organização.

A contribuição desta pesquisa se dá por conhecer/apontar os caminhos percorridos por uma instituição pública de educação, ciência e tecnologia na utilização do planejamento estratégico para a gestão escolar, evidenciando-se seus avanços e lacunas.

## REFERÊNCIAS

- AIRES, Carmenisia J. *Módulo VI: Planejamento e gestão escolar*. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/gestao.pdf>. Acessado em: 08 Out 2015.
- AKYEL, N.; KORKUSUZPOLAT, T.; ARSLANKAYA, S. Strategic Planning In Institutions Of Higher Education: A Case Study Of Sakarya University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 58, p. 66-72, 2012. Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812044412>>. Acesso em: 10 fev. 2016.
- BATEMAN, T. S. *Administração: novo cenário competitivo*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- BOLOGNA, José Ernesto. Qual o segredo do sucesso de um gestor? *Revista Nova Escola*, São Paulo SP, nº 188, p. 26-28, dez., 2005.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRYSON, J. *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations* (rev. edn), San Francisco, CA: Jossey Bass, 1995.

CABRAL NETO, A; ALMEIDA, M. D. de. Educação e gestão descentralizada: conselho diretor, caixa escolar, projeto político pedagógico. *Revista em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 35-45, jun. 2000.

CASTRO, A. B. C.; BRITO, L. M. P.; SANTOS, R. S. DOS; VARELA, J. H. DE S. O Planejamento Estratégico como ferramenta para a Gestão Escolar: um estudo de caso em uma instituição de ensino filantrópica da Bahia/BA. *Revista Holos*. Ano 31, Vol. 2. IFRN, 2015.

CHIAVENATO, I.; SAPIRO, A. *Planejamento Estratégico*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

\_\_\_\_\_. *Administração nos novos tempos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

\_\_\_\_\_. *Administração geral e pública*. 3. ed. Barueri, SP: Manole, 2012.

DANTAS, A. C. da C.; COSTA, N. M. de L. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva: documento-base*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal: IFRN Ed., 2012.

DUBRIN, A. *Princípios de administração*. 4. ed. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1998.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GODOY, Valdir A.; ROSA, Marcelo R. BARBOSA, Flávio L. O planejamento estratégico como ferramenta para a gestão educacional no processo decisório dentro das IES. *Revista Científica*, Vol. 3, nº 3, pg 77-89, 2011.

OLIVEIRA, Djalma P. R. *Planejamento Estratégico – Conceitos, metodologias e práticas*. 15. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

\_\_\_\_\_. *Planejamento Estratégico – conceitos, metodologias e práticas*. 24. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. *Organização de Gestão da Escola*, 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2004.

LÜCK, H. *O papel do gestor escolar na implantação de políticas educacionais*. Curitiba: [s.n.], 1997.

\_\_\_\_\_. *Gestão Escolar e a Formação de Gestores*. Brasília: Ed. Azevedo, 2000.

\_\_\_\_\_. A aplicação do planejamento estratégico na escola. *Revista Gestão em Rede*, nº 19, Abr, pg 8-16, 2000.

MEGGINSON, L. C. *et al. Administração: conceitos e aplicações*. 4. ed. São Paulo: editora Harbra, 1998.

ROBBINS, S.; COULTER, M. *Administração*. 5. ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1998.

SOBRAL, Filipe; PECI, Alketa. *Administração: teoria e prática no contexto brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

SCHERMERHORN JR., J. R. *Management*. 9. ed. Hoboken: Wiley & Sons, 2008.

SLACK, N. *et al. Administração da produção*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

STONER, J. A. F.; FREEMAN, R. E. *Administração*. 5. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1999.

TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio B. de. *Gestão de Instituições de Ensino*. 4. ed. ver. E ampl. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

TAVARES, M. C. *Planejamento Estratégico: a diferença entre sucesso e fracasso empresarial*. São Paulo: Harbra, 1991.

TRIGUEIRO, Francisco M. C.; MARQUES, Neiva de A. *Teoria da Administração I*. 2. ed. reimp. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração, UFSC, 2012.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

# PROMOÇÃO À SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO: a experiência do Campus São Paulo do Potengi

A. B. C. Castro<sup>77</sup>, M. E. S. P. de Aquino<sup>78</sup>, C. G. Costa<sup>79</sup>  
e I. C. de M. Primo<sup>80</sup>

## RESUMO

Promover a saúde e qualidade de vida no ambiente de trabalho ainda é um desafio para as organizações públicas. Nessa perspectiva, este trabalho apresenta um relato de experiência de uma unidade de educação do IFRN que buscou promover um ambiente de trabalho mais saudável através da promoção de ações relacionadas ao estilo de vida, à saúde integral e a política organizacional. Foram desenvolvidos 17 tipos de atividades durante o ano de 2015 que contemplaram a participação de servidores efetivos, temporários e colaboradores. Ressalta-se que o projeto auxiliou na incorporação de uma cultura de humanização no trabalho, apesar da maioria das ações serem apenas assistenciais,

---

77 Administrador no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/Campus São Paulo do Potengi – IFRN, Mestre em Administração. E-mail: brunni.castro@ifrn.edu.br

78 Professora do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/Campus São Paulo do Potengi - IFRN, RN, Mestre em Educação. E-mail: elizabete.paiva@ifrn.edu.br

79 Psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/Reitoria, Mestre em Administração. E-mail: cintia.costa@ifrn.edu.br

80 Psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/Campus São Paulo do Potengi – IFRN, Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas. E-mail: izabelle.primo@ifrn.edu.br

revelando que a instituição ainda tem desafios associados ao equilíbrio entre vida e trabalho.

**Palavras-chave:** Promoção da Saúde; Qualidade de Vida no Trabalho; Prevenção.

## 1 INTRODUÇÃO

A Promoção à Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho (PS e QVT) diz respeito ao exercício laboral com condições de trabalho adequadas, com equilíbrio entre a relação saúde-doença e com relações sociais favoráveis.

Porém, no contexto das organizações, nem sempre foi assim, pois conforme Levinson (2001), a maioria das organizações considerava o trabalho e a vida pessoal como prioridades concorrentes em um jogo de soma zero, no qual um ganho em uma área da vida significava uma perda em outra. As conflitantes demandas da vida pessoal e de trabalho sempre estiveram conosco, pois as pessoas têm filhos, idosos para cuidar, passatempos, atividades físicas e adoecem, por exemplo. Entretanto, no passado, muitos gestores lidavam com tais necessidades pessoais de forma sumária: o que você faz no trabalho é problema nosso. O que você faz fora, é problema seu. (LEVINSON, 2001).

Supunha-se, portanto, que os trabalhadores colocariam os interesses da organização sempre em primeiro lugar e o trabalho *versus* a vida pessoal somava zero. Nesse contexto, o termo trabalho foi, muitas vezes, associado à ideia de “sofrimento” para os trabalhadores. (DEJOURS, 1994; SOUZA, 1999).

Mas a gênese do trabalho mudou inclusive nas organizações públicas, pois houve notáveis mudanças demográficas na força de trabalho ao longo do tempo, tais como o número crescente de mulheres e idosos, que ampliou a sensibilização para questões relativas ao trabalho e à vida pessoal; o surgimento de novas forças econômicas como a concorrência global que elevaram a necessidade de manter as pessoas comprometidas

e fiéis com o trabalho; a necessidade das organizações de focarem suas estratégias no gerenciamento do conhecimento que reside nas pessoas como a única saída para fomentar a inovação; o aprimoramento das políticas públicas; o controle social; a Nova Gestão Pública voltada para resultados etc. (MEDEIROS; LEVY, 2010, MARQUES, 2015).

Esse contexto incentivou um novo perfil de gestão de pessoas para as organizações, trouxe aspectos relacionados com a humanização do trabalho, com destaque para o cargo, para as intensões dos trabalhadores para com os colegas/outros setores, para políticas organizacionais que se configuraram com programas de flexibilização de tempo, ampliação do tempo da licença maternidade, programas de educação para o trabalho, mediação de conflitos, recompensas etc., que continuaram a evoluir e se consolidam, inclusive, a partir de programas de PS e QVT com diversidade de ações. (WALTON, 1973; FERNANDES; GUTIERRES, 1988; LASCHINGER *et al.*, 2001; SIRGY *et al.*, 2001, MARTEL; DUPUIS, 2006; OLIVEIRA, 2009; SANT'ANNA; KILIMNIK, 2011).

Portanto, o desafio passa a ser promover a saúde e qualidade de vida no trabalho e fazer com que as organizações alcancem seus objetivos/função social. Nesse contexto, o processo de humanização no trabalho tornou-se relevante para equilibrar o desafio.

Conforme Levinson (2001), a busca pelo equilíbrio entre trabalho-vida pode trazer, inclusive, um compromisso mais forte das pessoas para com as organizações; possibilitando aos gestores identificar os vários papéis/talentos das pessoas; identificar focos de ineficiência no trabalho, já que, conflitos entre prioridades pessoais e de trabalho podem ser catalisadores para identificar ineficiências no trabalho. Além disso, possibilita a valorização do conhecimento e das habilidades que os trabalhadores trazem de suas vidas do lado de fora das organizações; a valorização da produtividade mais do que o tempo de presença no trabalho, bem como evitar doenças laborais etc.



Para Costa *et al.* (2006), o equilíbrio entre trabalho-vida, também pode proporcionar aos indivíduos maior resistência ao estresse, maior estabilidade emocional, maior motivação, maior eficiência no trabalho, melhor autoimagem, melhor relacionamento social, etc., além de força de trabalho mais saudável, com menor absenteísmo/rotatividade, menor número de acidentes no trabalho, menor custo de saúde assistencial, maior produtividade, melhor imagem da organização e clima organizacional satisfatório/positivo.

Portanto, o trabalho e a vida pessoal deixaram de ser prioridades concorrentes, para serem complementares. Nesse sentido, torna-se um jogo de ganhar-ganhar, em que o que é bom para a organização, é bom para seus trabalhadores.

É nesse contexto da busca pela construção de uma cultura de humanização no trabalho para equilibrar a relação vida-trabalho, que vem crescendo nas organizações a abrangência de projetos de PS e QVT, como foi o caso do IFRN – *Campus* São Paulo do Potengi (SPP) por meio do Projeto “Trabalho e Saúde, entrelaçando projetos de vida”, relatado na próxima seção.

No caso do *Campus* São Paulo do Potengi, o projeto se justificou, pois era crescente o número de atestados médicos para abonar a ausência dos servidores ao trabalho, bem como eram constantes as queixas anotadas junto a Coordenação de Gestão de Pessoas do *Campus* (COGPE/SPP) relacionadas ao adoecimento no trabalho, carga horária diária excessiva, dificuldade de compatibilidade entre vida e trabalho e distúrbios do sono (estrutura de sono fragmentada e ineficiente), pois cerca de 84% dos 64 servidores em atividade no ano de 2015 residiam a, aproximadamente, 72 km do local de trabalho, já que o referido *Campus*, localizado em São Paulo do Potengi, fez parte do processo de interiorização/expansão da Educação Federal no Rio Grande do Norte.

Os servidores se deslocavam no trajeto residência-trabalho por cerca de uma hora e trinta minutos para iniciar seu expediente às sete

horas da manhã, laboravam durante oito horas, com uma hora de intervalo e retornavam para suas residências, somando-se aproximadamente doze horas, metade do tempo diário de suas vidas dedicado ao trabalho. (COGPE, 2015).

Justificativas essas, tais como a intensa carga horária de trabalho, também foram encontradas por Sant'Anna e Kilimnik (2011) e Marques (2015) em pesquisas realizadas em órgãos públicos federais como fatores prejudiciais à qualidade de vida e a saúde no trabalho.

Portanto, o referido projeto tinha como objetivo principal promover a saúde e qualidade de vida no ambiente de trabalho e contribuir para a efetividade da função social do IFRN – *Campus* São Paulo do Potengi. Os objetivos específicos do projeto foram: estimular o estilo de vida saudável e a qualidade de vida dos servidores; criar ambientes de trabalho mais harmoniosos; melhorar a comunicação organizacional; aumentar a satisfação dos servidores no trabalho; estimular os cuidados com a saúde e ambientes seguros; e, reduzir a ansiedade e estresse dos trabalhadores.

O *Campus* São Paulo do Potengi do IFRN é uma instituição de ensino ligada ao Ministério da Educação. Foi inaugurado em outubro de 2013 e tem foco de atuação estabelecido nas áreas de Construção Civil e Meio Ambiente, podendo ofertar cursos nas modalidades do ensino básico, técnico e tecnológico. Sua função social é promover educação científico-tecnológico-humanística visando à formação integral do profissional-cidadão. (DANTAS; COSTA, 2012).

