

# RiGS

revista interdisciplinar de gestão social

v.2 n.3 set./dez. 2013

ISSN: 2317-2428

[www.rigs.ufba.br](http://www.rigs.ufba.br)



**Metodologias Integrativas para a Participação**



# RiGS

revista interdisciplinar de gestão social

Publicação acadêmica, quadrimestral. Publica 3 tipos de documentos: textos, fotos e vídeos. Estimula 6 tipos de contribuições: tecnológica, teórica, vivencial, indicativa, fotográfica e audiovisual. Explora a gestão social de forma ampla ao situá-la na contemporaneidade, em territórios pluridisciplinares de prática e na investigação acadêmica. Difunde estudos pautados pela interdisciplinaridade.

v.2 n.3 set./dez. 2013 ISSN: 2317-2428

[www.rigs.ufba.br](http://www.rigs.ufba.br)



Universidade Federal da Bahia  
Reitora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dora Leal Rosa

Escola de Administração/ UFBA  
Diretor: Prof. Dr. Francisco Lima Cruz Teixeira

Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social - CIAGS  
Coordenadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Fischer

**Editor**

Eduardo Paes Barreto Davel  
(CIAGS/EA/UFBA; ESA/TÉLUQ)

**Gestor Executivo**

Kleber Moitinho  
revistarigs@ciags.org.br  
Marcelo Fraga da Silva

**Revisão da Língua Portuguesa  
e Normalização**  
Kleber Moitinho

**Gestão da Comunicação**  
Rodrigo Maurício Freire Soares  
(CIAGS/EA/UFBA)

**Diagramação e Design**

Márdel Santos  
(CIAGS/EA/UFBA)

**Gestão Financeira**

Hugo Cardoso do Vale  
(CIAGS/EA/UFBA)

**Editoras do Número Temático  
Metodologias Integrativas para a  
Participação**

Valéria Giannella  
(UFCA)

Vanessa Louise Batista  
(FACED/UFC)

**Foto da Capa**

André Magalhães

Revista interdisciplinar de gestão social / Universidade Federal da  
Bahia, Escola de Administração, Centro Interdisciplinar de  
Desenvolvimento e Gestão Social. – Vol.2, no. 3 (set./dez. 2013)-  
- Salvador : EAUFBA, 2013 -  
v.

Quadrimestral.

Descrição baseada em: Vol. 1, n.1 (jan./ abr. 2012).

ISSN 2317-2428

1. Administração local - Periódicos. 2. Desenvolvimento social -  
Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração.  
CDD 352

### **Conselho editorial**

Afef Benessaiah  
(TÉLUQ, Université du Québec  
à Montréal, Canadá)

Alain Chanlat  
(HEC Montréal, Canadá)

Antonio Strati  
(Università degli Studi di  
Trento, Itália)

Diane-Gabrielle Tremblay  
(TÉLUQ, Université du Québec  
à Montréal, Canadá)

Fernando Guilherme Tenorio  
(EBAPE/FGV)

Jacqueline Butcher  
(ISTR, México)

Jean-François Chanlat  
(Université Paris -Dauphine,  
França)

José Antonio Gomes de Pinho  
(NPGA/UFBA)

Luciano Junqueira  
(PUC-SP)

Miriam Cristina Marcilio Rabelo  
(UFBA)

Pedro Lincoln Mattos  
(UFPE)

Peter Kevin Spink  
(EAESP/FGV)

Roberto Costa Fachin  
(PUC-MG)

Rosinha da Silva Machado  
Carrion  
(PPGA/UFRGS)

Sylvia Maria Azevedo Roesch  
(British Journal of Industrial  
Relations, Reino Unido)

Jean-Louis Laville  
(Conservatoire National des  
Arts et Métiers, França)

Maria Ester de Freitas

(EAESP-FGV)

Maria Tereza Flores-Pereira  
(PUC-RS)

Mary Jo Hatch  
(Boston College, EUA)

Neusa Rolita Cavedon  
(UFRGS)

Paula Chies Schommer  
(UDESC)

Silvia Gherardi  
(Università degli Studi  
di Trento, Itália)

Sylvia Constant Vergara  
(EBAPE-FGV)

Tânia Fischer  
(CIAGS/EA/UFBA)

Valéria Giannella  
(UFCA)

### **Comitê Editorial**

Elizabeth Matos  
(UFBA)

Maria Elisabete Santos  
(UFBA)

Genauto Carvalho de França  
Filho  
(UFBA)

Horácio Nelson Hastenreiter  
Filho  
(UFBA)

José Célio Andrade  
(UFBA)

José Marcelo Dantas dos Reis  
(UFBA)

Maria Suzana Moura  
(UFBA)

Mônica de Aguiar Mac-Allister  
(UFBA)

Rosana de Freitas Boullosa  
(UFBA)



# sumário

## 9 Editorial

### 11 Foto da Capa

*Contribuição fotográfica*  
André Magalhães

### 13 Liderando com Maestria: Desenvolvendo a Capacidade de Contribuição Significativa

*Contribuição teórica*  
Nancy J. Adler

### 31 Considerações Sobre a Arte na Formação do Líder Contemporâneo

*Contribuição teórica*  
Adelaide Maria Coelho Baêta e Reginaldo de Jesus Carvalho Lima

### 39 A Participação da Federação das Indústrias do Estado do Espírito Santo no Modelo de Desenvolvimento do Estado nos Anos de 1960 e 1970

*Contribuição teórica*  
João Gualberto e Jamila Rainha

### 59 Comportamento Verbal e não Verbal em Grupos Focais: Análise de Micro Interloquções

*Contribuição teórica*  
Daniela Borges Lima de Souza, Sônia Maria Guedes Gondim e Gardênia da Silva Abbad

## METODOLOGIAS INTEGRATIVAS PARA A PARTICIPAÇÃO

### 83 Metodologias Integrativas. Tecendo Saberes e Ampliando a Compreensão

*Contribuição teórica*  
Valéria Giannella e Vanessa Louise Batista

### 111 Da Timidez à Participação: Construindo Metodologias para a Prática da Gestão Social

*Contribuição tecnológica*  
Waléria Maria Menezes de Morais Alencar, Joseane de Queiroz Vieira, Marluse Martins de Matos, Ítalo Anderson Taumaturgo dos Santos, Raquel Farias Gregório Bezerra e Maria de Fátima de Oliveira Sobreia

**133 Gestão Social Urbana: Negociação e Participação de seus Habitantes**

*Contribuição vivencial*

Patricia Brant Mourão Teixeira Mendes e Maria do Carmo Brant de Carvalho

**157 Performance and Development: Some Thoughts on the Relationship Between Theatre and Community at the Launching of the Youth Onstage! Community Performance School**

*Contribuição vivencial*

Dan Friedman

**179 Metodologias Integrativas: Abrindo Novos Caminhos para a Criação Coletiva na Gestão Social**

*Contribuição vivencial*

Maria Suzana Moura

**191 Tempo de Bordar**

*Contribuição vivencial*

Beth Ziani

**205 Pedagogia da Criatividade: Percursos de Arteducação no Empoderamento de Sujeitos para a Gestão Social Integrativa**

*Contribuição teórica*

Valéria Giannella, Dan Baron e José de Jesus Marques de Sousa

**223 Habitar no Tempo: Interações Estéticas na Produção de Arte**

*Contribuição audiovisual*

André Magalhães

## editorial

É com prazer que nos debruçamos sobre este número da RIGS, repleto de novidades sobre as metodologias integrativas para a participação. Trata-se de uma sessão temática coordenada pelas editoras convidadas, professoras Valéria Giannella e Vanessa Louise Batista. As novidades transbordam no que se refere a reflexões relevantes, expressões originais, ideias enriquecedoras e novas propostas de prática. Os trabalhos (textos, fotos e vídeo) permitem-nos melhor compreender contextual e conceitualmente o princípio das metodologias integrativas no contexto da gestão social, ao explorarem esse princípio no âmbito de escolas, do teatro, da intuição, do corpo, do planejamento urbano, do bordado, da criatividade, da arte e da gestão cultural.

Além da sessão temática, contamos com um conjunto rico, interdisciplinar e variado de leituras. Em duas leituras, a liderança é estudada e ensinada no campo da prática artística, da criatividade e da aprendizagem. Em outra leitura, mergulhamos no processo histórico de articulação de interesses ligados ao modelo de desenvolvimento do Estado do Espírito Santo. Numa última leitura, aprendemos sobre a análise de microinterlocuções em comportamentos verbais e não verbais que acontecem durante a realização de grupos focais.

Bom proveito!

Eduardo Paes Barreto Davel  
Editor



Foto: André Magalhães

## Semeando Humanidade

André Magalhães

2012



Semeando Humanidade – Representando o florescimento de um sonho comunitário para a construção de uma nova humanidade: a fertilidade do encontro entre cultura e natureza.

É um detalhe do “Manto do Vaqueiro”, adornado por bordadeiras do entorno da cidade de Cordisburgo, Minas Gerais – localidade de Guimarães Rosa. Desenho de José Murilo de Oliveira.



Foto: Nancy Adler

## Liderando com Maestria: Desenvolvendo a Capacidade de Contribuição Significativa<sup>1</sup>

Nancy J. Adler

### Resumo

A liderança extraordinária nasce no líder como um todo e não apenas no somatório de suas estratégias e táticas aprendidas, não importa quão bem executadas. O século XXI coloca-nos numa época desafiadora — época que exige uma liderança extraordinária em nível global, nacional, organizacional e comunitário. Para aumentar as possibilidades de líderes empresariais influenciarem o mundo de forma a beneficiar a sociedade e a rentabilidade das empresas, a Universidade de McGill lançou um seminário sobre “A arte da liderança em 2003”. O seminário já foi oferecido aos gerentes e executivos na Áustria, Canadá, Dubai, França, Índia, Israel, Japão, Coreia, Holanda, Nova Zelândia, Eslovênia, Suécia, Suíça e Estados Unidos. Resgatando as tradições e processos artísticos, o seminário vai além da gestão tradicional ao focar na compreensão mais profunda da nossa cultura e valorização do “possível”. O seminário foi concebido para desenvolver as capacidades dos participantes de criar, de apoiar e reforçar as organizações economicamente sustentáveis, ao mesmo tempo em que fomenta a criação de uma sociedade mais pacífica, solidária e saudável. Explicitamente, centra-se na liderança, ao invés da gestão, e sobre o desafio imperioso da construção de sentido, em vez da meta mais tradicional do sucesso. O seminário é projetado para aperfeiçoar o líder que há em cada indivíduo, ao invés de utilizar qualquer conjunto particular de técnicas ou ferramentas de liderança.

### Palavras-chave

Liderança. Arte. Artista. Aprendizagem. Educação.

### Abstract

Extraordinary leadership is born in *who* leaders are, not merely in the summation of their learned strategies and tactics—no matter how well executed. The 21<sup>st</sup> century confronts us with markedly challenging times—times that call for extraordinary leadership at a global, national, organizational, and community level. To increase the possibility of business leaders

influencing the world in ways that benefit both society and the company's bottom-line, McGill University launched a seminar on *The Art of Leadership* in 2003. Aspects of the seminar have since been offered to managers and executives in Austria, Canada, Dubai, France, India, Israel, Japan, Korea, the Netherlands, New Zealand, Slovenia, Sweden, Switzerland, and the United States. Drawing on artistic traditions and processes, the seminar goes beyond traditional management by focusing on our culture's most profound understanding and appreciation of "the possible." The seminar is designed to develop participants' capacities to create, support, and enhance economically vibrant organizations while simultaneously creating a more peaceful, compassionate, and sustainable society. It explicitly focuses on leadership, rather than management; and on the more compelling challenge of significance rather than the more traditional goal of success. The seminar is designed to enhance who each individual is as a leader, rather than on their use any particular set of leadership tools or techniques.

**Keywords** Leadership. Art. Artistry. Learning. Education.

“Em algum momento nos próximos cinquenta anos ou mais, a palavra gerente irá desaparecer da nossa compreensão de liderança, e que assim seja. Outra palavra surgirá mais rica em possibilidades, mais útil, que certamente não será decidida numa comissão, que descreverá o novo papel da liderança emergente. Tal liderança abrange uma pessoa atenta, flexível, centrada no diálogo, espirituosa, que não tenha desistido de seu intelecto e que ainda possa agir e atuar rapidamente quando necessário. Muito da sabedoria necessária para desenvolver essas características está não em nossas disciplinas empíricas e estratégicas, mas em nossas tradições artísticas. É o artista em cada um de nós que agora devemos mostrar para o mundo, seja trabalhando numa fundação para promoção da arte ou numa organização petrolífera. Com autonomia, é necessário despertar os nossos poderes artísticos e visionários em nossas refinadas competências analíticas e dedutivas.” David Whyte (1994, p. 240-241), poeta.

## **APRENDIZAGEM: UM PROCESSO ARTÍSTICO**

“O [artista... precisa da praticidade de se estabelecer na vida para testar e moderar o lirismo do *insight* com a observação da experiência. A corporação necessita do *insight* [do artista]... e do poder de concentração a fim de conectar a criatividade e o mundo interior da alma com o mundo exterior da forma e da matéria. O encontro desses dois mundos constitui o cerne da [liderança excepcional].” — David Whyte (1994, p. 9)

A experiência tem mostrado que os líderes são intensamente lançados para fora da zona de conforto para uma zona de aprendizagem, quando as experiências de liderança se baseiam fortemente em processos artísticos e criativos, na reflexão e nos aspectos simbólicos da

liderança. Isso é fundamentado por pesquisas recentes sobre liderança, sugerindo que os líderes excepcionais são aqueles capazes de buscar inspiração, tanto em fontes espirituais quanto mundanas, para articular e comunicar simbólica e artisticamente. O seminário “Arte da liderança” baseia-se numa ampla gama de tradições e processos artísticos— incluindo o literário, o visual e as artes cênicas — com o intuito de melhorar a capacidade dos participantes de fazer contribuições significativas para suas empresas e para a sociedade como um todo.

O seminário usa a experiência de artistas para aprofundar e enriquecer as capacidades dos participantes de compreender e interpretar a si mesmos e ao mundo em redor. Para esse fim, o seminário está estruturado a partir de encontros com artistas renomados, bem como através de experiências de liderança utilizando uma gama de processos artísticos. A seguir, apresenta-se uma breve descrição dos seis dias do seminário. Observe que o seminário propriamente dito está constantemente envolvendo a reflexão da cultura e a experiência dos participantes, a disponibilidade de artistas específicos e instituições de artes, bem como as experiências mais recentes baseadas em artes que parecem mais atraentes.

## **UM CONCERTO PARA A APRENDIZAGEM DA LIDERANÇA: 12 MOVIMENTOS EM 6 DIAS**

“O tempo parece apropriado para esta dupla fertilização [das artes e da liderança]. Parece que todas as instituições maduras do mundo, de corporações aos Estados, encontram-se em apuros e estão clamando, mesmo que relutantemente, ao seu povo por mais criatividade, empenho e inovação”. — David Whyte (1994, p. 21)

### **1º MOVIMENTO: Introdução à Arte da Possibilidade**

#### *Metáfora Artística: Música & Condução*

Artistas e líderes enfrentam desafios similares: ver a realidade como ela é, sem sucumbir ao desespero, enquanto imagina simultaneamente possibilidades que vão muito além da realidade atual; ter a coragem tanto de combater o engodo quanto de articular futuros possíveis que, até então, permaneceram inimagináveis; e inspirar as pessoas individualmente e coletivamente a se superarem em benefício de todos. Esta sessão introdutória começa explorando os métodos dos grandes artistas e das tradições artísticas nos quais se fundamentam a liderança extraordinária. A razão inicial para participar deste seminário exclusivo está contida na apreciação de Arthur Frank do aforismo de Goethe — “cada dia deve-se ler um poema, olhar para uma obra de arte e ouvir alguma música”.<sup>2</sup>

O seminário, no entanto, reconhece que a maioria dos gestores não confia nas artes para modelar suas conceituações de liderança. Antes que eles se afastem como não-artistas, o poeta David Whyte (1994, p.18) lembra-lhes que embora seja “difícil obter informação dos [pinturas e] poemas,[...] pessoas morrem miseravelmente todos os dias por nada encontrar

neles.”<sup>3</sup> Usando a filosofia da liderança e a abordagem do maestro Benjamin Zander da Filarmônica de Boston, esta primeira sessão introduz a filosofia, a abordagem e a estrutura do seminário. Além de ler o livro de Zander (2000), *The Art of Possibility*, publicado pela *Harvard Business School Press*, eles também assistem ao seu filme (1998). Outras leituras recomendadas para melhor compreender o relacionamento entre as artes e a liderança incluem Adler (2011, 2006, 2003), Austin e Devin (2004), Darso (2004), Paulus e Horth (2002), Schein (2001), Seifiter (2004), juntamente com Amabile (1996), Gibb (2006), Kao (1996) e a edição especial da revista *Reflections on Leadership and the Arts* (2001).

**Apreciando a aprendizagem: tudo é construído.** Com intuito de aplicar os conceitos de liderança de Zander em suas próprias vidas e começar a mover-se da abordagem avaliativa comum para uma perspectiva mais apreciativa, os participantes são convidados a escrever uma carta contemplativa descrevendo sua própria liderança: “Michelangelo é frequentemente citado como tendo dito que, dentro de cada bloco de mármore habita uma bela estátua; somente precisa-se remover o excesso de material para a obra de arte se revelar de dentro” (Zander & Zander, 2000, p. 26).

Baseado na leitura de “*The Art of Possibility*” dê para si próprio um 10 pelo que você aprendeu sobre si mesmo como pessoa e como líder durante o ano. Lembre-se que o Dez não é corresponder às expectativas, mas sim uma possibilidade na vida. Conforme descrito no capítulo 3 de “*The Art of Possibility*”, escreva uma carta para mim datada no futuro, daqui a um ano, começando com “Eu consegui o meu Dez, porque ....” Na carta, descreva o mais detalhadamente possível a sua história até o final do ano, entrando em sintonia com você mesmo recebendo essa nota extraordinária por seu aprendizado e desenvolvimento como um líder. Escreva a carta no tempo passado.

Coloque-se no futuro, olhando para trás ao longo do ano, e relate as ideias mais importantes que você adquiriu e marcos que alcançou durante esse ano, como se essas realizações fossem no passado. Não inclua frases tais como “Eu espero”, “Eu pretendo” ou “Eu desejo”. Se quiser, você pode mencionar as metas específicas alcançadas e as façanhas realizadas. O foco, no entanto, é na pessoa e no líder que você vai se tornar dentro de um ano. Mais importantes são suas atitudes, sentimentos e visão de mundo. Enfim, projete a pessoa e o líder que terá feito tudo o que você esperava fazer e terá transformado em realidade tudo o que você desejou. Observe que, para dar a si mesmo um dez, você precisará gastar mais tempo pensando e refletindo sobre o que realmente escrever.

## **2º MOVIMENTO: Liderança Reflexiva – a Arte de Acessar a Sabedoria**

### *Metáfora Artística: Prática Meditativa e Tai Chi*

“Somos pessoas ocupadas em uma cultura corporativa motocontínuo.

Mas mesmo a pessoa mais ocupada deseja atividades significativas e inteligentes.

[...]Todos nós desejamos trabalhos mais inteligentes do que mais duros. Entretanto, estamos todos familiarizados com as ocupações frenéticas que nos

impedem da entrega ao silêncio e à contemplação necessária para sermos perspicazes.” – David Whyte (1994, p. 98)

Líderes extraordinários refletem diariamente. Considerando que uma variedade de práticas artísticas pode ser usada para apoiar a prática reflexiva dos líderes, esta sessão apresenta uma experiência de reflexão com base na antiga arte marcial *Tai Chi*. Conduzida pelo Sr. Lew Yung-Chien, CEO, artista e medalhista de ouro em *Tai Chi*, os participantes aprendem uma forma de *Tai Chi* que foi criada especificamente para líderes. O Senhor Lew nasceu em Xangai e tem praticado a arte da pintura com a tradicional técnica do “pincel seco” na China e em Taiwan; estudou a arte e a cultura ocidental na *École Supérieure des Arts Modernes* em Paris e montou o estúdio de *design* de comunicação da Hablutzel & Yung em Montreal, Canadá. Hoje, ele atua como um interlocutor intercultural entre América do Norte e Ásia para inúmeras empresas multinacionais, órgãos públicos e particulares. Ele ensina formas clássicas de *Tai Chi*, ilustradas com imagens significativas que ajudam os líderes a alcançarem a clareza da mente e do espírito, facilitando assim a melhor compreensão de si mesmos e do mundo, e aperfeiçoando suas competências de concepção e resolução de problemas. Após esta sessão introdutória de *Tai Chi*, os participantes são encaminhados para a sua própria prática reflexiva diária, usando o periódico *Leadership Insight* (Adler, 2010 a & b). Cada dia do seminário é, então, aberto com uma hora de prática reflexiva. Leituras recomendadas sobre reflexão incluem Drucker (1999), Loehr e Schwartz (2001), Needleman (1998) e Adler (2010a, 2010b, 2007).

### **3º MOVIMENTO: Liderança Extraordinária**

#### *Metáfora Artística: Redação Criativa, Narrativa e Autobiografia*

“A vida está constantemente nos convidando a ampliar os horizontes para além do que imaginamos” David Whyte (1999)

Gestão, como sabemos, cuida de tarefas diárias. Liderança, por outro lado, transcende a gestão cotidiana. De acordo com o Professor de Harvard Howard Gardner, um líder é um indivíduo que, sem recorrer à coerção, usa a persuasão para influenciar significativamente os pensamentos e comportamentos dos outros. A liderança excepcional exige um nível de inspiração, perspectiva ampliada, coragem, entendimento e compromisso que transcende a gestão ordinária. Utilizando a pesquisa de Gardner relatada em seu livro “*Leading Minds*”, esta sessão enfoca sobre o que os gestores podem aprender com quem tem sido exemplo de liderança extraordinária. Entre as leituras recomendadas sobre liderança e líderes extraordinários incluem-se Gardner (1995) e Franck e outros (2000).

**Escrevendo uma autobiografia de liderança.** Depois de analisar as pesquisas sobre líderes extraordinários, os participantes têm a oportunidade de contar suas histórias de liderança pessoal. Como uma introdução, os participantes leem a história autobiográfica de Adler (2008) “Eu sou filha da minha mãe”. Para prepará-los, eles são instigados a pensar sobre o líder que eles foram, o líder que são hoje e o líder que mais gostariam de ser no futuro e a

escrever uma autobiografia sobre essa pessoa. Eles esboçam o livro (a autobiografia), dão-lhe o título principal e nomeiam cada um dos capítulos. Então, eles escrevem um sumário executivo, destacando os principais temas em suas histórias de vida e dando ao leitor uma razão para querer ler o livro.

#### **4º MOVIMENTO: Poder e Influência – Nossos Líderes Mais Admirados**

##### *Metáfora Artística: As Artes Visuais*

Esta sessão mantém o foco nos líderes excepcionais. Como Irene Claremont de Castillejo descreve:

“somente poucos realizam a tarefa colossal de coordenar simultaneamente a clareza do *insight* com a habilidade de conquistar um lugar no mundo materialista. Eles são os heróis modernos [...] Artistas que possuem ao menos um estilo para conservar juntas as tendências pessoais opostas que de outra maneira poderiam entrar em conflito. Mas há alguns que não têm nenhum estilo artístico reconhecido para servir a este propósito; eles são artistas da vida. Em minha opinião, estes últimos são os heróis supremos em nossa sociedade desalmada” (citada por Whyte, 1994).

Há mais de 10.000 artigos publicados sobre liderança e mais de 350 definições do que é um líder, e ainda não há consenso entre os especialistas sobre o que separa bons líderes de maus líderes. Como você definiria a liderança? Como você definiria a liderança excepcional? Quais tipos de liderança você mais admira? Com base na sua experiência e observações, quais tipos de liderança você acredita que as organizações e a sociedade necessitam no século XXI? Esta sessão usa fotos dos líderes mais influentes do mundo para trazer à tona a definição implícita de liderança em cada participante e, em seguida, desenvolve uma definição coletiva de liderança baseada na dinâmica da sociedade contemporânea e dos negócios. Leituras recomendadas incluem uma série de artigos sobre teorias de liderança bem conhecidas.

**O Líder mais admirado.** Na preparação para esta sessão, cada participante seleciona um líder que ele ou ela admira fortemente e traz um retrato dele para o seminário, juntamente com uma pequena lista das qualidades, características e comportamentos que lhes fazem admirar o líder escolhido. Alguns selecionam líderes famosos, como Louise Arbour do Canadá, Mahatma Gandhi da Índia, Aung Sang Suu Kyi de Burma, Nelson Mandela da África do Sul ou Jack Welsh dos Estados Unidos, enquanto outros selecionam um membro da família ou amigo que os influenciou fortemente. Antes da introdução à história das teorias da liderança, os participantes apresentam seus líderes aos seus colegas para começar a trazer à tona suas atuais teorias da liderança, ainda que estejam até agora implícitas.

## **5º MOVIMENTO: As Raízes da Liderança – Aliados & Adversários**

### *Metáfora Artística: Mitologia e Narração de Histórias*

Com base no sistema do mitólogo Joseph Campbell e da psicóloga Maureen Murdock (1998) sobre a jornada do herói e da heroína, nós sabemos que o caminho da pessoa para a liderança segue fases distintas, cada uma das quais deve ser atravessada com sucesso. Começando a jornada do líder, uma pessoa ouve o chamado e começa uma aventura de contribuir com o mundo de um jeito particular e por meio disso alcança seus objetivos de vida. Como parte da jornada, líderes enfrentam todos os tipos de obstáculos que estão em seu caminho, tentando impedi-los de realizar seus objetivos.

Para passar com êxito por essa rota de provas, os líderes devem identificar os aliados, as pessoas e as características de sua personalidade que irão protegê-los e ajudá-los ao longo do caminho. Os aliados orientam os líderes na estrada da vida e os motiva a permanecer na sua jornada, não importa quão difícil ela se torne. Os Líderes também encontram muitos adversários em suas jornadas que os testam e tentam bloquear-lhes o progresso. Semelhante aos aliados do líder, alguns adversários são externos — pessoas que não querem realizar as metas dos líderes — e alguns são internos — como as características da personalidade dos líderes e experiências passadas que os incentivam a tomarem as decisões erradas ou a desistirem completamente.

**Aliados, adversários e autobiografia.** Para se preparar para esta sessão, os participantes identificam os aliados em sua jornada de liderança, incluindo apoiadores externos e forças internas. Também identificam os adversários internos e externos e desenvolvem estratégias para superá-los. Para obter uma apreciação das raízes de sua liderança, eles analisam os mitos sobre liderança que aprenderam com suas mães e seus pais, tanto do que ouviram pessoalmente deles e delas quanto da observação de seus modos de vida. Para entender melhor como o passado impacta no futuro e como transcendê-lo, os participantes escrevem e contam suas autobiografias de liderança — a história de suas vidas, desde o nascimento até a idade de 100 anos. Leituras recomendadas incluem Murdock (1990) e “Histórias pessoais” (2001).

## **6º MOVIMENTO: Projetando Futuros Possíveis – A Arquitetura da Possibilidade**

### *Metáfora Artística: Arquitetura e Design*

O desafio da liderança do século XXI está criando opções dignas de escolha, ao contrário do que tem sido o pilar da maioria dos programas de gestão: a aprendizagem de técnicas analíticas para escolher entre opções do passado. Usando a abordagem de design do arquiteto William McDonough, esta sessão investiga o que significa criar e implementar uma visão transformacional do processo. De acordo com o antigo presidente da Ford Motor Company, William Clay Ford Jr.: “existem muito poucos visionários que são práticos — Bill McDonough é um dos mais profundos pensadores ambientais no mundo.”

A Revista Times, na concessão do título de distinção como um dos heróis do planeta ao arquiteto McDonough, declarou que sua utopia “é fundamentada numa filosofia unificada que — de forma demonstrável e prática — está mudando o *design* do mundo.” Durante a sessão, os participantes assistem ao filme “A próxima Revolução Industrial: William McDonough, Michael Braungart e o nascimento da economia sustentável.” As leituras recomendadas para a sessão incluem McDonough (1993, 2001), McDonough e Braungart (1998, 2002), Boland e Collopy (2004), Cameron (2003), Liedtka e Mintzberg (2005) e Moreira (2004).

## **7º MOVIMENTO: Imagens de Líderes – Liderança Simbólica, Poder e Influência.**

### *Metáfora Artística: Desenho, Pintura e Narrativas*

“O trabalho de cada pessoa, seja músico ou fotógrafo ou arquiteto [...] (ou líder organizacional), é sempre um retrato de si mesmo” – Samuel Butler

Em toda a história da humanidade, diferentes sociedades retrataram seus líderes como o mais poderoso membro de sua coletividade. Qual é a sua imagem de um líder? Como a figura dos líderes expressa poder, influência, *status* e integridade? Considerando a imagem visual deles, por que importantes zonas eleitorais escolhem seguir alguns líderes, mas não outros? Dado que o século XXI é a era da comunicação visual, esta sessão explora a melhor forma de comunicar a liderança visualmente, incluindo a criação de autorretratos de liderança. Os participantes têm a oportunidade de explorar como os símbolos visuais e artísticos influenciam o ponto de vista de seus colegas sobre a liderança; eles recebem um *feedback* intercultural sobre o impacto dos símbolos artísticos que eles escolheram para representar a sua própria liderança. A sessão explora alguns dos mais poderosos símbolos para comunicar a liderança numa sociedade e numa economia globalmente integradas. A leitura recomendada inclui Guthey e Jackson (2005) e Perkins (1994).

**Liderança Simbólica, Poder & Influência.** Para se preparar para a sessão, os participantes assumem que eles foram selecionados para ser o CEO da organização que mais gostariam de dirigir. Eles selecionam uma obra de arte (pintura, escultura, etc.), para exibir no próprio escritório, que melhor transmita a imagem de liderança, incluindo a expressão da influência e do poder que acompanham o papel deles. Eles trazem uma foto dessa obra de arte para a sessão juntamente com uma breve descrição da imagem da liderança que eles estão tentando transmitir e por que eles acham que tal obra particular efetivamente transmite essa imagem. Os participantes podem selecionar sua obra de arte da própria coleção ou *on-line* num dos grandes museus do mundo, fazendo um *tour* virtual em coleções como aquelas disponíveis no Museu Egípcio no Cairo, no Hermitage em Moscou, no Louvre em Paris, no Metropolitan Museum of Art em Nova York, no Prado em Madrid, no Museu de Arte de Xangai na China e no Museu Nacional de Tóquio no Japão.

## **8º MOVIMENTO: Líder como um Contador de Histórias – Comunicando Valores Significativos**

### *Metáfora Artística: Cinema, Direção e Narrativa*

Enfatizando a tragédia em Darfur, o escritor do editorial do New York Times, Nicholas Kristof (2006), lembra-nos de que “talvez a distinção mais marcante na história do genocídio não é entre aqueles que assassinam e aqueles que não matam, mas entre os ‘expectadores’ que fecham os seus olhos e os ‘manifestantes’ que protestam e denunciam”. Talvez a distinção mais marcante entre as pessoas que assumem a liderança, não importa qual seja seu real papel na sociedade, e aquelas que não assumem, seja a mesma que entre expectadores que fecham seus olhos e manifestantes que denunciam e se posicionam. Líderes devem comunicar sua visão e suas intenções ou eles não conseguem influenciar qualquer colégio eleitoral significativo.

A pesquisa sugere que a mais poderosa forma de comunicação para líderes é contar histórias. Nesta sessão, a diretora premiada com o Oscar de melhor documentário em 1977, Beverly Shaffer, descreve técnicas cinematográficas usadas para comunicar histórias que transmitem valores significativos. Durante a sessão, os participantes assistem ao documentário dirigido por Shaffer, “O Dom do Sr. Mergler” (Mr. Mergler’s Gift, 2005), e então trabalham com questões que são mais significativas para eles quando desenvolvem suas próprias capacidades de comunicar convincentemente mensagens profundas.

**Tomar uma posição: escrevendo uma carta para o editor.** Na preparação para esta sessão, os participantes selecionam um tema no mundo ao qual estão apaixonadamente ligados e examinam como os negócios estão influenciando, ou poderiam atuar, como um agente benfeitor para o mundo em relação a essa questão. Eles, então, redigem uma carta para o editor afirmando sua perspectiva, defendendo uma posição e recomendando ações da maneira mais convincente possível.

## **9º MOVIMENTO: Liderando num Mundo Complexo e Caótico – A Improvisação Eficaz**

### *Metáfora Artística: Improvisação e Teatro*

“Uma sinfonia é a conquista da harmonia de todas as vozes juntas, cuja sintonia é o que a liderança é realmente. Não se trata de vencer ou perder – mas de fazer música juntos” (Bem Zander, Maestro da Filarmônica de Boston, 1998, p. 24).

O ritmo da vida está pulsando mais rápido e mais caoticamente do que em qualquer outro período histórico já registrado. “[...] O ser humano espera fazer[...] ordem a partir do caos; nós almejamos criar estabilidade, ao descobrir um lugar no qual ficar[...]” (Whyte, 1994, p. 218). Em tal contexto, um líder mundial deve combinar desenvoltura estratégica com reflexão cuidadosa. Já há meio século, as pesquisas de Henry Mintzberg demonstraram que um executivo médio é interrompido a cada 5 minutos. Ao contrário do que se imagina, líderes e

administradores não têm a luxúria de longos períodos ininterruptos de tempo para pensar e planejar. Essa sessão introduz as ciências da complexidade como um meio de compreender o ambiente aparentemente caótico no qual a maioria dos líderes atua. É introduzida a concepção do fazer artístico do Professor da Harvard Business School, Rob Austin, e do diretor de teatro Davin Lee, em vez do fazer industrial, como uma abordagem eficaz para a liderança na turbulenta economia e sociedade do século XXI. Ator, escritor, produtor e diretor de teatro de improviso, Rob Nickerson treina os participantes numa série de técnicas do teatro de improviso criadas para desenvolver as habilidades necessárias para responder espontaneamente, como indivíduos e como times, a desafios complexos enfrentados pelos líderes, num mundo extremamente mutante. Entre as leituras recomendadas, incluem-se Gladwell (2005), Austin e Devine (2003), Crossan (1997), Cross e Sorrenti (1997), Olivier (2003) e Olivier e Janni (2004).

## **10º MOVIMENTO: Poesia e a Coragem para Liderar**

### *Metáfora Artística: Poesia & Narrativa*

“Quando o poder conduz a pessoa para à ignorância, a poesia recorda-lhe de sua limitação. Quando o poder reduz o campo de interesse da pessoa, a poesia recorda-lhe da riqueza e diversidade de sua experiência. Quando o poder corrompe, a poesia limpa, através da arte se estabelece as verdades humanas básicas que devem servir de ponto de referência ao nosso julgamento.” Ex-presidente dos Estados Unidos, John F. Kennedy.

Segundo o poeta David Whyte, “O que quer que nós escolhamos fazer, os riscos são muito grandes. Com um pouco mais de cuidado, um pouco mais de coragem e, acima de tudo, um pouco mais de alma, nossa vida pode ser assim facilmente descoberta e celebrada no trabalho[...]” (Whyte, 1994; p. 298). Por que as pessoas trabalham? O que as leva a se comprometerem tão fortemente com uma organização e sua missão, até mesmo voluntariando-se para trabalhar, mesmo não sendo remuneradas para tanto? Esta sessão usa a poesia de David Whyte para tratar de questões relacionadas ao significado do trabalho. Whyte trabalha com grandes empresas e organizações por todo o mundo envolvendo-as em conversações corajosas sobre como as pessoas podem transformar seu local de trabalho num dos ambientes mais profundamente significativos de sua vida — uma meta que é especialmente importante, dada a quantidade de tempo que as pessoas passam no trabalho.

Dentro do contexto de trabalho significativo, a vida organizacional é recheada com momentos que exigem a máxima coragem: a coragem de ver a realidade como ela é, mesmo quando nem a sociedade e nem os colegas concordam com as suas percepções; a coragem de imaginar futuros possíveis, mesmo quando os colegas consideram tais possibilidades ingênuas, irrealistas, tolas e/ou irracionais; a coragem de apresentar a realidade atual e as possibilidades futuras tão poderosamente que inspire as pessoas a seguir; e a coragem de falar o que pensa — a coragem de agir. A sessão investiga a relação entre intenção e ação corajosa através de questões como: quando você agiu corajosamente no passado? O que apoiou sua ação corajosa? O que podemos fazer como líderes para apoiar a ação corajosa

dos outros?

**Histórias pessoais de coragem.** Para se preparar para a sessão, os participantes escrevem uma história pessoal de coragem no contexto da liderança, utilizando o ciclo de narrativas clássicas do mitólogo Joseph Campbell para estruturá-la: (1) o chamado para a ação — algo tão poderoso que o líder se sente compelido a agir; (2) o limite — um incidente após o qual não há retorno; (3) a luta — seja entre várias pessoas, ou entre as pessoas e as circunstâncias, ou entre emoções em conflito ou princípios dentro de si mesmo; (4) outro limiar — uma resolução para lutar; e (5) um retorno — uma reintegração de volta ao lar ou à vida regular. Entre as leituras recomendadas para esta sessão, incluem-se Adler e Hansen (2012), Schuessler (2001), Exxex e Mainemelis (2002), Whyte (1994, 2001), March (2006) e Palmer (1999).

## **11º MOVIMENTO: Desenvolvendo a Efetividade – Ensaiando**

### *Metáfora Artística: Artes Cênicas*

Antes da apresentação do artista, seja ator, dançarino ou músico, ele ensaia bastante para uma *performance* importante. Durante o ensaio, o artista experimenta novas formas de expressar-se para criar a mais poderosa *performance* possível. Esta sessão é estruturada para dar tempo de equipe para um ensaio final antes da sua apresentação. Ao aprimorar a apresentação, eles se concentram no público — seus colegas. O que a apresentação lhes permitirá aprender a mais? O que tornará a apresentação memorável? O que eles vão escolher para começar a *performance* no intuito de despertar o público para o conteúdo da apresentação, relacionando-o com as ideias e abordagens recentemente apresentadas?

## **12º MOVIMENTO: Liderando de Qualquer Cadeira**

### *Metáfora Artística: Mídia Misturada e Multimídia*

“Afinal, trata-se de responder à questão, ‘por que alguém desejaria ser liderado por você?’” Professora Stella Nkomo, do Business Leadership Institute, África do Sul.

Nas complexas organizações atuais, muitas pessoas assumem os papéis de liderança, enquanto cada um está constantemente aprendendo. Nesta última sessão, os participantes alternam entre líder e seguidor — entre ser como executivos treinadores de seus colegas e participantes como aprendizes contínuos. Baseado num conjunto de processos artísticos, os participantes conduzem seus colegas através de uma série de experiências de desenvolvimento de liderança baseadas em artes.

**Apresentação e Relatório “A arte da liderança”.** Na preparação para esta sessão, cada equipe participante seleciona uma forma de arte que será usada na criação de uma apresentação e um relatório cujo objetivo é melhorar a capacidade de liderança de seus colegas. As

equipes examinam como o tipo de arte tem sido usado para a liderança ou aprendizagem organizacional. Eles, em seguida, criam uma apresentação interativa e experiencial, envolvendo, assim, os participantes do seminário nos diversos processos artísticos.

## NOTAS

- 1 Tradução: Paulo Wenderson Teixeira Moraes e Claudiani Waiandt
- 2 Frank guarda o aforismo de Goethe consigo como “um credo estético”, lembrando-lhe “que o mundano merece ser modelado pelo artístico.” Franck *et al.* (1998: 275). Note que uma nova edição de “What does It Mean to be Human?” foi publicado em 2000 pela St. Martin Press, Nova Iorque.
- 3 Ver o trabalho de Adler utilizado para liderança: <http://www.mcgill.ca/desautels/beyond-business/art-leadership>

## REFERÊNCIAS

ADLER, Nancy J. Going Beyond the Dehydrated Language of Management: Leadership Insight. **Journal of Business Strategy**, v. 31 n. 4, 2010a, p. 90-99.

\_\_\_\_\_. Global Companies, Global Society: There is a Better Way. In: SEGIL, L.; GOLDSMITH, M.; BELASCO, J. (ed.). **Partnering: The New Face of Leadership**. New York: AMACOM, 2003, p. 223-230.

\_\_\_\_\_. Organizational Metaphysics: Global Wisdom & the Audacity of Hope. In: KESSLER, E. H.; BAILEY, J. R. (ed.). **Handbook of Organizational and Managerial Wisdom**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007, p. 423-458.

\_\_\_\_\_. **Leadership Insight**. Milton Park, U.K.: Routledge, 2010b.

\_\_\_\_\_. Leading Beautifully: The Creative Economy and Beyond. **Journal of Management Inquiry**, v. 20, n. 3, p. 208-221, 2011.

\_\_\_\_\_. (2006) The Art of Leadership: Now that we can do anything, what will we do? **Academy of Management Learning and Education Journal**, v. 5 n. 4, p. 466-499, 2006.

\_\_\_\_\_; HANSEN, Hans. Daring to Care: Scholarship that Supports the Courage of Our Convictions. **Journal of Management Inquiry**, v. 21, n. 2, p. 128-139, 2012.

AMABILE, Teresa M. **Creativity in Context**. Boulder, Colorado: Westview Press, 1996.

AUSTIN, Rob; DEVINE, Lee. (2003) **Artful Making: What Managers Need to Know About How Artists Work**. Upper Saddle River, New Jersey: FT Prentice Hall, 2003.

BOLAND, Richard; COLLOPY, Fred. Design Matters for Management. In: BOLAND,

Richard; COLLOPY, Fred (ed.). **Managing as Designing**. Palo Alto, California: Stanford University Press, p. 3-18, 2004.

CAMERON, Kim S. Organizational Transformation through Architecture and Design. **Journal of Management Inquiry**, v. 12, n. 1, p. 88-92, 2003.

COLLINGWOOD, Harris. Leader's First Commandment: Know Thyself. **Harvard Business Review**, p. 8, dez. 2001.

CROSSAN, Mary. Improvise to Innovate. **Ivey Business Quarterly**, p. 37-42, outono 1997.

\_\_\_\_\_; SORRENTI, Marc. Making Sense of Improvisation. **Advances in Strategic Management**, v. 14, p. 155-180, 1997.

DARSØ, Lotte. **Artful Creation: Learning-Tales of Arts-in-Business**. Frederiksberg, Denmark: Samfundslitteratur, 2004.

DRUCKER, Peter F. Managing Oneself. **Harvard Business Review**, p. 64-74, mar/abr. 1999.

ESSEX, Elizabeth M.; MAINEMELIS, Charalampos. Learning from an Artist about Organizations: The Poetry and Prose of David Whyte at Work. **Journal of Management Inquiry**, v. 11, n. 2, p. 148-159, 2002.

FINN, David; JEDLICKA, Judith. **The Art of Leadership: Building Business Arts Alliances**. New York: Abbeville Press, 1999.

FRANCK, F.; ROSE, J.; CONNOLLY, R. (ed.). **What Does It Mean To Be Human?** New York: St. Martin's Press, 2000.

GARDNER, Howard. **Leading Minds: The Anatomy of Leadership**. New York: Basic Books, 1995.

GIBB, Stephen. **Aesthetics & Human Resource Development: Connections, Concepts & Opportunities**. London, England: Routledge, 2006.

GLADWELL, Malcolm. **Blink: The Power of Thinking without Thinking**. New York: Little, Brown, and Company, 2005.

GUTHEY, Eric; JACKSON, Brad. CEO Portraits and the Authenticity Paradox," **Journal of Management Studies**, v. 42, n. 5, p. 1057-1082, 2005.

HARVARD BUSINESS REVIEW. **Personal Histories: Leaders Remember the Moments and People that Shaped Them**. p. 27-37, dez. 2001 (sem autor).

KAO, J.J. **The Art and Discipline of Business Creativity**. New York: Harper Business, 1996.

KRISTOF, Nicholas. Heroes of Darfur. **New York Times**, 7 maio, 2006.

LIEDTKA, Jeanne; MINTZBERG, Henry. **Time for Design**. Working paper. Montreal, Canada: Desautels Faculty of Management, McGill University, 2005.

LOEHR, Jim; SCHWARTZ, Tony. The Making of a Corporate Athlete. *Harvard Business Review*, p. 120-128, jan. 2001.

MARCH, James G. Poetry and the Rhetoric of Management. **Journal of Management Inquiry**, v.15, n.1, p. 70-72, 2006.

MAU, Bruce; The Institute without boundaries. **Massive Change**. London: Phaidon Press, 2004.

MCDONOUGH, William **Design, Ecology, Ethics and the Making of Things**. A Centennial Sermon adapted by Paul Hawken & William McDonough. Cathedral of St. John the Divine, New York, New York, p. 1-23, 7 fev.1993.

\_\_\_\_\_. William McDonough on Designing the Next Industrial Revolution. **Timeline**, p. 12-16, jul/ago. 2001.

\_\_\_\_\_; BRAUMGART, Michael. **From Cradle to Cradle: Remaking the Way We Make Things**. New York: North Point Press, 2002.

\_\_\_\_\_. The Next Industrial Revolution. **The Atlantic Monthly**, out. 1998.

MURDOCK, Maureen. **The Heroine's Journey**. Boston: Shambhala, 1990.

NEEDLEMAN, Jacob. Tempus Fugit. *Forbes ASAP*, p. 86, 30 nov. 1998.

OLIVIER, Richard. **Inspirational Leadership: Henry V and the Muse of Fire**. London, England: Spiro Press, 2003.

\_\_\_\_\_; JANNI, Nicholas. **Peak Performance Presentations: Transforming Your Business Impact Using Skills and Techniques from Theatre**. London England: Spiro Press, 2004.

PALMER, Parker J. **Let Your Life Speak: Listening for the Voice of Vocation**. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 73-95, 1999.

PALUS, C. J.; HORTH, D. M. **The Leader's Edge: Six Creative Competencies for Navigating Complex**. Greensboro, S.C.: The Center for Creative Leadership, 2002.

PERKINS, D.N. **The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art**. Santa Monica, CA: Getty Center for Education in the Arts, 1994.

**Reflections**: *Journal of the Society for Organizational Learning*, v. 2, n. 4, 2001. (Número especial sobre liderança e as artes)

SCHEIN, Edgar. The Role of Art and the Artist. **Reflections**, v. 2, n. 4, p. 81-83, 2001.

SCHULESSLER, Heidi A. A Poet Taps into the Disillusionment of Managers. **The New**

**York Times**, p. C2, 20 jun. 2001.

SEIFTER, Harvey. Artists Help Empower Corporate America. In: **The Arts and Business Quarterly**, 1ª Ed., primavera 2004. Disponível em: <<http://www.artsandbusiness.org/newsletter/>>.

\_\_\_\_\_. **Leadership Ensemble: Lessons in Collaborative Management from the World's Only Conductorless Orchestra.** New York: Holt/Times Books, 2001.

WHYTE, David. **Crossing the Unknown Sea: Work as a Pilgrimage of Identity.** New York: Riverhead Books, 2001.

\_\_\_\_\_. **Frontier Conversations: The Inner Necessities of Leadership.** Video program. Langley, Washington: Many Rivers Company, 1999.

\_\_\_\_\_. **The Heart Aroused: Poetry and the Preservation of the Soul in Corporate America.** New York: Currency Doubleday, 1994.

ZANDER, Rosamund; ZANDER, Benjamin. **The Art of Possibility: Transforming Professional and Personal Life.** Boston: Harvard Business School Press, 2000.

\_\_\_\_\_. **Leadership: An Art of Possibility.** American Media & Groh Productions, 1998.

**Nancy J.  
Adler**

Professora na McGill University, Canadá, onde ocupa a Bronfman Chair em Administração. Realiza pesquisas e consultorias internacionais sobre liderança global e administração intercultural. Autora de 125 artigos, produziu 4 filmes e publicou 10 livros. Ela é membro da Academy of Management, da Academy of International Business e da Royal Society of Canada. É também artista e suas pinturas são expostas pelo mundo.



Foto: Nancy Adler



Foto: Nancy Adler



Foto: Biba Rigo

## **Considerações sobre os Estudos de Liderança e a Arte na Formação do Líder Contemporâneo**

**Adelaide Maria Coelho Baêta e Reginaldo de Jesus Carvalho Lima**

### **Resumo**

A crescente complexidade da sociedade e a necessidade de respostas rápidas num mundo globalizado exigem das empresas a reformulação de seus processos tradicionais de forma a reinventar o próprio negócio. Nesse contexto, observa-se a evolução do conceito de liderança exigindo dos líderes contemporâneos a capacidade de lidar com situações que requerem criatividade e aprendizagem contínuas. Dessa perspectiva, este artigo tem o objetivo de contribuir para a reflexão sobre o papel da arte na formação de líderes.

### **Palavras-chave**

Liderança. Inovação. Criatividade. Formação de Líderes.

### **Abstract**

The increasing complexity of society and its demand for fast answers in a globalized world makes it mandatory for companies to reformulate their traditional processes, so that they can recreate their own business. In this context, the evolution of the concept of leadership can be observed, requiring the ability to deal with situations demanding creativity as well as continuous learning. From this perspective, the objective of this article is to contribute to the process of reflecting upon the importance of art within leader development programs.

### **Keywords**

Leadership. Innovation. Creativity. Leader Development Programs.

A “liderança” é um fenômeno amplamente discutido e cuja relevância tornou-se inquestionável, sobretudo no cenário contemporâneo. Conforme já destacava Bergamini (1994), esse assunto tem, há tempos, exercido certo fascínio sobre os estudiosos. A literatura especializada congrega uma multiplicidade de enfoques e sinaliza a necessidade de se buscar novas óticas de estudo, sem desconsiderar, é claro, as contribuições já postas. Na sequência, resgatam-se alguns aspectos que demarcaram a trajetória do tema ao longo dos anos.

O estudo da liderança, tão caro à gestão, guarda relação com outras questões complexas como, por exemplo, o poder e suas múltiplas manifestações no contexto organizacional. Nesse sentido, admitem-se dois enfoques possíveis, a saber: a) a liderança enquanto fenômeno grupal; b) a influência intencional. No primeiro caso, discute-se a influência dos coletivos no exercício da liderança, interessando desvendar a morfologia e a dinâmica que constituem os agrupamentos humanos. Trata-se de uma vertente pela qual a liderança é visualizada como uma resultante da interação entre líderes e liderados. Por seu turno, o segundo aspecto diz respeito à natureza proposital da liderança. Nessa linha, enfatizam-se a intencionalidade e a consciência deliberada do líder que arquiteta configurações necessárias para o estabelecimento de sua influência sobre os demais.

Durante os anos 1980, houve uma efervescência do tema, tendo sido produzida uma vasta gama de publicações. A análise das diversas abordagens revela um movimento que pendula do indivíduo para o contexto. Inicialmente, buscou-se compreender “**o que é o líder**” por meio do estudo das características que subsidiavam seu desempenho superior. Essa perspectiva é bem expressa na chamada “Teoria dos Traços” que encerra um enfoque estático, segundo a qual as qualidades dos líderes (leia-se características inatas) fundamentavam sua postura excepcional (BASS, 1990; BRYMAN, 1992; McCLELLAND, 1975; STOGDILL, 1974). Para os adeptos dessa linha, interessava identificar e isolar os caracteres que melhor distinguem a personalidade do líder. Nesse sentido, afirmou Yukl 1989 *apud* BERGAMINI, 1994):

Os primeiros pesquisadores em liderança não estavam seguros sobre que tipo de traços seriam essenciais à eficácia da liderança, mas confiavam que tais traços poderiam ser identificados pela pesquisa empírica. (YUKL, 1989 *apud* BERGAMINI, 1994).

Na medida em que as revisões dessas pesquisas evidenciaram certas limitações, houve interesse em ampliar o foco analítico e compreender “**como**” o líder agia. Assim, na década de 1950, o direcionamento dos estudos voltou-se para a dinâmica do comportamento, a partir dos trabalhos de Kurt Lewin. Essa ótica estimulava a reflexão acerca do conjunto de comportamentos típicos dos líderes e admitia a possibilidade de se treinar e orientar indivíduos com base em modelos tipificados. Portanto, passou-se a considerar a possibilidade de “induzir” o potencial de liderança que, gradativamente, deixava de ser visualizado como algo inato. Os estudos sobre estilos de liderança foram impulsionados pela Ohio State University e University of Michigan, em meados do século passado, tendo sido influenciados pelos trabalhos de Likert e orientados à compreensão do cotidiano dos gestores (BLAKE; MOUTON, 1980; HERSEY; BLANCHARD, 1977). Apesar da contribuição, esses

estudos foram alvo de críticas por vincularem-se à compilação de listas de estilos ideais, denotando um reducionismo restritivo para a compreensão mais aprofundada do fenômeno.

No intuito de superar as fragilidades apontadas nos estudos anteriores, emergiram outras frentes de pesquisas revestidas de caráter mais abrangente que levavam em conta o contexto em que o líder atuava. Conforme destacaram Bowditch e Buono (1992) e Robbins (2005), vários estudos foram desenvolvidos nessa direção, tais como: Teoria Contingencial de Fiedler, Teoria do Caminho-Meta de Robert House, Teoria Situacional de Hersey e Blanchard, Modelo do Estilo Líder-Participação de Vroom e Yetton, Teoria da Atribuição, Teoria do Processamento de Informações Sociais, Relações Líder-Membro.

Merece destaque a emergência de proposições relativas à liderança transacional que enfatiza a articulação de processos de troca pelos quais o líder recompensa o comportamento dos liderados. Outra perspectiva relevante refere-se à liderança transformacional que ressalta o carisma do líder como aspecto relevante para estimular o potencial dos liderados e sua capacidade de dotá-los de autonomia para que atuem como agentes de mudanças.

Os apontamentos resgatados, até este ponto, insinuam que os estudos empreendidos envolveram aspectos ainda pouco claros que dizem respeito à relação entre o indivíduo (líder) e o ambiente em que atua. Torna-se evidente que aquelas abordagens pautadas numa racionalidade que desvinculava o sujeito de seu contexto incorreram num reducionismo capaz de comprometer a compreensão mais ampla do fenômeno. É neste sentido que ganham espaço e relevância os enfoques que procuram abrir novas possibilidades de compreensão. Tornam-se “bem-vindas” alternativas que tratam da liderança como expressão de indivíduos que mobilizam, articulam e aplicam recursos por meio de relações complexas, sustentadas em aspectos subjetivos, simbólicos e sensíveis. Para além de mitificar ou ofuscar a compreensão, esses aspectos jogam luz sobre a natureza social da liderança, considerando que sua gênese se dá num processo de relação social. Conforme apontaram Pagès *et al.* (1987, p. 31), não se deve perder de vista que “a organização é um conjunto dinâmico de respostas e contradições” e que os líderes precisam reinterpretar e atribuir significados à realidade com a qual se deparam (BENNIS; NANUS, 1988).

Como observa Carvalho Neto (2010):

[...] no caminho percorrido pelas teorias sobre liderança, a partir dos anos 1980, incorporou-se também a necessidade de se levar em conta a cultura nacional, em um mundo onde as diferenças estão cada vez mais presentes, onde o líder deve ter a capacidade de conviver com a novidade, com a diversidade, com o diferente, tirando o melhor proveito desse embate para a organização da qual é responsável (CARVALHO NETO, 2010, p. 81).

Segundo Davel e Melo (2005), durante os processos de atuação, interação e simbolização, o líder atua:

[...] na formação e na manutenção do contato entre as pessoas; monitoram, filtram e disseminam informações; alocam recursos; regulam distúrbios e mantêm os fluxos de trabalho; negociam; inovam; planejam; controlam e dirigem subor-

dinados, e mobilizam elementos culturais e simbólicos locais, organizacionais, familiares, regionais e nacionais. (DAVEL; MELO, 2005, p. 36).

Uma experiência que se fundamenta nos enfoques mais atuais sobre o tema é descrita por Adler (2013) e refere-se ao seminário, promovido em 2003 pela Universidade de McGill, intitulado “A arte da liderança”. O que chamou a atenção nessa iniciativa foi justamente a valorização da construção de sentido como elemento essencial ao desenvolvimento da liderança, em detrimento da meta mais tradicional de sucesso. Nessa perspectiva, os esforços orientaram-se para aperfeiçoar o potencial de liderança dos participantes, ao invés de utilizar qualquer conjunto particular de técnicas ou ferramentas prescritas.

Na reflexão sobre “liderança”, não se deve perder de vista, conforme explicou Vergara (2007, p. 63), “o quanto a construção do mundo e de nós mesmos foi alicerçada em um pensamento cada vez mais fragmentado que ainda domina a humanidade”. Reconhecendo a influência desse esfacelamento nas decisões e ações dos líderes, essa autora alertou, “teremos de admitir que esse tipo de pensamento criou modelos mentais que hoje já não conseguem mais responder aos desafios com que líderes se defrontam a cada dia” (p. 63).

Os estudos recentes sobre liderança vêm reforçando a necessidade de encarar o desafio atual de grande parte das organizações que se encontram em um patamar entre a estabilidade e instabilidade e, nesse contexto, a persistente busca pela estabilidade, em vez de ser benéfica, apresenta-se como uma das causas da decadência e morte organizacional. A ideia de uma relação direta e ambígua, por vezes contraditória, entre o indivíduo e o contexto em que atua é, com propriedade, elucidada por Vergara (2007, p. 62) que nos relembra, “somos todos seres situados”. Tempo e espaço são, portanto, variáveis determinantes de uma realidade dinâmica e envolvente que, de forma sutil ou voraz, impõe desafios ao exercício da liderança. Dessa noção decorre, na visão dessa autora, a pertinência do “pensamento complexo”, nos termos empregados por Edgar Morin. Segundo ela, a aquisição e a renovação de conhecimentos tornam-se necessárias diante de uma realidade turbulenta e, nesse sentido, explica que uma postura orientada à aprendizagem de si mesmo, do outro e do contexto pode contribuir para adoção de novos comportamentos.

Em sua análise sobre a contribuição das ciências sociais para o estudo da liderança, Dourado (2010), referindo-se à contribuição da teoria da complexidade, estabelece que qualquer organização deve ter inovadores, pessoas curiosas, um tanto transgressoras, o suficiente para trazer algo inédito, impensado, que se oponha ao conformismo próprio daquelas pessoas que não se preocupam com o bem estar ou o futuro da organização, prestam seus serviços, mas estão empenhadas em seus próprios interesses. Tal teoria sugere ainda que a maior fonte de criatividade vem de dentro – da interação de indivíduos e grupos dentro da organização – cujas ações, intercâmbios e adaptações podem redirecionar a organização como uma liderança emergente. E acrescenta:

A liderança emergente se apresenta para estimular e imprimir significado aos padrões, fornecer elos a estruturas emergentes, fortalecendo portanto as conexões entre os membros da organização. Os líderes e gestores organizacionais precisam entender os novos padrões e lidar

com situações de complexidade, mais do que seus resultados; devem focar menos em controlar o futuro e mais em permitir, estimular futuros produtivos.

Nesse aspecto, a arte apresenta-se como elemento essencial na formação do líder, sobretudo considerando os desafios que os líderes atuais enfrentam num mundo de rápidas mudanças em que é essencial a capacidade de compreender e interpretar a si mesmos e ao mundo que os cerca para responder à exigência de reinventar as organizações e inovar.

Coerentemente, Adler (2013) enfatiza que artistas e líderes enfrentam desafios similares: ver a realidade como ela é, sem sucumbir ao desespero, enquanto imagina simultaneamente as possibilidades que vão muito além da realidade atual; ter coragem tanto de combater o engodo quanto de articular futuros possíveis que, até então, permanecem inimagináveis; e inspirar as pessoas individual e coletivamente a se superarem em benefício de todos.

A capacidade de ver além das aparências, que se adquire no exercício da arte, pode ser vislumbrada nos versos da poeta Adélia Prado: “fico triste quando olho pedra e vejo pedra mesmo, pois é sinal de que a poesia me faltou”.

Para assinalar a importância de associar praticidade e capacidade artística, Adler (2013) recorre ao poeta David Whyte (1994):

O artista precisa da praticidade de se estabelecer na vida para testar e moderar o lirismo do *insight* com a observação da experiência. A corporação necessita do *insight* do artista e do poder de concentração a fim de conectar a criatividade e o mundo interior da alma com o mundo exterior da forma e da matéria. O encontro desses dois mundos constitui o cerne da [liderança excepcional] (WHITE *apud* ADLER, 2013, p. 2).

Com o objetivo de despertar e aperfeiçoar essa capacidade de liderança entre os participantes, o Seminário A Arte da Liderança promoveu, durante seis dias, o encontro dos gestores e executivos de diferentes países com artistas renomados. A fim de superar a desconfiança de gestores para com as artes como fonte de inspiração para suas decisões, os participantes foram levados a conhecer e apreciar o processo de aprendizagem artística, em que a construção exige contemplação, coragem e silêncio interior.

Numa demonstração da relevância da arte na formação de líder, Adler (2013) cita John Kennedy, ex-presidente dos Estados Unidos:

Quando o poder conduz a pessoa à ignorância, a poesia recorda-lhe de sua limitação. Quando o poder reduz o campo de interesse da pessoa, a poesia recorda-lhe a riqueza e diversidade de sua experiência. Quando o poder corrompe, a poesia limpa, através da arte se estabelecem as verdades humanas básicas que devem servir de ponto de referência ao nosso julgamento.

Como se pode observar, os estudos recentes têm enfatizado a importância de uma formação transdisciplinar, mais voltada para a flexibilidade, a criatividade e a interatividade com vistas a capacitar o líder para enfrentar os desafios de uma realidade instável, complexa e dinâmica.

Recorrendo a David Whyte, citado por Adler (2013):

O tempo parece apropriado para esta dupla fertilização [das artes e da liderança]. Parece que todas as instituições maduras do mundo, de corporações aos Estados, encontram-se em apuros e estão clamando, mesmo que relutantemente, ao seu povo por mais criatividade, empenho e inovação (WHITE *apud* ADLER, 2013, p. 3).

É inegável a importância da arte que, segundo Eisner (2002), tem o papel de refinar os sentidos e alargar a imaginação para potencializar a Cognição.

Podemos concluir, portanto, que a arte na formação do líder certamente poderá contribuir para uma melhor compreensão da diversidade do mundo globalizado e prepará-lo para lidar com situações imprevisíveis, utilizando de sua criatividade para desvendar oportunidades e mobilizar pessoas para responder às exigências atuais de transcender a realidade tal como hoje se apresenta.

## REFERÊNCIAS

ADLER, N. J. Liderando com Maestria: desenvolvendo a capacidade de contribuição significativa. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, Salvador, v. 2, n. 3, p. ??? 2013.

BASS, B. M. **Handbook of Leadership**: survey of theory and research. New York: Free Press, 1990.

BENNIS, W.; NANUS, B. **Líderes**: estratégias para assumir a verdadeira liderança. São Paulo: Harbra Ltda, 1988.

