

**Universidade Federal de Pernambuco**  
**Centro de Ciências Sociais Aplicadas**  
**Departamento de Ciências Administrativas**  
**Programa de Pós Graduação em Administração - PROPAD**

**Elizabeth Regina Tschá**

**Paradigmas do Conhecimento e Compartilhamento do  
Conhecimento: Um Olhar a Partir da Modalidade de Ação  
Extensionista do Projeto Imaginário – UFPE**

**Recife, 2011.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO  
CLASSIFICAÇÃO DE ACESSO A TESES E DISSERTAÇÕES

Considerando a natureza das informações e compromissos assumidos com suas fontes, o acesso a monografias do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco é definido em três graus:

- "Grau 1": livre (sem prejuízo das referências ordinárias em citações diretas e indiretas);
- "Grau 2": com vedação a cópias, no todo ou em parte, sendo, em consequência, restrita a consulta em ambientes de biblioteca com saída controlada;
- "Grau 3": apenas com autorização expressa do autor, por escrito, devendo, por isso, o texto, se confiado a bibliotecas que assegurem a restrição, ser mantido em local sob chave ou custódia.

**A classificação desta tese se encontra, abaixo, definida por sua autora.**

**Solicita-se aos depositários e usuários sua fiel observância, a fim de que se preservem as condições éticas e operacionais da pesquisa científica na área da administração.**

**Título da Tese: Paradigmas do Conhecimento e Compartilhamento do Conhecimento: Um Olhar a Partir da Modalidade de Ação Extensionista do Projeto Imaginário – UFPE**

Nome da Autora: Elizabeth Regina Tschá

Data da aprovação: 20 de Maio de 2011

Classificação, conforme especificação acima:

Grau 1

Grau 2

Grau 3

Recife, 20 de Maio de 2011:

-----  
Assinatura da autora

**Elizabeth Regina Tschá**

**Paradigmas do Conhecimento e Compartilhamento do  
Conhecimento: Um Olhar a Partir da Modalidade de Ação  
Extensionista do Projeto Imaginário – UFPE**

Orientador: Dr José Ricardo Costa de Mendonça

Tese apresentada como requisito complementar para obtenção do grau de Doutorado em Administração, área de concentração Gestão Organizacional, do Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal de Pernambuco.

**Recife, 2011.**

Tschá, Elizabeth Regina

Paradigmas do conhecimento e compartilhamento do conhecimento: Um olhar a partir da modalidade de ação extensionista do projeto Imaginário – UFPE / Elizabeth Regina Tschá. – Recife: O Autor, 2011.

255 folhas: fig., quadros, abrev. e siglas.

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça.  
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA. Administração, 2011.

Inclui bibliografia, apêndices e anexos.

1. Conhecimento. 2. Paradigmas do conhecimento.  
3. Compartilhamento do conhecimento. 4. Extensão  
Universitária. 5. Ecologia de saberes. 6. Pós-abissal. 7. Eco-  
diálogo. I. Mendonça, José Ricardo Costa de (Orientador).  
II. Título.

658 CDD (22.ed.)

UFPE (CSA 2011-079)

Universidade Federal de Pernambuco  
Centro de Ciências Sociais Aplicadas  
Departamento de Ciências Administrativas  
Programa de Pós-Graduação em Administração - PROPAD

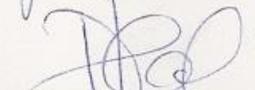
## **Paradigmas do conhecimento e compartilhamento do conhecimento: um olhar a partir da modalidade de ação extensionista do projeto imaginário - UFPE**

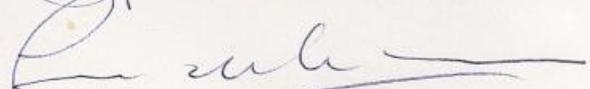
**Elizabeth Regina Tschá**

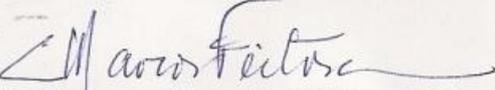
Tese submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Administração da  
Universidade Federal de Pernambuco e aprovada em 20 de maio de 2011.

Banca Examinadora:

  
Prof. José Ricardo Costa de Mendonça, Doutor, UFPE (orientador).

  
Prof. Diogo Henrique Helal, Doutor, FUNDAJ (examinador externo).

  
Prof. Luis De La Morã, Doutor, UFPE (examinador externo).

  
Prof. Marcos Gilson Gomes Feitosa, Doutor, UFPE (examinador interno).

  
Prof. Débora Coutinho Paschoal Dourado, Doutora, UFPE (examinadora interna).

## Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por iluminar o meu caminho e por colocar pessoas tão especiais em minha vida. Sou grata aos meus avôs e minhas avós, por todo amor, carinho e orações, que foram fundamentais nesta conquista. Agradeço também aos meus pais, Francisco e Mauricéa, que sempre incentivaram suas filhas a ingressar no mundo acadêmico. As minhas irmãs Anna e Cyntia, minhas sobrinhas e sobrinho por toda a ajuda que me deram.

Ao meu marido, João e a minha filha, Maria Eduarda, serei eternamente grata por terem compreendido, minhas ausências e terem conseguido conviver comigo, durante todo esse período de estudo, sempre me proporcionando amor e incentivando a realização de minhas conquistas, que na verdade são de toda minha família.

Em especial agradeço ao meu orientador, Professor José Ricardo Costa de Mendonça, que conduziu a orientação durante este estudo, incentivando a busca por conhecimentos, me proporcionando um grande crescimento.

Aos membros da minha banca examinadora, Diogo Henrique Helal, Marcos Gilson Gomes Feitosa, Débora Coutinho Paschoal Dourado e Luis de la Mora, agradeço-lhes pelas valiosas contribuições. Agradeço também aos demais professores e funcionários do PROPAD, que tanto colaboraram com a minha formação, em especial, aos Professores Pedro Lincoln Carneiro Leão de Mattos, Sérgio Alves, Marcos Primo, a professora Cristina Carvalho, por quem tenho muita estima e apreço e a Irani Vitorino.

Aos integrantes do Imaginário e da Comunidade de Ponta de Pedra, que desenvolvem um projeto apaixonante. Eu lhes agradeço por me receberam muito bem e forneceram as informações fundamentais para que eu pudesse desenvolver a minha tese.

Com muito carinho, agradeço aos amigos que conheci no Programa de Pós-Graduação em Administração - Propad: Maristela, Simone, Luciana, André, Ricardo, Nelson, Silze, Fabiana, Monica, Micheline, Raquel, Tibério, Glenda, Denise, Silvio, entre muitos outros, cuja convivência, apoio, palavras e conhecimentos, foram fundamentais para minha sobrevivência e enfim terminar o doutorado. Agradeço também aos meus amigos: Manuel, Dani, Antônio, Ana Paula, Dilermar, Ana, Wanderley, Gustavo, Flávia, Marcos Andrey, Adriana, André e Lú, cada qual com seu jeito e como pôde, contribuíram de alguma forma para esta conquista.

Em especial, pelos ensinamentos e conhecimentos transmitidos durante vida, sempre serei grata aos meus amigos Solano Mineiro (*in memoriam*) e Luiz Andréa

Favero (*in memorian*), que agora estão do outro lado, mas que, contudo em vida sempre torceram para que findasse o doutorado.

Por fim, agradeço a oportunidade concedida pelo Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal de Pernambuco, a CAPES e o CNPQ, pelo apoio financeiro concedido pôr vários anos, durante a realização do curso, o que me permitiu maior dedicação às atividades de pesquisa.

“Todo conhecimento começa com o sonho. O sonho nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina, brota das profundezas do corpo, como a alegria brota das profundezas da terra. Como mestre só posso então lhe dizer uma coisa. Contem-me os seus sonhos para que sonhemos juntos”.

(Rubem Alves)

## Resumo

Este estudo procurou compreender qual o paradigma do conhecimento que refletido nos modelos mentais propicia o compartilhamento do conhecimento como eco-diálogo. O referencial teórico apresenta alguns esclarecimentos acerca da gestão do conhecimento com foco no compartilhamento do conhecimento. Em seguida, aborda-se o compartilhamento do conhecimento no contexto universitário, as barreiras do compartilhamento do conhecimento (os paradigmas do conhecimento e os modelos mentais), para proceder com a ampliação do conceito do compartilhamento do conhecimento e, por fim, apresenta-se o estado da arte do compartilhamento do conhecimento na atividade de extensão universitária. A abordagem metodológica adotada foi a de pesquisa qualitativa, e a estratégia de pesquisa foi a de estudo de caso do Laboratório "O Imaginário"- UFPE. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, observações e documentos. A metodologia de análise adotada foi a Metodologia Interativa, cuja análise dos dados foi realizada em duas etapas: CHD - círculo hermenêutico dialético e AHD - análise hermenêutica dialética. Como principais resultados, tem-se que o modelo mental do compartilhamento do conhecimento e do conhecimento, dos integrantes do Imaginário, reflete o paradigma do conhecimento que norteia o discurso do compartilhamento do conhecimento enquanto prática do "Imaginário" e a concepção do conhecimento do grupo (Imaginário), cuja concepção e discurso do compartilhamento enquanto prática pôde ser identificado como eco-diálogo. Finalmente, concluiu-se a partir das constatações que o paradigma refletido nos modelos mentais dos integrantes do Imaginário, que propicia um compartilhamento do conhecimento como eco-diálogo, é o pós-abissal.

**Palavras-chave:** conhecimento, paradigmas do conhecimento, compartilhamento do conhecimento, extensão universitária, ecologia de saberes, pós-abissal, eco-diálogo.

## Abstract

The research has, as objective, to understand which the paradigm of the knowledge that, reflected over the mental models, allows the sharing of knowledge as an eco-dialog. The theoretical reference contains some clarifications about the knowledge, management with focus in the knowledge sharing. Then addresses the knowledge sharing at the universities context, the knowledge sharing barriers (knowledge paradigms and mental models), to proceed the amplification of the knowledge sharing and, in the end, it's shown the State of the Art of the knowledge sharing in the university extension activity. The methodological approach was the qualitative and research strategy was case study of the Laboratory "The Imaginary" - UFPE. The data were collected through interviews, observations and documents. The adapted analysis methodology was the Interactive Methodology, in which the data analysis was realized in two steps. CHD - dialectic hermeneutic circle and AHD - dialectic analysis circle. As main results, is that mental model knowledge sharing and knowledge, members of the Imaginary, reflects the paradigm of knowledge that informs the discourse of knowledge sharing as a practice of "Imaginary" and the conception of knowledge of the group (Imaginary), whose design and speech while practicing sharing could be identified as eco-dialog. Finally, it's been concluded that the findings that the paradigm reflected in the mental models of members of the Imaginary, which provides a sharing of knowledge as eco-dialog, is the post-abyssal. It is realized that.

**Keywords:** knowledge, the paradigms of knowledge, knowledge sharing, university extension, ecology of knowledge, post-abyssal, eco-dialog.

## Lista de Figuras

FIGURA 1 (2): A EVOLUÇÃO DAS SOCIEDADES.....	28
FIGURA 2 (2): CARACTERÍSTICAS DAS SOCIEDADES .....	29
FIGURA 3 (2): PATRIMÔNIO VISÍVEL E ATIVO INTANGÍVEL .....	30
FIGURA 4 (2): O CONHECIMENTO NA GESTÃO DO CONHECIMENTO.....	37
FIGURA 5 (2): ESPIRAL DO CONHECIMENTO.....	39
FIGURA 6 (2): COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO.....	43
FIGURA 7 (2): COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO - VISÃO FUNCIONALISTA .....	49
FIGURA 8 (2): PARADIGMAS .....	54
FIGURA 9 (2): PARADIGMAS DO CONHECIMENTO .....	65
FIGURA 10 (2): MODELOS MENTAIS .....	71
FIGURA 11 (2): COMPARTILHAMENTO COMO ECO-DIÁLOGO.....	81
FIGURA 12 (2): LINHA DO TEMPO COM A HISTORICIDADE DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA .....	82
FIGURA 13 (3): TRIANGULAÇÃO DOS DADOS .....	99
FIGURA 14 (3): CERAMISTA.....	103
FIGURA 15 (3): TÍTULO DA EXPOSIÇÃO.....	104
FIGURA 16 (3): FASES DE ANÁLISE DA PESQUISA .....	107
FIGURA 17 (3): CÍRCULO HERMENÊUTICO-DIALÉTICO .....	107
FIGURA 18 (4): METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO UTILIZADA PELO IMAGINÁRIO .....	112
FIGURA 19 (4): CLASSIFICAÇÃO DOS DADOS .....	116
FIGURA 20 (4): MODELO MENTAL E7 - CONHECIMENTO .....	120
FIGURA 21 (4): MODELO MENTAL E8 - CONHECIMENTO .....	121
FIGURA 22 (4): MODELO MENTAL E10 - CONHECIMENTO .....	122
FIGURA 23 (4): MODELO MENTAL E7 - COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO .....	133
FIGURA 24 (4): MODELO MENTAL E8 - COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO .....	134
FIGURA 25 (4): MODELO MENTAL E10 - COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO .....	135
FIGURA 26 (4): MATERIAL DE DIVULGAÇÃO - REDE SOCIAL FACEBOOK.....	144
FIGURA 27 (4): EXPOSIÇÃO DE PRODUTOS DA COMUNIDADE DE PONTA DE PEDRAS.....	144
FIGURA 28 (4): EXPOSIÇÃO DE PRODUTOS DA COMUNIDADE DE CERAMISTAS DO CABO DE SANTO AGOSTINHO .....	145
FIGURA 29 (4): PRODUTOS COMERCIALIZADOS PELA COMUNIDADE DE CERAMISTAS DO CABO DE SANTO AGOSTINHO .....	145
FIGURA 30 (4): PRODUTOS COMERCIALIZADOS PELA COMUNIDADE DE PONTA DE PEDRAS.....	145
FIGURA 31 (4): PRODUTOS COMERCIALIZADOS PELAS COMUNIDADES.....	146
FIGURA 32 (4): FOTO DA SINALIZAÇÃO DA APRESENTAÇÃO DA EXPOSIÇÃO .....	146
FIGURA 33 (4): LIVRO O IMAGINÁRIO.....	148
FIGURA 34 (4): APRESENTAÇÃO DO LIVRO O IMAGINÁRIO .....	148
FIGURA 35 (4): REUNIÃO.....	157
FIGURA 36 (4): ROTEIRO OFICINA DE PRODUTO. ....	159
FIGURA 37 (4): OFICINA DE PRODUTOS - IMAGEM COMO FONTE DE INSPIRAÇÃO E INCENTIVO À CRIATIVIDADE.....	159
FIGURA 38 (4): OFICINA DE PRODUTOS- IMAGEM COMO FONTE DE INSPIRAÇÃO E INCENTIVO À CRIATIVIDADE.....	159
FIGURA 39 (4): OFICINA DE PRODUTOS: IMAGENS USUÁRIOS .....	160
FIGURA 40 (4): OFICINA DE PRODUTOS: IMAGENS LOJAS .....	160
FIGURA 41 (4): OFICINA DE PRODUTOS: IMAGENS AMBIENTE SALA .....	160
FIGURA 42 (4): IMAGENS DE PRODUTOS DESENVOLVIDOS EM CONJUNTO - IMAGINÁRIO E COMUNIDADE .....	161

FIGURA 43 (4): OFICINA DE VITRIFICAÇÃO.....	162
FIGURA 44 (4): OLEIRO MANUSEANDO O TORNO.....	168
FIGURA 45 (4): OFICINA DE PAPEL RECICLADO.....	170
FIGURA 46 (4): ESTAMPAS DESENVOLVIDAS ANTES DA APLICAÇÃO DO MÉTODO DO OLHAR ATENTO .....	182
FIGURA 47 (4): OFICINA DE SERIGRAFIA .....	182
FIGURA 48 (4): ÁRVORE DA MENTIRA - PONTA DE PEDRAS .....	184
FIGURA 49 (4): IGREJA MATRIZ DE PONTA DE PEDRAS.....	185
FIGURA 50 (4): IMAGEM REFERÊNCIA E SÍNTESE.....	186
FIGURA 51 (4): SOLUÇÃO 1 - REPETIÇÃO DA SÍNTESE POR CONTRASTE COM DIREÇÕES ALTERNADAS .....	187
FIGURA 52 (4): SOLUÇÃO 2 - REPETIÇÃO DA SÍNTESE POR RADIAÇÃO CENTRÍFUGA COM DIREÇÕES GRADATIVAS .....	187
FIGURA 53 (4): PROCESSO DE IMPRESSÃO .....	188
FIGURA 54 (4): PROTÓTIPO.....	188
FIGURA 55 (4): APLICAÇÃO DA NOVA ESTAMPA NOS NOVOS PRODUTOS DA COMUNIDADE.....	189
FIGURA 56 (4): APLICAÇÃO DA NOVA ESTAMPA NO NOVO NO PRODUTO - DESCANSO DE PRATO.....	189
FIGURA 57 (4): METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO VERSÃO ANTIGA.....	193
FIGURA 58 (4): PAUTA .....	196
FIGURA 59 (4): FLUXOGRAMA.....	197
FIGURA 60 (4): DADOS DE PRODUÇÃO .....	197
FIGURA 61 (4): FLUXO DE CAIXA .....	197
FIGURA 62 (4): APRENDER FAZENDO .....	198
FIGURA 63 (4): BONECAS CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS .....	202
FIGURA 64 (4): MODELO CONCEITUAL DO CONHECIMENTO, DIMENSÃO INDIVIDUAL E GRUPAL .....	205
FIGURA 65 (4): MODELO CONCEITUAL DO COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO, DIMENSÃO INDIVIDUAL E GRUPAL .....	207
FIGURA 66 (APÊNDICE E): CONCEITO - RELAÇÃO - CONCEITO.....	241
FIGURA 67 (APÊNDICE E): MAPA CONCEITUAL.....	241
FIGURA 68 (APÊNDICE E): MAPA CONCEITUAL NATAL .....	242

## Lista de Quadros

QUADRO 1 (2): OS ATRITOS MAIS COMUNS E FORMAS DE SUPERÁ-LOS .....	35
QUADRO 2 (2): DIFERENÇAS ENTRE CONHECIMENTO TÁCITO E CONHECIMENTO EXPLÍCITO ....	36
QUADRO 3 (2): MODOS DE COMPARTILHAMENTO .....	38
FONTE: ADAPTADO DE NONAKA E TAKEUCHI (1997) .....	38
QUADRO 4 (2): TESES E DISSERTAÇÕES RELACIONADAS AO TEMA GESTÃO DO CONHECIMENTO EM IES .....	45
QUADRO 5 (2): AMPLIAÇÃO DA VISÃO DO COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO .....	81
QUADRO 6 (3): VISÕES ADOTADAS NA PESQUISA .....	97
QUADRO 7 (3): DOCUMENTOS .....	105
QUADRO 8 (3): PRIMEIRA FASE - CÍRCULO HERMENÊUTICO-DIALÉTICO .....	108
QUADRO 9 (3): SEGUNDA FASE - MÉTODO HERMENÊUTICO-DIALÉTICO .....	109
QUADRO 10 (3): SISTEMATIZAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	110
QUADRO 11 (4): CARACTERÍSTICAS DA METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO DO IMAGINÁRIO ....	114
QUADRO 12 (4): CATEGORIZAÇÃO .....	116
QUADRO 13 (4): DETALHAMENTO DAS CATEGORIAS EMPÍRICAS .....	118
QUADRO 14 (4): PRINCIPAIS TERMOS UTILIZADOS NA ELABORAÇÃO DO MAPA CONCEITUAL ..	141
QUADRO 15 (4): PRINCIPAIS CONCEITOS UTILIZADOS NA ELABORAÇÃO DO MAPA CONCEITUAL .....	209
QUADRO 16 (APÊNDICE A): LISTA DOS ENTREVISTADOS .....	236

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>CHD</b>	Círculo Hermenêutico Dialético
<b>AHD</b>	Análise Hermenêutica Dialética
<b>UFPE</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>FENEART</b>	Feira Nordestina de Artesanato
<b>E1</b>	Entrevistado 1
<b>E2</b>	Entrevistado 2
<b>E3</b>	Entrevistado 2
<b>E4</b>	Entrevistado 4
<b>E5</b>	Entrevistado 5
<b>E6</b>	Entrevistado 6
<b>E7</b>	Entrevistado 7
<b>E8</b>	Entrevistado 8
<b>E9</b>	Entrevistado 9
<b>E10</b>	Entrevistado 10
<b>EC</b>	Entrevistada da comunidade

## Sumário

1	Introdução	15
1.1	Contextualização do tema e do problema de pesquisa	15
1.2	Objetivos do estudo	22
1.2.1	Objetivo geral	22
1.2.1.1	Objetivos específicos	23
1.3	Justificativas	23
1.4	Estruturação da tese	25
2	Referencial teórico	27
2.1	A gestão do conhecimento: O compartilhamento do conhecimento	27
2.1.1	Os tipos de conhecimento	35
2.1.2	A espiral do conhecimento: Modos de compartilhamento de conhecimento	38
2.1.3	Meios e instrumentos do compartilhamento do conhecimento	40
2.2	O compartilhamento do conhecimento no contexto das Universidades	44
2.2.1	Barreiras do compartilhamento do conhecimento: Paradigmas e Modelos mentais	50
2.2.1.1	Os paradigmas: O conceito científico-social	50
2.2.1.1.1	Os paradigmas do conhecimento: o abissal e a emergência de um paradigma pós-abissal	55
2.2.1.2	Os modelos mentais	66
2.2.2	Ampliando a noção de compartilhamento do conhecimento: O compartilhamento como eco-diálogo	72
2.2.3	O estado da arte do compartilhamento na extensão universitária	82
3	Procedimentos metodológicos	94
3.1	Delineamento da pesquisa	94
3.2	O caso a ser estudado	97
3.3	Coleta de dados	98
3.4	Metodologia de análise interativa	106
3.4.1	Primeira fase: Circulo Hermenêutico-dialético (CHD)	107
3.4.2	Segunda fase: Método Hermenêutico-Dialético (AHD)	108
4	Análise e categorização dos dados	111
4.1	O caso estudado: O Imaginário	111
4.2	Categorização dos dados	115
4.3	Paradigma do conhecimento	118
4.3.1	Dimensão individual: Modelo mental	118
4.3.2	Dimensão grupal: O Imaginário	128
4.4	Compartilhamento do conhecimento	132
4.4.1	Dimensão individual: Modelo Mental	132
4.4.2	Dimensão grupal: O Imaginário	142
4.5	Relação entre as dimensões individual e grupal do conhecimento e do compartilhamento do conhecimento	204
5	Conclusões	216
6	Referências	223
	APÊNDICE A – Lista dos entrevistados	236
	APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com o Imaginário	237
	APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com a comunidade	239
	APÊNDICE D - Roteiro de observação	240
	APÊNDICE E - Protocolo de elaboração dos mapas conceituais	241
	ANEXO A: Plano Nacional de Extensão	244

# 1 Introdução

---

Este capítulo apresenta os argumentos para a referida tese. Com esse propósito, inicialmente contextualiza-se o tema e define-se o problema que norteou o desenvolvimento desta tese. Os objetivos gerais e específicos são apresentados em seguida, juntamente com as justificativas teóricas e práticas. O capítulo é finalizado com a descrição da estrutura que compõe a tese.