## **2 CONTEXTO**

No percurso teórico dos conceitos de PS e QVT, conforme El-Aouar e Souza (2003) vários autores se revezaram com contribuições e abordagens, entre eles: Walton; Westley; Huse e Cummings; Nadler e Lawler; Hackman e Oldhan e Lau. No Brasil, sobretudo nos anos 1990, cresceu a produção científica sobre o tema, com destaque para a Administração

e a Psicologia. As publicações em PS e QVT têm enfatizado diferentes aspectos: conciliação dos interesses das organizações e dos indivíduos (FERNANDES, 1995); saúde, estilo de vida e ambientes de trabalho (SILVA; MARCHI, 1997); segurança e higiene no trabalho (SIGNORINI, 1999); conflitos decorrentes das relações interpessoais (BOM SUCESSO, 2002); escolas de pensamento, indicadores empresariais (biológicos, psicológicos, sociais e organizacionais) e os fatores críticos de gestão (LIMONGI-FRANÇA, 2007); saúde mental, condições de trabalho, organização e relações de trabalho (SAMPAIO, 2004).

Segundo El-Aouar e Souza (2003), ainda têm destaque nessa área do conhecimento as abordagens de Quirino e Xavier; Fernandes e Becker; Ramos; Fernandes; Rodrigues; Santana; Ferreira, Alves e Tostes; Ferreira, dentre outros.

Portanto, conforme Sant'Anna e Kilimnik (2011) os estudos sobre PS e QVT tem evoluído significativamente e já apontam que a ênfase atual será cada vez mais na substituição do sedentarismo e do estresse por um maior equilíbrio entre trabalho e lazer que resulte em melhor qualidade de vida. Os autores sugerem que o atual estágio da qualidade de vida no trabalho visa extrapolar os limites intramuros das organizações e trabalhar a questão do bem-estar do trabalhador de uma forma mais global.

Nesse sentido, de acordo com Sampaio (2004), embora a qualidade de vida no trabalho e a qualidade de vida global (inclusive fora do trabalho) sejam distintas, elas se influenciam ao ponto de a insatisfação no trabalho resultar em conflitos na vida familiar e nas relações sociais fora do trabalho, enquanto insatisfações fora desses contextos podem exercer papel desadaptador sobre o trabalho.

De forma geral, conforme Sant'Anna e Kilimnik (2011, p. 9),

praticamente todas as definições guardam entre si, como ponto comum, o entendimento da QVT como um movimento de reação ao rigor dos méto-

dos tayloristas e, conseqüentemente, como um instrumento que tem por objetivo propiciar uma maior humanização no trabalho, o aumento do bem-estar dos trabalhadores e uma maior participação dos mesmos nas decisões e problemas do trabalho.

Para a experiência do projeto de PS e QVT do *Campus* São Paulo do Potengi, implantada no ano de 2015, tomou-se como base o modelo de Ferreira (2011). Esse modelo tem um viés que valoriza o comportamento preventivo, conseqüentemente, de humanização do trabalho, e atende a definição da Organização Mundial da Saúde (OMS), quando trata que a relação entre saúde e trabalho deve atender às necessidades que o homem, como ser biológico e sujeito social, necessita para preservar a saúde, sendo aqui entendida a saúde, como completo bem-estar físico e social e não somente a ausência de doença. (OLIVEIRA, 2009). Trata-se de pensar a saúde a partir de uma visão mais pluralista e flexível, levando-se em conta que o que importa é a qualidade do tempo vivido e não a quantidade, ou seja, a qualidade de vida.

O modelo de Ferreira (2011) foi adotado para o IFRN a partir de estudos conduzidos pela Coordenação de Atenção à Saúde do Servidor (COASS), da Diretoria de Gestão de Pessoas (DIGPE), diretoria essa que demanda políticas, programas, projetos, diretrizes e ações para execução nas Coordenações de Gestão de Pessoas dos *Campi* do IFRN, como foi o caso do projeto “Trabalho e Saúde, entrelaçando projetos de vida”.

A referida coordenação, a partir de um grupo de trabalho multidisciplinar, realizou em novembro 2013 um diagnóstico de PS e QVT com todos os servidores do IFRN em atividade na época.

A partir desse diagnóstico foi construída uma política e um programa de Promoção à Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho (PS e QVT) que tinham como foco principal a remoção dos problemas geradores de mal estar nos contextos do trabalho. O Programa de PS e QVT do IFRN centralizou sua atuação em quatro âncoras: (1) condição de

trabalho, (2) relações socioprofissionais de trabalho, (3) crescimento e reconhecimento profissional e (4) elo trabalho e vida social. Essa ótica, também tem princípios básicos que buscam a harmonia entre bem-estar e eficácia nos ambientes organizacionais e não permite o foco exacerbado na produtividade.

O programa do IFRN ainda definiu um percentual da carga horária semanal para que os trabalhadores pudessem participar das ações do projeto “Trabalho e Saúde: entrelaçando projetos de vida”, de 5%, que representava duas horas semanais, e adotou três eixos, sendo:

- Saúde Integral: saúde do homem e da mulher, saúde mental, saúde bucal, saúde ocupacional, gestão integrada de doenças crônicas e fatores de risco, entre outros;
- Estilo de Vida: práticas corporais, atividades física e esportiva, alimentação saudável, etilismo, tabagismo, consumo de drogas, comportamento preventivo, entre outros;
- Política Organizacional: integração e valorização do servidor, melhoria das condições de trabalho, mediação de conflitos, desenvolvimento de habilidades sociais e do trabalho, prevenção de acidentes de trabalho, agravos e acidentes ocupacionais, valorização da diversidade humana, envelhecimento ativo, educação e preparação para a aposentadoria, prevenção da violência e estímulo à cultura da paz, entre outros. (Portaria nº 03 de 07 de maio de 2010).

Para fins do referido Programa de PS e QVT, conforme IFRN (2014) se considerou:

- I. Qualidade de Vida no Trabalho é exercer a atividade profissional, com satisfação, de forma efetiva, participativa e reconhecida; num ambiente com condições adequadas e através de uma organização que possibilita a divisão justa de responsa-

bilidades e boas relações com os pares e chefia; contribuindo para a manutenção da saúde física e mental do servidor (conceito elaborado a partir dos registros dos servidores do IFRN no Diagnóstico de Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho, realizado em 2013);

- II. Promoção à Saúde é o conjunto de ações dirigidas à saúde do servidor, por meio da ampliação do conhecimento da relação saúde-doença e trabalho. Objetiva o desenvolvimento de práticas de gestão, de atitudes e de comportamentos que contribuam para a proteção da saúde no âmbito individual e coletivo (Portaria nº 03 de 07 de maio de 2010).

O referenciado Programa tinha ainda como princípios:

- I. Valorização do humano como protagonista do processo laboral, conduzindo a um ambiente de bem-estar e ao êxito institucional;
- II. Promoção de um ambiente laboral atento às demandas de saúde dos servidores, a partir de uma compreensão do ser humano integral, além do ambiente de trabalho;
- III. Valorização e reconhecimento das contribuições dos servidores e colaboradores no cumprimento da função social da instituição;
- IV. Desenvolvimento e crescimento profissional pautados por critérios transparentes, justos e alinhados com a função social da Instituição;
- V. Ambiente seguro e com boas condições, que não coloque riscos à saúde dos servidores e colaboradores;
- VI. Transparência na comunicação da comunidade institucional;

- VII. Interação entre os servidores, colaboradores e unidades administrativas;
- VIII. Realização profissional de servidores e colaboradores;
- IX. Aprimoramento permanente das relações sócio profissionais proporcionando participação, respeito e cooperação;
- X. Organização do trabalho como fonte de bem-estar, através do equilíbrio nas distribuições de responsabilidades;
- XI. Qualidade de Vida no Trabalho como uma responsabilidade institucional contínua e tarefa de todos os servidores e colaboradores. (IFRN, 2014).

Em nível do *Campus* São Paulo do Potengi, os resultados apontados pelo diagnóstico realizado pela COASS revelaram haver desafios associados à saúde do servidor, sendo:

- A maioria dos respondentes era do sexo feminino, técnico-administrativos em Educação (TAE), com idade entre 26 e 35 anos, casadas, com pós-graduação, em atividade na instituição de 6 meses a 3 anos e renda mensal entre 2 a 6 mil reais. Porém, apesar de jovens, 60% dos respondentes apresentaram uma saúde física moderada ou ruim, significando que os mesmos podiam não estar mantendo níveis adequados de aptidão física, aumentando-se o risco de incidência de inúmeras disfunções crônico-degenerativas;
- O indicador Comportamento Preventivo do diagnóstico, revelou ainda que 80% dos respondentes disseram que não praticam atividade física ou raramente o fazem, significando que pouco conseguem garantir e prolongar a sensação de bem-estar através de hábitos preventivos;

- Em relação aos níveis de ansiedade e estresse, apesar dos respondentes estarem em atividade na instituição apenas de 6 meses a quase 3 anos, o grupo investigado apresentou uma totalidade de 100% ansiosos e um índice alto de 80% estressados. Isso significa que existe um desafio associado à saúde mental no trabalho e que pode ser associado à carga horária excessiva de dedicação ao trabalho.

Quanto aos desafios associados à Qualidade de Vida no Trabalho que consiste nas representações que os trabalhadores manifestam sobre o contexto de produção no qual estão inseridos com base em um contínuo constituído por um polo positivo (sentimentos expressos de bem-estar no trabalho) e um polo negativo (sentimentos expressos de mal-estar no trabalho) conforme a teoria apresentada por Ferreira (2011) tem-se que:

- A dimensão “organização do trabalho” apresentou o índice mais baixo em comparação com as demais, caracterizando um estado de alerta. Conforme a avaliação do Diagnóstico de PS e QVT, provavelmente, por ser um *Campus* relativamente novo, o trabalho pode estar demandando uma agilidade maior para o melhor funcionamento das atividades ofertadas pelo Instituto e, assim, sobrecarregando os trabalhadores. Pode significar ainda que, possivelmente, se tem pouco tempo para pausas no trabalho devido aos prazos, ao controle (fiscalização, pressão, cobrança), a rotina/repetição das atividades, que afetam diretamente os indicadores de ansiedade e estresse. As variáveis que mais corroboraram para esse resultado foram: cobrança por resultados, ritmo de trabalho excessivo, tarefas repetitivas e falta de tempo para pausas no trabalho;



- Ainda referente à mesma dimensão é importante perceber que, apesar de moderadamente haver interações socioprofissionais em termos de relações com os pares (ajuda, harmonia, confiança) e com as chefias (liberdade, diálogo, acesso, interesse, cooperação, atribuição e conclusão de tarefas), ainda existem focos de insatisfação nessa dimensão, sendo: dificuldade de comunicação entre chefia-subordinados, não conclusão de trabalhos iniciados, comunicação insatisfatória e presença de conflitos no ambiente de trabalho. Levanta-se aqui a preocupação com o risco de adoecimento ou estado de alerta para ambiente de trabalho não saudável.

Portanto, como sugestão do diagnóstico realizado pela COASS recomendou-se para a COGPE/SPP:

- Estimular a prática da atividade física regular, a qual pode contribuir para a redução do estresse, ansiedade e sentimento deprimido dos servidores;
- Incentivar os servidores quanto aos cuidados com a alimentação, principalmente, em relação ao excesso de ingestão de doces, carboidratos e refrigerantes;
- Discutir com os servidores sobre questões referentes à organização do trabalho com o propósito de levantar possibilidade de adequações e melhorias no processo laboral;
- Obter contato com profissionais que possam trabalhar de forma multiprofissional a saúde física e mental desses servidores e que possam investigar, de forma mais detalhada e individual, os fatores causais dos sentimentos apresentados (estresse, ansiedade e sentimento deprimido) pelos servidores.

Após a feitura do diagnóstico e a construção do Programa de PS e QVT do IFRN, a COASS publicou em dezembro de 2014, o Edital nº 01/2014-COASS/IFRN, cujo objetivo era selecionar e validar projetos voltados às ações de promoção à saúde e melhoria da qualidade de vida no trabalho dos servidores do IFRN, além de disponibilizar recursos financeiros, que no caso do IFRN – *Campus* São Paulo do Potengi somava doze mil reais. O referido edital ainda previa uma reserva técnica no mesmo valor para eventual utilização.