BERGAMINI, C. W. **Liderança**: administração do sentido. São Paulo: Atlas, 1994.

BLAKE, R. R.; MOUTON, J. S. **O Novo Grid Gerencial**. São Paulo: Pioneira, 1980.

BOWDITCH, J. L.; BUONO, A. F. **Elementos de Comportamento Organizacional**. Tradução de José Henrique Lamendorf. São Paulo: Pioneira, 1992.

BRYMAN, A. **Charisma and Leadership in Organizations**. Londres: SAGE Publications, 1992.

CARVALHO NETO, A. M. A Liderança transformacional e o perfil brasileiro de liderança: entre o Cru e o Cozido. In: NELSON, R. E; SANT'ANNA, A. S. **Liderança**: entre a tradição e a Modernidade e a Pós-modernidade. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

DAVEL, E.; MELO, M. C. O. L. Singularidades e transformações no trabalho dos gerentes. In: DAVEL, E.; MELO, M. C. O. L. (Org.). **Gerência em ação**: singularidades e dilemas do trabalho gerencial. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 29-65.

DOURADO, M. L. G. Novo enfoque das ciências sociais para estudar o fenômeno da

liderança. In: NELSON, R. E.; SANT'ANNA, A. S. **Liderança: entre a tradição e a Modernidade e a Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

EISNER, Elliot. **The Arts and the Creation of Mind**. New Haven: Yale University Press, 2002.

HERSEY, P.; BLANCHARD, K. H. **Psicologia para Administradores de Empresas: a utilização de recursos humanos**. São Paulo: EPU, 1977.

McCLELLAND, D. C. **Power: the inner experience**. New York: Irvington Publishers, 1975.

PAGÈS, M.; BONETTI, M.; GAULEJAC, V. de; DESCENDRE, D. **O Poder das Organizações**. São Paulo: Atlas, 1987.

ROBBINS, S. P. **Comportamento Organizacional**. Tradução de R. Marcondes. 11. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

STOGDILL, R. M. **Handbook of Leadership**. New York: MacMillan-Free Press, 1974.

VERGARA, S. C. A Liderança Aprendida. **RAE Executivo** (FGV), São Paulo, v. 6, n.1, p. 61-65, jan./fev. 2007.

**Adelaide  
Maria Coelho  
Baeta**

Doutora em Engenharia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Titular do Centro Universitário de Sete Lagoas. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Ciência, Tecnologia e Inovação (NiCTI). Áreas de interesse: Inovação e Interdisciplinaridade.

**Reginaldo  
de Jesus  
Carvalho  
Lima**

Doutor em Administração pela UFMG. Membro do Núcleo de Estudos em Ciência Tecnologia e Inovação – NCiTI e do Núcleo Interdisciplinar sobre Gestão em Organizações (Não) Empresariais (Nig.one/UFMG). Áreas de interesse: Inovação, e Interdisciplinaridade, Gestão de Pessoas.



Foto: Castillo Cultural Center

## **A Participação da Federação das Indústrias do Estado do Espírito Santo no Modelo de Desenvolvimento do Estado nos Anos de 1960 e 1970**

**João Gualberto Moreira Vasconcellos e Jamila Rainha**

### **Resumo**

O objetivo do presente trabalho é identificar o papel da Federação das Indústrias do Espírito Santo (Findes) na construção do modelo de desenvolvimento adotado pelo estado do Espírito Santo na segunda metade do século XX. O processo histórico de articulação de interesse entre Estado e empresariado no Espírito Santo não segue a mesma lógica do que ocorreu no Rio de Janeiro e em São Paulo, pois não houve, no Espírito Santo, a formação de um modelo dual de representação, tampouco a organização dos industriais foi fruto de surtos de industrialização. Com isso, uma entidade do sistema corporativista, a Findes, tornou-se a única representante dos interesses industriais no estado e não encontrou concorrência no acesso ao governo. Pelo contrário, a Findes participou ativamente da formulação do plano de desenvolvimento que norteou o desenvolvimento do Espírito Santo ao fornecer suporte técnico e econômico aos governantes do estado nas décadas de 1960 e 1970.

### **Palavras-chave**

Espírito Santo. Findes. Industrialização. Empresariado. Representação de Interesses.

### **Abstract**

The objective of this study is to identify the role of the Federação das Indústrias do Espírito Santo (Findes) in the model of development adopted by the state of Espírito Santo in the second half of the twentieth century. The historical process of lobbying in Espírito Santo does not follow the same logic to what happened in Rio de Janeiro and São Paulo, because there was not in Espírito Santo the formation of a dual model of representation nor was the industrialists' organization the result of outbreaks of industrialization. Therefore, an entity of the corporatist system, the Findes, became the sole representative of industrial interests in the state and found no competition in access to government. Rather, Findes actively participated in the formulation

of the development plan that guided the development of Espírito Santo to provide economic and technical support to the state governments in the 1960s and 1970s.

**Keywords** Espírito Santo. Findes. Industrialization. Business. Lobbying.

## INTRODUÇÃO

O processo de desenvolvimento econômico do estado não foge ao modelo brasileiro no que tange ao papel do poder público como indutor do desenvolvimento econômico. De antemão, sabe-se que, só no final do século XIX, o Espírito Santo encontrou uma atividade econômica capaz de amparar minimamente as finanças do estado (BITTENCOURT, 2006). Nesse período, a atividade cafeeira, a qual estava bem desenvolvida no norte fluminense, expandiu-se para os estados de São Paulo e Espírito Santo. O café foi a mola propulsora do desenvolvimento desses dois estados, mas as bases desse desenvolvimento foram bem diferentes, senão opostas.

Em linhas gerais, enquanto em São Paulo, com o decorrer dos anos, o excedente da produção de café foi destinado à indústria, com o conseqüente deslocamento e transformação da elite cafeeira em uma elite industrial e urbana, no Espírito Santo, a elite agroexportadora não teve essa capacidade de renovação e diversificação dos negócios, o que, por sua vez, manteve a economia do estado baseada na monocultura do café por quase um século (CAMPOS Jr., 1996).

Quando, na década de 30, Vargas criou a estrutura corporativista de representação de interesses com a intenção de incorporar as classes emergentes (empregadores e trabalhadores) ao sistema político de forma a facilitar o controle do Estado, o Espírito Santo estava muito distante desse processo de urbanização e industrialização, o qual era visível no Rio de Janeiro e em São Paulo. Logo, essas classes tipicamente urbanas não compunham o cenário político e econômico do estado.

Apenas na década seguinte, as diretrizes centrais do governo Vargas, voltadas para o desenvolvimento e a modernização da economia, chegaram ao estado do Espírito Santo, através da instalação, em 1942, da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) e da concepção industrializante do interventor Jones Santos Neves (1943-45). Entretanto, não fora o suficiente. Os interesses agroexportadores continuaram dominando a cena política capixaba até a década de 1950, quando houve o endurecimento da política de erradicação do café. Por isso, é difícil pensar numa elite industrial minimamente representativa no Espírito Santo antes da década de 60. Daí em diante, o Espírito Santo sofreu bruscas transformações econômicas em direção à industrialização, num processo marcado pela forte interferência do Estado.

O objetivo do presente trabalho é identificar o papel da Federação das Indústrias do Espírito Santo (Findes) na construção do modelo de desenvolvimento adotado pelo estado do Espírito Santo na segunda metade do século XX. O texto está dividido da seguinte forma: a seção seguinte discorre, para efeito de comparação, sobre a constituição de um modelo de representação de interesses dual que prevaleceu no Rio de Janeiro e em São Paulo. Tal análise permite identificar especificidades no processo de constituição da estrutura de representação de interesse e o peso que as entidades corporativistas tiveram na estrutura de representação no Espírito Santo. A terceira seção atém-se ao processo de formação e consolidação da principal entidade de representação de interesses empresariais no Espírito Santo no século XX, a Federação das Indústrias do Estado do Espírito Santo. A quarta seção detalha a participação da Findes como indutora de um modelo de desenvolvimento voltado à industrialização. Por fim, tem-se as considerações finais.

## **A ESTRUTURA DE REPRESENTAÇÃO DE INTERESSES: O ESPÍRITO SANTO EM PERSPECTIVA COMPARADA**

Segundo Leopoldi (2000), a emergência e a consolidação do processo industrial no eixo Rio de Janeiro-São Paulo estiveram vinculadas ao processo de formação da identidade de classe dos industriais naqueles estados. No Rio de Janeiro, por exemplo, já no final do século XIX, o crescimento industrial esteve nitidamente relacionado com o processo de organização dos industriais em associações de classes em busca de pressionar o Congresso e os órgãos de Estado responsáveis pela política tarifária, num movimento circular, no qual o crescimento industrial estimulou a organização dos industriais e essa organização, por sua vez, impulsionou novos surtos industriais.

Já no Espírito Santo, esse movimento de organização dos interesses industriais não partiu do crescimento industrial. O processo tardio de industrialização do estado tem nítida conexão com o também tardio processo de formação de entidades de defesa dos interesses industriais. Enquanto no Rio de Janeiro a indústria começava a dar passos mais firmes, o Espírito Santo iniciava, por volta de 1860, através da implantação e desenvolvimento da cafeicultura, seu primeiro ciclo econômico concomitantemente com a ocupação do território.

Na metade do século XX, a industrialização do Espírito Santo ainda era incipiente. Não havia setores suficientemente fortes e estruturados que possibilitassem a formação de associações setoriais para defesa dos interesses como ocorreu, por exemplo, com o setor têxtil no Rio de Janeiro e em São Paulo, o qual se organizou em torno do Centro da Indústria de Fiação e Tecelagem de Algodão (CIFTA-RJ/1902) e o Centro das Indústrias de Fiação e Tecelagem de São Paulo (CIFT-SP/1919). A Federação das Indústrias do Estado do Espírito Santo foi criada com o intuito de fomentar a industrialização e não como resultado de um processo de organização de entidades industriais. Além disso, a criação da entidade ocorreu num período no qual o sistema de representação corporativista no Brasil já estava consolidado, diferentemente do eixo Rio de Janeiro-sul de Minas Gerais (mais precisamente Juiz de Fora) e São Paulo.

Nesses estados, a formação de entidades de defesa dos interesses industriais surgiu antes da estruturação do sistema corporativista implantado por Vargas. As primeiras associações industriais tiveram caráter efêmero, mas desempenharam um importante papel em defesa da indústria num contexto de amplo predomínio dos interesses agroexportadores e propiciaram ainda a formação de novas lideranças. A primeira entidade de caráter permanente organizada pelos industriais sem a interferência estatal foi o Centro Industrial Brasileiro (CIB), em 1904. Sua criação foi motivada pela defesa da tarifa protecionista, mas também não se pode esquecer que a conjuntura de greves e manifestações operárias foi, historicamente, um fator motivador da organização de entidades patronais. A década de 1920, apesar de ser um momento de crise industrial, foi também um período de construção da identidade das associações da indústria.

Quando Getúlio Vargas chegou ao poder, encontrou os industriais organizados em associações setoriais e regionais nos principais centros industriais brasileiros: Rio de Janeiro, São Paulo, Juiz de Fora e Rio Grande do Sul. O modelo associativo que os industriais haviam adotado supunha: a) uso de entidades privadas; b) intensa colaboração com os poderes públicos; c) estrutura corporativa privada, formada pelas associações setoriais que, por sua vez, se uniam num centro industrial regional de caráter abrangente e misto. (LEOPOLDI, 2000, p. 75)

No entanto, a burocracia estatal do governo de Vargas, representada pelo Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, planejava outro modelo de organização sindical. A sindicalização patronal e de trabalhadores previa a formação de associações de classe vinculadas ao governo no âmbito local, denominadas sindicatos, no âmbito estadual, denominadas federações, e no âmbito nacional, denominadas confederações. “Os anos 1930 foram assim um período de medição de forças entre o Estado e as associações de indústria, no que concerne à regulamentação da sua organização sindical.” (*ibidem*, p, 75).

Leopoldi (2000) defende a tese de que houve continuidade no processo de organização do setor industrial e não submissão do setor às imposições do governo. Sob essa perspectiva, os industriais adaptaram seu modelo organizativo àquele planejado pelo governo. Os industriais não aceitaram passivamente o novo modelo, uma vez que, entre outras reivindicações, pressionaram o governo para diferenciar os sindicatos operários dos patronais. O êxito nessa campanha consagrou padrões diferentes de conexão com o Estado (DINIZ, 1996). As entidades industriais passaram ao *status* de órgãos consultivos do governo. A maior facilidade de acesso ao Estado, especialmente numa conjuntura delicada para a indústria, foi, inclusive, o principal argumento do Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (Ciesp) para se sindicalizar e atrair novos sócios.

Assim, em São Paulo, a entidade privada Ciesp transformou-se em Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp). No Rio de Janeiro, o CIB foi substituído pela Federação das Indústrias do Rio de Janeiro (Firj) e, em 1938, a Confederação Industrial do Brasil, que congregava várias entidades regionais da indústria, incorporou-se ao sistema oficial,

formando a Confederação Nacional da Indústria (CNI). Contudo, um ano antes, em 1937, a Fiesp, sob a orientação de Roberto Simonsen, preocupado em manter a entidade privada da indústria para garantir a sua representatividade caso o governo desmantelasse o sistema oficial, desdobrou-se em duas entidades: a Federação das Indústrias Paulistas (Fip), a qual se manteve como órgão oficial, e a Fiesp, de caráter privado (LEOPOLDI, 2000).

Com isso, a representação dos interesses dos industriais constitui-se com um caráter de duplicidade, ou seja, organizações sem ligação estatal e também organizações oficiais. Essa duplicidade tinha sido permitida pela legislação sindical de 1934. Em 1939, o governo tentou retroceder para um modelo de unicidade sindical, mas sofreu uma ofensiva dos industriais, principalmente da CNI e da Fiesp. De modo geral, as reivindicações das entidades privadas e oficiais dos industriais foram atendidas pela burocracia estatal. As associações privadas não só foram mantidas, como ganharam o *status* de órgãos técnicos e consultivos do governo, antes só conferido às entidades de representação oficial. O controle governamental sobre o sindicalismo dos trabalhadores foi mantido, mas, em relação às entidades patronais, foi concedida liberdade para se organizar em entidades privadas (LEOPOLDI, 2000).

A duplicidade de representação em entidades privadas e oficiais, “que parecia uma estratégia defensiva num ambiente de incerteza sobre a política de sindicalização dos anos 30, tornou-se um poderoso instrumento do setor industrial, especialmente a partir dos anos 50” (*ibid*, p. 81). A década de 1950 é marcada pela formação de associações setoriais paralelas – tais como a Abidib (Associação Brasileira da Indústria de Base) e a Anfavea (Associação Nacional dos Fabricantes de Veículos Automotores), que tiveram importante papel nos grupos executivos do último governo Vargas e do Governo Kubitschek – e também pela reativação dos Centros Industriais do Rio de Janeiro e de São Paulo, que mobilizaram empresários “arrecadando recursos para viabilizar políticas no Congresso através de *lobby* e financiamento de campanhas eleitorais” (LEOPOLDI, 2000, p. 89).

As associações paralelas transformaram o sistema corporativista piramidal (sindicatos, federações e confederações), mas não o extinguiu. O regime militar fragilizou o sistema corporativo, seja pela interferência realizada na CNI em 1964, seja pela adoção de um modelo de política econômica formulado por tecnocratas em gabinetes. Para Leopoldi (2000, p.67), a década de 60 “corresponde a um momento de reestruturação interna (em âmbito regional) e desestruturação (no âmbito da CNI)”. O caso do Espírito Santo reforça esse argumento, uma vez que a estruturação da Findes ocorreu no final da década de 50, tendo na década seguinte forte atuação.

A trajetória da representação empresarial traçada por Leopoldi (2000) expõe que o processo de industrialização nos estados não esteve descolado do processo de organização de entidades de classes. O Estado do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, foi o precursor desse movimento e os setores industriais mais fortes tinham preponderância nas entidades de representação. Em São Paulo, a indústria foi impulsionada pela cafeicultura, pelos grupos importadores e pelas casas bancárias. Assim, com interesses convergentes, industriais e comerciantes se juntaram num primeiro momento para defender seus interesses na Associação Comercial de São Paulo (ACSP), fundada em 1894. A organização em defesa dos interesses dos

industriais nesses estados surgiu, portanto, antes da consolidação do sistema corporativo de representação implantado por Vargas. Dessa forma, a despeito da fragilidade da burguesia industrial em meio a uma economia predominantemente agroexportadora, quando Vargas desenhou um novo modelo de sindicalismo, os industriais se encontravam organizados e conseguiram concessões do governo, de modo a adaptarem o modelo organizativo existente àquele desejado pelo governo, além de obterem privilégios não concedidos aos trabalhadores.

A estrutura sindical implantada por Vargas (após algumas reformulações das quais participaram os próprios industriais) serviu aos interesses dos industriais que perceberam a possibilidade de acesso ao Estado que tanto desejavam. Embora nunca tenha abandonado a estrutura sindical (pelo contrário, no caso da Assembleia Constituinte de 1988, a defendeu), o empresariado de forma geral, e não apenas o industrial, soube muito bem se aproveitar da estrutura de representação dual, reativando as entidades privadas em momentos oportunos, tal como no período do regime militar.

No Espírito Santo, ao contrário do que aconteceu em São Paulo e Rio de Janeiro, não houve um setor industrial de grande porte com empresas e empresários suficientes para se organizarem em torno de uma entidade de caráter privado. Como no período que precedeu a institucionalização do sistema de representação corporativista, os setores industriais encontravam-se em estágio formativo no Espírito Santo, esses não formaram entidades setoriais. A única entidade que surgiu antes dos anos 1930, a Associação Comercial de Vitória (ACV), estava ligada aos interesses comerciais e não resistiu ao processo de sindicalização (SANTOS, 2011).

Com a constituição de um sistema de representação oficial, sem entidades privadas, o empresariado estadual não se resguardou das incertezas de possíveis interferências do poder público em suas entidades, tampouco contou com o “poderoso instrumento” que poderiam ser as entidades privadas de representação em momentos de crise. Por outro lado, a Findes, sendo praticamente a única representante dos interesses industriais, não encontrou concorrência no acesso ao governo do Estado.

## **O SURGIMENTO E A CONSOLIDAÇÃO DA FINDES**

Em 1950, praticamente duas décadas após a implantação de um modelo corporativo de representação no Brasil, o Espírito Santo não sediava nenhuma das 39 federações de sindicatos de empregadores (IBGE, Estatísticas do Séc. XX *apud* SANTOS, 2011), uma situação prejudicial para o estado, já que a existência das federações era imprescindível para atrair determinados recursos federais, além de facilitar o acesso dos empresários capixabas às decisões nacionais. Contudo, para constituir uma federação, a lei que regulamentava a constituição das entidades sindicais exigia um número mínimo de cinco sindicatos representantes de atividades ligadas ao setor, e, como mostra os dados do IBGE, a sindicalização patronal no estado era precária.

Além do baixo grau de desenvolvimento industrial, não existia no Espírito Santo, outro elemento essencial para pressionar a criação de associações patronais: a organização dos

trabalhadores. Nos grandes centros urbanos<sup>1</sup>, a crescente mobilização dos trabalhadores exigia como resposta a organização de entidades patronais. O Espírito Santo era um estado rural, sem grande massa urbana, sem indústrias para empregar, logo, não havia sequer trabalhadores urbanos para se mobilizarem, o que, por sua vez, não funcionou como elemento de pressão à organização dos empregadores. O encadeamento óbvio dos fatos não teve como consequência o simples adiamento da organização política dos empresários. A ausência dos trabalhadores no processo alterou a dinâmica das relações de forças.

Diferentemente da maioria dos casos, onde o empresariado se constitui em meio aos trabalhadores e ao Estado, no Espírito Santo, o empresariado, sem a necessidade de medir forças com os trabalhadores, voltou-se basicamente para a defesa de seus interesses junto ao governo estadual. Como resultado desse processo, o empresariado não só concentrou esforços como também encontrou um Estado não dividido entre forças sociais opostas e aberto às demandas privadas. Tal fato moldaria o caráter da relação Estado-empresariado, tornando-os mais próximos e facilitando a justaposição de interesses públicos e privados.

O Executivo no Espírito Santo funcionou como indutor da ação coletiva do empresariado. A proximidade entre governantes e empresários foi personificada por Jones dos Santos Neves e Américo Buaid e prosseguiu em governos ligados ao mesmo grupo político. Jones dos Santos Neves havia sido interventor do estado entre 1943 e 1945, período no qual esboçou políticas de estímulo à industrialização, voltadas para a criação de condições estruturais, tal como o Plano de Eletrificação. Foi o esboço de um projeto mais amplo de desenvolvimento e modernização que seria tocado por Carlos Lindenberg (1947-1950 e 1959-1962) e pelo próprio Jones dos Santos Neves na administração 1951-1954, ambos do PSD (Partido Social Democrático). Concomitante à emergência dessas lideranças políticas, Américo Buaid despontou como uma liderança empresarial que via na organização política dos empresários e na atuação sindical uma forma de melhorar as condições para os negócios no estado. Américo Buaid, com o apoio do governador Jones dos Santos Neves, fundou a primeira federação do Espírito Santo.

Preocupado com a legitimação política de seu governo e com a formação e a constituição de apoios políticos modernos, mais consistentes, ao projeto modernizante que ele e Lindenberg estavam tentando implantar, Jones viu na **emergência de um empresariado ativo** e bem-organizado **uma base em que aquele projeto** também poderia se apoiar. (SANTOS, 2011, p. 112, grifo nosso)

No dia 7 de janeiro de 1954, reunindo sete sindicatos patronais, a Fecomércio tornou-se a primeira federação em solo capixaba. Porém, o feito não resolveria a defasagem de representação patronal de que padecia o estado, nem representaria grandes avanços no processo de industrialização. Isso só aconteceria com a criação da Federação das Indústrias do Espírito Santo em 12 de fevereiro de 1958 (RIBEIRO, 2010; GURGEL, 1988).

Neste ínterim, governou o estado Francisco Lacerda de Aguiar (1955-1958), o qual não tinha preocupações com a modernização das estruturas econômicas e sociais da sociedade capixaba e realizou um governo na contramão da modernização administrativa e econômica (ZORZAL E SILVA, 1995; VASCONCELLOS e *et al.*, 2010). Portanto, a “sinergia que se

divisara entre um governo regional reformista e modernizador, mas austero, e um movimento empresarial incipiente, mas disposto a apoiar essa linha (...) interrompeu-se” (SANTOS, 2011, p. 115). O reconhecimento oficial da Findes ocorreu no último ano da primeira administração de Lacerda de Aguiar, porém, “a Findes só iniciaria sua participação efetiva nos rumos da política econômica do Espírito Santo no governo de Carlos Lindenberg (1959-1962)” (RIBEIRO, 2010)<sup>2</sup>.

Quatro anos após a fundação da Fecomércio, a situação industrial no Espírito Santo não havia se alterado substancialmente, tanto que a criação da Findes dependeu da iniciativa do mesmo Américo Buaziz que fundara a Fecomércio. Não existia no estado sindicatos suficientes para a criação da entidade de grau superior ligada à indústria. Para formar uma federação eram necessários cinco sindicatos, sendo que cada sindicato precisava ter 12 firmas filiadas. Américo arregimentou entre seus companheiros do Lions Club e da Federação do Comércio membros para compor os sindicatos.

Conseguimos formar a Federação das Indústrias, constituí-la. Pode-se verificar isso no livro de constituição, que eu classifico de “alguns gatos pingados”, mas de homens de muita fibra e muito bem-intencionados. Constituímos lá a primeira diretoria. As pessoas eram ligadas a mim. Verificamos isso se procurarmos anais do *Lions Club*, que quase todas as pessoas que fizeram parte desse movimento foram pessoas que estavam no *Lions*, tanto da Federação do Comércio como da Indústria. Eram pessoas muito motivadas para elevar o grau de cultura, de capacidade econômica, de representatividade na Federação Brasileira, muitas voltadas para dar ao Espírito Santo um lugar de destaque (BUAIZ, Américo. Indústria Capixaba, nº 236, 1988, p. 8 *apud* SANTOS, 2011, p. 128).

Os primeiros sindicatos foram: da Indústria, Torrefação e Moagem de Café; da Indústria da Construção Civil; da Indústria Mecânica; da Indústria de Panificação e Confeitaria, Massas Alimentícias e Biscoitos e; da Indústria de Serraria e Carpintaria. No entanto, nem mesmo o setor mais desenvolvido e numeroso da indústria capixaba havia se organizado e, para a criação do Sindicato da Indústria de Torrefação e Moagem de Café, várias empresas foram convidadas a se filiarem com a finalidade de completar o número mínimo necessário à formação de um sindicato. Já as empresas que compunham o Sindicato da Indústria Mecânica, como admitiu Américo Buaziz, primeiro presidente do sindicato, não passavam de simples oficinas mecânicas (RIBEIRO, 2010).

Outro sindicato que fez parte da fundação da Findes, o Sindicato da Construção Civil, também não passava de “um arquivo de quatro gavetas”, nas palavras do segundo presidente da Findes, Jones dos Santos Neves Filho (Indústria Capixaba, nº 236, 1988:9-10 *apud* SANTOS, 2011, p.119). Isso prova que alguns desses sindicatos foram de fato “fabricados” (SANTOS, 2011). A precariedade do sindicalismo patronal no Espírito Santo era tanto que em 1968, dez anos após sua fundação, a Findes tinha ainda o número mínimo de sindicatos filiados. Américo Buaziz afirmou que,

Naquela altura, não estava muito preocupado em saber se Buaziz tinha indústria mecânica, se o outro que estava lá no Sindicato de Torrefação de Café estava perfeitamente aparelhado. Tínhamos interesse em ter homens capazes

de suportar esse período inicial, para depois, então, colocar juridicamente ou legalmente as coisas em ordem, e foi o que ocorreu (Indústria Capixaba, nº 236, 1988, p. 8 *apud* SANTOS, 2011, p.119)

Percebe-se que o processo de formação das entidades patronais no Espírito Santo foi bem diferente do que ocorreu em São Paulo e no Rio de Janeiro, onde a força do setor industrial estava, entre outros fatores, no grau de organização de suas entidades. Nesses estados, como descreveu Leopoldi (2000), o empresariado adequou o modelo de representação pré-existente ao sistema corporativista, sabendo tirar proveito do acesso ao Estado que tal modelo proporcionava, mas se resguardou de possíveis intervenções do Estado mantendo as entidades privadas de representação. Nesse sentido, pluralismo e corporativismo se combinaram. No Espírito Santo, o sistema corporativista não esteve combinado com entidades autônomas de representação de interesses. A formação das entidades patronais foi um processo “forçado” por algumas poucas lideranças, já que não havia grupos sociais representativos (em termos quantitativos e de volume de capital) para compor entidades desvinculadas do poder público.

Daí surge um paradoxo: a criação da Findes por “alguns poucos gatos pingados”, os mesmo que compunham a entidade até 1968, contradiz a relevância da entidade no primeiro decênio de atuação.

Mas como explicar, então, plausivelmente, a discrepância que se apresenta diante de nós entre a avaliação histórica que se faz da importância inicial da Findes e a modéstia da base social de que partiu e se formou? Ou seja, já que ela **não era representativa de um poderoso setor industrial cujos interesses estivessem claramente definidos, pugnando pela sua expansão em detrimento de outros setores**, como explicar então a grande importância histórica que a nova entidade teve naquele contexto? (SANTOS, 2011, p. 119, grifo nosso)

A grave crise econômica pela qual passava o estado naquele momento histórico é a chave para compreender esse dilema.

A fundação da Findes no começo de 1958 e **sua influente atuação** nos anos seguintes **eram fatos sociais novos** na história da organização sindical do empresariado capixaba [...] Mas ele estava ocorrendo, não por acaso, num momento muito importante **da história econômica, social e política do Espírito Santo que muito condicionou sua atuação** (SANTOS, 2011, p. 120, grifo nosso)

Por crise econômica, entenda-se, crise da cafeicultura, dada a extrema dependência em relação ao produto e à frágil situação das empresas locais. Isso significa que a Findes começou a atuar num contexto de crise econômica e conseqüente crise social, marcada pelo êxodo rural, ausência de uma atividade econômica capaz de absorver a mão de obra (substituição da produção cafeeira pela pecuária) e adensamento da população urbana.

A crise econômica abriu espaço para que interesses industriais emergissem na sociedade capixaba e o contexto político, em especial a relação que o empresariado estabeleceu com o Estado, foi decisivo para definir os rumos da atuação da Findes. Essa conjuntura esclarece

a importância histórica da Findes, já que a entidade não era representativa de um poderoso setor industrial cujos interesses estivessem claramente definidos.

De fato, a política de erradicação do café adotada pelo governo federal sacudiu a elite econômica e política estadual, as quais, apesar de sofrerem com crises anteriores decorrentes das oscilações do preço do café, insistiam na monocultura de exportação<sup>3</sup>. Cientes de que não se tratava de mais uma simples crise externa com rebatimentos no estado, o momento exigia ousadia o que significou busca pela diversificação econômica por meio da atuação conjunta da Findes com o governo de Carlos Lindenberg (1959-1962) e de Christiano Dias Lopes Filho (1967-1970). De fato, a Findes funcionou como um órgão técnico e consultivo desses governos em busca de uma modelo de desenvolvimento voltado para a industrialização do Espírito Santo.

## **A FINDES E O PROJETO DE DESENVOLVIMENTO PARA O ESPÍRITO SANTO**

A campanha eleitoral de 1958 coincidiu com o ano em que a Findes foi criada e formalizada. Apesar de ter se constituído no início de 1958, a atuação da Findes tornou-se efetiva somente três meses após a posse de Lindenberg, em fevereiro de 1959. Entretanto, não se pode dizer que o chefe do Executivo Estadual, naqueles primeiros anos de constituição da Findes, fosse um legítimo representante das forças menos conservadoras do Estado. Pelo contrário, Carlos Lindenberg, de família tradicional da elite cafeeira do sul do Estado, propunha em campanha uma ação governamental voltada tanto para o setor agrícola como para o industrial, coerente com sua crença de que a industrialização no Brasil deveria estar intimamente ligada ao desenvolvimento agrícola. As indústrias e a própria concepção de industrialização não eram muito influentes no Espírito Santo e nem eram o eixo principal de desenvolvimento pensado por Lindenberg, mas também não era um assunto periférico, haja vista que estava em pauta como uma forma de desenvolvimento da agricultura (ZORZAL E SILVA, 1995; VASCONCELLOS, 1995).

No entanto, a dinâmica das transformações que se processava em nível nacional e os impactos produzidos pela ideologia desenvolvimentista<sup>4</sup>, articulados com a organização corporativa, representada pela Findes, buscou inserir a economia estadual ao processo de desenvolvimento industrial nacional.

Assim, apesar do reduzido setor industrial existente nessa época, configurou-se um núcleo de forças políticas identificadas com o projeto de industrialização acelerada, a nível nacional, as quais passaram a buscar formas de inserir o Espírito Santo em tal processo. Essas forças se agregavam em torno da recém criada Federação das Indústrias do Estado do Espírito Santo, e através desse canal corporativo, articularam meios de dinamizar o ritmo lento da industrialização capixaba. Isso porque, como se verá, **nesse momento nasce a nível de concepção ideológica o projeto de desenvolvimento sócio-econômico para o Espírito Santo, que consolidar-se-ia nos anos 70/80.** (ZORZAL E SILVA, 1995, p. 359, grifo do autor)

O reordenamento econômico nacional decorrente da erradicação dos cafezais e da concepção de desenvolvimento calcado na industrialização inviabilizou a ideia inicial de Lindenberg de conciliar o desenvolvimento agrícola com o industrial e foi muito bem aproveitado pelo grupo que compunha a Findes. A crise cafeeira revelou que as elites políticas ligadas ao setor perdiam força e, percebendo isso, “as forças políticas espírito-santenses, notadamente mais conservadoras [...] passaram a lutar pela modernização da economia estadual e por sua inserção no contexto nacional como uma estratégia de ‘sobrevivência’” (*ibidem*, p. 378). Embora o líder do Executivo não tivesse propriamente um ideal modernizante (não tanto quanto Jones pelo menos)<sup>5</sup>, o fato é que se aliar à Findes dava novo fôlego a seu governo.

A importância do governo de Lindenberg para a Findes pode ser sintetizada na frase de Américo Buaid: “Nós fomos governo durante algum tempo com Carlos Lindenberg.” (GURGEL, 1988, p. 23). Nessa linha de pensamento, pode-se concluir que o alinhamento do Governo de Lindenberg com a Findes foi uma estratégia de “sobrevivência” para o governo, mas que, por outro lado, também foi fundamental para que os interesses expressos pela Findes se consolidassem.

A organização e definição dos rumos da atuação da Findes ocorreram de forma a promover a entidade como um órgão auxiliar do poder público no que tange aos problemas relativos à indústria. Para esse propósito, a Findes criou um Conselho Técnico “que reunia o que talvez houvesse de melhor na ‘inteligência’ **técnica do Espírito Santo naquele momento.**” (A Gazeta, 22-05-1959, p. 6 *apud* SANTOS, 2011, p. 130).

Já na segunda reunião do Conselho Técnico, o objetivo da entidade em atuar junto com o governo ficou evidente. Essa reunião teve como convidado especial Carlos Fernando Lindenberg Filho, filho de Lindenberg e membro do governo, o qual, segundo o Jornal A Gazeta, “levou ao conhecimento dos conselheiros os diversos aspectos da atuação do governo no sentido de ampliar o desenvolvimento industrial do estado, propiciando novos campos de atuação para grupos imigratórios e localização de indústrias estrangeiras em nosso estado”. (A Gazeta, 20-06-1959, p. 2 *apud* SANTOS, 2011, p. 131).

A sinergia entre a nova entidade de representação dos empresários capixabas, a Findes e as lideranças políticas intensificou o rumo da industrialização. Com a ampliação do leque de articulação através do canal corporativo representado pela Findes, conseguiram, por exemplo, que a sede da CVRD fosse transferida para Vitória, com isso, a empresa passou a investir mais no estado.

O Conselho Técnico da Findes, através do Seminário Pró-Desenvolvimento do Espírito Santo, realizado com o apoio técnico da CNI e apoio político do governo Lindenberg, produziu um mapeamento geoeconômico e social do estado. Esse primeiro diagnóstico completo do Espírito Santo deu embasamento ao planejamento governamental. É interessante notar que a atividade de planejamento iniciou-se de forma exógena ao Estado (organizado pela Findes), sendo posteriormente incorporada à estrutura administrativa estatal (ZORZAL E SILVA, 1995).

O diagnóstico realizado pelo Seminário de Pró-Desenvolvimento do Espírito Santo, na

prática, transformou-se no planejamento de governo, o qual, sem a contribuição da Findes, não teria capacidade técnica para realizá-lo. Isso forneceu as bases para a transformação do perfil socioeconômico do estado segundo os interesses do grupo que o organizou. O Seminário não só apontou medidas objetivas a serem tomadas, tais como, obter ajuda do governo federal, incentivar a industrialização, investir em energia elétrica, criar áreas industriais e leis de incentivo à indústria, mas também estimulou uma mentalidade desenvolvimentista. Antes mesmo de finalizar o Seminário, o governador promoveu mudanças na administração do estado para adequá-la aos novos princípios. Com isso, foi criado, em 1960, o Grupo de Trabalho (GT) para estudar o desenvolvimento econômico do estado, com participação da Findes (GURGEL, 1988).

[O GT seria uma] assessoria que lhe permita mais convenientemente fixar prioridades para etapas de execução, programação e projeção, providências que exigem uma série de medidas de coordenação e mobilização de fatores e colaboração **que não se encontram somente nos limites dos quadros dos servidores do Estado** (A Gazeta, 20-10-60, p. 3 *apud* SANTOS, 2011, p. 183, grifo nosso).

A criação do GT não foi exatamente uma ideia inovadora, já que no Brasil a criação de conselhos, comissões técnicas e grupos de trabalhos estavam se popularizando desde a criação do sistema corporativo. Todavia, no Espírito Santo, a prática era nova e, como previa o governador, funcionou como uma assistência direta de planejamento e execução da política econômica. Sem entrar em outras incumbências do GT, o resultado mais impactante de sua atuação foi a criação do Conselho de Desenvolvimento Econômico – Codec<sup>6</sup>.

O Codec, exercendo o papel de uma Secretaria de Planejamento, institucionalizou a participação dos grupos que compunham o GT na política econômica estadual. Espaço conquistado graças às pressões da Findes. Uma das primeiras atividades do Codec foi a realização do Plano de Desenvolvimento Trienal, esse plano resumia os objetivos defendidos no triênio 1961-1963 e seria entregue para o governo federal, no encontro com os governadores marcado para outubro de 1961. Porém, a renúncia de Jânio Quadros, seguida da grave crise política que marcou o Brasil e levou ao rompimento com a democracia, inviabilizou a ajuda federal naquele momento.

Em âmbito estadual, o resultado do pleito de 1962 não foi favorável ao grupo político que estava no poder. A derrota eleitoral do PSD (partido de Carlos Lindenberg e Jones dos Santos Neves) adiou a execução do plano de investimentos traçado no decorrer do governo Lindenberg. Com a volta ao poder de Francisco Lacerda de Aguiar (1963-1965), o foco deixou de ser a indústria. A Findes perdeu o espaço que tinha no governo Lindenberg para a Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo (Acares).

O plano de modernização do Espírito Santo só seria retomado no governo de Cristiano Dias Lopes Filho (1967-1970) primeiro governo do período militar. O golpe militar de 1964 não teve rebatimentos imediatos na política estadual, Lacerda de Aguiar foi mantido no posto devido a articulações. No entanto, não conseguiu se manter até o final do mandato. Escândalos de corrupção, forte oposição dos grupos políticos opositores ao governador

(alinhados com os militares), somado às características populistas de governador também conhecido como Chiquinho, muito distante dos objetivos desenvolvimentistas dos militares, tornaram o governador um estorvo para o novo regime que se instaurou no Brasil. Por pressão dos militares, Lacerda de Aguiar foi forçado a renunciar, passando o governo para o vice Rubens Rangel.

No segundo semestre de 1966, já com o estado nas mãos de Rubens Rangel, a candidatura de Christiano foi homologada pelo presidente Castelo Branco, sendo, em seguida, diplomado pela Assembleia. Christiano Dias Lopes só assumiria oficialmente o governo do estado em janeiro de 1967. Contudo, tão logo foi confirmado no cargo, começou a articular, com a anuência de Rubens Rangel, os rumos do quadriênio seguinte.

Christiano Dias Lopes havia se constituído politicamente dentro do PSD, pertencera à Ala Moça do partido e fora chefe de gabinete do governo Jones Santos Neves (1951-1954), deputado por três mandatos e líder do governo durante o quadriênio de Lindenberg. Portanto, estava entre as lideranças políticas aliadas à Findes e partilhava das convicções desenvolvimentistas. Ciente de que assumiria em meio à grave crise econômica gradativamente aprofundada pela erradicação dos cafezais, Christiano Dias Lopes, ainda em 1966, articulou junto à Findes um novo diagnóstico que atualizasse os anteriores e subsidiasse seu planejamento de governo. Assim,

antes de tomar posse, já estava nas mãos de Christiano o 'Diagnóstico para o Planejamento Econômico do Estado do Espírito Santo' e outros estudos sobre a reforma administrativa, elaborados pelo Instituto para o Desenvolvimento Social e Econômico (Ined), também custeados pela Findes. (VACONCELLOS *et al.*, 2010, p. 165).

A atuação da Findes foi intensa durante o governo de Christiano Dias Lopes, até porque a conjuntura econômica (decadência da economia cafeeira) favorecia. Como o objetivo central do Seminário realizado em 1959 era a obtenção de recursos federais, transformando o Espírito Santo numa "pequena Sudene", não havia sido alcançado, houve uma nova mobilização das lideranças estaduais. Com a instauração do regime militar, o Espírito Santo ganhou novas possibilidades de articulação com o governo federal, o qual passou a elaborar planos específicos para cada área, como o Plano Nacional Rodoviário, o Plano Nacional de Telecomunicações, o Plano Nacional de Educação, entre outros. Cabia aos estados, principalmente os periféricos, articularem para que seus projetos fossem incluídos nos planos e, conseqüentemente, serem contemplados com a liberação de verbas.

No segundo ano do governo Dias Lopes, foi realizado o Simpósio sobre os Problemas do Espírito Santo. A Findes conseguiu o patrocínio do Clube de Engenharia do Rio de Janeiro. O Simpósio trouxe a Vitória autoridades federais como o Ministro do Transporte, Mário Andreazza, o Ministro do Planejamento, Helio Beltrão, e o Presidente Marechal Arthur Costa e Silva. Ao contrário do governo Lindenberg, quando o Seminário precedeu o diagnóstico, no governo Christiano Dias Lopes, o Simpósio foi realizado com a finalidade de atrair visibilidade para os problemas do Espírito Santo, já que esses problemas haviam sido levantados pelo diagnóstico realizado em 1966. O Simpósio foi uma estratégia de

articulação das elites locais com o sistema político nacional<sup>7</sup>.

A participação da Findes não se restringiu aos estudos técnicos. Dos 28 conselhos existentes na administração pública, a Findes estava representada diretamente em 10 e indiretamente em 7. Tendo representação em mais da metade dos conselhos e ainda através de contato pessoal como o governador (que visitava a casa dos industriais para “esclarecimentos públicos à categoria”), a entidade mantinha uma posição privilegiada com acesso a informações e possibilidade de influenciar as políticas públicas. Sem contar que grande parte dos cargos nos órgãos de governo era ocupada por técnicos que haviam saído da entidade (GURGEL, 1988, p. 49).

A estratégia utilizada por Christiano Dias Lopes de buscar apoio técnico e financeiro na Findes foi imprescindível para viabilizar um projeto de desenvolvimento de industrialização do estado. Por ser um período militar, Dias Lopes não precisava de uma base de legitimidade para se sustentar como governo, tal como Carlos Lindenberg. Por outro lado, a estrutura administrativa e financeira do estado continuava precária. Um projeto político consistente naquele momento necessitava de apoio externo. Desde o primeiro diagnóstico realizado no governo Lindenberg, ficou evidente que esse apoio externo deveria vir do governo federal. Aí sim, o governador escolhido pelos militares precisaria de legitimidade dentro do estado e de um projeto sólido para obter recursos do governo federal. O único grupo social forte e suficiente para apoiar política e financeiramente um projeto para o estado estava representado pela Findes. Dias Lopes percebeu e se utilizou disso. Claro que, ao bancar o projeto de governo, este aproximou-se dos interesses da própria Findes. “Por isso, e por muito tempo, o governador Dias Lopes teve que se defender da insinuação de que era um governador da Findes” (Justo Correia da Silva *apud* GURGEL, 1988, p. 48).

A construção de um plano de desenvolvimento foi o elo central entre os referidos governantes e a Findes, representante oficial dos interesses empresariais no Espírito Santo naquele momento. Mais do que isso, a construção conjunta de um plano de desenvolvimento<sup>8</sup> para o Espírito Santo mostra que a política econômica adotada pelo estado estava de acordo como o desejado pelas elites econômicas aglutinadas em torno da Findes. Não havia divergências, logo não havia motivos para uma posição de lutas de interesses por parte da entidade de interesses privados como, por exemplo, o registrado por Leopoldi (2000), em torno das políticas tarifárias no eixo Rio-São Paulo.

Francisco Aurélio Ribeiro, responsável por registrar oficialmente a história da Findes no livro “Findes 50 anos” sintetiza,

Há de se destacar o bom relacionamento existente entre a Findes e os governadores indicados no período militar: Christiano Dias Lopes Filho (1967-1970), Arthur Carlos Gerhardt Santos (1971-1975), Elcio Álvares (1975-1978) e Eurico Rezende (1979-1982). Arthur Gerhardt, sucessor de Christiano Filho, era engenheiro e trabalhou na Findes como conselheiro técnico desde a sua criação, em 1958. Elcio Álvares e Eurico Rezende foram advogados da Findes. Christiano Dias Lopes tivera o seu “Diagnóstico para o Planejamento Econômico do Espírito Santo” pago pela Findes. Assim, desde o governo de Carlos Lindenberg [com a exceção do governo Lacerda de Aguiar], passado pelo de

Christiano Dias Lopes Filho, a Findes passou a integrar os diversos conselhos criados para planejar ou dirigir a política desenvolvimentista do Espírito Santo, como a Suppin, Codes, Codec, entre outros, bem como participou do governo estadual como técnico do seu quadro de profissionais. (RIBEIRO, 2010, p. 59)

Apesar de todos os governos militares terem uma ligação com a Findes, o período mais emblemático de atuação da entidade junto ao poder público ocorre durante o governo Christiano Dias Lopes e, anteriormente, durante o governo Lindenberg. Isso por ser o momento de formulação do plano de desenvolvimento que norteou o desenvolvimento do Espírito Santo. Os interesses empresariais ficaram expressos nesse plano através da atuação da Findes. O que não pode ser entendido como algo unilateral, dado que os governadores não foram exatamente pressionados por esses interesses. Por entenderem que o estado não teria forças suficientes para impulsionar o processo de mudanças, as lideranças políticas buscaram sustentação/legitimidade política e econômica nesse grupo de interesse.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O processo de industrialização tardia do Espírito Santo é um elemento essencial para compreender a formação das entidades de representação empresarial no estado. A formação do empresariado capixaba como ator político relevante no cenário estadual foi um processo forçado por alguns governantes e empresários que almejavam a modernização da economia do estado. A defesa dos interesses empresariais não foi encabeçada por industriais propriamente ditos, mas por comerciantes que se aventuravam no setor da produção. Nesse sentido, entidades sindicais surgiram antes mesmo de seus setores econômicos estarem estruturados. Isso, num período no qual o sistema corporativista já estava implantado no Brasil. Assim, no Espírito Santo, não houve formação de entidades paralelas ao modelo corporativista de representação de interesses.

O processo de organização dos empresários no Espírito Santo está relacionado ainda com o fato de que, no estado, não houve uma tendência espontânea à identificação de interesses convergentes frente um “inimigo” comum (trabalhadores ou Estado), mas um processo “forçado” por algumas poucas lideranças que viam na representação através do sistema corporativista um meio de subsidiar (mais do que pressionar) o governo, com apoio técnico e financeiro, na formulação de políticas de apoio ao desenvolvimento industrial. Esses, entre outros fatores apontados, mostram que o processo histórico de articulação de interesse entre Estado e empresariado no Espírito Santo não segue a mesma lógica do que ocorreu no Rio de Janeiro e em São Paulo, pois não houve no Espírito Santo a formação de um modelo dual de representação, tampouco a organização dos industriais foi fruto de surtos de industrialização.

Além disso, no Espírito Santo, é possível identificar a ativa participação da Findes, uma entidade do sistema corporativista, com os governos ligados a um grupo político<sup>9</sup>. Essa parceria resultou num projeto que norteou o desenvolvimento do estado nas décadas de 1960 e 1970. Isso significa dizer que os interesses empresariais representados por essa entidade

foram contemplados ao longo dessas décadas e confirmam um amplo domínio do sistema corporativista na estrutura de representação no Espírito Santo. O monopólio das entidades ligadas ao sistema corporativista deixou fortes marcas na estrutura de representação do estado. Nota-se atualmente, mesmo em entidades fora do sistema corporativista, uma tendência do empresariado a buscar acesso privilegiado ao processo decisório via Executivo, característica típica do sistema corporativista.

As mudanças estruturais ocorridas no Brasil ao longo da década de 1980 tiveram implicações também na estrutura de representação de interesses, fortalecendo entidades de representação fora do sistema sindical (DINIZ; BOSCHI, 2000). Nas regiões mais industrializadas, em especial Rio de Janeiro e São Paulo, as associações foram ativadas e passaram a atuar de forma complementar ao sistema sindical. Já no Espírito Santo, não se criou um modelo de representação alternativo que viesse a cobrir as lacunas deixadas pelas entidades corporativas. Daí criou-se um “déficit de representação empresarial” em relação à participação de entidades de representação empresarial na definição dos rumos políticos e econômicos do estado, se comparada à atuação que a Findes teve na década de 1960 e 1970. Os motivos vão, vale reforçar, desde a crise econômica da década de 1980, que diminuiu o ritmo de investimento dos governos militares, até as transformações políticas decorrentes do próprio processo de redemocratização, o qual foi fechando os canais comumente utilizados pelas entidades de representação corporativista.

Esses canais [predominantes na década de 80] incluíam contatos institucionais estabelecidos através das organizações corporativas de empresários (como as Federações de Indústria e Comércio), e os “anéis burocráticos” (CARDOSO, 1975), alianças que se estabeleciam entre representantes do setor privado e os burocratas responsáveis pelas agências setoriais do Estado, criando vínculos clientelísticos com o objetivo de traduzir os interesses específicos em políticas concretas. Nos meios acadêmicos do país, existe um relativo consenso em torno da ideia de que existe uma tendência do empresariado brasileiro a desfrutar “apoliticamente” do aparato de estado através de contatos pessoais e de anéis burocráticos, em vez de organizar-se politicamente para buscar, pela via partidária e com apoio popular, o controle explícito das políticas de Estado (GROS, 2003, p. 279).

O fechamento dos “anéis burocráticos”, ou seja, dos mecanismos informais que privilegiavam, a determinados grupos econômicos privados, o acesso às decisões e aos recursos estatais, gerou descontentamento no empresariado nacional. A perda de influência, tanto das associações quanto das entidades do sistema sindical, culminou na reestruturação do sistema de representação dos interesses na década de 90, seja com o surgimento de novas entidades, seja com a transformação de entidades tradicionais, como a Fiesp e a CNI.

Em nível nacional, no período pós-redemocratização, a CNI, principal entidade do sistema corporativista, tornou-se o grande empreendedor político do empresariado. Posto alcançado ao buscar adequar suas estratégias ao novo ambiente político institucional e ao conseguir mobilizar o empresariado industrial em torno de uma questão comum, a redução do *Custo Brasil* (MANCUSO, 2007). Já a Findes não acompanhou as mudanças no cenário político

econômico e, sem a reestruturação necessária, não ocupou o papel de empreendedor político do empresariado capixaba. Nem a crise econômica pela qual passou o Brasil com o fim do “milagre econômico” – motivo de mobilização do empresariado nacional (BIANCHI, 2001) – nem o processo de redemocratização provocaram mobilização desse grupo regional.

A mobilização do empresariado no estado só ocorreu, no início dos anos 2000, quando esse atentou para o fato de que o Espírito Santo vivia uma profunda crise político-econômico-institucional. Contudo, a Findes não participou desse processo, pois o empresariado capixaba optou por novos instrumentos para satisfazer suas demandas, criando uma entidade de representação de interesses empresariais fora da estrutura corporativa.

Num cenário de grande instabilidade, uma parcela do empresariado capixaba percebeu a necessidade de se organizar. Num primeiro momento, uma parcela do empresariado capixaba organizou uma chapa para disputar as eleições da Findes. Porém, esses consideraram que houve interferência do governo José Ignácio (marcado por escândalos de corrupção) na definição da diretoria da Findes, o que inviabilizou tal canal de representação para aqueles empresários que desejavam romper com o tipo de governo que se instaurara no Espírito Santo.

Esses empresários buscavam uma autonomia que, naquele contexto, não era vista como possível dentro do sistema corporativista, não só pela rigidez hierárquica decorrente do vínculo legal com o poder público, mas principalmente pela existência de práticas “contaminadas”, as quais permeavam uma ampla gama de instituições públicas e privadas. Assim, a insatisfação de uma parte do empresariado capixaba com o ambiente político-institucional do estado e com a postura da Findes de não se contrapor àquela situação foi uma motivação para a criação de uma nova entidade de representação, denominada Movimento Empresarial Espírito Santo em Ação.

## NOTAS

- 1 É o caso de São Paulo e Rio de Janeiro, onde as entidades utilizaram-se desse fator para atrair membros e até mesmo convencer filiados a aderirem ao modelo corporativista. Cf. Leopoldi (2000).
- 2 No Espírito Santo, o processo histórico de formação dos interesses empresariais favoreceu a homogeneidade das entidades. A Fecomércio era composta basicamente pelo mesmo grupo político que passou a concentrar esforços na Findes como indutora de um processo de modernização da economia do estado. Como “única” entidade de representação de interesses industriais no estado e composta por membros com interesses em comum (criar condições para o desenvolvimento industrial no Espírito Santo), a Findes tornou-se praticamente o único grupo organizado de interesse naquele momento no estado e, como tal, único grupo a estabelecer relação com o governo do estado.
- 3 Os efeitos da crise do café e da industrialização são questões amplamente estudadas na história do Espírito Santo. Cf. Zorzal e Silva (1995); Santos (2011); Vasconcellos *et al.* (2010); Rocha e Morandi (1991); Correia da Silva (1993).
- 4 Sobre os impactos da ideologia desenvolvimentista no Espírito Santo. Cf. Santos (2011).

- 5 Jones dos Santos Neves compartilhava dos ideais getulistas de desenvolvimento industrial induzido pelo Estado, enquanto Lindenberg, mais conservador, partilhava da alternativa preconizada pela burguesia agromercantil. Além disso, sob a perspectiva de Lindenberg, o Estado deveria atuar no sentido de manter suas funções tradicionais e não como indutor das transformações capitalistas via intervenção econômica.
- 6 Sobre o Codec Cf. Correia da Silva (1993).
- 7 Durante o governo Christiano, o Espírito Santo, através do Decreto 880/69, conseguiu incentivos financeiros que viabilizou seu o desenvolvimento (VASCONCELLOS *et al.*, 2010).
- 8 Embora tenham sido realizados um seminário e um diagnóstico em cada um dos dois governos mencionados, pode-se falar de um único plano de desenvolvimento para o Espírito Santo, uma vez que foram realizados pelo mesmo grupo político e econômico, havendo continuidade de ideais.
- 9 Políticos que constituíram o Partido Social Democrata (PSD) e que, com o governo militar, passaram para a Arena.

## REFERÊNCIAS

BIANCHI, Álvaro. Crise e representação empresarial: o surgimento do pensamento nacional das bases empresariais. **Revista Sociologia & Política**, Curitiba, n. 16, jun. 2001.

BITTENCOURT, Gabriel. **História geral e econômica do Espírito Santo: do engenho colonial ao complexo fabril-portuário**. Vitória, 2006.

CAMPOS Jr., Carlos. **O novo arrabalde**. Vitória, PMV/SMCT, 1996.

CORREA DA SILVA, Justo. **Espírito Santo: o processo de industrialização e a formação da estrutura do poder executivo 1967/1983**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

DINIZ, Eli. As elites empresariais e a nova república: corporativismo, democracia e reformas liberais no Brasil dos anos 90. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, 1996.

\_\_\_\_\_; BOSCHI, Renato Raul. Globalização, herança corporativa e representação dos interesses empresariais: novas configurações no cenário pós-reformas. In: BOSCHI, R.; DINIZ, E. **Elites políticas e econômicas no Brasil contemporâneo**, São Paulo: Fundação Konrad-Adenauer, 2000.

GROS, Denise B. Organizações empresariais e ação política no Brasil a partir dos anos 80. **Civitas**, v. 3, n. 2, jul. a dez. 2003.

GURGEL, Antonio de Pádua. **A Federação das Indústrias e o Desenvolvimento**. Vitória: Contexto Jornalismo & Assessoria Ltda./Findes, 1988.

LEOPOLDI, Maria Antonieta Parahyba. **Política e interesses na industrialização brasileira**. As associações industriais, a política econômica e o Estado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

MANCUSO, Wagner Pralon. **O Lobby da Indústria no Congresso Nacional: Empresariado e Política no Brasil Contemporâneo**. 1. ed. São Paulo: EDUSP/HUMANITAS/FAPESP, 2007.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. **FINDES 50 Anos: A História da Federação das Indústrias do Estado do Espírito Santo**. Vitória: Findes, 2010.

ROCHA, Haroldo C.; MORANDI, Ângela M. **Cafeicultura e grande indústria: a transição Espírito Santo – 1955-1985**. Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida, 1991.

SANTOS, Estilague Ferreira dos. Américo Buaidz: um empreendedor capixaba. Memória do Desenvolvimento do Espírito Santo - **Grandes Nomes**, Vitória, v. 2, 2011. (mimeo)

VASCONCELLOS, João Gualberto M. **A invenção do coronel**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo - Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1995.

\_\_\_\_\_; RAINHA, Jamila; GONORING, Patricia. Christiano Dias Lopes Filho. Memória do Desenvolvimento do Espírito Santo. **Grandes Nomes**, Vitória, v. 1, 2010.

ZORZAL E SILVA, Marta. **Espírito Santo: Estado, interesses e poder**. Vitória: FCAA, SPDC, 1995.

**João  
Gualberto  
Moreira  
Vasconcellos**

Professor Titular aposentado da UFES, onde lecionou no curso de graduação e administração e também no mestrado da mesma área. Coordenou linhas de pesquisa denominada Capital Cultural, Desenvolvimento e Poder Local. Diretor da Futura Pesquisa e Consultoria, com atuação nos estados da Bahia e Espírito Santo. Pesquisador Associado do CIAGS/UFBA. Possui doutorado em Sociologia Política na EHESS, Paris, França. Autor, dentre outros livros, de *A Invenção do Coronel*, Edufes, 1995 e co-autor com Roberta da DaMatta de *Fé em Deus e Pé na Tabua*, Rocco, 2010.

**Jamila  
Rainha**

Funcionária pública municipal. Possui mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo. Co-autora do livro *Memórias do Desenvolvimento do Espírito Santo – Christiano Dias Lopes Filho*, Espírito Santo em Ação, 2010.



Foto: Diane Stiles

## **Comportamento Verbal e Não Verbal em Grupos Focais: Análise de Micro Interloquções**

**Daniela Borges Lima de Souza, Sônia Maria Guedes Gondim e Gardênia da Silva Abbad**

### **Resumo**

O objetivo deste artigo é apresentar um exemplo de análise de dados em grupo focal que contempla análise de comportamentos não verbais e verbais. Essa análise, nomeada como “análise de microinterloquções”, além de identificar respostas decorrentes do coletivo, também integra dados não verbais e processuais do processo de interlocação em dois níveis de análise: individual e grupal. Três outras contribuições metodológicas decorrem do presente trabalho: a) apresentação de um exemplo de análise integrada de verbalizações e comunicações não verbais em dados provenientes de grupos focais; b) sistematização, de forma integrada, de respostas individuais e coletivas; c) sugestão de diagrama e quadros-resumo como facilitadores e integradores dos dados provenientes de diferentes fontes humanas, o que possibilita identificar respostas coletivas de compartilhamento e de discordância. O exemplo de aplicação que será usado na discussão deste artigo é parte das atividades de tese de doutoramento sobre Avaliação de Impacto de Mestrado Profissional em Desenvolvimento e Gestão Social, do Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social (CIAGS) da Universidade Federal da Bahia. Os resultados obtidos fomentaram análises do referencial teórico e identificação de lacunas existentes nesse contexto teórico.

### **Palavras-chave**

Grupos Focais. Análise de Microinterloquções. Avaliação de Impacto. Mestrados Profissionais. Gestão Social.

### **Abstract**

The article discusses the analysis of nonverbal and verbal behaviors in focus groups, which is called micro-interlocutor analysis. It also offers three other methodological contributions: (a) presentation of an example of integrated analysis of verbal and nonverbal communication in data from focus groups, (b) systematization, in an integrated manner, of individual and collective

responses, (c) suggested diagram and summary tables as facilitators and integrators of data coming from different human sources, which enable the identification of collective sharing and disagreement responses. The application example that will be used in the discussion presented in this article is part of the doctoral thesis activities on Impact Assessment within a Professional Master's Program in Social Development and Management, from the Interdisciplinary Center for Development and Social Management (CIAGS), at the Federal University of Bahia. The results observed prompted analyses of the theoretical framework and identification of existing gaps in this theoretical context.

**Keywords** Focus Groups. Micro-interlocutor Analysis. Impact Assessment. Professional Master's Program. Social Management.

## INTRODUÇÃO

O renovado interesse pela pesquisa qualitativa nas últimas décadas tornou-se visível pelo aumento do número de periódicos e de publicações dedicadas a essa abordagem de pesquisa (MORGAN, 2001; GONDIM; ARAÚJO, 2013). Além disso, cresce também o número de pesquisas que adotam abordagem multimétodos, procurando usufruir dos benefícios tanto da abordagem quantitativa, quanto da qualitativa. Esse interesse renovado pelo uso de técnicas de abordagens qualitativas para compreender fenômenos sociais compele os pesquisadores e defensores dessa abordagem a investirem na redação de artigos metodológicos que orientem procedimentos para a análise de dados qualitativos, um de seus maiores desafios.

Para lidar com a abundância e a riqueza de informações geradas pelas abordagens qualitativas é preciso investir em tecnologias de simplificação e análise, a fim de facilitar a interpretação e difusão do conhecimento gerado. O presente artigo vem ao encontro dessa tendência, com enfoque específico na técnica de grupos focais que, apesar de amplamente difundida nas últimas duas décadas, principalmente para estudos na área de saúde e educação, ainda se defronta com a dificuldade de encontrar padrões mais sistemáticos de procedimentos de análise de dados.

Em síntese, o objetivo deste artigo é apresentar um exemplo de análise de dados em grupo focal que contempla análise de comportamentos não verbais e verbais. Essa análise, nomeada como “análise de microinterlocuções”, além de identificar respostas decorrentes do coletivo, também integra dados não verbais e processuais do processo de interlocução em dois níveis de análise: individual e grupal.

Outro aspecto do cenário atual em metodologia qualitativa que será tratado neste artigo é a possibilidade de uma abordagem dessa natureza incorporar elementos quantitativos. Durante décadas, a proposição de desenhos de pesquisa que faziam uso de métodos de análise mistos foi criticada por aqueles que argumentavam que os pressupostos que orientavam

a pesquisa qualitativa e quantitativa pertenciam a paradigmas distintos, incomensuráveis e mutuamente excludentes, gerando inconsistências epistemológicas (COLLINS, 1998; DENZIN, 1997; JOHNSON; ONWUEGBUZIE, 2004).

É fato, no entanto, que, a despeito das dificuldades encontradas na integração de métodos qualitativos e quantitativos e também dos níveis de análise individual e de grupo, muitos pesquisadores têm feito uso de modos combinados de métodos qualitativos e quantitativos para responderem suas perguntas de pesquisa satisfatoriamente (por exemplo, CRESWELL, 2007). Essas dificuldades decorrem, em parte, da pouca orientação disponível na literatura (TASHAKKORI; TEDDLIE, 2003).