## 1.1 Contextualização do tema e do problema de pesquisa

Este estudo visa defender a seguinte tese: “O compartilhamento do conhecimento como eco-diálogo, no contexto de práticas universitárias, só pode ser concebido enquanto prática, se os modelos mentais que o nortearem forem guiados por um paradigma pós-abissal do conhecimento”.

Sabe-se que se vive “a era da sociedade do conhecimento”, na qual o conhecimento passa a ser um dos recursos mais relevantes, para a sobrevivência e para a competitividade das organizações (ANGELONI, 2003; NETO; DRUMMOND, 2008; RODRIGUEZ E RODRIGUEZ, 2001; SANTOS, 2008b).

Com o advento da sociedade do conhecimento, várias abordagens teóricas no campo organizacional, emergiram (aprendizagem, gestão estratégica, etc.) com o intuito e a necessidade de se entender como as organizações trabalham com o conhecimento visando conseguirem vantagens competitivas sustentáveis (DRUKER, 1993).

Foi neste contexto, que a gestão do conhecimento surgiu a fim de gerenciar a criação e o compartilhamento dos conhecimentos organizacionais<sup>1</sup> (DRUKER, 1993). Como gestão do conhecimento entende-se, o processo destinado a criar e a compartilhar conhecimentos, de modo a incorporá-los aos produtos, sistemas e serviços de uma organização (ANGELONI, 2003; BRYANT, 2003; NONAKA E TAKEUSHI, 1997).

Dentre, as dimensões que compõem a gestão do conhecimento como a criação e o compartilhamento de conhecimento, segundo pesquisas desenvolvidas por Goh (2002), o compartilhamento do conhecimento é a que apresenta maiores dificuldades nas práticas das organizações, existindo assim, a necessidade de estudos que tentem

---

<sup>1</sup> Conhecimento organizacional é o que está relacionado às atividades organizacionais (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

sanar estas dificuldades, o que justificou a escolha do mesmo para ser estudado nesta tese.

Como compartilhamento do conhecimento entende-se a transferência/troca de conhecimentos, informações, ideias, sugestões e experiências do indivíduo com outros (BARTOL; SRIVASTAVA, 2002; CROSSAN *et al.*, 1997; DAVENPORT E PRUSAK, 1998; NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

No contexto da sociedade do conhecimento, uma organização que tem um papel de destaque é a universidade, pois segundo Rocha (2001) a universidade tem como principal recurso e produto o conhecimento. Ela é o lugar onde “se pensa”, onde se produz o conhecimento, para encontrar as soluções mais apuradas para os problemas que afligem as sociedades.

No que concerne a relação das universidades com a gestão do conhecimento, acredita-se que ambas se relacionam entre si, pelo fato de que as universidades se situam no ponto de interseção da criação, do compartilhamento e da utilização do conhecimento, que fazem parte da gestão do conhecimento.

Contudo, segundo Santos (2010), tanto a produção, quanto o compartilhamento do conhecimento, constitui uma experiência social, em que se pressupõe o envolvimento de uma ou várias epistemologias, que vislumbradas na forma de paradigmas, guiam tanto o pensamento quanto as ações de uma dada coletividade.

Como paradigma entende-se os padrões que temos em nossa mente, baseados em experimentos passados, utilizados para o entendimento de questões presentes (KUHN, 1962), que influenciam o conhecer, o pensar e o agir, de indivíduos, pois os paradigmas estão inscritos culturalmente neles (CAPRA, 1996; MORIN, 2003; SANTOS, 2010). Já Epistemologia é toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido (SANTOS, 2010). Logo, um paradigma epistemológico consiste em um padrão estabelecido, que determina o que é um conhecimento válido, quem está apto a produzi-lo, bem como quais os métodos e as regras que tem que serem seguidos para que se produza um conhecimento válido (SANTO, 1989, 2010).

Um pressuposto para que exista um paradigma, segundo Khun (1962), é que os valores estabelecidos, por um paradigma, sejam compartilhados por uma determinada comunidade. Individualmente estes valores são refletidos na forma de modelos mentais, servindo de guia muitas vezes, para a forma como se vê o mundo, bem como para o modo como cada pessoa orienta suas ações (GARDENER, 2005; SENGE, 2001).

Relacionando os modelos mentais com os paradigmas epistemológicos, no contexto das organizações universitárias, pressupomos que os modelos mentais dos indivíduos que compõem determinada coletividade podem refletir a concepção paradigmática adotada pelo grupo e/ou organização universitária.

Vale ressaltar, que dentro das concepções paradigmáticas existentes, que envolvem epistemologia, nesta tese, utilizou-se, as concepções paradigmáticas discutidas por Santos (2005b, 2007, 2010), denominadas de paradigma abissal e paradigma pós-abissal, por entender que elas seguem uma linha de pensamento coerente com a tese que se almeja defender.

Como paradigma abissal do conhecimento entende-se uma epistemologia desenvolvida pelo pensamento moderno ocidental, que dominou a concepção do que vem a ser conhecimento por meio de uma visão de mundo, denominada de monocultura do saber, que concedeu à ciência moderna o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso em detrimento de outros conhecimentos, cuja visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimentos que não foram produzidos de acordo com os métodos e com os critérios científicos (SANTOS, 2005b, 2007, 2010).

Já como paradigma pós-abissal, entende-se uma epistemologia alternativa ao pensamento abissal, cuja concepção do conhecimento abrange vários modos de pensar que se dá na forma de uma ecologia de saberes, que consiste em uma posição epistemológica pós-abissal, que envolve um novo tipo de relacionamento entre o saber científico e outros saberes, que se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna), cuja articulação é sistêmica, dinâmica e horizontal, e se dá sem comprometer a autonomia de cada um. Nesta perspectiva, o conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento (SANTOS, 2002b, 2005b, 2006a, 2007, 2008a, 2008b, 2010).

Contudo, ao analisar o desenvolvimento das universidades, no que concerne a questões epistemológicas, por meio dos estudos desenvolvidos por Freire (1979, 1980, 1997, 2002, 2003) e Santos (2008b), pôde-se observar que as universidades se desenvolveram com o advento do pensamento abissal, pois muitas de suas práticas, dentre elas a extensão universitária, se dão em torno dos métodos e da crença nos conhecimentos científicos como absolutos. Tais conhecimentos são classificados como fragmentados, disciplinares e especializados, sendo os mesmos considerados

inadequados para solucionarem determinados problemas, complexos<sup>2</sup>, que afligem a humanidade (SANTOS, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010). Todavia, segundo o autor, à medida que os conhecimentos produzidos por esta visão vieram mostrando suas insuficiências e seus limites para solucionar as questões complexas que afligem a sociedade, as universidades não puderam ficar passivas neste processo, de modo que precisaram se posicionar.

Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos, ressalta que vem percebendo indícios de que as mesmas vêm direcionando suas práticas para um caminho que envolve: o fomento de novas modalidades de produção de conhecimentos, o estímulo de práticas multi/inter/transdisciplinares, o desenvolvimento do compartilhamento e criação de conhecimentos em uma perspectiva em que se está disposto a aprender com outros conhecimentos, etc (SANTOS, 2005a, 2008b). Logo, acredita-se que tais práticas adotadas pelas universidades sinalizam que as mesmas estão tentando guiar suas práticas por uma concepção pós-abissal.

Uma atividade que se destaca, neste contexto, é a extensão universitária, pelo fato de estar tradicionalmente servindo de ponte entre a universidade e a sociedade e de estar sendo responsável pela concretização do compromisso social da universidade. A mesma é tida como atividade acadêmica capaz de imprimir um novo rumo à universidade e de contribuir significativamente para a mudança tanto da sociedade, quanto da universidade (SANTOS, 2002a).

Analisando o estado da arte do compartilhamento do conhecimento no âmbito da atividade de extensão, pode-se perceber que a extensão lida tanto com o conhecimento científico, quanto com o não científico, estando no âmago de sua atividade a troca entre saberes, conforme dados da Política Nacional de Extensão (2000-2001) (ANEXO A). Fato este que dentro do campo dos estudos organizacionais, nos remete ao compartilhar, que faz parte da gestão do conhecimento de modo que se acredita que a atividade de extensão esteja inter-relacionada com esta prática.

Além disto, pôde-se notar que a extensão, assim como a organização que a fomenta, possui componentes históricos muito fortes, que ainda influenciam as suas práticas, sobretudo no âmbito da produção e do compartilhamento do conhecimento, tal

---

<sup>2</sup> A complexidade, a que se refere, advém da concepção de complexidade discorrida por Morin (2003), cuja ideia reside no entendimento de que a humanidade está vivenciando uma realidade de problemas complexos, que a ciência moderna, fechada nos seus métodos e nos seus critérios, não vem conseguindo compreender nem resolver, o que para o autor exige uma nova forma de se ver a realidade e, conseqüentemente, de se produzir conhecimentos.

como o paradigma epistemológico abissal. Todavia, a partir do momento que as universidades vêm sinalizando um novo direcionamento, em que se acredita estar sendo guiado por um pensamento pós-abissal, a extensão automaticamente tende a ser afetada por este direcionamento. Neste contexto, observou-se que a extensão, desde o seu surgimento até os dias atuais, vem tendo vários direcionamentos que são reflexos das transformações oriundas da própria prática.

Um desses direcionamentos coloca a extensão como articuladora de uma estrutura alienante, de uma monocultura do saber, cujo pensamento que a norteia advém de um paradigma abissal, que serve muitas vezes a uma classe hegemônica.

Outro direcionamento, que se pode dizer mais atual, que coloca a extensão como articuladora de um processo ecológico, em que se reconhece o universo de pluralidade de conhecimentos existentes, cujo pensamento norteador advém de um paradigma pós-abissal.

Entretanto, o que se pode observar da extensão é que, hoje, no âmbito institucional (nível organizacional), pode-se dizer que apenas algumas pessoas que praticam esta atividade estão alinhadas a um direcionamento pós-abissal. Isto pode ser justificado pelo fato de que as pessoas veem o mundo e agem de acordo com seus modelos mentais, (ANGELONI, 2003); que podem refletir por sua vez a concepção paradigmática adotada por um grupo.

Conforme, Senge (2001) os modelos mentais podem levar à resistência aos processos de mudanças ou a novas formas de pensar e conceber as coisas, pois parte do princípio de que não adianta mudar a realidade a sua volta se não for mudado o modo de encará-la. No caso, da extensão, acredita-se que algumas pessoas ainda concebem a extensão de acordo com o seu direcionamento abissal, e por isso resistem ou não enxergam a possibilidade de se praticar a extensão em uma perspectiva pós-abissal.

Procurando contextualizar a extensão universitária com a gestão do conhecimento, foram analisados, vários estudos desenvolvidos<sup>3</sup>, sobre a gestão do conhecimento no contexto da universidade, o que propiciou observar que os estudos não só deixaram a extensão universitária de lado, como também outros tipos de conhecimentos, abordando apenas nos seus estudos, o conhecimento organizacional (de caráter interno) e o conhecimento científico.

---

<sup>3</sup> Os estudos são detalhados no capítulo 1.6.

Diante da peculiaridade da atividade de extensão, em que está implícito o compartilhar e o lidar com diversos saberes, pôde-se observar duas lacunas, relacionadas a gestão do conhecimento no contexto das universidades, que foram: uma de cunho teórico e outra de cunho epistemológico.

A lacuna teórica advém do conceito do termo compartilhamento de conhecimento discorrido na literatura da gestão do conhecimento, na qual acredita-se ser inadequado para este novo direcionamento adotado pelas universidades, pois ao analisar os conceitos difundidos teoricamente do que se entende por compartilhamento, na gestão do conhecimento, desenvolvida nos estudos organizacionais, observou-se que os mesmos têm um direcionamento funcionalista e alienante, já que se associa o compartilhamento muitas vezes como troca ou como transferência de algo a ser recebido, memorizado para ser reproduzido e difundido, por alguém, a fim de servir aos interesses organizacionais.

Entretanto de acordo com Chauí (2003), a universidade é tida como uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Ela tem como matéria-prima o conhecimento e existe para servir à sociedade e contribuir para o seu desenvolvimento.

Neste contexto, acredita-se que o ato de compartilhar conhecimentos no âmbito das universidades, não envolve apenas o trocar, o transferir ou o adquirir conhecimentos externos, para reproduzir e incorporar os mesmos na organização, como também não envolve apenas interesses organizacionais, mas também sociais.

Assim, pôde-se pressupor que o conceito do compartilhamento do conhecimento se mostra inadequado para realidade universitária, sobretudo para a atividade de extensão universitária, que lida tanto com saberes científicos como os não científicos e tem interesses diversos. Desta forma se fez necessário ampliar o conceito do compartilhamento do conhecimento. Para tanto, buscou-se nos ensinamentos pedagógicos de Paulo Freire (1979, 1980, 1997, 2002, 2003) conceber uma concepção de compartilhamento condizente com a realidade universitária.

Assim, puderam-se perceber similaridades do compartilhamento como troca e transferência de algo a ser recebido, memorizado, para ser reproduzido e difundido com a concepção bancária / depósito (antidialógica) de educação, o que propiciou conceber este compartilhamento como depósito. Bem como, pôde-se por meio da teoria de ação dialógica e da comunicação, desenvolvida por Freire (1979, 1980, 1997, 2002, 2003), vislumbrar outra concepção de compartilhar que vai além da concepção do

compartilhamento como troca e transferência, que foi o compartilhamento como comunicação que envolve uma ação dialógica.

A lacuna epistemológica foi identificada, visto que os trabalhos desenvolvidos sobre gestão do conhecimento no contexto das universidades, tiveram como foco apenas os conhecimentos organizacionais e os científicos, deixando de lado outros saberes. Assim, diante da peculiaridade das atividades universitárias, sobretudo a extensão, que lida tanto com saberes científicos, quanto com os saberes não científicos, percebeu-se a necessidade de inserir uma teoria epistemológica que comportasse vários saberes. Desta forma, a teoria epistemológica que contempla igualmente a diversidade de saberes existentes no mundo, como os científicos e os não científicos, é a da ecologia de saberes.

Visando avançar teoricamente, em uma linha de pensamento que condiz com a era do conhecimento, bem como, com as transformações em curso de paradigmas, mentes, organizações e práticas, como as que estão sendo adotadas pelas universidades, ampliou-se, nesta tese, o conceito de compartilhamento por meio das teorias desenvolvidas sobre educação, por Freire (1979, 1980, 1997, 2002, 2003), como supracitado, bem como se fez uso da teoria epistemológica, proposta por Santos (2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010), em que a partir de leituras feitas das teorias dos autores, pôde-se, nesta tese, conceber o compartilhamento como eco-diálogo, cujo paradigma epistemológico que o norteia acredita-se ser o pós-abissal.

Como compartilhamento eco-dialógico, entende-se um compartilhamento em que se reconhece o universo de pluralidade de conhecimentos existentes, e que, por meio do interconhecimento, reconhecimento, autoconhecimento, intersubjetividade, diálogo, autonomia, reflexão crítica, participação e igualdade entre as partes, se dá uma partilha, que serve de base para construção de comunidades epistêmicas que criam, compartilham e renovam conhecimentos a partir de diferentes formas de se observar a realidade (FREIRE, 1979, 1980, 1997, 2002, 2003; SANTOS, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010).

Tendo em vista, que o principal recurso do compartilhamento do conhecimento é o conhecimento, e que a produção do mesmo, como supracitado, é uma experiência, social, a qual se dá a partir das relações entre os atores sociais, cujos modelos mentais dos indivíduos que compõem determinada coletividade podem refletir a concepção paradigmática adotada pelo grupo. Neste estudo, almejou-se defender a tese de que o compartilhamento do conhecimento como eco-diálogo, só pode ser concebido enquanto

prática, no contexto das universidades, se os modelos mentais que o nortearem forem guiados por um paradigma pós-abissais do conhecimento.

Todavia, sabe-se que uma tese para ser defendida deve estar vinculada a uma questão de pesquisa ou indagação, que deve ser respondida por meio da investigação científica, de modo que ao responder a questão se terá a refutação ou confirmação da tese. Assim, a seguinte questão de pesquisa foi elaborada:

*Qual o paradigma do conhecimento que refletido nos modelos mentais propicia o compartilhamento do conhecimento como eco-diálogo?*

Dentro dessa perspectiva, foi que se optou pôr defender esta tese, por meio de um estudo de caso do tipo único, do laboratório O Imaginário, que constitui uma atividade extensionista de projetos, que faz parte da Universidade Federal de Pernambuco, pois identificou-se por meio de pesquisa preliminar<sup>4</sup>, que este projeto vem sinalizando que suas ações estão alinhadas a um paradigma pós-abissal.

## **1.2 Objetivos do estudo**

A presente pesquisa insere-se no campo de interesse da gestão organizacional, na linha de pesquisa organizações e sociedade, na medida em que intenta contribuir com conhecimento relativo à gestão do conhecimento, com foco no compartilhamento do conhecimento, no contexto de uma organização do conhecimento, aqui representada pela Universidade (organização), por meio de uma prática específica, a prática da modalidade extensionista de projetos, que por ser extensão, é uma atividade que lida com a diversidade de conhecimentos tanto da universidade, quanto da sociedade, e que tem uma ligação explícita com a sociedade do conhecimento, e conseqüentemente com o compartilhamento do conhecimento. Assim, a fim de conseguir atingir o que se propõe, foram delineados os objetivos elencados abaixo.

### **1.2.1 Objetivo geral**

Compreender qual o paradigma do conhecimento que refletido nos modelos mentais propicia o compartilhamento do conhecimento como eco-diálogo, por meio do estudo de caso do laboratório “O Imaginário”, que é um projeto extensionista da Universidade Federal de Pernambuco.

---

<sup>4</sup> Foi identificado, por meio de observações preliminares, relatos da direção do projeto, conversas informais com integrantes do Imaginário, que o mesmo apresenta indícios que sinalizam que suas ações estão alinhadas com a nova realidade da universidade e conseqüentemente da extensão universitária (citado anteriormente), que acredita-se que está sendo guiada por um paradigma pós-abissal.

### 1.2.1.1 Objetivos específicos

- Identificar qual paradigma do conhecimento que está refletido nos modelos mentais (do conhecimento e do compartilhamento do conhecimento) dos indivíduos que fazem parte do “Imaginário”;
- Identificar qual paradigma do conhecimento está refletido na concepção do conhecimento e no discurso do compartilhamento do conhecimento enquanto prática do “Imaginário”;
- Verificar se o compartilhamento do conhecimento é concebido tanto nos modelos mentais dos indivíduos que fazem parte do “Imaginário”, quanto no discurso do compartilhamento do conhecimento enquanto prática do “Imaginário”, como um compartilhamento como eco-diálogo;
- Verificar se o paradigma refletido nos modelos mentais dos integrantes do Imaginário reflete o paradigma que norteia a concepção do conhecimento e o discurso do compartilhamento do conhecimento enquanto prática do “Imaginário”.

## 1.3 Justificativas

A justificativa teórica e prática, assim como os principais fatores que evidenciam a relevância, o ineditismo e a contribuição desta tese são elencados a seguir:

A relevância deste trabalho está na sua contribuição tanto teórica quanto prática para uma reflexão e sistematização do compartilhamento do conhecimento científico e não científico, na atividade de extensão universitária, a partir da própria prática de extensão, neste caso a da extensão universitária da Universidade Federal de Pernambuco, pois a maioria dos trabalhos realizados têm como foco o processo de construção histórica da extensão e sua inserção dentro da universidade. Porém poucos são aqueles que investigam a prática da extensão universitária, seu dia a dia, os fatores influenciadores de suas práticas e as suas potencialidades.

Incorporar, nos estudos organizacionais, esta temática significa fornecer subsídios para se enfrentar o desafio de se buscar uma alternativa ao fazer extensão e se praticar o compartilhamento do conhecimento em uma perspectiva abissal. Significa contribuir para a construção de novas mentalidades, que podem produzir uma nova teorização, para uma nova prática organizacional que está em curso, sobretudo de uma extensão que visa compartilhar o conhecimento como eco-diálogo.

Como contribuição teórico-metodológica, este estudo, pretende somar esforços para a consolidação de um pensamento pós-abissal e da ecologia de saberes propostos por Santos (1987, 1989, 1997, 2002 a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010), da religação de saberes proposta por Morin (2000, 2002, 2003), além de contribuir com a utilização das propostas desenvolvidas por Freire (1979, 1980, 1997, 2002, 2003), Minayo (2008), Guba e Lincoln (1989) e Oliveira (2005), no que se refere à educação, à comunicação e à extensão em uma perspectiva dialógica e não fragmentada.

Além disto, em termos práticos, contribuirá para trazer da ausência a atividade de extensão como prática, as vozes excluídas, as novas formas de gerir, bem como de organizar e de se praticar a extensão, de modo que sejam alternativas à lógica do paradigma do conhecimento dominante, denominada paradigma abissal, e que estejam alinhadas às diretrizes institucionais que norteiam a própria prática, tendo como aspecto chave o diálogo entre diversos saberes, o confronto de diferentes formas de ver a realidade e a produção de conhecimentos numa perspectiva ecológica.

Isso se justifica pelo fato de que cada vez mais são necessárias iniciativas que tentem, não só questionar, mas que passem a construir e a defender uma nova prática, como já nós alertava Guerreiro Ramos (1989), considerando a necessidade de se lutar para se achar alternativas viáveis, por meio de uma elaboração de uma ciência multidimensional da organização. Isso remete à necessidade de mudanças, como a ampliação do universo contemplado pelos estudos organizacionais e os tipos de organizações que são objetos empíricos dos mesmos. Nesse caso, busca-se estudar o compartilhamento do conhecimento em uma organização universitária, por meio de uma prática específica, da atividade de extensão, denominada projeto.

O ineditismo e a relevância da tese em questão, que envolve o compartilhamento do conhecimento no âmbito universitário, justificam-se pelo próprio olhar, pós-abissal, adotado pela pesquisadora.

A importância teórica e empírica do estudo proposto será a de contribuir para a compreensão de qual o paradigma do conhecimento que refletido nos modelos mentais propicia o compartilhamento do conhecimento como eco-diálogo, na prática de extensão universitária, advinda da modalidade extensionista de projeto.

Entende-se que os estudos organizacionais têm um papel importante neste contexto, pois as práticas organizativas e de gestão são necessárias para que isto aconteça. No entanto, o caminho não pode ser traçado por meio de práticas que as atuais

teorias trabalham e que servem ao sistema dominante, em que está enraizada a fragmentação, o despedaçamento e o desperdício de saberes. É preciso que se desenvolvam práticas específicas para cada realidade, e que fujam à lógica do que está posto, não no sentido de negá-la, mas de tentar inseri-la no contexto de outra forma, buscando fazer as diferenças e as oposições se comunicarem (MORIN, 2003), ou seja, como sugere Santos (2008a), uma nova convivência ativa de saberes, de maneira que se fomente, na teoria e na prática, um diálogo com a natureza e com as sociedades, que nos leve a entendê-los para viver com e neles, sem pretensão de dominá-los.

Almeja-se o princípio ecológico do saber e do conhecimento em torno do ser humano, valorizando-o. Ao invés de almejar conquistas titânicas, pode-se optar por desejar e edificar pequenas coisas do cotidiano. Esta, sim, será uma grande contribuição que se pode dar à sociedade. Dessa forma, acredita-se que as justificativas sejam suficientes para a tese em questão.