## **2.1 RELATO DA EXPERIÊNCIA DO IFRN/CAMPUS SÃO PAULO DO POTENGI: LÓCUS DO PROJETO DE PS E QVT**

Em dezembro de 2014, o coordenador de Gestão de Pessoas do *Campus* São Paulo do Potengi, com formação em administração, por meio de convite e com vistas ao citado Edital de seleção da COASS, reuniu uma equipe multidisciplinar composta por TAEs (uma enfermeira, um médico, duas assistentes sociais, um educador físico, um técnico em segurança do trabalho, um jornalista, uma pedagoga e uma psicóloga) e dois professores (de arquitetura e de educação física) que foram designados posteriormente pelo Diretor-Geral do *Campus*, por meio da Portaria nº 167/2014-DG/SPP, de 11 de dezembro de 2014, para comporem a Comissão responsável pela elaboração e submissão do projeto de PS e QVT no *Campus*.

Na mesma reunião também foi construída uma proposta metodológica com técnicas variadas e de preferência participativas para o alcance das recomendações emanadas pelo diagnóstico de PS e QVT e para atender aos eixos definidos para o programa institucional, conforme o Quadro 1, assim como, foi sugerido como público-alvo, os trabalhadores efetivos ativos, temporários e os profissionais das empresas terceirizadas atuantes no *Campus* São Paulo do Potengi do IFRN.

**Quadro 1:** Resultados esperados para a Promoção da Saúde e Qualidade de Vida versus metodologia

Eixos	Indicadores	Metodologia
Estilo de Vida	- Formar 3 (três) turmas de práticas de atividade física diversificada, sendo: futsal, basquetebol e ginástica.	Realizar 2 (duas) reuniões com público-alvo do projeto para criação de consenso em torno das turmas de prática de atividade física diversificada, considerando-se o horário disponível para o projeto.
	- Implantar academia de musculação e ginástica.	Acompanhar os processos licitatórios para viabilizar o recebimento dos equipamentos e instalação da academia de musculação e ginástica do <i>Campus</i> .
	- Formar equipes de futsal, vôlei, basquete, queimada e natação para os jogos dos servidores.	Mobilizar, através do <i>e-mail</i> institucional e de sensibilização em reuniões acadêmicas e de gestão, a participação dos servidores na formação das equipes para os jogos dos servidores.
Política da Organização	- Implantar a sala dos servidores dividida em três ambientes: integração, estudo e descanso.	Solicitar através de processo administrativo a adoção de providências para as adaptações na sala dos servidores, conforme projeto arquitetônico elaborado.
	- Realizar o café com o Diretor.	Reunião dialogada com mediação.
	- Formação de turma de capacitação para elaboração dos procedimentos administrativos. - Processos registrados em manual institucional.	Curso de Aperfeiçoamento e sistematização de procedimentos administrativos através de fluxogramas de processos.
	- Realizar curso de educação financeira	Curso de Educação Financeira pessoal e familiar
	- Realizar evento de Promoção à Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho. - Comemorar o Dia da Mulher. - Realizar confraternização de fim de ano.	Evento com oficinas e atividades lúdicas de integração social.
	- Realizar a Campanha Natal Solidário 2.	Campanha de arrecadação de gêneros alimentícios, de higiene e roupas.

Eixos	Indicadores	Metodologia
Saúde integral	- Formar grupo de aconselhamento e mediação de conflitos no trabalho.	Grupo focal/roda de conversa para manejo do estresse e ansiedade com dinâmicas de grupo mediante utilização de instrumentos para análise prévia e posterior do nível de estresse e ansiedade dos participantes da atividade.
	- Apoiar a elaboração do PPRA (Programa de Prevenção de Riscos Ambientais) e a execução das medidas de prevenção recomendadas pelo programa.	Sistematização de relatório de Prevenção de Riscos Ambientais
	- Realizar vacinação dos trabalhadores (Hepatite B, DT e Influenza).	Campanha de vacinação.
	- Realizar cadastramento dos trabalhadores para recebimento do cartão do SUS.	Campanha de cadastramento dos trabalhadores para recebimento do cartão em parceria com a Prefeitura de São Paulo do Potengi.
	- Distribuir kits de prevenção à saúde (DST e AIDS).	Realizar palestra dialogada de educação para prevenção à saúde com os trabalhadores e distribuir kits (nécessaire com camisinhas e lubrificante).
	- Realizar palestras sobre os cuidados com a voz, Ergonomia no trabalho, alimentação saudável, Workshop sobre o significado do trabalho, Prevenção do câncer de próstata, prevenção do câncer de mama, ansiedade no trabalho, habilidades sociais no trabalho, autoimagem e autoestima, resiliência e trauma.	Palestras dialogadas com uso de projetor multimídia.

FONTE: ELABORADO PELA COMISSÃO DO PROJETO.

A partir da proposta metodológica, em janeiro de 2015, foram apresentados os resultados do diagnóstico de PS e QVT publicados pela

COASS, o Programa de PS e QVT elaborado para o IFRN e levantadas sugestões de ações junto aos membros da comissão que foram discutidas e aperfeiçoadas junto com o público-alvo do projeto.

Em fevereiro e março do mesmo ano, a comissão responsável pela elaboração e submissão do projeto de PS e QVT do *Campus* convidou novamente todo o público-alvo do projeto para novas rodadas de discussões, além da apresentação e avaliação da proposta do projeto construído pela comissão e a escolha de um tema para o projeto.

Antes da última reunião, todo o material que seria discutido foi enviado para os servidores-trabalhadores e solicitadas sugestões de títulos para o projeto. Nesse sentido, foram levantadas as seguintes sugestões de temas, que foram enviados eletronicamente pelos servidores: “Adequando vida e trabalho”; “Entrelaçando projetos de vida”; “Movimento de ideias: em busca da saúde”; e “Trabalho e saúde: entrelaçando projetos de vida”. O tema escolhido por consenso, após defesa de cada proponente foi o último descrito – “Trabalho e saúde: entrelaçando projetos de vida”.

Com as reuniões ainda emergiram uma série de problemas em vista da operacionalização/logística/execução das ações propostas para os trabalhadores do *Campus* São Paulo do Potengi do IFRN, sobre o apoio institucional, recursos financeiros insuficientes, disponibilidade dos membros da equipe, aceitação da proposta pela comunidade acadêmica, programação das atividades, forma de divulgação das atividades, periodicidade das ações, adequação das ações do projeto ao calendário de eventos do *Campus* etc. Problemas esses que serviram para a reflexão e amadurecimento do projeto e da comissão, bem como para a flexibilização do cronograma de atividades, metas e indicadores de desempenho do projeto.

Após as reuniões de discussão em grupo, a proposta do projeto com identificação nominal, público-alvo, metodologia, metas, indicadores, formas de mensuração do desempenho, distribuição do recurso

financeiro etc., teve a aprovação dos trabalhadores tendo sido definida como prioridade o investimento do recurso financeiro para a implantação de uma academia de musculação, que poderia ser utilizada para estimular um estilo de vida saudável. No mês de março de 2015, houve a submissão do projeto para a seleção disponibilizada pela COASS através do Edital nº 01/2014-COASS/DIGPE, e em abril houve a devolutiva da avaliação do projeto proposto pelo *Campus* São Paulo do Potengi, tendo sido o projeto aprovado.

A partir desse momento, a comissão do projeto se reuniu mais uma vez, quando houve a distribuição das atividades entre seus membros, possibilitando a construção do calendário de execução do projeto local, conforme o Quadro 2.

**Quadro 2:** Calendário executivo do projeto

O que	Quem	Como	Quando
- Formar turmas de práticas de atividade física diversificada, sendo: 1 turma para prática de aula de dança, treino funcional, circuito de caminhada no campus, <i>jumping</i> e similares; e, 1 turma para prática de futsal, vôlei, natação, basquete e similares.	Professora de Educação Física	Realizar 2 (duas) reuniões com público-alvo do projeto para criação de consenso em torno das turmas de prática de atividade física diversificada, considerando-se o horário disponível para o projeto.	Abril e Maio/2015
- Implantar academia de musculação e ginástica.	Professora de Educação Física e Educador Físico	Acompanhar tempestivamente o término do processo licitatório iniciado em 2014 para viabilizar o recebimento dos equipamentos e instalação.	Jun/2015

O que	Quem	Como	Quando
- Formar equipes de futsal, vôlei, basquete, queimada e natação para os jogos dos servidores.	Professora de Educação Física	Mobilizar através do e-mail institucional e de sensibilização em reuniões acadêmicas e de gestão a participação dos servidores na formação das equipes para os jogos dos servidores.	Abril e Maio/2015
- Implantar a sala dos servidores.	Professor de Arquitetura	Solicitar através de processo administrativo a adoção de providências para as adaptações na sala dos servidores, conforme projeto arquitetônico elaborado.	Dez/2015
- Realizar o Café com o Diretor.	Psicóloga e Jornalista	Reunião dialogada com mediação.	Mar, Mai, Jul, Set, Nov/2015
- Formação de turma de capacitação. - Processos registrados em manual institucional	Administrador/ Coordenador do projeto	Curso de Aperfeiçoamento e sistematização de procedimentos administrativos através de fluxogramas de processos e Curso de educação financeira.	Jun, Set/2015
- Realizar evento de Promoção à Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho. - Comemorar o Dia da Mulher. - Realizar confraternização de fim de ano.	Administrador, Jornalista e Psicóloga	Evento com oficinas e atividades lúdicas de integração social.	Mai, Out, Dez/2015
- Realizar a Campanha Natal Solidário 2.	Assistentes Sociais e Jornalista	Campanha de arrecadação de gêneros alimentícios, de higiene e roupas.	Nov/2015

O que	Quem	Como	Quando
- Realizar palestras sobre os cuidados com a voz, Ergonomia no trabalho, alimentação saudável, <i>Workshop</i> sobre o significado do trabalho, Prevenção do câncer de próstata, prevenção do câncer de mama, ansiedade no trabalho, habilidades sociais no trabalho, autoimagem e autoestima, resiliência e trauma.	Psicóloga, pedagoga, Médico e Enfermeira	Palestras dialogadas com uso de projetor multimídia.	Abr, Mai, Jun, Jul, Ago, Out e Nov/2015
- Formar grupo de aconselhamento e mediação de conflitos no trabalho.	Psicóloga	Grupo focal/roda de conversa para manejo do estresse e ansiedade com dinâmicas de grupo com utilização de diagnóstico por questionário ou anamnese.	Abr/2015
- Elaborar o PPR (Programa de Prevenção de Riscos Ambientais).	Técnico em Segurança no Trabalho	Sistematização de relatório de Prevenção de Riscos Ambientais.	Abr/2015
- Realizar vacinação dos trabalhadores (Hepatite B, DT e Influenza).	Enfermeira	Campanha de vacinação	Mar, Jul, Out/2015
- Realizar cadastramento dos trabalhadores para recebimento do cartão do SUS.	Enfermeira	Campanha de cadastramento dos trabalhadores para recebimento do cartão em parceria com a Prefeitura de São Paulo do Potengi.	Jun/2015
- Distribuir kits de prevenção à saúde (DST e AIDS).	Assistentes Sociais, Psicóloga e Enfermeira	Realizar palestra dialogada de educação para prevenção à saúde com os trabalhadores e distribuir kits (necessaire com camisinhas e lubrificante).	Mar/2015



Apesar da disponibilização financeira da ordem de doze mil reais, a comissão do projeto tinha a convicção que esse valor não contemplaria a prioridade escolhida – academia de ginástica, pois o valor dos equipamentos orçados e disponíveis no mercado ultrapassava a demanda prevista no edital. Neste sentido, foi solicitada a disponibilização do recurso da reserva técnica com apresentação justificada da alocação de outros recursos financeiros. Assim, a COASS disponibilizou para o *Campus* São Paulo do Potengi um recurso de vinte e oito mil reais.

### 3 RESULTADOS DO PROJETO “TRABALHO E SAÚDE: ENTRELAÇANDO PROJETOS DE VIDA”

O Quadro abaixo apresenta o tratamento taxonômico dos resultados obtidos dos tipos de atividades desenvolvidas em PS e QVT no IFRN – *Campus* São Paulo do Potengi. Os resultados apresentados mostram a diversidade de atividades que caracterizam as práticas de PS e QVT em órgãos públicos (MARQUES, 2015) e, sobretudo, a predominância de ações voltadas para o estímulo do cuidado com a saúde e ambientes seguros e a redução da ansiedade e estresse dos trabalhadores.