Os grupos focais apresentam-se como uma ferramenta bastante usada em pesquisas com métodos mistos. Grupo focal pode ser definido como um método de pesquisa no qual é criado um “*setting*” de interação social entre quatro e doze pessoas, com a finalidade de discutir um tema específico, sob a mediação de um moderador (FONTANA; FREY, 2000). Morgan (2001) afirma que os grupos focais encontram-se incluídos na categoria das entrevistas grupais, embora se distingam dessas em termos de relações entrevistado-entrevistador, estruturação dos procedimentos e diretividade no tipo de condução. Wilkinson (2004, p. 177) acrescenta ainda que grupo focal é uma “técnica de coleta de dados que envolve, essencialmente, um pequeno número de pessoas em um grupo de discussão informal (ou discussões), focado em torno de determinados tópicos ou conjunto de questões”. Em termos de número de participantes, o indicado pela maioria dos autores reside entre 6 a 12 participantes, não obstante, em algumas situações, esse número pode ser reduzido; nesses casos, a alternativa a ser empregada é denominada “minigrupos focais” (WILKINSON, 2004).

Apesar da reconhecida abundância de material publicado sobre a realização de grupos focais, informações específicas sobre a forma de analisar os dados de grupos focais em pesquisas são escassas. No intuito de contribuir para o preenchimento dessa lacuna, este artigo discute aspectos metodológicos da análise de dados de minigrupo focal (apenas três participantes), integrando o nível de análise do indivíduo e do grupo com base num exemplo de aplicação. O exemplo de aplicação que será usado na discussão deste artigo é parte das atividades de tese de doutoramento sobre Avaliação de Impacto de Mestrado Profissional e foi realizado no mês de agosto de 2011, em Salvador, com egressos de Mestrado Profissional em Desenvolvimento e Gestão Social, do Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social (CIAGS) da Universidade Federal da Bahia.

A primeira seção deste artigo apresenta um breve resumo dos aspectos metodológicos relevantes no uso da técnica qualitativa dos grupos focais. A segunda seção é dedicada a apresentar propostas de análise de grupos por microinterloquções; a terceira seção apresenta e discute um exemplo de análise. A quarta e última seção tece considerações finais sobre os desafios metodológicos e as futuras perspectivas do tema em questão.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS NO PLANEJAMENTO DE GRUPOS FOCAIS

Grupo Focal, segundo Barbour (2009), tem sido comumente empregado de modo intercambiável com as designações: “entrevistas de grupo”, “entrevistas de grupo focal”, “discussões de grupo” e “grupo de foco”. Ainda que existam tais distinções terminológicas, independente da forma como se opte nomear, os grupos focais devem ser compreendidos como uma técnica para coleta de dados em grupos, tendo como requisitos indispensáveis: a) interação - entre os participantes e também com o moderador; b) foco direcionado - isso inclui, planejamento a partir de tópicos (ou questões) que orientem o foco do grupo.

Ao recuperar o histórico do uso de grupos focais em pesquisas, Liamputtong (2011) registra que algumas mudanças ocorreram com o uso dessa técnica ao longo dos anos. Tradicionalmente, grupos focais foram empregados para identificar perguntas de pesquisa e ajudar em questionamentos prévios que levariam à síntese das questões que tivessem pertinência para a investigação. Na década de 1940, essa técnica passou por processo de reestruturação sistemática, após Merton e sua equipe terem conduzido estudo para o Governo dos Estados Unidos, cujo objetivo era identificar o efeito da mídia na percepção das pessoas pelo envolvimento dos EUA na Segunda Guerra Mundial. Tal reformulação aprimorou a técnica e o uso dos grupos focais e possibilitou que dimensões latentes da complexidade de estímulos sociais presentes nas interações fossem mais bem identificadas e analisadas, visando auxiliar na elaboração de testes quantitativos mais específicos.

Dentre os principais benefícios da utilização de grupos focais na coleta de dados qualitativos, Creswell (2007) cita: a) possibilidade de capturar respostas das pessoas no espaço e tempo real (diversos participantes podem ser envolvidos ao mesmo tempo); b) inclusão de participantes que, em uma situação real, não poderiam ser observados diretamente em ação; c) resgate histórico mais rico do tópico (ou tema) abordado, uma vez que contará com diversas participações de atores envolvidos, em contexto de interações face a face.

O uso de grupos focais em avaliação de programas é recomendado por Krueger e Casey (2010), uma vez que podem ser usados em avaliações tanto somativas (cujo propósito é obter informações para programa já desenvolvido) quanto formativas (caracterizadas pela contínua coleta de dados durante o processo de desenvolvimento do sistema instrucional), sendo de grande ajuda na fase exploratória de análise de contexto e cenário, no momento de desenho de uma intervenção, ou ainda, no momento de avaliar as estratégias e resultados alcançados.

Com base nas classificações de Morgan (1997) e Fern (2001), Gondim (2003) sugere que os grupos focais podem servir a diversos propósitos, sendo sumarizados dois usos principais: o primeiro para fins teóricos, uso que é mais comumente adotado no contexto acadêmico, e um segundo uso, mais empregado em contextos particulares de tomada de decisão e elaboração de planos de ação. No caso do exemplo que serviu de base para a redação deste artigo, o grupo focal foi usado com o duplo objetivo, teórico e de tomada de decisão. Teórico, porque a análise explora se o mestrado profissional atingiu os seus objetivos instrucionais, lançando luz sobre a adequação entre planejamento e operacionalização do ensino; de tomada de decisão, porque a análise dará subsídios para a reorientação do programa de formação no nível do mestrado.

Tendo em vista os objetivos deste artigo e a ampla gama de manuais disponíveis na literatura sobre planejamento de grupos focais, serão apresentados, de modo resumido, os principais aspectos metodológicos a serem levados em consideração na escolha desse método qualitativo de coleta de dados. O Quadro 1 resume esses aspectos.

**Quadro 1** - Sumário dos aspectos metodológicos para realização de grupos focais.

Realização de Grupos Focais			
Autores	Etapas	Objetivos	Orientações Técnicas
Barbour (2009), Johnson e Onwuegbuzie (2004) Krueger, (1994) Krueger e Casey (2000), Onwuegbuzie, Dickinson, Leech e Zoran (2009), Wilkinson, (2004).	1. Planejamento e organização	Delimitar o objetivo do grupo focal. Estabelecer o escopo do grupo focal.	Número de participantes: entre 6 e 12 Duração: entre 1 e 2 horas Frequência: indefinida Moderação: individual ou em equipe Foco do grupo: questões/ tópicos - guia estruturados previamente
	2. Coleta de dados	Identificar informações relevantes a partir das fontes.	Fontes pessoais: indivíduo, grupos e interações Fontes de registro: papel, áudio e imagens
	3. Análise dos dados	Sistematizar os dados levantados na coleta de dados.	Transcrições literais Resumos e transcrições de notas de campo Memória do moderador

Fonte: Revisão bibliográfica realizada em 2011.

Dentre os aspectos metodológicos para a realização de grupos focais está a análise de dados, cujo objetivo precípua é a sistematização de dados capturados no momento da coleta. A análise de dados textuais constitui o escopo deste trabalho e constitui o cerne da discussão que se segue.

## A ANÁLISE DE DADOS DE GRUPOS FOCALIS

Ainda que representem comunicações humanas dotadas de sentido, os dados resultantes de interações humanas são bastante diversos. Variam desde a forma como são coletados (imagem, áudio, texto, vídeo) até a maneira pela qual espelham as reflexões individuais e as comunicações verbais e não verbais existentes na interação humana. Essa diversidade de fontes de informação e de dados fez com que, ao longo do tempo, diversos tipos de análises surgissem na tentativa de equilibrar a equação formada, por um lado, pela riqueza de dados emergentes dos grupos focais e, por outro lado, pela natureza da contribuição dos participantes para o alcance dos objetivos da pesquisa.

Dada essa diversidade de possibilidades, Flick (2004) aponta que, por conveniência, a opção de pesquisadores é converter todos os dados qualitativos em texto escrito. Tal fato exige muitos recursos de organização e sistematização de dados, a fim de que o volume de dados gerados não inviabilize a pesquisa. Além da organização sistemática dos dados em textos escritos, outro procedimento adotado é o uso de técnicas analíticas que se destinam à agregação de dados, o que facilita a realização de comparações entre dados oriundos de diferentes fontes e meios de coleta de dados, bem como a compreensão do conjunto analisado.

Para os fins deste artigo, será apresentada a técnica de microinterlocuções, a qual se destina à agregação dos dados de grupo, de forma a situar os desafios existentes ao se analisar grupos focais no nível de análise individual e grupal. A análise de dados de grupos focais pode ocorrer a partir de dois eixos de orientação epistemológica: um eixo focado em análises do comportamento verbal e outro em análises do comportamento não verbal.

## **ANÁLISE DE DADOS POR MICROINTERLOCUÇÕES**

A análise de dados por microinterlocuções, proposta por Onwuegbuzie *et al.* (2009), surge como referencial alternativo para análise de dados provenientes de grupos focais e pode ser entendida como um procedimento técnico que integra, analiticamente, os dados da contribuição particular dos indivíduos e da construção coletiva do grupo focal. Integra também elementos verbais e não verbais da comunicação verbal utilizada no grupo focal.

Esse conjunto de dados (individuais e coletivos, verbais e não verbais) é formado de microinterlocuções. Para Bakhtin (1992), uma interlocução é uma situação dialógica construída através dos enunciados nas interações. Geraldi (1997), por sua vez, compartilhou dessa concepção e propôs a definição de interlocução como espaço de produção da linguagem pelos indivíduos em situação de comunicação, contribuições que emergem do universo discursivo e de constituição desses sujeitos.

A proposta dessa análise está amparada no fato de que alguns fenômenos, por natureza, são grupais, e outros, individuais, sendo que grupos focais, pela sua riqueza de interlocuções, permitem a identificação de variáveis nos dois níveis. A análise de microinterlocução é, portanto, uma proposta integrativa, na qual os dados dos grupos focais são analisados a partir de matrizes e organizadores gráficos.

Quatro etapas são sugeridas para a realização dessa análise: na primeira etapa, é construída uma matriz, na qual se explicita o grau de consenso do grupo na construção de respostas verbais; na segunda etapa, são sistematizados os elementos da linguagem não verbal que complementam o sentido da linguagem verbal; na terceira etapa, são elaboradas representações visuais dos dados por meio de diagramas de conjunto, a fim de documentar e monitorar padrões de resposta de possíveis subgrupos de interesse, ou ainda, enfocar alguma pergunta ou tópico específico. Por fim, na quarta etapa, Onwuegbuzie *et al.* (2009), ao revisitarem a proposição de Barton e Lazarsfeld (1955), sugerem o uso de quase-estatísticas, ou seja, a utilização de estatísticas descritivas que podem ser extraídas de dados qualitativos,

a fim de amparar o processo analítico.

Ao enumerarem fenômenos que só alcançam pleno sentido se considerados em grupo, Crabtree, Yanoshik, Miller e O'Connor (1993) e Onwuebuzie *et al.* (2009) discutem também a possibilidade de considerar variáveis de grupo, como é o caso de “consenso”, em paralelo com outras variáveis individuais. A variável “consenso”, por exemplo, é um fenômeno que, caso não seja compreendido à luz da dinâmica do grupo, não admite mensuração direta. Medir consenso no nível do grupo significa, portanto, ao mesmo tempo, identificar os indivíduos que contribuíram para esse consenso e como contribuíram. Isso justifica a recomendação para que, além de citações de verbalização feitas pelos participantes (como comumente são feitas no relato das análises de conteúdo e de discurso), sejam incluídas informações sobre a proporção de membros que fizeram parte do consenso de onde a categoria ou conteúdo surgiu. Além disso, devem ser especificadas também as visões divergentes (quando houver), bem como o número de participantes que não emitiram opinião.

### **Exemplo de Aplicação da Análise de Dados por Microinterloquções**

A experiência de análise de dados em minigrupo focal que serviu de base para a elaboração deste artigo foi realizada como parte das atividades do doutorado da primeira autora e teve o objetivo principal de identificar e sistematizar indicadores de impacto do Mestrado Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (MMDGS) sobre o desempenho e a vida profissional dos egressos de turma formada em 2009. O objetivo aqui não é o de discorrer sobre os resultados da pesquisa, mas explorar aspectos metodológicos envolvidos nessa experiência de uso da análise de microinterlocação em apenas um minigrupo (três participantes) de egressos do referido mestrado profissional. O minigrupo girava em torno da seguinte questão-guia: Quanto o MMDGS contribuiu para o desenvolvimento das competências apresentadas? Para orientar a discussão dos participantes no grupo focal foi apresentada uma lista de 21 competências extraídas da análise documental. A título de ilustração serão explicitadas quatro dessas competências:

**(COMP.1)** Reconhecer as novas configurações dos territórios presentes nas estratégias de desenvolvimento que integram Estado, formas organizadas da sociedade civil e organizações empresariais.

**(COMP.2)** Atuar em recortes territoriais de escalas variadas (da esfera microlocal à esfera internacional/global).

**(COMP.3)** Fortalecer o dinamismo da produção de bens e serviços nos territórios onde atuem.

**(COMP.4)** Atuar nos impasses do desenvolvimento local e regional que estão fortemente impactados pela conjuntura de globalização financeira e urbanização internacional, nacional e local.

Algumas adaptações foram feitas na proposta de Onwuegbuzie *et al.* (2009), de tal forma a contemplar as especificidades do estudo em questão. Foram realizadas seis etapas: na primeira, procedeu-se à transcrição literal do minigrupo; na segunda, diversas leituras e audições flutuantes do registro coletado; na terceira, foi discutida a categorização dos conteúdos emergentes e aspectos da comunicação não verbal que fortalecia ou não a comunicação verbal; e, na quarta etapa, foi feita a análise de microinterlocuções e a discussão comparada dos elementos analisados. A quinta etapa destinou-se ao uso de quase estatísticas e a sexta etapa à apresentação do diagrama de Venn. Cada etapa será apresentada com mais detalhes, a partir da orientação proposta por Onwuegbuzie *et al.* (2009), para, em seguida, ilustrar com o exemplo do MMDGS.

**Quadro 2** - Exemplo de transcrição que leva em conta também comportamentos não verbais

Questão-guia: Quanto o MMDGS contribuiu para o desenvolvimento das 21 competências apresentadas?

Verbalizações	Codificações
Part.1: Hum, bom (pausa, 3 s – PH)...o Mestrado (pausa 2s – PH), provocou em mim um efeito (pausa 2s – PH), muito (pausa 2s – PE), transformador. (pausa 5s – PE), o social (pausa, 3 s – PH), a dimensão do social implica numa (pausa, 3 s – PH) abordagem tão múltipla de aspectos (...) (P.1, linhas 169 a 172).	PH – pausa hesitativa (Tempo de pausa antes ou depois de uma hesitação) PE – pausa explicativa (Tempo de pausa antes ou depois de uma explicação)
Part.3: Sim, eu já vi também (falando ao fundo com Part. 3- C - 8 segundos de pausa). (P.3, linha 91). Part.3: Vamos deixar com Part.2 que já começou, né? (ID com Part. 1). (P.3, linha 93).	C – consenso (Dar o consentimento, expressar convergência de opiniões) ID – interação direta (Buscar interação com outro complementando sua fala ou direcionando-lhe a palavra).

Fonte: Dados de pesquisa de campo (2011).

***Etapa 1. Transcrição Literal do Material a Ser Analisado***

A transcrição literal é aquela na qual todo conteúdo deve ser transcrito, seja ele originariamente de áudio ou vídeo. Ao se transcrever com vistas à realização de análises mais rigorosas, tal como a análise de microinterlocução, deve-se atentar para a transcrição não só do conteúdo verbalmente apresentado pelos participantes, mas também de todos os elementos da linguagem não verbal que tenham se manifestado.

A criação de um arquivo com metadados e de outro com dados relativos à data de realização, detalhes biográficos dos entrevistados e objetivos da realização do grupo focal são sugeridas por Gibbs (2009). Esse mesmo autor alerta também para a necessidade de numerar as linhas do arquivo, a fim de facilitar a localização das verbalizações.

Fruto das transcrições do minigrupo realizado no MMDGS, surgiu um arquivo de 53 páginas, com linhas numeradas e no qual as falas dos participantes foram identificadas por cores e siglas. O Quadro 2 que segue apresenta um fragmento de transcrições em que são destacadas as verbalizações (o que foi dito por dois participantes - P1 e P3) e elementos da microinterlocução (comportamentos não verbais) associados a tais verbalizações, sinalizando haver pausas (hesitativas ou explicativas), consenso e interação direta.

Ressalta-se que a escolha dos elementos codificadores utilizados ocorreu a partir de análise de Onwuegbuzie *et al.* (2009), a qual registra a importância desses elementos na compreensão do discurso de participantes de grupos focais. A transcrição do minigrupo focal foi feita pela própria pesquisadora mediante escuta direta dos áudios e registro fiel dos dados em texto. Não obstante tal fato, percebe-se o uso crescente de análises qualitativas e métodos mistos, sendo que muitos já fazem uso de *softwares* nessa etapa; orientações e tendências a esse respeito podem ser vistas em Evers (2011).

### ***Etapa 2. Leituras e Audições Flutuantes***

Depois de todo o material transcrito, foram realizadas leituras e audições flutuantes, a fim de identificar e corrigir possíveis erros, bem como refinar os registros não verbais.

### ***Etapa 3. Classificação dos Temas e Conteúdos Emergentes e Articulação da Comunicação Não Verbal***

Essa etapa, comum a outros tipos de análises qualitativas é o momento propício para codificar os temas e conteúdos emergentes. Segundo Gibbs (2009), nessa fase, são criados códigos, não apenas descritivos, mas também analíticos e teóricos; por isso, essa etapa é comumente chamada de categorização temática, porque envolve a identificação de temas e conteúdos comuns que permitem simplificar os dados em um menor número de unidades. A codificação é uma forma de indexar o texto que emerge das transcrições e estabelecer uma estrutura de ideias temáticas.

Por vezes, o nome adequado a ser dado aos elementos da estrutura de conteúdo que emerge gera dúvidas entre pesquisadores. Alguns sustentam que devem ser chamadas de categorias (BARDIN, 2002), outros, de temas (KING, 2004) e ainda outros de códigos ou índices (GIBBS, 2009). Neste estudo, optou-se pela denominação “categoria” como referência ao conjunto de conteúdos emergentes que permite agrupar elementos obedecendo a uma estrutura lógica.

Ressalta-se que a questão-guia formulada para o grupo focal e considerada para as análises deste artigo pode ser enunciada da seguinte maneira: “Quanto o MMDGS contribuiu para o desenvolvimento das competências apresentadas?” Diante da necessidade de sistematizar as contribuições realizadas à indagação proposta, a organização das atividades de análise foi dividida em 10 passos:

- 1) Identificação dos conteúdos emergentes;
- 2) Seleção das verbalizações significativas dos conteúdos emergentes;
- 3) Análise de convergências e divergências das falas dos participantes;
- 4) Classificação taxonômica das verbalizações;
- 5) Criação de categorias para representação dos conteúdos emergentes;
- 6) Análise da contribuição da categoria encontrada para o tópico guia proposto;
- 7) Marcação das categorias em consenso e em dissenso;
- 8) Síntese individual das contribuições de cada participante;
- 9) Síntese das contribuições do grupo;
- 10) Produção de quadro-resumo desta etapa.

O primeiro passo foi marcado pelo reconhecimento dos conteúdos advindos da fala dos participantes. Nesse momento, foi criado um arquivo em separado, no qual os elementos da linguagem não verbal foram retirados, a fim de não influenciar a leitura e tornar o arquivo menos poluído visualmente. Num segundo momento, os conteúdos foram reconhecidos, juntamente com as verbalizações que os dotariam de sentido. É muito comum no uso da linguagem que a fala seja adjetivada e permeada de elementos que contribuem para a expressão oral, e tais elementos devem ser devidamente identificados e separados. Um conteúdo, por sua vez, deve ser entendido como a menor unidade da fala do participante dotada de sentido. É equivalente ao que se pode chamar de expressões-chave no contexto da teoria das representações sociais. Nesse momento, ainda se respeita a literalidade textual, ou seja, destacam-se os elementos que estão presentes na fala do participante.

O Quadro 3, apresenta exemplos de identificação de conteúdos a partir da verbalização dos participantes e ilustra os procedimentos realizados nesses dois primeiros passos da identidade dos conteúdos.

**Quadro 3** - Exemplos de identificação de conteúdos a partir da verbalização dos participantes.

Verbalizações	Conteúdos Emergentes Expressão-chave
"os <u>instrumentos</u> de política pública para o desenvolvimento social, são muito velhos, são muito arcaicos, são muito paternalistas", (P.1, v.1);	Instrumentos
"acho que é a coisa da <u>interface</u> [...] interface com a Gestão Social, interface com a própria Gestão Pública, e isso não ficava assim definida.", (P.2, v.1).	Interface
"assumir uma <u>posição diferente</u> do que eu faço, do que eu trabalho, de como eu vejo a gestão social", (P.3, v.2);	Posição diferente

Fonte: Dados de pesquisa de campo (2011).

**Quadro 4** - Ilustração do 4º passo da etapa de categorização, tendo como exemplo a categoria ACSGS (Ampliação dos Conhecimentos sobre Gestão Social).

Conteúdos e verbalizações identificadas		Domínio e classificação de cada verbalização	Lista de Competências Apresentadas (Tópico-guia)
Participante 1	"os <u>instrumentos</u> de política pública para o desenvolvimento social, são muito velhos, são muito arcaicos, são muito paternalistas", (v.1);	Cognitivo/Avaliação	COMP. 1 Cognitivo/Avaliação "Reconhecer as novas configurações dos territórios presentes nas estratégias de desenvolvimento que integram Estado, formas organizadas da sociedade civil e organizações empresariais."
	"as <u>instituições</u> envelheceram muito, as instituições que lidam com essas questões sociais.", (v.2);	Cognitivo/Avaliação	
	"a <u>dimensão do social</u> implica numa abordagem [...] múltipla de aspectos", (v.3);	Cognitivo/Análise	
	" <u>momento</u> de revolução do conhecimento, de interesses" (v.4);	Cognitivo/Compreensão	
Participante 2	"uma concepção de <u>direitos humanos</u> ", (v.1);	Cognitivo/Avaliação	COMP. 15 Cognitivo/Síntese Sistematizar práticas de desenvolvimento e gestão social, reconhecendo instrumentos e saberes (lições e ensinamentos) relacionados a elas.
	"Gestão Social, que é o <u>desenvolvimento local, é da cidadania</u> [...] independente do espaço geográfico onde você esteja", (v.2);	Cognitivo/Síntese	
Participante 3	"começa a perceber [...] a <u>função e o papel</u> do estado", (v.1).	Cognitivo/Avaliação	
	"o mestrado tá muito focado nesse <u>papel nobre</u> e maior de todo o serviço público, maior de todos: o Estado", (v.2);	Cognitivo/Análise	
	"criar uma <u>fronteira</u> do que seria a gestão social", (v.3).	Cognitivo/Síntese	

ACSGS: Indica quanto o curso contribuiu para a ampliação dos conhecimentos dos participantes sobre Gestão Social.

Fonte: Dados de pesquisa de campo (2011).

O terceiro passo é a análise das divergências e convergências das falas dos participantes, de tal forma que se tenha um panorama transversal da contribuição de cada participante, considerando o conteúdo que ele fez emergir. O quarto passo é uma adaptação da proposta inicial de análise de grupos focais e atende às peculiaridades da avaliação de impacto de programas educacionais, a qual se ampara, em grande medida, na literatura de sistemas instrucionais. O processo de avaliação do mestrado profissional foi desenhado a partir do referencial de objetivos instrucionais. Em sendo assim, este quarto passo consiste em classificar os conteúdos de verbalizações dos participantes relativos ao desenvolvimento das 21 competências em três domínios de aprendizagem: cognitivo, afetivo e psicomotor (BLOOM *et al.*, 1979). A título de esclarecimento, far-se-á breve descrição de cada um desses domínios. O domínio cognitivo diz respeito à aprendizagem intelectual. Seus níveis de desenvolvimento possuem seis categorias crescentes em complexidade: conhecimento (memorização), compreensão (elaboração simples), aplicação (usar corretamente a informação), análise (decompor a informação e inter-relacionar), síntese (aglutinar níveis anteriores e produzir algo novo) e avaliação crítica (amplo julgamento). O domínio afetivo abrange aspectos de incorporação de valores e disposições emocionais e atitudinais. Seus níveis de desenvolvimento possuem cinco categorias crescentes em complexidade: receptividade (aquiescência), resposta (ação congruente com o valor), valorização (importância dada ao valor), organização (compara e prioriza o valor em relação aos demais) e internalização de valores (incorporação completa do valor que passa a orientar a vida pessoal). O domínio psicomotor envolve habilidades físicas, motoras e coordenação muscular na execução de tarefas com o objetivo de automatização. Seus níveis de desenvolvimento possuem cinco categorias crescentes em complexidade: percepção (atenção aos movimentos), posicionamento (ajusta-se e ajusta o ambiente para iniciar os movimentos), execução acompanhada (execução ainda hesitante), mecanização (execução completa e sem erros) e domínio completo dos movimentos (execução automática).

O Quadro 4 (pág. anterior) ilustra a referida etapa de classificação taxonômica, considerando como exemplo a categoria de amplo consenso nomeada “Ampliação dos Conhecimentos sobre Gestão Social”.

Em que pese tal escolha, no escopo deste trabalho, é indispensável identificar o paralelismo existente entre as verbalizações (proferidas pelos participantes), os conteúdos (provenientes de análise) e as competências (compreendidas como indicadores de conhecimentos, habilidades e atitudes contidos nos conteúdos emergentes das verbalizações dos participantes).

Após esse momento, as categorias podem ser nomeadas, com um rótulo que as organize (5º passo). Na Figura 4, será apresentado quadro contendo a síntese das referidas etapas. Nele, podem ser identificados os conteúdos emergentes no minigrupo, para a primeira questão-guia apresentada, sendo que tanto as contribuições do grupo, quanto as contribuições individuais nesse momento da categorização já podem ser visualizadas.

O grupo reconheceu por pleno consenso (ou seja, todos os membros mencionaram essa categoria em suas falas e suas contribuições convergiram no mesmo sentido) a: a) Ampliação dos Conhecimentos sobre Gestão Social (ACSGS); b) Mudança de Atitude na Atuação

Profissional (MAAP); c) Integração dos Conhecimentos Diversos (ICD).

No que diz respeito ao Grau de Contribuição Manifesto (GCM) e à Abertura para a Diversidade (APD), houve consenso parcial, ou seja, todos os participantes mencionaram essa categoria, no entanto, apenas dois tiveram contribuições que convergiram no mesmo sentido. Uma das categorias obteve consenso lateral, o que significa dizer que foi mencionada apenas por dois participantes que tiveram posicionamentos convergentes acerca dela. Trata-se da categoria Superação das Barreiras de Aprendizagem (SBA). Como contribuições individuais, surgiram quatro categorias: Atuação nos Recortes Territoriais (ART) e Desenvolvimento de Projetos Sustentáveis (DPS), contribuição do Participante 1 (P1). Desenvolvimento de Projetos na Administração Pública (DPAP), contribuição de Participante 2 (P2) e Interlocação com Outros Atores (ICOA) contribuição de Participante 3 (P3).

**Quadro 5** - Exemplo de identificação de categorias criadas a partir da verbalização dos participantes, proveniente do minigrupo focal.

Participante	Categorias			Contribuições Individuais
	Amplio Consenso	Consenso Parcial	Consenso Lateral	
P.1	ACSGS, MAAP, ICD	GCM e APD	SBA	ART, DPS
P.2				DPAP
P.3				ICOA

Fonte: Dados de pesquisa de campo (2011)

**Quadro 6** - Elementos da categorização de conteúdo identificados na fala de cada participante de minigrupo focal, associado à questão-guia da discussão do grupo.

Momentos do Grupo Focal	Participante 1 (P1)	Participante 2 (P2)	Participante 3 (P3)	Síntese do Grupo
Questão-guia	Categorias criadas e verbalizações de P1:	Categorias criadas e verbalizações de P2:	Categorias criadas e verbalizações de P3:	
Nesta coluna, as questões ou tópicos-guia devem ser registrados	Sugere-se que as categorias, verbalizações e a classificação taxonômica das mesmas sejam relacionadas em uma mesma matriz, de tal forma que, ao se fazer a leitura das colunas, se possa ter uma visão global da contribuição de cada participante e, ao se fazer a leitura das linhas, se possa ter um panorama completo da contribuição do grupo, para cada questão de foco apresentada.			
Síntese Individual				

Fonte: Dados de pesquisa de campo (2011).

Após serem categorizados e classificados os conteúdos emergentes, restava organizar as contribuições dos indivíduos e as do grupo e sumariá-las (passos 8 a 10). Nesse momento, é importante lembrar que existem dados a serem abordados em dois níveis, ou seja, o foco da análise já deve considerar tanto o particular (as verbalizações) quanto o compartilhado

(as categorias), entre o individual (contribuições de cada indivíduo) e o coletivo (elementos suscitados pelo grupo).

A orientação metodológica proposta por Onwuegbuzie *et al.* (2009) acerca desse momento é o uso de matriz para síntese dos conteúdos, tal qual exposto no Quadro 6, o qual se segue (no Apêndice A, o referido quadro é apresentado com todos os dados preenchidos).

Essa etapa de categorização foi destinada à parte verbal das contribuições advindas do minigrupo focal. A etapa 4 será destinada ao paralelo que pode ser estabelecido entre elementos não verbais e verbais de análise.

#### ***Etapa 4. Análise dos Elementos Não Verbais Recorrentes***

Alguns desenhos de pesquisa, dadas as variáveis incluídas em seu escopo, de fato, têm, na linguagem proxêmica e nos elementos não verbais, elementos centrais de suas análises. Não é esse o caso do minigrupo focal que ilustra este artigo. Sob o contexto da reflexão aqui proposta, os elementos não verbais aqui analisados vieram da recorrência de sua manifestação, emergindo como variáveis características do próprio minigrupo. Tais elementos podem ser observados no Quadro 7, o qual foi construído a partir do terceiro, a fim de orientar a análise não verbal.

**Quadro 7** - Elementos de Análise não verbal e codificações que foram empregados na análise do minigrupo focal.

<b>Elemento de Análise</b>		<b>Abreviatura</b>
<b>Consenso:</b>	Dar o consentimento, expressar convergência de opiniões.	<b>C</b>
<b>Dissenso:</b>	Expressar opinião divergente e em contraste com outra.	<b>D</b>
<b>Interação direta:</b>	Buscar interação com outro, complementando sua fala ou direcionando-lhe a palavra.	<b>ID</b>
<b>Pausa explicativa</b>	Tempo de pausa antes ou depois de uma explicação.	<b>PE</b>
<b>Pausa hesitativa</b>	Tempo de pausa antes ou depois de uma hesitação.	<b>PH</b>
<b>Pausa exemplificativa</b>	Tempo de pausa antes ou depois de uma exemplificação.	<b>PEX</b>

Fonte: Dados de pesquisa de campo (2011).

Como o propósito deste artigo é apenas exemplificar o uso da análise de microinterlocuções, optou-se por focar as discussões e verbalizações concernentes somente à primeira questão-guia: Quanto o MMDGS contribuiu para o desenvolvimento das competências apresentadas? Os elementos não verbais identificados nesse momento podem ser observados no Quadro 8.

**Quadro 8** - Exemplos de Elementos do Comportamento não verbal identificados na fala de cada participante de minigrupo focal, associado à questão-guia da discussão do grupo.

Questão-guia	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Síntese do Grupo
Quanto o MMDGS contribuiu para o desenvolvimento das competências apresentadas?	PH169, PH170, PE170, PE170b, PH171, PH172, PH174, ID (1-3), C174, PE176, PEX177, PH177, PH178, PH179, PH180, PH181, PE183, PH185, PEX185, PH186, PH187, PH187b, PE188, PE188b, PE191, PH193, PH195, PEX198, PH199, PE203, PH208, PE209, PE212, PEX216, PE217, PH220, PE221, PH223, PE226, PE229, PH231, PH235, PH237, ID (1→MP), ID258(1→MP), ID276(1→MP), ID289(1→3), ID296(1→3), ID317 (1→3), ID 325 (1→G)	PH 95, PE106, ID290, ID303 (2→3), C312, C320, PEX326, PH329, PH330, PE334, PH335, PH337, ID/C338, PH347, PE348, PE352, PH354, PH355, PE 356, PH357,	PH117, PH119, PE127, PH133, PE137, PEX142, PE147, PE153, PH156, PEX156, PE157, PH159, PE159, ID263, ID264, C266, PH282, PE286, PH287, PH288, PH290, PE292, PH293, ID/C298 (3→G), ID299 (3→G), PH307, PE318, PH315,	C = 6 ID = 15 PE = 29 PH = 44 PEX = 5
Síntese Individual	C = 1, ID = 8, PE = 15, PH = 24, PEX = 3	C = 3, ID = 3, PE = 5, PH = 9, PEX = 1	C = 2, ID = 4, PE = 9, PH = 12, PEX = 1	
Conclusão qualitativa	Pausas hesitativas e explicativas marcam a resposta do participante 1.	Interação e consentimento se equilibram na resposta do participante 2.	Pausas hesitativas e explicativas marcam a resposta do participante 3.	Pausas hesitativas e explicativas marcam a interlocução do grupo, o que permite inferir que a pergunta suscita comportamento reflexivo entre os participantes 1 e 3 de modo mais evidente.

Fonte: Dados de pesquisa de campo (2011).

O Quadro acima apresenta os registros verbais e não verbais dos três participantes a partir da questão-guia. Os três participantes ofereceram contribuições distintas individualmente. O Participante 1 apresentou mais inflexões em sua contribuição e teve sua participação

marcada por elevado número de pausas hesitativas e explicativas (PH e PE). Em sentido contrário, em termos de manifestação de consenso (C), esse participante foi o que menos acordou com os demais participantes, ainda que tenha sido o que mais interagiu com o moderador principal (1→MP), com o participante 3 (1→3) e com o grupo (1→G).

A demarcação de elementos não verbais nas interlocuções permitiu perceber a postura reflexiva dos participantes, associados com os conteúdos emergidos, e apresentou elementos que sublinhassem temas confluentes.

Quadro 9. Resumo das contribuições individuais e do grupo

Questão-guia	Sínteses	P1	P2	P3
Quanto o MMDGS contribuiu para o desenvolvimento das competências apresentadas?	Elementos não verbais	C = 1, ID = 8, PE = 15, PH = 24, PEX = 3	C = 3, ID = 3, PE = 5, PH = 9, PEX = 1	C = 2, ID = 4, PE = 9, PH = 12, PEX = 1
	Sínteses Individuais	P1 ressalta que o MMDGS em muito contribuiu para a ampliação dos conhecimentos sobre o social e sua gestão, destaca a ampliação da compreensão nessa esfera. Também analisa e avalia a diversidade de instituições e instrumentos existentes nessas áreas.	P2 enfocou, de maneira a sintetizar suas percepções acerca da gestão social, que está associada ao desenvolvimento local e ao desenvolvimento da cidadania. Tal síntese se faz coerente com a avaliação de GS como um elemento da área de Direitos Humanos.	Para P3, a ampliação dos conhecimentos sobre a gestão social ocorre pelo questionamento das fronteiras do que é gestão. Analisa que o curso foi muito focado no papel do Estado.
Síntese do grupo				
C = 6 ID = 15 PE = 29 PH = 44 PEX = 5				
A categoria em questão obteve pleno consenso e foi positivamente avaliada por todos os participantes do grupo. Dessa forma, o MMDGS contribuiu para a "Ampliação dos Conhecimentos sobre Gestão Social". A referida categoria foi identificada a partir de nove verbalizações e ficou caracterizado que os participantes ampliaram seus conhecimentos sobre gestão social ao compreenderem que o momento social vivido é revolucionário, em termos de conhecimentos e interesses em toda a sociedade e que a gestão social trabalha com esses elementos e agrega outros tantos relativos ao desenvolvimento local e desenvolvimento da cidadania, de tal forma a criar uma fronteira do que é gestão social. Além disso, os participantes reconheceram que o MMDGS muito contribuiu em termos de competências avaliativas, de tal forma que a dimensão social da gestão social, os instrumentos, as instituições e o próprio papel do Estado, como um ente maior nesse cenário de Direitos Humanos, pudessem ser avaliados. As competências relacionadas a essa categoria podem ser paralelizadas com as competências 1 e 15 do curso.				

Fonte: Dados de pesquisa de campo (2011)

Para sintetizar, o Quadro 10 apresenta, de modo resumido, os passos propostos para

adequada categorização de conteúdos.

Nessa quarta etapa, também foi feita uma adaptação em relação à proposta de análise de grupos focais de Onwuegbuzie *et al.* (2009). Segundo a proposta desses autores, os elementos de análise advindos da comunicação proxêmica deveriam ser estabelecidos previamente, sendo que o processo de análise revelaria a recorrência e dispersão desses elementos no conjunto de dados coletados. No caso estudado, entretanto, os comportamentos não verbais analisados são provenientes da realização da etapa três.

### ***Etapa 5. Análise de Microinterlocuções e Discussões Comparadas***

Esta etapa consiste na sistematização dos dados provenientes tanto da análise dos elementos verbais quanto dos não verbais, explicitados nas etapas anteriores. Nesse momento de síntese, a identificação dos participantes, as contribuições envolvidas com a construção dos conteúdos e os elementos não verbais recorrentes precisam ser identificados, pois constituem os elementos de microinterlocução.

Em termos metodológicos, sugere-se que os Quadros acima sejam devidamente sobrepostos e analisados em conjunto, à luz da síntese que geraram, tal como exposto no Quadro que segue.

**Quadro 10** - Resumo dos passos para a elaboração de categorias.

Níveis de Consenso	Participantes	Verbalizações	Classificação quanto ao Domínio	Categorias		Sínteses
Amplo Consenso	Registro dos participantes que contribuíram em cada categoria	Número de Verbalizações de cada participante por categoria	Cognitivo Afetivo Psicomotor	Nome de cada categoria	Definição de cada categoria	Do Grupo
Consenso Parcial						
Consenso Lateral						
Contribuições Individuais				Individual		

Fonte: Elaboração própria

Obs: A coluna de classificação varia conforme o referencial teórico adotado no estudo.

### ***Etapa 6. Sistematização de Quase-Estatísticas***

Nessa etapa, deve-se contabilizar e criar um quadro comparativo das quase-estatísticas

usadas na análise (proporção de consensos, dissensos, pausas, etc.). Os autores Onwuegbuzie *et al.* (2009) registram que o uso de quase-estatísticas em análises de dados foi proposto por Barton e Lazarsfeld (1955) e que essas se referem ao uso de estatísticas descritivas que podem ser extraídas a partir de dado qualitativos.

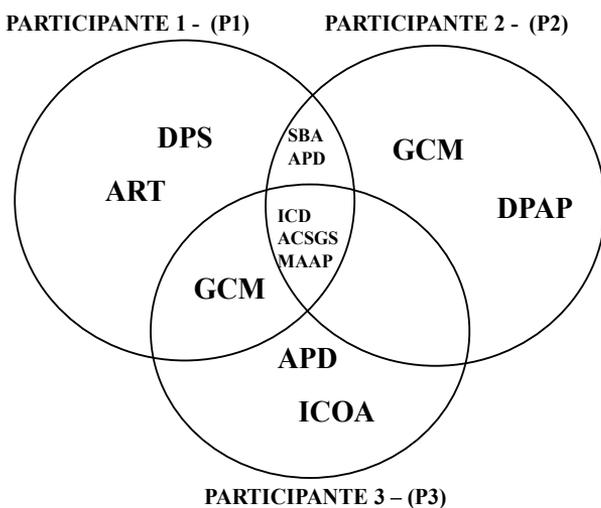
### **Etapa 7. Representação em Diagramas**

A Representação em “Diagramas de Venn” deve ocorrer após a identificação dos elementos da microinterlocução, tal qual expostos em etapas anteriores. Segundo Onwuegbuzie *et al.* (2009), esse passo é importante na análise da microinterlocução, pois oferece uma representação gráfica dos elementos categorizados nas matrizes e cria uma representação visual da dispersão dos dados encontrados.

O referido diagrama pode auxiliar na documentação e monitoramento das respostas e na percepção de padrões dos subgrupos de interesse na população estudada (por exemplo: grupos de homens e mulheres, segmentados por idade, por etnia), ou mesmo por perguntas utilizadas como questões ou tópicos-guia, como o realizado neste estudo.

A Figura 1 ilustra o Diagrama de Venn, com as categorias que emergiram das discussões da primeira questão do minigrupo focal.

**Figura 1 - Diagrama de Venn**



Fonte: Dados de pesquisa de campo (2011)

Na Figura acima, é fornecido um exemplo comparativo com o uso do Diagrama, no qual se pode perceber a dispersão das categorias de conteúdo que emergiram. Nessa figura, foi evidenciada que apenas três categorias foram de consenso dos três participantes (ICD, ACSGS e MAAP) e que houve uma dispersão equilibrada quanto às categorias que surgiram como contribuições individuais, visto que não houve disparidade de contribuições.

Além desses dados, consensos laterais também podem ser observados, ou seja, foi possível perceber que os três participantes, formaram consensos entre si, dois a dois e, por vezes, os três juntos.

Considerando que essa atividade se realizou no contexto de uma pesquisa sobre avaliação de impacto de Mestrado Profissional sobre o desempenho dos egressos, os resultados encontrados fomentaram análises do referencial teórico de origem e identificação de lacunas existentes nesse contexto teórico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Uma alternativa para análise de dados em grupos focais foi apresentada neste artigo. O ponto de partida foi a percepção de que a análise de microinterlocuções pode auxiliar na identificação, sistematização e análise de comportamentos verbais e não verbais que ocorrem em grupos focais e, com isso, integrar níveis de análise distintos em um mesmo escopo analítico. Pode-se perceber que pressupostos epistemológicos distintos norteiam esse tipo de análise integrativa de comportamentos verbais e não verbais e constitui ponto de convergência de autores defensores do uso de métodos mistos de análise (CRESWELL, 2007). A análise de microinterlocuções de Onwuegbuzie *et al.* (2009) foi usada no exercício de análise de um minigrupo focal, discutida e adaptada. A proposta conta com maior rigor metodológico que propostas anteriores e pode contribuir para estudos de desenhos mistos.

O artigo atende a três demandas metodológicas. A primeira é a da apresentação de um exemplo de análise integrada de verbalizações e comportamentos não verbais em grupos focais. A segunda é a da identificação e sistematização, de forma integrada, níveis de análise individual e grupal. A terceira é a utilização de diagramas e quadros-resumo como facilitadores e integradores dos dados provenientes de diferentes fontes humanas, o que possibilita identificar a força do consenso e do dissenso, um dos principais objetivos dos grupos focais.

Certamente outras tantas lacunas permanecem e exigem esforços dos pesquisadores: a estruturação de análise de interlocuções em grupos maiores; o uso de *softwares* de análise de dados qualitativos associados a essa abordagem; os mecanismos de aprimoramento de representações gráficas dos resultados usando, por exemplo, mapas cognitivos; a aplicação de análise de microinterlocuções em estudos multiníveis.

## **REFERÊNCIAS**

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BARTON, A. H.; LAZARSELD, P. F. Some functions of qualitative analysis in social

research. **Frankfurt Beiträge zur Soziologie**, p. 321-361, 1955.

BLOOM, B. S.; ENGELHART, M. D.; FURST, E. J.; HILL, W. H.; KRATHWOHL, D. R. **Taxonomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1979.

COLLINS, P. Negotiating Selves: reflections on 'Unstructured Interviewing'. **Sociological Research Online**, v. 2, n. 2, 1998. Disponível em: <<http://www.socresoline.org.uk/socresoline/3/3/2.html>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

CRABTREE, B. F.; YANOSHIK, M. K.; MILLER, W. L.; O'CONNOR, P. J. Selecting Individual or Group Interviews. In: MORGAN D. (ed). **Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art**. Newbury Park, CA: Sage Publications, p. 137-149, 1993.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DENZIN, N. **Interpretative Ethnography**: Ethnographic Practices for the 21<sup>st</sup> Century. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.

EVERS, J. C. From de the Past into the Future. How Technological Developments Change Our Ways of Data Collection, Transcription and Analysis. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 12, n. 1, p. 1-31, 2011.

FERN, E. F. **Advanced focus group research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2001.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTANA, A.; FREY, J. The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (ed.). **Handbook of qualitative research** (2. ed.). London: Sage, p. 645-672, 2000.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIBBS, G. **Análise de Dados Qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONDIM, S. M. G. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-162, 2003.

GONDIM, S. M. G.; ARAÚJO, S. F. Focus Group. In: KEITH, K. (ed.). **The Encyclopedia of Cross-Cultural Psychology**, v. 1, p. 556-560, 2013. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/book/10.1002/9781118339893/homepage/editor.htm>>

GONDIM, S. M. G.; FISCHER, T. O discurso, a análise do discurso e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural. **Cadernos Gestão Social**, v. 2, n. 0, p. 9-26, 2009.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J. Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. **Educational Research**, v. 33, n. 7, p. 14-26, 2004.

KING, N. Using templates in the thematic analysis of text. In: CASSELL, C.; SYMON,

G. (ed.). **Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research**. London: Sage, p. 74-86, 2004.

KRUEGER, R. A. **Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

\_\_\_\_\_; CASEY, M. A. **Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research** (3. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

\_\_\_\_\_; CASEY, M. A. Focus Group Interviewing. In: WHOLEY, J.; HATRY, H. E.; NEWCOMER, K. E. **Handbook of Practical Program Evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.

LIAMPUTTONG, P. **Focus Group Methodology: Principle and Practice**. San Francisco: Sage, p. 2-14, 2011.

MCDONALD, S.; DANIELS, K.; HARRIS, C. Cognitive Mapping in Organizational Research. In: CASSELL, C.; SYMON, G. (ed.). **Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research**. London: Sage, p. 74-86, 2004.

MORGAN, D. L. Focus group as qualitative research. **Qualitative Research Methods Series**. London: Sage Publications, v. 16, 1997.

MORGAN, D. L. Focus group interviewing. In: GUBRIUM, J. F.; HOLSTEIN, J. A. (ed.). **Handbook of interview research: Context & methods**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, p. 141-159, 2001.

ONWUEGBUZIE, A. J.; DICKINSON, W. B.; LEECH, N. L.; ZORAN, A. G. A Qualitative Framework for Collecting and Analyzing Data in Focus Group Research. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 8, n. 3, p. 1-21, 2009.

TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. **Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2003.

WILKINSON, S. Focus group research. In: SILVERMAN, D. (ed.), **Qualitative research: Theory, method, and practice**. Thousand Oaks, CA: Sage, p. 177-199, 2004.

**Daniela  
Borges Lima  
de Souza**

Professora Associada do Centro Universitário IESB - Brasília e professora adjunta do Centro Universitário de Brasília – UNICEUB. Atua na graduação nos cursos de Psicologia e Direito. Doutora em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília. Áreas de investigação e docência: Avaliação de Programas e Projetos Sociais, Gestão Social, Educação Profissional, Mestrados Profissionais, Psicologia Organizacional e do Trabalho, Psicologia Jurídica e Medidas Sócio-educativas, Pesquisas multimétodos.

**Sônia Maria  
Guedes  
Gondim**

Professora Associada do Instituto de Psicologia da UFBA. Atua na graduação e pós-graduação no Instituto de Psicologia e no Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social da UFBA. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisadora Nível 2 do CNPq.

**Gardênia da  
Silva Abbad**

Professora Associada do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Mestre e Doutora em Psicologia Organizacional e do Trabalho pela Universidade de Brasília. Atua no programa de pós-graduação em Psicologia Social e do Trabalho - PSTO e no programa de pós-graduação em Administração da Universidade de Brasília. Pesquisadora 1C do CNPq.

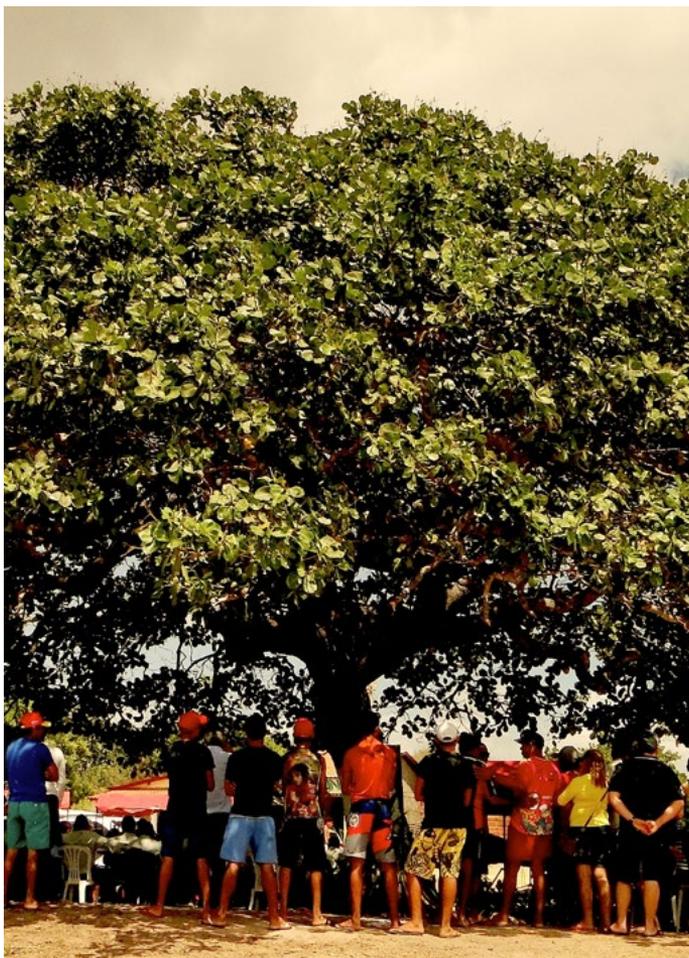
**SESSÃO TEMÁTICA**

# **Metodologias Integrativas para a Participação**

**Editoras convidadas**

Valéria Giannella (UFCA)

Vanessa Louise Batista (FACED/UFC)



**Foto: Abertura do Projeto Lagoas de Aracati-CE, por André Magalhães**



Foto: Samuel Macedo

## Metodologias Integrativas: Tecendo Saberes e Ampliando a Compreensão

Valéria Giannella e Vanessa Louise Batista

### Resumo

Este texto procura refletir e indagar os vastos campos ligados às práticas participativas, de ampliação da esfera pública, a partir das experiências coletadas neste número temático. Elas se inserem no âmbito denominado de Gestão Social e nos levam a ampliar/reconceituar este campo para além do *locus* costumeiramente tido como próprio da gestão. A dimensão metodológica, em sua declinação integradora, é o fio que nos guia nesta exploração, levando-nos a discutir a necessidade de ampliarmos os conceitos de racionalidade comunicativa, para além da comunicação lógico-racional; o conceito de esfera pública, que seja mais do que campo de luta entre argumentos racionais; o conceito de cidadania, como algo que alcança o nível planetário. E tudo isso como consequente à nova descrição da realidade enquanto rede altamente interconectada entre local e global, indivíduo e totalidade. Também reconhecemos que essas distinções são apenas, favoráveis à compreensão humana, mais do que estreitamente correspondentes à alguma realidade externa, seja o que ela for. Uma reflexão ampla, que religa a pesquisa e prática em Gestão Social às mais avançadas e inovadoras do campo unitário das ciências contemporâneas.

### Palavras-chave

Metodologias Integrativas. Participação. Sujeito Público/Cidadania Planetária. Interdependência Global.

### Abstract

This text wants to reflect and explore the vast fields linked to participatory practices, to the expansion of the public sphere, moving from the experiences collected in this special issue. They fall within the area named as Social Management and lead us to extend / re-conceptualize it beyond the *locus* we customarily assume is that of management. The methodological dimension in its integrative declination is the thread that guides us along this exploration, leading us to discuss the need to broaden the concept of communicative

rationality, beyond the logical-rational communication; the concept of the public sphere, as more than a battlefield among rational arguments; the concept of citizenship as something that reaches the planetary level. All that is due to the new description of reality as a highly interconnected network between local and global, individual and totality. We acknowledge, though, that these distinctions are meant more to facilitate human understanding than to closely represent some given reality. A broad reflection, which connects research and practice in social management to the most advanced and innovative in the unitary field of contemporary science.

**Keywords** Integrative Methodologies. Participation. Public Subject/Planetary Citizenship. Global Interdependence.

## INTRODUÇÃO

Apresentamos aqui – Valéria Giannella e Vanessa Louise – um espaço de reflexão e diálogo aberto, há pouco mais de um ano, com a chamada de trabalhos sobre “Metodologias Integrativas (MI) na Participação” que a RIGS acolheu, acreditamos por ser sua própria proposta editorial de inovação, experimentalidade e criatividade, condizente com a temática deste número. Os artigos aqui apresentados apontam para um novo paradigma das ações comprometidas com a participação social e popular, assim como trazem olhares pertinentes para uma práxis libertadora no campo da Gestão Social.

A RIGS é parte, a nosso ver, do processo de ampliação dos meios de debate e consolidação do campo temático da Gestão Social, um campo novo aninhado em outro (o chamado “Campo de Públicas”<sup>1</sup>), que se autodefine, desde a sua recente origem, pela discussão – e às vezes, a polêmica – em torno de seu próprio conceito matriz: a Gestão Social (GS). O que é, afinal, GS, ainda não foi definido pelos ocupantes desse campo, de forma unívoca e incontestada. Ainda ressoam em nossos ouvidos as discussões e debates travados nos ENAPEGS<sup>2</sup> ou nas reuniões de diversos projetos nas quais, vez ou outra, observamos e, provavelmente, fomos incomodados, com essa multiplicidade de entendimentos, de enfoques, de agendas... Como muitas outras coisas, neste período de transição, as velhas disciplinas demonstram os seus limites e não nos satisfazem mais; ao mesmo tempo, o que se apresenta como novo nos assusta, às vezes, pela sua indefinição excessiva, pela confusão, falta de objetividade... todas características que chocam com o ideal do que deveria ser o saber científico, pelo que aprendemos dele em nossa formação acadêmica e de pesquisadores.

A chamada para este número temático buscou mapear e destacar experiências que, por levar a sério o princípio da participação cidadã, indagam, refletem e experimentam metodologias apropriadas para realizá-la. Ora, já faz parte do debate corrente a desconfiança com a participação, já que ela se tornou um mote obrigatório de toda e qualquer política pública ou

projeto, sem que isso chegue a garantir a efetiva inclusão dos que, em cada situação, são ou serão afetados pelos problemas em pauta. É fato que, frequentemente, encontramos práticas tradicionais (tecnicistas e autoritárias) maquiadas pelo rótulo da participação. O tecnicismo e o desprezo a tudo o que não se apresenta nas vestes do conhecimento codificado como científico ainda vigora, e começamos a entender o quão profundamente a ciência moderna formatou a nossa visão e determina o que consideramos válido, e legítimo. As barreiras para a real integração na esfera pública dos que não comungam das mesmas formas de conhecimento, que não dominam a fala analítica ou o argumento racional, são concretas e muito difíceis de se transpor.

O intuito deste artigo introdutório é de apresentar sinteticamente, e sem pretensão de exaustividade, uma visão do campo da Gestão Social a partir de algumas contribuições recentes que se deram o objetivo explícito da autorreflexão. Após isso, adentraremos uma ilustração das que foram definidas de Metodologias Integrativas, descrevendo o referencial teórico e o intuito pragmático e político delas. Finalmente chegaremos a indagar algumas questões que podem parecer “de fronteira”, mas que originam da reflexão oriunda dos materiais aqui coletados (artigos e filme), se olhados a partir das inquietações que a ciência contemporânea instiga como um potencial ainda inalcançado, mas presente. Contamos com isso avançar e ampliar a busca que nos une: construir coletivamente os caminhos para sairmos da democracia formal e adentrarmos a democracia de fato, no Brasil como em outros países. Democracia que pede, hoje, uma reformulação do conceito de cidadania em um sentido que abranja a dimensão planetária, e da noção de convivência que extrapole o nível individual e social para integrar o transpessoal<sup>3</sup>. Fecharemos o artigo com uma breve apresentação dos materiais que compõem o número, ressaltando, ao “bordar” a teia das nossas conclusões, os pontos principais da visão construída a partir de uma livre análise de seu conteúdo.

## **DA GESTÃO SOCIAL**

Descrevendo a gestão a partir de um olhar moderno, característico da industrialização taylorista, ela é um conjunto de técnicas instrumentalmente orientadas<sup>4</sup>, codificadas e formalizadas, que tornam absoluta uma forma específica de racionalidade (a racionalidade técnica) e reificam os processos de produção (de produtos materiais ou imateriais<sup>5</sup>), assumindo a possibilidade de controlar e determinar todo e qualquer fator interveniente, com vistas à realização das metas pré-definidas de forma eficiente e eficaz.

Quando passamos à noção de “social”, ela remete-nos, de forma abstrata e sintética, às características da sociedade; com isso podemos imaginar (apesar dos diversos modelos de sociedade que podemos assumir como referência), algo heterogêneo, complexo, potencialmente conflituoso, variavelmente influenciado por estruturas de poder, culturas, condicionantes econômicos, políticos e ambientais. A gestão aplicada ao social não significaria tentar fazer deste último um objeto manipulável ao prazer de quem detém o domínio dos mecanismos do sistema vigente?

De fato, a junção dos dois termos pode gerar uma variedade de significações. Como já sinalizava França Filho (2008), podemos entender o social: a) enquanto adjetivo da gestão (uma gestão já não tecnicista e sim pautada e condicionada pela dimensão interativa e relacional); b) como seu objeto (uma gestão que se ocupa e visa solucionar os problemas sociais, sem que seja colocada em pauta a modalidade dessas soluções); c) ou, ainda, como o seu fim (sendo o objetivo dela o alcance do bem estar coletivo, sem que seja posta a questão de quem define os contornos de tal objetivo). Essas diversas declinações são detectáveis no debate com acentos e ênfases diferentes conforme as conjunturas e os autores observados.

Uma leitura contextualizada é a que propõem Boullosa e Schommer (2009) sinalizando como, na passagem entre século XX e XXI, diante de crises multifacetadas – ambiental, social, política, econômica e fiscal – começa-se a usar a locução “Gestão Social” como:

[...] expressão, que costumava designar variadas práticas sociais, entre organizações de origem governamental, na sociedade civil, em movimentos sociais e empresariais – relacionada às noções de cidadania corporativa ou de responsabilidade social, parece assumir progressivo caráter de solidez, passando a representar um modo especial de problematizar e gerir realidades sociointeracionais complexas. A noção de gestão social indica e fortalece um novo modelo de relações entre Estado e sociedade para o enfrentamento de desafios contemporâneos. Um modelo no qual o Estado revê sua suposta primazia na condução de processos de transformação social e assume a complexidade de atores e de interesses em jogo como definidora dos próprios processos de definição e construção de bens públicos (BOULLOSA; SCHOMMER, 2010, p. 66).

Na falta de maiores consensos, podemos identificar um núcleo de três questões que transversalizam o campo da GS, sendo elas:

- A necessidade de encontrar novos conceitos que descrevam a insurgência de um tipo novo de relações entre as esferas do Estado, do mercado e da Sociedade, cujos objetivos e lógicas já foram consideradas como absolutamente diferentes; conceitos como “sujeitos públicos não estatais” (com as ressalvas e precauções sinalizadas por França, 2008) e “co-produção do bem público”<sup>6</sup> aparecem e se afirmam neste âmbito (SCHOMMER *et al.*, 2011);
- A urgência de inclusão no espaço da cidadania de amplos bolsões de população para os quais, ainda, essa palavra é vazia de conteúdo concreto, mas, ao mesmo tempo, a impossibilidade de se contentar com uma noção de cidadania formal que vá pouco além da expressão do voto e do direito a ser consumidor de bens e serviços. Nesse âmbito é que emergem os estudos e práticas de socioeconomia solidária, além do vasto debate sobre a participação, o que nos leva, de pronto, à terceira questão;
- A necessária redefinição das práticas da gestão para superar sua concepção estreitamente tecnicista e instrumental (ligada à primazia do cálculo econômico entre custos e benefícios), para transitar em direção a uma gestão partilhada e dialógica; aqui abre-se espaço para a reflexão sobre as novas formas de ação gerencial e como elas podem desenvolver a participação no tocante à deliberação e execução de projetos e ações sociais e/ou institucionais (REPETTO, 2005).

Cada um desses âmbitos apresenta pautas e programas de pesquisa/ação parcialmente distintos e é desafiado por questionamentos e contradições específicas. Contudo, a discussão sobre a natureza, delimitação e fundamentos da GS não é o cerne deste artigo, mas sim as MI, as quais potencializam as reflexões acerca dos métodos adotados em procedimentos gerenciais diversos. Assim, o que interessa aqui é que a Gestão Social, diante de tanta complexidade, variedade de interpretações e abordagens, parece oscilar entre duas posturas epistemológicas marcadamente diferentes: por um lado, uma vertente preocupada em consolidar a GS enquanto campo de conhecimento científico<sup>7</sup>; por outro, uma que enxerga a natureza polimórfica do campo, não como consequência de imaturidade a ser superada em fases sucessivas, mas sim como característica estrutural a ser assumida, inclusive com base numa crítica ao discurso cientificista ainda dominante, mas evidentemente em crise (CAPRA, 2001; DAMASIO, 2005; SANTOS, 2008).

Muitos autores defendem hoje que o novo paradigma, necessário para enfrentar a crise global que nos atinge, revira de ponta cabeça a antiga ideia de que as ciências humanas, em sua maturidade, seriam tão exatas, objetivas e capazes de controle e previsão quanto as ciências da natureza. O que se observa é o processo oposto: são as novas ciências da natureza que assumiram muitas das características antes tidas como próprias das ciências sociais: a interferência entre observador e observado, a historicidade<sup>8</sup>, a relevância dos contextos em determinar a evolução dos organismos e dos fenômenos. O novo discurso da ciência deve se basear no reconhecimento dos limites da racionalidade que aplica e no esforço de leitura/escuta/diálogo com outras racionalidades, lógicas, formas de entender e explicar o mundo (cosmovisões). O discurso em torno das Metodologias Integrativas só se entende, justifica e alimenta neste segundo quadro, de crítica à ciência como único discurso válido sobre a realidade, e a partir da assunção que ela seja parte de uma “*ecologia de saberes*” (MORAES, 2008; SANTOS; MENEZES, 2010; GIANNELLA; BARON; SOUSA, neste número).

## **DAS METODOLOGIAS INTEGRATIVAS**

O campo de pesquisa e ação que apontamos com a definição de MI abre-se em decorrência da reconhecida importância da construção de políticas públicas de forma participativa e inclusiva. Também se afirma, relacionado à área da educação e, no geral, de qualquer âmbito de ação que se beneficie do envolvimento integral<sup>9</sup> do ser humano para o seu êxito, a exemplo de projetos de desenvolvimento local/territorial/regional integrado e sustentável.

Antes de sintetizarmos o que definimos com esta locução (MI), é importante destacarmos como a própria origem dessa vertente de pesquisa é causada e se explica a partir da observação e reflexão em torno de processos participativos (GIANNELLA; ARAÚJO; OLIVEIRA NETA, 2011).