## **1.4 Estruturação da tese**

**O capítulo 1:** contextualiza o tema de pesquisa, apresentando o problema de pesquisa a ser investigado, seus objetivos, bem como as justificativas para a realização deste estudo, e a estruturação desta tese.

**O capítulo 2:** apresenta a fundamentação teórica. Nessa etapa apresentam-se alguns esclarecimentos acerca da gestão do conhecimento com foco no compartilhamento do conhecimento, inicialmente discute-se a temática do conhecimento como recurso de valor na Sociedade do Conhecimento. A partir dessas discussões, preliminares discorre-se sobre o compartilhamento do conhecimento (tipos de conhecimento, os modos, meios e instrumentos). Em seguida, aborda-se o compartilhamento do conhecimento no contexto universitário, as barreiras do compartilhamento do conhecimento (o conceito científico social de paradigma, os paradigmas do conhecimento e os modelos mentais), para proceder com a ampliação do conceito do compartilhamento do conhecimento e, por fim, apresenta-se o estado da arte do compartilhamento do conhecimento na atividade de extensão universitária, para, desse modo, chegar às argumentações finais.

**O capítulo 3:** apresenta os procedimentos metodológicos que irão guiar o desenvolvimento desta pesquisa: o delineamento da pesquisa, o caso estudado, coleta de dados, metodologia de análise.

**O capítulo 4:** apresenta o caso a ser estudado, bem como a categorização e a análise dos dados.

**O capítulo 5:** contém as conclusões e recomendações finais.

**O capítulo 6:** apresenta as referências bibliográficas que embasaram este estudo, bem como os apêndices e anexos.

## 2 Referencial teórico

---

Nesta etapa, apresentam-se o referencial teórico, necessário para o entendimento e a defesa da referida tese. Primeiramente cabe discorrer sobre a gestão do conhecimento, com foco na sua dimensão do compartilhamento do conhecimento, e aspectos relacionados aos mesmos, para em seguida discorrer sobre o compartilhamento do conhecimento em um contexto específico que é o das universidades, que foi o escolhido para desenvolver este estudo. Posteriormente aborda-se as barreiras do compartilhamento do conhecimento, que são os paradigmas do conhecimento e os modelos mentais, que constituem, juntamente com a prática organizacional do compartilhamento do conhecimento, o cerne desta tese. Por fim discorre-se sobre o compartilhamento do conhecimento como eco-diálogo, e em seguida o estado da arte do compartilhar na atividade universitária de extensão, que por sua vez se justifica, tendo em vista que esta foi a atividade escolhida para se proceder com o estudo e defesa desta tese.

### 2.1 A gestão do conhecimento: O compartilhamento do conhecimento

Acredita-se que durante toda a jornada dos homens na terra, os homens se desenvolveram com base em objetivos. O primeiro deles, tão elementar, foi o objetivo da sobrevivência. No entanto, para que eles entendessem e buscassem os meios para atingir tais objetivos, muitos outros homens tiveram que morrer. Apesar disso, muito do que foi apreendido pelos homens não morreu com eles, e sim foi transmitido de geração em geração, por meio da comunicação de conhecimento. Assim, no decorrer da aprendizagem, uma vez apreendida uma ideia, surgiam novas condições que confirmavam ou negavam aquela ideia.

O acúmulo de ideias está relacionado ao conceito “conhecimento”, que é tão explorado nos dias atuais, o da sociedade do conhecimento, e que vem ajudando aos homens, bem como as organizações, não só a sobreviverem, mas também a se desenvolverem. Conforme os objetivos de cada indivíduo e de cada organização vão se modificando, suas necessidades de aquisições de conhecimentos vão aumentando e isto acontece durante toda a sua existência (ANGELONI, 2003; DRUCKER, 1993; RODRIGUEZ E RODRIGUEZ, 2001; SANTOS, 2008b). Logo, uma das formas mais

comuns de aquisição de conhecimento se dá pelas inúmeras interações sociais, quer seja pela troca de experiências e de informações, quer seja pela comunicação associada à experimentação, em que os homens obtêm novas acomodações em suas estruturas cognitivas, o que os leva à assimilação de novos conhecimentos.

Rodriguez e Rodriguez (2001) salientam que o conhecimento sempre existiu desde a presença do homem no mundo, mas, na sociedade do conhecimento, torna-se o diferencial que faz com que qualquer produto ou serviço oferecido, seja medido pelo quanto de valor possui para quem o adquire, em função do conhecimento contido no mesmo. Contudo, para uma apropriada compreensão a respeito da sociedade do conhecimento, é importante o prévio entendimento das transformações pelas quais as sociedades passaram até chegar a esta nova era: a da Sociedade do Conhecimento (figura 1 e 2). Sobre isso, Rodriguez e Rodriguez (2001, p.17) mencionam:

Durante toda a história da humanidade, a cada novo paradigma que surge, voltamos a zero em termos dos padrões e regras, até então utilizados. Neste processo evolutivo, passamos da Sociedade Agrícola para a Sociedade Industrial e desta para a Sociedade do Conhecimento, a qual está baseada no conhecimento e em valores intangíveis.



Figura 1 (2): A evolução das sociedades.

Fonte: adaptado de Rodriguez e Rodriguez (2001)

Rodriguez e Rodriguez (2001) lembram, porém, que o surgimento de uma sociedade não implica o desaparecimento da anterior, mas implica uma mudança de foco de poder e do relativo crescimento em valor, se comparada com as demais sociedades.

<b>SOCIEDADE AGRICOLA</b>	<b>SOCIEDADE INDUSTRIAL</b>	<b>SOCIEDADE DO CONHECIMENTO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter força e habilidades físicas, saber executar trabalhos mecânicos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber como fazer, operar maquinas, saber como fazer os outros fazerem;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inovar, criar e reinventar, gerenciar mudança e inovação, gerir o conhecimento;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• trabalho artesanal;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• trabalho industrial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• trabalho intelectual;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• determinismo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• determinismo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• liberdade;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• dominar, escravizar;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• chefiar e controlar;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• liderar;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• manual;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mecanicista;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• organicista;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• recursos de valor baseados na posse de terra e de recursos naturais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• recurso de valor nas maquinas e nos equipamentos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• recurso de valor no conhecimento;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• valorização da posse da terra e de recursos naturais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• valorização da tecnologia;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• valorização do elemento humano (as pessoas);</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• racionalidade voltada para os pensamentos mágicos, religiosos e tradicionais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• racionalidade instrumental;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• racionalidade substantiva;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• rigidez, individualidade;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rigidez, individualidade;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• flexibilidade, coletividade, comunidades, redes;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• penalidade;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• penalidade;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• recompensa;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• competição.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• competiçã.;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cooperação, compartilhamento, co-gestão.</li> </ul>

Figura 2 (2): Características das Sociedades

Fonte: Elaboração própria

Nesse contexto, as organizações baseadas na Sociedade Industrial, construídas à luz dos conceitos de Taylor, Weber e Fayol, com modelos mais rígidos, hierárquicos e burocráticos, impulsionaram a consolidação do capitalismo e foram responsáveis por ganhos de eficiência que predominaram até a primeira metade do século XX. Entretanto, destaca-se que, pouco a pouco, o capitalismo foi evoluindo com os avanços das tecnologias de informação e da comunicação, que segundo Mota (1998), ocasionaram o esgotamento da sociedade industrial, e o ingresso desta na sociedade do conhecimento, que se colocou como um fator chave para o desenvolvimento econômico de regiões e de países.

Davenport e Prusak (1998) destacam como principais fatores que ocasionaram atual explosão do conhecimento: a globalização da economia, que levou as organizações a buscarem uma nova vantagem sustentável para se distinguirem em seus mercados; o *downsizing*, que revelou a falta de conhecimento dos colaboradores que deixaram a organização em virtude da substituição do elemento humano pela tecnologia, quando algumas organizações equivocadamente presumiram que a tecnologia poderia substituir a qualificação e o julgamento de um trabalhador humano experiente.

Uma característica importante da sociedade do conhecimento é destacada por Sveiby (1998), ao dizer que, dentro da sociedade do conhecimento, o principal recurso de valor não é mais encontrado nas máquinas (patrimônios tangíveis), mas sim nos conhecimentos (ativos intangíveis) que estão nas pessoas, como pode ser vislumbrado por meio da figura 3, em que a parte visível do iceberg representaria o patrimônio tangível e a parte que não se pode ver, pois está submersa, representaria os ativos intangíveis.

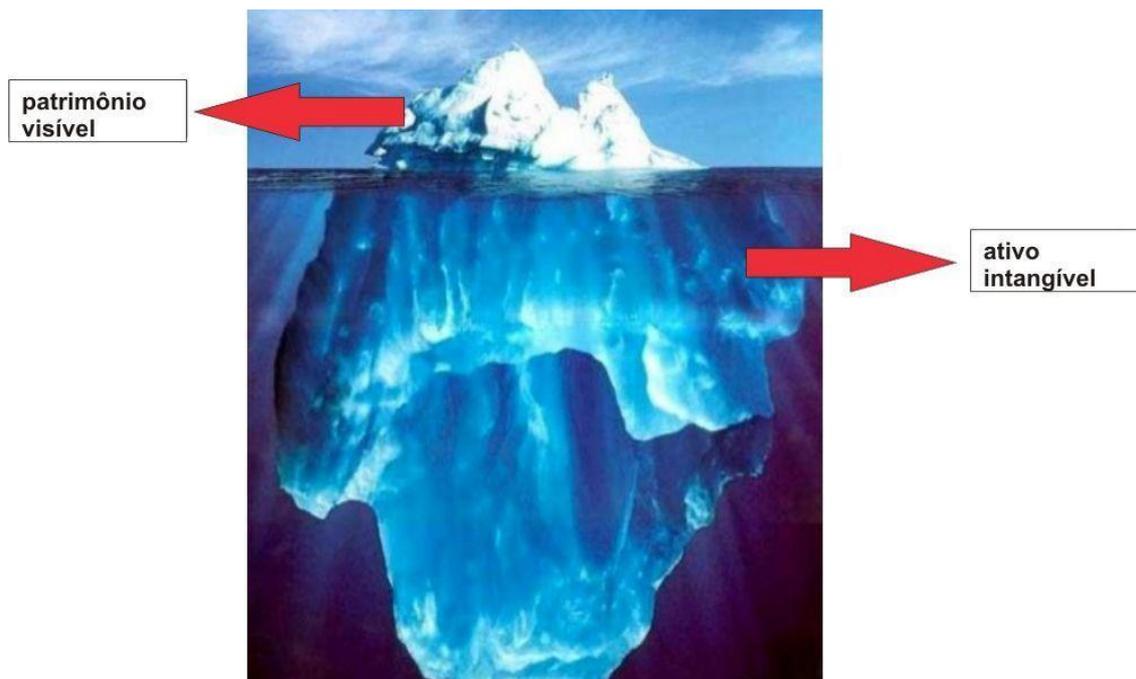


Figura 3 (2): Patrimônio visível e ativo intangível  
Fonte: Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento (2003)

Dessa forma, nota-se que o discurso organizacional passa por uma mudança de perspectiva em que agora, as pessoas, com seus conhecimentos, constituem um dos recursos mais valiosos das organizações e que as relações sociais entre as pessoas são as principais fontes geradoras de conhecimento e aprendizado, visto que Segundo Morin (2000), o conhecimento é construído a partir da interação entre pessoas.

Reforçando a importância do indivíduo neste contexto, vejamos o que De Masi (2000, p.256) tem a nos dizer:

O antigo princípio segundo o qual o homem deve ganhar a vida com o “suor do rosto” está para ser alterado [...] Mais do que nunca as pessoas viverão das suas próprias capacidades intelectuais. Isto não significa de modo algum um retorno ao jardim do éden. Cabe muito mais entender que o “suor quente” de um exercício muscular será substituído pelo “suor frio” da tensão nervosa acumulada pelo cérebro

pelos nervos e pela capacidade de resistência no exercício de atividades transacionais.

Analisando especificamente a mudança da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento, pode-se perceber que este processo levou a uma mudança não apenas da economia, mas também do cotidiano de algumas sociedades, envolvendo uma mudança não só cultural, mas de comportamentos, de mentalidades e de paradigmas, mas que, no entanto não foram incorporadas por todas as sociedades, pois a implementação destas mudanças requer uma atuação organizacional muito diferente das sociedades anteriores, visto que, como se pode observar, a era do modelo baseada em penalidades, rigidez, chefia pelo medo, não se adequa mais aos dias atuais.

Vale neste caso citar o comentário de Toffler (2003, apud CARMO, 2004, p.3), no qual diz: “Um senhor de escravos, ou senhor feudal transplantado da antiguidade para o mundo de hoje acharia difícil de acreditar, até espantoso, que nós batemos menos nos trabalhadores e eles produzem mais”.

Logo, o que se pode observar foi que, nas duas últimas décadas, houve uma grande evolução no campo organizacional, várias crenças e práticas empresariais foram questionadas, e a mentalidade tradicional autoritária foi sendo substituída por uma postura organizacional mais sensível as pessoas, consciente da importância que as pessoas têm para as organizações, como fontes de iniciativa, de energia, de criatividade e de conhecimentos em vez de apenas custos manipuláveis.

Além disto, com o advento da sociedade do conhecimento, várias abordagens teóricas surgiram, relacionadas ao aprendizado organizacional, à inteligência artificial e à gestão estratégica (SPENDER, 1996). Posteriormente, as pesquisas nessas abordagens intensificaram suas aplicações práticas e o aprofundamento teórico, focalizando a necessidade de se entender como as organizações trabalham com o conhecimento visando conseguir vantagens competitivas sustentáveis, visto que o conhecimento passa a ser um dos recursos mais importante da sociedade do conhecimento – e serão os trabalhadores do conhecimento, os que desempenharão o papel central a partir da criação e do compartilhamento do conhecimento, práticas estas que estão relacionadas a gestão do conhecimento, que emergiu dentro do campo organizacional, na era da sociedade do conhecimento como um tipo de gestão adequada para organizações, cuja mentalidade vislumbra o conhecimento como recurso que pode trazer vantagens competitivas para a mesma, à medida que a sociedade valorize os indivíduos que as compõem (DRUKER, 1993).

Como gestão do conhecimento entende-se, o processo destinado a criar e a compartilhar conhecimentos, de modo a incorporá-los aos produtos, sistemas e serviços de uma organização (ANGELONI, 2003; BRYANT, 2003; NONAKA E TAKEUSHI, 1998).

Para Nehmy (2001, p.214):

A gestão do conhecimento [...] privilegia a atividade produtiva em si, propondo gerenciar o conhecimento dos trabalhadores e da organização como um todo com o intuito de aumentar a produtividade e em consequência a competitividade da empresa. A meta é criar novos conhecimentos a partir da explicitação daqueles conteúdos de caráter operacional do conhecimento dos trabalhadores, ainda não integrados organicamente ao processo de trabalho, de forma que possam ser apropriados pela empresa e incorporados organicamente ao seu modo de produção.

Teixeira Filho (2000, p.22) vê a gestão do conhecimento como “uma coleção de processos que governam a criação, disseminação e utilização do conhecimento para atingir plenamente os objetivos da organização”.

Cabe ressaltar que o conceito do que vem a ser o gerenciamento do conhecimento foi discutido em uma pesquisa feita pela revista *Information Strategy Online*, de modo que se definiu o mesmo como uma coleção de processos que governa a criação, disseminação e utilização do conhecimento para atingir plenamente os objetivos organizacionais. Segundo Angeloni (2003), trata-se fundamentalmente de uma forma de alavancar a eficácia organizacional.

Para Probst (2002), o objetivo da Gestão do Conhecimento é assegurar que o conhecimento presente em uma organização seja aplicado produtivamente em seu benefício. Logo, o conceito de gestão do conhecimento está associado ao fato de que todo o conhecimento existente na empresa, na mente das pessoas que trabalham para a organização, pertence também à organização e devem ser apropriados pela mesma para que se consiga atingir a eficácia organizacional.

Assim, a Gestão do Conhecimento tem a finalidade de realizar a captação dos conhecimentos que estão na mente das pessoas, ou seja, os conhecimentos subjetivos ou informais, que complementam e excedem as práticas formais, de forma que se consiga capturar estes, identificando-os e documentando-os, para que os mesmos sejam compartilhados e reproduzidos, de modo a servirem como impulsionadores para novas e proveitosas ideias, que aumentem a vantagem competitiva da empresa.

Nesse contexto, a Gestão do Conhecimento vem se tornando tão importante recentemente, que as organizações começam a determinar funções formais para esta atividade dentro de suas estruturas funcionais.

No campo dos estudos organizacionais, Terra (2000) identificou diferentes focos na literatura sobre a gestão do recurso “conhecimento” nas organizações. Entre estes focos, destacam-se questões como o aprendizado individual e organizacional; o desenvolvimento de competências individuais e organizacionais; o mapeamento, codificação e compartilhamento do conhecimento organizacional; a conectividade entre as pessoas; a alavancagem dos avanços na informática e em telecomunicações e a mensuração do capital intelectual da empresa.

Contudo, apesar de vários estudos desenvolvidos, o que se pode observar foi uma mudança na visão funcionalista da busca pela eficiência, por meio das máquinas para a visão funcionalista pela busca de eficiência, agora por meio da apropriação de conhecimentos que não estão explícitos em manuais. O que se pôde observar, com o desenvolvimento da Gestão do Conhecimento, foi que muitas empresas passaram a se preocupar com os conhecimentos que elas detêm; com os conhecimentos que elas precisam saber e qual o conhecimento que a concorrência sabe. Logo, o que fica evidente no atual contexto da sociedade do conhecimento é que quem detém informações e conhecimentos, detém mais recursos e poder de atuação (ANGELONI, 2003, p.3) e “as empresas que querem fazer parte deste novo contexto devem ter em mente que é necessário terem ideias, deterem conhecimentos, pois só assim, poderão ser criadoras e inovadoras” (NONAKA, 2000, p. 31).

No entanto, a gestão do conhecimento, não é uma tarefa fácil, pois segundo Davenport e Prusak (1998), existem muitas dificuldades em desenvolver as dimensões que envolvem a gestão do conhecimento como a criação e o compartilhamento do conhecimento. Devido a isto, vários estudos, com foco na gestão do conhecimento, estão sendo desenvolvidos<sup>5</sup>.

Todavia, sabe-se que a gestão do conhecimento por si só é considerada uma área muito abrangente. Assim, dentre, as dimensões que compõem a gestão do conhecimento como a criação e o compartilhamento de conhecimento, segundo pesquisas desenvolvidas por Goh (2002), o compartilhamento ou transferência do conhecimento é a que apresenta maiores dificuldades na prática das organizações. Sendo assim, o

---

<sup>5</sup> Ver Nonaka (2002).

compartilhamento do conhecimento, foi a dimensão da gestão do conhecimento, escolhida para se estudar nesta tese.

Compartilhar significa trocar, difundir ou transferir conhecimento reproduzido tanto na esfera individual como coletiva, em decorrência de interações entre pessoas e grupos, ensejando modelos tanto interpretativos com integrativos que alcancem toda a organização, até que o conhecimento seja institucionalizado e incorporado aos seus repositórios, ou seja, na rotina, nos processos, nas práticas, bem como nas normas organizacionais (CROSSAN; *et al.*, 1999).

Bartol e Srivastava (2002) entendem o compartilhamento de conhecimento como sendo o compartilhamento de informações, ideias, sugestões e experiências organizacionalmente relevantes do indivíduo com outros. Já Davenport e Prusak (1998) o caracterizam como a transferência do conhecimento, seja esta espontânea (informal) ou estruturada (formal), entre indivíduos. Angeloni (2003, p.116) reforça a definição acima ao discorrer sobre o compartilhamento do conhecimento como “um processo de partilhar conhecimentos tácitos e explícitos por meio de práticas formais e informais”.

Probst *et al.* (2002) relacionam três tipos de tarefas envolvidas no compartilhamento de conhecimento:

- Reprodução de conhecimento, transferindo-o rapidamente para um grande número de funcionários;
- Proteção e compartilhamento de aprendizado anterior;
- Troca simultânea de conhecimento, que leva ao desenvolvimento de novo conhecimento.

Para Davenport e Prusak (1998), o ato de transferir conhecimento exige duas ações necessárias, ou seja, a transmissão do conhecimento e a sua recepção. Os autores argumentam ainda que:

"Se o conhecimento não for absorvido, ele não terá sido transferido. A mera disponibilização do conhecimento não é transferência. O acesso é necessário, mas de forma alguma é suficiente para garantir que o conhecimento será usado. O objetivo da transferência do conhecimento é melhorar a capacidade da organização de fazer as coisas e, portanto, aumentar seu valor." (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p.123).

Vale salientar que existem dificuldades em se compartilhar o conhecimento, que de acordo com Davenport e Prusak (1998), podem estar relacionadas a alguns atritos que podem surgir quando se compartilha, de modo que soluções devem ser

buscadas para superar os mesmos. Assim, os autores identificaram os atritos mais comuns, como também as formas de superá-los como segue no quadro 1.

<b>Atrito</b>	<b>Soluções possíveis</b>
Falta de confiança mútua;	Construir relacionamentos e confiança mútua através de reuniões face a face;
Diferentes culturas, vocabulários e quadros de referência;	Estabelecer um consenso através de educação, discussão, publicações, trabalho em equipe e rodízio de funções;
Falta de tempo e de locais de encontro; ideia estreita de trabalho produtivo;	Criar tempo e locais para transferências do conhecimento: feiras, salas de bate-papo, relatos de conferências;
Status e recompensa vão para os possuidores do Conhecimento;	Avaliar o desempenho e oferecer incentivos baseados no compartilhamento;
Falta de capacidade de absorção pelos recipientes;	Educar funcionários para a flexibilidade; propiciar tempo para aprendizado; basear as contratações na abertura de ideias;
Crença de que o conhecimento à prerrogativa de determinados grupos, síndrome do "não inventado aqui";	Estimular a aproximação não hierárquica do conhecimento; a qualidade das ideias é mais importante que o cargo da fonte;
Intolerância com erros ou necessidade de ajuda.	Aceitar e recompensar erros criativos e colaboração; não há perda de status por não se saber tudo.

Quadro 1 (2): Os atritos mais comuns e formas de superá-los

Fonte: DAVENPORT; PRUSAK (1998, p.117)

Tais soluções propostas pelos autores podem servir de parâmetros para os possíveis atritos mais comuns quando se pretende compartilhar conhecimentos. Todavia, existem outras dificuldades em se compartilhar conhecimento que estão relacionadas aos tipos de conhecimentos envolvidos no compartilhamento do conhecimento, já que o conhecimento é criado e compartilhado a partir da interação entre alguns tipos de conhecimentos (TAKEUCHI; NONAKA, 2009), que serão discutidos a seguir.

### **2.1.1 Os tipos de conhecimento**

A teoria da gestão do conhecimento, que envolve a criação e o compartilhamento do conhecimento, é apresentada por Takeuchi e Nonaka (2009) sob a ótica da dimensão ontológica e da dimensão epistemológica do conhecimento (figura 4).

A dimensão ontológica se preocupa com o conhecimento organizacional em oposição à criação do conhecimento individual, além de relacionar os níveis de entidades criadoras do conhecimento, que pode ser individual, grupal, organizacional e interorganizacional. O aspecto ontológico parte do princípio de que o conhecimento só é criado por indivíduos, ou seja, uma organização não pode criar conhecimento sem os indivíduos, este é um processo que amplia organizacionalmente o conhecimento criado individualmente e o cristaliza como parte da rede de conhecimentos da organização.