**Quadro 3:** Atividades realizadas e mensuração dos resultados alcançados

Eixos	Atividades	Mensuração
Política da Organização	Sala dos servidores (ambiente de integração social, estudo e de descanso).	Todos os servidores utilizam o espaço, sendo ao todo 64 profissionais.
	Reuniões mediadas (Café com o Diretor).	Todos os servidores participam da reunião, sendo ao todo 64 profissionais.
	Manualização de procedimentos administrativos.	Elaboração de 1 manual de procedimentos administrativos para facilitar a comunicação interna.
	Comemoração de datas festivas (São João, dia do Servidor Público, dia do Professor, aniversariantes do quadrimestre, Natal e confraternização de ano novo).	Todos os servidores participam dos eventos, sendo ao todo 64 profissionais.

Eixos	Atividades	Mensuração
Política da Organização	Campanha de doação (Natal Solidário 2).	Todos os servidores participam do evento, sendo ao todo 64 profissionais. Houve a arrecadação de 508 kg de alimentos não perecíveis (feijão, arroz, macarrão, farinha, fubá de milho etc.; 74 sabonetes; 48 bisnagas de creme dental; 140 peças de roupa (camisas e shorts infantis, bermudas masculinas e femininas, camisas masculinas e blusas femininas); 17 itens diversos (brinquedos, cintos, bolsas, maquiagem etc.) 3 pares de calçados. 35 famílias carentes e um Lar de anciãos foram beneficiados.
	Curso de educação financeira pessoal e familiar.	19 profissionais capacitados.
Saúde integral	Atendimentos psicológicos.	5 atendimentos realizados.
	Elaboração do Programa de Prevenção de Riscos Ambientais.	1 Programa concluído.
	Aquisição de apoios ergonômicos para os pés e mãos.	50 profissionais beneficiados.
	Campanha de vacinação.	2 campanhas de vacinação para Hepatite e Difteria e imunização de 29 profissionais.
	Emissão do cartão do Sistema Único de Saúde.	30 cartões expedidos para os servidores e seus familiares.
	Distribuição de kits preventivos da DST e AIDS.	60 kits distribuídos com os profissionais.
	Atendimento nutricional.	18 profissionais atendidos
	Palestras educativas (transtornos de ansiedade, obesidade, Outubro Rosa de prevenção ao câncer de mama, Novembro Azul de prevenção ao câncer de próstata, saúde nutricional e sobre a importância dos exames médicos periódicos).	5 palestras com uma média de 22 profissionais participantes.

Por outro lado, o projeto desenvolvido no *Campus* São Paulo do Potengi teve suas limitações, que citamos como prejudiciais, sendo: os servidores-trabalhadores alegavam, por vezes, falta de tempo para participarem das atividades oferecidas; carência de pessoal para o desenvolvimento de algumas práticas; aceitação e/ou adesão de alguns gestores ao projeto; burocracia para aquisição de materiais e equipamentos; descompasso entre o planejamento do projeto com o tempo de realização das tarefas; sobreposição de atividades entre as ações do projeto e os eventos do *Campus* etc.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do Diagnóstico de PS e QVT realizado no IFRN, foi possível perceber uma série de desafios à relação vida-trabalho, porém, por meio do relato da experiência do projeto “Trabalho e Saúde: entrelaçando projetos de vida” e da literatura da área, visualizou-se que uma mudança na gênese da gestão de pessoas vem acontecendo, pois conforme o relato do projeto houve a adoção institucional de uma política e um programa de PS e QVT que vem propiciando a incorporação de uma cultura de humanização no trabalho.

A criação dessa cultura que se estabelece com o tempo, poderá resultar em um compromisso mais forte das pessoas com o trabalho, a identificação dos talentos das pessoas, o reconhecimento e a valorização do conhecimento e das habilidades que os trabalhadores trazem de suas experiências fora da organização, a valorização da produtividade mais do que o tempo de presença no trabalho, o aumento da motivação, melhoramento nos relacionamentos sociais, diminuição dos índices de absenteísmo, rotatividade e de doenças laborais etc.

Portanto, nesse contexto, a construção do projeto de PS e QVT do *Campus* São Paulo do Potengi atingiu seu objetivo, pois de forma participativa, construíram-se estratégias metodológicas que foram compiladas em um projeto intencional e articulado, que apesar de suas

limitações, promoveram dezessete atividades com resultados sistematizados em relatórios institucionais que comprovaram a participação dos trabalhadores da instituição.

No contexto das práticas executadas ainda se observou que, apesar da prioridade de investimento definida para promover um estilo de vida mais saudável, houve a predominância de ações voltadas para o estímulo do cuidado com a saúde, ambientes seguros, redução da ansiedade e estresse dos trabalhadores. Além disso, apesar dos trabalhadores alegarem, por vezes, falta de tempo para participarem das atividades oferecidas, o projeto garantia duas horas semanais de atividades no horário de trabalho, revelando que, apesar da construção de uma cultura de humanização no trabalho, esta ainda não está totalmente consolidada.

De forma geral, dois aspectos se sobressaíram na execução do projeto, além dos problemas e das limitações identificadas ao longo de sua execução: as atividades que integram as práticas de gestão em PS e QVT são de natureza assistencial ainda, pois têm um caráter compensatório do desgaste vivenciado pelos servidores na relação vida-trabalho; as práticas de gestão preconizam o bem-estar de modo acessório, pois a ênfase, ainda é nos resultados.

Os resultados também demonstram que no IFRN, os conceitos de PS e QVT têm encontrado ambiente para evolução e que o atual estágio na organização acompanha a ênfase dada pela literatura de administração e psicologia, de substituir o sedentarismo e estresse por um maior equilíbrio na relação entre vida-trabalho. Além disso, o programa tem alcançado bons resultados que podem sinalizar não haver, pelo menos, insatisfação no trabalho que poderia resultar em conflitos na relação vida-trabalho.

Um componente primordial nessa relação vida-trabalho alcançado com o projeto no IFRN – *Campus* São Paulo do Potengi foi o “sentimento de pertencimento ao espaço”, esse sentimento desencadeou outros

componentes que favoreceram o ambiente harmonioso no trabalho, entre eles: a relação de colaboração entre os setores; a pró-atividade na construção das práticas educativas; e a autonomia e desenvolvimento das competências dos trabalhadores. Esses componentes foram alcançados através das ações promovidas pelo projeto que proporcionaram um maior diálogo entre os que dele fizeram parte.

## REFERÊNCIAS

BOM SUCESSO, E. P. *Relações interpessoais e qualidade de vida no trabalho*. Rio de Janeiro: QualityMark, 2002.

COGPE. *Relatório Trimestral de Avaliação e Resultados (2015)*. São Paulo do Potengi/RN, 2015.

\_\_\_\_\_. *Relatório Final: “Trabalho e Saúde: entrelaçando projetos de vida”*. São Paulo do Potengi/RN, 2016.

COSTA; A. A. P.; PINHEIRO, C. X.; SOUZA, G. M. D. de; *et al.* *Manual de Qualidade de Vida. Governo do Estado do Rio Grande do Norte*. Natal/RN: UNGRAF, 2006.

DANTAS, A. C. da C.; COSTA, N. M. de L. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva: documento-base*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal: IFRN Ed., 2012.

DEJOURS, C.; *et al.* *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas, 1994.

EL-AOUAR, Walid A.; SOUZA, Washington J. *Com Músicos, com Qualidade e com Vida: Contribuições Teórico- Metodológicas aos Estudos em Qualidade de Vida no Trabalho (QVT)*. EnANPAD, 2003. Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad\\_2003/COR/2003\\_COR540.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2003/COR/2003_COR540.pdf)>. Acessado em: 26 jan. 2015.

FERNANDES, Eda C.; GUTIERREZ, Luiz H. Qualidade de Vida no Trabalho: uma experiência brasileira. *Revista de Administração*. São Paulo, v. 23, n. 4, p. 29-38, 1988.

\_\_\_\_\_. Auditoria operacional de recursos humanos para o monitoramento da qualidade de vida no trabalho. *Revista Brasileira de Administração Contemporânea*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 9, 1995.

FERREIRA, M. C. Qualidade de Vida no Trabalho: uma abordagem centrada no olhar dos trabalhadores. Brasília, DF: Edições Ler, Pensar, Agir, 2011.

IFRN. *Resolução nº 16/2014-CONSUP*. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2014/resolucao-no-16-2014>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

LASCHINGER, H. K. S.; FINEGAN, J.; SHAMIAN, J.; ALMOST, J. Testing Karasek's Demands-Control model in restructured health-care settings: Effects of job strain on staff nurses' quality of work life. *Journal of Nursing Administration*, 31, 233-243, 2001.

LEVINSON, Harry. *Work and life balance*. Harvard Business Review. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2001.

LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina. *As pessoas na organização*. São Paulo: Gente, 2007.

MARQUES, Fernanda. *Gestão de Pessoas: fundamentos e tendências*. Brasília: DDG/ENAP, 2015.

MARTEL, J. P.; DUPUIS, G. Quality of work life: Theoretical and methodological problems, and presentation of a new model and measuring instrument. *Social Indicators Research*, 77, 333-368, 2006.

MEDEIROS, P. C.; LEVY, E. (Org.). *Construindo uma Nova Gestão Pública*. Natal: Escola de Governo do RN, v. 1, 2010.

OLIVEIRA, J. Arimatés (Org.). *Qualidade de Vida e saúde no trabalho no serviço público estadual: experiência e reflexões dos servidores do Rio Grande do Norte*. Natal/RN: EDUFRN, 2009.

SAMPAIO, J. R. (2004). *Qualidade de vida no trabalho e psicologia social*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

SANT'ANNA, A. S.; KILIMNIK, Z. M.; MORAES, L. F. *Antecedentes, origens e evolução do movimento em torno da qualidade de vida no trabalho*. Cap. 1. In: SANT'ANNA, A. S.; KILIMNIK, Z. M.; MORAES, L. F. *Qualidade de vida no trabalho: abordagens e fundamentos*. Rio de Janeiro: Elsevier; Belo Horizonte/MG: Fundação Dom Cabral, 2011.

SIGNORINI, M. *Qualidade de vida no trabalho*. Rio de Janeiro: Taba Cultural, 1999.

SILVA, M.A.; DE MARCHI, R. *Saúde e qualidade de vida no trabalho*. São Paulo: Best Seller, 1997.

SIRGY, M. J.; EFRATY, D.; SIEGEL, P.; LEE, D. A new measure of Quality of Work Life (QWL) based on Need Satisfaction and Spillover theories. *Journal Social Indicators Research*, 55, 241-302, 2001.

SOUZA, Washington J. de. *Máquinas e sujeitos: experiências de operários têxteis frente à modernização tecnológica*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 1999.

WALTON, Richard E. Quality of working life: What is this? *Sloan Management Review*. Cambridge, v. 15, n. 1, 1973.

WESTLEY, William A. Problems and Solutions in the Quality of Working Life. *Human Relations*, v. 32, n. 2, p. 113-23, 1979.



# ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: uma avaliação da bolsa de iniciação profissional pelos estudantes do IFRN/Campus São Paulo do Potengi

S. M. de Freitas<sup>81</sup>

## RESUMO

A pesquisa foi realizada com 23 estudantes inseridos no Programa de Bolsa de Iniciação Profissional do IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi e teve como objetivo: promover uma avaliação da bolsa para averiguar o cumprimento do seu papel na superação das situações que dificultam a permanência e o êxito escolar dos estudantes. Trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa e quantitativa e de natureza descritiva. A pesquisa foi realizada no período de outubro a dezembro de 2015. Os dados foram coletados através de entrevista estruturada e foram apresentados em três categorias: perfil sócio econômico dos bolsistas de iniciação profissional; dados acadêmicos dos bolsistas de iniciação profissional e a percepção dos estudantes sobre o programa. Os dados foram tabulados em planilhas eletrônicas e a análise revelou que: a grande maioria dos bolsistas são oriundos de famílias de baixa renda; a composição familiar é de mais de cinco pessoas por domicílio; os genitores têm baixa escolaridade; e a mãe predomina como a principal responsável pelo sustento. Constatou-se que a participação dos alunos

---

81 Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/Campus São Paulo do Potengi – IFRN, RN, Especialista em Direito, Cidadania e Seguridade Social pela Faculdade Estácio. E-mail: santana.freitas@ifrn.edu.br

no programa de bolsa evitou o trancamento de matrículas. Além disso, os bolsistas afirmam ter satisfação com relação às atividades que desenvolvem nos setores e que os principais motivos para solicitar a inserção na bolsa é contribuir com a renda familiar e comprar material didático. Neste sentido, considera-se que o apoio financeiro da bolsa oferece as condições materiais para a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade social.