Sayago (2012) nos lembra o inegável interesse que o princípio democrático da participação desperta, ao mesmo tempo alimentado pela esperança de construção de governos mais justos (abertos à escuta das instâncias e necessidades dos governados) e enquanto princípio de legitimação das decisões e ações assumidas.

O recurso à retórica da participação tornou-se hoje praticamente obrigatório, como mostrado pela análise de qualquer edital de projeto nacional ou internacional, especificamente no campo do desenvolvimento territorial e das políticas voltadas ao cidadão (educação, saúde, assistência social, cultura). Rahnema (2000) chega a detalhar até seis razões pelas quais governos e instituições ligadas ao desenvolvimento podem ter interesse em aplicar o conceito de participação nas políticas que idealizam e implementam. O que se destaca são as grandes ambiguidades que as práticas participativas podem acarretar, por construir um arcabouço político institucional aparentemente inovador, mas, de fato, não suportado por condições sociopolíticas e culturais apropriadas (SAYAGO, 2012). O risco concreto e amplamente documentado em inúmeros casos é o de manipulação e de imposição mal disfarçada de modelos de desenvolvimento alheios (os do ocidente consumista) que se assumem como melhores, mais avançados e capazes de garantir o progresso das comunidades e sociedades onde forem aplicados. Os conceitos de empoderamento, autonomia e emancipação deveriam ser necessariamente co-presentes quando da realização de qualquer prática participativa (FERRARINI, 2008; RAHNEMA, 2000).

Esses argumentos destacam que elementos estruturais dos contextos onde as práticas participativas ocorrem determinam uma situação hostil e desfavorável à sua realização: a persistência de culturas políticas ainda fortemente marcadas pela visão assistencialista, patrimonialista e clientelista (SAYAGO, 2012; TENÓRIO, 2012) são ao mesmo tempo destacadas pelos teóricos e pertencentes à noção de senso comum de qualquer cidadão. A sensação que acomete a população (especialmente a mais desfavorecida) é de que “sempre foi assim e não vai mudar agora” e isso contribui para a ideia de que a retórica participativa é mero engano.

Ora, é importante notar que, ao analisarmos este debate sobre participação, estamos, de fato, abordando duas dimensões diferentes e, no entanto, estreitamente imbricadas uma na outra. Como já apontado logo acima, uma primeira diz respeito às características estruturais dos contextos político-institucionais onde os processos participativos acontecem; a existência de “infraestrutura normativa” (CAILLOU, 2013) que ampare a participação; a cultura política sedimentada nas instituições e nos representantes institucionais. Uma segunda questão diz respeito à disposição associativa e participativa dos próprios cidadãos, a qual depende de múltiplos fatores, não último dos vários elementos citados enquanto constituintes da primeira dimensão. Pois é evidente que em contextos onde as decisões políticas, reconhecidamente, acontecem através das práticas tradicionais da política autoritária, do clientelismo e patrimonialismo, existe um desincentivo poderoso ao envolvimento participativo de qualquer cidadão<sup>10</sup>. É comum esse cidadão reconhecer a participação como máscara que legitima os procedimentos convencionais da política e é igualmente comum que esse cidadão se exima de participar de uma “representação” na qual não vai ter ganho algum. Diante de situações dessa natureza a escolha de não participar é, sem dúvida, uma opção razoável e compreensível. Ao mesmo tempo, podemos indagar: quais seriam as formas de mudar isso? Quais os antídotos e as estratégias para que essa situação possa ser transformada? As respostas para isso não são óbvias, mas acreditamos que uma delas está localizada exatamente no que podemos chamar de “construção de novos sujeitos públicos”, sujeitos autônomos, empoderados<sup>11</sup> e capacitados para contribuir para a mudança das regras

do jogo. É nesse ponto exato que se insere a discussão sobre as MI.

## **Integrando o conceito de racionalidade comunicativa**

Um dos primeiros elementos que ocorrem ao se pensar na construção de novos sujeitos públicos é a educação. No entanto, as falhas da educação (formal) brasileira acabam oferecendo mais um elemento contra a possibilidade de que as decisões sejam tomadas de forma participativa. Por exemplo, Pinho (2010), considera:

Assim acreditamos que, na situação do Brasil, fica muito distanciada a possibilidade de interações deliberativas, onde todos tenham voz, porque a capacidade de compreensão da realidade, de efetivo engajamento e acompanhamento de um debate, de construção de raciocínios e verbalização dos mesmos ficam extremamente prejudicados. (PINHO, 2010, p. 46).

E ainda:

“[...] mais do que lutar pela participação que ficaria comprometida nas condições estruturais [...] da realidade brasileira, empurrando massas para o debate onde serão tragadas pelos mais capacitados, seria lutar pela progressão das condições educacionais” (PINHO, 2010, p. 51).

É possível contra-argumentar que, essa visão, aborda a questão da educação de uma forma simplória e que deixa de considerar dois elementos importantes. O primeiro diz respeito a uma avaliação mais apurada do papel do sistema educacional com relação à formação de cidadãos participantes. O debate sobre a capacidade da educação de ser formadora de sujeitos aptos à análise crítica da realidade e dispostos ao envolvimento participativo, e não apenas reprodutora de sujeitos engajados na competição no mercado global, nos permite avaliar com mais clareza a natureza da ressalva exposta acima. Dito de outra maneira: não é qualquer educação que seria condizente com a “construção de novos sujeitos públicos”.

Outro aspecto relevante é que, apontando o presumido despreparo dos cidadãos para participar, se negligencia o fato de que os próprios processos participativos podem constituir eficazes dispositivos educacionais, de natureza informal, contextualizados, significativos e mobilizadores para os sujeitos neles envolvidos. Ora, se a participação é um direito de todos e os processos participativos podem ser enxergados como um dispositivo de formação de cidadãos capacitados para tratar de problemas públicos (os novos sujeitos públicos dos quais falamos acima), decorre que precisamos problematizar as modalidades concretas em que essa participação se dá. Os paradigmas, as teorias, as lógicas, os métodos e as linguagens que a constroem.

Podemos observar que grande parte dos debates, análises e intervenções com vistas à avaliação e implantação de processos participativos são pautados em uma visão abstrata de universalidade do acesso à esfera pública<sup>12</sup>. Essa visão é baseada na chamada “virada argumentativa” (FISCHER; FORESTER, 1993) nas ciências sociais aplicadas e tem os conceitos de racionalidade dialógica ou comunicativa e de processos deliberativos entre os

seus referenciais principais.

Através dessas noções, pretende-se tirar a racionalidade do domínio exclusivo do cálculo, do tecnicismo, da instrumentalidade e objetividade absoluta, para colocá-la no campo da comunicação intersubjetiva, da escuta do outro e da necessidade de entendê-lo e apontar para a dimensão de construção cooperativa do sentido e do acordo intersubjetivo acerca da realidade, especialmente em situações que visam à resolução de problemas. Ora, apesar da grande relevância desse passo, o ponto crítico dessas referências é que elas corroboram a ideia de que em nossas sociedades só tem acesso à cidadania quem partilhe da forma dominante de estar no mundo; como já destacado em Giannella (2008), elas nos apresentam um mundo no qual o direito à cidadania pertence apenas aos bem educados, àqueles que saibam participar da luta para apresentar os melhores argumentos racionais para sustentar seus pontos de vista na exigente arena democrática.

Pois, ainda nos cabe perguntar o que será daqueles cujo acesso à instrução e educação foi praticamente negado, quais serão as suas reais possibilidades de participação? Será inelutável continuar com a ideia de que a racionalidade, agora argumentativa ao invés de tecnicista, é indiscutivelmente a única e superior entre todas as formas dos seres humanos interpretarem sua realidade?

Para enfrentar esses questionamentos, contamos hoje com um amplo leque de referências que nos ajudam na árdua tarefa de tirar a dimensão lógico-verbal<sup>13</sup> de seu trono absoluto ao se tratar de cognição humana. Traremos aqui dois aspectos que, sinteticamente, aludem à necessidade de alcançar uma visão integrativa e não dualística da cognição (e da vida) humana.

Em primeiro lugar, a concepção das inteligências múltiplas de Howard Gardner (2000), a qual veio revolucionar a ideia reducionista da inteligência humana como algo exclusivamente relacionado às capacidades de cálculo e análise para comprovar a existência de (até o momento) nove inteligências, incluindo a relacional, linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal/cinestésica, interpessoal, intrapessoal, e naturalística. Os impactos dos estudos de Gardner no campo da educação são imensos e ainda amplamente inexplorados. Basta pensar no que implicaria o planejar e “ministrar” as nossas aulas a partir do objetivo de estimular o desenvolvimento dessas múltiplas inteligências ao invés de, apenas, a lógico-matemática que, na maioria dos casos é, ainda, a única reconhecida, valorizada e sistematicamente fomentada em nossas instituições educacionais<sup>14</sup>. Da mesma forma, além de indagar como poderíamos trazer em nossas aulas a consciência de que os estudantes possuem múltiplas inteligências, poderíamos também pensar no que isso implica para os próprios processos participativos.

Um segundo aspecto é trazido pelas mais avançadas neurociências e estudos da cognição humana, os quais nos alertam sobre o engano da visão clássica da ciência que separava em dicotomias irreduzíveis o corpo da mente, a razão da emoção (DAMASIO, 2005), o objeto do sujeito..., e chegam a afirmar a indissociabilidade desses elementos. É só através da mente incorporada (VARELA; ROSCH; THOMPSON, 2003) e da razão sensível (MAFFESOLI, 2005) que a nossa cognição, isto é, a exploração, interpretação, apreensão e ação no mundo, são possíveis e se realizam. No entanto, como já destacado em Giannella,

Araújo e Oliveira Neta (2011):

[...] reconhecemos que esta recomposição não é nada óbvia, nem natural e que, muitas pessoas que poderiam aproveitá-la (professores, educadores, técnicos, agentes de desenvolvimento, líderes comunitários), ainda estranham bastante ao ouvir falar de re-integração dos corpos ou das artes, ou emoções, nos processos que, diariamente, lhes cabe facilitar. Expressões de surpresa e perplexidade, ou até de espanto, desenham-se nos rostos dos que escutam estas afirmações; embora, muitas vezes, estas mesmas pessoas afirmem as insatisfações e angústias vivenciadas em sala de aula, ou em outros lugares de suas práticas, por não conseguirem mobilizar a integralidade da inteligência dos estudantes, nem estimular seu interesse e capacidade criativa<sup>15</sup> (GIANNELLA, ARAÚJO, OLIVEIRA NETA, 2011, p. 145).

É necessário, para se alcançar a reintegração de componentes tão longamente considerados antitéticos, muita coragem, muita ousadia, muita insatisfação... E aqueles que vivenciam tal integração podem perceber em uma entrega a um movimento inovador, inventivo e libertador, como nesse depoimento:

Meu maior desafio era aceitar o novo, pois apesar de ser educadora militante, tinha muita resistência à transformação. Por mais que falássemos de uma educação diferente, estava presa no medo de errar. Com o passar dos dias fui me entregando àquela metodologia que dava autoconfiança para me libertar (Gorete Barradas (educadora popular) em BARON, 2011, contracapa).

Com essas bases e premissas, podemos lançar um olhar mais atento e crítico às condições de uma participação apenas pautada no uso dos códigos dominantes, que confirmam as fronteiras já postas da inclusão/exclusão e impedem o que, no discurso, almejaríamos, isto é, a ampliação do acesso à esfera pública para novos sujeitos. A mais radical inclusão que podemos imaginar é a que amplie as formas de expressão para além das sacramentadas como normais pelo paradigma dominante nos últimos cinco séculos.

Diante disso, e incluindo a observação crítica a partir da vivência direta de processos participativos, elaboramos inicialmente o conceito de Metodologias Não Convencionais (GIANNELLA, 2008; GIANNELLA; MOURA, 2009) e, em seguida, cumprindo a passagem de uma definição negativa para uma positiva, o conceito de Metodologias Integrativas, o qual definimos da seguinte forma:

Chamamos de Metodologias Integrativas as abordagens, técnicas e métodos, norteados pela busca de uma recomposição entre as partes cindidas do ser humano. A mente se incorporando, a racionalidade tornando-se sensível, a ciência subjetivando-se, o método abrindo-se para a intuição e a criatividade, etc. (GIANNELLA, ARAÚJO, OLIVEIRA NETA, 2011, p. 143).

A primeira definição, apesar de sua negatividade (Metodologias Não Convencionais), ressalta o quão “não usuais” tais práticas são; e a segunda (MI) indica a necessidade de se convencionar outra forma de atuar diante das situações profissionais e políticas nas instituições e comunidades. Assim sendo, é preciso compreender que a dimensão

integrativa das metodologias indica uma real troca de saberes e poderes, considerando a *diversidade* (geo-histórica, ético-política, afetivo-cognoscitiva) das pessoas a quem compete responsabilidade deliberativa, decisória e executiva. O embasamento teórico mais detalhado e o enraizamento dessa proposta no campo da virada paradigmática, do positivismo para o pós-positivismo, que caracteriza as MI, também pode ser conferido em Giannella (2008). Além do mais, cabe-nos aqui um outro destaque, para evitar o equívoco de se pensar as MI enquanto “técnicas” necessárias quando pretendemos envolver os “pouco educados”, os que, por serem radicalmente excluídos, não dominam os códigos comunicativos vigentes.

Não há razões para se usar de recursos integrativos (desenhos, mapas afetivos, teatralizações, jogos, música e canto; da possibilidade de se reconhecer em suas raízes humanas e culturais), apenas com quem não tiver familiaridade em argumentar, analisar, diagnosticar, prognosticar, nos moldes postos pela ciência e pelas várias vertentes acadêmicas. Pois, essas outras modalidades de interpretação e expressão são, de fato, uma forma para libertarmos e valorizarmos o ser criativo escondido e censurado dentro de cada um/a, provavelmente, mais ainda nos altamente educados do que em quem não teve esse treino e experiência. E não é sempre mais comum se reconhecer a necessidade de nos afastarmos dos esquemas conhecidos de solução dos problemas que enfrentamos, pois eles (os esquemas) são parte do mesmo paradigma que criou os problemas e a crise geral que nos acomete? A criatividade não é um dos recursos apontados como estratégico para encontrarmos os novos caminhos que estamos precisando (GIANNELLA, 2008; MELUCCI, 1994; RUAS, 2005)?

De fato, a abordagem das MI move de um posicionamento epistemológico de crítica ao paradigma cientificista ainda dominante em nossas sociedades e campos disciplinares. No novo paradigma em construção, a religação dos saberes (MORIN, 2001) e reintegração das dualidades com que a ciência positivista nos acostumou (MORAES, 2008; VARELA; ROSCH; THOMPSON, 2003) são passos primordiais. A superação das dicotomias é, de forma aparente, uma exigência do nosso mundo em transição, em muitos e muitos campos. Nas organizações, precisamos de gerenciamento criativo para enfrentar os múltiplos desafios da complexidade ambiental; em toda aplicação de métodos predefinidos, a capacidade de redefinição e improvisação é primordial; em toda atividade de planejamento, se exige flexibilidade e resiliência, sob pena de irrelevância e ineficácia... O que ainda precisamos compreender (e não apenas com as nossas mentes e sim pela sensibilidade do corpo, pela emoção, pela intuição de dimensões transcendentais) é que a oposição entre corpo e mente, razão e emoção, arte e ciência, cultura e natureza, criatividade e método, ordem e desordem, planejamento e improvisação..., não é algo natural e sim *uma construção historicamente determinada que denominamos de ciência ocidental e de positivismo nas ciências sociais*.

Um passo a mais, que os materiais aqui coletados nos permitem ousar, é destacar como o recurso às inteligências múltiplas dos sujeitos, o criar espaço para que se manifestem enquanto sujeitos criativos e integrais (incluídos enquanto corpóneos, razão sensível e emocionada, eus que reconhecem a conexão com os outros em uma unidade maior) pode ser vetor de empoderamento, fator de auto(re)conhecimento, e contribuir, portanto, com sua trajetória de autoconstrução enquanto sujeito público e planetário (MORIN, 2013).

As MI, portanto, pressupõem a transição de um olhar tecnicista e homogeneizador de práticas e discursos para outro enraizado nos processos de vida e na cultura viva das coletividades para fazer valer o respeito às individualidades no tocante ao viver junto. Assumindo uma visão de “ecologia de saberes”, elas preconizam a aproximação e diálogo entre saberes (o técnico, o popular, os saberes indígenas, tradicionais, etc.) e se embasam em uma revisão acerca das posturas ideológicas que contribuem para a transformação social, especialmente chamando atenção sobre a natureza do que se considera objeto dessa transformação: não apenas as estruturas econômicas, mas a realidade humana em suas dimensões psicológicas, psicossociais e coletivas, comunitárias, societárias e planetárias.

A participação, nesses termos, possibilita atingir níveis profundos de mudança, identificando nos modos de convivência o lugar privilegiado para facilitar processos dialógicos<sup>16</sup> em busca de atingir condições propícias para que estes sempre ocorram. Nesse sentido, a liberdade é conquistada no momento de seu exercício e o resultado esperado se faz enquanto processo. Cada prática integrativa leva os sujeitos a níveis distintos de consciência de si, do outro e do todo. Todas elas diversificam e norteiam as formas de encontro e podem, ainda, amplificar a visão de mundo daqueles que dialogam e trocam experiências e saberes. A profundidade ou a superficialidade dessas práticas se dá mediante a conexão legítima do que se denomina encontro: “lugar” em que as subjetividades se tocam e se transformam mutuamente, deixam de ser apenas razões apriorísticas e constituem-se na evidenciação de um campo amplo e profundo para construção de um novo pertencimento.

## **O QUE OS MATERIAIS AQUI REUNIDOS NOS LEVAM A DIZER**

O proporcionar mais opções, além das postas pelos paradigmas dominantes, abre os olhos sobre novas possibilidades. Cria momentos de enfrentamento/acolhimento do inesperado, leva a sair da zona de conforto, abre o espaço para a desmecanização, para aquele tempo de pausa que, conforme Bondia (2002):

[...] nos aconteça ou nos toque e requer um gesto de interrupção [...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, [...] suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDIA, 2002 *apud* ZIANI, p. 202, neste número).

A observação dos materiais aqui coletados leva-nos a dizer que o que se apresenta como gestão manifesta campos distintos do saber e do fazer, e que a participação social foi dimensionada de diferentes formas em cada um dos trabalhos relatados. Entre os focos metodológicos (artístico, psicológico, transpessoal urbanístico, performático, crítico-reflexivo), forma-se um eixo orientador e aglutinador que pode ser interpretado como um fluxo de ações, reflexões e transformações passíveis de serem empreendidas dentro dos espaços de vida como alternativa ao funcionamento do mundo-máquina. Um caminho de

transição entre um paradigma positivista/determinista/ mecanicista e outro pós-positivista/ holístico/transpessoal.

Assim, o recurso às MI possibilita a construção de um novo modo de viver e conviver socialmente, nos espaços de trabalho, educação, lazer, do morar e do habitar. A sua construção exige, necessariamente, uma prática participativa onde o sujeito partilha o seu conhecimento no campo do diálogo, pois o que se deseja conhecer é quais métodos proporcionam um fluir de aprendizado e saber, transformando os espaços de domínio em lugares de liberdade e criação (FREIRE, 1994). Não basta a construção de algo novo, apenas; é preciso que tal construção traga um legado coletivo e tenha sido gestada entre aqueles que usufruem, se beneficiam e respondem pelas práticas executadas e os resultados alcançados. De todos e para todos.

Nessas práticas, manifestam-se dimensões ontológicas e epistemológicas (do ser o do saber) que geram reconfigurações pragmáticas diferentes das cooptadas ou vinculadas aos tradicionais sistemas de dominação e soberania. As MI, portanto, são facilitadoras da emersão de diversas *dimensões da esfera pública*<sup>17</sup>, *estética, política, epistêmica e ética (enquanto conjuntos dinâmicos de elementos em tensão, sincrônica e diacronicamente)*, vivenciando aquelas nas quais se deflagram distintos modos de emancipação e atualização do potencial do *sujeito público e planetário*. Aqui, participação e consciência compõem-se em níveis e estados inovadores de existência do sujeito. Elas extrapolam o espaço de aprendizagem individual, se derramam pelo cotidiano e se conectam a outras situações e pessoas na busca de construir um novo *Zeitgeist*<sup>18</sup>.

Vale ressaltar, aqui, uns pontos de reflexão para identificar as brechas existentes para superação das modalidades tecnicistas, a fim de realizar processos participativos com vistas à construção de novas trajetórias da existência dos sujeitos e das coletividades junto da Natureza:

- Em primeiro lugar, faz-se necessário perceber a Vida a partir de uma visão complexa e profunda na qual o ser humano não é mais o centro, e sim parte interdependente de uma grande teia (CAPRA, 1997; GÓIS, 2008). A vida sociocultural e ecológica precisam de uma conexão ampla e profunda, a fim de gerar a superação da noção de supremacia e/ou predominância cultural em relação à vida natural. Desse modo, a dicotomia “cultura X natureza” não encontra vasão, nem sustentação na produção da realidade social, mas sim a perspectiva da igualdade e da diversidade, as quais coadunam em um processo de revitalização do sujeito público na/da coletividade diante da vida natural a que pertence;
- Nos espaços da vida pública, mais especificamente, na relação entre técnicos e população, há um distanciamento *a priori*, baseado na ideia da objetividade da técnica (e, por consequência, do técnico), o qual precisamos repensar a partir dos novos referenciais e que requer, na convivência, o cuidado de todos para a desmitificação desse modelo. E, portanto, gerar a participação efetiva que se pauta na vinculação afetivo-cognoscitiva entre as pessoas e as trocas de saberes possíveis;
- Em paralelo com o ponto anterior, também a relação entre a sociedade civil e o poder

público apresenta o mesmo problema. As possibilidades de contato e vinculação, apesar de parecerem improváveis, são caminhos possíveis de aproximação dos conceitos e ideias, assim como de abertura da esfera pública, não apenas para a elite cultural e econômica, mas para uma maior amplidão de sujeitos;

- A relação do saber popular com os outros saberes (técnico-científicos, político-governamentais) proporciona novos caminhos para a gestão social de espaços e territórios. Esse processo, ao se fazer presente, traz consigo uma fluidez da vida pública que, ao mesmo tempo, remete os participantes a situações particulares e singulares dos grupos aos quais pertencem, como também proporciona a compreensão dos olhares e posicionamentos diferentes dos seus, em um movimento amplificador de troca e compreensão mútua. Processos dessa natureza proporcionam um olhar contextualizado e referendado na experiência específica da vida em cada grupo, enquanto gera a ampliação de uma esfera de convivência em que outros saberes adentram e compõem novas visões, a diversidade de conhecimento interconectado, e indica caminhos de maior abertura à produção de conhecimentos válidos para a Vida, em sua plenitude;
- As várias esferas de poder, convencionadas socialmente, constroem uma forma organizativa da sociedade ocidental. Para diluir ou dissolver a rigidez e o autoritarismo dessa estrutura, é importante que estejamos preparados para conhecer (juntos) outros modos de gerir e articular novos papéis e funções socialmente construídos;
- A participação na vida coletiva reverbera individualmente e possibilita aos sujeitos experimentarem e desenvolverem em si os diversos *status* (o estético, o político, o epistêmico e o ético) pertinentes ao viver em sociedade. As perspectivas individualistas tendem a se esvaír diante de circunstâncias coletivas agregadoras que possibilitem promover novas formas de consciência, individual, social e planetária, mutuamente interligadas. Quando há um legítimo engajamento grupal, cada indivíduo pode (e deve) se manifestar de maneira distinta e genuína diante da força expressiva de sua individualidade frente ao poder partilhado na coletividade. *A participação é educativa por natureza;*
- Os estados de consciência/presença (GROF, 1983; WILBER, 1990) que levam os sujeitos a estarem plenos de suas potencialidades, encontram na corporeidade (MERLEAU-PONTY, 1984; GÓIS, 2008) as condições para extrapolarem o sistema lógico-argumentativo como única forma de contato e troca intersubjetiva. Fica evidente, portanto, que a vivência se torna o real foco de/para a construção de encontros efetivos. A corporeidade é um caminho possível para a experimentação de uma outra racionalidade (MORIN, 2001; GÓIS, 2008) na qual as dicotomias cultura-natureza, corpo-mente, razão-emoção,... perdem sentido, gerando a necessidade de novas, e mais amplas, construções cognitivas;
- A partir do novo paradigma em construção, chegamos a poder pensar a mente, não mais restrita aos fenômenos humanos e cerebrais, tampouco aos hábitos lógico-racionalistas, mas enquanto conexão entre as diversas dimensões da existência universal (BOAINAIM, 2003; GÓIS, 2008). A partir dessa compreensão, a

individualidade integra-se ao todo, o qual se expressa nas particularidades como forma de inteligência amplificada. A mente, aqui considerada, inclui um corpo extenso, do qual o homem é parte. Ela é holográfica<sup>19</sup> e o seu centro é a Vida (GÓIS, 2008);

A perspectiva ética pode ser alcançada e percebida como um estado de existência e não como um dever. Sua base fundante é o exercício da liberdade, sabendo que essa “não se alcança nem se persegue se não for livremente. A sua demanda é já o seu exercício” (ESPINOSA, 1983, p. 18). Nessas condições, o indivíduo torna vivo o sentimento de liberdade através da prática intersubjetiva constante e atualizada, relacionando-se com o outro na construção da vida comum e de si mesmo. Assim, só é possível ser quem se é, sendo! (ESPINOSA, 1983) Tal movimento transcende o sentido normativo, da moralidade imposta socialmente. Ele acontece no instante da abertura para o novo, em um processo de desvendar os próprios olhos das amarras ideológicas de dominação e de abrir-se para o outro a ser conhecido em sua totalidade. A abertura para o novo caracteriza-se, portanto, pelo ato de inventar a si mesmo na relação com o outro e de encontrar formas viáveis para concretizar as condições necessárias de emergência de uma vida comum. “Isto é busca de significado, é invenção do sentido, é auto-produção do homem. É vida” (CIAMPA *apud* BATISTA, 2008, p. 183).

O mover dessas novas noções de mente e ética (BOAINAIN, 2003; GROF, 1988), através da consciência da interconexão e interdependência, produz, necessariamente, uma reformulação dos modos de gerir o convívio social. Nessa perspectiva, a reflexão acerca da distinção entre o público e o privado, indica muito mais suas vinculações e interdependências do que a cisão rígida e dicotômica proveniente das práticas gestonárias dos sistemas vigentes. O eu, tu, nós e eles são mais que pessoas do discurso, são consciências das instâncias de pertencimento e enraizamento, promotoras de encontros, transições e transformações pessoais, coletivas e, quiçá, planetárias.

Essa conexão traz e leva o sujeito a campos cognitivos/experienciais intermináveis e o coloca em condição de ocupar o lugar público, respeitando sua individualidade, conectada às mais amplas dimensões do Todo. Condição que proporciona a emergência da diversidade de olhares e posicionamentos a partir de uma ligação pacífica entre os seres, remetendo-os às possibilidades de transposição da passividade e de apropriação dos estados e posições ativos e claros diante das lutas pelo poder. Os conflitos derivados das posturas de luta são incluídos como parte do que se deve cuidar e gerir dialógica e continuamente, a fim de transpor os limites positivistas de conhecimento e vivência. Para tanto, o diálogo coloca cada qual de frente para si, como quem pode reformular seus modos de pensar, sentir, olhar, amar e, enfim, viver.

A força do pertencimento em condições expandidas de consciência, de diálogo e de trocas diversas pode levar à superação do desejo de domínio, ou do conformismo à subordinação, muito embora esse processo não esteja posto a todos e precise ser estimulado através de práticas que integrem a diversidade de papéis sociais, de saberes e de modos de vida em sociedade e no planeta.

## O MAPA DOS ARTIGOS

O número que aqui introduzimos compõe-se de seis artigos e um documento visual – além deste introdutório – cujo conteúdo acenamos a seguir:

- *Da Timidez à Participação: Construindo Metodologias para a Prática da Gestão* relata a experiência do projeto “Gestão Social nas Escolas” implementado em Juazeiro do Norte (Cariri, CE). A escola apresentada - como um espaço privilegiado voltado à iniciação dos sujeitos na sociedade ocidental - é um equipamento urbano estratégico para a manutenção do *status quo*, como também para a transformação social e paradigmática. A relevância desse artigo está justamente em traçar perspectivas de integração de saberes e despertar a comunidade a ela vinculada para outros olhares ao território e ao modo de pertencer a ele que a vida cotidiana confere. Ao mesmo tempo, o artigo apresenta um processo de protagonismo juvenil sustentado pelo uso de um leque de ferramentas integrativas visando ao empoderamento desses jovens, não só com relação à geração de renda, mas, também, com relação ao exercer seu papel de cidadãos em contextos públicos (com relação ao seu bairro).
- “Metodologias Integrativas: Abrindo Novos Caminhos para a Criação Coletiva na Gestão Social”. A contribuição indicativa desse texto relata uma experiência de produção de conhecimento a partir da intuição, a qual abre, ao mesmo tempo, para novos modos de conhecer a si, ao outro e à totalidade. A experiência sensível aconchega a necessidade de ser e viver no processo de aprender e ampliar o olhar para o mundo, para o espaço-tempo convencionado, e remete os participantes a vivenciarem a amplitude do conhecimento, gerando modos distintos de apreensão da realidade e de compreensão da totalidade. Em cada parte, há o Todo, assim como o Todo acolhe e integra as múltiplas parte (cfr nota 20). Esse método desperta os sujeitos para um estado participativo que conecta o estético ao político (ainda que em escala da convivência *in loco*), reverberando na dimensão ética a partir de uma experiência epistêmica (de conhecimento) integrada. Uma modalidade que ilumina um possível contato consigo mesmo (através da intuição), enquanto fonte legítima de conhecimento, que pode integrar o conhecimento analítico e sistematizado. Assim, os participantes se reconhecem inventores, criadores de novos conhecimentos/possibilidades de ser como unidade na diversidade.
- *Performance & Development*. Com esta contribuição, o autor leva-nos ao bojo da cidade de Nova Iorque, ao âmago de um grupo de ativistas de teatro comunitário que usa dessa “técnica” com jovens de bairros e condições desfavorecidas, para abrir o campo da exploração de outras possibilidades de ser, individuais e sociais. O conceito de *performance* é trazido à tona como dispositivo crucial para se trabalhar no desenvolvimento humano e social, sendo *performance* uma típica capacidade humana, a atividade que nos possibilita experimentar ser algo além do que somos, algo diferente que, ao *performar*, se torna, de repente, uma possibilidade concreta,

uma nova forma de nos relacionarmos conosco mesmos, com os outros e com o contexto social. Ao trazer essa perspectiva teórica, o autor também discute conceitos fundamentais das ciências sociais, quais sejam comunidade, identidade, alienação, ideologia, além do próprio conceito de desenvolvimento.

- **Gestão Social Urbana: Negociação e Participação de seus Habitantes.** A perspectiva de trabalho urbanístico apresentado nesse artigo está consonante com uma tendência participativa incorporada nas políticas públicas a partir do fim do século XX e início do XXI. Tais procedimentos estão “assegurados” por lei nas dinâmicas públicas de gestão, mas não propriamente vinculadas às perspectivas contínuas da gestão governamental, colonizadas essas pelos grupos e interesses político-partidários. Em geral, há um hiato entre as dinâmicas e modalidades técnicas do planejamento e as necessidades da população. Assim, a contribuição abordada nessa partilha acerca do processo de construção do saber urbanístico de um território na Grande São Paulo, pela comunidade que nele vive e habita, aponta para a relação entre o sensorial e pragmático e o argumentativo na esfera pública. Viver o espaço público, adquirindo intimidade e segurança em sua forma de apropriar-se dele, é produzir saberes dignos de troca e, também, alicerces eficazes para o posicionamento empoderado daqueles que se dispõem a planejar a própria vida em contato com o outro, seja ele técnico ou popular.
- **Tempo de bordar.** O artigo, que esquiva o típico molde acadêmico, nos envolve na narrativa de uma experiência que visa, através do dispositivo do bordado, um encontro íntimo entre as pessoas que participam dela. Aponta para o bordado como meio expressivo, ao mesmo tempo tradicional e inovador, remetendo às diversas formas de marcação da vida humana no campo da materialidade enquanto fato histórico e milenar. O cuidado com a beleza e o pronunciamento estético, especificamente ligado a elementos materiais simbólicos para cada contexto, é base de uma vida íntima conectada à sua dimensão pública. Ao produzir coletivamente peças artísticas, as pessoas mergulham em suas raízes culturais, se apossam e exercitam o fluxo participativo de introjeção do que é público, comunicando o que desse público é privado. A produção coletiva de um processo histórico através do bordado reúne a potência do movimento estético a uma dimensão ancestral de explicitação de si e apropriação simbólica do coletivo. Conhecer a história de “minha terra” em processo de produção criativa instiga o desejo de gerar visibilidade ao que é comum a todos. Expor a história da “nossa terra” torna-se, nesse processo, um ato político que, além de colocar cada sujeito na intimidade de sua produção poética, gera inteireza ao situá-lo na coletividade. Um “eu” apropriado de si e conectado ao outro e ao todo.
- **Pedagogia da criatividade.** O artigo leva-nos ao bojo da questão do como se produz

empoderamento, sendo este considerado, no debate sobre GS, um dos fatores determinantes para a construção do “novo sujeito público” mobilizado e capaz de ocupar a esfera pública. Discute-se a assunção simplória que vê no acesso à renda o elemento crucial desse empoderamento, enquanto é apresentada a tese de que o se legitimar os sujeitos em sua dimensão criativa pode ser um poderoso fator de autorreconhecimento e valorização. Relatos da experiência do Projeto “Rios de Encontro” (Marabá/PA) corroboram e alimentam a reflexão, mostrando, ao mesmo tempo, as dificuldades e desafios postos pelo conflito entre a realidade dos grandes interesses territoriais e a busca de autodeterminação de uma comunidade quilombola.

- **Habitar no Tempo (vídeo).** A prática interdisciplinar e intercultural abre o campo para um fazer conectado com a localidade e a globalidade da vida contemporânea. No espaço educador onde tal vídeo foi produzido, há um compromisso em atrelar o passado ao presente, gerando um olhar para o futuro. Essa produção retrata um momento aparentemente sem importância de cuidado do espaço físico na Fundação Casa Grande (Nova Olinda, CE), mas remete ao forte significado dessa experiência cultural, no sertão nordestino, buscando a participação infanto-juvenil. O aprendizado, na Fundação Casa Grande - Memorial do Homem Kariri, ocorre cotidianamente e gera condições para que jovens e crianças acessem o mundo por intermédio de seus interesses e potencialidades, assumindo responsabilidades de gerar produtos, tais como esse filme aqui disponibilizado. A gestão desse espaço cultural é uma partilha intergeracional e, ao mesmo tempo, um método de formação cidadã.

## **BORDADO LIVRE, TECENDO REFLEXÕES PARA O NOSSO CAMINHO FUTURO<sup>20</sup>**

No cenário global de nossos dias, em que as degradações socioambientais são gritantes e estão em foco diante da grande massa, ainda não está clara a origem da crise que afeta a humanidade junto ao planeta. A percepção dos impactos negativos das sociedades no meio ambiente ainda não chega a conceber, de forma socialmente evidente, a existência de uma crise civilizatória. As tecnologias avolumam-se, por um lado, quando aceleram o desenvolvimento econômico; e, por outro, inibem o tempo da criação do sujeito em sua relação consigo mesmo e com o outro<sup>21</sup>. Um tempo de fazer-se humano, de criar-se sujeito na dimensão planetária. Pois, essa condição de existência plena do ser reverbera em si mesmo como ampliação da consciência, levando-o a sentir-se humanidade em sua singularidade. O fato de os avanços tecnológicos evidenciarem a conexão global, oferecendo uma noção mais concreta da interconexão e de fazer parte do planeta, pode levar as pessoas a acreditarem que, só por estarem plugadas na internet, são cidadãs do mundo. Nesse caso, o sentido planetário de sujeito não parece estar propriamente compreendido, nem que seja espontâneo e/ou prioritário. O sentido planetário, propriamente dito, implica em vivenciar o campo das relações interpessoais, nas diversas esferas da vida, sabendo tanto habitar privativamente,

como transitar publicamente; requer a postura de observar-se em sua individualidade como pertencente ao espaço-mundo. Esse é o novo sentido necessário do ser cidadão/sujeito público de hoje.

A multiplicidade de saberes que a vida pública pode proporcionar e a profundidade que a vida íntima é capaz de gerar potencializam-se reciprocamente através do contato entre os sujeitos. Quanto mais intenso for esse encontro, mais condições haverá para se conectarem à complexidade presente no cotidiano e para se sentirem parte de uma teia, quicá tecelões (coprodutores) dela. A ideia é sair do lugar comum ao se pensar a coletividade grupal ou a multidão; é encarar como possível a composição de um olhar ampliado e da edificação de novos espaços. Espaços públicos inclusivos e éticos, abertos à multiplicidade dos sujeitos em seus saberes e fazeres, mas também espaços quietos e vagarosos, reflexivos e criativos, diante do alvoroço da vida contemporânea.

O caráter planetário está posto quando a atuação é integral e integrada, produzida através da condição de se viver um novo espírito<sup>22</sup>, a partir de novos métodos, os quais se valem de perspectivas complexas mas, ao mesmo tempo, se desenvolvem com simplicidade, isto é, são acessíveis ao humano em sua diversidade cultural e em suas formas de vida. Isso nos é apresentado nos artigos a seguir através das atividades: do Projeto Gestão Social nas Escolas e em espaços culturais como a Fundação Casa Grande; de planificação do território; de bordado que conta e ressignifica a história; da exploração dos sentidos e da intuição para a produção partilhada de conhecimento ou, ainda, da dramatização e *performance*, do resgate das raízes culturais, como instrumentos de empoderamento e exploração de novas possibilidades. Quando a arte, a lógica, o corpo e a ética coadunam na direção do bem comum, a potencialidade coletiva desperta os indivíduos para construir em conjunto e planejarem um novo caminho para o projeto de conviver.

Sendo assim, as Metodologias Integrativas oferecem uma gama de reflexões e métodos apropriados àqueles que buscam por uma forma distinta de gestão e de vida (insubordinada ao tecnicismo) e que desejam mudanças. Esses grupos estão dispersos por todo o território-mundo e, independentemente das diferenças étnicas, econômicas e sociais, buscam por uma transformação paradigmática tal que o ser humano esteja integrado à Vida em suas mais diversas formas de existência, saber e expressão.

Parafraçando Bachelard (1993, p. 210), quando disse “*é preciso imaginar muito para ‘viver’ um espaço novo*”: é preciso inventar muito para viver um novo espaço. Isso não significa que possamos chegar e atropelar as formas de vida e convivência existentes, só porque pautadas por um paradigma que consideramos esgotado. Os processos de gestão social precisam aproximar, com o devido respeito, o cotidiano das pessoas, quando levam uma proposta de construção coletiva. Toda invenção parte de um contexto de vida, onde o grupo participante deve poder acompanhar o que lhe diz respeito e se sentir efetivamente construindo junto. Não basta a presença física no recinto de uma atividade que vise à Metodologia Integrativa, é preciso que cada pessoa se sinta, verdadeiramente, participe do processo - observando no resultado da produção, sinais de sua contribuição e, ao mesmo tempo, reconhecendo a parceria do outro em seu desenvolvimento ético. O relevante desse processo é ver desperta, entre os sujeitos, a intenção de partilha e a alegria de ser ali com todos.

As formas normativas de institucionalização da vida nas cidades deixam pouco espaço e reduzem (em demasia) o tempo para a convivência significativa entre as pessoas. Nesse sentido, há uma necessidade premente de se pensar e agir na direção de proporcionar lugares em que elas possam exercer sua condição de sujeito, tanto na dimensão do privado quanto na vida pública - um privado que acolha a singularidade e o pertencimento a um jeito de ser específico e um público que dissolva a marca individualista do posicionamento em grupo e ofereça condições de abertura para a construção de novos modos de gerir processos e de exercer liberdade. Atualmente, é preciso gerar movimentos nessa direção, pois o movimento fomentado pela tendência técnico-cientificista de ordenamento planetário vem aprisionando a Vida em determinações humanas de dominação.

A visão fatalista e determinista de que não há como mudar tal panorama dificulta a transformação desse cenário e trava a possível compreensão do que fazer para existir com potência e plenitude, individual e socialmente. Mesmo assim, essa busca vem se construindo em diversos lugares do território-mundo através de práticas comprometidas com a partilha do saber e o ideal de liberdade.

Com este número da Revista Interdisciplinar de Gestão Social sobre “Metodologias Integrativas”, quisemos mapear esse tipo de busca: iniciativas que tendem a desenvolver métodos críticos dos modelos tecnicistas e destacar outras referências e possibilidades. A princípio, imaginou-se que seria possível tratar de práticas que contribuem para um novo olhar em Gestão Social, nos seus espaços convencionais de trabalho. Contudo, o resultado mostra que o que chamamos de Gestão Social amplia os espaços de atuação convencionados como próprios da gestão (a empresa, as organizações, as comunidades), estendendo-se às atuações culturais, urbanísticas, psicossociais e transpessoais. Essa característica da publicação confirma essa ampliação dos espectros dessa prática, assim como permite dizer que o salto paradigmático não é só necessário, mas também emergente.

As práticas apresentadas remetem a um estado diferenciado de compreensão do mundo e de atuação sobre a realidade vivida. Cada uma demonstra o compromisso gestorário integrado, dialógico e potencializador dos sujeitos que delas participaram como autores de sua própria história de vida. Ao mesmo tempo, os casos relatados não abarcam ainda o tamanho da complexidade que, teoricamente, se alude. Eles apontam para a tendência aqui descrita, constroem aproximações de uma nova forma de tratar problemas públicos, de reconhecer e auxiliar o surgimento de novos sujeitos públicos, em escalas distintas e conscientes da interconexão planetária.

Com estas breves reflexões esperamos estar contribuindo para um debate e uma tomada de consciência, junto de todos os gestores envolvidos nas práticas aqui apresentadas. Elas pertencem a um movimento vasto de muitas outras, que acolhem diariamente o desafio de transformar resignação e fatalismo em perspectivas de mudança radical e profunda; mudança na forma de contribuir para a construção do novo sujeito público e de pertencer a uma esfera pública realmente inclusiva, capaz de imbricar as múltiplas dimensões e sentidos dos saberes e fazeres que a consciência planetária nos exige, hoje.

**NOTAS**

- 1 Usamos da definição que se encontra na “Carta do Campo de Públicas”, redigida em Brasília, 1 e 2 de outubro de 2013, em ocasião do XI Fórum de Coordenadores e Professores do Campo de Públicas, o qual presenciou o julgamento do recurso contra as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Administração Pública (Resolução CNE/CES 266), indeferido por unanimidade pelo pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE): “O Campo de Públicas é o campo multidisciplinar de formação acadêmica, científica e profissional de nível superior, assim como da pesquisa científica, comprometido com a consolidação democrática. Tem como objetivo formar profissionais, gerar conhecimentos, desenvolver e difundir metodologias e técnicas, propor inovações sociais e promover processos que contribuam para o fortalecimento da esfera pública, a qualificação e melhoria da ação governamental e a intensificação e ampliação das formas de participação da sociedade civil na condução dos assuntos públicos. Compreende tanto as ações de governo quanto as de outros agentes públicos não governamentais, sobretudo as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos.”
- 2 Encontros Nacionais de Pesquisadores em Gestão Social. O primeiro destes encontros aconteceu em 2007 em Juazeiro do Norte e o próximo (o oitavo) será acolhido em Cachoeira-Bahia pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano.
- 3 A dimensão Transpessoal (WEIL, 2003; WILBER, 1980; WALSH; VAUGHAN, 1999) remete a “possibilidades que ultrapassam a concepção de uma limitação orgânica e biográfica para as experiências conscienciais e desvelam possibilidades transcendentais para a consciência humana”. Vale ressaltar que tal concepção parte de um movimento científico que congrega teóricos das ciências naturais e sociais, a partir de revolucionários avanços científicos do século XX, representando uma nova visão para a ciência ocidental. Sendo assim, a visão transpessoal propõe a “existência dessa dimensão maior e mais profunda da realidade e do ser, onde é descrita uma interligação e interpenetração cósmica ocorrendo em todos os níveis e campos do universo, sugerindo que estamos mergulhados em uma inefável e pluridimensional realidade unitária [...] extremamente complexa e organizada, na qual são superadas todas as noções de temporalidade e espacialidade assumidas pelo modelo cartesiano-newtoniano de realidade” (BOAINAIN, 2003, p. 11).
- 4 Isto é, que visam um fim objetivo e incontestado, do tipo maximização do lucro, organização racional do trabalho, minimização dos custos, etc.
- 5 Desde os objetos de consumo até as decisões ou o comportamento das pessoas a qual, sem medo, chamamos de gestão de recursos humanos.
- 6 Nessa perspectiva, a GS vem se consubstanciando em termos de “[...] coprodução do bem público como estratégia de produção de bens e serviços públicos em redes e parcerias, contando com engajamento mútuo de governos e cidadãos, individualmente ou em torno de organizações associativas ou econômicas. Por meio da coprodução, os cidadãos são ativamente envolvidos na produção e na entrega dos bens e serviços públicos, tornando-se corresponsáveis pelas políticas públicas” (SCHOMMER *et al.*, 2011, p. 40).
- 7 Não podemos ser ingênuos com relação ao sentido de reivindicar para determinado campo o estatuto de ciência. O qualificar algo como científico se tornou, durante os últimos séculos, a garantia de legitimidade, a autoridade, capaz de silenciar muitos outros discursos. Para aprofundarmos as implicações que esse pertencimento implica, veja: Alvares (2000); Escobar (2000); Santos (2005); Santos; Menezes (2010).
- 8 Como mostrado pela teoria dos sistemas abertos (os que funcionam nas margens da estabilidade), esses são produtos da sequência das suas configurações, onde eventos imprevisíveis, mínimas flutuações de energia, podem levar o sistema para um novo estado de menor entropia. Nesse sentido, eles são produto de sua própria história (PRIGOGINE; STENGERS, 1979;

SANTOS, 2005).

- 9 Ao falarmos de envolvimento integral, estamos apontando para um tipo de mobilização dos sujeitos que não seja pautada apenas em interesses e cálculos econômicos e sim na capacidade de despertar e canalizar a possibilidade de desejar, sonhar e tentar realizar condições de vida diferentes (GIANNELLA, 2008).
- 10 Como mostram diversas dissertações recentemente defendidas, focadas na análise de casos de políticas territoriais participativas no nordeste brasileiro. Veja Alves (2013); Caillou (2013).
- 11 Para uma reflexão crítica e clarificação de um sentido possível do ambíguo conceito de empoderamento, veja o artigo de Giannella; Baron; Souza, neste número.
- 12 Esfera pública é definida em Wikipedia como: “[...] a dimensão na qual os assuntos públicos são discutidos pelos atores públicos e privados. Tal processo culmina na formação da opinião pública que, por sua vez, age como uma força oriunda da sociedade civil em direção aos governos no sentido de pressioná-los de acordo com seus anseios.” Tenório (2008) acrescenta: “O conceito de esfera pública pressupõe igualdade de direitos individuais (sociais, políticos e civis) e discussão, sem violência ou qualquer outro tipo de coação, de problemas por meio da autoridade negociada entre os participantes do debate” (TENÓRIO, 2008, p. 41).
- 13 A que fundamenta o cálculo, a análise objetiva, a explicação monocausal e linear, visando à previsão e controle dos resultados.
- 14 Provavelmente, a educação infantil representa a única exceção a essa situação. No entanto, a visão da educação como treino para a competição no sistema global leva a antecipar sempre mais, até nas crianças, o momento em que o estímulo das inteligências múltiplas é substituído pelo fortalecimento da (presumidamente) única inteligência valorizada pelo mercado.
- 15 Neste texto, encontra-se a descrição de algumas Metodologias Integrativas utilizadas na condução do ENAPEGS 2011, em Florianópolis.
- 16 Aludimos aqui a um diálogo também integrativo, isto é, não apenas baseado na afirmação da racionalidade lógico-formal, mas sim na possibilidade ampla de expressão e de escuta do outro, que as próprias MI nos ensinam e apresentam.
- 17 É costumeira a concepção de esfera pública apenas como *locus* da luta entre argumentos racionais, ou entre poderes. Aqui estamos introduzindo uma noção diferente que implica no reconhecimento da esfera pública como campo de tensão entre dimensões que a visão mecanicista nos leva a desconsiderar, como a ética e a estética.
- 18 Termo alemão utilizado para definir o “espírito da época”, no qual se contextualizam as produções científicas e/ou heurísticas. O novo espírito do tempo que estamos precisando construir pautar-se-á no saber da limitação dos nossos saberes; na consciência da interdependência global que exige um novo cuidado com a vida e, como consequência, no conceito de terra-pátria. A nossa pátria é o próprio planeta (MORIN, 2013) e é nesse sentido que podemos falar da necessidade de emergência de um sujeito público planetário.
- 19 “Os hologramas possuem uma característica única: cada parte deles possui a informação do todo. Assim, um pequeno pedaço de um holograma terá informações de toda a imagem do mesmo holograma completo. Ela poderá ser vista na íntegra, mas a partir de um ângulo restrito. [...] Este conceito de registro “total”, no qual cada parte possui informações do todo, é utilizado em outras áreas, como na Neurologia, na Neuro-fisiologia e na Neuro-psicologia, para explicar como o cérebro armazena as informações ou como a nossa memória funciona” (Wikipédia, Holograma, disponível em rede). Trata-se de um procedimento metodológico oriundo da Física (ótica). No entanto, o uso da metáfora do holograma para a mente ou o universo implica dizer que estes (mente e universo) contêm um complexo de informações de forma imanente (potencial); deste complexo, só se atualiza um conjunto específico, a partir do

“feixe de luz” (a consciência), jogado em determinado ponto do holograma por um observador determinado. Para uma explicação mais extensa ver: <http://monikavonkoss.com.br/expansao-consciente/realidade-hologr%C3%A1fica>

- 20 Referimo-nos, com essa metáfora, ao artigo contido neste número: “Tempo de Bordar”, o qual nos leva para a visão da atividade do “bordado livre”; essa prática extrapola a tradicional de repetir, com o bordado, um desenho predefinido, para levar cada autor a inventar seu desenho a partir das inspirações dadas pelo contexto.
- 21 Esse outro, conforme discutido mais acima, não alude exclusivamente a outro humano e sim às outras dimensões planetárias da vida e da consciência. Conforme Buber (2001), busca definir a relação entre o eu e o “não eu” a partir de uma ação intencional de abertura para com o outro; a esta, ele denomina de relação entre o Eu e o Tu. Esse outro (o Tu) é uma forma de existência distinta da pessoa do “eu”, que pode ser vivenciada na relação com os humanos, com a natureza e com o Todo, denominado por ele como o grande Outro.
- 22 O *Zeitgeist* referendado na nota 18.

## REFERÊNCIAS

ALVARES, Calude. Ciência. In: SACHS, Wolfgang (Org.). **Dicionário do Desenvolvimento**. Guia para o Conhecimento como Poder. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p. 40-58.

ALVES, Josefa C. Martins. **A Participação Social a partir do Programa Federal Territórios da Cidadania: O Caso do Território do Cariri/CE**. 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional Sustentável) – PRODER, Juazeiro do Norte, 2013.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. Coleção Tópicos.

BARON, Dan *et al.* **Colheita em Tempos de Seca**. Cultivando pedagogias de vida por comunidades sustentáveis. Belém: Transformance, 2011.

BATISTA, Vanessa L. **Pelas Beiras da Cidade: A intervenção psicossocial como antecedente necessário ao planejamento urbano participativo**. 2008. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BOAINAIN JR., Elias. **Grupos Transcentrados: Investigando a utilização de uma metodologia “rogeriana” grupal para exploração e desenvolvimento de potencialidades transepsóais**. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças de Velhos**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BOULLOSA, Rosana, F., SCHOMMER, Paula, C. Gestão social: caso de inovação em políticas públicas ou mais um Enigma de Lampedusa? In: RIGO, Ariadne, S., R. *et al.*

(Org.), **Gestão Social e Políticas Públicas de Desenvolvimento: Ações, Articulações e Agenda**. Coleção ENAPEGS, UNIVASF, Recife, v. 3, p.65-92, 2010.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. 8. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

CAILLOU, Antônio E. Pinheiro. **Os Desafios da Governança Territorial na Promoção do Desenvolvimento Regional Sustentável do Cariri Cearense**. 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional Sustentável) – PRODER, Juazeiro do Norte, 2013.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Editora Cultrix, 1982.

\_\_\_\_\_. **A Teia da Vida**. São Paulo: Editora Cultrix, 2001.

CIAMPA, Antonio da C. **A Estória de Severino e A História da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

ESCOBAR, Arturo. Planejamento. In: SACHS, Wolfgang (Org.). **Dicionário do Desenvolvimento**. Guia para o Conhecimento como Poder. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p. 211-228.

DA SILVA, Hugo Leonardo, **Poética da Oportunidade: tomada de decisão em estruturas coreográficas abertas à improvisação**. Salvador: EDUFBA, 2009.

DAMÁSIO, Antônio R. **O Erro de Descartes**. Emoção, razão e o cérebro humano. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ESPINOSA, Baruch. **Os Pensadores: Baroque de Espinosa, 1632-1677**, 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FRANÇA FILHO, Genauto C. Definindo Gestão Social. In: SILVA JR, J.; MÂSIH, R. T.; CANÇADO, A.; SCHOMMER, P. C. **Gestão Social**. Práticas em debate, teorias em construção. Juazeiro do Norte: LIEGS/UFC, 2008, p. 26-37.

FERRARINI, Adriane Viera. **Pobreza**. Possibilidades de construção de políticas emancipatórias. São Leopoldo: Oikos Editora, 2008.

FISHER, Frank; FORESTER, John (Ed.). **The Argumentative Turn in Policy Analysis and Planning**. Londres: University College of London, 1993.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas, a Teoria na Prática**. Porto Alegre, 2000.

GIANNELLA, Valéria. Base teórica e papel das metodologias não convencionais para a formação em gestão social. In: CANÇADO, Airton Cardoso *et al.* (Org.). **Os desafios da formação em gestão social**. Coleção ENAPEGS, v. 2, Palmas: Provisão, 2008.

\_\_\_\_\_; ARAÚJO, Edgilson Tavares de; OLIVEIRA NETA, Vivina Machado de. As Metodologias Integrativas como caminho na ampliação da esfera pública. In: SCHOMMER, Paula Chies; BOULLOSA, Rosana de Freitas. (Org.). **Gestão Social**

como **Caminho para a Redefinição da Esfera Pública**. Florianópolis: Editora UDESC, v. 1, p. 139-164, 2011.

\_\_\_\_\_; MOURA, Maria Suzana. **Gestão em rede e metodologias não convencionais para a gestão social**. Coleção Roteiros de Gestão Social, v. 2, Salvador: CIAGS/UFBA, 2009. Disponível em: <www.paideia.tk>, área acervo/livros.

GÓIS, Cezar Wagner de L. **Saúde Comunitária: Pensar e Fazer**. São Paulo: Hucitec, 2008.

GROF, S. **Além do Cérebro**. São Paulo: McGraw-Hill, 1988.

HABERMAS, J. Teoría de la acción comunicativa. Trad. Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Taurus, 1987. v. 2.

LEFEBVRE, Henri. **A Revolução Urbana**. Trad. Sérgio Martins. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

MELUCCI, Alberto. **Creatività, miti, discorsi, processi**. Milão: Feltrinelli, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Merleau-Ponty**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologias dos Saberes**. Complexidade, Transdisciplinariedade e Educação. São Paulo: Antakarana/ WHH, 2008.

MORIN, Edgar. **A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Via para o Futuro da Humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

PINHO, José A. G. de. Gestão Social: Conceituando e Discutindo os Limites e Possibilidades na Sociedade Brasileira. In: SCHOMMER, Paula Chies; BOULLOSA, Rosana de Freitas. (Org.). **Gestão Social como Caminho para a Redefinição da Esfera Pública**. Florianópolis: Editora UDESC, v. 1, p. 21-52, 2011.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **A Nova Aliança: A metamorfose da Ciência**. Brasília: Editora UNB, 1984.

RAHNEMA, Majid. Pobreza. In: SACHS, Wolfgang (Org.). **Dicionário do Desenvolvimento**. Guia para o Conhecimento como Poder. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. p. 229-250.

REPETTO, Fabián. (Ed.) **La gerencia social ante los nuevos retos del desarrollo social en América Latina**. Ciudad de Guatemala: Magna Terra Editores S.A., 2005.

RUAS, Roberto. Literatura, Dramatização e Formação Gerencial: a Apropriação de Práticas Teatrais ao Desenvolvimento de Competências Gerenciais. In: **O&S**, EAUFBA, n. 32, p. 121-142, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. A Sociologia das Ausências e das Emergências. In: **A Gramática do Tempo**. Para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

\_\_\_\_\_; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SAYAGO, Doris A. V. Os Novos Protagonismos e as novas Lideranças da Gestão Social Participativa. In: CANÇADO, Airton Cardoso; TENÓRIO, Fernando Guilherme; SILVA JR. Jeová. **Gestão Social**. Aspectos Técnicos e Aplicações. Editora Unijuí, 2012, p. 273-294.

SCHOMMER, Paula Chies *et al.* Coprodução e inovação social na esfera pública em debate no campo da gestão social. In: SCHOMMER, Paula Chies; BOULLOSA, Rosana de Freitas. (Org.). **Gestão Social como Caminho para a Redefinição da Esfera Pública**. Florianópolis: Editora UDESC, v. 1, p. 31-70, 2011.

TENÓRIO, Fernando G. Gestão Social, um conceito não idêntico? In: Cançado, A.; TENÓRIO, F.; SILVA, T. J. (Org.). **Gestão Social**, aspectos teóricos e aplicações. Editora Unijuí, 2012.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **Mente incorporada**. Ciência cognitiva e experiência humana. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

WALSH, R. N.; VALGHAN, F. (Org.). **Caminhos Além do Ego**: Uma Visão Transpessoal. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1999.

WEIL, Pierre. **Cartografia da Consciência Humana**. Petrópolis: Vozes, 1978.

WILBER, Ken. **O Espectro da Consciência**. São Paulo: Cultrix, 1990.

\_\_\_\_\_. **O Paradigma Holográfico e Outros Paradoxos**. São Paulo: Cultrix, 1991.

\_\_\_\_\_. **The Atman Project**: A transpersonal view of Human Development. Wheaton: Quest, 1980.

**Valéria  
Giannella**

Formada em Planejamento Urbano e Regional pela Escola de Arquitetura de Veneza (Itália), onde também cursou seu Doutorado em Políticas Públicas do Território. Desde novembro de 2009, tornou-se professora adjunta da Universidade Federal do Ceará, Campus no Cariri, hoje UFCA (Un. Fed. do Cariri). Desde 2011, é professora permanente do Mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento Regional Sustentável e líder do Paidéia, Laboratório Transdisciplinar de Pesquisa e Extensão sobre Metodologias Integrativas para a Educação e a Gestão Social, reconhecido pelo CNPq. Hoje está como coordenadora do Curso de Bacharel em Administração Pública e Gestão Social da UFCA.

**Vanessa  
Louise  
Batista**

Graduada em Psicologia pela Universidade de Taubaté - SP, mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutora em Psicologia Ambiental pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Federal do Ceará desde 2010, inicialmente como substituta no Departamento de Psicologia e, atualmente, está como professora efetiva no Departamento de Fundamentos da Educação da FACED-UFC. Líder do Laboratório de Estudos sobre a Consciência (LESC-PSI), cadastrado no CNPq.





Foto: CUNHA, 2008

## Da Timidez à Participação: Construindo Metodologias para a Prática da Gestão Social

Waléria Maria Menezes de Moraes Alencar, Joseane de Queiroz Vieira, Marluse Martins de Matos, Ítalo Anderson Taumaturgo dos Santos, Raquel Farias Gregório Bezerra e Maria de Fátima de Oliveira Sobreira

### Resumo

Os trabalhos com grupos comunitários priorizam o desenvolvimento dos sujeitos e das localidades, ao contrário do que ocorre nas organizações privadas, cuja finalidade é estritamente econômica. Desse modo, a gestão tradicional apresenta-se insuficiente para o gerenciamento de ações nesse contexto, dando ensejo ao surgimento da gestão social como um processo dialógico e participativo de se trabalhar com grupos. Propondo demonstrar possibilidades metodológicas compatíveis com a Gestão Social, este trabalho apresenta, através do relato de experiência, o método desenvolvido pelo Projeto Gestão Social nas Escolas, Promovendo o Protagonismo Juvenil nas Escolas Estaduais de Juazeiro do Norte-CE, o qual tem como objetivo desenvolver empreendimentos juvenis a partir de ações pautadas na gestão social, buscando fomentar nos jovens a autonomia, autogestão, cooperativismo e protagonismo, bem como facilitar os processos grupais e individuais, o estabelecimento de estratégias para execução de ações coletivas. As ações até agora realizadas têm apontado o alcance desses objetivos, apresentando como resultado o amadurecimento dos grupos envolvidos, de modo que, com base nessa experiência, defende-se a validade da metodologia utilizada para a execução de projetos que têm por objetivo a Gestão Social.

### Palavras-chave

GS. Grupos. Comunidades. Participação. Metodologia Integrativas.

### Abstract

The work with community groups prioritizes the development of individuals and localities, contrary to what occurs in private organizations, whose purpose is strictly economic. Thus, traditional management is insufficient to carry out actions in this context, enabling the emergence of social management as a participatory and dialogic process of working with groups. In order to display methodological possibilities compatible with the Social Management, this paper presents, through experience report, the

methodology developed by the project “Social Management in Schools - Promoting Juvenile Leadership in State Schools of Juazeiro do Norte-CE”. It aims to create youth projects, from actions based on social management, encouraging the youngsters awareness, autonomy, self-management capacity, cooperative attitude, participation and empowerment, besides facilitating individual and group processes and the establishment of strategies for implementation of collective actions. The actions carried out so far have pointed to the achievement of these goals, presenting as a result the development of the groups involved; hence, based on this experience, we argue the validity of the methodology used, for implementing the projects aiming at social management.

**Keywords** Social Management. Groups. Communities. Participation. Integrative Methodology.

## INTRODUÇÃO

A gestão social, que há cerca de duas décadas vem sendo discutida no contexto acadêmico, representa uma nova forma de conceber os trabalhos comunitários, imbuindo as ações sociais de objetivos éticos, de emancipação, autonomia, conscientização, fortalecimento local e participação dos grupos nos espaços decisórios. Contudo, ante a realidade social existente em nosso país, no que diz respeito à distribuição de renda, violência, desinteresse político, defasagem da educação, políticas públicas meramente assistencialistas que pouco estimulam uma cidadania verdadeiramente democrática, pensar a gestão social representa um desafio e uma necessidade (FISCHER, 2007).