Enquanto a dimensão epistemológica tem como foco principal a distinção entre os tipos de conhecimentos que são (quadro 2): o explícito e o tácito.

<b>Conhecimento Tácito</b>	<b>Conhecimento Explícito</b>
Subjetivo	Objetivo
Da experiência (corpo)	Da racionalidade (mente)
Simultâneo (aqui e agora)	Seqüencial (lá e então)
Análogo (prático)	Digital (teoria)
Envolvem: percepções, modelos mentais, emoções, crenças, valores, ideais	Envolve conhecimentos de fato
É adquirido principalmente pela prática	É adquirido principalmente pelas informações
Difícil de expressar e transmitir por métodos sistemáticos ou lógicos	Facilmente expresso em palavras e números
Difícil de articular, codificar e formalizar	Facilmente articulado, codificado e formalizado
De difícil compartilhamento, exigindo participação e envolvimento.	Facilmente compartilhado.

Quadro 2 (2):Diferenças entre Conhecimento Tácito e Conhecimento Explícito  
Fonte: Adaptado de Nonaka e Takeuchi (1997, p. 67)

O conhecimento explícito é formal e sistemático. Ele é o conhecimento que pode ser facilmente comunicado e compartilhado (ANGELONI, 2003). Segundo Takeuchi e Nonaka (2009), o conhecimento explícito pode ser expresso em palavras, números ou sons, e compartilhado na forma de dados, fórmulas científicas, recursos visuais, fitas de áudios, especificações de produtos ou manuais.

Já o conhecimento tácito é altamente pessoal, subjetivo, de difícil formalização e comunicação (ANGELONI, 2003). Ele reside na mente das pessoas, por isso não é facilmente visível e explicável. O conhecimento tácito está profundamente enraizado nas ações e na experiência corporal do indivíduo, assim como nos ideais, valores ou emoções que ele incorpora (TAKEUCHI; NONAKA, 2009).

Para ser compartilhado exige um intenso contato pessoal, seja a partir de uma parceria, uma relação de orientação ou aprendizado (ANGELONI, 2003; DAVENPORT; PRUSAK, 1998; SVEBY, 1998).

Existem duas dimensões para o conhecimento tácito. A primeira é a dimensão “técnica”, que engloba as habilidades informais e de difícil detecção, muitas vezes captadas pelo termo “*know-how*”. A outra dimensão diz respeito à cognição. Ela consiste nas crenças, percepções, ideias, valores, e emoções e modelos mentais tão inseridos em nós que os consideramos naturais (TAKEUCHI; NONAKA, 2009). Embora não possa ser articulada muito facilmente, esta dimensão dá forma ao modo como compreendemos a realidade em torno de nós. Logo, vale salientar que o conhecimento não é explícito ou tácito, é uma combinação dos dois, que pode ocorrer por meio do compartilhamento e da criação do conhecimento, cuja criação e

compartilhamento de conhecimento se dá em um processo denominado espiral do conhecimento, que será discutido a seguir.

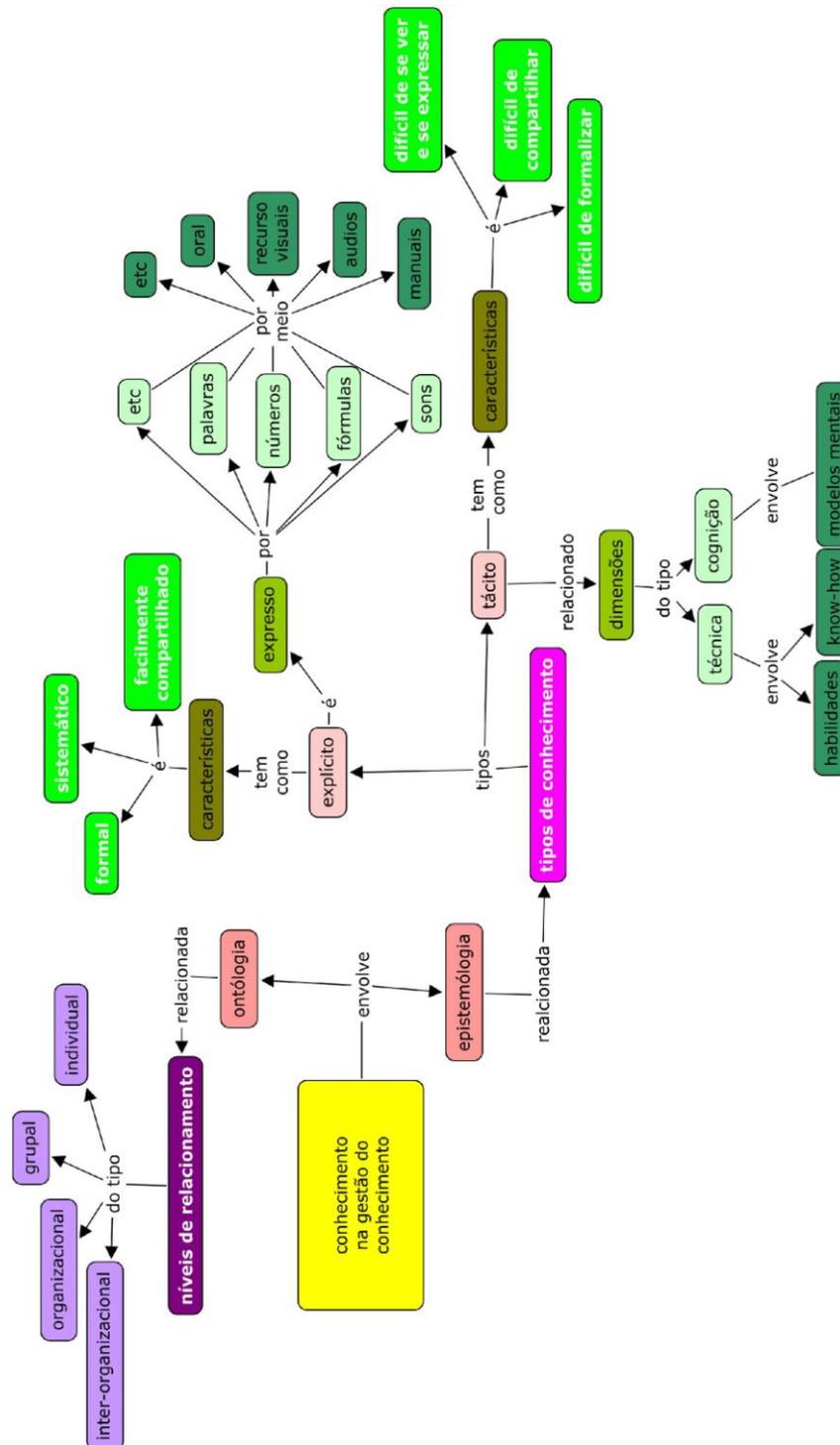


Figura 4 (2): O conhecimento na gestão do conhecimento

## 2.1.2 A espiral do conhecimento: Modos de compartilhamento de conhecimento

Para Takeuchi e Nonaka (2009), a interação entre os conhecimentos tácitos e explícitos pode ser representada por um processo de conversão do conhecimento, que se dá em quatro modos (quadro 3). Angeloni (2003, p.108) ressalta que “por meio dos modos de conversão do conhecimento, identificam-se os modos de compartilhamento de conhecimento, tácito e explícito”.

Conhecimentos	Conhecimento tácito	Conhecimento explícito
Conhecimento tácito	SOCIALIZAÇÃO Conhecimento compartilhado	EXTERNALIZAÇÃO Conhecimento conceitual
Conhecimento explícito	INTERNALIZAÇÃO Conhecimento operacional	COMBINAÇÃO Conhecimento sistêmico

Quadro 3 (2): Modos de compartilhamento  
Fonte: Adaptado de Nonaka e Takeuchi (1997)

Para que haja a criação do conhecimento na organização, é necessário que seja convertido de tácito em explícito e vice-versa. A partir dessas conversões, cria-se um novo tipo de conhecimento.

Na socialização, ocorre um processo de compartilhamento de experiências vivenciadas, que cria conhecimento tácito, como modelos mentais e habilidades técnicas. Envolve a relação direta de indivíduos com outro, de modo que se cria um conhecimento compartilhado (ANGELONI, 2003; TAKEUCHI; NONAKA, 2009). A transição do conhecimento tácito para tácito pressupõe um relacionamento entre indivíduos com os mesmos objetivos e metas. Pode-se identificar a socialização na relação de um aprendiz com seu mestre, por meio da observação, imitação e da prática.

Na externalização, o compartilhamento ocorre quando os indivíduos, pela experimentação e consolidação de conhecimentos, transferem conhecimento tácito para conhecimento explícito, ou seja, o indivíduo compartilha o seu conhecimento tácito, difícil de ser comunicado e formulado, com vários outros de forma não direta e explícita, criando assim um conhecimento conceitual. A utilização de metáforas, analogias, modelos e conceitos podem ser eficazes no processo de externalização, pois permite aos indivíduos revelar o conhecimento tácito que, de outra forma, seria difícil de comunicar (ANGELONI, 2003; TAKEUCHI; NONAKA, 2009).

A conversão do conhecimento tácito, subjetivo, em conhecimento explícito, objetivo, revela-se um dos grandes desafios para as organizações porque, pela sua própria natureza, o conhecimento tácito é difícil de articular, comunicar, formalizar e

codificar. De acordo com Nonaka e Takeuchi (1997), a conversão de conhecimento tácito em explícito envolve a formação de um modelo mental compartilhado, articulado pelo diálogo e pela reflexão coletiva.

Na combinação, um conhecimento explícito é compartilhado também de forma explícita, criando-se um conhecimento sistêmico. Pode ocorrer por meio de documentos, reuniões, redes de computadores, treinamentos, etc.

Na internalização, o conhecimento explícito é compartilhado de forma direta, de modo a ser convertido em conhecimento tácito, sendo que o receptor é quem transforma o conhecimento tácito em conhecimento tácito por meio da verbalização e diagramação do conhecimento sob a forma de documentos, manuais ou narrativas, originando-se assim, um conhecimento operacional (ANGELONI, 2003; ANGELONI E MUSSI, 2008; TAKEUCHI; NONAKA, 2009). O aprendizado da leitura de documentos ou manuais constitui-se um exemplo de internalização.

Nonaka e Takeuchi (1997) sugerem que a criação e o compartilhamento do conhecimento é um processo cíclico, no qual os conteúdos do conhecimento criados pelos quatro modos interagem entre si na espiral de criação do conhecimento (figura 5).



Figura 5 (2): Espiral do conhecimento  
Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997, p.80)

Segundo Angeloni (2003), obtém-se o compartilhamento do conhecimento por meio desses quatro modos, entretanto o compartilhamento do conhecimento do tipo explícito, que ocorre nos modos de combinação e internalização, é mais fácil, enquanto compartilhamento de conhecimento do tipo tácito, que acontecem nos modos de conversão socialização e externalização, são mais difíceis de se compartilhar.

Todavia, cabe salientar que, durante o processo de criação e de compartilhamento de conhecimento, pode-se fazer uso de vários meios e instrumentos que facilitam a interação entre os envolvidos, que serão discutidos a seguir.

### **2.1.3 Meios e instrumentos do compartilhamento do conhecimento**

Vários autores (ANGELONI, 2003; DAVENPORT E PRUSAK, 1998) entendem que o compartilhamento se dá por meio de práticas formais e informais. Enquanto pelos meios informais a troca de conhecimento ocorre de forma não estruturada e espontânea, pelos meios formais o compartilhamento é formalizado e mais estruturado.

Para Angeloni (2003), o compartilhamento informal é aquele que ocorre de maneira não preestabelecida durante encontros casuais e conversas locais, quando as pessoas trocam ideias, pedem conselhos para resolver problemas. Geralmente, não se tem a intenção prévia de compartilhar conhecimento. Os sujeitos desse processo o fazem sem qualquer objetivo preestabelecido. Stewart (1998) salienta que as práticas informais favorecem o compartilhamento do conhecimento tácito, uma vez que existe uma interação direta entre o detentor do conhecimento e o receptor.

Angeloni (2003) destaca algumas estratégias que podem ser utilizada para estimular o compartilhamento informal:

- Criar locais para promover encontros em que se possa interagir informalmente;
- Promover passeios e viagens;
- Montar feiras do conhecimento.

A autora salienta que por se tratar de uma prática informal, muitas vezes o conhecimento compartilhado não se encontra documentado, não está prontamente acessível a todos que precisam dele, e sua viabilidade depende de conversas e contatos informais que por vezes acontecem.

Já as práticas formais de compartilhamento, caracterizam-se por serem intencionais e formalmente constituídas, compreendendo práticas como palestras, apresentações audiovisuais, treinamentos, manuais, livros, relatórios, reuniões – propícias ao compartilhamento de conhecimento explícito, além de outras, como o método carona em que um funcionário novo observa e imita a prática de um funcionário antigo – favorável ao compartilhamento do conhecimento tácito.

Existem alguns instrumentos, que serão apresentados a seguir, que podem ser adotados pela organização de modo a facilitar o compartilhamento do conhecimento:

- **Mapas do conhecimento ou páginas amarelas:** são bancos de dados on-line de funcionários portadores do conhecimento, acessíveis a todos os usuários para pesquisas, localização e comparação de fontes de conhecimento (ANGELONI, 2003). Seu principal objetivo consiste em servir de guia para que as pessoas consigam saber onde e com quem procurar o conhecimento de que necessitam (DAVENPORT; PRUSAK, 1998).
- **Repositórios de conhecimentos:** São conjuntos de conhecimentos armazenados principalmente em documentos escritos. Estes repositórios podem ser de três tipos: conhecimento externo (inteligência competitiva); conhecimento interno estrutural, (relatórios, produtos, procedimentos e técnicas) e não estrutural; conhecimento interno tácito (o conhecimento que reside na mente dos indivíduos, que não é passível de mensuração ou de transferência para formas estruturadas de representação e armazenamento) (DAVENPORT & PRUSAK, 1998). Logo, pode-se entender que os mesmos têm por objetivo recolher, preservar e disseminar de forma sistemática, os recursos de conhecimento da organização.
- **Metáforas, analogias e modelos:** as metáforas e as analogias são formas de linguagem figurada, utilizadas com o objetivo de perceber ou compreender um elemento em relação a outro. Por meio das metáforas, as pessoas podem expressar o que conhecem e sabem, mas ainda não são capazes de dizer, de modo a perceber ou entender intuitivamente uma coisa imaginando outra coisa simbolicamente (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Donnellon *et al.* (1986, p.48 apud TAKEUCHI e NONAKA, 2009, p.65) discorre que as metáforas funcionam como um mecanismo de comunicação que pode reconciliar as discrepâncias no significado. As contradições inerentes a uma metáfora são harmonizadas pela analogia, no qual se faz a distinção, esclarecendo semelhanças ou funcionalidade e diferenças, entre duas ideias ou objetos, de modo a ajudar a entender (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Tanto as metáforas quanto as analogias constituem uma forma pelo qual o conhecimento tácito pode ser externalizado, ou seja, convertido em conhecimento explícito, transmissível e articulável. Uma vez que os conhecimentos explícitos tenham sido criados, eles podem ser modelados em um modelo lógico.
- **Narrativas:** A narrativa significa contar histórias, ou seja, está relacionada ao ato de expressar experiências sobre aspectos da vida, de forma contextualizada, sendo considerada extremamente útil no compartilhamento de conhecimento. “Narrar é

uma abordagem bastante poderosa para comunicar iniciativas de mudança, de modo que as pessoas envolvidas sintam-se parte de uma empresa que está tentando chegar a um lugar melhor” (TERRA, 2000, p. 151).

- **Equipes multidisciplinares:** é uma forma de resolver problemas e trazer soluções rápidas, criativas e eficazes por meio do compartilhamento entre diferentes fontes de conhecimento que confrontam diferentes visões de uma determinada questão que podem ser explorados a fim de solucionar determinados problemas (DAVENPORT; PRUSAK, 1998).
- **Informação e Tradição:** No compartilhamento pela informação, o conhecimento é compartilhado de forma indireta (palestras, apresentações audiovisuais, manuais, livros), sendo este mais adequado ao compartilhamento de conhecimento explícito. No compartilhamento pela tradição, o conhecimento é compartilhado de forma direta, ou seja, o receptor participa do processo (acontece de indivíduo para indivíduo por meio do aprendizado pela prática), mais adequado ao compartilhamento de conhecimento tácito. De acordo com Sveiby (1998, p.53-54), o conhecimento compartilhado pela tradição consiste: “na transmissão de conhecimento dos mestres para os aprendizes. Os mestres mostram aos aprendizes como se fazem as coisas, estes tentam imitá-los e, depois, os mestres julgam seus esforços”. Logo, gradativamente, os aprendizes, aprendem a aplicar sozinhos as regras, e vão adquirindo mais proficiência.
- **Intranet:** são soluções de redes privadas e completas que permitem o gerenciamento de informações necessárias à organização por meio de processo e protocolos de internet, de modo que os recursos de hipertexto contidos nela permitem que se capture algum conhecimento tácito dos especialistas, tornando-os explícito (ANGELONI, 2003).
- **Protótipos:** Segundo Nonaka e Takeuchi (1997), a criação de arquétipos de processos ou protótipos de produtos se mostra como uma eficiente forma de combinar diversos tipos de conhecimento explícito de uma organização.
- **Comunidades de prática:** Neto e Drumond (2008) relacionam que a temática, comunidades de prática, está associada à aprendizagem organizacional. Wenger e Snyder (2001, p.10) definem essas comunidades como “um grupo de pessoas ligadas informalmente pelo conhecimento especializado e compartilhado, pela paixão do empreendimento em conjunto”. Para Terra (2000), o que possibilita as

peças estarem conectadas, por meio de comunidades práticas, são os interesses comuns de aprendizado e a possibilidade de desenvolvimento pessoal, de modo que se explora a possibilidade de se encontrar uma solução colaborativa para problemas e situações em comum em um ambiente em que prevalece a liberdade, a criatividade, a confiança e o respeito.

Contudo, tendo em vista como supracitado que esta pesquisa, se ateve ao compartilhamento do conhecimento (figura 6), entretanto relacionado ao contexto das universidades, cabe discorrer sobre o mesmo, a fim de entender de que forma o mesmo se relaciona com a universidade, como segue, no próximo subtópico.

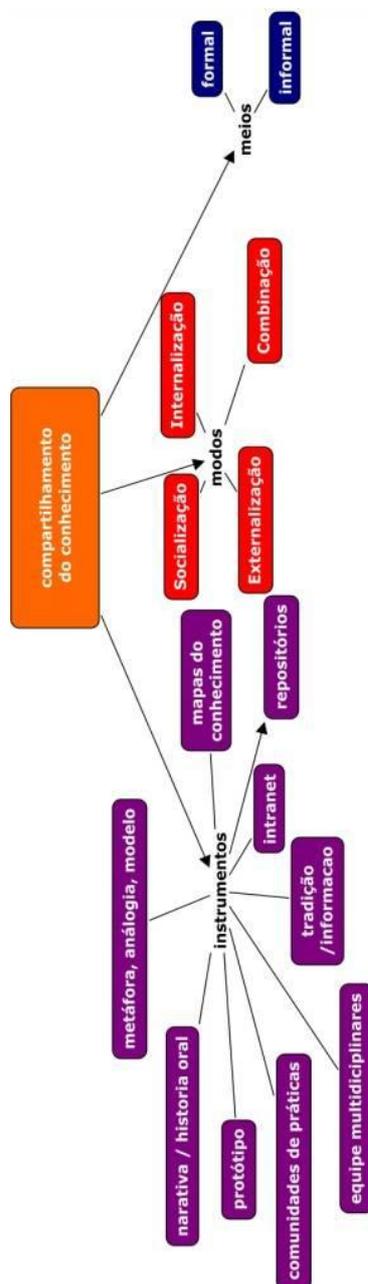


Figura 6 (2): compartilhamento do conhecimento

## **2.2 O compartilhamento do conhecimento no contexto das Universidades**

Por universidade entende-se o lugar onde “se pensa”, onde se produz o conhecimento. Já a sociedade, por sua vez, é o lugar “onde as coisas realmente acontecem”; é o lugar para o qual, ao menos teoricamente, devem estar voltadas às preocupações da academia, que tem por objetivo encontrar as soluções mais apuradas para solucionar os acidentes de percurso da tal realidade. Na universidade, teoriza-se; na sociedade, tem-se a prática (ROCHA, 2001).

Além disto, a universidade é tida como uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Ela tem como matéria-prima o conhecimento e existe para servir à sociedade e contribuir para o seu desenvolvimento (CHAUÍ, 2003).

Contudo, com o surgimento da Era do Conhecimento, mudanças foram geradas na sociedade e, conseqüentemente, nas organizações (ANGELONI, 2003; DRUCKER, 1993; SANTOS, 2008b). O desenvolvimento da sociedade baseia-se, cada vez mais, na capacidade de criar, disseminar, compartilhar e utilizar o conhecimento. Assim, sabendo que o conhecimento é algo dinâmico e que acontece por meio da interação social, as universidades não devem ficar à margem destas mudanças (SANTOS, 2008b). Tais instituições possuem uma particularidade que as diferencia dos demais tipos de organizações: elas podem ser consideradas como verdadeiras “fábricas de conhecimento”, onde o conhecimento é ao mesmo tempo classificado como insumo e produto em suas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão (ANTUNES, 2008).

Neste contexto, é que se insere a gestão do conhecimento, já que ela está ligada aos seguintes fatores interdependentes: criação, compartilhamento e utilização do conhecimento. Por se situarem no ponto de interseção destes três elementos, as universidades detêm um papel fundamental na economia do conhecimento, já que são organizações de conhecimentos. Logo, os princípios da gestão do conhecimento aplicados aos mecanismos que fazem parte da interface da universidade, da sociedade, do governo e das empresas deverão proporcionar um aumento da competitividade, bem como melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão nas universidades e que ajudarão a suprir as necessidades das sociedades. Diante disso, vários estudos foram desenvolvidos, envolvendo a gestão do conhecimento no contexto das IES (quadro 4).