**Palavras-chave:** Educação; Assistência Estudantil; Bolsas de Apoio; Êxito Escolar.

## 1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, em seu art. 3º define que o ensino será ministrado com base em princípios, dentre eles, o da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Entretanto, percebe-se que o direito ao ensino público e gratuito assegurado constitucionalmente não é suficiente para garantir a igualdade no acesso, a permanência e a conclusão com êxito nos cursos das instituições de ensino, em virtude de uma parcela dos estudantes se encontrar em unidade familiar com perfil econômico de baixa renda.

Neste cenário vislumbra-se a assistência estudantil como um dos mecanismos de transposição das desigualdades sociais, de forma a oferecer estratégias para a permanência e o êxito escolar dos estudantes, intensificando as ações que promovam a inclusão social e diminuam os quadros de retenção e evasão escolar.

As ações de assistência estudantil no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN são desenvolvidas pelas Coordenações de Atividades Estudantis – COAES. No *Campus* São Paulo do Potengi a coordenação é composta por uma equipe multidisciplinar formada por: assistentes sociais, psicóloga, odontóloga, técnica de enfermagem e médico.

Nas ações de assistência estudantil do IFRN é importante mencionar o programa institucional de bolsas, regulamentado pela deliberação nº 04/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPEX, que consiste na concessão de bolsas e auxílios aos estudantes de todos os níveis de ensino, nas modalidades acadêmicas e de apoio ao estudante.

Pelo disposto na deliberação, as bolsas de apoio ao estudante têm como objetivo proporcionar ao estudante em situação de vulnerabilidade social o apoio para a sua permanência e a qualidade de sua formação no IFRN, como forma de reduzir os índices de retenção e evasão decorrentes das dificuldades de ordem socioeconômica (IFRN, 2011).

Dentre as bolsas de apoio ofertadas podemos citar a de iniciação profissional, na qual o estudante desenvolve nos setores internos da instituição atividades que complementam sua formação profissional, moral e humana. Essa bolsa é proposta com a finalidade de proporcionar ao estudante em situação de vulnerabilidade social as condições materiais para a sua permanência na instituição.

Nesse sentido questiona-se: as bolsas de iniciação profissional ofertadas pelo IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi promovem a inclusão social e a superação das situações que dificultam a permanência e o êxito escolar dos estudantes em situação de vulnerabilidade?

A pesquisa se justifica, pois, no contexto do *Campus* São Paulo do Potengi, o fazer profissional da COAES revelou uma grande demanda por parte dos alunos pela inserção na bolsa de iniciação profissional motivando a realização de uma avaliação feita por eles com o objetivo de averiguar se a bolsa cumpre o seu papel de promover a inclusão social e a superação das situações que dificultam a permanência e o êxito escolar dos estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Além disso, possibilitou a prática da pesquisa aplicada, pois uma das pesquisadoras era aluna da Pós-Graduação em Direito e Cidadania e Seguridade Social.

Considerou-se relevante mensurar o grau de satisfação com as atividades desenvolvidas como bolsistas nos setores internos do IFRN, levantando-se ainda as sugestões dos bolsistas quanto às mudanças desejadas para a bolsa de iniciação profissional, de forma a contribuir para a construção de canais de participação direta dos estudantes na implementação das ações de assistência estudantil.

Trata-se de um estudo de caso de natureza descritiva. A pesquisa foi realizada no período de outubro a dezembro de 2015. Os dados foram coletados através de entrevista estruturada e apresentados em três categorias: perfil socioeconômico dos bolsistas de iniciação profissional; dados acadêmicos dos bolsistas de iniciação profissional e percepção dos estudantes sobre o programa.

Utilizou-se como ferramenta para a análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa a análise quanti-qualitativa baseada nos direcionamentos de Vasconcelos (2010) que defende a política de Assistência Estudantil como um direito público, primando pelo princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência. Além disso, fundamentou-se também nos pensamentos de Vargas (2011) que vislumbra a Assistência Estudantil como um instrumento de transposição das desigualdades sociais existentes no Brasil, bem como se utilizou das regulamentações da Assistência Estudantil definidas a nível nacional e de IFRN.

O IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi encontra-se em fase inicial de implantação. Inaugurado em outubro de 2013, teve seu primeiro ano letivo concluído em março de 2015, não atingindo ainda, a época de escritura deste artigo dois anos de pleno funcionamento. Esse *campus* juntamente com as unidades de ensino de Ceará Mirim e Canguaretama faz parte da terceira fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Rio Grande do Norte.

Atualmente, o *campus* oferece os cursos técnicos Integrados em Edificações e em Meio Ambiente e o curso subsequente em Edificações.

O curso técnico integrado é a modalidade que integra na sua estrutura curricular a formação de nível médio e formação profissional (nível técnico) para os estudantes que já concluíram o ensino fundamental. Já o curso técnico subsequente corresponde à modalidade que objetiva a formação profissional de nível técnico para os estudantes que já concluíram o ensino médio.

O ingresso nos cursos do IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi ocorre através de processo seletivo aberto ao público. Considerando os dados levantados junto à Secretaria Acadêmica do *campus*, a instituição tem atualmente 296 alunos regularmente matriculados, sendo 180 residentes em outros municípios, correspondendo a 60% dos estudantes. Do total de estudantes matriculados, 80% são oriundos da rede pública.

Conforme os dados coletados no Sistema Unificado da Administração Pública – SUAP, que tomam por base as informações da caracterização socioeconômica referentes ao ingresso dos estudantes em 2015, visualiza-se que 75% dos estudantes do *campus* encontram-se no grupo com renda familiar *per capita* de até meio salário mínimo.

## **2 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFRN/CAMPUS SÃO PAULO DO POTENGI**

A política de assistência estudantil do IFRN tem sua atuação pautada nas condições especificadas no Decreto nº 7.234/2010 do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Elaborado no intuito de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, suas ações abrangem também os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo como um dos seus objetivos reduzir as taxas de retenção e evasão escolar decorrentes da insuficiência de condições financeiras (BRASIL, 2010).

A resolução nº 23/2010 do Conselho Superior – CONSUP do IFRN aprovou o Plano de Assistência Estudantil definindo a condução da sua política fundamentada em princípios e diretrizes que orientam

as ações para a realização do exercício do direito à educação e o pleno desenvolvimento dos estudantes, melhorando sua qualidade de vida e conseqüentemente seu rendimento acadêmico, reafirmando os objetivos propostos no PNAES (IFRN, 2010).

A implantação da Lei nº 12.711 definiu a reserva de 50% das vagas nas seleções das instituições federais de ensino médio para os estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escola pública, sendo 50% dessas vagas reservadas aos estudantes com renda igual ou inferior a 1,5 (um salário e meio) *per capita*. Também determinou uma reserva por curso e turno aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção ao número dessa população no território onde está instalada a instituição, a partir dos dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, fortalecendo a ideia da educação como direito público, que deve ser desfrutada por todos independente de classe social, sem oferecer qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2012).

A chamada “lei de cotas” incide diretamente no perfil dos estudantes que ingressam nos Institutos Federais, considerando-se as condições socioeconômicas apresentadas por uma parcela dos educandos. Para isso, expressa-se a necessidade de ações de assistência estudantil, partindo-se do pressuposto que a oferta de programas de apoio aos estudantes atua como estratégia para a superação das situações que dificultam a permanência nas instituições.

Conforme Vargas (2011, pp. 160-161):

Em suma, a assistência estudantil, além de direito assegurado na Constituição Federal de 1988 e na Lei nº 9.394/1996, deve ser compreendida também como um investimento a médio e longo prazo em mão de obra qualificada e em justiça social, uma vez que seus efeitos positivos vão muito além

da diminuição dos índices de retenção e evasão [...], mas se refletem também no número de indivíduos e de suas famílias que deixam os estratos mais empobrecidos da hierarquia social e que, por meio de diploma, conquistam melhores empregos e melhor renda, revertendo o círculo de reprodução das desigualdades sociais existentes no Brasil. O apoio socioeconômico ao estudante das classes populares beneficia não apenas os indivíduos diretamente alcançados, possibilitando a eles o acesso a uma formação de qualidade, como também contribui para tornar a sociedade menos desigual.

A COAES do *Campus* São Paulo do Potengi realiza o acompanhamento biopsicossocial, destacando-se as ações de apoio e orientação social aos alunos e suas famílias, o atendimento psicológico, a atenção básica à saúde, entre outras. Esses atendimentos são ofertados a todos os estudantes da instituição independente de situação socioeconômica.

A inscrição para a inclusão nos programas de assistência estudantil é feita através da abertura de edital e realizada pelo estudante em duas etapas: a primeira é o preenchimento do formulário de inscrição eletrônica por meio do acesso do SUAP na internet; a segunda é a comprovação documental no serviço social, onde o estudante entrega as cópias e apresenta o original dos documentos solicitados no edital. O acesso aos programas, auxílios e bolsas não é universal, a inserção do estudante ocorre por meio da realização de análise socioeconômica realizada pelo serviço social e toma por base as situações de vulnerabilidade social vivenciadas pelo estudante.

Após a análise socioeconômica, os estudantes inscritos com perfil de vulnerabilidade social são selecionados para os programas de assistência estudantil, de acordo com o número de vagas disponíveis e a necessidade comprovada por cada estudante, sendo integra-

dos a programas como: alimentação escolar, iniciação profissional e auxílio transporte. Os instrumentos utilizados pelo Serviço Social nas análises socioeconômicas se configuram pela busca da efetivação e ampliação dos direitos sociais.

[...] a assistência estudantil é uma política de equidade, que visa superar as diferenças socioeconômicas em prol da igualdade de oportunidades para seus alunos, sejam eles da educação básica ou superior. É, ainda, heterogênea na multiplicidade de fatores que são considerados para determinar quais benefícios estabelecer e como dividir os recursos, mas é homogênea na priorização dos benefícios sociais – para os alunos em desvantagem socioeconômica – e na oferta de benefícios universais – voltados para todos os alunos. (TAUFICK, p. 103, 2013).

O grande número de estudantes inscritos a partir dos editais de seleção demonstra a demanda pelos programas de assistência estudantil no IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi no ano de 2015, tendo em vista os seguintes números: 97 estudantes inscritos para o programa alimentação, sendo 47% desse total não beneficiados; 97 inscritos no auxílio transporte, sendo 41% do total não atendidos; e 98 inscritos para a iniciação profissional, sendo 58% não inseridos.

Os dados levantados em todas as variáveis expressam a grande demanda dos estudantes por auxílios e bolsas de apoio que venham a contribuir para a sua permanência com qualidade na instituição. Esses dados apontam que as vagas disponibilizadas não são suficientes para atender aos estudantes com perfil, existindo um número expressivo em demanda reprimida.

A consolidação desta pesquisa pode ser melhor compreendida por meio dos procedimentos metodológicos adotados e da análise dos resultados que se seguem.



### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Trata-se de um estudo de caso de natureza descritiva (YIN, 2010). A pesquisa foi realizada com todos os estudantes inseridos no programa institucional de bolsa de iniciação profissional do IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi no período de novembro a dezembro de 2015. Portanto, foi um censo viabilizado por entrevista estruturada junto aos 23 estudantes bolsistas do programa.

O formulário de entrevista utilizado continha questões abertas e fechadas que permitiram traçar o perfil socioeconômico dos bolsistas. Algumas das questões tratavam do rendimento acadêmico desses estudantes, investigando a relevância da inserção na bolsa para eles e os impactos no desempenho acadêmico por serem bolsistas. A entrevista procurou mensurar o grau de satisfação com as atividades desenvolvidas e levantou as principais motivações para a solicitação do benefício com o objetivo de obter uma avaliação da bolsa de iniciação profissional pelos beneficiários.

A análise dos dados – objeto da pesquisa – foi realizada de forma quanti-qualitativa (VERGARA, 2007), oferecendo a sua decomposição, sendo que tanto essa análise quanto todas as entrevistas foram realizadas por uma assistente social vinculada à COAES. Utilizou-se de planilhas eletrônicas para tabulação dos dados e confecção dos gráficos que trazem a representatividade das respostas.