**Figura 1** - Logomarca do Projeto



Fonte: Acervo do projeto

Trabalhar e gerir grupos comunitários com o objetivo de torná-los protagonistas de suas próprias histórias tem sido o desafio de gestores sociais, principalmente diante do discurso econômico, pragmático, utilitarista e conformista patente em nosso cotidiano. Mas é exatamente para lidar com essa demanda e complexidade que surge a gestão social, propondo uma nova racionalidade para gestão de pessoas e grupos. Porém, essa nova forma de gestão ainda está construindo seu *modus operandi*, ou seja, a sua prática metodológica.

Nesse sentido, este trabalho propõe-se a compartilhar uma metodologia de gestão social que vem sendo praticada no Projeto Gestão Social nas Escolas - PGSE, o qual é uma iniciativa da Universidade Federal do Ceará – Campus Cariri (UFC - Cariri), por meio da ação conjunta de dois programas de extensão: o Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Gestão Social (LIEGS) e a Associação de Estudantes em Livre Iniciativa - Students In Free Enterprise (SIFE).

O projeto conta também com a parceria da 19ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 19-Juazeiro do Norte) da Secretaria da Educação do Governo do Estado do Ceará (SEDUC), e obteve financiamento do Banco do Nordeste e do Programa de Apoio à Extensão Universitária do Ministério da Educação (PROEXT/MEC). Além desses parceiros, contamos com a colaboração de outros atores internos à universidade como os grupos de pesquisa e extensão PAIDÉIA<sup>1</sup> e ITEPS<sup>2</sup>. Outro parceiro externo importante nesse processo foi a Ashoka Empreendedores Sociais.

Em março de 2011, o PGSE iniciou suas ações em três escolas públicas de ensino médio de Juazeiro do Norte, todas estaduais e indicadas pela CREDE 19. O projeto contou com três grandes eixos: 1. Sensibilização ao tema gestão social; 2. Elaboração de projetos sociais através da identificação de problemas locais; 3. Estruturação da incubação do empreendimento social a partir dos interesses identificados nos projetos sociais.

Antes de adentrar na metodologia utilizada pelo Projeto, convém fazer uma explanação acerca de qual noção de gestão social tem conduzido a prática em análise.

## **A GESTÃO SOCIAL**

O surgimento e expansão de políticas públicas voltadas para o social e a crescente organização de empreendimentos populares, a partir de iniciativas da sociedade civil, favorecem que as tradicionais formas de gestão sejam repensadas, visto que os mecanismos clássicos de gestão não conseguem dar conta, de modo satisfatório, do trabalho de gerir grupos comunitários.

A partir de tal constatação, começou a constituir-se, em meados da década de 1990, a gestão social, a qual “[...] é, ao mesmo tempo, uma área de conhecimento emergente, que tem a contribuição de diversas disciplinas e, especialmente, um *locus*, de práticas ressignificadas de gestão” (FISCHER, 2007, p. 5).

Voltada principalmente para ações empreendidas pela sociedade civil ou pelas políticas públicas sociais, em que os grupos cooperativados e organizados são o foco, percebe-se a

gestão social “[...] como um processo que deve primar pela concordância, onde o outro deve ser incluído e a solidariedade o seu motivo” (TENÓRIO, 2008, p. 40). Enquanto na gestão estratégica prevalece o monólogo – o indivíduo – na gestão social deve sobressair o diálogo – o coletivo.

Tenório (2008), ao comparar os paradigmas da gestão estratégica com os da gestão social, afirma que a “primeira atua determinada pelo mercado, portanto, é um processo de gestão que prima pela competição, onde o outro, o concorrente, deve ser excluído e o lucro é o seu motivo” (TENÓRIO, 2008, p. 40).

França Filho (2008) vem propor esta distinção, esclarecendo que na gestão privada

[...] a finalidade econômico-mercantil da ação organizacional condiciona sua racionalidade intrínseca, baseada num “cálculo utilitário de conseqüências” (Guerreiro Ramos, 1989). Nesta lógica, todos os meios necessários devem ser arrematados para a consecução dos fins econômicos definidos numa base técnica e funcional segundo os parâmetros clássicos de uma relação custo-benefício. Em um tal modo de gestão importa menos a qualidade intrínseca das ações (seu sentido e significados – remetendo ao plano ético da conduta), e mais a sua capacidade (da ação) em contribuir para a consecução dos fins propostos, sempre definidos em termos meramente econômicos” (FRANÇA FILHO, 2008, p. 31).

Compreende-se, portanto, que “é exatamente esta inversão de prioridades em relação à lógica da empresa privada que condiciona a especificidade da gestão social” (*op. cit.* p. 32), que tem como foco as pessoas em suas diferentes organizações.

Logo, pode-se definir Gestão Social conforme o preceitua Tenório (2008), como um “[...] processo gerencial dialógico onde a autoridade decisória é compartilhada entre os participantes da ação ação que possa ocorrer em qualquer tipo de sistema social – público, privado ou de organizações não governamentais” (TENÓRIO, 2008, p. 39). Dessa forma, concebe-se a “[...] Gestão Social como o processo gerencial decisório deliberativo que procura atender as necessidades de uma dada sociedade, região, território ou sistema social específico” (*op. cit.*, p. 54). É neste sentido que se concebe a gestão social neste trabalho.

Esta nova racionalidade acerca da gestão pressupõe que aquele que irá gerir tais grupos possua uma atitude de facilitador para ocorrência dos processos de autogestão, horizontalidade das relações, cooperativismo e fortalecimento dos grupos. O gestor social detém um caráter de facilitador do grupo comunitário, sendo necessário que domine, tanto teoricamente como na prática, conceitos como autogestão, capital social, protagonismo, entre outros que auxiliam no processo de gestão social. Logo,

O papel do gestor social é bem diferente do gestor tradicional de empresas privadas. O primeiro prima pela participação popular, cidadania, ampliação e acesso aos bens e serviços sociais, em uma sociedade multifacetada e desigual. O que exige que tenha, sobretudo, poder de articulação e negociação. Já o se-

gundo prima pelo caráter competitivo, que busca metas de empreendimentos e lucratividade nas organizações, o que está dentro de sua lógica organizacional. (PRESTES, 2009, p. 244).

Costumeiramente, a gestão social é conduzida por administradores, os quais são os pioneiros e principais estudiosos sobre o assunto. Sabe-se, porém, que a complexidade das demandas sociais requer diferentes habilidades e olhares, exigindo uma intervenção interdisciplinar. Segundo Fischer (2007, p. 4), o gestor social é “um mediador entre pessoas (dimensão individual), coletividades (dimensão relacional e interorganizacional) ou entre redes (dimensão transacional)”, exigindo-se “[...] que ele tenha visão de conjunto, ajude na transformação sociocultural, mas também simbólico-valorativa, e que se mantenha vigilante ante os mecanismos de autoregulação.” (FISCHER, 2007, p. 3). Neste sentido, os profissionais de outras áreas do conhecimento podem contribuir para intervir nos processos grupais desenvolvendo o seu protagonismo, processos de autogestão, diálogo e cooperativismo. Para tanto, o PGSE conta com a participação de profissionais e estudantes de diferentes áreas como psicologia, design e filosofia, com o objetivo de construir um espaço de aprendizagem de novas habilidades que favoreça o trabalho coletivo.

Essas habilidades próprias do trabalho cooperado e solidário contrariam a lógica econômica vigente, sob a qual os sujeitos foram educados e aprenderam a pensar sua realidade. Logo, o espaço cooperativado “[...] não é um processo comum: envolve, para o trabalhador historicamente submetido à autoridade e ao controle externos, uma pequena revolução pessoal” (CORTEGOSO; LUCAS, 2008, p. 20). Quebrar esses paradigmas é fundamental para o êxito de cooperativas sociais, onde as decisões são tomadas em assembleias coletivas, onde todos têm direito a voz, onde há o compartilhamento dos resultados obtidos, a propriedade coletiva dos bens e a responsabilidade solidária entre os membros. Percebe-se, assim, que ações educativas precisam ser constantemente realizadas no sentido de estimular nos grupos envolvidos um senso coletivo de participação e pertencimento, desenvolvendo uma postura política e democrática. Além disso,

Atuando no processo grupal, pode-se, também, auxiliar o grupo a tornar-se um local de diálogo, solidariedade e cooperativismo, onde os sujeitos se envolvam na luta coletiva contra a opressão, injustiça e desigualdade, antes enfrentadas individualmente. Se, por um lado, o desenvolvimento de um projeto comum transforma esses indivíduos em grupo, por outro, é somente sua estruturação como grupo que possibilita a construção de alternativas solidárias de luta. (COUTINHO; BEIRAS; PICININ; LUCKMANN, 2005, p. 12).

Falar sobre inclusão, participação e autonomia traz a necessidade de refletir sobre a inconsistência entre o discurso e a prática quando se trata desses termos. Giannella (2009) aponta que, mesmo contestada, na prática, ainda se privilegia os que dominam os códigos da racionalidade linear e instrumental e se ignora as inúmeras possibilidades expressivas enquanto humanos. Fato que implica na necessidade de um resgate da integralidade do humano e que, por consequência, possibilite a inserção daqueles que não possuem saber codificado nas formas tradicionais.

**Figura 2 - 1º Encontro de Integração PGSE**

Fonte: Acervo do projeto

Com base nessas reflexões, passa-se a expor como o Projeto Gestão Social nas Escolas tem buscado em sua prática a aproximação com os princípios da gestão social. Tal prática inclui a utilização da Psicologia Social Comunitária, a partir dos grupos operativos, dialogando com as Metodologias Integrativas, conhecidas também como Metodologias não Convencionais (MnC) (GIANNELLA, 2009).

Giannella (2009) afirma que as metodologias anseiam contribuir com a produção do conhecimento interativo, valorizando as competências reais dos sujeitos. Além disso, tais metodologias utilizam-se de técnicas voltadas à mobilização da inteligência coletiva, à gestão de trabalho em grupo, análise, interpretação e solução participativa de situações-problema. Para tanto, o método utiliza-se de recursos, tais como a arte e o lúdico, como meio de integrar as inteligências múltiplas dos sujeitos, sejam elas a partir da abordagem analítico-racional, a estética, a intuitiva ou a sensível. A perspectiva é que a participação efetiva dos cidadãos esteja pautada na consciência da necessidade de multiplicar as formas de leitura, interpretação e simbolização da realidade de acordo com a riqueza das capacidades humanas (GIANNELLA, 2009).

A metodologia dos grupos operativos proporciona a execução de tarefas grupais, mas também produz como efeito secundário a qualidade de vida, a promoção da saúde mental e o bem-estar do sujeito no grupo, na medida em que é dado a todos o direito igualitário de participação e de expressão na resolução dos problemas. Ou seja, “a terapia não é o objetivo principal do grupo operativo de aprendizagem, mas algumas de suas consequências podem ser consideradas terapêuticas, na medida em que capacitam o sujeito para operar na realidade” (PICHON-RIVIÈRE, 2009, p. 253).

## **PERCURSO METODOLÓGICO DO PROJETO GESTÃO SOCIAL NAS ESCOLAS**

O PGSE teve início no mês de novembro de 2010, período em que foi planejado, e, desde então, estabeleceu parcerias, angariou financiadores e contextualizou seu espaço de atuação, tendo em vista que

A elaboração de um projeto implica em diagnosticar uma realidade social, identificar contextos sócio-históricos, compreender relações institucionais, grupais e comunitárias e, finalmente, planejar uma intervenção, considerando os limites e as oportunidades para a transformação social. Os projetos sociais não são realizados isolados, ou seja, não mudam o mundo sozinhos. Estão sempre interagindo através de diferentes modalidades de relação, com políticas e programas voltados para o desenvolvimento social. (SILVA JÚNIOR, 2008, p. 44).

No mês de março do ano de 2011, o PGSE iniciava suas atividades no ambiente escolar, abrangendo um público de 500 alunos do 1º ano do Ensino Médio de três escolas públicas estaduais de Juazeiro do Norte-CE. O PGSE pode ser dividido em três etapas principais:

- 1ª etapa (março a junho de 2011) – Sensibilização dos atores envolvidos no projeto;
- 2ª etapa (agosto de 2011 a março de 2012) – Construção dos planos de ação dos jovens;
- 3ª etapa (a partir de abril de 2012) – Processo de incubação do empreendimento juvenil.

As duas primeiras etapas já foram concluídas, enquanto a terceira, está em andamento. Portanto, este relato centraliza-se nos dois primeiros tópicos.

O Projeto Gestão Social nas Escolas tem por público-alvo jovens estudantes do 1º ano do Ensino Médio, com idade entre 14 e 19 anos, das Escolas Estaduais José Bezerra de Menezes e Prefeito Antônio Conserva Feitosa e do Centro de Atenção Integral à Criança - CAIC. Ter os jovens como público-alvo do PGSE é importante, na medida em que “a juventude pode ser entendida como o momento em que as noções formativas iniciadas na adolescência ganham características estruturais. [...] Este é o momento ideal para propiciar aos jovens oportunidades de participação e associativismo” (ESPÓSITO, 2010, p. 95). Por outro lado, esse público requer uma adaptação ainda mais cuidadosa quanto ao uso da linguagem e das abordagens metodológicas, para que o entendimento dos conteúdos trabalhados e a participação sejam efetivos.

As atividades do projeto, nessas duas primeiras fases, realizaram-se semanalmente e aconteceram, em sua maioria, no próprio espaço escolar, durante o período das aulas. Não obstante, houve ações também no contraturno e em horários extras em outros espaços, como o da Universidade Federal do Ceará – UFC Cariri, por exemplo. A equipe de facilitadores e coordenadores do projeto reunia-se semanalmente para avaliação e planejamento das atividades. Os quadros abaixo descrevem as atividades realizadas e o total de participantes nesse período, bem como as ações dos envolvidos e das atividades realizadas.

Tabela 01: Dados quantitativos do PGSE

	ETAPA 1	ETAPA 2
Quantidade de Jovens Capacitados	500	240
Quantidade de Professores das Escolas Capacitados	70	34
Quantidade de Integrantes da Equipe GSE	13	10
Oficinas com Jovens	88	121
Capacitações com os Professores	02	01
Planejamento com Parceiros	08	11
Planejamento com Equipe GSE	25	26
Encontro de Integração	--	01

Fonte: Acervo do projeto

A utilização das salas de aula para a realização das atividades causou um efeito dicotômico. Por um lado, a aceitação por parte dos alunos foi unânime. A grande maioria viu nas atividades do projeto uma possibilidade de experimentar novos conceitos e de uma forma divertida com cores, sons e formas distintas, que os tirava da rotina positivista presente no cotidiano das escolas. Contrapondo a aceitação dos alunos, muitos professores tiveram um comportamento hostil ao cederem o espaço e horário que lhes era normalmente cabido.

No intuito de estabelecer uma aproximação e obter parcerias junto aos professores, reuniões e formações foram promovidas para esclarecimentos dos propósitos e das metodologias do PGSE. Alguns professores sensibilizaram-se e incluíram em suas aulas atividades ligadas ao projeto. Outros utilizaram-se das temáticas e resultados das ações do projeto para promover eventos escolares, tais como Feiras de Ciências e atividades alusivas ao meio ambiente, além de participação em feiras escolares temáticas promovidas em espaços externos à escola, demonstrando interação com os alunos e com os escopos do projeto. No entanto, esse quadro foi pontual, pois a maioria dos professores permaneceu distante, sem demonstrar indicativos de interesse em se envolver, contribuir e participar das atividades juntamente com os alunos.

Outro aspecto desafiador do projeto foi a forma de construção dos empreendimentos, a partir de um processo de sensibilização e fortalecimento dos sujeitos pois, como adverte Paul Singer (2002, p. 21) “As pessoas não são naturalmente inclinadas à autogestão, assim como não o são à heterogestão”, logo, “[...] o poder local de uma comunidade não existe a priori, tem que ser organizado, adensado em função de objetivos que respeitem as culturas e diversidades locais, que criem laços de pertencimento e identidade sócio-cultural e política” (GOHN, 2004, p. 24).

Sendo assim, a primeira etapa do Projeto foi dedicada a fomentar nos jovens discussões referentes ao autoconhecimento, ao conhecimento do grupo e da comunidade, levando-os a enxergar-se como sujeitos capazes de modificar sua realidade. Para tanto, conforme descrito no quadro abaixo, uma sequência de ações, dinâmicas e atividades foram promovidas nos quatro primeiros meses do projeto.

**Tabela 02** - Atividades da 1ª fase do PGSE

	Dinâmicas e Atividades da 1ª Fase
1	Apresentação com exibição de vídeos (quadrinhos e casa grande)
2	Dinâmica das Duplas Rotatórias
3	Dinâmica “Árvore dos Sonhos e Muro das Lamentações”
4	Palestra “Design Sustentável”
5	Dinâmica “Mapeamento de Talentos”
6	Ação para Mobilização dos Talentos
7	Oficinas sobre reutilização de materiais recicláveis na produção de artesanato;

Fonte: Acervo do projeto

Os jovens foram convidados a refletir sobre as potencialidades e limitações dos bairros nos quais estão inseridos, analisando aspectos estruturais, ambientais e sociais. Os bairros são o Frei Damião, onde está localizada a escola CAIC, o Parque Antonio Vieira, onde se situa a Escola Prefeito Antonio Conserva Feitosa e o Centro, onde se localiza a Escola José Bezerra. Trata-se de bairros que apresentam uma série de problemáticas, as quais englobam a falta de segurança, saúde, saneamento básico e onde muitos jovens moradores estão vulneráveis ao envolvimento com as drogas e a prostituição.

Nessa fase introdutória, foi também instigado o desejo de conhecer o grupo em que estavam inseridos. A aplicação da dinâmica das duplas rotatórias contribuiu para esse reconhecimento, pois cada um teve a oportunidade de conversar com todos do grupo a partir da seguinte indagação: Em que me pareço com você? Essa atividade teve por objetivo “a instauração de um campo de fala e negociação democrática [que] apoia o sentimento de *pertencimento ao grupo* e o *enraizamento numa coletividade [...]*” (CORTEGOSO; LUCAS, 2008, p. 45 – grifo no original).

A ação seguinte visava que os jovens refletissem sobre os problemas existentes em suas comunidades e alternativas para solucioná-los. Portanto, aplicou-se uma atividade de observação, onde teriam que identificar, durante a trajetória da escola para casa, o que mais os incomodava. Como resultados dessa ação, foram apontadas como queixas principais a poluição/lixo, a violência/drogas e as estradas/estrutura das ruas. A apresentação dos resultados foi feita a partir de uma atividade interativa definida como: Muro das lamentações e Árvore dos Sonhos. A fala de um dos jovens demonstra a descoberta das potencialidades a partir da interação do grupo quando relata: “Foi importante por causa do conhecimento e aprendizagem, conscientizou a alguns alunos a saber que você pode mudar o mundo se divertindo e fazendo novas amizades” (Fala de jovem participante do PGSE). É notório que, ao compartilharem algo em comum entre si, os jovens reconhecem não apenas o ambiente em que estão inseridos, mas também se reconhecem como parte desse ambiente e do grupo.

**Figura 3** - Apresentação artística no 2º Encontro de Integração PGSE



Fonte: Acervo do projeto

Giannella (2009) demonstra em seus estudos que a utilização da arte como recurso para instigar processos criativos é um meio de afirmação do potencial dos sujeitos e de aquisição de autoconfiança e autoestima. Nessa perspectiva, seguindo os preceitos das metodologias não convencionais, ou integrativas, que valorizavam as inteligências múltiplas, o próximo passo foi mapear os talentos existentes nas turmas trabalhadas, pois “um mapeamento das capacidades e talentos dos moradores de uma comunidade é etapa essencial na construção do desenvolvimento de dentro para fora” (NEUMANN, 2004, p. 45). Utilizando-se de dinâmicas grupais, os jovens foram convidados a apresentar seus talentos, fosse ele musical, artístico, linguístico, dançante, entre outros.

Mapeados os talentos, desenvolveu-se uma ação para mobilizá-los no sentido de propiciar que os jovens percebessem que seus talentos e habilidades podem ser utilizados na resolução de seus problemas cotidianos. Essas atividades integrativas representaram um passo fundamental no projeto, tendo em vista que elas favoreceram a participação dos jovens: “O nosso desafio no começo era a timidez e também a falta de comunicação de alguns alunos, mas conseguimos vencer por meio de brincadeiras e conversas.” (Fala de jovem participante do PGSE).

O reconhecimento das metodologias integrativas como importante elemento para o alcance dos resultados propostos é demonstrada pelos jovens e também por outros atores. Uma representante da CREDE afirma:

A sensibilização que foi feita, como as brincadeiras, foi o mais importante, mas não era uma brincadeira, mas uma metodologia específica para chamar atenção dos meninos. Esse acompanhamento/monitoramento que vocês fazem, essa avaliação, tudo é muito importante, porque o que nós vemos é que os projetos são muitos, mas não acontecem de fato, eles tendem a acabar, há toda uma estrutura, envolvimento de todos para dar certo. Vocês descobriram talentos

nos alunos, eles só precisassem de um empurrão, ele pode ir mais longe, esse direcionamento foi dado (Fala de representante da CREDE 19).

A segunda fase do projeto, iniciada em agosto de 2012, contou com a cooperação do Programa Geração Muda Mundo, uma iniciativa da Ashoka, parceira do PGSE. Um encontro de integração marcou o início dessa fase e teve a participação de uma das representantes do Programa Geração Muda Mundo. Durante uma atividade, enquanto contava sua inspiradora história de vida, a palestrante convidava os jovens a sonhar e, mais que isso, a pôr esses sonhos em prática, rumo a uma mudança concreta na realidade, ou seja, estimulava o protagonismo daqueles adolescentes.

**Tabela 03** - Atividades da 2ª etapa do PGSE

Dinâmicas e atividades da 2ª Fase			
1	Atravessando o Rio	7	De Olho no Plano
2	Dinâmica da Teia	8	Pré-Painel
3	Dinâmica Passando a Bola	9	Painel de Apresentação dos Planos
4	Entendo o Plano de Ação - Encontro	10	1º Encontro de Integração
5	Criação da Justificativa	11	Ação de Devolutiva do Plano
6	Definindo Metas e Atividades		

Fonte: Acervo do projeto

A partir desse convite para o sonho e para a ação, deu-se início, então, à segunda fase do projeto. Nessa oportunidade, foi explicado que, a partir desse momento, somente aqueles que se identificaram com as ações já realizadas é que continuariam no projeto, ou seja, enfatizou-se a adesão voluntária, afinal uma ação que é imposta não gera protagonismo. Sendo assim, o projeto seguiu com metade da quantidade inicial de alunos, passando de 500 jovens para pouco menos de 250, permaneceram apenas aqueles que se identificavam com a proposta e que tinham disponibilidade para participar das atividades, especialmente as vivenciadas no contraturno. “Na raiz do protagonismo deve existir a livre opção do jovem, ele tem que participar na decisão de fazer ou não a ação”. (ESPÓSITO, 2010, p. 97). Os jovens ressaltaram que a participação de todos foi incentivada através das atividades apresentadas, quando declararam que o “Trabalho é de forma dinâmica para que ninguém desista, incentivando os alunos para que não deixem de participar do projeto.” (Fala de jovem participante do PGSE).

Segundo Meirelles (2007), ao falar sobre rede de aprendizado, destaca-se que

O projeto assume o pressuposto de que a qualidade da educação avança na medida em que aprofundam as ações e reflexões conjuntas, com sujeitos que operam e refletem em parceria, em suma, em rede de aprendizagem e colaboração mútua. Nesta direção, a mobilização e articulação dos diferentes atores constituem-se em estratégias fundamentais e, como não poderia deixar de ser, plenas de desafio (MEIRELLES, 2007, *apud* GIANNELLA, OLIVEIRA, CALASANS, 2010, p. 105).

Seguindo esses fundamentos, foi realizada uma dinâmica denominada “Tocou-colou”, cujo objetivo era mostrar aos jovens a necessidade de se pensar em rede e de se manter conectado para que fosse possível realizar a segunda etapa do projeto, a qual consistiria em elaborar coletivamente planos de ação com impacto socialmente positivo.

Tinha-se em vista que, na busca da legitimação de todos como atores da esfera pública, faz-se necessário uma reinvenção da fala individual e coletiva, bem como uma reapropriação da integralidade de seres sentir-pensantes. Nesse sentido, as metodologias não convencionais, ou integrativas, visam proporcionar a produção do conhecimento interativo, valorizando as competências reais dos sujeitos e ainda mobilizar toda a riqueza do humano na esfera pública (GIANNELLA, 2009).

**Figura 4** - Atividade do PGSE na UFC



Fonte: Acervo do projeto

A segunda etapa dos trabalhos foi reiniciada com a construção das regras do funcionamento grupal, como forma de estabelecer o enquadre dos grupos operativos que se formavam (ZIMERMAN, 1997). Portanto, foi elaborado o contrato grupal da turma, onde os jovens criaram coletivamente as normas e valores que deveriam ser obedecidos para o bom desempenho das atividades e a permanência no projeto. A proposta do contrato grupal relaciona-se com o que é evidenciado por Tenório (2007, p. 117), ou seja, que “[...] a participação voluntária ocorre mediante um grupo que cria suas próprias normas, maneiras de atuação e objetivos”.

Essa retomada das atividades deu-se após o período de férias letivas, ocorridas no mês de julho de 2011. No entanto, o planejamento foi alterado devido à greve dos professores, a qual se manteve durante todo o semestre. O episódio representou um desafio para o andamento do projeto, pois surgiu de forma inesperada, atrasando o cronograma de atividades que havia sido previsto. Porém, “o gestor do desenvolvimento social [precisa ser]

um mediador multiquilificado, situando-se em um contínuo que vai da capacidade de dar respostas eficazes e eficientes às situações cotidianas à capacidade de enfrentar problemas de alta complexidade” (FISCHER, 2007, p. 4). Assim, a equipe de trabalho pensou em alternativas e soluções para contornar esta situação.

Transposto esse imprevisto, retomaram-se as atividades com um encontro de jovens que ocorreu na Universidade Federal do Ceará, o qual contou novamente com a presença da representante da Ashoka como facilitadora. Esse encontro propiciou a integração entre as escolas e levou os jovens a refletirem, de forma conjunta, sobre o que há de bom em suas comunidades, assim como o que há de negativo e o que poderia existir para que melhorasse. Nessa ocasião, foi aplicada a dinâmica “Que Bom, Que Pena, Que Tal”.

A partir dessa provocação, os jovens foram instigados a pensarem em uma justificativa e uma problematização do seu objetivo, a partir de uma roda de conversa que culminou na construção coletiva de um texto. Essa atividade transcorreu com facilidade em todos os grupos, apesar de a tarefa ser a construção de um texto formal que geralmente é recebida pelos jovens com certa reserva, as ideias fluíram com facilidade e coesão, de modo que em pouco tempo o texto já estava pronto. Atribui-se essa facilidade ao momento de amadurecimento e entrosamento vivenciado pelos grupos nessa fase do projeto, assim como à metodologia utilizada. Para essa ação, também foi decisiva a contribuição dos professores de português/redação, boa parte dos quais adotou como atividade da disciplina a correção e o aprimoramento do texto. É interessante notar que os jovens conseguem se projetar na comunidade, reaplicando o que aprenderam, demonstrando indicativos de protagonismo: “A comunidade vai gostar de interagir com o projeto. Os jovens vão gostar de aprender coisas novas e diferentes” (Fala de jovem participante do PGSE). O próximo passo foi a elaboração de uma tabela com as metas e atividades necessárias para que os jovens alcançassem seus objetivos.

Nesse momento, em uma das turmas trabalhadas, sobressaíram características de pessoas que exerciam a liderança no grupo de modo autoritário, querendo impor seu ponto de vista e pondo em risco o processo de fortalecimento pelo qual os jovens estavam passando. Diante dessa problemática, foi elaborada uma intervenção a partir da utilização do recurso do jogo, em que se apresentaram os diversos tipos de liderança, levando os jovens a refletirem sobre qual dos tipos eles consideravam o mais adequado para o processo que eles estavam vivenciando. Mais uma vez, os jovens foram levados a tomar as suas próprias decisões no espaço coletivo. Depois dessa intervenção, percebeu-se um compartilhamento mais adequado das decisões e opiniões nesse grupo, por meio do exercício circular da liderança.

Na ação seguinte, os jovens receberam orientações para a preparação da apresentação do plano de ação que eles iriam realizar durante um painel com todas as escolas envolvidas no projeto. O painel de apresentação dos planos de ação do PGSE representou o término da segunda etapa do projeto.

**Figura 5 - I Painel do PGSE**

Fonte: Acervo do projeto

Nessa oportunidade, os jovens puderam apresentar suas iniciativas para avaliadores experientes na análise de projetos sociais, os quais deram sugestões e incentivos que contribuíram para o amadurecimento das ideias postas nos planos de ação. Esse momento mostrou-se importante, tendo em vista que “[...] deve haver diálogo, reuniões, troca de ideias e experiências, além de amizade e bom relacionamento entre as pessoas” (FAVERO; EIDELWEIN, 2004, p. 37) para que essas desenvolvam o cooperativismo e o senso comunitário, além de promover a circulação das experiências e informações.

Entre as iniciativas criadas pelos jovens podemos citar: oficinas ecológicas, produção de materiais de limpeza a partir da reutilização do óleo de cozinha e de garrafas pet, produção de brinquedos e bijuterias por meio da reciclagem de materiais, criação de uma farmácia popular baseada em plantas medicinais, entre outras. “Bom, fizemos várias atividades dinâmicas, diferentes e juntamente com meu grupo fazemos coisas com reciclagem e mostrando como artesanato” (Fala de jovem participante do PGSE).

O painel também propiciou um espaço para compartilhar saberes e experiências entre os jovens, além de representar um desafio, já que muitos deles nunca haviam se apresentado em público e este momento representava uma espécie de avaliação do plano de ação por eles produzido.

Verificou-se que alguns planos de ação tinham um caráter pontual, como palestras, exposições e oficinas. Entretanto, teve propostas de ações a médio e longo prazo, com a perspectiva de geração de renda. São essas últimas o foco do terceiro eixo do PGSE, já que nele se pretende incubar empreendimentos juvenis.

Entretanto, todos os planos de ação foram fruto de um processo longo de criação e representavam o sonho grupal e individual, nesse sentido, mesmo as propostas que não seriam incubadas, deveriam ter um momento para sua implementação. Pensando nisso,

foi realizado o segundo Encontro de Integração para que os jovens colocassem em prática suas ideias e trocassem experiências. Foi promovido e organizado com os jovens um dia de oficinas, apresentações artísticas, palestras, desfiles, entre outras atividades. Esse encontro representou o encerramento do projeto para aqueles grupos que executaram seu plano de ação e a passagem para a terceira etapa do projeto para aqueles grupos que criaram propostas de geração de trabalho e renda.

**Figura 6** - Atividade integrativa do 2º Encontro de Integração



Fonte: Acervo do projeto

Nessa fase do projeto, é visível o amadurecimento e crescimento dos jovens, tanto no nível individual quanto grupal, assim como o estreitamento da relação entre os parceiros do projeto. Esse amadurecimento é fundamental para a implementação da terceira etapa do projeto, a qual consiste na incubação dos empreendimentos juvenis. A incubação de empreendimentos comunitários torna-se importante, pois, conforme aponta Tenório e colaboradores,

Percebe-se, apesar da boa vontade, a fragilidade dessas organizações na gestão de suas atividades e projetos. Ressentem-se as mesmas de maior clareza para a elaboração, o acompanhamento e a avaliação de seus projetos. Ressentem-se, ainda, de elementos básicos para uma administração mínima de seus projetos e atividades (TENÓRIO *et al.*, 2003, p. 11).

Para a incubação dos empreendimentos, tem-se o apoio da Incubadora Tecnológica de Empreendimentos Populares e Solidários – ITEPS da Universidade Federal do Ceará – UFC Campus Cariri (recentemente transformada em Universidade Federal do Cariri – UFCA). Durante o processo de incubação, os jovens participam de oficinas com temáticas relacionadas à cooperativa que será formada e contam com a assessoria especializada que se faz necessária. Porém, esse processo não visa criar um vínculo de dependência, pelo contrário, almeja-se que a cooperativa crie mecanismos para se manter de forma autônoma, pois “A comunidade deve caminhar sempre em direção à sua emancipação, ou seja, deve aprender a conduzir os seus projetos sem ajuda externa” (TENÓRIO *et al.*, 2003 p. 26).

O processo de incubação segue o mesmo método utilizado desde o início do projeto, ou seja, a transmissão dos conteúdos por meio de um processo construtivo e participativo, onde as ações são planejadas de acordo com as necessidades de cada grupo, englobando

também aspectos lúdicos e dinâmicos na troca de experiências. Essa última característica é de extrema importância para o êxito das capacitações, já que o projeto trabalha com jovens, sendo esse um público com características peculiares e que, em sua maioria, não manifesta interesse em coisas monótonas ou hierarquizadas, mas demonstra atração por desafios, debates e movimento.

Atualmente o projeto conta com a participação de cerca de 30 jovens, os quais são divididos em três empreendimentos: 1) Farma Life; 2) Projeto Ecológico dos Alunos do CAIC – PEAC; 3) Reciclart. Durante o processo de incubação, eles estão sendo orientados para a construção de um plano de negócios que guiará a criação dos empreendimentos juvenis.

**Figura 7** - Exposição de produtos confeccionados no PGSE.



Fonte: Acervo do projeto

Durante toda a realização do projeto, uma preocupação constante foi com o fortalecimento dos vínculos cooperativos entre os jovens, assim como o desenvolvimento do protagonismo e do fortalecimento do capital social comunitário. Compartilha-se da opinião de Cortegoso e Lucas (2008) de que

[...] simulando situações que devem ser resolvidas em colaboração, os aprendizes vivenciam a interação positiva – mesmo que eventualmente conflituosa – com os colegas e aprendem a se expor, argumentar e ouvir. Estimular sentimentos recíprocos de ajuda faz parte da intervenção, como prática pedagógica (busca de novos esquemas cognitivos) e como prática psi (busca de novos processos de subjetivação). É preciso construir uma relação onde o sucesso de cada membro está ligado à conquista do grupo, potencializando o coletivo, gerando uma postura mais auto-reflexiva e crítica [...] (CORTEGOSO; LUCAS, 2008, p. 61).

As atividades do PGSE eram facilitadas pelos estagiários, sempre direcionadas por uma

finalidade, proporcionar a coesão grupal, lidando com conteúdos implícitos e explícitos que emergiam por meio dos diferentes papéis que circulavam entre os integrantes do grupo. Enfatiza-se que

A técnica operativa do grupo, sejam quais forem os objetivos propostos no grupo (diagnóstico institucional, aprendizagem, criação artística, planejamento, etc.) tem como finalidade que seus integrantes aprendam a pensar numa co-participação do objeto de conhecimento, entendendo-se que pensamento e conhecimento não são fatos individuais, mas produções grupais (PICHON-RIVIÈRE, 2009, p. 245).

**Figura 8 - Metodologias Integrativas do Projeto Gestão Social nas Escolas**



Fonte: Acervo do projeto

Durante as atividades, identificamos que os jovens demonstram o interesse de reaplicar as metodologias integrativas por reconhecer nelas um instrumento importante para alcançar resultados em projetos sociais: “Além de continuarmos unidos, divulgaremos o projeto de forma mais agradável e divertida” (Fala de jovem participante do PGSE).

Outro ponto de extrema importância para o desenvolvimento do PGSE e que merece maior análise diz respeito à equipe de trabalho que elabora e executa as ações acima expostas. Coordenado por uma psicóloga, a equipe do PGSE é multidisciplinar, composta por estagiários do curso de graduação em Psicologia, Administração e Filosofia e Design. A respeito dos trabalhos interdisciplinares, tem-se a contribuição de Pichon-Rivière (2009) no sentido de que

A didática interdisciplinar baseia-se na preexistência, em cada um de nós, de um esquema referencial (conjunto de experiências, conhecimentos e afetos com os quais o indivíduo pensa e age) que adquire unidade através do trabalho em grupo; ela promove, por sua vez, nesse grupo ou comunidade, um esquema referencial operativo sustentado pelo denominador comum dos esquemas prévios (PICHON-RIVIÈRE, 2009, p. 125).

Semanalmente acontecem as reuniões da equipe de trabalho, ocasião em que há o compartilhamento das experiências nas escolas, numa espécie de supervisão, e o planejamento das ações seguintes. Cabe ainda à equipe de trabalho o gerenciamento, a organização e a execução das atividades do projeto, a interlocução com as parcerias, a elaboração de relatórios

mensais e semestrais de atividades, a confecção de trabalhos científicos relacionados ao projeto, entre outras funções.

Desenvolve-se dentro da própria equipe de trabalho um gerenciamento baseado na gestão social, ou seja, onde impera a dialogicidade das decisões, onde o foco são as pessoas, num processo de autogestão e autonomia dos estagiários. De acordo com Coutinho *et al.* (2005, p. 8) “[...] são identificáveis duas determinações essenciais do conceito de autogestão: a) separa a distinção entre quem toma as decisões e quem executa e b) autonomia decisória de cada unidade de atividade [...]”, dessa forma, os estagiários possuem autonomia e participação nas decisões e execuções de tarefas.

## **CONSIDERAÇÕES**

A experiência acima descrita permite pensar que, para atuar no contexto de grupos comunitários a fim de elaborar ou desenvolver projetos de intervenção, o gestor social terá que perceber a importância de estabelecer como “objetivo o fortalecimento dos laços coletivos, atuando a partir do entendimento dos processos grupais desenvolvidos em cada organização solidária, utilizando técnicas de dinâmica de grupo que favoreçam a emergência das características singulares do grupo [...]” (COUTINHO; BEIRAS; PICININ; LUCKMANN, 2005, p. 11). Portanto, defendemos a importância de um trabalho interdisciplinar, já que algumas áreas do conhecimento possuem métodos e técnicas para atuar nesse sentido, como os grupos operativos.

É válido ressaltar que o uso das MnC ou Metodologias Integrativas foi um forte aliado no diálogo com os jovens. A cada dinâmica, os jovens sentiram-se desafiados e, portanto, motivados em dar continuidade às tarefas propostas e, por conseguinte, ao projeto. Além disso, mostraram-se mais seguros para expor suas opiniões e expressar seus sentimentos diante do grupo, pois reconheciam a si próprios e ao outro de uma forma lúdica, o que valorizou os saberes e as habilidades individuais e do grupo.

Os resultados alcançados contaram com alguns desafios. Como exposto anteriormente, o PGSE iniciou as suas atividades em campo com cerca de 500 alunos distribuídos em 11 turmas do ensino médio. O grande número de alunos por sala deu oportunidade a todos conhecerem a proposta do projeto para decidir se permaneciam ou não na segunda etapa. Essa escolha metodológica da primeira etapa, por vezes, dificultou a comunicação entre eles, especialmente nos momentos das devolutivas, no final de cada atividade. Primeiramente, a limitação do tempo não permitia que todos falassem e, segundo, o grande grupo inibia os mais quietos, sendo assim, não raro o diálogo ficava a cargo daqueles que já possuíam a habilidade da comunicação em público. Por outro lado, é importante observar que alguns jovens que inicialmente se mostraram tímidos e por vezes recuados a participar, com o passar do tempo, foram estabelecendo relações de confiança com o grupo, se apropriando do processo de construção coletiva e, por fim, já eram capazes de sugerirem e solicitarem a utilização de dinâmicas interativas.

Torna-se relevante destacar que foi um processo muito valioso na construção da autonomia e cidadania, afinal, muitos dos jovens envolvidos no PGSE mostraram-se estudantes ativos e, pelo uso adequado da fala, utilizaram instrumentos de negociação de conflitos por meio de rodas de conversa e reivindicações junto à escola, onde foi construído um *Jornalzinho*, o qual trazia informações sobre a escola e institucionalizava também um espaço aberto para a fala dos jovens. Observamos ainda que outro indicador de cidadania e autonomia é o reposicionamento dos jovens enquanto moradores que conhecem a realidade do bairro, tanto as potencialidades que fortalecem o sentimento de pertencimento local quanto as fragilidades. Essas últimas foram foco de propostas criativas e não convencionais para transformação de situações cotidianas.

A experiência do PGSE enfatiza os ganhos provenientes do trabalho interdisciplinar e demonstra que as metodologias para trabalhar com gestão social estão em construção, moldando-se a partir das realidades vividas, o que ressalta a contribuição desse projeto rumo à elaboração de propostas metodológicas nesse setor.

## NOTAS

- 1 Laboratório de Pesquisa Transdisciplinar sobre Metodologias Integrativas para a Educação e Gestão Social da Universidade Federal do Ceará.
- 2 Incubadora de Empreendimentos Populares e Solidários da Universidade Federal do Ceará, Campus Cariri.

## REFERÊNCIAS

BORGES, A. C. V. *et al.* Ensino e Pesquisa em Administração e Gestão Social: uma experiência de integração academia-sociedade. In: CANÇADO, A. C.; SILVA JÚNIOR, J. T.; SHOMMER, P. C.; RIGO, A. S. (Org.). **Os Desafios da Formação em Gestão Social**. Palmas-TO: Provisão, 2008.

CORTEGOSO, A. L.; LUCAS, M. G. (Org.). **Psicologia e Economia Solidária: interfaces e perspectivas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

COUTINHO, Maria Chalfin; BEIRAS, Adriano; PICININ, Dhiancarlos; LUCKMANN, Gabriel Luiz. Novos Caminhos, Cooperação e Solidariedade: a Psicologia em empreendimentos solidários. In: **Revista Psicologia Social**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n1/a02v17n1.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

ESPÓSITO, Marlene Veiga. **O Educador Social e a Busca Ativa a Crianças e Adolescentes Exploradas Sexualmente**. 2010. Disponível em: <<http://pair.ledes.net/gestor/titan.php?target=openFile&fileId=233>>. Acesso em: 20 maio 2011.

FAVERO, Eveline; EIDELWEIN, Karen. Psicologia e Cooperativismo Solidário: possíveis (des)encontros. In: **Revista Psicologia Social**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, dez. 2004.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n3/a05v16n3.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2011.

FISCHER, Tânia. O futuro da gestão. In: **HSM Management**. São Paulo: HSM, v.10, n. 64, set./out.2007. Disponível em: [http://liegs.cariri.ufc.br/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=131&Itemid=58](http://liegs.cariri.ufc.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=131&Itemid=58)>. Acesso em: 24 fev. 2011.

FRANÇA FILHO, Genauto Carvalho. Definindo Gestão Social. In: SILVA JÚNIOR, J. T.; MÂSIH, R. T.; CANÇADO, A. C.; SCHOMMER, P. C. (Org.). **Gestão Social: práticas em debate, teorias em construção**, Juazeiro do Norte, v. 1, p. 26-36, 2008. Disponível em: <[http://liegs.cariri.ufc.br/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=131&Itemid=58](http://liegs.cariri.ufc.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=131&Itemid=58)>. Acesso em: 10 mar. 2011.

GIANNELLA, Valéria. **Espaço Aberto para Trocas**: uma oficina sobre as dificuldades de mobilização social em contextos de exclusão extrema (no prelo). Salvador/BA: CIAGS-UFBA, 2009. v. 500. 68 p.

GIANNELLA, Valéria; OLIVEIRA, Cybele Amado de; CALASANS, Fábila Virgínia Marques. Efetivando o Discurso da Participação: Metodologias não Convencionais em Duas Políticas Públicas no Interior da Bahia. In: RIGO, Ariadne Scalfoni (Org.) *et al.* **Gestão Social e Políticas Públicas de Desenvolvimento**: ações, articulações e agenda. Recife: Univasf, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Empoderamento e Participação da Comunidade em Políticas Sociais. In: **Revista Saúde e Sociedade**, v. 13, n. 2, p. 20-31, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v13n2/03.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

LANE, Sílvia Tatiana Maurer. Histórico e fundamentos da Psicologia comunitária no Brasil. In: CAMPOS, R.H.F. (Org.) **Psicologia Social Comunitária**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p. 17-34.

NEUMANN, Lycia Tramujas Vasconcellos; NEUMANN, Rogerio Arns. **Desenvolvimento Comunitário: Baseado em Talentos e Recursos Locais**. São Paulo: Editora Global, 2004.

PAULA, Juarez. **Desenvolvimento Local**: como fazer? Brasília: SEBRAE, 2008.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O Processo Grupal**. 8 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

PRESTES, Cristina. **A Gestão e o Gestor Social**. Curitiba: EADCON, 2009.

SILVA JR, J. T. (Org.). **Formação Básica em Gestão Social**: Módulo II- Planejamento e Projetos. Juazeiro do Norte: Banco do Nordeste, 2008.

SINGER, Paul. **Introdução à Economia Solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. (Re)visitando o Conceito de Gestão Social. In: SILVA

JÚNIOR, J. T.; MÂSIH, R. T.; CANÇADO, A. C.; SCHOMMER, P. C. (Org.). **Gestão Social: práticas em debate, teorias em construção**, Juazeiro do Norte, v. 1, p. 26-36, 2008. Disponível em: <[http://liegs.cariri.ufc.br/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=131&Itemid=58](http://liegs.cariri.ufc.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=131&Itemid=58)>. Acesso em: 11 mar. 2011.

TENÓRIO, F. G. (Org.). **Cidadania e Desenvolvimento Local**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

\_\_\_\_\_. (Coord.) *et al.* **Avaliação de Projetos Comunitários: abordagem prática**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

VERONESE, Marília Veríssimo. **Psicologia Social e Economia Solidária**. São Paulo: Ideias e Letras, 2008.

ZIMERMAN, David E. **Como Trabalhamos com Grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

**Waléria  
Maria  
Menezes  
de Moraes  
Alencar**

Psicóloga, mestre em Gestão de Políticas Públicas pela Escola de Governo da Fundação Joaquim Nabuco - PE. Professora do curso de Psicologia da Faculdade Leão Sampaio. Pesquisadora do Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Gestão Social e Laboratório Paideia, ambos da Universidade Federal do Cariri - UFCA. Coordenadora do Projeto Gestão Social nas Escolas.

**Joseane  
de Queiroz  
Vieira**

Graduada em Psicologia pela Faculdade de Ciências Aplicadas Dr. Leão Sampaio e em Direito pela Universidade Regional do Cariri - Urca. Técnica do Projeto Gestão Social nas Escolas.

**Marluse  
Martins de  
Matos**

Aluna de graduação do colegiado de administração da Universidade Federal do Vale do São Francisco - Univasf, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Extensão - PIBEX.

**Ítalo  
Anderson  
Taumaturgo  
dos Santos**

Graduado em Administração pela Universidade Federal do Ceará - Campus Cariri. Coordenador Regional de Programas da Enactus Brasil.

**Raquel Farias  
Gregório  
Bezerra**

Graduada pela Faculdade Leão Sampaio. Psicóloga do Centro de Referência da Assistência Social - CRAS do município de Canindé-Ce. Especializanda em Políticas Públicas em Saúde Coletiva pela URCA.

**Maria de  
Fátima de  
Oliveira  
Sobreia**

Psicóloga, graduada pela Faculdade Leão Sampaio.



Foto: André Magalhães

## **Gestão Social Urbana: Negociação e Participação de seus Habitantes**

**Maria do Carmo Brant de Carvalho e Patricia Brant Mourão Teixeira Mendes**

### **Resumo**

O Estatuto da Cidade alavancou e deu garantias para uma efetiva participação popular nos destinos da cidade. Avançou-se em processos mais densos de negociação neste campo. No entanto, o planejamento urbano brasileiro não tem logrado tornar melhores as cidades para a vida de seus cidadãos, carecendo de experiências dialógicas que os envolvam. A participação social tornou-se imprescindível para a criação de cidades capazes de abraçar seus cidadãos em circuitos de inclusão social. É com essa concepção que relatamos, neste artigo, o processo participativo ocorrido em uma das periferias da cidade de São Paulo, para refletir e propor projetos de reurbanização de áreas degradadas pelo adensamento desordenado e com riscos socioambientais. Trata-se de processo adotado na gestão social urbana junto à população da microbacia do Rio Cabuçu de Cima, região norte em São Paulo pela Secretaria Municipal da Habitação (SEHAB), para ouvir os moradores quanto a propostas sobre o território para a elaboração de um plano urbano integrado. Esse projeto foi igualmente provocado pela presença da Prefeitura de São Paulo na 5ª Bienal de Roterdã/2012 - *Making City*, a qual teve como fio condutor pensar a cidade a partir da voz dos moradores.

O processo resultou em ampla e rica negociação entre gestores públicos e a população afetada por projetos urbanos. Para a realização desse processo, foi pensado um conjunto de 8 oficinas, cuja temática central foi “o urbano vivido e desejado”, buscando revelar competências e fortalecer a expressão política dos habitantes. Nenhuma negociação social se faz sem troca de informações e aprendizados entre equipe técnica (saber técnico) e os moradores (saber vivido sobre o cotidiano urbano), o que resultou em debate qualificado, perspectivando o coletivo e o território como um todo.

### **Palavras-chave**

Negociação Social. Processos Participativos. Ambiente Vivido e Desejado.

**Abstract**

The City Statute promoted and assured ways to carry out people's participation in the city planning. Progresses were made regarding a more consistent negotiation process in this field. However, Brazilian Urban planning has not succeeded in making better cities for their citizens, lacking of dialogical experiences including them. Social participation has become essential for the creation of cities able to embrace their citizens in circuits of social inclusion. It is on the base of such view that we report, in this article, the participation process which occurred in one of the outskirts of São Paulo city, to reflect and propose projects of redevelopment for degraded areas, affected by chaotic urbanization and socio-environmental risks. The process was carried out as an urban social management project with the population of the micro basin of the Cabuçu de Cima River, located at northern São Paulo; it was run by the Municipal Housing Department, listening to the residents about the proposals for their territory, in order to elaborate an integrated urban plan. This project was also encouraged by the participation of the Municipality of São Paulo in the 5<sup>th</sup> Biennale of Rotterdam/2012 - Making City, which had as its guiding thread thinking the city on the base of the voice of residents.

The process resulted in broad and rich negotiation between public managers and the population affected by the urban projects. To be carried out, eight workshops were designed, whose core theme was "lived and desired urban environment", seeking to reveal competencies and consolidate the political expression of its inhabitants. No social negotiation is done without exchanging information and learning between technical team (technical knowledge) and residents (knowledge acquired from the everyday experience of the urban environment), which resulted in qualified debate, taking into account the collective and the territory as a whole.

**Keywords**

Social Negotiation. Participation Processes. Living and Desired Urban Environment.

**INTRODUÇÃO**

São Paulo é uma megacidade, complexa, que cresceu de forma desordenada e caótica, ditada pela voracidade da iniciativa privada. O poder público manteve-se a reboque atuando de forma impotente para regular, normatizar os fluxos e traçados da cidade. Possui atualmente 11.821.873 milhões de habitantes e uma área de 1.523km<sup>2</sup>, com seu espaço praticamente todo ocupado, conformando territórios bastante heterogêneos que expressam a desigualdade socioespacial. Vários planos municipais e metropolitanos foram propostos e pouco foi realizado para transformar o cenário urbano precário das periferias.

O novo plano municipal de habitação para o período 2010/2024 avançou, buscando um novo olhar sobre o território, um plano de urbanização integrado por sub-bacias com

programas que combinassem a urbanização dos assentamentos precários com a produção de novas moradias e um conjunto de investimentos de desenvolvimento econômico, social e ambiental.

Nessa direção, a Secretaria de Habitação do Município de São Paulo, em busca de construir uma metodologia de elaboração de planos de urbanização mais consistente, em 2011, decidiu pela construção do diagnóstico sociourbano a partir da fala dos moradores, como condição prévia à proposição de projetos urbanos e habitacionais. A Microbacia do Cabuçu de Cima, localizada na zona norte (Subprefeitura Jaçanã/Tremembé) foi escolhida para essa experiência, por estarem os projetos de planejamento urbano dessa área previstos para serem licitados em 2012. O interesse da curadoria da Bienal/2012 - *Making City*, também reforçou a implantação dessa proposta, cujo fio condutor foi pensar a cidade interagindo com os moradores, um espaço de troca, onde a voz dos moradores fosse assegurada.

É sabido que moradores da periferia da cidade de São Paulo convivem com toda sorte de vulnerabilidades, desde situações extremamente precárias de moradia, ausência de conforto socioambiental, isolamento dos polos de absorção de sua mão de obra, e mesmo, precário acesso a serviços. Não são ouvidos, não são informados de forma adequada e tampouco decidem quanto às propostas de melhorias urbanas no seu território. Nesse contexto, desloca-se para os técnicos urbanistas a competência exclusiva para pensar e propor projetos urbanos e, às empreiteiras, a tarefa de executá-los.

Embora a participação popular esteja assegurada nos processos decisórios em diversas leis federais e estaduais, é ainda pouco praticada. A participação popular nas audiências públicas é experiência nova, tanto para a sociedade brasileira como para os agentes governamentais. Faltam experiência e cultura na gestão pública para operar tais audiências e consultas prévias enquanto espaços de diálogo e negociação de interesses entre os diferentes atores sociais (MENDES *et al.*, 2007).

O processo de negociação social com os habitantes sobre as questões do território ganha hoje enorme importância. O planejamento urbano perde em legitimidade política e social quando não produzido com a participação de seus moradores, finalidade primeira na construção de uma cidade de todos. O diálogo entre os inúmeros agentes sociais, econômicos, técnicos, militantes e moradores é que permite a inovação construtiva de uma cidade com maior qualidade de vida.

Um dos grandes desafios tem sido como traduzir para a população e obter sua adesão a projetos e intervenções desenhados para o território pela burocracia técnica. Outro tem sido a dificuldade dos próprios técnicos em dialogar com os habitantes e reconhecê-los como portadores de saberes sobre a dinâmica do território, conhecimento esse que o técnico não tem.

A implementação de projetos sociourbanos em territórios da cidade exige negociação social prévia, seja porque seus moradores são também produtores da cidade possuindo história e saberes vividos, seja porque tal projeto público lhe diz respeito e visa o fortalecimento do sentido de pertencimento à cidade. Diminui os ruídos comunicativos e, o mais importante,

resulta em intervenção mais eficaz, pois terá a voz e a adesão dos moradores nas decisões tomadas.

A maioria dos loteamentos nos bairros periféricos como os do Jaçanã/Tremembé, na região norte de São Paulo, foi construída ilegalmente, incluindo moradias autoconstruídas em terrenos pequenos, sem áreas verdes e de lazer, infraestrutura urbana precária, ruas e calçadas estreitas, entre outros problemas.

É nessa arena constantemente produtora de tensão e conflito urbano que se faz necessário inverter as lógicas tradicionais de se operar projetos urbanos habitacionais “de cima para baixo”, introduzindo como ação prévia e continua a interlocução com a população local que será afetada. Não qualquer interlocução, mas aquela que reconhece nos moradores seus potenciais e, por isso mesmo, cria espaços horizontais de troca.

Dessa forma, neste relato, destacamos o processo de negociação social utilizado como tarefa inerente ao campo de gestão do território. O foco dessa ação está na própria negociação prévia entre gestores públicos e a população a ser afetada por projetos urbano-habitacionais, evitando conflitos recorrentes nessa área e, sobretudo, incluindo as proposições, história e demandas de seus habitantes no próprio planejamento da intervenção urbana.

A negociação foi realizada por uma equipe de consultoria social externa<sup>1</sup> com a participação dos técnicos da SEHAB. Valeu-se de oficinas com moradores e integrantes de organizações comunitárias para refletir sobre as ambiências urbanas nos seus bairros: as ausências, as potências e arranjos urbanos de que se valem e de quais aspiram valer-se. A proposta das oficinas teve como fio condutor pensar a cidade interagindo com os moradores - gerar um espaço de troca, onde os moradores possam dar voz às suas demandas.

Para tal, partiu-se da hipótese de que, ao desenvolver a fluência comunicativa dos moradores, reconhecer e valorizar o seu conhecimento sobre o território, se poderia criar um rico espaço de trocas de saberes entre os técnicos e os moradores. De acordo com Vargas (1999), “o conceito de qualidade ambiental urbana (de vida urbana), vai além dos conceitos de salubridade, saúde, segurança, bem como das características morfológicas do sítio ou do desenho urbano. Incorpora também os conceitos de funcionamento da cidade fazendo referência ao desempenho das diversas atividades urbanas e às possibilidades de atendimento aos anseios dos indivíduos que a procuram”.

## CENÁRIO DO LUGAR: A MICRO-BACIA DO CABUÇU DE CIMA

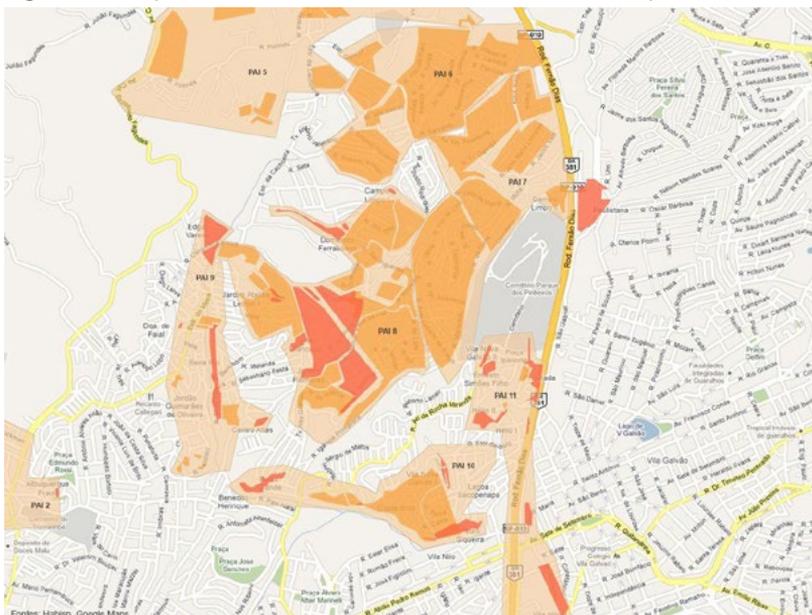
Figura 1 - A região estudada (Fábio Knoll, 2011).



Fonte: Dados do autor.

A área selecionada para o desenvolvimento desse projeto encontra-se na microbacia do Rio Cabuçu de Cima na Subprefeitura do Jaçanã/Tremembé no município de São Paulo. A área selecionada está localizada no Plano de Ação Integrada - PAI<sup>2</sup>, nº 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11, conforme a cor laranja na figura abaixo.

Figura 2 - Mapa dos PAIs localizados na área selecionada para este estudo (SEHAB, 2011).



Fonte: Dados do autor.

É uma área acidentada com vários morrotes, composta por vários bairros, tais como: Jardim Fontalis, Jardim Guapira I e II, Jardim Filhos da Terra, Jardim Galvão, São João III, Jardim Felicidade, etc. Esses bairros estão localizados próximo à Serra da Cantareira, e alguns deles em áreas fronteiriças. Esses bairros possuem loteamentos regulares, clandestinos e ocupações em áreas públicas. É difícil distingui-los a olho nu, frente à carência de infraestrutura. Em muitos deles, as habitações estão sediadas em área de risco.

Alguns desses bairros foram constituídos na década de 80 com os programas municipais PROMORAR e PROPERIFERIA<sup>3</sup>, portanto, são caracterizados por habitações em pequenos lotes, poucas áreas destinadas a equipamentos públicos, espaços verdes e de lazer, apesar desses terem sido contemplados nos projetos. Consequentemente, o bairro tornou-se uma “área cinzenta”, como nomeiam os moradores.

**Figura 3** - As ruas estreitas e ausência de verde, lotes pequenos (MENDES, 2011).



Fonte: Dados do autor.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Algumas premissas serviram de base para pensar as oficinas:

Não há qualificação da cidadania sem ganhos de confiança social que processam a própria inclusão. A confiança é a própria potência, a própria força ou o trampolim que nos impulsiona mais adiante (TEIXEIRA, 2003).

A população marcada pela pobreza pode possuir uma baixa escolaridade formal, mas porta saberes construídos na experimentação, na observação cotidiana, nos processos solidários presentes nas relações sociais do seu território. Esses conhecimentos são muitas vezes desqualificados e, portanto, não aparecem como potência.

Produzir um saber-fazer só é possível no entrelaçamento de redes alimentadas por fluxos contínuos de experimentação, interação e conhecimento. Movimentam processos e ações multidimensionais; combinando saberes e conhecimentos múltiplos e transdisciplinares.

A reconstrução da memória urbana a partir das histórias pessoais possibilita o fortalecimento da identidade coletiva dos moradores.

O empoderamento da comunidade faz-se pelo fortalecimento da identidade coletiva, sendo a construção da memória urbana do território o caminho desse processo.

Como âncora necessária, é preciso identificar as ambiências e instrumentos que desencadeiam os processos de fluência comunicativa, a emergência dos saberes vividos, os espaços de troca entre o saber popular e o técnico e a produção de novos conhecimentos.

As escolhas dos instrumentos e as ambiências instauradas nos processos de aprendizagem baseiam-se em abordagens pedagógicas já conhecidas que dão primazia às experimentações e partem da história do grupo social (moradores, lideranças, adolescentes...). Resultam num movimento singular e único. O conteúdo dessas oficinas foi desenvolvido com base na significação/ressignificação de conhecimentos, valores, comportamentos vivenciados e alterados pelos participantes sobre o seu microterritório. Ou seja, partiu-se de uma construção conjunta dos conceitos existentes para a aprendizagem coletiva de novos, tais como, modos de significar o território, de morar, o que é considerado área de risco e as diferentes demandas do grupo.

**Figura 4 - Mapa dos Afetos.**



Fonte: Dados do autor.

A abordagem pedagógica ocupou-se em fortalecer a expressão e a fluência comunicativa “sobre o urbano vivido e desejado” por eles. Foi desenvolvido um conjunto de 8 oficinas com a

participação de lideranças comunitárias (moradores e representantes das micro-organizações locais), os quais se reuniram uma vez por semana no CIC-Norte<sup>4</sup>, equipamento do próprio bairro. Com a temática central - “o urbano vivido e desejado” - as oficinas contaram com a mediação da pesquisa no território, observação, vivências, experimentações, assim como aportes de conhecimento e informação, sempre que necessário.

Os procedimentos de sensibilização e de motivação utilizados nas oficinas, pautaram em vários instrumentos pedagógicos<sup>5</sup> para envolvê-los e permitir uma releitura do território: um mapa das ruas, registros fotográficos, maquete do bairro, atividades de construção/desconstrução/reconstrução do território, entre outros, cada qual com uma perspectiva de aprofundamento, interação e conhecimento a respeito da dinâmica e característica do lugar. As oficinas foram coordenadas pela equipe social externa, acompanhadas pelos técnicos da SEHAB (arquitetos e assistentes sociais).