AUTORIA	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	CURSO	TIPO
MÜLLER, João R.	Desenvolvimento de modelo de gestão aplicado à universidade, tendo por base o Balanced Scorecard.	2001	Universidade Federal de Santa Catarina	Engenharia de Produção	Dissertação
MACCARI, Emerson A.	Gestão do Conhecimento em Instituições de Ensino Superior	2002	Universidade Federal de Blumenau	Administração	Dissertação
PIETROVSKI, Eliane F.	A gestão do conhecimento e a cooperação universidade-empresa: o caso da unidade de Ponta Grossa do Cefet-PR.	2002	Universidade Federal de Santa Catarina	Engenharia de Produção	Dissertação
CASTRO, Gardênia de	Gestão do conhecimento em bibliotecas universitárias: um instrumento de diagnóstico.	2005	Universidade Federal de Santa Catarina	Ciência da Informação	Dissertação
GALLUCCI, Laura	Gestão do Conhecimento Em Instituições Privadas de Ensino Superior: Bases Para Construção de Um Modelo de Compartilhamento de Conhecimento Entre os Membros do Corpo Docente.	2007	Universidade Católica de São Paulo	Administração	Dissertação
DE SOUZA SILVA, Cláudio Luiz.	Gestão Universitária Frente à Sociedade do Conhecimento.	2007	Universidade Católica de São Paulo	Administração	Dissertação
ANTUNES, Liane S.M.R.	Reflexões Sobre A Aplicação da Gestão do Conhecimento Pelas Universidades: O Caso da Escola de Engenharia.	2008	Universidade Federal Fluminense	Engenharia de Produção	Dissertação
CAJUEIRO, Joyce L. G.	Modelo de Gestão do Conhecimento Para Instituições de Ensino Superior.	2008	Universidade Federal de Pernambuco	Engenharia de Produção	Tese
SCHENKEL, C.	Compartilhamento do Conhecimento Científico em Instituição Estadual de Ensino Superior: O Caso do Centro de Ciências Humanas e da Educação da UDESC.	2008	Universidade Federal de Santa Catarina	Ciência da Informação	Dissertação

Quadro 4 (2): Teses e dissertações relacionadas ao tema gestão do conhecimento em IES  
Fonte: Dados da pesquisa

O que se pode perceber, primeiramente, conforme diagnosticado por Leite (2006), é que a maioria da literatura especializada e as pesquisas sobre gestão do conhecimento no âmbito de universidades lidam em geral, com os conhecimentos que circulam na universidade na mesma perspectiva do conhecimento organizacional. Leite (2006, p.210) acrescenta:

Muito embora a construção teórica desenvolvida por Nonaka e Takeuchi (1997) e outros autores tenha sido elaborada sob a perspectiva das organizações empresariais, suas contribuições extrapolam esses limites, podendo ser aplicados a outros contextos que não o original. Tendo isso em mente, e a despeito do ambiente natural da GC, chama-se atenção para a ideia de que existem outros contextos, cada um com suas especificidades e características culturais

próprias, onde há produção em grande escala de conhecimento, com atributos peculiares. Um deles é o ambiente acadêmico, corporificado principalmente pelas Universidades.

Observa-se que a maioria dos estudos que envolvem a gestão do conhecimento estão relacionados, não só aos conhecimentos organizacionais, mas também estão relacionados, a outros conhecimentos, como o científico. Nesse sentido, foram desenvolvidos estudos, propondo modelos de gestão do conhecimento para IES privadas que se encontram em um ambiente mais competitivo (CAJUEIRO, 2008); sobre o compartilhamento de conhecimentos entre membros dos departamentos (ANTUNES, 2008), (CASTRO, 2005); sobre o compartilhamento de conhecimentos entre docentes (GALLUCCI, 2007); sobre a gestão do conhecimento na relação universidade-empresa (PIETROVSKI, 2002); sobre a gestão do conhecimento entre centros de pesquisas (LEITE, 2006), entre outros estudos.

Nota-se, desta forma, que os estudos foram desenvolvidos com foco nas atividades de ensino, pesquisa e serviços de apoio. Contudo, tratando-se de uma organização que produz e dissemina conhecimentos e cujo processo não se limita apenas a estas atividades, nem ao espaço interno da universidade, bem como não se limita aos atores internos que compõe a organização, algumas lacunas existem e devem ser exploradas.

A primeira lacuna se constitui no estudo da gestão com foco no compartilhamento do conhecimento no âmbito da extensão. Essa atividade que tem sido deixada de lado, não só como prática no ambiente universitário por alguns atores, mas também no campo de estudos empíricos voltados para gestão do conhecimento, conforme dados supracitados.

Dentre as atividades universitárias, a extensão se destaca, já que a mesma tem tradicionalmente servido de ponte entre a universidade e a sociedade, além de estar sendo responsável pela concretização do compromisso social da universidade e a reflexão ética sobre a dimensão social do ensino e da pesquisa. Além disso, a mesma é tida como atividade acadêmica capaz de imprimir um novo rumo à universidade e de contribuir significativamente para a mudança da sociedade (SANTOS, 2002a).

De acordo com uma pesquisa preliminar sobre a extensão (será abordada no tópico 2.2.3) acredita-se que as diretrizes que norteiam a mesma, hoje, estejam alinhadas com a Era da Sociedade do Conhecimento, já que ela lida tanto com os saberes científicos quanto os não científicos e bem como, com a troca entre saberes.

Dentro do campo dos estudos organizacionais, tal prática nos remete ao compartilhar que faz parte da gestão do conhecimento, estando a atividade de extensão inter-relacionada com esta prática.

Isso pôde ser percebido no discurso contido no documento elaborado no fim da década de 80, pelo “Fórum Nacional dos Pró-Reitores da Extensão Universitária”, (p.1), em cujo início encontra-se um dizer de autoria de Boaventura de Souza Santos, como segue:

Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assentam configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino.

Esse fato reforça, de certa forma, que as discussões corroboram com as propostas de Santos (2005), que indicam uma intenção de mudança que fuja à lógica dominante, cuja ideia está presente em todo o documento elaborado pelo “Fórum Nacional dos Pró-Reitores da Extensão Universitária”, conforme alguns trechos (p.1-12):

[...] a universidade não pode se imaginar proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade. [...] A produção do conhecimento, via extensão, se faria na troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, tendo como consequência a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade.

[...] A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. [...] a Extensão é uma via de mão-dupla, [...] cujo fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

[...] a prestação de serviços deve ser encarada como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir da realidade e sobre a realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social.

Vale salientar que as sugestões acima, contidas no documento do Fórum, foram inseridas no Plano Nacional da Extensão Universitária 1998/1999/2000/2001.

Outro ponto, a ser ressaltado, é que as diretrizes que norteiam a atividade de extensão se alinham a outra lacuna relacionada ao campo da gestão do conhecimento no contexto das universidades, que consiste em uma lacuna no campo epistemológico, existente em virtude de se ter observado que os conhecimentos trabalhados nos estudos sobre a gestão do conhecimento e pela teoria dos estudos organizacionais, conforme observado, se restringem aos conhecimentos tácitos e explícitos.

Alguns estudos, como o de Leite (2006), trataram de outros conhecimentos que circulam na universidade, além do conhecimento organizacional, como o conhecimento científico, visto que este era o foco do seu estudo; no entanto, observou-se, que não existem estudos sobre gestão do conhecimento, envolvendo, além do conhecimento científico, outros tipos de conhecimentos que permeiam as atividades universitárias, sobretudo a extensão, que lida tanto com conhecimentos tácitos e explícitos como também com conhecimentos científicos e não científicos.

Diante disso, no contexto da universidade, convém inserir um complemento epistemológico coerente com os tipos de conhecimentos que a universidade vem lidando e que podem ser compartilhados e gerenciados. Assim, acredita-se que a inserção, na teoria da gestão do conhecimento, da teoria epistemológica da ecologia de saberes (sociologia das ausências e das emergências) desenvolvidas por Boaventura de Sousa Santos, que consiste em um novo tipo de relacionamento entre os saberes científicos e não científicos, possa contribuir com um avanço teórico-empírico dentro do campo dos estudos organizacionais, no que se refere à gestão do conhecimento, com foco específico em sua prática de compartilhamento do conhecimento.

Outra lacuna, trata-se da conceitualização do que se entende por compartilhamento do conhecimento, nos estudos organizacionais, que acredita-se ser inadequada às organizações universitárias, visto que ao analisar a conceitualização do que se entende por compartilhamento do conhecimento, na literatura pesquisada sobre gestão do conhecimento, nota-se que os termos compartilhamento, transmissão, troca, partilha, transferência são utilizados com frequência de forma intercambiável.

Independentemente das variações de terminologia, observou-se que prevalece a visão do compartilhamento do conhecimento, como uma prática mecanicista e funcionalista, da busca da eficiência e da produtividade por meio da apropriação dos conhecimentos que estão nas pessoas, ou ainda pode ser entendido como um processo de disponibilizar o conhecimento, de modo que ele seja absorvido, ou seja, recebido,

memorizado para ser reproduzido e difundido por alguém, a fim de servir aos interesses organizacionais (figura 7).

Nesse contexto, cabe ressaltar que se percebeu, a partir da análise do que se define por compartilhamento, nas literaturas sobre gestão do conhecimento, que o compartilhamento do conhecimento no âmbito das organizações, é apoiado por uma ideologia cujas bases consistem no acúmulo de capital, no reforço da alienação, na opressão e na exploração do ser humano.

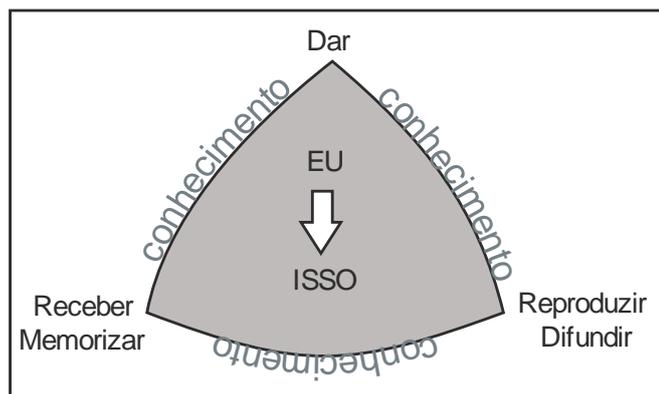


Figura 7 (2): Compartilhamento do Conhecimento – Visão Funcionalista  
Fonte: elaboração própria

Relacionando a visão acima com a produção teórica nos estudos organizacionais, pode-se associá-la à ideia de que as teorias desenvolvidas nos estudos organizacionais, ainda hoje, reproduzem as condições de opressão do homem pelo homem; seu discurso muda em função das determinações sociais, sendo o capital ainda encarado como bem de produção inerente ao processo produtivo, trabalho, maximização do lucro e objetivo da empresa (TRAGTENBERG, 1998).

No caso específico da gestão do conhecimento, a citação acima se caracteriza pelo fato de se entender que as teorias que envolvem a gestão do conhecimento têm o conhecimento como uma forma de capital que deve ser transplantado da mente das pessoas para os repositórios organizacionais, e posteriormente devem ser disseminados, para serem absorvidos, memorizados e reproduzidos.

Contudo, quando se está buscando alternativas ao sistema dominante, que fomenta no âmbito organizacional, a alienação, a exploração, a exclusão social, entende-se que compartilhar pode ir além desta visão, principalmente em uma organização do conhecimento, como é o caso das universidades que devem ter suas ações voltadas para um interesse social.

Sendo assim, emergiu a necessidade de se fazer uma ampliação teórica do que se entende por compartilhamento na gestão do conhecimento, de modo a conceber um compartilhamento condizente com o contexto das universidades e com a realidade dos estudos organizacionais que, em particular, têm buscado acompanhar as mudanças sociais fazendo uso de novos aportes teóricos que possam auxiliar na reflexão teórica da sociedade. Isso significa que não apenas novas abordagens são necessárias, mas também novas possibilidades de reflexão e análise (MORGAN, 1996).

Contudo antes de conceber a ampliação do que se entende por compartilhamento do conhecimento, de modo a conceber um entendimento de um compartilhamento adequado ao contexto universitário, cabe discorrer sobre alguns aspectos que influenciam o mesmo, de modo a constituir uma barreira para a consecução do mesmo que esteja de acordo com a realidade universitária, para em seguida discorrer sobre o estado da arte do compartilhamento do conhecimento na extensão universitária.

## **2.2.1 Barreiras do compartilhamento do conhecimento: Paradigmas e Modelos mentais**

O compartilhamento de conhecimento é influenciado por inúmeras variáveis, que podem impactar no mesmo de diferentes maneiras (DAVENPORT; PRUSAK, 1998; NONAKA & TAKEUCHI, 1997; SZULANSKI, 2000). Entre as variáveis que se destacam, estão aquelas relacionadas com o conhecimento transferido, com o transmissor e o receptor do conhecimento, e com o contexto em que ocorre o compartilhamento do conhecimento. No tocante a variáveis que configuram barreiras ao compartilhamento, temos também os paradigmas do conhecimento e os modelos mentais, que serão discorridos a seguir.

### **2.2.1.1 Os paradigmas: O conceito científico-social**

Para que possamos saber como os paradigmas podem interferir no entendimento do conhecimento e, por conseguinte, na gestão e no compartilhamento do conhecimento, é necessário que contextualizemos nossa análise. *Qual é o nosso entendimento acerca do conhecimento? O que é e não é conhecimento? De que forma o conhecimento é compartilhado e construído? Por que é importante refletirmos sobre essa questão?*

Durante toda a história da humanidade, ocorreram diversas mudanças que influenciaram a forma de pensar, dos homens, sobre a concepção de mundo, o entendimento sobre conhecimento, como também o entendimento sobre eles mesmos.

Na verdade, eles foram influenciados por diversos paradigmas, em um processo em que o novo tomou o lugar do velho. Dentro desse contexto, o homem mudou sua forma de pensar e, na medida em que ele foi mudando, o conhecimento também foi alterado, já que o conhecimento, segundo Morin (2003), é fruto do contexto vivenciado pelo homem. Kuhn (1962) se referiu a este processo de mudança de pensamento como uma mudança paradigmática, que nada mais é do que uma ruptura com um paradigma vigente, em que o novo substitui o velho.

Em relação a isso, Andery (1994) discorre que, quando se altera a concepção que o homem tem acerca de si próprio, sobre o mundo e sobre o conhecimento, todo o processo se altera, ou seja, ocorre uma mudança de paradigma que guia a nossa concepção.

O processo de mudança de paradigma, segundo Morin (2003, p. 25):

[...] provoca o colapso de toda uma estrutura de ideias; ideias, pois “o paradigma efetua a seleção e a determinação da conceitualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego”, de forma que, para entendermos as mudanças, é necessário entendermos a definição da palavra paradigma.

A palavra paradigma tem sua origem do grego *parádeima* que significa modelo ou padrão (CAPRA, 1996). O conceito de paradigma tornou-se muito popular a partir das propostas de Kuhn. Sua primeira citação foi publicada no livro de Kuhn (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*, quando começou a ser entendida como padrões que temos em nossas mentes, baseados em experimentos passados utilizados para o entendimento de questões presentes.

No entanto, nesta obra clássica de Kuhn (1962), é importante salientar que o autor expõe basicamente três acepções para o termo paradigma. A primeira faz referência a um padrão ou um modelo a ser seguido. A segunda considera o paradigma como um instrumento epistemológico de trabalho utilizado pelo cientista, possibilitando-o organizar o raciocínio, selecionar questões e fundamentar explicações em construções lógicas. A terceira e última acepção está relacionada ao que se pode chamar de visão de mundo, na qual se entende que paradigma é composto por elementos formais e de conteúdo, caracterizados basicamente por generalizações simbólicas, desenhos de modelos heurísticos ou ontológicos e valores compartilhados por uma determinada comunidade científica.

Para Plastino (2001, p.22), a definição do paradigma está intimamente relacionada com o nosso entendimento do conhecimento, como segue:

[...] um paradigma é um conjunto de perspectivas dominante em torno da concepção do ser, do conhecer e do homem que, em períodos de estabilidade paradigmática, adquirem uma autoridade tal que se neutralizam. [...] é uma construção teórica e como tal é inseparável do conjunto da vida social no qual se insere. O conceito de paradigma é assim inseparável da compreensão da historicidade do conhecimento.

Sobre a relação do paradigma com o conhecimento, Morin (2003) discorre que os paradigmas são os princípios que organizam o conhecimento, sendo o nível paradigmático o núcleo forte, como um modelo, uma estrutura de pensamento que comanda todos os pensamentos, todas as ideias e os conhecimentos que se produzem sob seu império.

Já sobre a influência do paradigma na sociedade, Capra (1996, p.15) afirma que “um paradigma significaria a totalidade de pensamentos, percepções e valores que formam uma determinada visão de realidade, uma visão que é a base do modo como uma sociedade se organiza”.

Nesse sentido, observa-se que ambas as definições do termo paradigma estão relacionadas à nossa visão de mundo acerca das coisas, e acima de tudo acerca do conhecimento, de modo que realmente estamos acostumados a trabalhar com padrões, modelos e regras, ou seja, com paradigmas, estruturados em nossa mente que comandam todos os nossos pensamentos, ideias e conhecimentos, os quais filtram informações que não estejam de acordo com a nossa lógica interna, pessoal ou profissional. As informações filtradas, que estão de acordo com o nosso paradigma, são utilizadas para extrair e construir o conhecimento (TAKEUCHI; NONAKA, 2009).

Logo, os seres humanos constroem seus paradigmas, e tentam compreender a realidade por meio deles (figura 8). Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles. Essa leitura paradigmática possibilita o discernimento entre o certo e o errado ou verdadeiro e falso, conhecimento válido e inválido e ainda o que é aceito ou não pela comunidade científica e pela população em geral. Trata-se de um conceito particularmente importante para se entender o conhecimento e a própria vida em sociedade, visto que ambos estão relacionados.

No entanto, a forma de se, investigar, pensar e de se ver a realidade, permaneceu por muito tempo guiada por um único paradigma, que se naturalizou como o paradigma dominante, mas no entanto, no decorrer do desenvolvimento do mesmo e da própria

humanidade, emergiram outras visões de mundo antagônicas às regras e aos modelos e padrões estabelecidos pelo paradigma dominante, gerando conflitos que resultam de choques entre pessoas que veem à realidade de maneiras antagônicas (PLASTINO, 2001).

Nesse sentido, faz-se importante entender este paradigma os males causados por ele, no âmbito do conhecimento, para se entender a necessidade de outros paradigmas do conhecimento, em uma nova era, a da Sociedade do Conhecimento, em que o conhecimento é o seu principal componente.

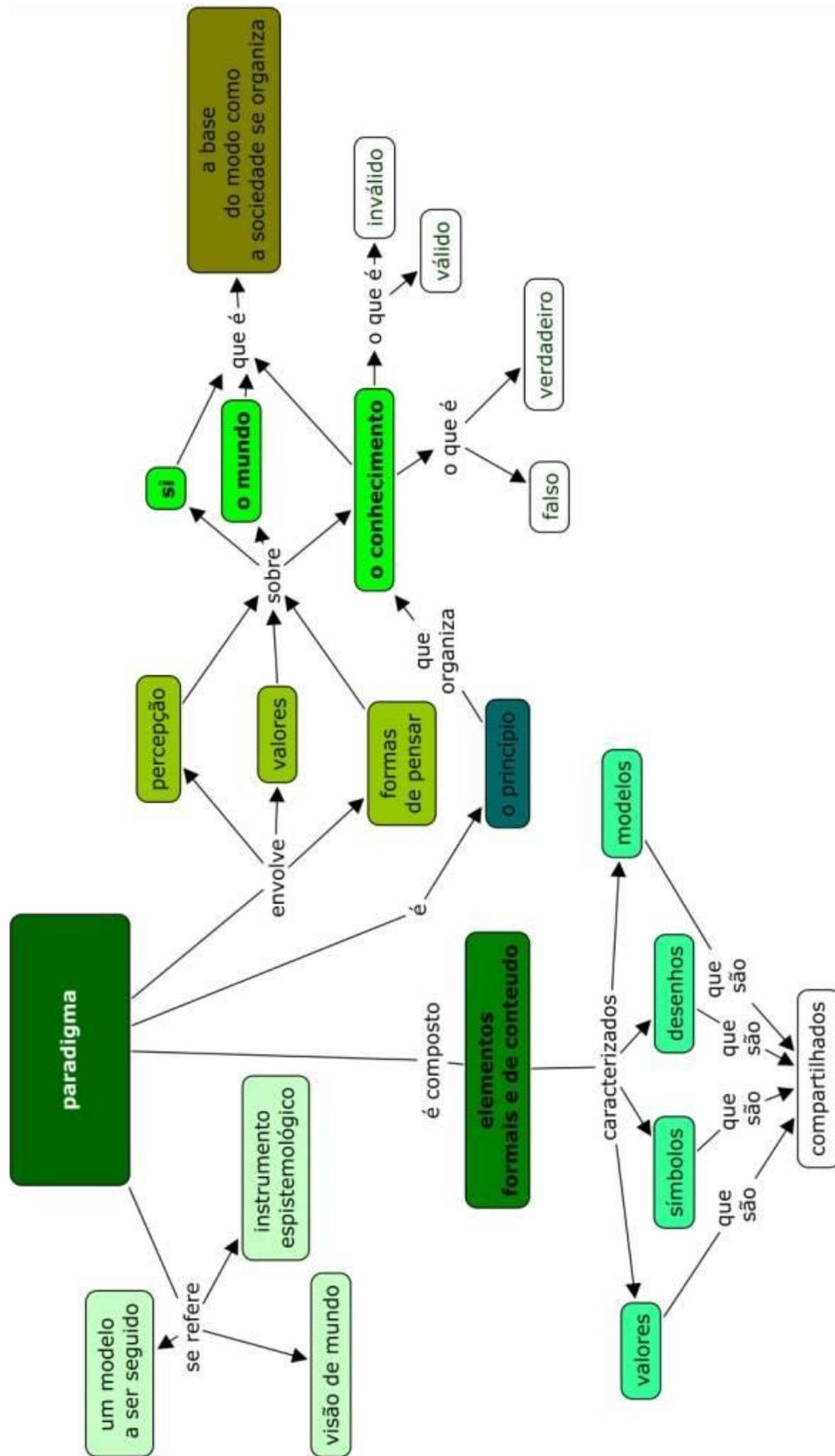


Figura 8 (2): Paradigmas

### **2.2.1.1.1 Os paradigmas do conhecimento: o abissal e a emergência de um paradigma pós-abissal**

A visão de mundo e dos sistemas de valores, que está na base da nossa cultura e que tem de ser cuidadosamente reexaminada, foi formulada em suas linhas essenciais nos séculos XVI e XVII. Entre 1500 e 1700, mudanças drásticas ocorreram na maneira como as pessoas descreviam o mundo e em todo o seu modo de pensar. A mudança de mentalidade aliada às novas percepções do cosmo, propiciaram segundo Capra (2002), a consolidação de um pensamento moderno ocidental, denominado por Santos (2010) de pensamento abissal, que durante muito tempo dominou a nossa cultura, mas que agora está prestes a mudar, tendo em vista, segundo Angeloni (2003) e Santos (1989, 2008b, 2010), que o mesmo vem começando a dar mostras de que já está ultrapassado, para os modos e os costumes da sociedade atual, ou seja, a sociedade do conhecimento.

Salienta-se que ultrapassado não quer dizer que o pensamento moderno ocidental não sirva para os dias atuais, mas que, no entanto, muitos dos elementos que o compõem (objetividade, métodos quantitativos, conhecimento monotécnico) já não valem para interpretar todos os fenômenos naturais do mundo moderno, necessitando, dessa forma, de uma ruptura, para reconstrução de outras visões mais adequadas. Nesse sentido, faz-se necessário discorrer sobre as grandes transformações no âmbito do conhecimento, que afetaram nossa mente e nosso modo de pensar, ou seja, nossa visão de mundo, que se consolidaram como um paradigma dominante, para que se possa compreender a emergência de outros paradigmas.

Sabe-se que a busca por saberes dos seres humanos está ligada à sua necessidade de sobrevivência no mundo. Os diferentes tipos de conhecimentos possibilitaram aos seres humanos transformar o mundo, conhecer melhor o funcionamento das coisas para melhor controlá-las e prevê-las. Uma das formas desenvolvidas pelo homem foi a da lógica racional, que por meio do Iluminismo, emergiu como ferramenta cuja potencialidade veio para desvelar todos os segredos da natureza, abrindo os caminhos para a libertação da razão que era baseada em explicações mitológicas, mágicas, divinas, para a razão com um instrumento de alcance aos fins em que o homem passou a dominar a natureza, e não o contrário (SANTOS, 2005b).