### **4 ANÁLISE DOS RESULTADOS**

#### **4.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO PROFISSIONAL**

A maioria dos estudantes inseridos na bolsa de iniciação profissional é do sexo feminino, com idade a partir dos 16 anos, e dentre estes, 78% são autodeclarados pardos. Essa predominância da etnia pode ser indicativa da representação dos estudantes que ingressam no *campus* em

virtude da implantação das cotas que determinam uma reserva por curso e por turno aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção ao número dessa população no território onde se encontra instalada a instituição.

Os dados mostram que 74% dos bolsistas têm residência fixada na área urbana e apenas 26% estão concentrados na área rural. Do total de entrevistados, 35% residiam no município de São Paulo do Potengi, enquanto a maioria residia em outros municípios, sendo 65% dos entrevistados.

A pesquisa evidenciou que o estado civil de 100% dos entrevistados é de solteiro, sendo esse mesmo resultado percentual encontrado entre os entrevistados que declararam residir com a família. Assim como a apuração do resultado referente à paternidade obteve o percentual de 100% na variável correspondente à indicação de bolsistas que não têm filhos.

Em relação à questão alusiva à propriedade do imóvel onde residem, os resultados retratam que 87% residem em domicílio próprio, sendo registrado que 9% residem em imóvel cedido/ou emprestado e 4% vivem em locais alugados. Os dados da pesquisa correspondente ao demonstrativo do número de pessoas residentes no domicílio, incluindo o entrevistado, mostraram que apenas 4% residem em domicílio com apenas duas pessoas, 30% residem em domicílios com até três pessoas e 31% residem com quatro pessoas no domicílio. Verificou-se a predominância de bolsistas inseridos em núcleos familiares compostos por cinco ou mais pessoas, correspondendo a 35% do total dos entrevistados.

Ao apurar o principal responsável pelo sustento da família, os resultados encontrados expressam que a mãe é considerada a maior provedora do sustento da família. O exame sequencial dos dados coloca o pai como o segundo percentual mais registrado. Nesse ponto, embora com um percentual reduzido, o pai e a mãe são apontados como conjuntamente responsáveis pelo sustento. Na resposta que aponta “outros”

como responsável pelo sustento, a especificação dada restringe-se a figura dos avós.

Quanto à escolaridade, 57% dos entrevistados informaram que o seu pai se encontra cursando ou cursou apenas o ensino fundamental incompleto, correspondendo à maior parte do total dos entrevistados. A indicação do número de bolsistas que informaram que seus pais não são alfabetizados apresentou o mesmo percentual de bolsistas com pais que são apenas alfabetizados, verificando-se, assim, o baixo grau de escolaridade dos pais dos estudantes inseridos na bolsa de iniciação profissional.

A baixa escolaridade também foi prevalecte nas respostas dos entrevistados em relação ao grau de escolaridade das mães, pois o maior número encontra-se concentrado na variável que corresponde ao ensino fundamental incompleto. Os dados levantados demonstram que a maior diferença observada entre os percentuais apurados sobre o grau de escolaridade dos genitores se refere ao número expressivo de mães dos bolsistas com o ensino médio completo em relação ao percentual registrado dos pais.

Esse dado da baixa escolaridade entre os pais dos estudantes assistidos pela política de assistência estudantil por critério de vulnerabilidade social, também foi reportado nos estudos de Alves (2010) o qual expressa que 72% dos pais dos estudantes beneficiários não ultrapassaram o ensino médio.

As indicações das ocupações exercidas pelo responsável do sustento da família concentram o maior percentual entre os aposentados e pensionistas, seguidas por um grande percentual que exerce suas atividades na agricultura. Os dados evidenciaram o mesmo número percentual entre os que se encontram em atividade em empresa privada ou serviço público, havendo também um número expressivo que aponta atividades autônomas.

A indicação quanto à renda familiar dos bolsistas demonstra que 87% têm renda bruta familiar de até um salário mínimo, e apenas 13% afirma se encontrar em famílias com renda entre um e três salários mínimos. Esses números expressam que todas as ocupações referenciadas apresentam baixa remuneração, refletindo nas dificuldades encontradas pelos estudantes para a permanência e o êxito escolar no IFRN.

De acordo com Pereira e Passos (2007), a representatividade da população no sistema de ensino brasileiro é definida pelo nível da renda, sendo predominante no ensino superior a parte da população de renda elevada, registrando uma menor participação por parte da população de baixa renda. Embora tenha sido constatado anteriormente que os bolsistas se encontram inseridos predominantemente em núcleos familiares compostos por cinco ou mais pessoas, em 74% dessas famílias apenas uma pessoa exerce atividade de trabalho e em 26% existem duas pessoas que trabalham na casa.

[...] o prolongamento na escolaridade das classes populares tem se dado ainda de maneira muito tímida. A parcela de estudantes pobres que consegue ultrapassar a barreira da seletividade e chega à universidade é bastante reduzida: na população de universitários do Brasil 8,2% pertencem a famílias com até dois salários mínimos e 53,8% pertencem a grupo familiar com renda superior a cinco salários, enquanto entre as famílias brasileiras apenas 5,7% apresentam rendimento superior a cinco salários e 78,1% situam-se na faixa de até dois salários [...] (PEREIRA; PASSOS, 2007, p. 21).

Conforme Vargas (2011), as condições financeiras da família influenciam diretamente nos números de retenção e evasão escolar, tendo em vista que os dados das pesquisas realizadas apontaram a

proporção de ocorrências dessas situações com maior incidência entre os estudantes oriundos de famílias de baixa renda.

Se as possibilidades de acesso são menores para os estudantes oriundos das classes populares, por sua vez, o risco de evasão e retenção é maior para estes indivíduos do que para aqueles pertencentes às classes médias e altas. Com base em dados da Pesquisa Mensal do Emprego (PME), efetuada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao período entre 1994 e 2001, coletados em seis regiões metropolitanas do Brasil, entre elas Belo Horizonte, [...] concluiu que variáveis como renda familiar, escolaridade paterna e ocupação do chefe da família influenciam não somente as probabilidades de ingresso no ensino superior, mas também os riscos de evasão. Enquanto apenas 6,2% dos estudantes situados nos patamares superiores de renda evadiram durante o período examinado pelo autor, este percentual mais que dobrou entre aqueles pertencentes aos demais níveis de renda (VARGAS, 2011, p. 152).

Uma das conquistas trazidas pelo PNAES é a destinação de recursos diretamente às instituições federais de ensino para a condução da assistência estudantil, buscando a ampliação das condições de permanência dos estudantes tendo como um dos seus objetivos reduzir as taxas de retenção e evasão escolar decorrentes da insuficiência de condições financeiras, reconhecendo assim as desigualdades sociais existentes e procurando oferecer os recursos necessários para a sua superação.

Os dados investigados mostram que 52% dos bolsistas utilizam o transporte cedido pela prefeitura, 13% utilizam transporte de lota-

ção, esse mesmo percentual se desloca usando motocicleta própria da família, 13% dos estudantes se deslocam a pé, 4% usam mototáxi e 5% se deslocam de bicicleta.

Entre os estudantes bolsistas de iniciação profissional, 87% afirmaram utilizar a internet como principal meio de comunicação para obter informações dos acontecimentos atuais, a televisão foi apontada por 9% dos entrevistados e 4% indicaram o jornal como principal veículo de acesso às informações.

Com relação ao principal local de acesso à internet pelos bolsistas de iniciação profissional, a predominância na indicação é a que aponta o acesso na própria casa registrado por 55% dos entrevistados, o segundo percentual mais indicado é o que aponta o acesso no IFRN registrado por 41% dos entrevistados; já a terceira indicação dos bolsistas tem um índice de referência percentual bem menor em comparação aos dados obtidos nas outras variáveis, sendo de 4 % o registro dos que afirmaram acessar a internet na casa de amigos ou parentes, não havendo registros indicativos de acesso em *lan house*.

Na análise dos dados referentes ao questionamento que envolve os programas culturais aos quais os bolsistas têm acesso com mais frequência, obteve-se prevalência no percentual de entrevistados que indicou não realizar programas culturais. As outras variáveis indicadas referem-se à participação em shows culturais e ao acesso à biblioteca que foram referenciados com o mesmo percentual, havendo ainda um pequeno número que apontou o acesso ao cinema como mais frequente.

Nesta perspectiva, compreendemos que não se deve pensar a educação e todos os outros direitos sociais e humanos de modo desvinculado das condições reais em que produzimos nossa existência. A construção de uma educação que fortaleça os significados da cidadania, de liberdade, de democracia e de emancipação não pode estar desarticulada das lutas pelo acesso à saúde, ao trabalho

digno, à moradia, ao lazer, à cultura e a tudo aquilo que hoje está ausente das condições de vida da maior parte da população deste país e que, por essa razão, expressa o amplo processo de desumanização que se encontra em curso em nosso planeta (ALMEIDA; RODRIGUES, 2013, p. 95).

A constatação desse dado reafirma as dificuldades sofridas por grande parcela da população para o acesso a programas culturais ou atividades de lazer. Nesse caso, reporta em especial a dificuldade de acesso vivenciada pelos bolsistas em virtude das condições financeiras desfavoráveis de suas famílias, comprovada pela baixa renda demonstrada e o grande número de pessoas residentes no mesmo domicílio.

#### **4.2 DADOS ACADÊMICOS DOS ESTUDANTES INSERIDOS NA BOLSA DE INICIAÇÃO PROFISSIONAL**

Com base nos dados coletados, 70% dos estudantes inseridos na iniciação profissional são matriculados no curso de Edificações e 30% são alunos regulares do curso de Meio Ambiente. Dentre as modalidades dos cursos referenciados existe um equilíbrio no percentual de estudantes selecionados, pois se contabilizou que 52% são da modalidade integrada e 48% são da modalidade subsequente.

A maior concentração de bolsistas da iniciação profissional foi registrada entre os estudantes que são regularmente matriculados no turno vespertino com 57%, sendo o percentual de estudantes bolsistas matriculados no turno matutino correspondente a 43% dos entrevistados. Dos estudantes inseridos na iniciação profissional, 96% cursaram o ensino fundamental somente em escola pública e apenas 4% cursaram a maior parte em escola privada. Os dados encontrados refletem a recomendação do público a ser atendido pelo PNAES e é delimitado no artigo 5º que define que serão atendidos, prioritariamente, os estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio.

A pesquisa evidenciou que 100% dos entrevistados não trancaram a matrícula no IFRN. Com relação ao item da reprovação em disciplinas, registrou-se que 57% não tiveram reprovação. A indicação de reprovação em disciplinas foi feita por 43% dos entrevistados, tendo entre os motivos elencados a predominância da dificuldade na disciplina no que se reporta ao aprendizado. Outro dado com alto número de indicações refere-se à dificuldade em relação ao professor da disciplina, não havendo indicações de reprovação devido ao acúmulo de atividades da bolsa ou dificuldade em conciliar a bolsa com os estudos.

Com relação ao número de disciplinas em que o bolsista foi reprovado, apurou-se que o maior percentual já reprovou em duas disciplinas correspondendo a 40% dos entrevistados, 20% já reprovaram em uma disciplina, sendo igual o percentual que reprovou em duas disciplinas e 20% reprovaram em mais de três disciplinas.

#### **4.3 A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES INSERIDOS SOBRE A BOLSA DE INICIAÇÃO PROFISSIONAL**

Foi predominante o número de entrevistados que declarou que a bolsa de iniciação profissional auxiliou de alguma forma a sua permanência no IFRN, correspondendo a 65% dos bolsistas; 40% dos entrevistados indica a inserção na bolsa de iniciação como decisiva para a sua permanência no IFRN; não houve indicações que a bolsa não tenha ajudado de alguma forma para a permanência na instituição. Estes dados da representatividade da bolsa também foram encontrados nos estudos de Alves (2010).

Os dados nos permitem verificar a relevância das ações de assistência estudantil no intuito de atuar preventivamente nas situações de repetência e evasão escolar, reforçando a importância da luta de segmentos como o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE e da Associação Nacional dos



Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, pela implantação do PNAES pelo Ministério da Educação.

Conforme Vasconcelos (2010, p. 604):

Esses dois segmentos educacionais defendiam a integração regional e nacional das instituições de ensino superior com objetivo de: garantir a igualdade de oportunidades aos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) na perspectiva do direito social, além de proporcionar aos alunos as condições básicas para a sua permanência e conclusão do curso, contribuindo e prevenindo a erradicação, a retenção e a evasão escolar decorrentes das dificuldades socioeconômicas dos alunos de baixa renda.