O “Mapa dos Afetos” foi uma atividade utilizada nas oficinas a partir de um mapa das ruas num tamanho ampliado (2:00x1:00m), com o relevo do lugar e a localização de alguns equipamentos de tal forma que os participantes pudessem fazer a leitura das ruas, identificar o seu bairro, os equipamentos existentes (escolas, posto de saúde, etc.) e os lugares a serem trabalhados. Tal proposta teve como finalidade capturar a dinâmica vivenciada nos bairros, os aspectos territoriais, situacionais e edificados, como afetam e são percebidos pelos moradores. A tônica da execução da atividade pauta-se na questão: “O que nos afeta?” Ao mesmo tempo, joga com um duplo sentido, pois o que nos afeta também está imbricado numa teia de afetos.

**Figura 5** - Os moradores trabalhando no mapa das ruas (MENDES, 2011).



Fonte: Dados do autor.

Essa atividade foi utilizada em todas as oficinas, pois funcionou como um diário dos registros das discussões e ações propostas no processo. O Mapa dos Afetos mobilizou os participantes

a reconhecer seu território, a estudá-lo em escalas, a visualizar as demandas do seu bairro e dos outros microterritórios, os modos de locomoção, o adensamento, as áreas verdes, entre outros. Essa forma de contato com o espaço vivido proporcionou um diálogo diferenciado sobre as questões do território.

## **PASSEIO COMENTADO<sup>6</sup> E REGISTRO FOTOGRÁFICO**

Uma caminhada a pé pelo território foi outro procedimento utilizado para mobilizar os moradores a rever o bairro e suas problemáticas. Foram disponibilizadas máquinas fotográficas para os que não as possuíam, solicitando-se que registrassem em fotos cenários e situações que os afetassem tanto positiva como negativamente (de uma casa, do lixo, do rio, de um habitante, de uma árvore, etc.). Os moradores escolheram o caminho a ser percorrido, desvelaram suas percepções sobre o território/bairro “vivido”. Cada grupo foi acompanhado por um técnico da equipe<sup>7</sup>, estimulando-os com perguntas sobre as ruas, o lixo, os córregos, o transporte coletivo, as áreas de risco; buscando nas respostas outras referências do ambiente vivido.

**Figura 6** - Moradora fotografando o bairro no passeio (MENDES, 2011).



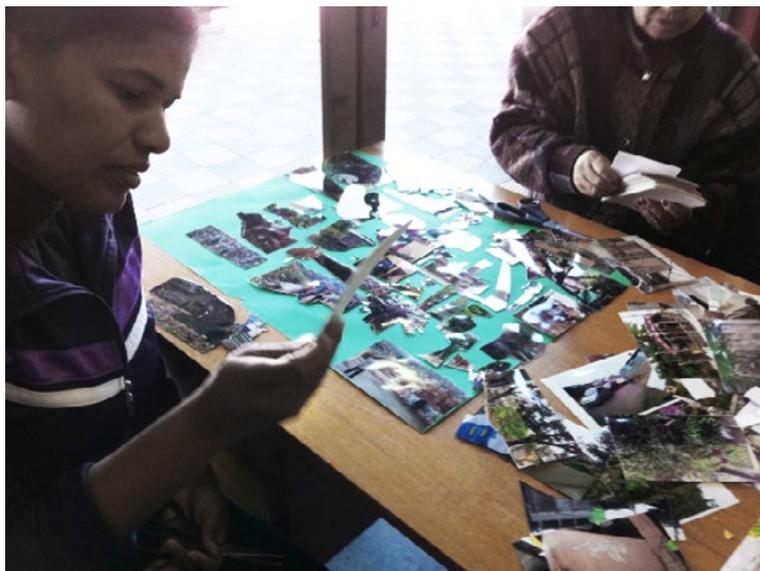
Fonte: Dados do autor.

## **RETRATO DO LUGAR**

Mais um procedimento foi adotado, uma atividade lúdica com as fotografias tiradas pelos moradores no passeio, chamado de Retrato do Lugar. Essa atividade consistiu na desconstrução do bairro e na construção de um bairro possível. Esse retrato foi feito pelos

participantes durante várias oficinas nas quais se discutiam e faziam várias intervenções acerca de um bairro possível, colocando suas aspirações e proposições. Entre elas, o desejo de transformar as margens do rio em parque linear com ciclovias, novas áreas de lazer e muito verde em todo o território.

**Figuras 7** - Os participantes recortando as fotos e montando um bairro desejado (MENDES, 2011).



Fonte: Dados do autor.

Foram registradas todas as alterações feitas pelos participantes, durante cada oficina, numa cartolina verde, onde eram colocadas e retiradas as fotografias recortadas, a partir de uma dinâmica reflexiva. Esse processo foi inteiramente fotografado; ao todo foram tiradas mais de 400 fotografias editadas em um *stop motion* (um filme montado a partir de várias fotografias) com uma duração de 2':23".

**Figura 8** - Os moradores marcando as áreas de risco (MENDES, 2011).



Fonte: Dados do autor.

## MAQUETE DO BAIRRO

A maquete da região, feita pelos técnicos da SEHAB, foi outro instrumento utilizado nas oficinas, para analisar a topografia do lugar, os atalhos e as áreas de risco. Foi trabalhada com eles, a percepção sobre as áreas de risco, a troca de informações sobre a região, sobre a dinâmica das águas em época de alagamento, as questões vivenciadas no território e os recursos utilizados por eles no enfrentamento (as áreas que costumam alagar na época de chuva e os terrenos baldios que servem de descarte de lixo clandestino, a falta de água, etc.).

## CARTOGRAFIA DO LUGAR

A Cartografia do Lugar foi outro procedimento adotado nas oficinas, atividade lúdica que consiste na história em pontos para trabalhar a percepção e as questões cristalizadas. A partir de um tecido de algodão de 2:00x1:60 m, os participantes foram convidados a desenhar um mapa afetivo do lugar, colocando referências afetivas e espaços que eles gostariam que tivessem no bairro (parque linear nas margens do rio). Para tal, foram fornecidos, pelos técnicos da equipe, retalhos, tintas, fitas, botões.

**Figura 9** - O mapa afetivo bordado por eles (MENDES, 2011).



Fonte: Dados do autor.

## O PROCESSO NAS OFICINAS

Apesar de possuir muitas informações sobre o território a ser trabalhado e conhecer o plano municipal de urbanização do Cabuçu de Cima fornecidos pela SEHAB, a equipe técnica não conhecia a dinâmica do território, a utilização de atalhos pelos moradores do bairro foi

uma informação descoberta nas oficinas.

Segundo Santos (1999), um território é um determinado espaço vivenciado ou não, formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. Ainda para ele (SANTOS, 2002), cada indivíduo tem uma maneira específica de apreender e avaliar um determinado espaço, pois isso é resultante da sua vivência cotidiana.

Augoyard (1979), por sua vez, coloca que habitar é qualificar de maneira vivida um espaço e um tempo singular. Dessa forma, buscar soluções para um determinado espaço urbano exige conhecê-lo, não só como um espaço físico, mas como um espaço de interações sociais. Significa conhecer como os diferentes grupos sociais (moradores, comerciantes, educadores, garis, etc.) o configuram e apropriam-se dele; como qualificam esse espaço; como refletem, apreendem e interpretam as questões sociais que perpassam sua vida (precariedade da infraestrutura e dos serviços públicos, áreas de risco, etc.).

Em função dessas questões, a dinâmica das oficinas foi ditada pelos moradores e o processo pedagógico foi pensado a partir das demandas emergentes nas oficinas, de modo que eles se sentissem os protagonistas principais nesse processo. Esse protagonismo não foi feito com tutela, mas com trocas horizontais entre conhecimentos vividos, fruto da experiência e conhecimentos técnicos acumulados e sistematizados.

Desde a primeira oficina, tratou-se de deixar clara a proposta de trabalho grupal (objetivos e resultados esperados): formulação de propostas para o plano de urbanização do território. Embora os moradores tenham apresentado certa descrença com relação a processos dessa natureza (possuíam já uma trajetória de lutas e vocalização sem escuta), dispuseram-se a realizá-los, não querendo desperdiçar essa oportunidade.

Iniciou-se pelo reconhecimento do território realizado pela via do Mapa dos Afetos exposto, partindo da localização da moradia de cada participante e discutindo a mobilidade e a circulação no microterritório. Os atalhos utilizados pelos moradores foram uma das grandes surpresas dos técnicos urbanistas, mais acostumados a pensar a mobilidade através de um sistema de infraestrutura. Dinâmica que foi incluída no projeto do plano de urbanização do bairro em desenvolvimento.

O mapeamento das atividades deles no bairro, despertou a atenção dos moradores sobre o mesmo. Ao localizar no Mapa dos Afetos suas moradias, os trajetos percorridos no microterritório diariamente, essa atividade permitiu-lhes a troca de informações e refletir sobre as questões do bairro.

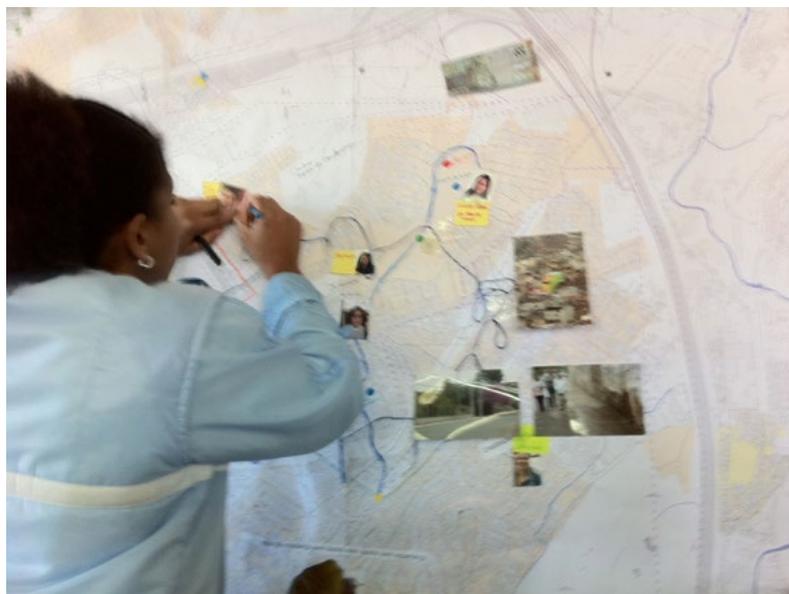
A temática “o reconhecimento do território”, trabalhada na segunda oficina, mais uma vez, destacou os moradores como atores e narradores principais: suas percepções sobre o território eram fundamentais para conhecermos o “bairro vivido”. A etapa seguinte, de escolher um percurso pelo bairro, foi definida por eles. Durante essa caminhada junto dos moradores, foram formuladas e lançadas questões a fim de guiar a reflexão sobre a dinâmica do bairro: mobilidade, acessibilidade e percepção do lugar. A caminhada, que atravessava um pequeno

trecho do bairro, revelou a importância dos atalhos no microterritório. Esses eram a forma que os moradores encontraram para circular a pé no bairro (andar de ônibus, além de ser caro, é demorado), sendo muitos dos acessos precários, sem degraus ou iluminação.

Outra questão percebida pelos técnicos foi o sentimento presente de pertencimento e solidariedade; todos se conheciam e se ajudavam. Os participantes disseram que uma das melhores condições do bairro era o relacionamento construído entre eles, sendo que a maioria mora ali há mais de vinte anos, e que vivenciaram toda a formação do bairro. Apesar da deficiente rede de equipamentos públicos (escolas, creches, hospitais, etc.) e da precária infraestrutura urbana, os participantes, durante o percurso, expressam uma preocupação maior com a ausência de áreas verdes e de lazer no bairro, bem como com a preservação da Serra da Cantareira.

Após o passeio, os participantes registraram o percurso, suas impressões e colaram objetos colhidos (flores, frases, etc.) no Mapa dos Afetos.

**Figura 10** - Trabalhando no Mapa dos Afetos, as referências colocadas pelos moradores (MENDES, 2011).



Fonte: Dados do autor.

Na terceira oficina, momento em que se realizou a reflexão sobre o território, foram utilizadas as fotografias da caminhada e outras trazidas pelos moradores. Foram colocadas todas as fotos numa mesa e solicitado que escolhessem três fotos e discutissem em grupo os temas propostos em três questões sobre o bairro: O que eu transformaria? O que eu manteria no bairro? O que não pode mais haver no bairro?

Solicitou-se então que respondessem as questões por escrito e também apresentassem as fotos escolhidas, o porquê da escolha e, em seguida, que as colocassem no mapa onde achassem melhor sua inserção. As respostas assemelharam-se: o foco foi o saneamento

básico, as áreas de risco, a segurança, melhoria nas casas, área de lazer, preservação da Serra da Cantareira, escolas de ensino médio, hospital, posto de saúde, ausência de calçadas, entre outros. Das respostas apresentadas, a que mais chamou a atenção foi a preocupação com a Serra da Cantareira e a ausência de verde no bairro, ressentem que o bairro é ausente de cor, considerado cinza por eles.

As áreas verdes e a Serra foram o quê os três grupos concordaram em manter no bairro. Outra questão que chamou atenção foi a de um grupo que manteria as casas do jeito que elas estão, apesar do tamanho e da precariedade das instalações e ausência do verde, tão valorizado por eles. A casa não é um espaço qualquer, é um lugar de experimentação de emoções, onde as histórias afetivas ocorrem e se constroem as relações (TUAN, 1983).

Para aprofundar a reflexão, foram apresentados aos participantes os demais instrumentos: a Cartografia e o Retrato do Lugar. Colocou-se em duas mesas os materiais de cada instrumento: as cartolinas e as fotografias para fazer o Retrato do Lugar, o tecido, retalhos e linhas para fazer a cartografia. Explicou-se o significado de cada instrumento e foi solicitado ao grupo escolher um deles, em qual gostaria de trabalhar: no Mapa dos Afetos, Retrato do Lugar ou Cartografia do Lugar.

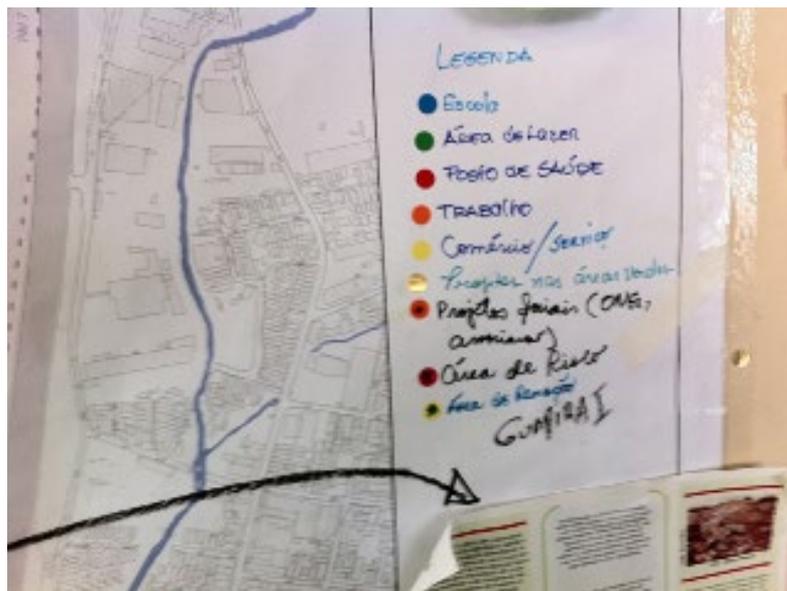
As mulheres, enquanto maioria, ficaram vidradas pela cartografia e começaram a escolher os panos e a proposta a ser desenvolvida, tanto que os outros grupos acabaram ficando menores. Dessa forma, a cartografia precisou de pouca orientação: os moradores apreenderam rapidamente a ideia e começaram construindo em volta do rio um parque linear e uma ciclovia gerando mais uma proposta a partir de uma modalidade amplamente utilizada para se locomover no bairro.

**Figura 11** - As mulheres trabalhando na cartografia (MENDES, 2011).



Fonte: Dados do autor.

**Figuras 12 e 13** - Os moradores registrando as questões do bairro e criando uma legenda de leitura no Mapa de Afetos (MENDES, 2011).



Fonte: Dados do autor.

A escolha do Mapa dos Afetos foi feita pelos participantes mais articulados politicamente. Iniciaram construindo uma legenda: rota do seu cotidiano (escola, comércio, trabalho, etc.), lugares para transformar, lugares de convívio, áreas de lazer, serviços de apoio (ONGs, serviços públicos, etc.). Os participantes se envolveram e se debruçaram no mapa iniciando

primeiro a rota do cotidiano e a área de lazer. Foi muito interessante vê-los descobrindo o percurso diário, discutindo entre si onde poderia ser um lugar de lazer ou escola em áreas que se apresentavam vazias. Outras áreas para os equipamentos eram eles que informavam à equipe técnica da SEHAB, áreas que os técnicos desconheciam a disponibilidade. A preocupação com a Serra da Cantareira volta a aparecer, pontuam a fragilidade da vigilância sobre ela, das invasões clandestinas no mapa. Conversam com os técnicos da SEHAB sobre as áreas que poderiam ter um jardim, uma praça, apontam áreas que, apesar de pertencerem tanto à SABESP como à CESP, são faixas de servidão.

**Figuras 14 e 15 - Os recortes e as montagens (MENDES, 2011).**



Fonte: Dados do autor.

Para o Retrato do Lugar foram dispostas cartolinas de várias cores para que o grupo escolhesse uma delas como fundo do retrato. Aqui aparece o verde, mais uma vez, como a cor preferida. Essa atividade teve duas funções: uma, fazer uma reflexão/ desconstrução e reconstrução do bairro e um *stop motion* (uma animação de fotografias de curta duração) do processo, para ser apresentado na Bienal. Foi solicitado aos membros do grupo que recortassem as coisas de que mais gostavam nas fotografias espalhadas na mesa (o ipê, o rio, as pessoas, crianças, etc.) e, com esses recortes, montassem um retrato do bairro. Essa atividade durou 4 oficinas.

Figura 16 - As frases formando um trajeto no mapa (MENDES, 2011).



Fonte: Dados do autor.

Com os recortes em mãos, eles iam montando uma história do bairro. Por ser um exercício para pensar sobre o bairro, as fotos só foram coladas na última oficina. Esse processo de escolher as fotos, recortá-las, colocá-las na cartolina, retirar, trocar, colocar um recorte sobre o outro e discutir no grupo levou-os a refletir a potencialidade dos lugares e o que eles queriam para o bairro. Essas configurações feitas com os recortes de fotografia foram sendo modificadas ao longo das oficinas e formaram uma história do lugar. Esse processo foi fotografado (mais de 400 fotos) e no final foi feito um filme - *stop motion* - de 2:33 minutos. Todos adoraram o filme, pois identificaram o cotidiano vivenciado, mais colorido e mais bonito. No final das oficinas, todos os participantes ganharam um DVD com o filme feito por eles. Esse filme (*stop motion*) foi apresentado também na Bienal.

Na continuidade das oficinas, foi reservado um tempo de síntese retrospectiva do processo realizado, pedindo que escrevessem frases e depois as fixassem em forma de um trajeto no Mapa dos Afetos. As discussões sobre os problemas no bairro foram produtivas; os participantes introduziram novas informações pesquisadas no intervalo de cada oficina, perceberam o quanto caminharam na troca de informações e na construção do conhecimento

sobre o bairro. No final dessa reflexão, foi solicitado aos participantes que escrevessem, para a próxima oficina, sobre a sua história de vida no bairro, as histórias seriam compartilhadas nas oficinas.

Na quinta oficina, a temática foi a percepção de risco dos participantes: qual era o nível de informação e de entendimento que eles possuíam das situações de perigo no bairro. Esse encontro iniciou-se com a leitura da história de vida escrita por uma das participantes, solicitada na oficina anterior. A moradora apresentou sua trajetória pessoal, iniciada no bairro em 1982. Retoma, em sua história, a formação do bairro partilhada por muitos dos presentes: a ocupação de áreas; a ausência de saneamento básico e equipamentos públicos; as enchentes, as conquistas feitas (água e luz no bairro e nas favelas). Não percebia relação de risco nas enchentes vivenciadas no passado; passa a considerar área de risco as áreas dos morros depois que a prefeitura fez o alerta, há pouco tempo. Teve dificuldade de acreditar, pois nunca a Prefeitura tinha se manifestado antes.

A percepção de risco dos participantes sobre as áreas mostrou-se muito próxima das avaliações técnicas feitas pela SEHAB, revelando o grau de informação e conhecimento que possuem sobre as questões do bairro. Sabiam que a remoção das casas nas áreas de risco é necessária, mas não concordavam com a forma como a SEHAB tratava a remoção das famílias desabrigada, oferecendo R\$300,00 de aluguel e o lugar para morar deveria ser procurado pela própria família. Não ofereciam nenhum acompanhamento ou mesmo orientação/informação para as famílias quanto à existência de habitações em áreas mais próximas. Muitos tem que buscar uma outra região para reiniciar a vida, isso significa fragilizar relações e redes de enfrentamento no seu cotidiano. Essa era uma preocupação de todos.

Mostram preocupação com as enchentes e, conhecimento de causa, a falta de verde, o adensamento e a topografia do lugar propiciam que algumas áreas inundem na época das chuvas. Sinalizam o que pode ser feito: o alargamento ou um coletor no Rio Piqueri, traçam suas hipóteses e a necessidade de remoção de famílias para outras áreas no bairro.

Na continuidade, o grupo do Mapa dos Afetos teve como missão pontuar as áreas de risco no mapa e propor ações. Apresentaram várias situações de risco: as habitações no morro perto do Rio Piqueri, as áreas de enchentes tanto as próximas ao rio como as de fundo de vale para onde correm as águas, os terrenos baldios que servem de descarte de lixo clandestino, a rota de droga nos fundos das favelas, a falta de iluminação nas ruas, etc.

Refletiram sobre a necessidade de remoção dos imóveis construídos na margem do Rio Piqueri e propuseram outra área próxima, onde poderia ser construída as novas residências; a necessidade do alargamento do córrego e a construção de uma calha de drenagem; a criação de área verde ao longo das margens do rio; a construção de uma estação de tratamento de esgoto na Vila Zilda e outra próxima ao CEU Jaçanã. Destacaram igualmente, na área próxima ao Jardim Filhos da Terra, a necessidade de remanejamento das famílias das áreas de risco para outra área no bairro, a construção de muro de arrimo para proteger as famílias remanescentes.

Propuseram também a revitalização de toda a área que passa pela torre de alta tensão, com projetos de agricultura comunitária; a recuperação da área do CDM que hoje se encontra em poder da guarda metropolitana. Fizeram a indicação de áreas para as famílias que precisam ser remanejadas das áreas de risco e indicação de áreas para os serviços públicos necessários para a região: UBS, hospital, creches, praças. Reafirmaram que a região em que vivem é carente de serviços de saúde. Apresentaram um projeto (com planta e detalhamento) de horta comunitária para um terreno baldio hoje utilizado para descarte de lixo clandestino.

Na sexta e na sétima oficina, foram finalizados os produtos com os participantes e os gestores da Secretaria de Habitação. Foram divididos em três grupos. Cada grupo elaborou uma pauta para ser discutida nessa reunião sobre o lugar onde vivem: demandas, sugestões de revitalização urbana, serviços necessários, etc. Um grupo resolveu abordar a questão da saúde e educação, outro sobre habitação, saneamento e as áreas verdes, outro sobre projetos que eles já têm para o bairro. Cada grupo elegeu seu porta voz. O grupo de moradores fez uma lista de convidados, moradores do bairro atuantes nas questões do território. A pauta do encontro: apresentação do plano de urbanização da SEHAB com as sugestões colhidas nas oficinas para serem discutidas com os moradores. Discussão do plano e apresentação das demandas pelos participantes dos grupos.

Na oitava oficina, último encontro, foram convidados vários gestores de várias secretarias (Saúde, Habitação, Meio Ambiente), consultores nacionais e internacionais (grupo de holandeses da Biental) e os escritórios de arquitetura que ganharam a licitação para fazer o plano. Um total de 80 pessoas. O encontro ocorreu no CIC Norte, no mesmo local onde foram feitas as oficinas. Iniciou-se pela apresentação de um plano urbanístico para a área pela secretaria. Havia uma preocupação dos técnicos da SEHAB que os moradores não conseguissem acompanhar a explanação do plano de urbanização. Contudo, eles não tiveram problemas de compreensão das inúmeras plantas apresentadas; fizeram perguntas pertinentes indicando que estavam entendendo tudo. A apresentação dos moradores, por sua vez, deixou todos os gestores impressionados com a fluência argumentativa e com os dados apresentados que seriam impossíveis de se prever pelo projeto técnico.

## **RESULTADOS SUBSTANTIVOS**

A população detém um saber vivido, decorrente de aprendizados acumulados em suas trajetórias de vida urbana, sabendo se valer dele para diagnosticar e propor. Esse saber é imprescindível na formatação de projetos urbanísticos e habitacionais. No entanto, essa ação nem sempre ocorre, seja pela presunção do conhecimento técnico que os profissionais da produção urbana detêm, e que desqualifica o saber vivido dos moradores do território; seja porque não se sabe buscar a adesão da população. Os moradores são competentes na produção de um diagnóstico urbano social quando há espaço para fruição e intercâmbio entre conhecimento vivido e conhecimento técnico.

Quando a população vivencia um processo participativo horizontal (democrático) com técnicos e gestores da política pública, ela é capaz de contribuir significativamente nas

proposições da política urbana. As oficinas permitiram a produção coletiva e evidenciaram a capacidade de interlocução igualitária de propostas a serem incluídas no projeto de urbanização do bairro. E, sobretudo, fortaleceram as relações entre os moradores, reconstruindo uma rede social local.

O processo realizado revelou claramente as interfaces entre um programa habitacional e as demandas de inclusão dos moradores na cadeia produtiva; permitiu reconhecer inúmeras oportunidades até então obscurecidas no cotidiano de vida. Nessa produção coletiva, ocorreu um processo de negociação social da maior importância: um canal de escuta de mão dupla, a troca de informações e experiências entre moradores e técnicos. Quase sempre os técnicos apresentam-se defensivos ou pouco abertos a uma negociação social, a qual é cada vez mais necessária para se enfrentar/dirimir conflitos na condução das mudanças urbanas.

A negociação social tem sempre caráter multidimensional; a reflexão religa interfaces entre as diversas dimensões do viver urbano: trabalho, mercado, educação, saúde, qualidade de vida, meio ambiente, entre outros, de tal modo que não é possível pensar a habitação descolada de uma proposta integrada. A negociação social faz-se presente por tempo indeterminado desde antes do empreendimento até seu final. As relações e experiências vivenciadas nas oficinas fortaleceram o grupo e produziram uma rede organizada no local para pensar a produção do território.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Todo e qualquer planejamento urbano feito com a comunidade tem mais condições de ser efetivo à medida em que conjuga as demandas e as dinâmicas do ambiente vivido, propiciando o engajamento dos moradores na construção do futuro de seu bairro. Permite também a mudança de percepção dos urbanistas sobre a potencialidade das áreas periféricas quando interagem com a comunidade e vivenciam mais de perto o território.

Explorar o território por meio de oficinas reflexivas-propositivas foi uma estratégia acertada. A metodologia utilizada nas oficinas permitiu desvelar a particularidade das questões urbanas no microterritório. Assegurou:

- Espaço de reflexão e empoderamento dos moradores, levando-os a articular e repensar o território coletivamente;
- Espaço de conhecimento da dinâmica do ambiente vivido pelos moradores e pelos técnicos urbanistas;
- Espaço de diálogo entre os dois saberes: dos técnicos e dos moradores, permitindo conhecer as demandas e proposições dos moradores para determinadas áreas no microterritório;
- Espaço de acolhimento dos desejos coletivos;
- Espaço de integração e articulação das redes sociais locais.

O saber-fazer social na intervenção pública faz-se no entrelaçamento de redes alimentadas por fluxos contínuos de conhecimento, informação e interação. Movimenta processos e ações multidimensionais; potencializa o agir público, porque retira cada ação do seu isolamento e assegura uma intervenção agregadora, totalizante e inclusiva.

Nenhuma negociação social ocorre sem insumos. Neste projeto, consubstanciado em diálogo nas oficinas, deu-se aos moradores os insumos necessários (motivação, informações, escuta, troca, protagonismo, resolutividade possível, confiança e uso de recursos. tais como o Mapa dos Afetos, a Cartografia do Lugar, a pesquisa em campo, ...) a um debate qualificado, perspectivando o coletivo e o território como um todo. Não mais uma reação de resistência subserviente, despossada de informações e de debates reflexivos prévios.

## NOTAS

- 1 O desenho e a coordenação dessa negociação por meio das oficinas foi feito pela equipe social externa, contratada para esse fim. Essa equipe foi composta por duas assistentes sociais e uma artista plástica. A coordenadora dessa equipe foi a Prof. Dra. Maria do Carmo Brant de Carvalho.
- 2 Os planos de Ação Integrada fazem parte da proposta de planejamento urbano pensada pela SEHAB.
- 3 Os programas municipais PROMORAR (retirada de famílias de favelas para um novo loteamento, com terrenos de meio lote 6/12m<sup>2</sup>, com habitações de 43m<sup>2</sup> para serem concluídas pelos proprietários) e PROPERIFERIA (a regularização dos loteamentos clandestinos, com a introdução de meio lote (6 por 12m<sup>2</sup>) e a introdução de equipamentos sociais e áreas verdes nos projetos regularizados). Esses programas foram desenvolvidos na administração Reinaldo de Barros, 1979-1983.
- 4 CIC-Norte - Centro de Integração da Cidadania – Secretaria da Justiça e da Cidadania – Governo do Estado de São Paulo.
- 5 Os instrumentos foram desenhados pela equipe social externa, especialmente para este projeto, a partir da demanda da Secretaria e da Bienal (esta queria produtos para serem expostos). Partiram de suas referências e experiências profissionais.
- 6 Metodologia utilizada por Thibaud ( 2004) para capturar as ambiências urbanas vivenciadas pelos habitantes *in loco*.
- 7 Uma técnica da equipe social externa que coordenava a atividade e um técnico (arquiteto) da equipe da SEHAB como observador.

## REFERÊNCIAS

AUGOYARD, Jean-François. **Pas à pas** – Essai sur le cheminement quotidien en milieu urbain Paris: Éd. du Seuil, 1979.

CARVALHO, M. C. B. **Desenvolvimento Social e o Impacto nas Políticas Públicas**. Conferência CEPAM, São Paulo, 2010.

MARCATTO, F. S. **A participação pública na gestão de área contaminada**: uma análise de caso baseada na Convenção de Aarhus. 2005. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MENDES, P. B. M. T.; PAGANINI, W.; AMARAL E SILVA, C. C.; QUEVEDO, C. M. G. Audiências públicas: limites e possibilidades nos processos decisórios. In: GALVÃO JUNIOR, A. C.; XIMENES, M. (Coord.). **Regulação**: Controle social da prestação dos serviços de água e esgoto. Fortaleza: ABES/ABAR, 2007.

MENDES, Patricia B.M.T. **Gerenciamento do risco em habitações precárias**: percepções, novas ambiências, novos ambientes. São Paulo: Editora Annablume, 2011.

PEREC, Georges. **Espèces d'espaces**. 2ª edição. Paris: Éd. Galilée, 2000.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: EDUSP, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: HUCITEC, 3ª ed., 1999.

TEIXEIRA, R. R. Acolhimento num serviço de saúde entendido como uma rede de conversações. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. (Org.). **Construção da Integralidade** – cotidiano, saberes e práticas em saúde. Rio de Janeiro: IMS-UERJ/ABRASCO, 2003.

TIXIER, Nicholas. **Morphodynamique des Ambiances Construites**. 2001. Tese (Doutorado) - École d'Architecture de Grenoble, França, 2001.

THIBAUD, Jean-Paul. Une approche pragmatique des ambiances urbaines. In: AMPHOUX, P.; THIBAUD, Jean-Paul; CHELKOFF, G. (Org.). **Ambiances au débats**. França: Editions À la Croisée/ CRESSON, 2004.

\_\_\_\_\_. O ambiente sensorial das cidades: para uma abordagem de ambiências urbanas. In: TASSARA, E.; RABINOVICH, E.; GUEDES, M. C. (Org.). **Psicologia e Ambiente**. São Paulo: EDUC, 2004.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência, São Paulo: DIFEL, 1983.

VARGAS, Heliana C. Qualidade ambiental urbana: em busca de uma nova ética. In: VII ENCONTRO NACIONAL DA ANPUR, 1999, Porto Alegre. Anais... .

**Maria do  
Carmo Brant  
de Carvalho**

Assistente Social, doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e pós-doutorada em Ciência Política pela École des Hautes Études em Sciences Sociales de Paris. Professora aposentada no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUCSP. Consultora de Projeto Sociais.

**Patricia  
Brant  
Mourão  
Teixeira  
Mendes**

Assistente social, doutora em Saúde Pública pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP), pós-doutora em Sociologia Urbana pelo Laboratoire Cresson-CNRS, França, pesquisadora colaboradora do Centro de Memória da UNICAMP.



Foto: Helio Filho

## **Performance and Development: Some Reflections on the Relationship Between Theatre, Community and Social Change**

**Dan Friedman**

### **Abstract**

A version of this paper was originally written in 2004 to be studied by volunteer teaching artists working with the Youth Onstage! Community Performance School in New York City. Youth Onstage!, which recruits its participants from New York City's poorest neighborhoods, is a youth program of the All Stars Project, Inc. (ASP) and grows out of the Castillo Theatre. It was meant to introduce these teachers to the history and methodology of these organizations. This is essentially a subjective, experiential paper, a reflection, by an active participant, on 30 years of community organizing, theatre making and discovery. It unpacks some of the history and practice—along with the self-study and reflection—that has gone into building the Castillo Theatre and some of its sister organizations in the United States. Although the experience it describes has been informed by theory (in particular, that of Karl Marx, Lev Vygotsky, Fred Newman and Lois Holzman), it is not a theoretical or research paper, and makes no claim to being a scholarly or objective work. To the extent it has been researched, the research consists primarily of what has come to be called “participatory research.” As such, its stance is clearly subjective—and the gaze of that subjective stance is itself somewhat variable. The first person plural “we” that is used throughout sometimes refers to the author, sometimes to the Castillo Theatre where he now serves as artistic director, sometimes to the All Stars Project, and, most often, to the larger network of organizations and activities that calls itself the “development community,” of which Castillo and the All Stars are a part. In the end, the views expressed here are those of the author and are not meant to represent the institutional views of either Castillo or the All Stars.

### **Keywords**

Performance. Community. Development. Alienation. Practical-Critical Activity.

**Resumo**

Uma versão deste artigo foi originalmente escrita em 2004, para servir na capacitação de professores/artistas voluntários, que trabalhavam junto ao projeto “Youth Onstage!” (Jovens no Palco!) da Escola Comunitária de Performance em Nova Iorque. “Youth Onstage!”, o qual recruta os seus participantes nos bairros mais pobres de Nova Iorque, é um programa para jovens do “All Stars Project, Inc.” (ASP) e nasce da extensa experiência do Castillo Theatre (Teatro Castillo). O artigo foi concebido para introduzir esses professores à história e metodologia dessas organizações.

Trata-se, em sua essência, de uma contribuição experiencial e subjetiva, baseada na reflexão e nas descobertas de um participante ativo de trinta anos de organização de teatro comunitário. Ela revela um pouco da história e da prática, junto com o autoestudo e reflexão, que alimentam a construção do Teatro Castillo e de algumas de suas organizações irmãs nos Estados Unidos. Embora a experiência que ele descreve seja informada pela teoria (em particular, a de Karl Marx, Lev Vygotsky, Fred Newman e Lois Holzman), não é um trabalho teórico e não tem pretensão de ser um trabalho acadêmico ou objetivo. Na medida em que tem sido pesquisado, o que apresentamos consiste basicamente no que veio a ser chamado de “pesquisa participativa”. Como tal, a sua abordagem é claramente subjetiva e os pontos de vista assumidos, dentro dessa abordagem, são também um pouco variáveis. Assim, a primeira pessoa do plural “nós”, que é usada ao longo do texto, pode se referir ao autor, ao Teatro Castillo onde ele agora atua como diretor artístico, ou, por vezes, ao “All Stars Project”; na maioria das vezes, refere-se à maior rede de organizações e atividades que se autodefine de “comunidade de desenvolvimento”, da qual o Castillo e o All Stars Projects são partes. As conclusões tiradas no final pertencem ao autor e não representam a visão institucional do Castillo Theatre ou do All Star Project.

**Palavras-chave**

Performance. Desenvolvimento. Comunidade. Alienação. Atividade Prático-Crítica.

**PERFORMANCE AS EVERYDAY ACTIVITY**

While the Castillo Theatre has a 30-year history as a community-based experimental political theatre and recognition in the theatre world, it is also the case that both Castillo and its performance training school, Youth Onstage!, are programs of a larger international non-profit organization, the All Stars Project (ASP). The ASP has sponsored experimental theatre and performance-based development programs for youth and adults for over three decades. All Stars offers a wide range of programs that include hip-hop talent shows, training in theatre and the arts, and programs partnering with the business community to help young people become more worldly. The All Stars approach to human development, as will be unpacked here, utilizes performance and play to help young people, their families

and their communities to create new possibilities.

The All Stars Project takes no government money. Approximately 75% of its operating budget comes from donations from thousands of individuals, who have been joined in recent years by hundreds of corporations and dozens of foundations. The ASP's independent model of private sector funding has emphasized individual giving and the involvement of affluent professionals in program and community building activities that are focused on the development of poor youth and communities. It has allowed ASP to generate artistic and educational innovation and to approach community-building and theatre-making as a unity.

Many of those, including the author, who played significant roles as decades-long builders of the projects that make up the All Stars Project Inc. — the Castillo Theatre, Youth Onstage!, the All Stars Talent Show Network, the Development School for Youth, the Talented Volunteer Program, Operation Conversation: Cops & Kids and UX — came to this work as progressive political organizers, as grassroots activists who believed that, to be effective changers of the world, we also had to change ourselves. Thus, from the beginning, we were as interested in psychology and culture as we were in the traditional activities classified as “political.” We believe that human beings and the world are inseparable and need to be engaged as a unity.

The methodological/theoretical breakthroughs discussed here are, essentially, the work of the late Fred Newman who provided creative, intellectual and political leadership to the building of the “development community.” Newman was born to a poor Jewish working class family in the Bronx, New York City, in 1935. He went on to earn a doctorate in the philosophy of science and the foundations of mathematics from Stanford University, and to teach philosophy in a number of U.S. universities until 1968 when he left the academy to devote himself full-time to grassroots community and political organizing. Over the next four decades, he was involved in welfare organizing, trade union organizing, independent, left-of-center electoral politics, and developed social therapy, a non-psychological, performatory approach to therapy which is practiced at a network of social therapy centers and individual practitioners in a number of cities around the United States (as well as at the Fred Newman Center for Social Therapy in Juarez, Mexico) and has influenced educators, social workers, and other helping professionals all over the world. He also was the artistic director and playwright-in-residence of the Castillo Theatre from 1989 to 2005, during which time he shaped the theatre and the understanding of performance and development discussed here.

From the outset, the major concern of Newman and those who worked with him was, and remains, human development and addressing the impact of economic, social and cultural underdevelopment. We were, and are, working to find ways to empower ordinary people to grow individually and collectively. In this concern, we are of the “Left.” We are also of the Left historically. Most of the All Stars' founders emerged from the mass movements of the 1960s and '70s — the civil rights, anti-war, women's, gay, Black Power and socialist movements. We remain radical in that we think fundamental change is necessary if human

development is to remain possible. On the most basic level, we, in the development community, have come to understand development as the activity of being able to see new possibilities and having the willingness (and support) to act on them. Performance, as we understand it, is what makes it possible to go from here to there. When performing, we are who we are (because we can't help but be who we are) and at the same time, we are who we are not, who we are becoming.

Thus, our efforts to create a more democratic, developmental society, to transform what it means to be human, to develop, have led us to performance. For us, performance is not primarily an artistic category, although it can be done beautifully. It is better understood, we believe, as a sociological or anthropological or (as I hope to demonstrate) revolutionary activity. Performance is not a rarified craft requiring special training (acting), nor is it institutionally limited to the stage (theatre, film, television). It can be done by any of us; it is a day-to-day activity with the potential to be transformative of day-to-day life. We understand performance to be the universal human capacity to be both who we are and who we are not at the same time. It is this ability, we believe, that allows human beings to develop beyond instinctual and patterned behavior.

This understanding of performance, while extremely radical in its implications, is not totally unprecedented. The anthropologists Arnold van Gennep, at the turn of the last century, and building on his work, Victor Turner and Brian Sutton-Smith, working at mid-century, identified performance as an activity that could result in individual and social change. They called it "liminal" activity, that is, activity that passes through (or beyond) the threshold of traditional or conventional behavior.

Van Gennep (1960) first noticed this liminality in the performatory rituals that usually accompany social changes in tribal societies (from peace to war, change of season, etc.), as well as socially recognized transformations in individual lives (from child to adult, single to married, etc.).

Turner expanded the concept of the liminal (he called it liminoid) to explain what he called "social drama," that is, the transformative activities of social groups, whether they be inter-clan disputes in tribes or revolutions in modern nation-states. Turner (1957, 1969, 1974, 1984a, 1984b) identified performance as that activity which allowed social groups to go beyond established relations and old ways of doing things. Sutton-Smith emphasized the inherent subversiveness of performance. He suggested that individuals and groups had much to learn from the "disorderliness" of performance, which he called "the source of new culture" (SUTTON-SMITH, 1972).

Starting in the mid-1970s, this group of anthropologists, particularly Turner, began to have a significant impact on theatre researchers, prompting them to look at performance outside of the theatre. This movement, in which Richard Schechner (1977, 1985) has played a key role, has led to the development of performance studies as an academic discipline distinct from theatre history and dramatic theory. Both anthropology and performance studies continue, however, to view performance as a special category of human life, studying performance in sports, weddings, political rallies, etc. — but not, for the most part, examining it within

day-to-day life or linking it with human development.

The centrality of performance in everyday life was first pointed out by Nicolas Evreinoff (1879-1953), a Russian actor, director, playwright, composer, musician and theorist. Evreinoff was a supporter of the Bolshevik revolution and directed many of the “Mass Spectacles” staged in the early years of the revolution, which involved thousands of ordinary people reenacting recent (and not so recent) historical events. In his book, *The Theatre in Life*, published in 1927, Evreinoff identified performance (which he called “theatricality”) as a human instinct that allowed for transformation.

“Man has one instinct about which, in spite of its inexhaustible vitality, neither history nor psychology nor aesthetics have so far said a single word,” wrote Evreinoff.

I have in mind the instinct of transformation, the instinct of opposing to images received from without images arbitrarily created from within, the instinct of transmuting appearances found in nature into something else, an instinct which clearly reveals its essential character in the conception of what I call theatricality[...]The instinct of theatricalization which I claim the honour to have discovered may be best described as the desire to be ‘different,’ to do something that is ‘different,’ to imagine oneself in surroundings that are ‘different’ from the commonplace surroundings of our everyday life. It is one of the mainsprings of our existence, of that which we call progress, of change, evolution and development in all departments of life. We are all born with this feeling in our soul, we are all essentially theatrical beings (EVREINOFF, 1927).

While Evreinoff implied a connection between performance and development, his writings are anecdotal and romantic. A more systematic look at the role of performance in human development comes not from the theatre, but from the research of Russian psychologist Lev Vygotsky (1896-1934), a contemporary of Evreinoff. Among his many important discoveries, Vygotsky noted that infants and young children develop by performing. They learn language and all the other social skills that constitute being human by creatively imitating the adults and older children around them, in Vygotsky’s words they perform “a head taller than they are.” (VYGOSTSY, 1978, p. 102).

It was Vygotsky’s discovery of the link between performance and development that was the most direct and important influence on Newman’s approach to performance. All of development community’s work — in psychology, culture and electoral politics — taught us that adults could continue to develop if they continued to find ways of performing “a head taller than they are.” We also learned quickly that performance was much more difficult for adults than for babies and small children. Newman noted a dilemma that Vygotsky never directly grappled with — the fact that, although performance was necessary for basic socialization, successful socialization in our society led to the end of performance. As soon as we learn how to perform in ways appropriate to our gender, class and ethnicity we are pressured (by the very caretakers who at first encouraged performance, indeed who performed with us) to stop playing/performing. We are told to “act our age,” to “grow up,” to “act like a young lady,” etc. Except for the tiny handful who become professional actors,

most of us stop performing, and hence stop developing, by early adolescence. (Actors are supposed to only perform on stage; off-stage their behavior is as prescribed as anyone else's.)

“A lot of what we have learned (through performance) becomes routinized and rigidified into behavior,” writes Lois Holzman in a 1997 article in *Special Children*. (It is Holzman, a developmental psychologist, who introduced the work of Vygotsky to Newman and the development community.) “We become so skilled at acting out roles that we no longer keep creating new performances of ourselves. We develop an identity as ‘this kind of person’ — someone who does certain things and feels certain ways” (HOLZMAN, 1977, p. 33).

The kind of people we become are, among other things, alienated individuals within a social framework upon which we apparently have no significant impact—most of us never even question that the world we live in might, in fundamental ways, be changeable. The early 21<sup>st</sup> century alienated individual has become a passive object (as distinct from an active subject) in our social narrative. S/he behaves (and feels) within the context of a ready-made discursive setting, a setting that by its very nature is in the service of those in power.

This passive behavior is, of course, non-developmental. As long as we “behave ourselves”, we are trapped as atomized individuals in basically unchanging roles, fossilized performances, that have been pre-determined for us over the last 500 years of history, and before.

By passive, I do not necessarily mean non-violent or non-aggressive. The passivity I refer to is relative to the framework of the social structure. Some prescribed social roles, for example, those given to young Black men in America today, are “written” to be aggressive and violent. The aggression however is internally directed — internal to the individual, his immediate community, or others from the broader society — it is not directed at established social relations. Today’s “thug”, unlike the Black revolutionary of 40 years ago, is no threat to the *status quo*.

Given the intense alienation and relative stasis of this moment in history, performance, we are convinced, has become the only way out of the trap of alienated (socialized, dead-in-life) behavior. Here is where the connection between performance and social transformation begins to become evident.

## **PERFORMANCE AS REVOLUTIONARY ACTIVITY**

To understand the connection between human development and performance, it is useful to ask: what/who are we when we perform?

When we perform, we are someone in-between who we are/were and who we are not (yet); we are *becoming*. It is in performance that our existence not as things (fixed, static, self-contained) but as activity (moving, changing, relational) is clearest.

Human life as transformational activity was first clearly articulated in the early writings of Karl Marx. In his “Thesis on Feuerbach” (1846), Marx uses the terms “revolutionary activity” and “practical-critical activity” interchangeably. He calls them “the changing of

circumstances and [...] human [...] self-changing”, which he regards as two aspects of the same activity (MARX, 1974, p. 121).

As people who passionately felt the world needed to change radically (and that to do so people needed to change radically), we asked ourselves: what does this commonplace transformative activity, this “practical-critical activity” consist of? What distinguishes it from other daily activities and behaviors? And how does it relate to qualitative social change?

Our understanding of performance as revolutionary activity, as the method of liberation, grew out of Newman’s and Holzman’s study of Vygotsky and our experience of creating a theatre while, at the same time, building support for it in communities throughout the New York metropolitan area. The long hours we spent on the streets and subway platforms and canvassing door to door, raising money to maintain our financial (and hence creative and political) independence, posed many challenges. Some of us found the work humiliating; asking for money on the street, no matter how much we believed in the cause, *felt*, to some of us, like begging. For others (particularly men), it was difficult not to be reactive when people on the street were dismissive or hurtful. Those involved in this work came with various levels of social skill, and for some of us it was hard to even look a stranger in the eye, never mind engage them in a cultural/political conversation.

It gradually occurred to us, or, more accurately, to Newman, who pointed it out to the rest of us, that what we were doing on the street (“street work” as we called it then) was a performance. On stage, we were doing all sorts of odd things, performing characters wildly different from ourselves. Why couldn’t we do that on the street? Why did we have to “be ourselves,” to be stuck in our already formed social roles, when we were organizing on the street? Couldn’t we create characters that built on our friendliness, humor and passion for what we were trying to build? We could and did. We began to approach this organizing activity as a performance and that is what allowed us to sustain and develop it for so long. This turn towards performance as a method led us toward a more playful and joyous activity in which there were designated “directors” for each performance responsible for leading the creation of an ensemble; the emphasis shifted from each individual’s skill at raising money to the collective creation of a performance of meeting new supporters. Even more importantly, it led us to discover the connection between performance and social (and personal) change — and we gathered more support (and money) than before.

Newman’s grounding in philosophy, along with his study of Vygotsky, his decades of work as an innovative psychotherapist and his experience as a theatre director, playwright (he wrote 44 plays and musicals) and actor at Castillo, combined with the development community’s street fundraising experience, led him to conclude, much as Turner did earlier and in a much different context, that performance was a transformative social activity. For Turner, however, performance always remained an object of study, something to be watched and analyzed. For Newman and those of us who followed him, performance became something to *do*.

“We understand performance very broadly,” Newman (1996, p. 6) said:

From our point of view performance might have nothing to do with being on the stage. We think you can perform at home, at work, in any social setting [...] With the proper kind of support, people discover that they can, that we can, do things through performance that we never thought we could do [...] In a sense, we're trying to broaden each person's notion of 'what you're allowed to do'.

That articulation is both mundane and revolutionary — and it is that contradiction that makes performance so powerful. We have come to regard performance as a common human activity that allows human beings to act and to be self-reflective of our actions at the same time (what Marx called “practical/critical”), whether we are on a stage or on a street corner or at the dinner table. When performing, the activity and the thought about the activity are inseparable. In the process of performance, there is no separation of practice and theory; we are the practical and the critical simultaneously. Given its inherent self-reflective nature, performance consistently transforms its “theory” through the activity of its practice, and theory (self-reflectivity) constantly impacts on practice. (Although those terms, as distinct entities, lose much of their received meaning within the unified activity of performance.)

Performance, we have come to believe, is not only the way out of the alienation of the postmodern world; it is, at one and the same time, the practical-critical activity, the revolutionary activity, of our epoch. It is the practice of dialectics in everyday life. Given the highly developed alienation of contemporary society and the weight of tradition and convention, revolutionary activity has increasingly become performatory.

As early as 1989, just as he was taking on the responsibilities of artistic director at Castillo, Newman (1989) wrote: “In a world so totally alienated as ours doing anything even approaching living requires that we perform. To be natural in bourgeois society is to be dead-in-life. Unnaturalness is required if we are to live at all.”

## **PERFORMANCE AND COMMUNITY**

Implicit in all I have been saying about performance is its social, ensemble, nature.

We are a performing species, and performance is, by its nature, something we do together. We owe this insight first to Marx, the methodologist, who posited that both human activity and human mind are social, not just in their origins, but in their content. As noted earlier, for Marx, the transformation of the world and the transformation of ourselves as human beings is one and the same task. We who founded Castillo have come to understand performance as the ensemble activity that transforms our world and ourselves. For us, revolutionary activity is the creation of environments that maximize the becoming-ness of human life — and human life is social; it is lived/performed together.

An individual does not perform, a group does. Even if you are doing a “one-person show” on stage, you are performing the social processes that have impacted on you, not to mention, that in most cases, you are performing more than one character in collaboration with designers and tech people, as well as the audience. This is just as true off-stage. You may live

alone and do many tasks without others around, but your performance is none-the-less a social activity. That the nature of that social activity may be lonely makes it no less social.

This is where the activity of community building becomes critical. After all, if performance is an ensemble activity, the question of what the ensemble is that we are performing in—and how that ensemble is built—is extremely important. We at Castillo have come to understand our community as ever-evolving; it is creating itself as it performs. For us community is not so much a *thing* as an *activity*, a mass improvisational performance.

Obviously this differs from the more conventional understanding of community as the people who live in a particular geographic area (such as a town or a neighborhood) or the people of a particular ethnic group (as in the “Black community”) or people engaged in a particular profession (as in the “commercial real estate community”). Those understandings of community are inherently conservative because they are based in the past (who we are as shaped by history, i.e. “Black”) or based only on what is (who we are by virtue of where we live or work, i.e., a “New Yorker” or a “real estate broker”). The conventional concept of community provides us, at best, with a pre-scripted performance or, at worst, with dead-in-life behavior.

The broad performance community of which Castillo and the All Stars is a part is, of course, like all communities, a social construct. Being a social species, we human beings have always organized ourselves into social constructs—tribes, religious groups, nation states, classes, etc. These groupings were/are not institutions imposed from the outside, by God, gods or anyone else; we human beings created them.

The difference between the development community and these other social constructs is that they are closed and organized around the past (received identity) and/or the dynamics and needs of that which already exists (such as being “working class” based on the social and economic circumstance you were born into). Our activity of community is, we have become convinced, a breakthrough social construct because, unlike other social constructs, it is not based on the past or simply what exists, what is, but on *what-is-becoming*. It is created and shaped by anyone who chooses to join its performance, and its performance is development. It is therefore dynamic in a way that the older concepts of community cannot be. It is continually transforming itself through its continually changing performance. It is, among other ways of describing it, a performance community.

As with our approach to performance, this concept/practice of community was first articulated by Newman. In a talk called “Community as a Heart in a Havenless World,” delivered in 1990, he said:

I want to introduce a whole new concept of community [...] What I mean by community [...] is a community which takes responsibility for defining what community is. The folks who run this cruel world usually do the defining [...] They do it with big dollars. They do it with major institutions that control the newspapers and television stations; they control the schools [...] We will be an activist community of people and no one, least of all the people who control the heartless institutions, is going to tell us what our community is (NEWMAN, 1991, p. 144-147).

This “activist community” was started by political activists working in the poorest communities of New York City in the 1970s, who have gone on to organize middle class and wealthy people to work with them to support poor people to develop and provide leadership to the process of positive social change, free of government, corporate or university dependence.

Today, this activist community is often talked about as the “development community” and is identified with organizations and programs for which “development” is central to their mission: the All Stars Project and its youth development programs (the All Stars Talent Show Network, the Development School for Youth and Youth Onstage!), a free university-style development school, UX (“U” for university, “X” for the unknown), and the Castillo Theatre; a community based research and training center, the East Side Institute for Group and Short Term Psychotherapy (ESI); the Social Therapy Group in New York City and social therapy affiliates in other cities; [independentvoting.org](http://independentvoting.org), which co-ordinates the organizing of activists in electoral politics working outside the two historically dominant parties in the U.S.; and the bi-annual Performing the World conferences, co-sponsored by the ESI and the ASP, which bring together performance activists from around the world and from various disciplines and walks of life. These organizations have national and international reach, with the direct participation of tens of thousands who impact on hundreds of thousands. Along with their varied foci is a shared methodology that involves people of all ages in the ongoing collective activity of creating new kinds of environments where they can be active performers of their lives.

People become involved in this development community for many reasons—to get help with their emotional pain, to perform in a talent show, because they want to work with young people, because they want to do theatre, because they are looking to do something meaningful. The reasons are endless; whatever the motivation, their performance of participating/building the community changes not only themselves, it changes the community, which is, after all, not a thing-in-itself, but a work in progress. Participating in the building of this community, therefore, is opting to embrace the unknown, to take risks, to do beyond one’s self, to impact on others, to provide leadership; that is, to perform in an improvisational ensemble.

Becoming a part of this ensemble does not take one out of the complex of communities (static and/or dynamic) that make up the larger world society. The identities of race, ethnicity, nationality, religion, profession, gender and sexual preference obviously assert a tremendous grip on us all. However, for those involved in the All Stars community, these received identities and social constructs are not the end; they are simply the beginning. They are the backstories that we, as performers, as changers of the world-historic play, take as the material we need to work with, not unlike the script of a play is to an actor on stage.

Thus, participating in this community is not an alternative to the larger world; it is not a “counter-culture.” It is a mainstream activity. Those involved in the community still earn livings, raise families, pursue hobbies, etc. Yet, by creating a community without formal membership, we are bringing a new thing into the world, which, of course, impacts on all the established institutions to which it has a relationship.

The establishment of the ASP's youth theatre training program, Youth Onstage!, in 2003 when the organization moved to its 42<sup>nd</sup> Street youth development and performing arts complex (in New York City's commercial theatre district) is an example. By virtue of the existence of the ASP center, Forty-Second Street is no longer a place where young people come solely to play video games in the arcades or go to films in the movie complexes. It is also a place where young people create politically-engaged theatre, which connects them to the broader cultural community. This fact changes what 42<sup>nd</sup> Street as a social institution *is*. It also changes the possibilities for youth and for youth theatre.

Our community's performance is thus connected to and transformative of other communities and social activity in the world. This is precisely why the development community has such transformative potential. Our performance and growth impacts on every other social unit (family, school, job, union, class, church) with which we are involved.

## PERFORMANCE AND ALIENATION

In positing the development/performance community as the ensemble capable of revolutionary activity and transformation, we are, at the same time, acutely aware of the human capacity to separate that which we create from the activity of creating it.

This tendency, which Marx, called "alienation," is perhaps most obvious in the case of religion and morality, structural frames created by human beings that appear to be universal and imposed from above with a power separate from ours.

However, our capacity to separate our creations from the process of creation, Marx argued, has grown more pronounced as capitalism has developed over the last 500 years. As Holzman (2003, p. 24-25) articulates it:

We have come to see people and things as separate and distinct entities. We tend not to see process or connections. We don't see that we, the people, created and continue to create the stuff of the world, whether that be a box of corn flakes, a CD, a language, a 'drug problem,' a family, a global economy, a political party, the Brooklyn Bridge, a love affair, a war, wealth, poverty or our emotions. Instead, we relate to all these things as having an independent existence, as if they came from nowhere and just 'are.' Seeing and relating to things in this way—torn away from the process of their creation and their creators—is the normal way of seeing things in our society.

Alienation is the result, Marx first pointed out, of the fact that, under capitalist economic relations, the bulk of humanity (the working class) is not directly connected to the product of their labor. Instead of creating for use (or for immediate exchange), workers create products that belong to others. Work is no longer, for the most part, connected to the product it creates or to the life of the producer. In Marx's words, work under capitalism "is not the satisfaction of a need, but only a *means* for satisfying other needs" (MARX, 1966, p. 98). People work to "make a living," that is, they sell their labor power as a commodity

(an item of exchange). Their labor power creates other commodities to which they have no connection, except, perhaps, as consumers, in which case they must buy back what they have (collectively) built, as in the case, for example, of the autoworker who buys a car.

Thus, work — and life in general — becomes, Marx noted, increasingly “alienated.” This alienation applies not only to material things, such as cars, but to social constructs, such as communities, and to the process of creation itself.

Marx’s term “alienation” is most often understood today as a psychological state. Such an understanding, we believe, minimizes its importance and, in fact, *alienates* it from the process of its creation. As Newman (1991, p. 30) puts it:

[...] we don’t take the notion of alienation to be psychological. We take it to be sociological. What we mean by that is that alienation is not simply a state of mind; it’s not how people feel. Rather, it’s how people *are*. And people get to be that way by virtue of how the entire system and activity of production (which influences more than simply the narrow acts of industry, but rather influences the total process of human production and human life in our society) creates a fundamentally alienated society.

How does alienation impact on the creation of community? Profoundly. Despite the best of intentions and despite an attempt to be conscious of the fact that we are creators of our community, as the products of 500 years of capitalist development, we are nonetheless apt to fetishize our activity and become alienated from it. There is always a strong pull to relate to “The Community” as something finite and other than our own activity, something over and above our ongoing creation of it.

This is analogous to what happens when the creative performance of childhood becomes hardened into the behavior of teenagers and adults. We become alienated from the activity of creating new performances and accept the fixed role, the “personality” we have created with others as a given, static reality that we have no power to fundamentally alter.

The same alienation happens to social constructs. The American sociologist Erving Goffman, writing in the 1950s and ’60s, pointed out that although all social constructs are created in response to a social need and begin as activity, once created, they have a tendency to become self-perpetuating institutions, that is, to look out for the security and continuation of the construct as a thing-in-itself (GOFFMAN, 1961). He wrote specifically about mental hospitals and prisons, but the same thing can be seen in everything from marriage to trade unions, from schools to revolutionary parties.

Our community came into being and continues to build in an alienated culture and as such it/we are vulnerable to alienation and fetishization. The challenge is to keep the improvisation going and not fall into the trap of becoming reified and self-perpetuating. Once bureaucracy or “proper procedure” or tradition becomes dominant over creative revolutionary activity, it is time to try a new performance. That is why the history of our community is characterized by the nearly constant reorganization of groups, projects and activities. One of Newman’s many skills as an organizer and leader was to accept failure and,

in fact, to build with it.

How are the decisions to make these reorganizations, these new improvisations, arrived at? Typically, they are not abstract decisions, but emerge from the performance itself. Since performance is both active and reflexive at the same time, it allows for the ongoing revaluation of itself. Hence, performance is itself the method by which the ensemble can avoid getting stuck in a deadening repetition of itself. Performance, our experience teaches, is the only effective means of engaging/transcending/transforming our society's constant pull toward fetishization and alienation.

Given the community's overriding concern with human development, the question we have asked ourselves as we have performed is: does this activity seem to be fostering/furthering/intensifying development? To borrow a term from Stanislavsky, development is our "super objective."

## **PERFORMANCE AND DEVELOPMENT**

But what is the nature of that super objective? What sort of change are we talking about when we talk of development?

Here we must more deeply examine another fundamental concept—development. Our work is based on the belief that there is a connection between performance and development. Yet development, like performance and community, is a disputed term, a word that is used very differently by different people.

In the world of non-profit organizations, the "development officer" is the person who raises the money; the organization's ability to raise funds is equated with its ability to grow and develop. In the world of political economy, there are "underdeveloped" nations, usually agrarian and poor, and "developed" nations, those that are industrial (or, increasingly, post-industrial) and rich.

In psychology, the dominant understanding of development derives from the work of the Swiss biologist/psychologist Jean Piaget. Piaget shaped what is today called developmental psychology, the discipline that studies the cognitive, social and emotional growth of children. According to Piaget, the child goes through a series of developmental stages that are linked to her or his biological age; what a child can/will learn is determined by her or his age and subsequent developmental stage. In this understanding, development becomes fixed at a certain age and unchanged after that.

Similarly, in the orthodox Marxist theory of history, the human race goes through a series of developmental stages — savagery, barbarism, slavery, feudalism, capitalism, socialism, communism. What the species can achieve is determined by what stage of historical development they are in.

Implicit in all of these concepts of development is progress. Hence, in political discourse, "progressives" are those who support continued human development, a label embraced by this

development community. Yet the underlying assumption in conventional understandings of development is that development brings with it a more advanced state — from poor to rich, from agrarian to industrial, from child to adult, from exploitation to harmony. While we share the hope that development brings with it advance (a richer, more fulfilling species life), we don't assume it. More to the point, we don't assume to know what an "advance" is, since our only touchstone for such a concept lies in already existing social constructs.