O Iluminismo atribuiu, assim, ao homem à responsabilidade desta libertação, cuja ideia defendida era que a razão instrumental seria a única saída para emancipação dos indivíduos, e os mesmos seriam capazes de guiar seu próprio caminho em busca da

emancipação plena (WEBER, 2004). Contudo, a racionalidade instrumental atribuiu à ciência a incumbência de mudar radicalmente os rumos do mundo e da humanidade (SANTOS, 1987), além de também ensinar ao homem as normas para o caminho da sua felicidade e de sua emancipação (THERRIEN, 2006).

Essa ciência é fundamentada pelo paradigma da ciência moderna, cujo modelo de racionalidade que a fundamenta constituiu-se no século XVI, com o domínio das ciências naturais, desde o século XIX, estendido às ciências sociais emergentes, como um modelo global que se desenvolveu com uma proposta única de garantia de progresso futuro e de prosperidade (KUMAR, 2006).

No entanto, o filósofo Walter Benjamin (1985) entendia que o progresso constituía a ideia de progresso da humanidade em si e não das suas capacidades e dos seus conhecimentos, visto que a lógica instrumental, ao se instalar nas relações sociais, fez com que os indivíduos passassem a ser meros reprodutores de técnicas. Essas técnicas foram desenvolvidas pela ciência, que, ao fazer isso, inibiu a capacidade do ser humano de pôr em prática a criatividade embutida em cada um de nós, de maneira que os seres humanos tornaram-se seres de adaptação, visto que acataram o percurso da história como algo natural e dado.

Nesse contexto, o conhecimento científico virou um mito e todo mito é perigoso, porque ele induz o comportamento e inibe o pensamento. Dessa forma, os outros indivíduos são liberados da obrigação de pensar e podem simplesmente fazer o que os cientistas mandam, de modo que se passou a viver em uma civilização científica (ALVES, 1981).

Diante disso, a comunidade científica representada pelo paradigma dominante permaneceu, por muito tempo, intocada. “Na verdade ela foi exaltada, como o único método autêntico de investigação” (KUMAR, 2006, p.171). O modelo epistemológico defendido por este paradigma determina que só a ciência moderna produz conhecimentos válidos, negando o caráter racional a todas as formas de conhecimentos que não são pautadas por seus princípios epistemológicos e por suas regras metodológicas. Nesse contexto, conhecer é igual a quantificar e significa também dividir as dificuldades e classificar (SANTOS, 1989).

Para alguns autores como Plastino (2001) e Santos (2006b), a ciência moderna ao se postular como representante do conhecimento verdadeiro real, constituiu-se numa perspectiva totalitária e excludente do conhecimento, já que excluiu todas as formas de

saberes que são tidas como meras opiniões ou conhecimentos falsos, como é o caso dos conhecimentos oriundos do senso comum, que, para Bachelard (1972), nada mais são do que conhecimentos imediatos, mera opinião, uma opinião de alguém que pensa mal ou melhor, não pensa, e que se constitui como um obstáculo epistemológico que deve ser superado pela ciência, para que conhecimento científico, racional e válido seja consolidado.

Santos (2010), ao analisar a soberania do conhecimento científico sobre outras formas de conhecimentos, bem como o seu caráter totalitário e excludente, destaca que esta visão está relacionada à consolidação do pensamento moderno ocidental denominado por ele de pensamento abissal, que consiste:

[...] num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética” (SANTOS, 2010, p.31-33).

No campo epistemológico, o pensamento abissal fomenta uma monocultura do saber que concede à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de outros conhecimentos. Para este pensamento, do lado de fora não há conhecimento (SANTOS, 2010).

A monocultura do saber é o modo de produção de não existência mais poderoso. Consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente. A cumplicidade que une as «duas culturas» reside no fato de ambas se arrogarem ser, cada uma no seu campo, cânones exclusivos de produção de conhecimento ou de criação artística. Tudo o que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente. A não existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura (SANTOS, 2006a, p.102-103).

Nesse contexto, a negação dos outros conhecimentos como válidos se constitui como uma condição para que o conhecimento científico se afirme como um conhecimento universal. Essa forma de pensar também é discorrida por Chalmers (1993), ao definir o conhecimento científico em tempos modernos como:

Conhecimento científico é conhecimento provado. As teorias científicas são derivadas de maneira rigorosa da obtenção dos dados da experiência adquiridos por observação e experimento. A ciência é baseada no que podemos ver, ouvir, tocar etc. Opiniões ou preferências pessoais e suposições especulativas não têm lugar na ciência. A ciência é objetiva. O conhecimento científico é conhecimento confiável porque é conhecimento provado objetivamente (CHALMERS 1993, p.19).

Para Plastino (2001), no entanto, a adoção deste pressuposto não representa a experiência do conhecimento e sim uma opção, e que, no entanto, está naturalizada na mente de muitas pessoas como válida. Mas nem todos pensam dessa forma, como bem coloca Alves (1981, p.9), ao dizer: a expressão “senso comum foi criada por pessoas que se julgam acima do senso comum, como uma forma de se diferenciarem das pessoas que, segundo o critério de quem criou esta expressão, veem o senso comum como intelectualmente inferior”, ou como sugere Santos (1987, 2010), o veem como um conhecimento irracional e selvagem<sup>6</sup>, etc.

Todavia, ressalta-se que apesar da crença de que o conhecimento científico é soberano, sendo para muitos o único saber válido, os antigos meios de conhecer, entretanto, não desapareceram e ainda coexistem com o conhecimento científico.

Nesse viés, Alves (1981) se posiciona contra a distinção do conhecimento estipulada pela ciência, preferindo não definir o que vem a ser senso comum e simplesmente dizer que senso comum é aquilo que não é ciência e isso inclui todas as receitas para o dia-a-dia, bem como os ideais e esperanças que constituem a capa do livro de receitas (ALVES, 1981), ou ainda o senso comum pode ser entendido como o saber de experiência realizada, como bem coloca Paulo Freire (2003).

Santos (2005b, 2010), por sua vez, ressalta que esta dicotomia, alimentada pelo pensamento do paradigma abissal, que envolve a ciência acadêmica versus senso comum, caracteriza-se por, de um lado, estar a ciência acadêmica como uma máxima de consciência possível e, do outro lado, o senso comum como sem consciência, sendo visto como um conhecimento vulgar e falso. Desse modo, cabe expor uma citação de Alves (1981, p.36), “a ciência é muito boa - dentro dos seus precisos limites. Quando transformada na única linguagem para se conhecer o mundo, entretanto, ela pode produzir dogmatismo, cegueira e, eventualmente, emburrecimento”.

Um autor que corrobora com este entendimento é Edgar Morin (2000, p.15), que entende que “os desenvolvimentos das ciências trouxeram os inconvenientes da

---

<sup>6</sup> Ex: conhecimentos dos camponeses, índios, negros etc (SANTOS, 2010).

superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira”.

Este fato equivaleria, segundo Santos (2002b, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2010), a um epistemicídio, visto que a ciência moderna consumou uma transformação epistemológica, em que a mesma se desenvolveu para substituir os velhos saberes de forma reducionista, ao ponto de conquistar o privilégio de não só definir o que é ciência, mas, muito mais que isso, o que é conhecimento válido, e quem está apto a produzi-lo.

Contudo, para alguns autores, ao longo do desenvolvimento científico as diferenças entre o conhecimento científico e o não científico ficaram bem claras, ainda que, o pensamento científico tenha nascido, segundo Bachelard (1972), no âmbito do conhecimento “não científico”. Para Lakatos e Marconi (2000), a diferença está na forma, no modo ou no método e nos instrumentos do “conhecer”. Sendo assim, para Alves (1981), quando um cientista se refere ao senso comum, ele está, obviamente, pensando nas pessoas que não passaram por um treinamento científico.

Assim, o paradigma epistemológico abissal do qual fala Santos (2007, 2010), representado pela ciência moderna e pela soberania do conhecimento científico, segundo Morin (2003, p.15), “vem há três séculos provando suas virtudes de verificação e de descoberta sobre os outros modos de conhecimento”. Foi ele que permitiu a superação de mitos, o desenvolvimento das civilizações, o progresso técnico, a decifração de linguagens e a noção de existência de lugares inabitados pelo homem. Esse tipo de conhecimento está sendo produzido por meio da investigação científica, surgida a partir de questionamentos sobre a prática baseada no senso comum ou sobre teorias e sistematizações já existentes. Todavia, essa forma de produzir conhecimento e de se praticar ciência com o passar dos anos se evidenciou em crises, sendo as referidas crises resultados interativos de uma pluralidade de condições sociais e teóricas, que paulatinamente tornaram visíveis suas insuficiências e limites (SANTOS, 1989).

Diante disso, pensadores como Morin (2003) e Santos (1987, 1989, 2002b, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2010) têm questionado o paradigma epistemológico abissal ou o da ciência moderna, sugerindo a emergência de um novo paradigma do conhecimento, que considera as conexões e o diálogo entre diferentes tipos de conhecimentos, áreas do conhecimento ou saberes, para auxiliar na busca de respostas para os problemas cada vez mais complexos que afligem a humanidade.

A complexidade, a que se refere, advém da concepção de complexidade percorrida por Morin (2003), cuja ideia reside no entendimento de que a humanidade

está vivenciando uma realidade de problemas complexos, que a ciência moderna, fechada nos seus métodos e nos seus critérios, não vem conseguindo compreender nem resolver, o que para o autor exige uma nova forma de se ver a realidade e consequentemente de se produzir conhecimentos.

Neste contexto, Morin (2003) vem sugerindo a busca de soluções compartilhadas e coletivas, construídas por meio de um todo e não pela soma das partes, sendo a construção do todo elaborada por meio do confronto dos diferentes contextos e das diferentes formas de se observar a realidade, de forma que se pense junto, valorizem-se os conhecimentos das partes, ou seja, fomente-se a religação de saberes. É partir daí que tanto os indivíduos, que são as partes, quanto à organização e/ou a sociedade, que podem ser o todo, se transformam.

Deste modo, ressalta-se que o entendimento do autor é que a construção do conhecimento necessário para a resolução de um problema complexo só se dá quando as partes interagem em busca de um objetivo comum, que é a construção do todo.

Vejamos o que Alves (1981, p.36) tem a nos dizer sobre isto:

[...] o senso comum e a ciência são expressões da mesma necessidade básica, a necessidade de compreender o mundo, a fim de viver melhor e sobreviver. E para aqueles que teriam a tendência de achar que o senso comum é inferior à ciência, eu só gostaria de lembrar que, por dezenas de milhares de anos, os homens sobreviveram sem coisa alguma que se assemelhasse à nossa ciência. A ciência, curiosamente, depois de cerca de 4 séculos, desde que ela surgiu com seus fundadores, está colocando sérias ameaças à nossa sobrevivência.

Todavia, é bom frisar que, embora a citada visão de mundo conduzida pela racionalidade científica esteja sendo questionada, sabe-se que o desenvolvimento da ciência moderna possibilitou expressivos avanços na história das civilizações. No entanto, os inúmeros problemas existentes hoje, segundo Santos (2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2010), só podem ser resolvidos a partir da revisão, concorrência ou superação paradigmática do paradigma abissal por um emergente, denominado de pós-abissal, que é uma terceira via, que foge da lógica da ciência moderna ou do positivismo e do antipositivismo.

Contudo, vale salientar que a construção de um novo paradigma não se trata de apenas recuperar antigas formas de saber, mas, principalmente, de re-apropriar-se de formas alternativas de saber, excluídas pelo paradigma dominante, mas ainda viva nas experiências e práticas sociais (PLASTINO, 2001).

Santos (1995, p.479) relaciona o paradigma emergente ao fato de que:

Nós devemos reinventar o futuro pela abertura de um novo horizonte de possibilidades mapeadas por novas alternativas radicais. Criticar meramente o paradigma dominante, apesar de crucial, não é suficiente. Nós devemos refletir sobre o paradigma dominante e ainda definir o paradigma emergente, sendo esta tarefa realmente importante e difícil.

Isso significa refletir sobre as causas da fragilidade epistemológica dominante, bem como implica reconhecer que é preciso fomentar uma sociologia das ausências, que é uma ação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe. O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças (SANTOS, 2006a).

Assim, para Santos (2006a, p.78), “o paradigma emergente pode ser concebido a partir da superação da epistemologia da modernidade ocidental do conhecimento como regulação por um conhecimento como emancipação”, que é aquele que rompe com o senso comum conservador, no sentido de transformar-se num senso comum novo e emancipatório, “o que pode originar uma nova racionalidade. Uma racionalidade feita de racionalidades” (SANTOS, 2006a, p. 89).

A racionalidade acima é uma racionalidade cosmopolita, que pode surgir a partir de uma desconstrução da razão indolente (monocultura do saber) partindo para reconstrução de uma razão cosmopolita, que é permeada por diversos saberes, de modo que a monocultura do saber científico, relacionada ao paradigma abissal, que produz o epistemicídio do conhecimento, é substituída por uma ecologia de saberes (SANTOS, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2007, 2008a).

A ecologia de saberes entende-se um conjunto de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas em que os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes, já que este pensamento se pauta por metodologias participativas e dialógicas, entendendo os agentes sociais como sujeitos à transformação e não como um objeto que recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá e impõe (SANTOS, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a).

Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma

pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isso implica renunciar a qualquer epistemologia geral, visto que, em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo (SANTOS, 2010).

A ecologia de saberes centra-se, pois, nas relações entre saberes e nas hierarquias que se geram entre eles, uma vez que nenhuma prática concreta seria possível sem estas hierarquias. Hierarquias concretas emergem do valor relativo de intervenções alternativas no mundo real. Deve dar-se preferência às formas de conhecimentos que garantam a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, na execução, no controle e na fruição da intervenção (SANTOS, 2006a).

Além disso, a ecologia de saberes é uma forma de pensar e de enxergar a realidade, que capacita as pessoas para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também previne as mesmas para que aquilo que não se sabe, é ignorância de quem não sabe (SANTOS, 2010). A vigilância epistemológica requerida pela ecologia de saberes transforma o pensamento pós-abissal num profundo exercício de auto-reflexividade para que não se cometa os mesmos erros do passado.

Relacionando a complexidade com a perspectiva pós-abissal, do ponto de vista operacional, pode-se considerá-la como uma forma de ver a realidade e de articulá-la. Para Minayo (2008) e Morin (2003), assim como para Santos (2010), exige-se um novo olhar e uma abordagem diferente que ilumina aquele ponto cego da visão unidimensional, fazendo enxergar as interações que subverte a mente compartimentada, buscando fazer as diferenças e as oposições se comunicarem, ou seja, como sugere Santos (2008), uma ecologia de saberes no pressuposto de que todos eles, incluindo o saber científico, podem se enriquecer por meio do diálogo. Busca-se, dessa, forma mostrar as coisas que permanecem e ressaltar o que muda, como as coisas se transformam e se auto-organizam.

Contudo, segundo Minayo (2008), observa-se que as pessoas ainda nascem, crescem, estudam, vão para a universidade e para as empresas, sempre sob os auspícios de interpretações das partes para entender o todo, o que para a autora, no momento atual, diante da complexidade, é um erro. Para emergir desse erro, o caminho é entendê-los como interdependentes, interligados, e não um elemento isolado do todo maior,

porque, ao dividir o todo para interpretar suas partes, constroem-se todos menores para serem estudados, e não partes de um todo maior.

No âmbito de problemas complexos, entende-se que o conhecimento, sobre e para resolução dos mesmos, consiste em um desafio porque só podemos conhecer, como dizia Pascal, as partes se conhecermos o todo em que se situam, e só podemos conhecer o todo se conhecermos as partes que o compõem (MORIN, 1986), que são interdependentes entre si e inter-relacionadas a uma dada realidade. Realidade esta, que para muitos não é estática, mas dinâmica e está em constante mutação, que envolve não só mudanças de paradigmas, mas mudanças no campo do conhecimento, de sociedades e de mentalidades.

Diante do exposto, entende-se que o conhecer, em uma perspectiva pós-abissal, pode ser tratado ou direcionado como sinônimo de saber e o conhecimento como a tentativa de se compreender todas as dimensões da realidade, captando e expressando esta totalidade de forma cada vez mais ampla e integral, por meio da aceitabilidade das partes em busca do conhecimento de um todo (ANGELONI, 2003; MORIN, 1986).

Vale salientar que todas as dimensões da realidade não têm sentido de totalidade, mas de abertura para o diálogo, o compartilhamento de saberes e de possíveis formas de se enxergar a realidade, sem negar o outro e sem considerar que a sua verdade é única e absoluta (MORIN, 2003).

Contudo, neste contexto, observa-se que, com a emergência de uma nova visão de mundo paradigmática, remete a profundas mudanças sucessivas relacionadas à transferência da soberania epistêmica da Ciência Moderna para o social, advindas de uma longa crise da epistemologia de um projeto normativo associado à ciência moderna e a um paradigma abissal, que culminou na emergência de um pensamento alternativo de alternativas, como é o caso da necessidade de um pensamento pós-abissal. Isto implica em mudanças na definição do que é, e não é, conhecimento e como este pode ser validado, e conseqüentemente pode implicar no modo como se concebe e se pratica o compartilhamento do conhecimento.

Tendo em vista, que esta tese, tem como foco o estudo do compartilhamento do conhecimento, no contexto das universidades, bem como sua relação com os paradigmas do conhecimento, coube relacionar as universidades com os paradigmas, de modo que pôde-se perceber por meio de uma pré-análise dos estudos desenvolvidos por Freire (1979, 1980, 1997, 2002, 2003) e Santos (2002b, 2005a, 2008b), que as universidades se desenvolveram com o advento do pensamento abissal, pois muitas de

suas práticas, dentre elas a extensão universitária, se dão em torno dos métodos e da crença nos conhecimentos científicos como absolutos. Todavia, à medida que os conhecimentos produzidos por esta visão vieram mostrando suas insuficiências e seus limites para solucionar as questões complexas que afligem a sociedade, as universidades não puderam ficar passivas neste processo, de modo que precisaram se posicionar (SANTOS, 2005a, 2008b).

Nesse sentido, Santos (2008b), ressalta que vem percebendo indícios de que as mesmas vêm direcionando suas práticas para um caminho que envolve: o fomento de novas modalidades de produção de conhecimentos, o estímulo de práticas multi/inter/transdisciplinares, o desenvolvimento do compartilhamento e criação de conhecimentos em uma perspectiva em que se está disposto a aprender com outros conhecimentos, etc. Logo, acredita-se que tais práticas adotadas pelas universidades sinalizam que as mesmas estão tentando guiar suas práticas por uma concepção pós-abissal.

Contudo, para que exista um paradigma, segundo Khun (1962), é preciso que os valores estabelecidos, pelo mesmo, sejam compartilhados por uma determinada comunidade. Nesta tese, entende-se que estes valores individuais podem ser representados por modelos mentais, que podem refletir o paradigma do conhecimento adotado pelo grupo. Desta forma cabe, a seguir, discorrer sobre os modelos mentais, de modo a entender qual sua relação com o paradigma do conhecimento e com o compartilhamento do conhecimento, que nesta tese se atém ao compartilhamento do conhecimento no contexto das universidades, no que se refere especificamente a modalidade extensionista de projetos.

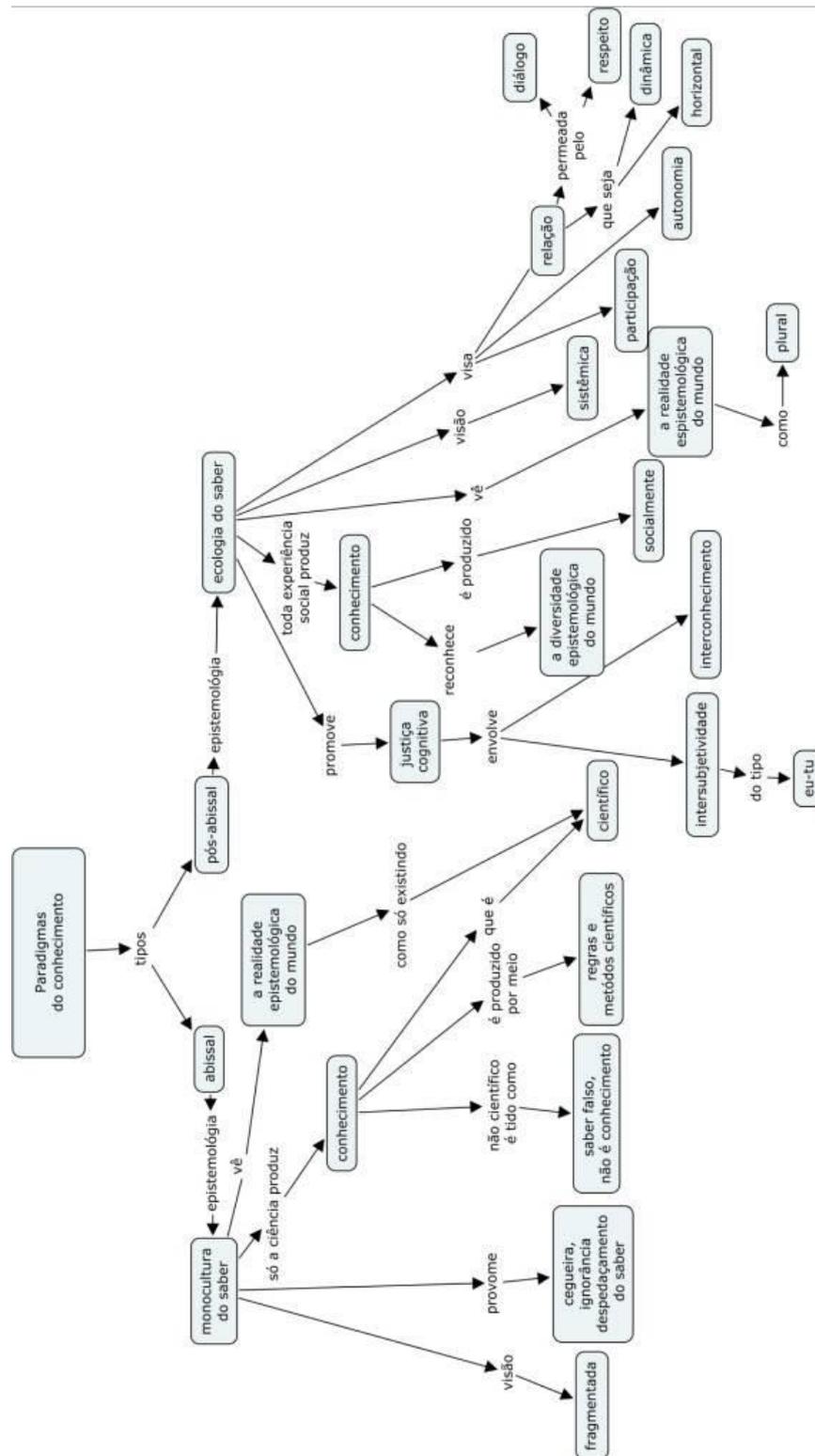


Figura 9 (2): Paradigmas do conhecimento

### 2.2.1.2 Os modelos mentais

Para que possamos saber como os modelos mentais se relacionam com os paradigmas do conhecimento e como os mesmos podem interferir no compartilhamento do conhecimento, é necessário discorrer sobre algumas questões.