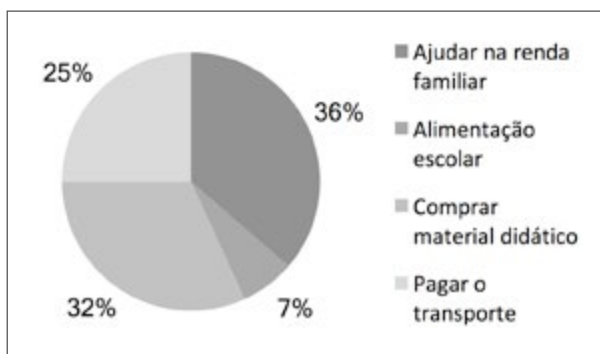
Com relação aos dados encontrados sobre os impactos no rendimento acadêmico devido a ser bolsista, verificou-se que 48% indicam que houve impactos, 43% dos entrevistados afirmam que não houve impactos e 9% disseram ter sofrido em parte impacto no rendimento acadêmico. Quanto ao aspecto de os impactos serem positivos ou negativos, não houve indicações de impactos negativos. Dentre os que indicaram aspectos positivos, 77% relacionaram a facilidade de acesso à *internet* para a realização das atividades de estudo e 15% incluíram a maior disponibilidade de tempo e motivação para o estudo devido à permanência na instituição. Dentre os que indicaram ter sofrido impacto “em parte” no seu rendimento acadêmico, a principal referência corresponde à indicação de 8% dos entrevistados que se referiram à dificuldade de sair no horário das atividades da bolsa para a realização de trabalhos em grupo.

Com relação ao grau de satisfação com as atividades realizadas na bolsa, verificou-se que 100% dos entrevistados se sentem satisfeitos com as atividades desenvolvidas como bolsistas. Esse dado também foi

consonante em Alves (2010), que registrou na avaliação dos beneficiários a satisfação de 84% dos entrevistados com as atividades exercidas como bolsistas, embora se reconheça que as atividades administrativas não contribuem diretamente para a formação acadêmica.

Foram apurados junto aos estudantes bolsistas os principais motivos para a solicitação de inserção na bolsa de iniciação profissional, sendo predominante entre os entrevistados a opção desta solicitação com a finalidade de contribuir com a renda familiar (Gráfico 1). Segundo reforça Leite (2012), devido à necessidade de contribuir com a renda familiar, muitos desses estudantes são obrigados a iniciar a sua vida laboral muito precocemente.

Gráfico 1– Motivos de solicitação da bolsa



FONTE: DADOS DA PESQUISA

Esses dados refletem as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e expressam a importância das ações de assistência estudantil na atuação como estratégia para a superação das situações que dificultam a permanência e o êxito escolar na instituição.

Com relação à avaliação dos estudantes inseridos sobre o desejo de mudanças para a bolsa de iniciação profissional, foi registrado que 78% dos entrevistados responderam que não discordam das normativas do programa e nem desejam qualquer modificação. Apenas 22%

dos entrevistados afirmaram discordar do programa, especificando as modificações desejadas.

Dentre as modificações sugeridas por este grupo de entrevistados, alcançam 60% as indicações que almejam a permanência na bolsa apenas aos estudantes que apresentarem rendimento acadêmico favorável. Os outros 40% indicam como modificação que os coordenadores de setores permitam a saída para atividades de estudo durante o horário da bolsa sem que haja necessidade de compensação de horário.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A democratização do acesso à educação efetivada por meio da implantação da “lei de cotas” incide diretamente no perfil de grande parcela dos estudantes que ingressam no IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi, pois ao se considerar as situações de vulnerabilidade social destes educandos e observadas as demandas por eles apresentadas, revela-se a necessidade expressiva do desenvolvimento de ações de assistência estudantil.

A inserção na bolsa de iniciação profissional, pautada pelos objetivos do PNAES, figura como uma dessas ações, tendo em vista que procura garantir a ampliação das condições de permanência dos estudantes na instituição com a finalidade de reduzir as taxas de retenção e evasão escolar decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

De acordo com os dados da pesquisa realizada com os estudantes inseridos na bolsa de iniciação profissional, estes apresentaram perfil socioeconômico pertencente às famílias de baixa renda, dado verificado pela indicação da renda per capita das famílias. Também foi observado que os bolsistas se encontram em famílias com grande número de pessoas residentes no domicílio, entretanto, na maioria dos casos, apenas uma pessoa desenvolve alguma atividade de trabalho.

Os dados apanhados revelam que existe uma predominância da mãe como a principal responsável pelo sustento da família. As informações coletadas verificaram ainda a baixa escolaridade dos geni-

tores dos bolsistas e apontaram que a principal fonte de renda das famílias advém de aposentadorias ou pensões. Essas informações reforçam a necessidade de ampliação de recursos direcionados à assistência estudantil, tendo em vista que muitos dos estudantes com perfil socioeconômico não se encontram inseridos nas bolsas de apoio.

Diante dos dados levantados, podemos perceber que os bolsistas se encontram amplamente satisfeitos com as atividades que desenvolvem nos setores internos do IFRN e consideram que a inserção na bolsa não oferece qualquer impacto negativo para o seu rendimento acadêmico. Nas entrevistas, as mudanças sugeridas pelos bolsistas na condução da iniciação profissional remetem ao critério de permanência na bolsa restrito apenas àqueles que têm rendimento acadêmico favorável. Outra mudança indicada é a liberação dos bolsistas pelo setor para realizarem atividades de estudo sem que seja necessária a compensação de horário.

Os dados da pesquisa apontam que entre os estudantes inseridos na iniciação profissional não foram registrados casos de trancamento de matrícula no IFRN. Foi observado um grande número de estudantes que apontaram a inserção na bolsa como contribuinte em algum aspecto para a sua permanência na instituição, ou ainda a referenciaram como decisiva para a sua permanência. Tais questões são vistas como indicadoras da importância do auxílio financeiro da bolsa para a permanência com qualidade na instituição.

Nesse sentido, considera-se que o apoio financeiro ofertado pela bolsa de iniciação profissional possibilita as condições materiais para a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade social, evitando as situações que desencadeiam a exclusão social, uma vez que o recurso é usado muitas vezes para suprir custos com transporte, alimentação, material didático, ou mesmo para prover o sustento da família.

Portanto, os dados revelam que compete ao Estado assegurar, por meio de recursos públicos, que todos os estudantes sejam munidos com

as mesmas condições para a conclusão do seu curso. A democratização do acesso à educação deve estar vinculada ao fortalecimento das ações de assistência estudantil considerando as desigualdades sociais existentes, ofertando, assim, os recursos necessários para a sua superação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney L. T; RODRIGUES, Maria C. P. O Campo da educação na formação Profissional em Serviço Social. In: PEREIRA, Larissa D. ALMEIDA, Ney L. T. (Org.). *Serviço Social e Educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

ALVES, Elaine Jesus. *Avaliação do Programa Bolsa Permanência na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas*. Fortaleza, 2010. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/5950/1/2010-DIS-EJALVES.pdf>>. Acesso em: 06 out.2015. (Dissertação) – Universidade Federal do Ceará.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Decreto nº. 6135*, de 26 de Junho de 2007. Dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6135.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6135.htm)>. Acesso em: 01 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Decreto nº. 7.234* de 19 de Julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Senado, 2010.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 12.711*, de 29 de Agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Senado, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 16 out. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. *Resolução nº 23 – CONSUP*, 17 dezembro de 2010. Plano de Assistência Estudantil do IFRN. Natal, 2010. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2010/Resolucao%2023-2010.pdf/view>> Acesso em: 16 out. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. *Deliberação nº 04/2011-CONSEPEX*, 20 de abril de 2011. Regulamento Institucional de Bolsas do Instituto federal de ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2011.

LEITE, Janete Luzia. Política de Assistência Estudantil: Direito da Carência ou Carência de direitos? *Revista SER Social*, Brasília, v. 14, n. 31, p. 453-472, jul./dez. 2012. Disponível em: <[http://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/viewFile/4052/6485](http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/viewFile/4052/6485)>. Acesso em: 13 out. 2015.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME (MDS). (2005). Política Nacional de Assistência Social (PNAS). *Resolução 145*. Brasília. 2004.

PASSOS, Guiomar de Oliveira. PEREIRA, Samara Cristina Silva. *Desigualdade de Acesso e Permanência na Universidade*: trajetórias escolares de estudantes das classes populares. Linguagens, Educa-

ção e Sociedade Teresina, Ano 12, n. 16, jan./jun. 2007. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revisita/N%2016/art\\_2.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revisita/N%2016/art_2.pdf)>. Acesso em: 05 out. de 2015.

TAUFICK, Ana Luiza de Oliveira Lima. *A Assistência Estudantil para o PROEJA nos Institutos Federais: Implementação e Perspectiva de Continuidade*. EJA EM DEBATE, Florianópolis, ano 2, n. 3. dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1492#.Vh1KV2fbKM8>>. Acesso em: 07 out. de 2015.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa nacional de assistência estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. *Ensino Em-Revista*. Uberlândia, v. 17, n.2, p. 599-616, Jul./Dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufr.br/index.php/emrevista/article/viwiw-File/11631/6598>>. Acesso em: 05 out. 2015.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. Ensino Superior, Assistência Estudantil e Mercado de Trabalho: Um estudo com egressos da UFMG. *Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 1, p. 149-163, Mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n1/v16n1a08.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2015.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## POSFÁCIO

A oportunidade no setor educacional, advinda do que é praticado nas instituições resultantes da expansão da rede federal de educação, tem mostrado o quanto a expansão é significativa para a educação brasileira. O investimento até então realizado tem mostrado que os jovens superaram suas carências, ou parte delas, a partir de estímulos, incentivos e de uma estrutura adequada ao desenvolvimento de ações concretas. No Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), e provavelmente nos demais Institutos da Rede Federal de Educação, distribuídos no País, notadamente nos *Campi* que os compõem, os diversos ensaios e projetos realizados ou em curso validam a importância da estrutura ofertada. São estruturas físicas construídas conforme suas naturezas, corpo técnico administrativo e, docentes que se dedicam cotidianamente ao fazer educacional. No caso específico do *Campus* São Paulo do Potengi que, juntamente com os *Campi* de Canguaretama e Ceará Mirim, se integrou ao IFRN, desde de outubro de 2013, com sua inauguração realizada no *Campus* Ceará Mirim pela presidenta Dilma Rousseff, vê-se hoje que muito se tem trabalhado e há resultados que se destacam nas diversas áreas de ensino, pesquisa, gestão e extensão, tal como o presente livro. Este é fruto de uma construção coletiva que dá aos seus leitores parte da dimensão do que é feito nas diversas áreas de conhecimento. Conforme se percebe em sua construção e resultado, há relatos de pesquisas e observações a partir da vivência e preocupação com o ser humano, com o ambiente em que



se vive e com os impactos causados pelas ações antrópicas. A partir das leituras dos artigos produzidos individualmente ou em grupos, cada leitor e leitora tem a oportunidade de refletir sobre sua prática como usuário e crítico das atividades que podem e devem ser realizadas de modo que as ações sejam realizadas de forma mitigadora. Para que isso ocorra, uma leitura criteriosa dos artigos que compõem o livro, contribui sobremaneira com essa prática. A viagem proporcionada pelas leituras dos artigos permite que se use da imaginação para entender o que cada autor, e autora, intentou repassar conforme sua vontade, experiência e aventura no fantástico mundo da escrita.

O artigo “Caracterização físico-químicas do pó de toner como uma prática de pesquisa”, desenvolvido no *Campus* São Paulo do Potengi do IFRN (IFRN/SPP), mostrou a resposta de questionamentos sobre a composição de toner utilizado em impressora no Campus e que o pó de *toner* é processado por uma resina de poliéster, tal qual indica o fabricante, sendo interessante quanto aos seus resultados.

No artigo “Análises físico-químicas da água do Riacho Salgado no município de São Pedro do Potengi” percebeu-se, através do Projeto de pesquisa desenvolvido no *Campus* a preocupação com o impacto ambiental que ocorre no Riacho Salgado e no Riacho do Saco, em São Pedro do Potengi. Foi objeto de estudo e proposição de recomendações e orientação aos usuários daquele ambiente, a partir da avaliação da qualidade da água coletada nos riachos e dos danos advindos da disposição inadequada de resíduos.