Our approach to development is far more improvisational. Human development seems to us far less scripted, far less predetermined than Piaget, the biologist/psychologist, or Marx, the political economist, dreamed of in their philosophies.

Like our approach to performance, our understanding of development owes much to Vygotsky, who challenged Piaget's (and Freud's) working assumptions that development was predetermined and internal to the individual. Vygotsky saw human development as a cultural activity that people engage in together, rather than as the external manifestation of an individualized, internal process. Development, according to Vygotsky, is not internal to the individual. It is, instead, something that we create together. The child's development is not primarily based on a biological clock, it grows out of the nature and quality of her/his interaction with other human beings. Nor does development end with the maturity of the body; development, Vygotsky implied (and Newman and Holzman made explicit) is, potentially, an open-ended, life-long activity.

This understanding of development — as social as opposed to individual, created through activity as opposed to biologically determined, and open-ended as opposed to following a prescribed formula — marks a fundamental break with other notions of development. For us, development is not an internal maturation process; it is a community performance activity.

Holzman (1997, p. 98) expresses it this way:

Which picture comes to mind when you hear the phrase 'stages of life'? A stepladder or a theatre? If you're like most people, it's probably the former or some other step-like image. After all, from the late and great experts on human nature — Freud, Piaget and Erikson — to their lesser known contemporaries, researchers have told us that the human life process is best understood as a series of progressively 'higher' stages that people pass through. I prefer the theatre image and here's why. I believe that we human beings create our development — it's not something that happens to us. And we create it by creating stages on which we can perform our growth. So, to me, developmental stages are like performance spaces that we can set up anywhere — at home, school, the workplace, all over.

These performances spaces are ones that we create, just as we create the performances that take place on them. The youth programs of the All Stars Project, for example, are self-consciously built to be just such "performances spaces." Thus, development, as we understand it, is not predetermined by ideology (or religion or science or any other script), but created continuously by our shared improvisational activity

## PERFORMANCE INSTEAD OF IDEOLOGY

Since at least the American and French revolutions, political activists have been motivated and guided by ideology. Their ideologies have varied, but they stubbornly held onto a systemized set of ideas (ideology) as a means of understanding/relating to the world. Ideology, no matter how radical its advocates may fancy it, is inherently conservative in that it proceeds not from activity, but from a pre-conceived set of ideas, and where could those ideas come from but from the past?

Here is where the link between performance and development is clearest. You *behave* as an ideology dictates, but performance is, by its nature, non-ideological, and therefore not over-determined by the past. Why? Because when it comes to the qualitative transformations that performance makes possible, we cannot know in advance where we're going (what we're becoming).

If Louis Armstrong had simply followed the rules of New Orleans jazz as he learned it, there would be no swing. If Charlie Parker had only played what was known musically and passed on by Armstrong, there would be no be-bop. If Chuck Berry just played the blues, we wouldn't have rock 'n' roll. If the young people of the Bronx had not begun messing with the funk beats passed on to them by James Brown, we would not have hip-hop. Music, as a creative activity, evolves through performance, not from a set of pre-conceived notions. The same creative process can be seen, our experience indicates, when ordinary people, that is, non-artists, consciously perform the mundane activities of daily life.

Thus, development, and the performance that makes it possible, calls for a certain kind of courage – *the courage to do without knowing*. This is true onstage and, particularly, off.

Certainly it takes courage to fight and die for what you *know* is right. And millions of dedicated revolutionaries (and reactionaries) have done so. A different kind of courage is required if we are to live day-in and day-out not knowing — not knowing where we are going, not knowing what we are doing, not knowing, at any given time, who we are. Yet this state of not knowing (and the rebellion against epistemology which it implies) is necessary for performance, including the mass performance of social transformation. If you know exactly who you are, where you're going, what you are doing, then you are not performing or developing, you are behaving, that is, proceeding as society has conditioned you to proceed.

There are those, particularly those influenced by orthodox politics (of the Left, Right and Center), who fear that social organizing that is not guided by ideology might lead to developments that they don't like, that don't conform to their values.

That's true—and, we feel, it is a necessary and growthful risk. The alternative is stagnation or ideologically imposed change, which, as the communist revolutions of the 20<sup>th</sup> Century indicate, in the long run, results in further stagnation or worse. This is not to say that those engaged in social activism should (or could) do their work without values, dreams, or ethics. A performer brings who she or he is, including her or his history and values, to the performance.

Many of those of us who launched the development community are supporters of radical, participatory democracy and of collective (as opposed to atomized, alienated, individuated) life. We passionately hope that the human race can find ways of reorganizing the processes of production and distribution to eliminate the obscene disparities of wealth (and opportunities for development) within the various nation-states and between the industrialized north and the rest of the world. It follows from the inclusive nature of this development community that not everyone in it shares the same values or worldviews. However, the values and dreams of the community's most active builders remain an important part of the mix.

No doubt all improvisers (on stage and off) bring with them what Pierre Bourdieu (1977) and other sociologists and anthropologists call "habitus," that is, patterns of thought and behavior, sensibilities and tastes acquired from family, ethnicity, class and the overall culture they grew up in. That may be where the improv starts; the point is that it is not where it has to end. We all bring our baggage to the improv process, and recognizing this baggage as the material we're creating with is a very important part of the process. In Newman's words, it is helpful to "radically accept" where you're starting from, because it allows you to more productively move forward. However, being aware of the habitus you bring to the process is not the same as short-circuiting the process by imposing a solution, a resolution, a conclusion. What is potentially transformative about the created performance "space" is that it provides the people involved with permission to pretend and play beyond who they "are," to move through a liminal process that takes them beyond the ideology and habitus they bring to the performance. If that were not the case, human culture(s) would never change.

The history of 20<sup>th</sup> century politics teaches that the imposing of "solutions" is a far greater risk than trusting the performance process. In fact, the founders of the development community have come to distrust the very concept of "solution." We trust, instead, in the activity of performance, in the human capacity to create, through improvisation, new scenes, new plays, new worlds. As improvisational performers, we believe in building with everything (including all the "backward" habitus) that is offered. That is how a scene is constructed and a world reconstructed.

Thus, on the most basic level, what differentiates the founders of the development community from orthodox leftists is that we don't believe the answers to the challenges facing humanity can be known in advance. Answers, or perhaps more accurately, *new ways of living* may (or may not) emerge through the social activity of performance. All performance, even when scripted on a stage, is essentially an improvisatory "in the moment" activity that people do together. There is a vast difference between having a moral/political orientation (which the founders and leaders of the development community do) and "knowing the answer" (which they don't). Ideology and performance are very different things; one is a thing (fixed, static, dead), the other, an activity.

For us development is neither inevitable nor imposed from above or from the outside. It is what emerges from the creative process of performance.

## THEATRE AND COMMUNITY

What then, is the role of theatre, specifically, in this case, the Castillo Theatre, in a community dedicated to liberating performance from the confines of the institution of Theatre?

The building of a theater — a formal place where the explicit ritualized enactment of social conflict is sanctioned — has played a significant role in the building of this community. The connection to community has a lot to do with the Castillo Theatre being funded from the grassroots instead of from the top down, as is more typical in the U.S. and Europe, with foundation, corporate or government grants. The Castillo fundraising model not only ensures an independent financial base; it also creates an audience that is actively linked with and directly invested in its theatre. People who give money and/or volunteer their time and skills to make the theatre possible are not only motivated to see what they helped to build, they also relate to theatre-going differently, not primarily as a commodity or a diversion, but as a community forum which they have helped to build (FRIEDMAN, 1999, 2007).

Further, if the development community is indeed a self-defining social construct based on what it's becoming, then the very act of giving money or volunteering labor to the theatre becomes a community-building activity. The tens of thousands of people who have made the choice to do something as weird as giving money to strangers on the street or phone and/or coming to see this odd, political theatre have, in a small but significant way, moved beyond their prescribed social roles, and in so doing have become a part of creating the community. The building of the theatre and the building of the community are thus linked, in the Castillo model, from the get-go.

The building of the Castillo Theatre has also helped to consolidate and deepen the development community by providing a socially sanctioned (and hence relatively safe) performatory context for the exploration of the community's social, political, and philosophical questions and issues.

Castillo's earliest experiments, in the 1980s, brought non-actors (activists and people from the city's poor communities) on stage to play with issues directly related to the organizing they were involved in. Among the early experiments, were: *A Demonstration: Common Women, the Uncommon Lives of Ordinary Women* (1986) which brought together non-actors from the community — specifically welfare activists, mostly Black women, and white radical lesbians — for a performed confrontation between two demonstrations that spun off into a montage of scenes, poems, songs and video clips; *From Gold to Platinum* (1986), a political science fiction play about a second American Revolution which was compiled/written through a series of meetings and improvisations with community organizations throughout New York City; *All My Cadre* (1987), a soap opera about a group of young and restless leftists in New York City; and a seven-hour interactive production/conversation/communal meal exploring Heiner Müller's *Description of a Picture/Explosion of a Memory* (1992). While professionally trained actors have been a part of Castillo from the beginning, and in many productions today they make up most of the cast, the mix of trained actors and non-trained community performers on stage remains an important part of what Castillo is.

When Newman began writing plays for Castillo in the late 1980s, his plays broadened the lens and deepened the philosophical depth of Castillo's work while continuing to explore the ethical and political issues of concern to the development community and the larger world. *Sally and Tom (The American Way)* (1995), for example, is a musical that looks at the relationship between Thomas Jefferson and his slave and mistress Sally Hemings, a 35-year-long relationship which embodied the contradiction between democracy and slavery and the legacy of racism that continues to define so much American history and culture. *Lenin's Breakdown* (1994) portrays Lenin, leader of the Russian Revolution, as an old homeless man who checks himself into Bellevue, a mental hospital in New York City, looking to understand the failure of his life (and of 20<sup>th</sup> Century Communism). In *Sessions With Jesus* (2002), Jesus returns to earth (the Upper West Side of Manhattan to be precise) looking for a therapist. He needs a therapist, because he is hearing the voice of Osama bin Laden asking for forgiveness. Jesus, of course, is all about forgiveness, but he's having a hard time forgiving the mass murderer.

As these examples illustrate, Castillo creates theatre that functions as a social forum. While theatre, at its best, has always done this, in recent times it has done so less and less. As theatre has been commodified over the last few centuries and evolved into a (increasingly minor) branch of "show business", its function as a social forum has decreased. For society as a whole, film and television have taken over this role. Given the vast amount of capital necessary to create and distribute film and television, it is no surprise that, to the extent that serious social, political, ethical and philosophical issues are explored on the large and small screen, they tend to be presented in conventional ways and resolved on terms favorable to the *status quo*.

For social constructs — classes, ethnic groups, communities — with little or no power in American society, there has been no performatory forum, for much of the 20<sup>th</sup> century, in which social conflict could be explored from their experiential perspective. To the extent that live theatre has a future in the United States beyond the spectacles of Broadway or as an elitist specialty niche, it lies in being connected to a community and providing that community with a performatory means of exploring its conflicts, dreams and values.

As part of a very specific community, one that is constantly redefining itself as it is coming into being, one whose method of growth is based on *not* knowing, our theatre has played a very particular role in helping people in the community grapple with the developmental, political and philosophical issues that arise from the very activity of creating the community. Community members come to our theatres to struggle with these issues. Since we work seeking to disengage from the certainties of ideology, we don't presume to teach through the theatre. Most of the plays produced by Castillo — in particular the 44 plays and musicals written by Newman — entertaining though they are, are exercises in asking questions, not answering them, challenging our audiences, not comforting them.

The conventional concept of good theatre is conditioned by the theatre's two and a half millennium history, and for much of that history, theatre has played the role of resolving, through ritualistic performance on stage, social conflict that had no resolution in society<sup>1</sup>.

Unlike earlier theatre (“political” or otherwise), Castillo is not primarily concerned with resolving social conflict on stage. Indeed, we have come to consider theatrical resolution to be conservatizing. This is significantly different from Augusto Boal’s “Theatre of the Oppressed,” the other major trend in political theatre. As its name suggests, Theatre of the Oppressed starts with a pre-defined social category, “the oppressed”, and works to bring members of this category onto the stage to, in Boal’s words, “rehearse the revolution”. Our long-term perspective is not to get more people (oppressed or otherwise) into the theatre, but to bring performance off stage into the daily lives of people from all social strata, to do away with the very distinction between theatre and life, rehearsal and revolution.

Castillo, as the theatre of a community that approaches performance as developmental, has another, very specific function. Theatre is a 2,500-year-old institution deeply embedded in our culture. Theatre gives social legitimacy to what is going on, in different ways, throughout the development community: performance. Because of its societal legitimacy, theatre — in our case, Castillo — is an environment in which the community can experiment with its most radical ideas in the most outrageous ways — it is theatre, after all!

Thus, our theatre has become, in effect, a laboratory, or perhaps more appropriately, a *playground*, in which new performances can be experimented with and where, through performance, we can explore issues and ideas that are taboo or that would be ignored or not taken seriously in other contexts.

The aim of those of us who have built Castillo is to create environments in our city, country and world which can generate hundreds, indeed thousands, of Castillos, all of them playing with new possibilities, including the possibility of liberating performance itself from the confines of the theatre. Community building and theatre building are, for us, inextricable. Our dream has never been to build one or two “great” theatres in New York City; it is to generate hundreds of “mediocre” theatres everywhere.

This statement, made by Fred Newman years ago, is purposely provocative to trained theatre professionals, myself included. “Mediocre” is a difficult term for artists to deal with; after all, artists dedicate years of training and lifetimes of effort to transcending the mediocre and achieving the beautiful. I use the word here not because our community is committed to mediocrity in art, but because we are committed first and foremost to community building. For us, the “beautiful” is not an abstract set of aesthetic criteria, it is what helps performers and audiences develop.

Which brings us back around to development, community and social change. It is Castillo’s conviction that theatre, *qua* theatre, can change very little. Theatre as part of a larger development community that uses performance as a way to grow and transform can play a vital role. In this context, it is neither a commodified entertainment nor a rarified and contained aesthetic activity. It becomes, instead, an environment for doing practical-critical experiments in everyday living. Castillo is at once and the same time a theatre and not a theatre.

## NOTA

- 1 For a historical study of the emergence of theatre as an institution of social stabilization, see Thomson (1968).

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Outline of a Theory of Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

EVREINOFF, Nicolas. **The Theatre in Life**. New York: Brentano's, p. 22-23, 1927.

FRIEDMAN, Dan. Everyone's an Angel. In: SCHANKE, Robert A. (ed.). **Angels in the American Theatre: Patrons, Patronage and Philanthropy**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2007.

\_\_\_\_\_. Models of Non-Profit Theatre Funding in the United States in the 20<sup>th</sup> Century and the Emergence of a New Model for the 21<sup>st</sup>. In: 19<sup>th</sup> Annual Mid-America Theatre Conference, mar. 1999, Minneapolis, Minnesota. **Anais...**

GOFFMAN, Erving. **Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates**. Chicago: Aldine, 1961.

HOLZMAN, Lois. The Developmental Stage. **Special Children**, p. 32-35, jun./jul. 1997.

\_\_\_\_\_. **Psychological Investigations: A Clinician's Guide to Social Therapy**. New York: Brunner Routledge, 2003.

MARX, Karl. Theses on Feuerbach. In: ARTHUR, C. J. (ed.). **The German Ideology**. New York: International Publishers, 1974.

\_\_\_\_\_. Economic and Philosophical Manuscripts. In: FROMM, E. **Marx's Concept of Man**. New York: Frederick Ungar Publishing Co., 1966.

NEWMAN, Fred. Seven Theses on Revolutionary Art. **Stono**, v. 1, n. 1, p. 6, 1989.

\_\_\_\_\_. **The Myth of Psychology**. N.Y.:Castillo International, 1991.

NEWMAN, Fred. Introdução da apresentação **Trouble**, peça improvisada dirigida por Fred Newman no Performance of a Lifetime, New York City, 1 jun. 1996. 1 cassete sonoro.

SCHECHNER, Richard. **Between Theatre and Anthropology**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1985.

\_\_\_\_\_. **Essays on Performance Theory, 1970-76**. New York: Drama Book Specialists, 1977.

SUTTON-SMITH, Brian. Games of Order and Disorder. In: Simpósio Forms of Symbolic Inversion, 1 dez. 1972, Toronto, Canadá. Apud: TURNER, Victor. **From Ritual**

to **Theatre**, Performing Arts Journal Publications, p. 28, 1982.

THOMSON, George. **Aeschylus an Athens**: A Study in the Social Origins of Drama. New York: Grosset & Donlap, 1968.

TURNER, Victor. Liminality and the Performance Genres. In: MACALOON, John J. (ed.). **Rite, Drama, Festival, Spectacle**: Rehearsals Toward a Theory of Cultural Performance. Philadelphia: Institute for the Study of Human Issues, 1984.

\_\_\_\_\_. **Drama, Fields, and Metaphors**. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1974.

\_\_\_\_\_. **From Ritual to Theatre**. New York: Performing Arts Journal Publications, 1984.

\_\_\_\_\_. **Schism and Continuity**. Manchester: Manchester University Press, 1957.

\_\_\_\_\_. **The Ritual Process**: Structure and Anti-Structure. Chicago: Aldine Publishing Co., 1969.

VAN GENNEP, Arnold. **The Rites of Passage**. Chicago: Chicago University Press, 1960.

VYGOTSKY, Lev. **Mind in Society**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

**Dan  
Friedman**

Director artístico do Teatro Castillo, em Nova Iorque, o qual ajudou a fundar em 1984. Diretor associado de UX, uma livre escola comunitária de desenvolvimento contínuo para pessoas de todas as idades também em Nova Iorque. Doutorado em história do teatro pela Universidade de Wisconsin. Atuação ativa no teatro político, experimental e comunitário desde o final da década de 1960. Editor ou co-editor de vários livros e autor ou co-autor de 15 peças teatrais.



Foto: Helio Filho

## **Metodologias Integrativas: Abrindo Novos Caminhos para a Criação Coletiva na Gestão Social**

**Maria Suzana Moura**

### **Resumo**

“Buscamos trabalhos que promovam a religação de várias dimensões [...] da criatividade, arte e ciência [...] do corpo, da emoção e da intuição dentro da análise e da pesquisa”. Esta chamada para o número da RIGS sobre Metodologias Integrativas (MI) instigou-nos a trazer uma narrativa e reflexão sobre o tema com base no que temos vivenciado com grupos, na universidade e em outros contextos. A nossa intenção é abrir o diálogo sobre as possibilidades de gerarmos coletivamente “novos” conhecimentos, nas salas de aula e em ambientes de gestão social, a partir da “religação de várias dimensões” do ser humano, incluindo o contato com o corpo e o deixar vir o sensível e o intuitivo. A narrativa está estruturada da seguinte forma: após a introdução, descrevemos o modo como temos abordado o tema das Metodologias Integrativas (MI) na sala de aula e nas oficinas fora da universidade, o que denominamos, nesta narrativa, de trilha; em seguida, tecemos um breve diálogo entre as definições geradas nos grupos com os quais temos trabalhado e o conceito de MI que encontramos em Giannella (2008) e Giannella e Moura (2009), momento em que podemos ver as convergências e o conhecimento novo gerado; encerramos a narrativa com algumas considerações visando o aprofundamento da reflexão.

### **Palavras-chave**

Metodologias Integrativas. Gestão Social.

### **Abstract**

“We seek papers that promote the reconnection of various dimensions [...] creativity, art and science [...] body, emotion and intuition within the analysis and research.” This call for papers of the number of RIGS on Integrative Methodologies (MI) instigated us to submit a narrative and reflection on the topic, based on what we have experienced with groups in universities and other contexts. Our intention is to dialogue about the possibilities of collectively generate “new” knowledge, in the classroom as well as in the

context of social management, based on the “reconnection of multiple dimensions” of human beings, including the contact with the body and the openness to sensitiveness and intuition. The narrative is structured as follows: after the introduction, we describe how we addressed the issue of Integrative Methodologies (MI) in the classroom and in workshops outside the university, what we call “path” in this paper. We entwine a brief dialogue between the definitions generated in the groups with whom we have worked and the concept of MI found in Giannella (2008) and Giannella and Moura (2009), at which time we can see the convergence and new knowledge generated. We ended the narrative with some considerations aimed at further reflection.

**keywords** Integrative Methodology. Social Management.

## **ABERTURA AO DIÁLOGO**

A percepção da gestão social enquanto liderança coletiva remete-nos a uma vontade partilhada por muitos que vivenciam este campo<sup>1</sup> - a aprendizagem e a prática de valores emancipatórios (solidariedade, cooperação, justiça, respeito à diferença, democracia participativa e zelo com a vida) no próprio processo de gestão; onde quer que essa se realize, em organizações da sociedade civil, estatais, empreendimentos econômicos, territórios, redes colaborativas, entre outras (Moura, Moura e Calil, 2009).

Podemos dizer que a prática dessa gestão social requer metodologias que estimulem o diálogo, o reconhecimento e respeito das diversidades; que fortaleçam as capacidades de escuta e fala integradas, e de (cri)ação coletiva de planos, projetos e ações de desenvolvimento ecossocioterritorial. Trata-se de uma mudança significativa frente aos modelos de gestão dominantes, baseados na hierarquia, nas tomadas de decisão centralizadas e na separação entre quem decide e quem executa.

Observando muitas das nossas reuniões e salas de aula vamos nos deparar com pessoas presentes ausentes, um ou poucos falando, reproduzindo a verticalidade e as relações de mando, obediência e absenteísmo. Isso tende a acontecer, inclusive, nos processos participativos fomentados desde o Estado e/ou a Sociedade Civil.

A esse respeito, Giannella (2008) fala-nos da necessária virada paradigmática frente aos dilemas que se apresentam nos processos participativos, na medida em que se mostram insuficientes os códigos tecnocientíficos baseados, essencialmente, na racionalidade lógico-analítica-verbal. Virada paradigmática que pode ser propiciada pela integração, no âmbito da formação e da gestão, de dimensões esquecidas do humano, do ser fazer humano – corpo, emoção, intuição, arte... . É aqui que encontramos um campo fértil para dialogar sobre as experimentações que muitos de nós temos trilhado – o campo das Metodologias Integrativas. E é desse lugar que falamos e que tecemos as experiências que propiciaram a narrativa/reflexão que segue, sendo este um convite ao diálogo.

As experiências que vamos abordar aqui são duas oficinas sobre Metodologias Integrativas<sup>2</sup> e uma atividade em sala de aula na universidade<sup>3</sup>; embebidas pelas vivências anteriores com estudantes da graduação e da pós-graduação, desde 2008. Tais experiências têm evidenciado o quão fecunda é a conexão com a nossa natureza mais próxima, o nosso corpo, aliada à interação das pessoas e à disposição das cadeiras em círculos. Esses dois elementos de conexão pessoal e coletiva propiciam um caminho de encontro com o sensível e o intuitivo e de mobilização das pessoas para a produção compartilhada do conhecimento, para criar coletivamente.

E como isso acontece? Através de diferentes chaves: toques, movimentos corporais, respiração, sons, ativação dos sentidos no contato com a natureza exterior a nós; integração de múltiplas linguagens de percepção e expressão, olhar e partilha com o outro e com o coletivo, entre outras dinâmicas de grupo.

Com base nesse tipo de dinâmica, temos observado a emergência de campos de unidade e (in)formação que favorecem a mudança de percepção sobre nós mesmos e o nosso entorno e, também, a co-criação coletiva. Esse é um ponto que merece ser aprofundado no âmbito das metodologias integrativas, sendo este ensaio um passo nessa direção.

Encontramos em Maria Cândida Moraes (2004, p. 66) um caminho de diálogo fecundo, quando nos fala da “importância do clima gerado nos ambientes de ensino-aprendizagem” através da integração do corpo, das emoções, do diálogo e da convivência humana. Isso porque, ainda de acordo com a autora, o ambiente de aprendizagem, assim como todo lugar “onde a vida acontece”, pode ser percebido como um “campo energético e vibracional de diferentes frequências, moldado pelas relações, intenções, decisões e consciência daqueles que o habitam” (p. 66).

A partir dessa indicação, evidencia-se a possibilidade de gerarmos ambientes que favoreçam a co-criação coletiva, conforme veremos a seguir com o caminho que temos trilhado com os grupos para deixar vir as percepções sobre o que são Metodologias Integrativas (ou quaisquer outros temas), sem nenhuma leitura ou exposição prévia sobre o tema.

## **A TRILHA**

### **Ponto de Partida**

**Um ambiente harmonizado e que favoreça a interação** é um dos elementos básicos que caracterizam o campo das MI. Um passo é colocar as cadeiras (ou almofadas, ou bancos...) em círculo, seja numa sala na universidade ou num centro de convenções, ou, ainda, em uma varanda ou um jardim. O centro pode ser constituído com um ou mais objetos ou, simplesmente, com um papel onde escrevemos/desenhamos o tema, para ajudar na formação do círculo e na coesão do grupo.

A chegada das pessoas vai compondo o cenário e, a depender da hora e do ânimo com o qual chegamos, podemos dispor de um ou mais recursos para auxiliar no despertar das pessoas e na

criação de um ambiente mais harmonizado, a exemplo da utilização de músicas apropriadas e de essências aromáticas (óleo essencial de laranja doce, de tangerina...)⁴.

À medida que as pessoas iam chegando sentiam o cheiro, olhavam, e recebiam uma gota da essência na mão, ativando o olfato de forma prazerosa⁵.

O encontro (a oficina, a aula ) inicia no momento em que as pessoas vão chegando, inclusive pelas interações que vão acontecendo.

## **O Corpo, Ativando a Presença**

**Estando todos aconchegados, partimos para reafirmar porque estamos ali e, conforme o grupo, para a apresentação dos participantes.** Expressar o nome ou outra informação é mais um passo para que as pessoas se tornem presentes, no momento presente. No entanto, não é suficiente.

**Nessa parte da trilha, resgatamos uma das dimensões esquecidas de nós** nos ambientes da educação, da administração , ou seja, o nosso corpo que é a Natureza mais próxima de nós. Esse é outro passo fundamental para ativar o sensível e o intuitivo e expandir a nossa Presença. Para isso, convidamos as pessoas a uma prática corporal: automassagem, alongamento, respiração, caminhada, dança, movimentos livres ou outros que permitam trazer a consciência para o momento presente e para as sensações de conforto, desconforto, conforto. Esse é um portal para adentrar, em seguida, ao tema.

Fomos para o corredor onde fizemos um grande círculo ovalado e realizamos um exercício de desbloqueio, revitalização e percepção dos meridianos, baseado no Chi Kung⁶. Damos seguimento no despertar da sensibilidade e conexão com a Teia da Vida em cada um de nós, solicitando para cada um tocar na superfície do corpo, sentir o interior e fazer movimentos que normalmente não faz; percorrendo uma trilha de reconhecimento desta Natureza mais próxima; percebendo sensações e sentimentos (os vários sentidos foram sendo ativados desde o início da oficina)⁷.

Fomos conduzidos a tomar consciência corporal, fazendo movimentos de auto massagem e de alongamento, para depois sairmos andando pela grama a fim de, à medida que andávamos, fazer reflexão sobre o tema Metodologias Integrativas - foram sendo dados comandos para parar e compartilhar com a primeira que encontrasse à sua frente⁸.

Tanto nas oficinas, como na sala de aula, temos percebido que esse tipo de prática permite criar **um campo de unidade, um campo fecundo para o fluir da intuição e de outros níveis de percepção.** Após uma breve pausa no processo de caminhada introduzimos uma pergunta, por exemplo: O que são as Metodologias Integrativas?

Vamos caminhar e sentir que estamos adentrando num campo de informação sutil das MI. Qual a palavra, frase ou imagem que vem quando perguntamos: o que são as MI?

## **Deixando Fluir a Intuição, Co-Criando**

As percepções geradas em cada um dos participantes podem ser compartilhadas no encontro com uma ou duas pessoas e/ou registradas no papel. É interessante quando dispomos de lápis e pincéis de várias cores, pois estimula a expressão. A depender do tamanho do grupo, podemos registrar em um único papel (tipo papel metro) ou em folhas individuais (tipo A4).

Após estes momentos fomos solicitados a registrar, em um papel metro comum, as imagens e palavras que vieram e que foram partilhadas (uma mandala conceitual). E, na sequência, fomos convidados a observar a mandala e escrever uma definição do nosso novo entendimento sobre Metodologias Integrativas<sup>9</sup>.

**Os registros individuais levam à tecitura de uma espécie de mandala conceitual<sup>10</sup>**, que integra as percepções de cada pessoa sobre o tema, em forma de palavras, frases, símbolos e outras imagens. Ao observarmos o conjunto dos registros (em um único papel ou nos papéis individuais dispostos em círculo no chão), os participantes são estimulados a fazer conexões e sínteses. **Esse é um caminho para a elaboração coletiva do conhecimento que integra o sensível, o intuitivo e o intelecto.**

É interessante observar que os movimentos corporais anteriores, focados no sensorial e no sentimento, assim como o posicionamento em círculos, têm o potencial de gerar um campo fecundo para a primeira aproximação com o tema. As percepções intuitivas geradas nas oficinas e na sala de aula, quando se faz a pergunta “O que são as Metodologias Integrativas?” tem convergido em alguns aspectos: integração em vários níveis, do pessoal ao coletivo; o poder de pacificação; a presença da arte e do lúdico; entre outros. Todos são aspectos do campo das MI.

Um grande desafio que temos encontrado é a tecitura de uma síntese coletiva que integre o sensorial, o sentimento, a intuição e o conhecimento prévio, sem que a nossa maneira corriqueira de pensar/falar, lógica e analítica, domine a cena. Nos grupos, procuramos chamar a atenção para esse ponto. Uma possibilidade é iniciar com uma breve síntese do que observamos dos registros e, a partir daí, as pessoas agregam e criam outras sínteses. Outra possibilidade é a elaboração individual de definições a partir do observado por cada pessoa e, posteriormente, a reunião em pequenos grupos para gerar novos significados.

## **SIGNIFICADOS GERADOS NAS OFICINAS**

As definições elaboradas como síntese verbal nos subgrupos, em cada uma das vivências, revelam-nos convergências com o conceito que encontramos em Giannella (2008) e em Giannella e Moura (2009) a respeito das Metodologias Integrativas e, ao mesmo tempo, trazem aspectos que agregam ao conhecimento já sistematizado. É interessante observar que isso acontece sem que as pessoas tenham lido anteriormente sobre o tema.

Em Giannella e Moura (2009, p. 6) encontramos que as MI “visam propiciar a produção

do conhecimento interativo, [...] pretendem valorizar as competências reais dos sujeitos envolvidos em cada processo e mobilizar na esfera pública toda riqueza do humano [...].”E mais, “São meios que nos levam a integrar as nossas múltiplas inteligências, como, por exemplo, a analítico-racional com a estética, a intuitiva, a sensível [...]” (idem). Nesse campo, o “Recurso às artes e ao lúdico são instrumentos potencialmente poderosos, porque tocam teclas, despertam e legitimam sensibilidades outras com respeito àquelas puramente racionais” (idem).

Ainda com as autoras temos que “o respirar, o movimentar-se, o tocar-se [...] são recursos que nos ajudam a relaxar, a nos centrarmos, a nos mantermos mais inteiros, um caminho para integrarmos pensamento, sentimento, ação, para integrarmos a percepção sensorial no processo de ensino-aprendizagem e de gestão social” (idem, p. 23-24).

A seguir, destacamos as sínteses elaboradas nos eventos aqui relatados e, como veremos adiante, encontramos muitos pontos de contato com as definições acima e alguns acréscimos que vêm enriquecer esse campo de conhecimento e práticas.

### **Sínteses Elaboradas pelos Subgrupos na Oficina de Outubro de 2011**

Metodologias Integrativas são “ferramentas” (recursos) simples e naturais que trabalham o corpo, a mente e o espírito, criando um caminho de integração do ser nos âmbitos individual e coletivos (na teia da vida/na natureza). Tais metodologias possibilitam a troca de saberes, resgatam a sabedoria dos círculos e abrem para espirais de consciência e síntese. Fortalecem os vínculos de cooperação e comunhão com o sagrado, chamando o SER para a Presença no aqui e agora, através do diálogo, da escuta ativa, do ancoramento e alinhamento.

Após vivenciar várias metodologias e experiências, o ser humano, no seu caminho evolutivo em direção ao centro de si mesmo e ao processo de percepção da unidade, busca um caminhar de reintegração do corpo, mente e espírito, se integra ao todo, formando grandes redes interconectadas espiralizadas numa forma de viver; através da união, harmonia, acolhimento, solidariedade, iluminação e paz [...]

Não é nossa intenção aqui aprofundar a análise das definições acima. Queremos destacar o fato de que, sem leitura prévia ou qualquer exposição sobre o tema, os grupos criaram sínteses a partir das percepções individuais, que convergem e acrescentam ao conceito de Metodologias Integrativas, conforme as autoras citadas trazem. Esse fato coloca-nos diante de um potencial de construção coletiva do conhecimento quando integramos o sensível e o intuitivo tendo como elementos catalisadores a observação e movimentos corporais, o posicionamento do grupo em círculo, as artes e o lúdico.

Vamos seguir adiante com o registro das sínteses elaboradas pelos subgrupos na oficina de março de 2012.

Metodologias Integrativas constituem um campo de Sabedoria-legítima, com

poder de gerar conexões entre pessoas, da pessoa consigo, com o meio e com o Divino, ativa e integra conhecimentos individuais e coletivos e sentimentos de paz, harmonia e unidade. O corpo e a arte são chaves para criar e agir em coletivo, com base em propósitos comuns.

Metodologia Integrativa é sensibilidade no pensar e agir criativo frente a um objetivo comum.

Metodologia Integrativa é um campo epistemológico que estabelece conexões intrapessoais (amor, harmonia, paz) e interpessoais (amor, harmonia, paz, unidade) em prol da construção de objetivos comuns, utilizando a arte como saber criativo, expresso nos elementos da natureza e na relação do homem com Deus<sup>11</sup>.

Agora, vamos às definições sobre MI elaboradas pelos estudantes na sala de aula (abril/2012).

Propiciam a união dos sentidos e do intelecto [...] diversas formas de saberes e expressões.

Novas formas de construção em Grupo [...] Favorece o Criar Juntos.

Metodologias Integrativas são recursos provindos de diferentes racionalidades, que se unem, complementando umas às outras, e potencializam a formação de novos conhecimentos, numa lógica de inovação e aprendizados contínuos.

Favorece o aprendizado e o advento da imaginação para transformar a realidade.

Formas de reunir subjetividades com harmonia, cores e unicidade, numa convergência e cooperação, para o intuito maior que será a transformação do ser social, na sua beleza maior que é a habilidade de viver em grupo/comunidade, para seu fortalecimento.

MI é trabalhar, construir ações em conjunto, aprender com o outro, assumindo que todos somos aprendizes, que há várias realidades.

Partindo das convergências, é interessante observar que uma primeira aproximação ao tema, com base no sensível e no intuitivo, possibilita que os grupos destaquem uma série de elementos que caracterizam as MI, conforme encontramos em Giannella (2008) e Giannella e Moura (2009):

- Trabalham o corpo, a mente; o corpo e a arte; o diálogo e a escuta ativa.
- Integram os sentidos e o intelecto; diversas formas de saberes e expressões; diferentes racionalidades.
- Propiciam e contribuem para integrar o ser nos âmbitos individual e coletivo; estabelecem conexões entre pessoas e da pessoa consigo; fortalecem os vínculos de cooperação; ativam e integram conhecimentos individuais e coletivos.

- Permitem, ainda, elaborar novos conhecimentos; criar e agir em coletivo; e construir objetivos comuns.

É interessante observar, também, que essa mesma trilha de co-criação coletiva contribui para que novos significados emergjam, enriquecendo o conhecimento e a prática das MI. Destacamos a seguir alguns desses novos elementos:

- Trabalham o espírito, além do corpo e da mente, e resgatam a sabedoria dos círculos.
- Propiciam um caminho de integração na teia da vida/na natureza; de integração com o meio e com o Divino; a comunhão com o sagrado, chamando o SER para a Presença no aqui e agora; abrem para espirais de consciência e síntese; conexões intrapessoais (amor, harmonia, paz) e interpessoais (amor, harmonia, paz, unidade).
- Geram sensibilidade no pensar e agir criativo, frente a um objetivo comum; e sentimentos de paz, harmonia e unidade.
- É um campo epistemológico, um campo de Amor-Sabedoria.

Com esses pontos, deixamos vir à tona, na formação e na gestão social, mais uma dimensão esquecida do humano, a dimensão espiritual, a dimensão sutil que perpassa e é base da nossa existência. Muitos de nós estranhamos quando trazemos essa dimensão nos espaços da tecnociência e, portanto, da educação, da gestão, da política, entre outras. Esse estranhamento é compreensível, pois essa dimensão foi negada ou vivida apenas nos espaços privados e religiosos, desde que fizemos a necessária cisão entre ciência e religião no Ocidente, lá pelos idos do século XVI.

Recentemente, a dimensão do sutil e espiritual vem sendo tocada e reinserida e um novo diálogo fecundo se estabelece, com as contribuições da física quântica, da teoria dos sistemas vivos, da psicologia transpessoal, do movimento da transdisciplinaridade, entre outras abordagens. Assim, a própria ciência tem tocado no que vivenciamos enquanto experiência transcendente (Divino, Espírito, Prana, Chi, Tao...) e tem evidenciado, conforme Braden (2008, p. 43), “a existência de um campo de energia permeando nosso mundo [...]. Liga tudo o que existe [...], afeta-nos de maneiras que só agora principiamos a compreender”. E, ainda com o autor, “Em vez de considerarmos o campo como algo separado da nossa realidade do dia a dia, o que os experimentos nos dizem é que o mundo visível, na realidade, é a origem do campo [...] todas as coisas são apenas ondulações do campo” (p. 43).

E, ao que parece, deixamos esse campo vir à consciência quando nos entregamos, em coletivo, à experiência da respiração, do movimento, da arte e do lúdico. O que chamamos anteriormente de campo de unidade, um campo fecundo para o fluir da intuição e de outros níveis de percepção. Pudemos observar nos grupos com os quais trabalhamos, um processo de co-criação do conhecimento sobre Metodologias Integrativas.

## **ENCERRANDO A NARRATIVA**

As percepções intuitivas e as sínteses sobre Metodologias Integrativas que foram geradas

nos grupos revelam a ponta do iceberg do potencial que temos e vivenciamos. O trabalho a partir do dos círculos, mobilizando o corpo-natureza, a arte e o lúdico, desperta teclas que estavam adormecidas em nossa consciência de humanidade e abre possibilidades de novas conexões neurais e de integração em vários níveis (do pessoal ao coletivo e com a Teia da Vida).

O poder de harmonização e de pacificação que podemos experimentar com as Metodologias Integrativas cria canais para que possamos lidar de forma mais criativa com os conflitos e tensões que presenciamos, com os desafios que encontramos em termos do relacionamento entre pessoas, da escolha dos caminhos a seguir e da sustentabilidade dos projetos e grupos, na sala de aula e em outros âmbitos.

Certamente, limitações e paradoxos também se revelam nessa caminhada. Destacamos aqui o que nos parece um corte na passagem dos estados de sensibilização, quietude, alegria e/ou celebração em grupo, para o momento de atribuição de significados/sentidos, integrando os códigos da racionalidade lógica e verbal. Parece-nos que a riqueza do que se vivencia e se percebe a partir da intuição e da expressão com símbolos, palavras, cenas, poesia e/ou música, se perde, em parte, quando adentramos o momento da compreensão intelectual – que tende a se realizar através da associação, correlação, análise crítica e síntese verbal. Seria esse um paradoxo entre o sensível e substantivo e o instrumental (a delimitação de objetivos/ações e alcance de resultados) no âmbito da gestão? Essa é uma questão que merece ser aprofundada e, para isso, precisamos recorrer e dialogar com outros campos de conhecimento e teorias, alguns que são afins à gestão social (aprendizagem organizacional, por exemplo) e outros que, ainda, estão distantes (estudos transpessoais, psicologia social, dinâmica de grupos e teoria dos sistemas vivos, por exemplo). Este é um convite para seguirmos adiante com o campo das Metodologias Integrativas na formação e na gestão social.

## NOTAS

- 1 A Gestão Social é um campo de práticas diversas, antigas e novas, que vem se constituindo como campo de conhecimento, que se manifesta, entre outros, através de cursos de graduação e pós-graduação e do Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social, o qual acontece desde 2007. Encontramos nos Anais desses encontros um amplo debate conceitual sobre Gestão Social, mas esse não é nosso objetivo aqui.
- 2 Falamos, especificamente, da oficina realizada em outubro de 2011 a pedido dos integrantes do Programa Ecobairro do Instituto Roerich de Salvador, e da realizada em março de 2012 no Fórum Nacional de Educação Ambiental, também em Salvador/BA.
- 3 Na graduação e na pós-graduação, encontro com estudantes da graduação sobre o tema das MI, em abril de 2012.
- 4 Óleo essencial de laranja doce e de tangerina podem ser encontrados em lojas de produtos naturais.
- 5 Relato da oficina realizada no Fórum Nacional de Educação Ambiental (março/2012).
- 6 Exercícios de harmonização e desbloqueio que permitem o fluir da energia vital – parte dos ensinamento da medicina tradicional chinesa.

- 7 Ver nota 4.
- 8 Relato da Oficina realizada em outubro de 2011 com integrantes do Ecobairro/Instituto Roerich (Salvador).
- 9 Ver nota 7.
- 10 Uma das técnicas que utilizamos na formação do RYE (Rede de Investigação sobre Yoga na Educação).
- 11 Esta última definição foi escrita por uma pessoa ao final da reflexão do primeiro grupo.

## REFERÊNCIAS

BRADEN, Gregg. **A matriz divina: Uma Jornada através do Tempo, do Espaço, dos Milagres e da Fé.** São Paulo, Cultrix, 2008.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: Ciência para uma Vida Sustentável.** São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix Ltda, 2003.

GIANNELLA, Valéria. Base Teórica e Papel das Metodologias Não Convencionais para Formação em Gestão Social. In: CANÇADO, Airton *et al.* (Org.). **Os desafios da formação em gestão social.** Palmas, Tocantins: Nesol; UFT; Católica do Tocantins; UNITINS, 2008. p. 11-36, (Coleção ENAPEGS; v. 2).

GIANNELLA, Valéria; MOURA, Maria Suzana. **Gestão em rede e metodologias não convencionais para a gestão social.** Salvador: Editora CIAGS, 2009. v. 2. (Série Editorial CIAGS / Roteiros Gestão Social).

MORAES, Maria Cândida. Pressupostos Teóricos do Sentipensar. In: MORAES, Maria Cândida; DE LA TORRE, Saturnino. **Sentipensar: Fundamentos e Estratégias para Reencantar a Educação.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

MOURA, Maria Suzana; MOURA, Solange; CALIL, Monica. Sala em Cena: Jogos Teatrais na Formação do/a Gestor/a Social. **Revista Terceiro Incluído: Transdisciplinaridade e Educação Ambiental.** Goiânia, v. 1, n. 1, p. 57-74, jan./jun. 2011. ISSN 2237079X. Disponível em: < [www.revistas.ufg.br/index.php/teri/article/view/14389](http://www.revistas.ufg.br/index.php/teri/article/view/14389)>. Acesso em: 15 maio 2013.

### **Maria Suzana Moura**

Doutora em Administração Pública pela UFBA. Mestre em Planejamento Urbano e Regional pela UFRGS. Graduada em Arquitetura pela UFBA. Integra o Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Metodologias Integrativas para a Formação e Gestão Social e o Centro Interdisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (CIAGS). [mariasuzana@gmail.com](mailto:mariasuzana@gmail.com)





Foto: André Magalhães

## Tempo de Bordar

Beth Ziani

**Resumo** Bordar em conjunto, compartilhar processos e resultados, trocar experiências, vivenciar a criação coletiva são novos paradigmas da arte de bordar, integrando a tradição e o moderno de forma singular. Neste trabalho, abordaremos projetos relacionados ao bordado, apresentando os métodos desenvolvidos como forma de reflexão sobre essa linguagem que vem tomando espaços significativos em propostas culturais, artísticas e pedagógicas.

**Palavras-chave** Bordar. Atividade Coletiva. Memória.

**Abstract** Embroidering together, sharing processes and results, exchanging experiences and living collective creation are the new paradigms of needlework, which integrate tradition and modernity in a unique way. This article will cover embroidery related projects, presenting the developed methods as a reflection upon this language that has been increasingly important for cultural, artistic and pedagogical proposals.

**Keywords** Embroidery. Collective Activity. Memory.

**Tempo de bordar** – um tempo que se esquia do cotidiano, reúne, integra e cria.

**Tempo do bordar** – resistência e silêncio, pois bordar é também compartilhar silêncios.

Beth Ziani

A evolução do homem mostra a linha e a agulha como meios de suprir as necessidades de proteção e de organização. O bordado aparece num outro estágio dessa relação, além das necessidades básicas, e passa pelo desejo do homem de aproximar-se da beleza e de ornamentar o que está ao seu redor e a si mesmo. Nessa perspectiva, o bordado mantém uma relação direta com experiências estéticas do homem.

Atividade quase sempre restrita às mulheres, bordar tinha como objetivos ornamentar e embelezar a casa, as roupas, os enxovais e algumas vezes era geradora de renda familiar. Atualmente, essa linguagem vem sendo difundida de outra forma, estimulando reflexões e representações, aproximando-se de uma linguagem artística. Bordar, hoje, tornou-se sinônimo de encontro, do fazer coletivo, de compartilhamento, enfim uma atividade que possibilita a experiência do contato com o outro e de criação.

Bordar em conjunto, compartilhar processos e resultados, trocar experiências, vivenciar a criação coletiva e definir conceitos estéticos são novos paradigmas da arte de bordar, integrando tradição e o moderno de forma singular. Neste trabalho, abordaremos algumas ações, como forma de reflexão sobre essa nova linguagem que vem tomando espaços importantes em processos coletivos.

Nossa experiência com bordar surgiu através da literatura, especificamente no Grupo Teia de Aranha. A sua origem foi a partir da obra do escritor João Guimarães Rosa e, nessa perspectiva, passamos a incluir o bordado como um dos nossos objetos de estudo, pensando a literatura e outras linguagens artísticas.

O Teia de Aranha nasceu na cidade de São Paulo em 2001 e faz da arte de bordar uma maneira de valorizar a tradição popular, estimular a leitura e compartilhar experiências. É um grupo que, além de desenvolver seus projetos, também multiplica a experiência de bordar ministrando oficinas e desenvolvendo projetos em comunidades.

**Figura 1** - Exposição – Brasil Fio a Fio.



Fonte: Acervo do autor.

Da integração com o Grupo Teia de Aranha e do contato com outros grupos de bordadeiras, especialmente em Minas Gerais<sup>1</sup>, percebemos que essa linguagem tomara uma dimensão expressiva e criamos o Projeto *Brasil Fio a Fio, bordar criar compartilhável*<sup>2</sup>, com o objetivo de proporcionar um espaço de reflexão, criação e uma mostra dessa linguagem. A estrutura do encontro refletiu a proposta expressa no nome do evento (*bordar criar e compartilhável*) e tornou possível apresentar os métodos de trabalho utilizados pelos catorze grupos reunidos. Organizamos uma exposição coletiva; oficinas; bate-papos com os grupos e palestras, enfim todos expuseram, dividiram e trocaram suas experiências, refletindo sobre convivência, integração e criação.

Neste encontro, foi possível perceber as várias funções dessa linguagem, as formas de trabalhá-la e destacar alguns aspectos, tendo em vista os objetivos dos grupos reunidos.

Como aspecto comum a todos os grupos, tínhamos a proposta de compartilhamento e convivência entre as pessoas. Portanto, o bordado quase sempre se apresentava como linguagem de integração e união. Para quase todos os grupos, havia também a perspectiva de estimular processos criativos.

**Figura 2** - Oficina – Brasil Fio a Fio.



Fonte: Acervo do autor.

A partir desses aspectos, pudemos apontar outras funções do bordado:

- Bordado como meio de celebrar acontecimentos da vida (nascimentos, aniversários, casamentos, datas importantes). Processos mais particulares dos integrantes.
- Bordado como representação da história de vida, elaboração da memória particular e coletiva.
- Bordado como estímulo a reflexões particulares e coletivas de comunidades; locais, associações, enfim a elaboração de questões pessoais e sociais.
- Bordado como expressão da vida, das dificuldades, como forma de valorização do

indivíduo e reflexão em torno da inclusão.

- Bordado como representação da cultura, da educação e da própria arte. Trabalhos temáticos desenvolvidos para espaços públicos e projetos educativos.
- Bordado como manutenção e multiplicação do bordado tradicional.

A maioria dos grupos reunidos, usavam o bordado de maneira não tradicional, denominada Bordado Livre.

**Figuras 3 e 4 - Bordado Livre.**



Fonte: Acervo do autor.

O Bordado Livre consiste em manter a tradição como base e os pontos tradicionais são utilizados com o objetivo de ultrapassar as regras básicas. Preencher espaços sem uniformidade, dimensionar profundidade, compor desenhos e tramas, enfim dar efeitos sensíveis que fazem da tradição do bordar a base para transformar e colocar essa linguagem entre as artes visuais. A opção por não utilizar bastidores, a possibilidade de criar o próprio desenho e bordá-lo, também são aspectos que compõem a técnica do bordado livre.

O Encontro Brasil Fio a Fio concretizou uma nova dimensão para o bordado e gerou reflexões importantes para a manutenção dessa antiga tradição, além de ressaltar como essa linguagem possibilita, efetivamente, a experiência, a troca e a criação.

Outro projeto que merece destaque pelo método e integração foi o Manto do Vaqueiro - bordado itinerante<sup>3</sup>, que teve a participação de aproximadamente 200 pessoas. Num rico processo coletivo, foi possível, além de integrar pessoas, criar um elo de ligação entre lugares e comunidades. Realizado em cidades de Minas Gerais envolvidas no Circuito Literário Guimarães Rosa, este projeto foi realizado através do Museu Casa Guimarães, situado em Cordisburgo/MG<sup>4</sup>.

O principal objetivo era registrar a memória do sertão ainda viva e estabelecer diálogos entre literatura e outras áreas. A proposta foi bordar com as comunidades a tradicional capa do vaqueiro (Capa Ideal) e transformá-la em um objeto-síntese da memória coletiva daquela região. O vaqueiro em Minas Gerais, e em quase todo o Brasil, teve uma função importante tanto para a economia quanto para a difusão da cultura, e é um personagem

muito significativo no imaginário coletivo. A própria vestimenta já era objeto de memória, bastava ser exposta para as histórias surgirem. Assim, a capa-piloto teve uma função muito importante, pois estimulou a narração de histórias de vida, acontecimentos, referências coletivas, enfim uma forma de estabelecer os paralelos desejados no projeto.

Além do objeto a ser bordado, outro aspecto positivo foi a participação das comunidades em um projeto relacionado a uma instituição pública – Museu Casa Guimarães Rosa, representativa em toda a região por ser detentor de informações e multiplicador de experiências relacionadas à literatura e à cultura sertaneja. Esse aspecto foi bastante estimulador, uma vez que os participantes foram inseridos em um processo coletivo com visibilidade no próprio museu. Outra singularidade deste projeto foi a experiência estética proposta, aspecto que abordaremos mais adiante.

Assim, tínhamos como premissas para o desenvolvimento do projeto elementos desafiadores:

- a concretização da memória através de um objeto comum – Capa do Vaqueiro;
- a proposta de participação em um projeto coletivo ligado a uma instituição com força representativa na região;
- a participação em um processo criativo.

Importante destacar que este projeto é resultado de um contato de mais de uma década na região, através de atividades culturais e educacionais realizadas nas cidades envolvidas (Cordisburgo, Morro da Garça e Andréquicé/Três Marias).

## **COMPOSIÇÃO DA CAPA**

A impressão da capa foi elaborada na perspectiva de compor o sertão em várias dimensões. Destacamos a atmosfera dessa paisagem, imprimindo as suas cores características: do azul celeste do céu ao ocre da terra batida. O cuidado com a tonalidade buscou representar a atmosfera local desse espaço.

A literatura de Guimarães Rosa concretizou-se no tecido através de imagens de um artista plástico também nascido na cidade do escritor, Cordisburgo, e que desenvolveu diferentes leituras sobre a região e a obra do autor, entre elas, Grande Sertão: Veredas. José Murilo Batista de Oliveira (J. Murilo) é um artista que traz em sua pintura a singularidade dos intertextos da prosa de Rosa, em uma profusão de detalhes de cenas e temas do sertão. Desse trabalho, selecionamos alguns episódios que foram impressos na parte de trás da capa: o julgamento de Zé Bebelo, o pacto e o cortejo de morte de Diadorim. Na parte da frente, foram impressas algumas cenas do sertão.

Imprimimos também na capa o próprio texto do autor. Selecionamos duas páginas do seu diário de viagem (viagem ao sertão de Minas realizada em 1952) e a primeira página de Grande Sertão: Veredas, de um dos rascunhos da obra. Assim, texto e pesquisa foram registrados na parte interna da capa e apresentam o processo criativo do escritor.

Frente e verso, dentro e fora, foram compostos representando o espaço, a geografia, o texto e a sua tradução em outra linguagem, criando assim uma composição a ser trabalhada através de outra linguagem, o bordado.

**Figuras 5 e 6** - Capa Ideal - referência da memória sertaneja e recriada a partir de referências da literatura de João Guimarães Rosa.



Vista da Capa em vários ângulos.

Fonte: Acervo do autor.

## MINIATURAS

Três miniaturas foram criadas como réplicas da capa maior para comporem o acervo das cidades que participaram do processo das oficinas. Percebemos a importância de concretizar, para cada local, sua participação no processo através de algo que ficasse nas cidades. Nas três capinhas, foram impressos elementos da capa maior, com espaço na parte de trás para registrar aspectos da identidade de cada cidade. A proposta era que essas miniaturas ficassem nas respectivas cidades como memória do projeto.

**Figura 7** - Miniatura de Cordisburgo.



Fonte: Acervo do autor.

**Figura 8** - Miniatura de Morro da Garça.



Fonte: Acervo do autor.

## ASSINATURAS

Para registrar a participação de todos no processo sem que isso ficasse restrito ao bordado, propusemos que cada participante deixasse a sua identificação pessoal e desenvolvesse a sua assinatura. Utilizamos o alfabeto criado por Ariano Suassuna a partir de marcas de gado e cada integrante compôs, com duas ou três letras, a sua marca de vaqueiro/vaqueira para assinar o objeto. O resultado foi um painel com mais de 170 assinaturas que acompanha o projeto.

**Figura 9** - Painel de assinaturas baseado no alfabeto criado por Ariano Suassuna.



Fonte: Acervo do autor.

## OFICINAS

O nosso principal objetivo foi integrar e compor a memória do sertão com o estímulo da obra de Guimarães Rosa. Bordar era um pretexto para compor imagens e o pano de fundo das paisagens impressas, mas especialmente queríamos representar esse fio que unia as comunidades através da literatura, para que essa integração fosse registrada não apenas nos projetos culturais realizados nas cidades<sup>5</sup>, mas que a capa fosse um símbolo desse *Movimento*. As oficinas concretizaram a união entre os espaços e as comunidades.

Tínhamos o desejo de compor um diálogo entre o bordado e as artes plásticas com os desenhos de J. Murilo. A proposta foi estimular essa comunicação sem que o bordado fosse apenas instrumento de preenchimento dos desenhos e que não concorresse com as imagens impressas, enfim teríamos que achar uma forma de compartilhar linguagens com um objetivo bastante estimulador: achar o belo nessa composição.

Realizamos cinco oficinas em cidades diferentes. A capa partiu da cidade de São Paulo para Cordisburgo, Andrequicé, Três Marias e Morro da Garça. Cada local teve um processo

diferenciado. Em Cordisburgo, as oficinas foram realizadas no próprio Museu Casa Guimarães Rosa. Tivemos a presença constante do grupo de bordadeiras Estrelas do Sertão e outros integrantes. Em Andrequicé, tivemos também a contribuição do grupo de bordado Bordadeiras de Andrequicé e, especialmente, a participação de crianças e jovens. Em Três Marias, o grupo de artesãs, agentes culturais e funcionários da Secretaria de Cultura tiveram presença marcante. Em Morro da Garça, bordaram conosco bordadeiras e membros do grupo da maior idade e jovens. São Paulo foi a última oficina e uma atividade rápida, mas com a participação de mais de 50 pessoas.

Tínhamos várias estratégias a serem realizadas nas oficinas e um público bastante heterogêneo. Desenvolvemos:

- Atividades diretamente na capa;
- Experimentos têxteis - pequenos desenhos do artista plástico J. Murilo impressos separadamente. Atividade onde foram trabalhadas e discutidas a relação entre linguagens;
- Bordar e conceber a miniatura da capa;
- Bordar a assinatura de cada participante.

A Capa foi trabalhada em seis partes e tínhamos a peça piloto à disposição para observar a sua composição. Com a intensa participação das bordadeiras nas localidades, algumas orientações em relação aos destaques a serem compostos eram discutidas e depois elas assumiam a composição entre a linguagem do desenho e do bordado.

**Figuras 10 e 11 - Capa impressa: cores, imagens e textos (seis partes).**



Fonte: Acervo do autor.

A principal preocupação era como intervir nos desenhos, destacar algumas partes, quais seriam as partes bordadas. Assim, além da imagem representada, tínhamos que avaliar e retomar os episódios literários. Como exemplo, nas figuras 12 e 13: Cortejo de morte Diadorim e o Pacto, com detalhes bordados.

**Figura 12 e 13** - Detalhes Bordados: Cortejo de Morte Diadorim e o Pacto.



Fonte: Acervo do autor.

**Experimentos têxteis** foram estratégias propostas pensando nas pessoas que tinham pouco ou nenhum contato com o bordado. Iniciávamos atividades em panos individuais onde foram impressos alguns desenhos do artista J. Murilo. A proposta foi proporcionar o contato com o bordado, mas também trazer, através desses fragmentos têxteis, a memória do sertão. Neles imprimimos bois, carros de boi, veredas, buritis, cenas de pessoas caminhando e vaqueiros andando a cavalo. Essa etapa foi essencial, pois estimulávamos a reflexão sobre as imagens, cores, situações. Era o momento em que o processo de criação participativo era intenso, para que posteriormente, cada um fizesse escolhas em seu próprio pano. Crianças e jovens participaram intensamente dessa etapa.

**Figura 14 e 15** -Intervenções de bordado nos desenhos de J. Murilo.



Fonte: Acervo do autor.

Nas Miniaturas da Capa, o bordado foi trabalhado num processo bastante integrado, pois o desafio foi torná-las a referência da cidade. Portanto, a parte de trás de cada capinha caracterizou as cidades:

- Em Cordisburgo, foi registrada a frase pronunciada por Guimarães Rosa no seu discurso de posse na Academia Brasileira de Letras sobre a cidade que nasceu “Cordisburgo, pequenina terra sertaneja...”;
- Em Morro da Garça, foi trabalhada uma lenda da região sobre um dragão. História registrada por um escritor local, além de elementos da cidade;

- Andrequicé/Três Marias destacaram o Rio São Francisco, Manuelzão e a Igrejinha da Sirga.

As Assinaturas firmaram a particularidade de cada integrante do projeto. O universo do vaqueiro foi fortalecido, uma vez que o alfabeto fora criado a partir de marcas de gado. Dessa maneira, a participação de todos ficou registrada em um painel com mais de 170 assinaturas bordadas pelos interventores no projeto.

Como o objetivo da capa era tornar-se uma expressão da memória coletiva e representação da participação de muitas pessoas, tivemos nas oficinas grupos heterogêneos, mas constantes. Entretanto, abrimos espaço para a participação pontual daqueles que queriam apenas conhecer o projeto e compartilharam apenas algumas horas. Esses deixaram suas *marcas* através de alguns pontos bordados na capa grande. Dessa forma, pudemos incluir no trabalho, muitos homens, alguns ex-vaqueiros, crianças e pessoas com necessidades especiais.

**Figura 16** - Inclusão, no trabalho de bordado de homens, ex-vaqueiros, crianças e pessoas com necessidades especiais.



Fonte: Acervo do autor.

A capa tornou-se Manto pela força da criação coletiva e pelo significado que adquiriu no processo, compondo não apenas linguagens artísticas, mas intenções e afetos na experiência de bordar a memória. Ela integrou realidade com ficção, literatura narrada à vida das pessoas, e assim a memória local encontrou um suporte para se manter viva e preservada. O Manto de Vaqueiro é a representação do sertão mineiro e uma homenagem aos nossos vaqueiros, personagens tão importantes na história do Brasil. É também uma possível leitura

da literatura de João Guimarães Rosa, mas acima de tudo é expressão de uma experiência coletiva de tecer a beleza de muitas histórias.

Diante dessa mostra de atividades, fica perceptível como o bordado criou um espaço significativo e tem traduzido expressões importantes relacionadas à memória particular e coletiva, à literatura, à cultura popular, entre tantos outros temas, e também se colocado como expressão artística. Especificamente, achamos singular e importante essa abertura a uma linguagem tradicional e antiga que possibilita diálogos entre gerações, gêneros, além de ter um potencial inclusivo surpreendente.

As referências particulares da linha e da agulha são os instrumentos facilitadores para que as pessoas *experimentem* bordar. E aqui nos reportamos à Larrosa<sup>6</sup>, quando nos oferece a reflexão em torno da *experiência e do saber experiência*, uma vez que hoje o excesso de informação e opinião, a falta de tempo, entre outros aspectos da vida, nos afastam do contato mais direto, pois, para Larrosa, a experiência

é a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque e requer um gesto de interrupção [...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião [...] suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, **cultivar a arte do encontro, calar muito**, ter paciência e **dar-se tempo e espaço** (LARROSA, 2002, grifo nosso).

O **tempo do bordar** é esse tempo descrito por Larrosa, processual e forte. O que conta é a disposição de cada bordador para se relacionar com a linha, com a agulha, com o tecido e com o outro. Nessa *pulsção* entre particular e coletivo, entre o eu e o outro, entre a fala e o silêncio, surge esse novo tempo, um tempo necessário para cultivarmos a nossa sensibilidade e estimular a criação.