A ideia de que a mente humana elabora “modelos” da realidade a fim de compreendê-la, apesar de não ser nova, vem recebendo maior atenção e interesse por parte dos cientistas, desde a década de 80, quando aparece uma diversidade de estudos sobre modelos mentais, dos quais citamos: Youg (1983); Gentner e Stevens (1983), Johnson -Laird (1983, 1993), Rogers, Rutherford e Bibby (1992), entre outras obras sob título *Mental Models*.

O termo modelo mental surgiu em 1943 no livro *The Nature of Explanation*, escrito pelo psicólogo escocês Kenneth Craik. Para o autor, o ser humano traduz os elementos do ambiente em modelos mentais, manipulando suas representações simbólicas. Esta teoria influenciou diversas teorias e práticas, como os esquemas cognitivos de Piaget (1975), que entende que os esquemas são estruturas mentais com as quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o ambiente. Eles refletem seu nível atual de compreensão e de conhecimento do mundo, ou seja, a maneira com que o ser humano ajusta sua bagagem intelectual, seus conhecimentos, suas ideias e tudo o que foi aprendido até então.

Sobre o termo modelos mentais, salienta-se que eles constituem a forma como as pessoas veem o mundo. Eles orientam todas as ações delas. Um modelo mental é, antes de tudo, uma representação dinâmica ou uma simulação do mundo e constitui uma maneira específica pela qual o indivíduo percebe, codifica, retém e acessa informações (GARDNER, 2005). Eles dão significados aos eventos; de modo que as pessoas interpretam suas experiências à luz deles. Eles são mentais porque existem na mente e orientam as ações das pessoas, porque os construímos de acordo com nossas próprias experiências (MCDERMOTT; O’CONNOR 2007).

Na área da Psicologia, encontramos estudos dos modelos mentais relacionados à Psicologia Cognitiva que entende que os mesmos são imagens, abstrações, pressupostos e histórias que compõem nossa mente. Essas imagens, abstrações e histórias enquadram o jeito de ser de cada um, de perceber as outras pessoas, as organizações e tudo ao redor, inclusive os sentimentos (PALMA, 2003).

Para alguns autores da psicologia os modelos mentais interferem na nossa compreensão, à medida que as pessoas só conseguem enxergar o que já experimentaram de alguma forma, ou seja, aquilo que está registrado como evento anterior na mente. O conjunto desses registros forma o nosso modelo mental (MARCIAL; GRUMBACH, 2005).

Para Angeloni (2003), Marcial e Grumbach (2002), os modelos mentais são imagens internas profundamente arraigadas sobre o funcionamento do mundo, imagens que limitam as formas bem conhecidas de pensar e agir. Eles constituem verdadeiros “mapas mentais” cognitivos com os quais as pessoas navegam por meio de ambientes complexos da vida. Nesses modelos mentais, estão presentes as crenças que moldam o pensamento acerca de como as coisas são ou funcionam (ANGELONI, 2003). As crenças estão relacionadas às coisas que as pessoas consideram verdadeiras, mesmo que as evidências mostrem o contrário (MCDERMOTT; O’CONNOR 2007).

Vale salientar que são os modelos mentais que levam as pessoas a observarem o mundo de modo diferente e a reagir de forma diferente aos mesmos acontecimentos. (MARCIAL; GRUMBACH, 2005). Logo, os indivíduos observam o mundo a sua volta segundo seus modelos mentais, e são eles (os modelos mentais) que determinam não só como os indivíduos entendem o mundo, mas também como agem e reagem aos acontecimentos.

Crook e Gunther (2005. p. 37), em seu livro *A força dos modelos mentais*, corroboram com esta visão ao dizer que se usa a expressão modelos mentais:

Para descrever os processos cerebrais que usamos para dar sentido ao nosso mundo”. São as lentes através das quais cada pessoa enxerga o mundo. Trata-se da forma como cada indivíduo percebe a “realidade” a sua volta. Eles provêm de experiências, mitos, crenças, processos educativos, enfim, que fazem cada ser humano único na sua capacidade diferenciada de perceber e interagir com o ambiente.

Fleury (2001) também discorre sobre isto ao falar que “os processos mentais não são a realidade, mas sim o que a pessoa percebe como realidade, ou seja, abstrações da realidade”. Nós os utilizamos para distinguir o que é e o que não é importante. A autora alerta para o fato de que podemos confundir nossa visão com a realidade, visto que nossos modelos mentais moldam aquilo que vemos, ouvimos e sentimos, e nem sempre o que vemos corresponde ao real, pois os modelos mentais funcionam como filtros dos olhos e do cérebro, que deixam de fora informações que são contraditórias ou

inconsistentes com a nossa visão de mundo (CROOK; GUNTER 2005, FISKE, 1993, MCDERMOTT; O'CONNOR 2007; OLSON; ZANNA, 1996).

Sobre isso, Foerster (1996) discorre que a compreensão da realidade está relacionada com a maneira e a forma como a vemos. Porém existem disfunções do campo da visão, que não nos permitem ver tudo que esta em nossa volta, o chamado ponto-cego, e que de certa forma distorcem o que achamos que estamos vendo e, por conseguinte, a nossa compreensão. As pessoas não veem que não veem (FOERSTER, 1996). Logo, este fato é tão mais importante quanto o que acontece, quando se vê a realidade de uma determinada maneira, tende-se a ser incapaz de vê-la de outra, possivelmente mais correta.

Dessa forma, faz-se importante salientar que a compreensão da realidade está relacionada a um processo de abstração, no qual o sujeito não faz uma cópia exata da realidade externa; ele abstrai dados, convertendo-os em informações. Nas palavras de Arantes de Araújo (1998, p. 31):

No processo de abstração de dados, o sujeito psicológico diante de uma determinada situação, certamente não retém todos os dados da realidade. Faz uma seleção: retém aqueles dados que para eles são significativos e descarta os dados que eles não consideram significativos e pertinentes.

Assim, o sujeito, ao interpretar o real, não opera com a realidade em si, mas com os elementos que dela selecionou, os quais dão forma ao seu pensamento, e por sua vez constitui o seu modelo mental. Assim, os esquemas ou modelos mentais afetam profundamente as informações que se captam, sobre as quais se pensam, logo afeta conseqüentemente o conhecimento que se constrói, que se compartilha e como se compartilha.

Bronn e Bronn (2003) apresentam a escada da inferência como uma forma de explicação dos modelos mentais. Na base da escada, há a observação de dados e experiências. No primeiro degrau, há a seleção dos dados a partir do que é observado. No segundo, o indivíduo adiciona significado ao que foi selecionado. No terceiro, ele faz algumas suposições, baseado no significado. No quarto, ele projeta algumas conclusões. No quinto, ele constrói e adota algumas convicções sobre o objeto e, por fim, no último degrau, ele se comporta a partir das suas convicções.

No âmbito das organizações, Senge (2001) relaciona os modelos mentais a uma de suas cinco disciplinas, em que os modelos mentais têm que ser trabalhados no

contexto de organizações que aprendem, e que são ativos neste processo, de forma que afetam tão fortemente o que fazemos, porque afetam o que vemos e, conseqüentemente, como aprendemos.

Para Senge (2001), os modelos mentais podem levar à resistência aos processos de mudanças ou a novas formas de pensar e conceber as coisas, pois parte do princípio de que não adianta mudar a realidade a sua volta se não for mudado o modo de encará-la. Incluem-se aí as mudanças de paradigmas. Os modelos mentais podem abranger também a visão que se tem da organização. Partindo de novas visões, deve ocorrer um aprendizado organizacional que leva a novos conceitos, como por exemplo, sobre o que se entende a respeito do conhecimento e do compartilhamento do conhecimento.

Nesse sentido, deve-se buscar superar os modelos ultrapassados, já que, no âmbito do conhecimento, a forma como lidamos com os dados e com as informações, ou os percebemos, interferem no processo de construção do conhecimento e de compartilhamento do conhecimento, e os modelos mentais são ativos neste processo (ANGELONI, 2003; SENGE, 2001).

Pode-se ilustrar esse fato com a afirmação de Aronson *et al.* (2002, p.41):

“Todos nós temos a tendência de ver o mundo em termos de sim ou não, sendo nosso lado o do herói e, o outro, o vilão. [...] essa visão preconceituosa pode levar os partidários de alguma causa a pensar que a maioria das outras pessoas interpreta de modo incorreto a realidade”.

O conhecimento se adquire por meio da abstração de dados e uso de informações relacionadas às ações das pessoas. Dessa forma, o conhecimento não pode ser desvinculado do indivíduo; ele está estritamente relacionado com a percepção do mesmo, que codifica, decodifica e distorce a informação de acordo com suas características pessoais, ou seja, de acordo com seus modelos mentais cognitivos (RASCÃO, 2006).

Angeloni (2003), em seu livro *As Organizações do Conhecimento*, também trabalhou com os modelos mentais do ponto de vista organizacional e sua relação com a gestão do conhecimento, relacionando-os com as organizações do conhecimento.

Segundo Angeloni (2003), os modelos mentais são tácitos, existindo e atuando abaixo do nível da consciência da pessoa, operando como uma espécie de matriz cultural, no qual, para a autora, os modelos mentais constroem a antropologia de cada empresa. E essa referência antropológica dos colaboradores e dos gerentes conduz ao fracasso ou ao sucesso organizacional, pois os modelos mentais, desta forma, nos

limitam no pensar e no agir, à medida que somos postos a agir ou a pensar de uma maneira que venha a conflitar com os nossos modelos mentais.

Relacionando os modelos mentais com os paradigmas epistemológico, no contexto das organizações universitárias, pressupomos que os modelos mentais dos indivíduos que compõem determinada coletividade podem refletir a concepção paradigmática adotada pelo grupo e/ou organização universitária.

Dessa forma, acredita-se que a compreensão dos modelos mentais dos indivíduos seja de fundamental importância para se compreender o paradigma adotado pelo grupo e/ou organização. Em se tratando do compartilhamento do conhecimento no contexto das organizações produtoras e disseminadoras de conhecimentos como as universidades, acredita-se que este fato é de extrema importância, visto que as mesmas, assim como todas as organizações, são compostas por pessoas cujos modelos mentais podem ser influenciadores de práticas, tal como a da extensão universitária, que como supracitado, assume um papel de destaque, em relação a muitos fatores, mas, sobretudo em relação ao compartilhamento de conhecimento, pois acredita-se que na extensão esteja implícita tal, prática. Diante disto cabe discorrer sobre a ampliação do conceito do compartilhamento do conhecimento.

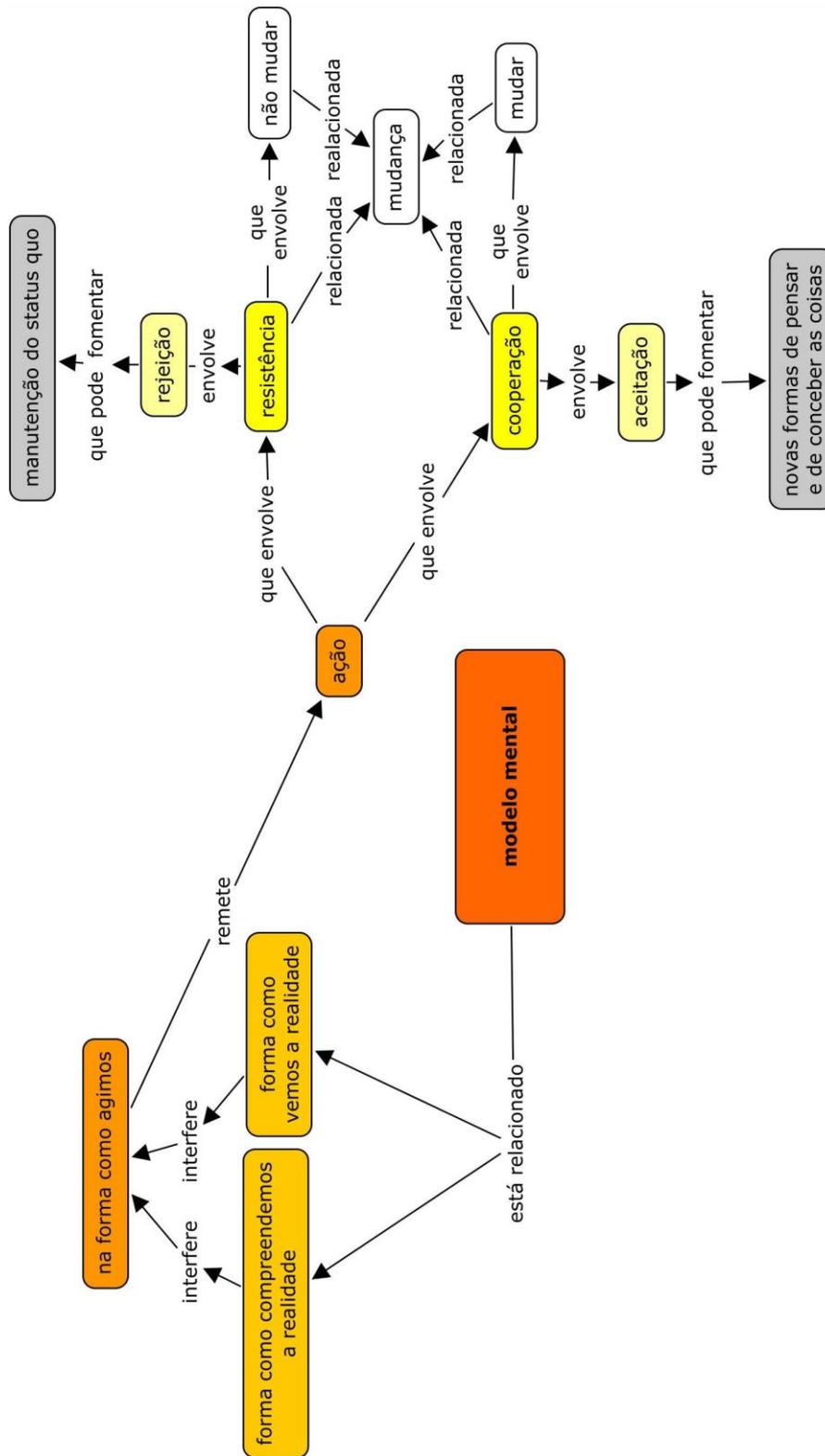


Figura 10 (2): Modelos mentais

### **2.2.2 Ampliando a noção de compartilhamento do conhecimento: O compartilhamento como eco-diálogo**

Visando ampliar o entendimento do compartilhamento de conhecimento no contexto das universidades, para algo além da troca/transferência e da apropriação, bem como para uma concepção que esteja alinhada à ontologia desta tese, optou-se por utilizar as teorias desenvolvidas pelo educador Paulo Freire (2003), no campo da educação, cuja prática educativa se dá em torno da teoria dialógica da ação. Contudo, tendo em vista que o compartilhamento, sobretudo no contexto das universidades, pode envolver conhecimentos diversos, seja científico ou não científico, optou-se por também utilizar as teorias desenvolvidas por Santos (2002b, 2006a, 2007, 2010) no âmbito do conhecimento como a da Sociologia das Ausências e das Emergências, que envolve a prática de uma “Ecologia de Saberes”, como já explanado no sub-tópico, do compartilhamento do conhecimento no contexto das universidades.

Nesse sentido, cabe discorrer sobre ambas as teorias de forma inter-relacionada, para que se possa elaborar um entendimento do compartilhamento do conhecimento adequado à ontologia desta tese, de modo a conceber os conhecimentos, experiências, ideias, valores existentes no mundo como presentes e o entendimento do compartilhamento em uma perspectiva pós-abissal.

A teoria da ação dialógica de Paulo Freire advém de suas reflexões sobre uma sociedade silenciosa e oprimida, bem como advém de reflexões acerca de uma educação antidialógica. Foi a partir dessas reflexões que Paulo Freire desenvolveu uma filosofia e um método alternativo, que rompe com esta cultura do silêncio, típico das sociedades oprimidas (em que não se tem voz, ou direito de fato a ela), que culminou em uma pedagogia da libertação, cuja pedagogia está relacionada à ação dialógica e cujo propósito está relacionado à ação de conscientizar para libertar e transformar (FREIRE, 1997, 2003).

Freire (1980) partiu da concepção da sociedade como uma sociedade silenciosa, em que sua voz não é autêntica, mas um simples eco da voz da metrópole, que fala, e a sociedade dependente escuta. No âmbito do conhecimento, pode-se tomar isso por dois sentidos: um primeiro com relação aos conhecimentos não científicos que são tidos como conhecimentos falsos, que são ignorados, ou seja, silenciados diante das imposições dos conhecimentos científicos ditos hegemônicos<sup>7</sup>, sendo este fato ainda

---

<sup>77</sup> No âmbito das práticas universitárias, isso está relacionado: ensino – na relação professor e aluno, os conhecimentos dos alunos são ignorados; na extensão - na relação extensionista com a sociedade, os

predominante no contexto das universidades, já que foi lá que esta prática se consolidou (SANTOS, 2010).

Um segundo sentido refere-se ao não reconhecimento muitas vezes de que todos sabem algo sobre alguma coisa. À medida que são domesticados como os que nada sabem, precisam ter consciência da situação de opressão e de que ninguém sabe tudo e que todo mundo sabe algo, para que possam saber mais, mudar a realidade e se libertarem.

No sentido prático, a sociedade silenciosa pode ser representada no âmbito das práticas universitárias, pelo silêncio da sociedade, ou seja, dos camponeses, quilombolas, índios, artesãos, alunos, entre outros, tidos como os que nada sabem, que diante das intervenções dos professores, pesquisadores e extensionistas, tidos como detentores do saber, no cumprimento de suas atividades educativas, de pesquisa e extensionista, transferem os conhecimentos prontos e acabados para os depósitos (camponeses, quilombolas, índios, artesãos, alunos, entre outros), cuja consciência é tida como um mero receptáculo de informações. Freire (2003, p.32) expõe isso através de uma citação de um camponês diante de uma intervenção em que é posto a falar: “Perdão, senhor, nós, que não sabemos, devíamos estar calados, escutando o senhor, que é quem sabe”.

Assim, para Freire (1997), esta sociedade silenciosa e oprimida, que o autor tanto criticou, só pode ser rompida por meio de uma ação dialógica que, nesta tese, foi contextualizada com as transformações no campo do conhecimento, de modo a poder ser associada à proposição de uma ecologia de saberes, advinda da Sociologia das ausências e das emergências, a que se refere Santos (2002b, 2006a).

A ecologia de saberes é, basicamente, uma contra-epistemologia que procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e ao saber propositivo. Trata-se de ecologia, pois assenta no reconhecimento de uma pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. A ecologia de saberes assenta na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante de criação e renovação (SANTOS, 2006a).

A Sociologia das ausências refere-se ao ato de expandir o domínio das experiências sociais já disponíveis”, contudo silenciadas e negligenciadas; já a

---

conhecimentos da sociedade são ignorados e silenciados e na pesquisa - os conhecimentos não científicos, por não serem tidos como conhecimentos, são ignorados.

sociologia das emergências consiste no movimento de expandir “o domínio das experiências sociais possíveis. Em outras palavras, as sociologias propõem uma “ecologia de saberes” composta pelas existências invisíveis, no intuito de revelar as experiências do mundo, tanto as disponíveis, quanto as possíveis no presente e no futuro (SANTOS, 2006a).

Por meio da sociologia das ausências proposta por Santos (2002b, 2005b, 2006a), entende-se que os silêncios e as invisibilidades sociais passam a ganhar visibilidade e concretude, haja vista a substituição da lógica da cultura epistemológica dominante, que no campo do saber é representada pela monocultura do saber (conhecimento científico), associando a teoria desenvolvida por Freire (1997) equivaleria à lógica do oprimido ou bancária de educação (concepção antidialógica), por uma nova lógica, a da sociologia das emergências, cujo princípio no campo do saber é uma ecologia de saberes que ele insere no estudo da realidade, que no caso de Freire (1997) equivaleria à comunicação ou à ação dialógica.

A lógica da monocultura do saber ou do rigor do saber é aquela para a qual existe um único saber válido, que é o científico; os outros não têm validade, pois estão fora dos padrões ocidentais, como os conhecimentos populares, os conhecimentos indígenas, os conhecimentos camponeses, os conhecimentos urbanos etc. Trata-se da lógica de produção da não existência extremamente poderosa, implicando um processo de tornar inexistente o que não é por estes espaços reconhecido ou legitimado. “[...] Essa monocultura do saber e do rigor, ao negar as outras formas, a condição de produzir conhecimento, produz o que Santos (2007), chama de epistemicídio: “a morte de conhecimentos alternativos” (SANTOS, 2007, p.12).

Relacionando a sociedade silenciosa e oprimida com o contexto das universidades, Freire (2003) critica duramente o método de educação hegemônico, que denomina como uma educação bancária, abominada pelo autor, pois sua prática se alicerça em torno de uma ação antidialógica e o seu propósito consiste em domesticar para conquistar.

A educação bancária advém da analogia que Freire (2003, p.33), fez das práticas bancárias com as práticas educativas, a qual, no âmbito da educação, pode ser percebida por meio da concepção de que:

O educador faz “depósitos” de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos, de modo que a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o

depositante. O educador será tanto melhor educador quanto mais conseguir “depositar” nos educandos. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhores educados, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos (FREIRE 2003, p.33).

O propósito da educação, bancária-antidialógica, consiste no ato de conquistar o outro (sujeito transformado em objeto) de várias maneiras, por meio de suas relações com o seu contrário (o dominado). Uma das maneiras mais adocicadas colocadas por Freire (2003), utilizadas para conquista, é a do paternalismo, em que por meio do autoritarismo, exerce-se o poder sobre outra de forma inquestionável, ou seja, o educando passivo torna-se um objeto para receber paternalisticamente a doação do saber do educador, sujeito único de todo o processo.

Associando a visão acima com o conhecimento, poderíamos relacionar este à monocultura do saber, cuja visão está estruturada em torno do entendimento do conhecimento científico como o único válido, que se sobrepõe aos saberes ou conhecimentos não científicos. Dentro desse ponto de vista, quem se julga detentor do conhecimento tenta fazer com que os que recebem, concebidos como consciências ocas, substituam seus conhecimentos por outros por meio da memorização do que fora imposto.

Relacionando a ação antidialógica com o compartilhamento do conhecimento pode-se conceber o compartilhamento do conhecimento como transferência de um saber ou conhecimento de alguém que o detém para alguém que não o detém, de modo que o conhecimento transferido seja recebido, memorizado e arquivado, a fim de ser reproduzido quando necessário.

Freire (2003) salienta que, a ação antidialógica é considerada incompatível com a autêntica educação, pois no entendimento do autor, ela preconiza uma relação vertical (saber fornecido de cima para baixo, e é autoritário, manda quem sabe) entre as pessoas, de modo que a educação consiste em processo domesticador, em que o conhecimento do educador (o conhecimento científico) é tido como dogmatizador, ou seja, supõe que quem sabe ou detém o conhecimento é o educador. O educando, por ser aprendiz, não traz nenhum tipo de conhecimento, devendo servir de banco vazio que, aos poucos, é enchido com depósitos (conteúdos acabados – retalhos da realidade, desconectados da totalidade) feitos pelo educador.