“A feira livre de São Paulo do Potengi: um primeiro olhar” se caracterizou como um artigo que revela a busca pela compreensão sobre uma das atividades da região que carece de um olhar crítico quanto ao impacto que causa no ambiente, e os resultados mostraram a necessidade de uma ação do poder público de caráter instrutivo que resulte na prática adequada da coleta do lixo, abastecimento de água e esgo-

tamento sanitário, além da higiene, armazenamento e manuseio dos alimentos comercializados.

O artigo “A política de expansão dos institutos federais: uma reflexão inicial” trouxe uma reflexão quanto aos ganhos de sua existência e consequências quanto ao viver cotidiano na instituição de pessoas que alterando seu ambiente tradicional, vêm a necessidade das adequações necessárias ao seu bem estar social.

O artigo “Espelho, espelho meu...”: o papel da beleza na sociedade baseado nos contos “a noiva inconsolável” e “a bela e a fera”, procurou através de uma análise quanto os aspectos linguísticos e sociais no que concerne a beleza e valores explicitados nos contos: “a noiva inconsolável” e “a bela e a fera” observar, dentre outros aspectos a postura preconceituosa da sociedade em relação à representação feminina, sendo um tema que cada vez mais precisa ser debatido na sociedade.

“A cantiga de roda e o jogo musical: possibilidades práticas na escola de educação básica” é um artigo que traz à tona a importância do fazer pedagógico com apelo ao lúdico na perspectiva de alcançar êxito no processo ensino aprendizagem musical na escola e pela escola.

Um artigo em pauta no Brasil atual: “Em defesa de uma educação para a democracia (a escola como um dos espaços para a formação do *ethos* democrático contra-hegemônico)”, é retratado e traz à reflexão o significado do papel da escola como espaço de formação e, por conseguinte, considera os fundamentos que norteiam a prática educativa no quais deve estar inserido o papel democrático na instituição, para a instituição e na sociedade.

No artigo “Gêneros discursivos e artigo de opinião na sala de aula” ressaltam-se os questionamentos quanto a sua importância no sistema educacional, e através de análises é realizada uma abordagem qualitativo-interpretativista, do gênero discursivo.

Com o artigo “Sociologia e filosofia no ensino médio (contribuições para uma educação como prática da liberdade)”, verifica-se o papel

importante que é dado através do ensino da Sociologia e da Filosofia, como ferramentas que contribuem na formação do ser humano em sua integralidade, tornando-o capaz de reagir e ser crítico e conhecedor de seu papel na sociedade.

Em “Sentidos: um convite para dançar na escola”, verifica-se a prática realizada na disciplina Educação Física, abordando o conteúdo da dança a partir do método Labaniano com os estudantes dos 2<sup>os</sup> anos dos cursos de Meio Ambiente e Edificações no ano de 2015 no IFRN/SPP. O trabalho mostrou como ocorreu a integração entre os participantes a partir da sensibilização com a dança.

No artigo “A oralidade em foco: um relato de experiência com o gênero seminário” os autores trazem informações da organização linguístico-discursiva e do plano textual do Seminário, utilizando como metodologia uma pesquisa etnográfica experimental vivenciada em sala de aula, com turmas pioneiras no *Campus* São Paulo do Potengi, formada por estudantes de 1<sup>os</sup> anos de Cursos (Meio Ambiente e Edificações), na modalidade integrado, e uma turma do curso de Edificações, na modalidade subsequente.

Um dos trabalhos de extensão realizado no *Campus* São Paulo do Potengi, é contemplado no artigo “Projeto viver com dignidade: reorganizando o cotidiano dos velhos de São Paulo do Potengi”, que revela a importância de valorização do ser humano, em sua capacidade e necessidade de socialização. O trabalho foi desenvolvido no biênio 2014/2015, e contribuiu na reorganização de pessoas moradoras de São Paulo do Potengi, e do entorno, que se abriram à novas aprendizagens, como verdadeira história de vida a ser seguida e acatada pela sociedade e gestores públicos.

Em “Práticas artísticas e corporais: uma proposta extensionista e interdisciplinar entre Educação Física, Teatro e Música” encontra-se um artigo que provoca refletir sobre uma prática educativa orientada em experiências corporais e na cultura de movimento para a constru-

ção de conhecimentos. A interatividade revela uma experiência exitosa no âmbito acadêmico posta em prática no *Campus*.

O artigo “História do Brasil a partir de fontes: uma experiência extensionista no campus de São Paulo do Potengi” permite uma visão crítica quanto aos documentos históricos que, em tese, são produzidos conforme o historiador trabalha os documentos. Mostra-se que esses documentos têm de estar referenciados quanto aos aspectos políticos, sociais e culturais, conforme foi trabalhado no *Campus* no estudo da História nacional englobando fontes tais como mapas, imagens, músicas, cartas, dentre outras.

Em “Educação financeira: um relato da experiência “análise dos preços dos produtos de consumo básico das famílias” com trabalhadores do *Campus* São Paulo do Potengi do IFRN” encontra-se um artigo que possibilita ao ser humano se perceber como colaborador do processo capitalista, no qual se encontra inserido, bem como ver que não raramente há um consumo excessivo que resulta no endividamento. O trabalho envolveu trabalhadores e trabalhadoras da empresa terceirizada que atuam no *Campus* São Paulo do Potengi.

O artigo “Como o IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi aprende?” foi desenvolvido no âmbito do *Campus*, através de uma pesquisa de caráter quantitativo-descritiva, e revela como os gestores percebem suas atuações, e o aprendizado contínuo de uma gestão inovadora e participativa.

Em “O planejamento estratégico na gestão educacional: um estudo de caso no IFRN/ *Campus* São Paulo do Potengi”, verifica-se que o artigo ressalta a dimensão estratégica e sua ligação com o planejamento estratégico, identificando as práticas de planejamento, que se sobressaíram como ambiente tarefa. E em outros momentos através de indicadores de desempenho foi observada a necessidade de maior apropriação dos gestores envolvidos em relação a ferramenta gerencial do planejamento estratégico.

O artigo “Promoção à saúde e qualidade de vida no trabalho: a experiência do *Campus* São Paulo do Potengi” possibilita uma leitura do projeto desenvolvido no *Campus* que busca dar melhores condições e promover a saúde e qualidade de vida no ambiente de trabalho. As 17 atividades que ocorreram no *Campus*, em 2015, envolveram servidores efetivos, temporários e os trabalhadores de empresas terceirizadas e ressaltaram a incorporação de uma cultura de humanização no trabalho e o desafio da continuidade da ação que procura promover o equilíbrio entre vida e trabalho.

No artigo “Assistência estudantil: uma avaliação da bolsa de iniciação profissional pelos estudantes do IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi” tem-se a oportunidade de conhecer o significado do atendimento ao estudante em situação de vulnerabilidade social na superação de situações de dificuldades à sua permanência e êxito na escola. A pesquisa realizada de outubro a dezembro de 2015 demonstrou situações tais como estudantes bolsistas terem famílias de baixa renda, genitores com baixa escolaridade, dentre outros. Além disso, constata-se na pesquisa que o recebimento da bolsa tem evitado o trancamento de matrículas, e contribuído na renda familiar e aquisição de material escolar.

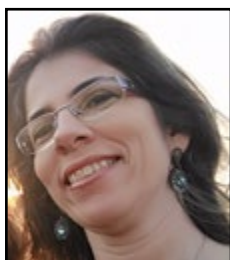
Enfim, agradeço o convite em ter sido indicado para elaborar o posfácio deste livro e expor uma realização que por si só demonstra o envolvimento grandioso de muitas mãos e ideias. Apresento para reflexão o pensamento do renomado escritor paraibano, Ariano Suassuna, que em suas apresentações contava causos, e em um deles citava o compositor pernambucano Capiba, para em seguida ressaltar da importância de se ofertar aos jovens as condições necessárias à sua participação como protagonista de um processo que lhes proporcionem crescimento e desenvolvimento em sua plenitude. Dizia Ariano Suassuna que ficava indignado ao ver que não se dava direito ao povo brasileiro e, principalmente aos jovens, o acesso a melhores condições de vida. Ao refletir sobre essa passagem, no que concerne às condições

de vida da população brasileira, principalmente de baixa renda, o sentimento é de que no País, mesmo com as políticas que tem permitido os avanços registrados nos últimos anos, muito ainda há muito o que ser feito. Nós todos e todas temos nossa responsabilidade de caminhar com a certeza de que somos parte dessa construção do saber e da formação, necessária a um País mais justo e igualitário.

**Ednaldo de Paiva Pereira**

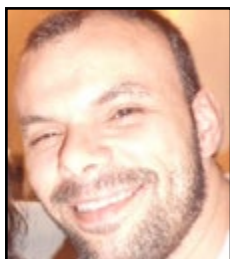
Diretor-Geral do *Campus* São Paulo do Potengi do IFRN

## **AUTORES**



**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, tendo atuado nos campi de João Câmara (2010/2013), São Paulo do Potengi (2013/2016) e atualmente lotada em 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: [elizabeth.paiva@ifrn.edu.br](mailto:elizabeth.paiva@ifrn.edu.br)



**José Gllauco Smith Avelino de Lima** é graduado em Pedagogia (2005) e especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2007) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Possui Graduação em Ciências Sociais Licenciatura (2011) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Mestrado em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – PPGCS/UFRN (2011) e Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFRN (2014). É professor efetivo do IFRN, tendo atuado no Campus Santa Cruz do IFRN entre os anos 2012 e 2014 e, atualmente, está lotado no Campus São Paulo do Potengi do IFRN.

E-mail: [jose.avelino@ifrn.edu.br](mailto:jose.avelino@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: [brunnicaastro@hotmail.com](mailto:brunnicaastro@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, tendo atuado no Campus Currais Novos entre os anos 2011 e 2014 e, atualmente, lotada no Campus São Paulo do Potengi.

E-mail: [ulisandra.lima@ifrn.edu.br](mailto:ulisandra.lima@ifrn.edu.br)





As atividades editoriais do que hoje denominamos Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN iniciaram em 1985, no contexto de funcionamento da ETRN. Nesse período, essas atividades limitavam-se a publicações de revistas científicas, como a revista ETRN, que em 1999 tornou-se a revista Holos.

Em 2004, foi criada a Diretoria de Pesquisa, atual Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação, que fundou, em 2005, a Editora do IFRN. A Editora nasceu do anseio dos pesquisadores da Instituição que necessitavam de um espaço mais amplo para divulgar suas pesquisas à comunidade em geral.

Com financiamento próprio ou captado junto a projetos apresentados pelos núcleos de pesquisa, seu objetivo é publicar livros das mais diversas áreas de atuação institucional bem como títulos de outras instituições de comprovada relevância para o desenvolvimento da ciência e da cultura universal, buscando, sempre, consolidar uma política editorial cuja prioridade é a qualidade.



Este livro, fruto de experiências formativas desenvolvidas nas áreas do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão no âmbito do Campus São Paulo do Potengi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), oportuniza aos leitores a percepção sobre a complexidade e a multidimensionalidade da educação, entendida, nesta obra, como um fenômeno social que se confunde com a própria vida. Traz, de igual modo, o registro da ação quase imperceptível das práticas formativas movimentadas pelos diferentes atores que compõem o cenário escolar. A comissão organizadora do livro, composta por três professores e um administrador, lançou a ideia em compartilhar as práticas exercidas no Campus São Paulo do Potengi (SPP) em formato de livro, com o objetivo de que estas práticas extrapolassem os muros do IFRN e estabelecessem um diálogo vivo com a comunidade que o envolve diretamente e com a sociedade de um modo geral. Para contemplar os diversos segmentos educacionais constitutivos do campus, o livro se apresenta em quatro vertentes: ensino, pesquisa, extensão e gestão. Para a elaboração do livro, a ideia foi socializada primeiramente em reuniões pedagógicas no campus, em 2014, recebendo a apreciação e o apoio unânimes dos servidores. Em seguida, foi lançado um edital público que reunia as normas e as regras para a submissão dos artigos. Aproveitamos, também, o ensejo de reunir alguns artigos publicados na I Semana de Meio Ambiente, Arte, Desporto e Cultura (SEMADEC) do campus, realizada em 2015. Vale ressaltar que o livro, em diversos artigos, tem como coautores estudantes do campus, bolsistas e voluntários dos projetos de pesquisa e de extensão, como também o envolvimento de técnicos administrativos. Enfim, acreditamos e esperamos que esse livro seja uma dentre as muitas formas de diálogo entre o campus e a comunidade do Potengi, a fim de que as experiências de escrever na educação e de educar na escritura sejam um processo emancipador do ser humano como sujeito de sua própria história.