## NOTAS

- 1 Desde 1995, participamos e apoiamos a organização de semanas culturais em cidades do Circuito Literário Guimarães Rosa. Nessa longa experiência, convivemos com a idealização e constituição de grupos de bordados de Cordisburgo, Morro da Garça e Andrequicé.
- 2 Brasil Fio a Fio foi um evento realizado no SESC Pinheiros/SP em 2011 e reuniu catorze grupos de bordado com curadoria de Beth Ziani. <http://www.youtube.com/watch?v=hMs3LFcuE10>
- 3 A criação do **Manto do Vaqueiro** faz parte do projeto *Memória Viva do Sertão* com curadoria de Beth Ziani, estudiosa da obra do escritor Guimarães Rosa, em parceria com a figurinista Joana Salles. Esse projeto integra a *Nova Exposição do Museu Casa Guimarães Rosa* de Cordisburgo/MG, onde o Manto está exposto.
  - [https://www.youtube.com/watch?v=qxyJhFGVSiU&feature=player\\_embedded](https://www.youtube.com/watch?v=qxyJhFGVSiU&feature=player_embedded)
  - [www.jornalwebminas.com.br/notas\\_novo.php?coluna=224](http://www.jornalwebminas.com.br/notas_novo.php?coluna=224)
- 4 Museu Casa Guimarães Rosa é situado em Cordisburgo/MG, cidade natal do escritor. O

Circuito Literário Guimarães Rosa é composto por cidades com referências sobre a vida ou a obra do escritor.

- 5 As cidades que participaram do projeto realizam Semanas Culturais anualmente, quando reúnem artistas, pesquisadores, críticos e apaixonados pela literatura do escritor mineiro.
- 6 Bondía, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n.19, 2002

## REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

ZIANI, Beth. Texto de abertura do evento Brasil Fio a Fio/SESC Pinheiros, 2011.

### Referências na internet dos projetos citados:

Brasil Fio a fio – Sesc Pinheiros/SP - <http://www.youtube.com/watch?v=hMs3LFcuE10>.

Manto do Vaqueiro - [https://www.youtube.com/watch?v=qxyJhFGVSiU&feature=player\\_embedded](https://www.youtube.com/watch?v=qxyJhFGVSiU&feature=player_embedded).

[www.jornalwebminas.com.br/notas\\_novo.php?coluna=224](http://www.jornalwebminas.com.br/notas_novo.php?coluna=224).

Bordar São Paulo - <http://tvbrasil.ebc.com.br/reporterbrasil/video/19091>.

Blog – Fio a fio - <http://brasilfioafio.wordpress.com>.

### **Beth Ziani**

Doutoranda pela USP/SP na área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. Professora. Idealizadora do projeto Memória Viva do Sertão. Desde 1997 participa das Semanas Culturais em Cordisburgo, Morro da Garça e Andrequicé, ministrando oficinas, cursos e na Participa do grupo Teia de Aranha (grupo de bordadeiras de São Paulo). Idealizadora do projeto De Danúbio ao São Francisco – Guimarães Rosa para todos, iconografia bordada sobre a vida e a obra do escritor Guimarães Rosa. Criadora e curadora do projeto Manto do vaqueiro- bordado itinerante, com participação de 200 bordadeiras. Atualmente desenvolve o Núcleo de Estudos – Literatura Viva.

Vencedora do Proac/2009 e publicou o livro: Sequência, nossa vida na rua e em 2011 – Proac - Circulação Literária: Projeto Literatura Viva.



Foto: Valéria Gilannella

## **Pedagogia da Criatividade: Percursos de Arteducação no Empoderamento de Sujeitos para a Gestão Social Integrativa**

**Valéria Giannella, Dan Baron e José de Jesus Marques de Sousa**

### **Resumo**

Queremos refletir, nesse texto, sobre a “pedagogia da criatividade” como estratégia para o empoderamento de sujeitos, especialmente (mas não apenas) em contextos de exclusão extrema. Propomo-nos a indagar o poder transformador de vivências focadas no resgate e valorização do potencial criativo de sujeitos comunitários e usaremos, para tanto, do caso do “Rio de Encontros”, em curso de implementação em Marabá, PA. Trataremos do empoderamento como objetivo dos processos descritos e, cientes da polissemia de tal conceito, procuraremos esclarecer o sentido que a ele atribuímos. O referencial teórico das Metodologias Integrativas e da Pedagogia da *Transformance* serão os dispositivos teórico-práticos que nos permitem qualificar esses caminhos de busca de autonomia. Os conceitos de Inteligências Múltiplas e de Escuta Ativa, assim como o respeito pela autonomia dos sujeitos que pretendemos envolver nos processos, e que apreendemos com Paulo Freire, são mais alguns marcos conceituais que o leitor verá em ação. Os procedimentos metodológicos usados são os da pesquisa bibliográfica, além do recurso a material empírico oriundo de relatórios de projeto e da reflexão ativa em torno da experiência de gestor social e cultural de um dos autores. Em suma, o caso apresentado permite-nos formular a tese seguinte: o se recorrer à valorização das capacidades expressivas e criativas é uma estratégia crucial em processos que visam o empoderamento, especialmente de sujeitos marginalizados e excluídos. Nosso auspício é lançar mão de um diálogo que nos parece urgente e que tem como objeto o aumento da eficácia das práticas de intervenção em gestão social, para a inclusão social e ampliação da cidadania.

### **Palavras-chave**

Empoderamento. Metodologias Integrativas. *Transformance*.

### **Abstract**

We want to reflect in this text about the “pedagogy of creativity” as a

strategy for empowering individuals, especially (but not only) in contexts of extreme exclusion. We propose to investigate the transformative power of experiences focused on the rescue and valorisation of the creative potential of community subjects, and will use, therefore, the case of “Rio de Encontros” (River of Meetings), being implemented in Marabá, PA. We see empowerment as a goal of the processes described and, being aware of the multiple meanings of this concept, we sought to clarify the meaning we attribute to it. The theoretical framework of Integrative Methodologies and Pedagogy of Transformance will be the theoretical and practical devices that allow us to qualify these paths of seeking autonomy. The concepts of Multiple Intelligences and Active Listening, as well as the respect for the autonomy of the subjects we want to involve in the process, as we learn from Paulo Freire, are a few more strong references that the reader will observe reflected in the paper. The methodological procedures used are those of the bibliographical research, the use of empirical material coming from project reports and active reflection on the experience pertaining to the social and cultural manager of one of the authors. Summarising, the case presented allows us to formulate the following thesis: the choice of valuing expressive and creative abilities is a crucial strategy in processes of empowerment, especially (but not only) when marginalized and excluded subjects are concerned. Our hope is to establish a dialogue, which we believe is urgent, aiming to increase the effectiveness of our practices in social management, in order to achieve social inclusion and expansion of citizenship.

**Keywords** Empowerment. Integrative Methodologies. Transformance.

## INTRODUÇÃO

No campo da Gestão Social, é frequente deparar-se com um paradoxo ao trabalharmos com sujeitos “radicalmente excluídos”: enquanto objetivamos o empoderamento, a assunção de responsabilidade consigo mesmo e com a coletividade, o cuidado com uma ideia de bem comum que alude a um futuro melhor, esses sujeitos estão presos, na maior parte dos casos, em um círculo vicioso de descrença (com relação ao seu próprio potencial), delega e falta de responsabilização, individualismo competitivo, reprodução irrefletida dos mesmos modelos culturais que os excluem (GIANNELLA, 2009).

É comum que se identifique a dimensão econômica como crucial para reverter essa situação. Os projetos direta ou indiretamente relacionados à geração de renda, através do circuito convencional ou solidário, são, provavelmente, os que mais concentram esforços de ação no campo da Gestão Social. No entanto, avançamos a dúvida, baseada em observações repetidas e vivências pessoais, de que o apoio na geração de renda não consegue, por si só, desativar o círculo vicioso citado logo acima. A própria tentativa de se instalar, nesses contextos, iniciativas de economia solidaria esbarra, frequentemente, no fato de que os sujeitos envolvidos estão tão longe quanto se possa imaginar dos princípios que a sustentam

(cooperativismo, visão do bem comum e de interdependência), voltados muito mais para alcançar um estilo de vida individualista/consumista do que concretizar princípios de solidariedade e coletivismo.

Nestas notas, avançamos a hipótese de que a visão linear e instrumental, que identifica na falta de dinheiro o cerne da marginalidade/exclusão, não procede. O empoderamento desses sujeitos é um processo complexo, tortuoso, dificultoso, especialmente porque os leva a colocar em discussão o único jeito conhecido de organização do mundo para sonhar, e paulatinamente realizar, outros jeitos possíveis. Ao colocar em dúvida a necessidade de o mundo ser de um jeito só (aquele pelo qual são excluídos), eles colocam, ao mesmo tempo, perigosamente em dúvida o único jeito deles mesmos se reconhecerem, o que não acontece, evidentemente, sem resistências e medos.

Com base em vivências e pesquisas em curso, além de casos de prática relativamente bem conhecidos, estamos aqui levantando a ideia de que o complexo percurso de construção do empoderamento, incluindo a autoestima, a assunção de responsabilidade consigo próprios e com o coletivo, tem chances de ser construído de forma mais sólida e eficaz recorrendo a processos que chamaremos de “pedagogia da criatividade”. Queremos aludir, com esta locução, à possibilidade de que todo processo educativo faça das inteligências múltiplas (GARDNER, 2000) e, especificamente, das capacidades criativas, expressivas e reflexivas do sujeito, o seu fulcro. Essas (inteligências e capacidades) foram, e ainda são, sistematicamente censuradas e menosprezadas pelo nosso sistema educativo tradicional. No entanto, a partir do recurso possível ao ritmo, à música, ao canto, à dança, ao desenho e à encenação, teatral e performática da realidade vivenciada, imaginada ou apreendida, a partir do resgate de sua capacidade expressiva, de suas raízes culturais, ressignificadas e reinterpretadas, os sujeitos ressignificam sua existência no mundo, vislumbram novas formas de atuação nele, novas geografias, mapas, referências. Cabe ressaltar que o focalizar as linguagens qualificadas como “artísticas” não implica de forma alguma que sejam negligenciados ou esquivados os problemas sociais, econômicos, culturais, que afetam o dia a dia dos sujeitos. A tentativa é encontrar um ponto de abordagem diferente desses problemas, um ponto de valorização do sujeito pelo que ele/a traz de único e positivo, ao invés de assumir como ponto de partida um estado de fracasso social, individualmente introjetado e aceito.

Para essa reflexão usaremos do referencial teórico das Metodologias Integrativas (GIANNELLA, 2009; GIANNELLA, MOURA, 2009; GIANNELLA, ARAUJO, OLIVEIRA NETA, 2011), as quais dialogam com a pedagogia de *Transformance* (BARON, 2011) em nortear o Projeto “Rios de Encontro: Quintais de Culturas Solidárias”<sup>1</sup>, em curso de implementação na comunidade afrodescendente de Cabelo Seco (bairro fundador de Marabá, PA). Não será possível, pelo espaço limitado dessas notas, adicionar mais materiais empíricos, mas não esquecemos a existência de inúmeras pesquisas relativas ao poder transformador do fazer criativo na alquimia do espírito humano<sup>2</sup>.

O que essas histórias nos permitem é avançar a tese seguinte: o recorrer à valorização das capacidades expressivas e criativas é uma estratégia crucial em processos que visam o empoderamento, especialmente de sujeitos marginalizados e excluídos.

**Figura 1** - Banner site da Fundação Casa Grande.



Fonte: Ilustração extraída do site da Fundação Casa Grande<sup>3</sup>

Levar esses sujeitos a exercitar sua capacidade expressivo-criativa e estética; levá-los a se perceberem, de repente, capazes de realizar algo bonito, apreciável por outros; o poder chegar a compartilhar seu íntimo, se manifestar e atuar em um “palco público” (diante dos olhos de terceiros) e a ter um reconhecimento igualmente público, são passos de inigualável valor no processo de reconstrução da autoimagem pessoal, da autoestima, e de transformar o imaginário coletivo. São os blocos básicos para qualquer sujeito se empoderar e assumir suas responsabilidades consigo mesmo e com seu coletivo.

No momento em que o sujeito se percebe diferente do que sempre achou ser e se abre para a existência de uma (ou mais) outras possibilidades individuais e coletivas (cfr. FRIEDMAN, neste número), também se abre espaço para diversas outras transformações sustentadas, não apenas em algum projeto externo ou racionalidade alheia, e sim em micromudanças endógenas, que podem alavancar novos desejos e sonhos em sujeitos e comunidades.

## **EMPODERAMENTO**

Em nosso campo da Gestão Social, assim como em outros contíguos, preocupados com o desenho e implementação de políticas públicas mais inclusivas, o conceito de empoderamento ganhou destaque nas últimas décadas. No entanto, como relatado por diversos autores (COSTA, 2000; HOROCHOVSKY; MIRELLES, 2007; VIERA *et al.*, 2009), o significado do conceito, é assumido, em muitos casos, como autoevidente, sem que seja explorada a sua proximidade com outros de grande complexidade. Assim, como sabemos que o conceito de poder (para falar apenas do mais evidentemente ligado ao objeto) se presta a interpretações múltiplas, é pelo menos provável que o de empoderamento também possa sofrer a mesma sorte. Até a sua origem não parece segura, sendo o movimento negro norte-americano e o das mulheres os dois âmbitos que reivindicam sua procedência originária. É evidente, no entanto, que se trata de contextos de marcada exclusão com relação às condições sociais e econômicas, mas, também, culturalmente discriminados e simbolicamente estigmatizados. É claro que aqui não vai ser possível uma análise extensa da complexidade embutida no conceito. Apenas tentaremos apontar alguns possíveis significados alternativos e o que privilegiamos como mais relevante para os nossos fins.

Um primeiro modo de conceber o empoderamento está vinculado a uma visão substantiva de poder, entendido como “poder sobre”. Nessa visão mais tradicional, o poder é uma

substância, algo que se tem ou não se tem. Para que um sujeito destituído de poder possa chegar a ganhá-lo, alguém deve perder a posição de poder anteriormente possuída. Assim, por exemplo, se as mulheres ganharem poder é porque, necessariamente, os homens o perderão. O poder implica especialmente em capacidade de mandar, coagir outros, obrigá-los a agir conforme a sua vontade. O poder é enquadrado assim num esquema do tipo “jogo de soma zero”, onde os ganhos sempre equivalem às perdas e, no caso do poder, ele simplesmente passaria dos sujeitos anteriormente poderosos para os que eram dele destituídos (IORIO, *apud* VIERA *et al.*, 2009). O conceito de empoderamento não seria, nesse caso, muito mais do que se levar algum sujeito já desprovido de poder a tê-lo, apoiando, através disso, uma inversão de papéis.

Uma visão alternativa a essa primeira costuma-se denominar como visão relacional do poder e reconhecer como sua matriz primária a obra do autor francês Michel Foucault. Ele, a partir de obras como “Microfísica do poder” (2005) e “Vigiar e punir” (2007), desperta a atenção para o caráter molecular e capilarmente presente do poder, o que já não seria um atributo do sujeito e sim das relações humanas que são por ele entremeadas. Ele “rompe com essa noção de poder como algo que se detém e o propõe como algo que se exerce e se efetua nas relações. Partindo desta concepção, o poder não “surge” frente ao homem, sendo próprio de seu caráter humano” (VIERA *et al.*, 2009, p. 136). “Pode-se afirmar que o poder está presente do leito conjugal de um casal à sala presidencial do Palácio do Planalto” (COSTA, 2000, s/p).

Ora, é nessa visão relacional do poder, que o reconhece enquanto consubstancial a toda relação humana, que o conceito de empoderamento assume mais relevância e que se propõem algumas reflexões instigantes. A saber: a) não existe relação de poder sem que haja uma, pelo menos parcial, colaboração dos sujeitos que estão na relação; b) não existe relação que não implique, de alguma forma, uma relação de poder.

Com relação ao ponto a, podemos fazer, como exemplo extremo, o caso de um ditador. Diante dessa figura autoritária, poderia se discutir a noção de existência, do outro lado, de uma forma de colaboração com a relação ditatorial. No entanto, como mostrado por vários exemplos históricos, até nesse caso, podemos admitir que existe colaboração ou, pelo menos, certa condescendência entre quem exerce e quem sofre a relação autoritária, como demonstrado pelas formas igualmente extremas de reação de quem, para se subtrair definitivamente à relação de poder e demonstrar a sua radical discordância com ela, chega a tirar sua própria vida, ou criar movimentos de oposição que colocam em risco as vidas dos envolvidos (e, infelizmente, até de outros que não queriam se envolver).

Quanto ao ponto b, se chegamos a admitir que não existe relação humana que não implique relação de poder, será mais fácil evitar visões ingênuas. Reconheceremos assim, por um lado, que não existe sujeito completamente desempoderado, e, por outro, que a própria relação de empoderamento nos coloca diante de um problema de difícil solução. Parafraseando o que dizia Paulo Freire com relação à educação, podemos afirmar que ninguém se empodera sozinho, mas também, que ninguém empodera ninguém. A única saída para esse quebra cabeça é que: os homens se empoderam partilhando, em comunhão (FREIRE, 1987); isto

é, existe uma solução dialética pela qual, sujeitos relativamente empoderados se dispõem a facilitar a busca de sujeitos relativamente desempoderados por caminhos autônomos de valorização individual e solidariedade coletiva.

## EDUCAÇÃO

Sumarizando então, entendemos o conceito de empoderamento como o que leva pessoas e comunidades a serem “protagonistas de sua própria história” (GOHN, 2004). Porém, um ponto fundamental a se responder nos parece o seguinte: qual ou quais são, hoje, os principais fatores de desempoderamento e, portanto, quais seriam os pontos estratégicos a se enfrentar para contrastar esse problema? Uma resposta comum a essa pergunta é que a pobreza desempodera (FRIEDMAN, *apud* HOROCHOVSKY; MIRELLES, 2009), pois retira dos pobres a condição de usufruir substantivamente dos direitos de cidadania. É esse tipo de resposta que justifica a grande quantidade de projetos de gestão social, voltados à geração de trabalho e renda.

Contudo, essa constatação, em sua força contundente, ainda obscurece algumas considerações mais sutis ligadas às características que se costumam destacar, hoje em dia, ao se procurar descrever as nossas sociedades contemporâneas. Sociedades do conhecimento (SQUIRRA, 2005), complexas, “líquido-modernas” (BAUMANN, 2007), são algumas das definições as quais, com acentos diversos, frisam elementos comuns, convergentes, inclusive com a experiência que nós mesmos, enquanto atores e gestores sociais, temos dos contextos de nossa ação. O fato de “as mesmas coisas terem sentidos diferentes” (SCLAVI, 2000) conforme o contexto onde elas acontecem e a significação cultural que se opera nelas; a rapidez das mudanças tecnológicas, mas também sociais e culturais que tornam arriscada qualquer previsão, assim como as tentativas de controlar os acontecimentos futuros que já pautaram disciplinas classicamente modernas como os vários tipos de planejamento; o nível de interconexão dos sistemas (informacional, econômico e cognitivo, mas também das migrações, das doenças, etc.), todos esses fatores levam muitos autores a considerarem que o elemento crucial para se navegar com êxito nesses mares turbulentos é a educação.

Uma educação, no entanto, redefinida com relação ao padrão tradicional que a queria voltada principalmente à aquisição de informações e técnicas. A educação para o século XXI deve ajudar os sujeitos a encontrar as chaves de interpretação do mundo global e de suas múltiplas versões locais. Será uma educação da visão crítica e da autonomia ou não será. Será uma educação que reconhece os limites da racionalidade linear e instrumental típica da modernidade e busca reintegrá-la com outras fontes de sabedoria e outras racionalidades; uma educação que move do reconhecimento de que muitas são as maneiras de ler e interpretar o mundo, e que reconhece lucidamente que esse mundo, por mais que nos pareça o único mundo possível (pelo vício que temos de naturalizar o que nós mesmos, enquanto seres humanos, fizemos (VIERA *et al.*, 2009)), é apenas uma das muitas configurações existentes. Aliás, uma configuração que está manifestando, com sinais alarmantes, os seus pontos de crise.

Ora, chegamos aqui em um ponto interessante de reflexão, pois, quem se interessa e está envolvido no campo da educação sabe muito bem que, por mais que se reclame das taxas de evasão escolar ou das percentagens de crianças que não acessam as escolas, os processos formais de educação estão longe de assegurar, hoje, respostas adequadas ao problema em pauta. Os modelos epistemológicos e pedagógicos que fundamentam o sistema educativo em muitos países, até centrais do sistema-mundo e no Brasil, com certeza, são ultrapassados e não dialogam com os desafios que a história humana nos propõe. Nessa situação, além da busca imprescindível pela atualização desses modelos, é possível até que os múltiplos processos de educação informal que vêm sendo desenvolvidos em campos como a Gestão Social apontem caminhos relevantes e pertinentes para as respostas que estamos procurando. Assim, parece-nos que a afirmação do potencial criativo de todo educando, esteja ele envolvido em processos formais ou informais de educação, é um ponto de partida fundamental no processo de aquisição de uma visão crítica e de uma postura autônoma e não simplesmente reprodutiva com relação ao mundo.

É nesse intuito que avançamos a proposta de uma pedagogia da criatividade, especificamente relacionada à questão do empoderamento enquanto processo intrinsecamente educativo que nos leva à busca de novas formas do sujeito, individual e coletivo, estar em, e se relacionar com, o mundo.

Voltando à pergunta inicial deste tópico sobre os fatores principais de desempoderamento em nosso mundo contemporâneo, podemos adicionar, agora, a ideia de que o estigma social e cultural que acomete sujeitos como moradores de favelas e bairros periféricos, mulheres e jovens que nelas moram, sujeitos marginalizados por condições de vida (sem teto, desempregados, dependentes químicos, presidiários,...) e o olhar depreciativo que esses sujeitos muitas vezes introjetam, nos parece um fator crucial de desempoderamento, sobre o qual a dita pedagogia da criatividade nos permite operar.

## **PROJETO RIOS DE ENCONTRO: QUINTAIS DE CULTURAS SOLIDÁRIAS**

Não é fácil descrever o Projeto Rios de Encontro pela quantidade de atividade que ele germina, desde 2009 e até hoje, assim como pela complexidade de nexos que estabelece com o território ao redor: Marabá, sudeste do Pará, região de intenso desenvolvimento econômico, especialmente a partir das últimas décadas do século passado e com acirrados conflitos, ligados ao próprio processo de desenvolvimento. Aqui, em seguida, tentaremos descrever a trajetória e os desafios desse projeto, baseando-nos em excertos significativos dos relatórios devidos ao Prêmio Itaú-Unicef - Pequeno Porte - Educação Integral - Experiências que Transformam, anos de 2011 e 2012.

### **Fase 2009-2010.**

O projeto iniciou-se em colaboração com o Ponto de Cultura, GAM (Galpão das Artes de Marabá), e em colaboração com a comunidade pioneira de Marabá, Cabelo Seco. O objetivo

inicial era criar um monumento comunitário nacional sobre a história e o imaginário da região, através de duas colaborações, de formação de gestores, arteducadores, educadores e produtores culturais, e de produção cultural comunitária. Concebido em conexão com diversos projetos comunitários artístico-pedagógicos, o projeto iniciou criando dois processos principais e paralelos: um curso de formação de 6 meses na Escola Judith Gomes Leitão, acerca da pedagogia artística de *Transformance*, para 70 gestores, artistas comunitários e professores, dedicado à transformação social sustentável; e uma colaboração com Cabelo Seco, bairro popular afrodescendente socialmente estigmatizado, baseado num processo comunitário chamado ‘Quintais de Cultura’ e liderado por seu mestre Zequinha. Esse processo, gradativamente, gerou a banda afroindígena de crianças e jovens, ‘As Latinhas de Quintal’, que hoje produz sua própria música e dança em busca de uma nova cultura popular no bairro e na cidade. Um terceiro processo, o ‘1º Fórum de Cultura Solidária’ realizado em novembro de 2009, no corredor cultural da região Carajás, juntou as duas colaborações paralelas, cujo grande final aconteceu em Cabelo Seco, coordenado pelos jovens e mães do grupo ‘As Latinhas de Quintal’. Esse fórum objetivou a celebração autônoma da cultura do bairro e um encontro entre culturas dos bairros vizinhos em conflito.

Na reflexão final dessa primeira fase do projeto, avaliamos que, apesar de não realizarmos uma obra comunitária nacional, o projeto já transbordou as expectativas originais e criou uma plataforma adequada para justificar uma segunda fase: a proposta de continuidade, premiada a nível nacional na edição 2010 do Edital Interação Estética, Funarte. Nessa segunda fase, de 2011, as atividades realizadas seguiram três eixos organizadores: formação artística, gestão e produção artístico-cultural, e intervenção artístico-cultural local e intercomunitária.

### **2010-2011: Formação artística de jovens como gestores e produtores culturais**

Na segunda fase do projeto, desenvolvemos apresentações com o grupo ‘As Latinhas de Quintal’ em quatro eventos culturais na cidade e quatro eventos culturais na comunidade. As apresentações geraram grandes matérias no Jornal Correio de Tocantins, ressignificando o olhar preconceituoso da sociedade de Marabá sobre a comunidade Cabelo Seco e transformando a percepção de um bairro violento e excluído em uma comunidade ética, com um projeto visionário, ecológico e socioeducativo de co-responsabilidade comunitária. Ao longo do primeiro semestre, desenvolvemos uma parceria com a turma de Pedagogia do Campo na Universidade Federal do Pará (UFPA-Campus Marabá), trocando manifestações culturais que culminaram na construção de um Jardim de Paz (horta criativa e comunitária) no terreno do Casarão da Cultura no bairro de Cabelo Seco.

As ações de gestão e produção cultural e apresentações musicais geraram a autoconfiança no grupo ‘As Latinhas de Quintal’ de aceitar dois convites para realizar colaborações de ‘cultura viva comunitária’ (formação e troca de saberes e apresentações artístico-culturais) entre o mestre Zequinha, uma jovem liderança da banda musical, e um projeto comunitário em Medellin, Colômbia, e em Capão de Canoa e Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. O

acúmulo dessas realizações culturais estimulou um convite para desenvolver uma parceria artístico-pedagógica com a Escola de Ensino Fundamental Judith Gomes Leitão, ao criar um modelo de colaboração para 2012 com todas as escolas que atendem as crianças e jovens do bairro Cabelo Seco. A colaboração pioneira dessa parceria gerou uma apresentação artística diante de 500 alunos e duas apresentações artísticas diante de 200 mães e pais, catalisando o Prêmio Nacional do Itaú-Unicef 2011, na categoria de 'Pequeno Porte' para 'Educação Integral: experiências que transformam'.

Finalizamos o ano e a fase com uma festa solidária de celebração de todos os gestores jovens e adultos do projeto, cujo tema de solidariedade se concretizou a partir da ressignificação de um cachê da Vale do Rio Doce (realizadora-financiadora do Festival Giro Cultural) em uma moeda solidária para 15 membros da comunidade de Cabelo Seco com necessidades especiais. Na reflexão final dessa segunda fase do projeto, percebemos uma popularização das músicas e o potencial gestor cultural do grupo 'As Latinhas de Quintal' como base possível de uma cultura popular emergente da comunidade de Cabelo Seco; e uma obra cultural imaterial capaz de sensibilizar a cidade, a região amazônica do sudeste do Pará e o país, sobre a necessidade de repensar os conceitos dominantes de juventude e desenvolvimento acelerado.

Avaliamos que o reconhecimento municipal do grupo juvenil como gestores e produtores de uma nova comunidade ética, solidária e sustentável possível afirmou a proposta pedagógica que aplica as artes como linguagem de transformação socioeducativa e cultural. Também justificou o uso do prêmio do Itaú-Unicef para realizar uma terceira fase: a continuidade do projeto da autotransformação comunitária, baseada nos três eixos organizadores de formação artística; gestão e produção cultural; e intervenção intercomunitária e transcultural.

Sentindo-nos mais preparados para ampliar o projeto ao alcançar a comunidade inteira, decidimos estender nossas ações culturais para além dos quintais de seus integrantes, a fim de incluir as cozinhas e os quartos da comunidade. Acreditamos que um CD das músicas das 'As Latinhas de Quintal' poderia sensibilizar a comunidade e divulgar os valores do projeto, para cultivar autoestima e autoconfiança. Também, sentimos a possibilidade de convidar artistas, educadores e gestores solidários de fora, para diversificar a experiência cultural da comunidade, estimular o olhar através do outro e inspirar a troca de saberes, como iguais, entre convidados de respaldo e os artistas e gestores de Cabelo Seco. Essas reflexões geraram a proposta de um programa de residência artística em colaboração com o Instituto Heinrich Boll da Alemanha.

Finalmente, refletimos sobre a vulnerabilidade econômica do grupo 'As Latinhas de Quintal', o qual chegou a aceitar o cachê da Vale (que está bancando a exploração e devastação do Sudeste da Amazônia), mesmo depois de uma decisão coletiva de participar no seu festival de Cultura para propor uma Amazônia sustentável, sem aceitar remuneração. Refletimos também sobre a vulnerabilidade da comunidade em geral à sedução de grandes empresas. Definimos um quarto eixo organizador: o cultivo da economia solidária. Essa decisão gerou três novos objetivos específicos para o Casarão de Cultura para demonstrar à comunidade sua capacidade de autossustentação e criar uma base para uma economia solidária comunitária

possível: integrar uma placa solar; integrar um sistema de reciclagem de chuva; e criar uma moeda solidária.

Porém, dois acontecimentos na comunidade provocaram os núcleos gestores a repensar sua estratégia de como realizar esses objetivos: a inesperada gravidez em novembro de uma integrante de 14 anos do grupo 'As Latinhas de Quintal', uma das mais comprometidas jovens do projeto; e o espancamento na rua do filho adulto do Diretor Musical do projeto por mulheres da comunidade, provocadas pela sua ameaça e violência sexual. Mesmo sendo um músico reconhecido, ele não havia conseguido evitar uma vida sem teto, viciada em drogas e cachaça.

O primeiro acontecimento reforçou a resistência do grupo mais articulado e conservador na comunidade, o qual já descreditava no poder transformador da formação cultural e advogava soluções socioeconômicas a partir do mercado de trabalho e repressão decisiva policial. O segundo acontecimento transpareceu a necessidade de ampliar a base de colaboradores qualificados e de instituições parceiras para lidar com o grau de sequelas psicoemocionais de séculos de exclusão e violência socioeconômica.

Ambos acontecimentos machucaram a autoconfiança de uma parte do núcleo adulto gestor e, nas últimas reuniões dos dois núcleos gestores em 2011, geraram duas novas prioridades para o projeto: cuidar da questão de gênero e sexualidade para cultivar a autoconfiança das meninas e moças em Cabelo Seco; e integrar parceiros solidários em cada espaço do projeto.

### *Reflexões em antecipação do segundo semestre*

O assassinato, em junho do Alexandre, jovem de Cabelo Seco, cadeirante, uma das pessoas com necessidades especiais que ganhou um presente solidário na Festa de Cultura Solidária de 2011, nos abalou. "O projeto estava chegando a ele", disseram as bolsistas do Projeto, "mas chegou tarde demais". A rua cochichou que ele comandava o tráfico de drogas de sua cadeira de rodas e coordenava a morte de outros envolvidos. Porém, estava também no limiar de uma escolha, entre dois projetos opostos: um pôr do sol de sangue jovem, viciado e autoconsumidor, e um nascer do sol de nova liderança e comunidade sustentável.

Tentamos praticar a dica do Paulo Freire, a "paciência impaciente". O mestre Zequinha, Diretor Musical do projeto e pai do rapaz espancado, sente isso na pele: "Necessitamos de soluções imediatas, mas sabemos que as únicas soluções que vão garantir uma transformação profunda e sustentável necessitam de tempo" para cicatrizar as sequelas de séculos de violência e ressignificar a cultura poderosa do mercado, com seus valores individualistas e alienados do dinheiro, em uma cultura de solidariedade com seus valores sociais de cuidado e comunidade. Esse é o foco do segundo semestre de nosso projeto. Se conseguirmos aprofundar e demonstrar nossa proposta alternativa como uma nova política possível, baseada em uma cultura viva e comunitária e colaborações solidárias, o prêmio do Itaú-Unicef terá contribuído muito para nossa prática transformadora e humanizadora "da rua para as instituições".

### ***Reflexões em antecipação a 2013***

Um segundo semestre intenso, rico e inovador, que transparece novos desafios profundos, inevitáveis, no processo de transformação.

Lamentamos muito que, assim como nosso primeiro relatório, nosso segundo semestre encerra com uma reflexão sobre mais um assassinato, em dezembro, do Everton, filho do diretor musical do projeto e mestre popular, Zequinha. Entretanto, em contraste com Alexandre, assassinado em junho, Everton havia começado a atravessar o limiar entre o mundo viciado no refúgio crítico-prazeroso das crueldades do atual paradigma e o mundo comprometido com sua autorreabilitação e autossustentabilidade de um paradigma emergente.

Na noite antes de sua morte, o Everton conversou sobre seus planos para montar uma exposição fotográfica da comunidade, “História Viva”, para o Natal. Depois foi para lavar suas roupas, mas, de repente, foi chamado por pessoas fora do projeto, e voltou a sua casa com 13 balas no rosto. “A droga precisa enraizar-se nos mais inteligentes de nossos jovens para manter sua agilidade”, refletiu Zequinha, na madrugada depois da morte. “Temos que oferecer um prazer desconhecido, de autorrealização admirada”.

Aumentar nossa festa de final de ano para um festival de quatro dias de “beleza amazônica” possibilitou este *prazer social* que muitos na comunidade comentaram nos dias depois. Sem uma sustentação dessa convivência com *autorrealização social* alternativa, nosso projeto (assim como Everton), continua vulnerável à violência e conivência popular que caracterizam a cidade. Apesar de todos nossos resultados positivos durante 2012, o Projeto Rios de Encontro pode vir a ser arrastado e desconstruído no “tsunami de consumismo” agendado para 2013-14 (a construção de dois mega shoppings, da hidrovía-barragem no Rio Tocantins e da Siderúrgica em Marabá), em nome da “democratização da riqueza”.

O Festival, no entanto, é fruto de nossa terceira fase de transformação artístico-pedagógica, guiada por décadas de experimentos sustentados. Essa fase ampliou cuidadosamente nossa base de colaboração e co-produção interinstitucional, radiando da cultura popular de raiz de rua, para alcançar outros bairros, as escolas vizinhas e a economia local. A participação pró-ativa dessas instituições não foi à toa. Manifesta a busca desesperada, mas corajosa, visionária e lúcida, de um bem estar, um *bem viver sustentável*, ou, em outras palavras, um novo paradigma humano, generoso e celebrativo para garantir a vida digna, em particular para aqueles mais vulneráveis: toda criança, jovem e idoso na terra. As instituições que atualmente mais carecem e sofrem essa falta são a família e a escola.

Todos nossos colaboradores, os que concluíram um de nossos projetos e 25 jovens e crianças (sorteados) do desfile e da bicicletada, ganharam a camiseta do festival, “vivo pela paz”, como ação final de 2012.

2012 afirmou o poder transformador das linguagens de *performance* (dança, teatro e música), num palco democrático, inclusivo e afirmativo. Mas destacou duas *performances* dominantes e invasivas que ainda ficam no segundo plano de nossa pedagogia: a *memória viva da fome*

e a fome psicoemocional que alimenta o atual individualismo promovido pelo celular e pelas ilhas de comunicação, em casa, na escola e na rua. Dedicaremos-nos a entender e experimentar com cuidado para transformar essas novas ditaduras, resgatando e criando rituais, ações e projetos adequados.

Paradoxalmente, quanto mais as residências artísticas, projetos de ação-pesquisa juvenis e cursos de formação e transformação do imaginário (pelo Cine e pelo Festival) geraram resultados significativos, mais transparecem os desafios significativos que vão estruturar a quarta fase de nosso projeto. Não fomos contemplados para um terceiro prêmio nacional de Interações Estéticas em 2012 (Funarte, Ministério da Cultura), refletindo talvez a mudança nas políticas do governo, comprometidas com a economia criativa, para financiar essa quarta fase de nosso projeto. Isso propulsionará a busca de nossa própria economia solidária.

## **FALANDO EM RESULTADOS, DESAFIOS: CONCLUSÕES INCONCLUDENTES**

A abordagem de uma pedagogia criativa, fundamentada na adoção de Metodologias Integrativas e da *Transformance* nos anima diante dos resultados alcançados no contexto de projeto, assim como em outros que praticam os mesmos princípios. Eis em ação o potencial da “*performance*”, aquela atividade que nos permite experimentar ser algo que ainda não somos, ou que acreditamos que não somos, mas que podemos nos tornar se apenas algumas condições objetivas e subjetivas assim permitirem (FRIEDMAN, neste número). É o potencial da “*transformance*”, o processo de criação de um imaginário em *performance* popular, de uma nova identidade e estética transculturais, que constituam um novo palco possível para cultivar uma comunidade de opção e corresponsabilidade (BARON, 2011). A autoimagem que cada sujeito possui de se mesmo é uma dessas condições; outras são as predispostas pelos contextos nos quais agimos, que nos autorizam a novas *performances* ou, ao contrário, nos censuram e imobilizam nas *performances* consolidadas.

Ao mesmo tempo, a crônica do projeto nos abala com a força e crueldade das reações às tentativas inovadoras de estabelecer novos modelos de convivência. Conscientes do tamanho do desafio que aceitamos em querer desconstruir o paradigma posto de interpretação e ação, diante da marginalidade e exclusão, tentamos, dentre outras estratégias, adentrar o espaço de produção do saber acadêmico. Contamos, ao fazer isso, com uma abertura dele, em nada óbvia, para escutar palavras e apreciar formas de mobilização não regidas por uma racionalidade clássica, objetiva, linear ou instrumental. Ao contrário, essa ação, de Escuta Ativa (SCLAVI, 2000), é movida pela razão apaixonada, pela afirmação de valores, pelo compromisso com a convivência pacífica e harmoniosa entre seres humanos e natureza, pela afirmação da beleza dos rios, que estão sendo devastados, pela afirmação do poder da arte, como expressão não elitista e sim radicalmente humana, de transformação do mundo. Sabemos, ao mesmo tempo, que até que encontremos a abertura da escuta, as formas acadêmicas de produção de discurso e conhecimento são alheias aos sujeitos nossos parceiros: os jovens e adultos envolvidos no processo de transformação e ressignificação do bairro de Cabelo Seco em Marabá, apesar de toda contradição, conflito, avanço e retrocesso, estão se apropriando de sua voz, através de suas atuações em palcos públicos de afirmação individual e solidariedade

coletiva e de toda preparação que isso comporta. Estão se tornando, entre alegria e dor, sujeitos públicos, chamados a se posicionar em conflitos de porte global (a relação entre empresas multinacionais como a Vale e a comunidade de Marabá), a vislumbrar caminhos futuros, antagônicos com o dominante, e a reconhecer na sua própria pele o tamanho do desafio que isso tudo implica.

**Figura 2** - Uma página do calendário de 2013, produzido como forma de divulgação das ações do projeto.



Fonte: Arquivo do Instituto *Transformance*.

**Figura 3** - Boi 'Flor do Campo' no festival em Cabelo Seco, Marabá, Pará.



Fonte: Arquivo do Instituto *Transformance* .

**Figura 4** - Dança afrocontemporânea do AfroMundi inspira e provoca o público do festival.



Fonte: Arquivo do Instituto *Transformance*.

Essa voz, no entanto, não chega até as páginas das revistas, nem ao fórum das conferências, a não ser levada por mediadores, “intérpretes”, que se encarreguem de traduzir as formas das palavras deles nos formatos aceitos. Esquecer-se das fronteiras e barreiras existentes entres códigos distintos de comunicação seria ingênuo e, de fato, culposo de perpetuar a crença de que o discurso científico seja a única forma válida de descrever o mundo, para pensar e escolher as formas de sua transformação.

Para finalizar estas páginas, podemos afirmar que a proposta aqui apresentada, de uma “Pedagogia da Criatividade”, fundamentada na adoção de Metodologias Integrativas e de *Transformance* aponta para percursos de autoafirmação criativa dos sujeitos, como elementos chave de processos de empoderamento, autonomia, responsabilização, com relação ao presente e futuro, individual e coletivo. Sabemos da inércia dos paradigmas e da força intrínseca das modalidades consolidadas de interpretar o mundo. No entanto, parece-nos que continuar focalizando a dimensão material da falta de dinheiro como a principal que determina a condição de marginalidade e exclusão de sujeitos e comunidades seja uma manifestação do poder ainda exercido por uma visão simplória e instrumental dos fenômenos de inclusão/exclusão social. Nosso auspício, com este trabalho, é lançar mão de um diálogo que nos parece urgente e que tem como objetivo o aumento da eficácia das práticas de intervenção em gestão social, para a inclusão social e ampliação da cidadania.

## NOTAS

- 1 <http://www.humiliationstudies.org/documents/BaronCohenRelatoriodoSegundoSemestre2012do16deJaneiroUNICEF2013.pdf>
- 2 Por exemplo, a elaboração de uma dissertação de mestrado que traz a reconstrução de algumas histórias de vida que retratam o poder da vivência com arte na construção do sujeito (NEVES, 2013), ou projetos exitosos como o da Fundação Casa Grande (Nova Olinda, CE: <http://www.fundacaocasagrande.org.br/>); ou de escolas no ensino fundamental no Brasil (a exemplo da Escola Lumiar, SP: <http://www.lumiar.org.br/>) ou no exterior (Escola da Ponte, no Portugal: <http://beta.escoladaponte.com.pt/>); ou ainda da experiência registrada pelo filme *Lixo Extraordinário*, do diretor Lucy Walker, que retrata o trabalho do artista plástico Vik Muniz, ao longo de dois anos, com catadores de um dos maiores aterros sanitários do mundo, o Jardim Gramacho (RJ, <http://www.lixoextraordinario.net/>).
- 3 <http://www.fundacaocasagrande.org.br/principal.php>

## REFERÊNCIAS

BARON, Dan. Museu íntimo: diálogos entre cultura, educação e estética. In: SCHOMMER, Paula Chies; BOULLOSA, Rosana de Freitas. (Org.). **Gestão Social como Caminho para a Redefinição da Esfera Pública**. Florianópolis: Editora UDESC, v. 1, p. 303-331, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

COSTA, Ana Alice. **Gênero, poder e empoderamento das mulheres**. Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher. NEIM/UFBA, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 21ª ed. Rio de Janeiro: Ed Graal, 2005.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. 34ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDMAN, Dan. Performance and development: Some thoughts on the relationship between theatre and community at the launching of the Youth Onstage! Community Performance School. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, Salvador: v.2 n.3, 2013.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas, a teoria na prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2000.

GIANNELLA, Valéria. Espaço Aberto para Troca: Uma oficina sobre os paradoxos da mobilização social em contextos de exclusão extrema. **Coleção Roteiros de Gestão Social**, Salvador: série editorial CIAGS/UFBA, v. 1, 2009.

\_\_\_\_\_; MOURA, Maria, Suzana. Gestão em rede e metodologias não convencionais para a gestão social. **Coleção Roteiros de Gestão Social**, Salvador: série editorial CIAGS/UFBA, v. 2, 2009.

\_\_\_\_\_; ARAÚJO, Edilson Tavares de; OLIVEIRA NETA, Vivina Machado de. As Metodologias Integrativas como caminho na ampliação da esfera pública. In: SCHOMMER, Paula Chies; BOULLOSA, Rosana de Freitas. (Org.). **Gestão Social como Caminho para a Redefinição da Esfera Pública**. Florianópolis: Editora UDESC, v. 1, p. 139-164, 2011.

GOHN, M. G. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**, v. 13, n. 2, p. 20-31, 2004.

HOROCHOVSKY, Rodrigo Rossi; MIREILLES, Giselle. Problematizando o conceito de Empoderamento. II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia, 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais – NPMS.

NEVES, Francisco, Grangeiro, T. **Ação cultural para o desenvolvimento sustentável: trajetórias e percursos na região do Cariri/Dissertação (mestrado)** – Universidade Federal do Ceará, Programa de pós-graduação em Desenvolvimento Regional Sustentável – PRODER, Juazeiro do Norte, 2013.

SCLAVI, Marianella. **Arte di Ascoltare e Mondi Possibili**. Milano: Le Vespe, 2000.

SQUIRRA, S. Sociedade do Conhecimento. In: MARQUES DE MELO, J. M.; SATHLER, L. **Direitos à Comunicação na Sociedade da Informação**. São Bernardo do Campo, SP: Umesp, 2005.

VIERA, Gabriela Teixeira; ANDRADE, Carolina Riente *et al.*. A Utilização da Ideia de

“Empoderamento” em Políticas Públicas e Ações da Sociedade Civil. **Cadernos de Gestão Social**, Salvador: CIAGS/UFBA, v. 2, n. 1, 2009.

**Valéria  
Giannella**

Formada em Planejamento Urbano e Regional pela Escola de Arquitetura de Veneza (Itália), onde também cursou seu Doutorado em Políticas Públicas do Território. Desde novembro de 2009, tornou-se professora adjunta da Universidade Federal do Ceará, Campus no Cariri, hoje UFCA (Un. Fed. do Cariri). Desde 2011, é professora permanente do Mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento Regional Sustentável e líder do Paidéia, Laboratório Transdisciplinar de Pesquisa e Extensão sobre Metodologias Integrativas para a Educação e a Gestão Social, reconhecido pelo CNPq. Hoje está como coordenadora do Curso de Bacharel em Administração Pública e Gestão Social da UFCA.

**Dan Baron**

Arteeducador popular, escritor, artista plástico e coordenador artístico-pedagógico do Projeto Rios de Encontro da Universidade Comunitária dos Rios. Presidente da Aliança Mundial pela Arteducação entre 2006-2010, vem co-cultivando sua pedagogia de *Transformance* no Brasil desde 1998. Mora em Cabelo Seco, Marabá-PA, Amazônia, desde 2009.

**José de  
Jesus  
Marques  
de Sousa  
(Zequinha)**

Mestre da cultura popular (reconhecido pelo MINC), diretor musical do projeto amazônico Rios de Encontro, integra o Núcleo gestor da Universidade Comunitária dos Rios, (Cabelo Seco, Marabá, PA).



Foto: Iêdo Lopes

## Habitar no Tempo: Interações Estéticas na Produção de Arte

André Magalhães

### Resumo

O filme “Habitar no Tempo” é o resultado de uma atividade de formação interdisciplinar com crianças e jovens, sensibilizando-os para ver, ouvir, fazer e conviver através do contato com conteúdos de qualidade e expansão do repertório para a produção cultural. André Magalhães, músico e produtor cultural paulistano, foi residir na pequena cidade de Nova Olinda (CE) para realizar esta experiência artística junto aos meninos da Fundação Casa Grande - Memorial do Homem Kariri. Essa é uma organização não governamental comprometida com a formação de jovens e crianças nas áreas de arte e comunicação, memória, turismo, esporte e meio ambiente. Este projeto foi realizado de forma inclusiva e assistiu todas as idades e grupos. Envolveu iniciantes e artistas veteranos para produzir atividades e reflexões acerca da produção deste filme. Isso proporcionou o aprofundamento sobre a criação, a arte, a poesia, através de várias lições vivenciadas pelos meninos e meninas, integrando atividades de criação coletiva e mostrando ao jovem suas oportunidades de formação como artista e gestor cultural. As experiências com diferentes artes foram muito importantes e bem aceitas por eles. Essas ações adicionaram conteúdo a uma produção já existente de um acervo grandioso do patrimônio cultural local, composto por documentos videográficos, fotográficos e fonográficos encontrados nos registros de entrevistas, imagens, fotos e digitalizados, para o aprofundamento da história do lugar e das pessoas que ali habitam, como, também, para tratamento fundamental desse acervo tão precioso. Esse caminho de produção artística levou a todos para um lugar encantador que é de convivência e crescimento pessoal através de um modo afetivo de produzir cultura.

### Palavras-chave

Musicalidade. Produção Artística. Gestão Cultural Participativa. Interações Estéticas.

**Abstract**

The film “Dwelling in Time” is the result of interdisciplinary educational activities with youngster, to raise awareness about seeing, listening, making and living together, giving access to quality content and expanding the repertoire for cultural production. André Magalhães, musician and cultural producer from São Paulo, has been living in the town of Nova Olinda (CE) to create this artistic experience with the youngsters of Fundação Casa Grande - Memorial of the Kariri Man. This is an organization committed to training youngsters in the areas of art and communication, memory, tourism, sport and environment. This project was produced in an inclusive way and attended all ages and groups. It involved beginners and veteran artists to produce activities and ideas about the production of this film. This action provided the deepening of the creation, art, poetry, through various lessons experienced by the youngsters, integrating collective and creative activities and showing them training opportunities as an artist and cultural manager. Experiments with different arts were very important and very well accepted. These actions have added more content to the great existing collection of local cultural heritage, consisted of videographic, photographic and phonographic documents which were found on the records of interviews, pictures, and at the important historical collection of the place. This path of artistic production took everyone to an enchanted place which is one of building up coexistence and personal growth through an affective way of producing culture.

**Keywords**

Musicality. Artistic Production. Participative Cultural Management. Aesthetic Interactions.

**Link**

<http://www.rigs.ufba.br/videos.php>

**Figura 1** - Yasmim (9 anos).



Fonte: Foto Iedo Lopes (14 anos).

Os espaços amados nem sempre querem ficar fechados! Eles se desdobram. Parece que se transportam facilmente para outros lugares, para outros tempos, para planos diferentes de sonhos e lembranças.

(BACHELARD, A Poética do Espaço, 2008)

## INTRODUÇÃO

A Fundação Casa Grande – Memorial do Homem Kariri, situada em Nova Olinda, Sertão do Cariri (CE), é uma organização não governamental comprometida em formar jovens e crianças nos campos da arte e comunicação, memória, turismo, esporte e meio ambiente. As atividades formativas em comunicação e artes dividem-se em trabalhos de campo e laboratoriais, para a captação, produção e edição dos materiais relacionados aos temas trabalhados. Cada laboratório responsabiliza-se por organizar as ações próprias da TV, rádio, editora, gibiteca, discoteca, biblioteca e videoteca, e desenvolvem atividades de complementação escolar através dos laboratórios de Conteúdo e Produção.

“Habitar no Tempo” foi resultado de uma ação formativa, após dois períodos de residências artísticas vividos por André Magalhães: o primeiro ocorreu em 3 meses, no ano de 2009, e o segundo em 6 meses, no ano de 2010. Período que proporcionou a formação interdisciplinar de crianças e jovens na sensibilização do ver, escutar, fazer e conviver mediante o acesso à qualidade do conteúdo e ampliação do repertório para produção cultural.

## A IMPORTÂNCIA DAS AÇÕES

Figura 2 - Registros.



Fonte: Foto - Iedo Lopes.

Durante o primeiro processo de residência artística em 2009, o projeto inicialmente intitulado “Uma Banda de Produção no Cariri” gerou um DVD/show denominado “Rua do Vídeo” (47 min): um musical do grupo “ABanda” criado e produzido de forma participativa por integrantes da Fundação Casa Grande.

A produção desse DVD musical provocou os jovens para assumirem um espaço de atuação mais efetivo e consciente na produção cultural local. A fundação já era desperta para produção

de vídeo, mas também havia demandas para vivenciar com música, teatro, animação, técnica de áudio e luz, gestão cultural e outras atividades.

“Rua do Vídeo” - o primeiro projeto via Prêmio Interações Estéticas 2009, concedido pela FUNARTE - abordou principalmente a música. O foco foi o grupo “Abanda”, já existente na casa. O objetivo da intervenção, em forma de direção e produção artística, foi o de aprofundar a música a fim de criar um musical. Ativamente, todos os meninos envolveram-se para criar as animações, fotos, poesias, roteiros, transformando-se num DVD musical com uma participação verdadeiramente coletiva.

**Figura 3** - Iedo Lopes fotografando.



Fonte: Foto - Diana Gandra.

Os procedimentos participativos adotados repercutiram na mobilização artística dos meninos para produzir seus próprios projetos de intervenção na cidade, revisitando os bairros mais distantes com atividades culturais e alcançando um maior número de pessoas da localidade. O contato com a gama de material do acervo fotográfico e videográfico existentes na fundação despertou necessidades e interesses de aprofundamento no tratamento dos mesmos, para dar continuidade à produção e difusão da história de um espaço cultural como a Fundação Casa Grande. Essa “revisitação” aos documentos por eles produzidos foi de suma importância para novos jovens interessados e para a motivação daqueles que já estavam em formação para a renovação e transmissão dos saberes ali desenvolvidos.

A produção de cinema assumiu o foco na segunda residência artística, vivida por André Magalhães, com a renovação do Prêmio Interações Estéticas 2010 – FUNARTE. “Habitar no Tempo”, assim denominado o novo projeto, proporcionou a interação entre a criação, técnica, poética e a produção nos diversos laboratórios de formação dos meninos, integrando e fomentando as atividades de criação coletiva e o despertar do jovem para a arte e suas possibilidades de formação.

O processo de elaboração do filme deu-se através de diversas atividades que se constituíram como um mosaico artístico, formando jovens e crianças para interagirem entre si e propagarem seu conhecimento através de ações que eles próprios desencadeassem. Sendo assim, foram realizadas oficinas de roteiro, de captação e tratamento de áudio, captação de imagens fotográficas e videográficas, montagem e edição das imagens, de música, de expressão corporal; além das atividades de pesquisa social e documental nas expedições de percepção ambiental, entrevistas com moradores da cidade e com visitantes da fundação.

O projeto foi produzido de forma inclusiva e assistiu todas as idades e grupos. Ele envolveu iniciantes e artistas veteranos para produzir atividades e reflexões com os métodos adotados para a produção deste filme. A formação e a vivência de diferentes artes e conceitos somado a um grandioso acervo histórico que foi gerado com as entrevistas, imagens, fotos e digitalização de slides e filmes, resultou num feito extremamente valoroso: o processo vivido por todos; sem intentar tirar o mérito do produto final.

**Figura 4 - Céu.**



Fonte: Foto - Iedo Lopes.

Concomitante a essa criação, foram feitas sessões de orientação para a elaboração de projetos culturais, a fim de facilitar aos jovens a comunicação sobre suas potencialidades criativas e poderem participar de editais, executando atividades em prol de sua autonomia artística. Essa atividade resultou em conquistas tais como o Edital “Nossa Onda”, lançado pelo MINC, em que Aécio Diniz recebeu aprovação com seu projeto de rádio documentário; também, o Projeto “Sertão Sonoro”, edital público da Eletrobrás, planejado, escrito e executado junto com os jovens, acompanhados por uma coordenação externa de profissionais que se reuniram para fomentar ainda mais a autonomia desses jovens na gestão cultural daquele espaço.

Tal construção fez fomentar a iniciativa desses meninos e meninas para gerarem

conhecimentos junto a novos grupos no campo cultural, proporcionando encontros dentro e fora de seu espaço cotidiando. Por isso, esse projeto previu o intercâmbio com alguns pontos de cultura e escolas públicas das regiões brasileiras. Jovens e crianças viajaram em quatro situações distintas apresentando um primeiro corte do filme e foram despertando os espectadores nos debates sobre o conteúdo e as formas apresentadas. Essas ações contaram, eminentemente, com a participação dos jovens gestores culturais da instituição, a fim de apoiá-los na propagação de um método participativo de produção artística.

Sendo assim, uma análise cuidadosa de todo o processo repercutiu na demanda de aprofundar e de propor uma nova e terceira ação que surgiu espontaneamente entre os meninos. Ao ouvir e ver os dois projetos, descobriram que sabiam inovar, tocando a trilha musical junto à exibição do filme e, nesse momento, surgiu a ideia de preparar um espetáculo em que filme, teatro, intervenções e música possam se misturar em uma proposta tal que a trilha sonora seja realizada “ao vivo” pelos “músicos” da Casa Grande. Esse filme/espetáculo se chamará “A Casa” e está em fase de produção e amadurecimento conceitual. Habitar no Tempo é uma semente geradora dessa obra maior.

## **IMPACTO SOCIAL DA PROPOSTA**

É possível prever dois âmbitos de intervenção através desse trabalho: um interno, na dinâmica da Fundação Casa Grande, e outro externo, que vislumbra interferir na relação da Fundação com os moradores da cidade e de outras localidades envolvidas. Esse projeto buscou desencadear uma maior autonomia e ousadia dos jovens gestores na produção artística e nas ações culturais voltadas ao público local, regional e de outras localidades do país.

Esse trabalho permitiu a construção de um processo de autoconhecimento e de difusão do método participativo de produção cultural, desencadeando procedimentos que viabilizassem aos integrantes da Fundação um olhar para dentro e outro para fora: o primeiro, relacionado ao potencial criativo e à capacidade de execução de trabalhos culturais de qualidade; e o segundo, identificando novos jovens interessados em se formar para elaborar ações culturais pertinentes à realidade contemporânea e a colaborar com o aprimoramento cultural da localidade através de um processo de abertura para a inovação artística conjunta.

O desenvolvimento de atividades em que a prática perpassa toda a formação é uma característica da Fundação e dessa forma foram implementadas as ações desse projeto: um caminho de autoconhecimento e de expansão das ações vividas na instituição e na cidade; um reconhecimento interno e externo das habilidades e potências da “Casa” e seus moradores em criar realidade, em sonhar e fazer arte.

O método adotado facilitou a evidenciação das potencialidades dos jovens em promover a educação artístico-cultural, mediante o usufruto dos contatos com os diversos espaços disponíveis à interlocução artística e à elaboração de modelos de gestão cultural. A veiculação dos trabalhos voltados à produção, gestão cultural e processos formativos lhes dá visibilidade e aprofundamento das habilidades para difundir a importância desse lugar para a Região

do Cariri, além de se evidenciar como uma das referências em educação para a cultura, no Brasil e no mundo.

**Figura 5** - Teatro Violeta Arraes.



Fonte: Foto - André Magalhães.

## **NOTAS**

- 1 [www.blogfundacaocasagrande.wordpress.com](http://www.blogfundacaocasagrande.wordpress.com)
- 2 <http://www.youtube.com/watch?v=luQZYzLyCBY&feature=relmfu>

## **EQUIPE HABITAR NO TEMPO**

Direção Geral - André Magalhães  
Assistente de Direção e Roteiro - Vanessa Louise e Diana Gandra  
Pesquisa e Produção - Vanessa Louise  
Edição e Montagem - Diana Gandra e André Magalhães  
Direção de Fotografia - Helio Filho  
Câmeras: Helio Filho, Diana Gandra, José Wilson “Momô” e André Magalhães  
Som Direto: Meninos da Casa Grande  
Direção Trilha Sonora - Aécio Diniz e André Magalhães  
Mixagem - André Magalhães e Helio Filho

“Esta atividade integra o Prêmio Interações Estéticas – **Residências Artísticas em Pontos de Cultura**”



Cultura

FUNDAÇÃO NACIONAL DE ARTES  
**funarte**

Ministério  
da Cultura



**André  
Magalhães**

é músico baterista/percussionista, pesquisador de cultura tradicional, produtor musical e cultural. Produziu diversos projetos na área musical, entre eles os CDs “O seguinte esse” e “Tum Pá” do Grupo Barbatuques, “Na Eira” do grupo Ponto BR, “Agô: Cantos Sagrados de Brasil e Cuba. Integrante do Grupo “A Barca”, participou como produtor musical no Projeto “Turista Aprendiz”, Prêmio Rodrigo Melo Franco (IPHAN), pelo qual realizou gravações envolvendo mestres e grupos de cultura popular em 9 estados brasileiros, coletando cerca de 300 horas de músicas e imagens com os mestres e comunidades. Participou do Projeto “Cantos e Imagens da Terra”, registrando cantos de trabalho nas atividades de campo. Com povos indígenas, registrou povos Guarani, Kariri Xocó e Timbira. Atua como coordenador e diretor de palco de eventos nacionais e internacionais como “Mercado Cultural Bahia”, “Brasil Rural Contemporâneo”, “Semana da Canção Brasileira”, entre outros. Com o Grupo “Barbatuques” atua como diretor técnico e engenheiro de áudio, participando de turnês no Brasil e exterior.



Foto: André Magalhães



**Relação dos Avaliadores RIGS**  
**Edições 2013**

**Aline Craide**  
(Universidade Federal da Bahia)

**Ana Sílvia Rocha Ipiranga**  
(Universidade Estadual do Ceará)

**Claudia Simone Antonello**  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

**Claudiani Waiadnt**  
(Universidade Federal da Bahia)

**Cleonísia Alves Rodrigues do Vale**  
(Universidade Federal da Bahia)

**Dan Baron**  
(Instituto Transformance)

**Debora de Almeida Azevedo**  
(Universidade Federal do Rio de Janeiro)

**Débora Nunes**  
(Universidade do Estado da Bahia e Universidade Salvador)

**Edgilson Tavares de Araújo**  
(Universidade Federal do Recôncavo da Bahia)

**Fábio Ferreira Batista**  
(Fundação Getúlio Vargas/Escola Nacional de Administração Pública)

**Gelson Silva Junquilha**  
(Universidade Federal do Espírito Santo)

**Helena Tassara**  
(Universidade de São Paulo)

**Jader Cristino de Souza-Silva**  
(Universidade Salvador)

**José Oswaldo Soares de Oliveira**  
(Universidade do Vale do Paraíba)

**Josiane Silva de Oliveira**  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

**Letícia Dias Fantinel**  
(Universidade Federal do Espírito Santo)

**Luiz Alex Silva Saraiva**  
(Universidade Federal de Minas Gerais)

**Marcelo de Souza Bispo**  
(Universidade Federal da Paraíba)

**Maria Amélia Jundurian Cora**  
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

**Maria Cândida Bahia**  
(Universidade Federal da Bahia)

**Maria Tereza Flores-Pereira**  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

**Marina Dantas**  
(Universidade de Fortaleza)

**Mônica Carvalho Alves Capelle**  
(Universidade Federal de Lavras)

**Neusa Rolita Cavedon**  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

**Paula Chies Schommer**  
(Universidade do Estado de Santa Catarina)

**Rocío Castro Kustner**  
(Universidade do Estado da Bahia)

**Susana Kramer de Mesquita Oliveira**  
(Universidade Federal do Ceará)

**Sylvia Vergara**  
(Fundação Getúlio Vargas)

**Verônica Salgueiro do Nascimento**  
(Universidade Federal do Ceará)

**Zulmira Áurea Cruz Bomfim**  
(Universidade Federal do Ceará)

# RIGS

revista interdisciplinar de gestão social

A RIGS – Revista Interdisciplinar de Gestão Social é uma publicação acadêmica com periodicidade de 4 meses, contando, portanto, com 3 números por ano.

Pressupõe-se que a gestão social situa-se na contemporaneidade e em territórios pluridisciplinares de prática e investigação acadêmica, tratando de diversas problemáticas ligadas a campos de conhecimentos tais como Sociologia, Antropologia, Administração, Educação, Geografia, Arquitetura, Ciência Política, dentre outras.

Ao valorizar essa concepção abrangente e inclusiva da gestão, a RIGS publica documentos originais para o contexto brasileiro. São textos, fotos e vídeos que demonstram sua contribuição para o avanço da pesquisa e da prática com base na interdisciplinaridade.

A RIGS publica documentos inseridos em seis tipologias de contribuição: tecnológica, teórica, vivencial, indicativa, fotográfica e audiovisual.

[www.rigs.ufba.br](http://www.rigs.ufba.br)