Para o autor, esta educação “é sempre calcada em narrativas, de fato explicita uma realidade estática, imutável e inexorável” (FREIRE, 2003, p.41). Esse tipo de educação pressupõe um mundo harmonioso, no qual não há contradições, daí a

conservação da ingenuidade do oprimido, que, como tal, acostuma-se no mundo conhecido e nele se acomoda (o mundo da opressão). Segundo Freire (2003, p.58) “Nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo e com os outros”.

Cabe ainda ressaltar que a antidialogicidade, segundo Freire (2003), possui como característica a invasão cultural, na qual existe um sujeito que invade determinado espaço, sobrepondo a sua visão de mundo aos indivíduos que ocupam o espaço invadido. Na educação antidialógica, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, de pessoas que se julgam superiores a pessoas que são julgadas inferiores e que recebem o conhecimento de forma passiva, de quem se julga superior. “O conhecer, nesta perspectiva, é o ato através do qual os sujeitos recebem dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou impõe” (FREIRE, 2003, p.27). Assim, o ato de depositar ideias, consiste em uma troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

No ato de depositar, para Freire (2003, p.58), “em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Nesse contexto, a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”.

Em seu livro *extensão ou Comunicação*, Freire (2002) questiona os agrônomos, que concebem como prática a educação bancária e o antidiálogo, dizendo que estes, agindo assim, não estariam praticando a verdadeira educação, ao que eles respondem defendendo a invasão cultural, usando para tanto o argumento do tempo, haja vista que, segundo expressões habituais dos agrônomos “a dialogicidade é perda de tempo [...], é inviável, [...], pois à medida que os resultado são lentos, demorados e duvidosos [...] sua lentidão não se concilia com o estímulo do país à produtividade” (FREIRE, 2002, p.29).

O que se pode observar deste argumento é que o mesmo está associado a uma visa, cuja racionalidade condutora está associada a uma racionalidade instrumental, em que se busca atingir os objetivos de maneira calculista, independentemente das ações ou atitudes que se fizerem necessárias, ou seja, está relacionada a alcançar os resultados esperados pela organização, que nesse argumento se traduz em rapidez e produtividade.

Tais características são ressaltadas por Carvalho (2006), que entende que competitividade, racionalidade, produtividade e eficiência são conteúdos que o mercado

quer difundir para toda e qualquer realidade organizacional buscando sua inserção no contexto globalizado (CARVALHO, 2006).

Fazendo uma análise das definições do que se entende por compartilhamento, na literatura de gestão do conhecimento, e do antidiálogo ou concepção bancária de educação, desenvolvida por Freire (1980, 1997, 2002, 2003), bem como os paradigmas do conhecimento, percorridos por Santos (2006a, 2010), pode-se identificar similaridade, entre as definições, já que ambos estão relacionados à troca, à transferência e à transmissão de algo. Assim, pode-se conceber o compartilhamento como troca e transferência de algo a ser recebido, memorizado, arquivado reproduzido e difundido, cuja prática acredita-se ser alimentada por um pensamento abissal, relacionado, no âmbito do conhecimento, à monocultura do saber.

Em contraponto concepção bancária de educação e ação antidialógica, Freire (1980, 1997, 2002, 2003), propôs uma teoria de ação dialógica, baseada em outra concepção de homem e de mundo, em que se supera a relação vertical (o saber vem de cima para baixo de forma autoritária), estabelecendo-se uma relação horizontal e dialógica. O diálogo supõe troca, os homens se educam em comunhão, mediados pelo mundo. “[...] e educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa” (Freire, 2003,p.79).

Freire (2003) destaca que o sujeito dialógico crê na humanidade, é crítico, reconhece o poder de fazer, criar e transformar como próprio dos homens. Ser dialógico, na perspectiva de Freire (2003), é experienciar o diálogo, não invadir, não manipular, não sloganizar<sup>8</sup>, que são características de quem deposita. Ser dialógico, para o autor, também é empenhar-se na transformação constante da realidade, pois o conhecimento é tarefa de sujeitos e não de objetos. Logo, o conhecimento na perspectiva dialógica requer uma presença curiosa desse sujeito perante o mundo, exigindo uma ação transformadora sobre a realidade. Necessita-se, nesse processo, de uma busca constante de invenção e reinvenção; uma reflexão crítica de cada sujeito sobre o ato de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se, percebe o modo de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

Assim, o diálogo, nas palavras de Freire, é “uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se de amor, de esperança, de fé e

---

<sup>8</sup> Não criar uma ideia ou sentimento predominante de alguém, não criar divisa (DICIONÁRIO, MICHAELIS, 2008).

de confiança. Por isso só o diálogo comunica” (FREIRE, 2003, p. 39). A fé à qual o autor se refere está relacionada à fé nos homens e em suas possibilidades.

Salienta-se que o ato de comunicar está relacionado à comunicação, que pode ser entendida como diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 2003), ou seja, para que haja, o diálogo é preciso que se reconheça o outro como interlocutor, bem como é preciso que exista um relacionamento recíproco entre ambos, reflexivo e crítico visando a busca de significados.

Para Freire (2003, p. 66-67) “o diálogo está associado à coparticipação dos sujeitos no ato de pensar. O diálogo é comunicativo, e o que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo”.

Pensar comunicação, de uma maneira geral, é pensar códigos e também pensar a descodificação (ou decodificação) destes. Para Freire (1980, p.32), “em todas as fases da descodificação, os homens revelam sua visão de mundo.” Isto quer dizer que a interpretação que cada indivíduo faz dos códigos tem como base a sua visão de mundo.

“Sem dúvida, como o código é a representação de uma situação existencial, o descodificador tende a passar da representação à situação muito concreta na qual e com a qual trabalha” (FREIRE 1980, p.31). Assim, para conceber práticas numa perspectiva libertadora, faz-se necessário considerar o contexto no qual os indivíduos se encontram inseridos, e as representações que esses têm da realidade e do mundo.

Para Freire (2003, p.110), dialogar significa:

Manter uma conversa que gera conhecimento para todas as pessoas que estejam envolvidas. E mais promovendo a percepção da percepção anterior e o conhecimento do conhecimento anterior, a descodificação, desta forma, promove o surgimento de nova percepção e o desenvolvimento de novo conhecimento.

Freire (2003, p.80) acrescenta ainda que “a relação dialógica — comunicação e intercomunicação entre sujeitos, refratários à burocratização de sua mente, abertos à possibilidade de conhecer e de mais conhecer — é indispensável ao conhecimento”.

A pedagogia é dialógica, pois ambos são sujeitos do ato cognoscente. Ela envolve o aprender ensinando e o ensinar aprendendo. Assim, a educação autêntica não se faz de A para B ou de B sobre A, mas de A com B, mediados pelo mundo (FREIRE, 2003).

Nesse contexto, o saber é construído com a busca inquieta, impaciente e permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros - busca esperançosa. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente e permanente. Assim, na ação dialógica, o educando é finalmente chamado a assumir ser posto de verdadeiro sujeito cognoscente, pois agora ele compartilha a produção do saber, gerando cidadãos, profissionais e pensadores dotados de reflexão crítica.

Em se tratando da essência do pensamento pós-abissal, que está relacionada a possibilidades de tornar existente alguns conhecimentos que estavam sendo ignoradas, dentre eles os conhecimentos não científicos, a proposição dialógica de Freire (1997, 2002, 2003) se alinha perfeitamente à visão pós-abissal, que vê o conhecimento do mundo como plural, em que se privilegia a sociologia das ausências e emergências, que visam trabalhar com todas as possibilidades, trazendo o que é produzido como ausente ou inexistente como existente. Relacionado ao campo do conhecimento, teríamos a possibilidade de se trazer como presente o diálogo entre o conhecimento científico e não científico.

Tal visão acredita-se que fomenta uma prática epistemológica denominada ecologia de saberes, que expande o caráter testemunhal dos conhecimentos de forma a abarcar igualmente as relações entre o conhecimento científico e não científico, alargando, deste modo, o alcance da intersubjetividade como interconhecimento e vice-versa, ambos presentes na teoria dialógica da ação de Freire (2003).

No que concerne à prática organizacional nas universidades, a ecologia de saberes é um aprofundamento da pesquisa-ação. É algo que implica uma revolução epistemológica no seio da universidade e, como tal, não pode ser decretada por lei. A reforma deve apenas criar espaços institucionais que facilitem e incentivem a sua ocorrência. Ela também é uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade (SANTOS, 2005b, 2006a).

Como se pode observar, a ecologia de saberes é permeada pelo diálogo e pela relação horizontal entre os conhecimentos, aspectos característicos da ação dialógica proposta por Freire (2003), que envolve igualdade social e cognitiva.

A vinculação recíproca entre injustiça social e injustiça cognitiva será uma das ideias que mais resistência encontrará no seio da universidade, uma vez que esta foi

historicamente grande, sob formas muito diferentes. Algo semelhante se passa nos países centrais, onde os impactos negativos ambientais e sociais do desenvolvimento científico começam a entrar nos debates no espaço público, forçando o conhecimento científico a confrontar-se com outros conhecimentos, leigos, filosóficos, de senso comum, éticos e mesmo religiosos. Por esta confrontação, passam alguns dos processos de promoção da cidadania ativa crítica (SANTOS, 2006a). Assim, a ecologia de saberes situa-se na procura de uma reorientação solidária da relação universidade-sociedade por meio de uma extensão ao contrário (SANTOS, 2006a).

O que Santos (2007) propõe é a valorização das diversas possibilidades de compreender a realidade e de produzir conhecimento, sem que uma se sobreponha à outra, em que um outro mundo é possível dentro das diversas possibilidades.

No âmbito do compartilhamento, a visão da ação dialógica e ecológica pode vislumbrar uma concepção do compartilhamento, que envolve concepções pós-abissais, adequadas à nova realidade das práticas da universidade, denominada compartilhamento como eco-diálogo (figura 11), ou seja, um compartilhamento em que se reconhece o universo de pluralidade de conhecimentos existentes, e que por meio do interconhecimento, reconhecimento, autoconhecimento, intersubjetividade, diálogo, autonomia, reflexão crítica, participação e igualdade entre as partes, ocorre uma partilha, que serve de base para construção de comunidades epistêmicas e consecução de um empreendimento coletivo em que se criam, compartilham e renovam conhecimentos a partir de diferentes formas de se observar a realidade (FREIRE, 1980, 1997, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2006a, 2007, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008b, 2010).

Contudo, salienta-se que, se acredita que dependendo do paradigma do conhecimento (abissal ou pós-abissal) refletido nos modelos mentais dos indivíduos de uma dada coletividade, o compartilhamento poderá ser entendido e praticado como eco-diálogo ou como depósito, cujos aspectos que norteiam ambos os direcionamentos do compartilhamento do conhecimento estão resumidos a seguir.

<b>Compartilhar</b>	<b>Eco-diálogo</b>	<b>Depósito</b>
<b>Ação (A)</b>	Comunicar conhecimentos, valores e ideias.	Transferir e depositar conhecimentos, valores e ideias.
<b>Foco (F)</b>	Desenvolvimento e transformação social	No consumo, no depósito, na recepção, na memorização, na repetição e no arquivamento de conhecimentos, de valores e de ideias .
<b>Propósito (P)</b>	Conscientizar para libertar	Domesticar para conquistar
<b>Pedagogia (PE)</b>	Diálogo	Antidiálogo
<b>Papel de cada um (PA)</b>	Sujeito-sujeito	Sujeito-objeto
<b>Interesse (I)</b>	Social/empoderamento	Poder
<b>Estrutura de articulação (EA)</b>	Horizontal	Vertical
<b>Ação sobre a cultura (C)</b>	Síntese cultural	Invasão cultural
<b>Conhecimento (CO)</b>	Ecologia de saberes	Monocultura do saber

Quadro 5 (2): Ampliação da visão do compartilhamento do conhecimento

Fonte: Elaboração própria

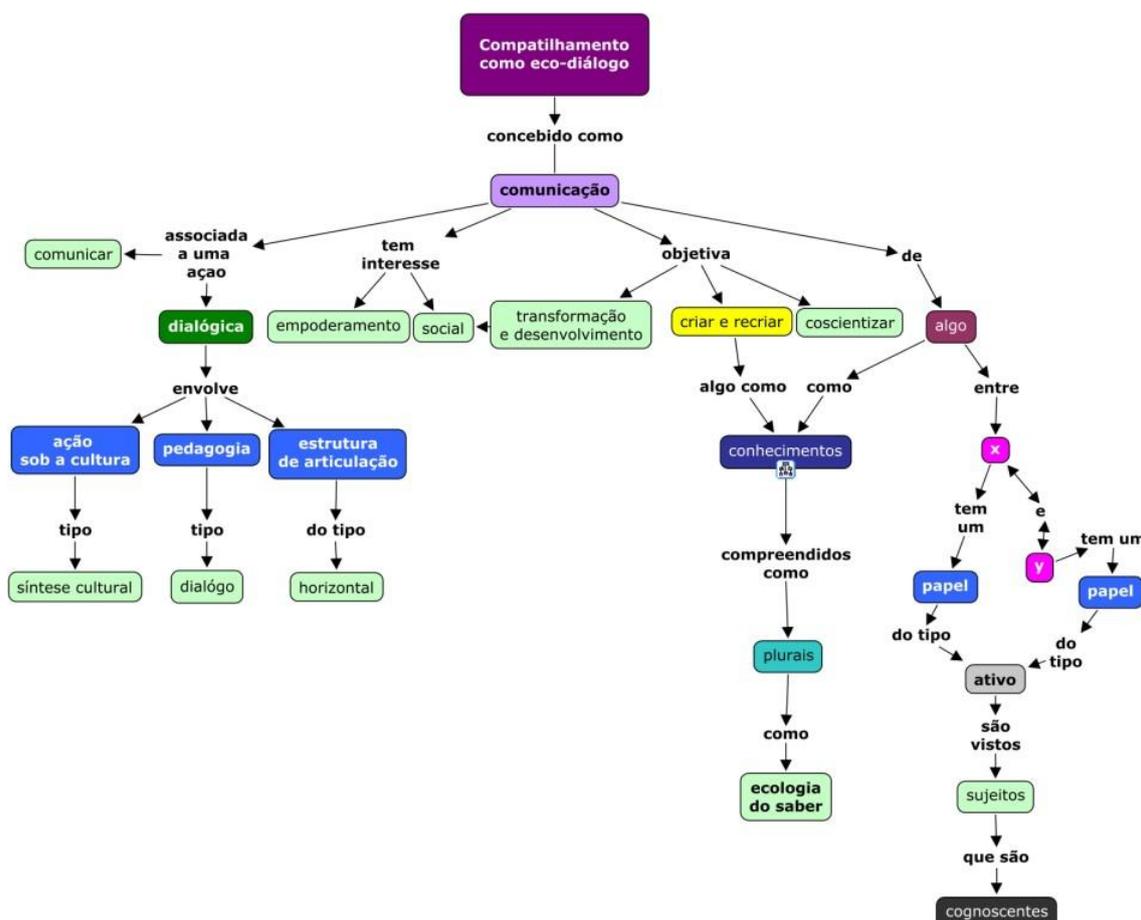


Figura 11 (2): Compartilhamento como eco-diálogo

Todavia, tendo em vista que nesta tese, optou-se por desenvolver o estudo de caso por meio de uma atividade de extensão, se faz necessário, entender o estado da arte do compartilhamento da extensão universitária, para poder proceder com o estudo

empírico, da atividade, por meio da modalidade extensionista de projeto, de modo a defender esta tese.

### 2.2.3 O estado da arte do compartilhamento na extensão universitária

Segundo Serrano (2008), o conceito de extensão universitária ao longo da história passou por vários matizes e diretrizes conceituais de extensão como cursos, filantropia, extensão assistencial, extensão serviço, extensão “redentora da função social da universidade”, extensão como via de mão dupla entre universidade e sociedade, e hoje como extensão cidadã.

Logo, o que se pode observar da extensão, no decorrer de sua historicidade, é uma tentativa de resignificação da extensão, que vem envolvendo a construção de uma identidade para uma atividade cujo cerne é a relação universidade-sociedade, que além de envolver conhecimentos diversos, como recursos e produtos da universidade e da sociedade, em um dado momento passou a envolver também a gestão e o compartilhamento de conhecimentos. Assim, faz-se necessário discorrer sobre como se deu a historicidade da atividade de extensão, conforme mostra a figura 12, e sua relação com o conhecimento, para se entender como ocorre o compartilhamento do conhecimento, que é ao que se atém esta tese.

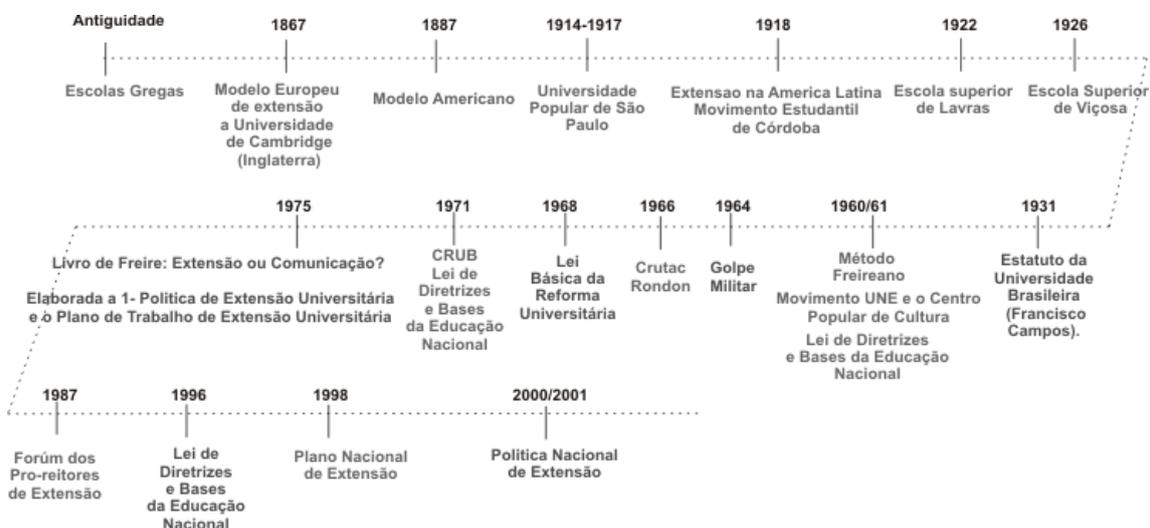


Figura 12 (2): Linha do tempo com a historicidade da extensão universitária

Fonte: Elaboração própria

Dessa forma, cabe expor que, tradicionalmente, a construção das pontes entre a Universidade e a Sociedade, a concretização do compromisso social da universidade e a reflexão ética sobre a dimensão social do ensino e da pesquisa têm sido uma atribuição da chamada Extensão Universitária. A mesma é tida como atividade acadêmica capaz

de imprimir um novo rumo à universidade e de contribuir significativamente para a mudança da sociedade (SANTOS, 2002a).

“A extensão universitária vem sendo apresentada como o elo entre a universidade e a sociedade, um canal comunicante da instituição com o povo, ou outras formas de facilitar a relação entre universidade e sociedade” (MELO NETO, 2001, p.36), mas, segundo Rocha (2001), essas expressões são equivocadas para a compreensão da extensão. Para ele, é melhor pensar a extensão por meio da comunicação, considerando essa comunicação na perspectiva Freireana, em que a sua sustentação decorre do processo dialógico. Contudo, nem sempre a extensão aconteceu, ou melhor, acontece de maneira dialógica, mas de maneira depositária, ou seja, como transmissão de informações, e quando ocorreu ou ocorre, de maneira dialógica, é preciso perguntar: com quem o diálogo se faz?. Sendo assim, cabe fazer uma breve discussão acerca do desenvolvimento da atividade de extensão como segue.

Os primeiros movimentos de uma extensão universitária, para alguns autores (NOGUEIRA, 2005; ROCHA, 2001), estiveram relacionados às primeiras escolas gregas, com suas aulas abertas ao público. Para Rocha (2001), a atividade de extensão está associada às universidades europeias medievais, cuja prática da extensão foi disseminada para diversos países, no entanto com conceitos diversificados. Isso se justifica, de acordo com Rocha (2001), pelo fato de a extensão ter uma dimensão diacrônica, com uma historicidade própria, e que se têm registros de sua prática mesmo antes do aparecimento do termo Extensão, como o caso das escolas gregas.

No entanto, foi só na segunda metade do século XIX, que surgiram as primeiras experiências de Extensão Universitária, na Universidade de Cambridge, na Inglaterra, em 1867, cuja Extensão foi desenvolvida por meio de palestra, conferências e ações técnicas associadas aos programas de desenvolvimento social, que devido ao sucesso, levaram a instituição Universitária a incorporar a sua estrutura à Extensão Universitária, ou seja, levaram à institucionalização da Extensão.

Vale salientar que, segundo Paiva (1986), as demandas específicas desta clientela eram atendidas em cursos breves e outras atividades. Sobre isto, Rocha (2001), aponta que as práticas de extensão na Inglaterra do século XIX, aconteciam pela participação dos universitários em campanhas de saúde, na utilização de teatro escolar e outros serviços. Alguns anos depois, a Extensão Universitária difundiu-se para os Estados Unidos, onde foram criadas verdadeiras escolas de Extensão, contudo,

associadas ao ideal revolucionário e ao desenvolvimento regional, caracterizando-se pela prestação de serviços na área rural e também na área urbana.

Nesse contexto, tanto o modelo de Extensão da Inglaterra quanto o modelo dos Estados Unidos difundiram-se para outros países, como os da América Latina, influenciando a atividade universitária, sendo de consenso de vários autores (NOGUEIRA, 2005; ROCHA, 2001) que a história da Extensão Universitária na América Latina tem como o seu ponto marcante o movimento estudantil de Córdoba, ocorrido na província da Argentina, em 1918. Contudo as primeiras experiências no Brasil são advindas de dois modelos: o da Universidade Popular de São Paulo, em 1911, e o das escolas Superiores de Lavras, em 1922, e de Viçosa, em 1926.

O Modelo da Universidade Popular de São Paulo, apontada por Nogueira (2005) como a primeira instituição de ensino superior no país a desenvolver a Atividade de Extensão, era composto por cursos e conferências gratuitos e abertos à população em geral, que sofreram influência do modelo europeu. Essas experiências extensionistas aconteceram por um ato de vontade ou idealismo de parcelas da comunidade acadêmica, incomodadas pelo elitismo crescente da universidade. Essas práticas não pretendiam atender às necessidades da população. Constituíram-se como um mecanismo que a Universidade encontrou para justificar sua existência ao conjunto da sociedade.

Segundo Nogueira (2005), as questões abordadas nessas atividades não tinham quaisquer relações com os problemas sociais, econômicos e políticos da maioria da população, o que demonstrava um distanciamento da intelectualidade responsável pelos cursos quanto aos problemas vividos no cotidiano pelas massas, que simplesmente foram ignoradas; já o Modelo das Escolas Superiores de Lavras e de Viçosa estava voltado para prestação de serviços na área rural. Diferente do modelo da Universidade Popular, este teve influência do Modelo Americano. De acordo com Sousa (2000), a tentativa de institucionalização da Extensão no Brasil, neste momento, acontece segundo moldes importados, copiando o que era considerado moderno. Conforme Gurgel (1986) e Nogueira (2005), as duas vertentes, a de influência inglesa – cursos – e a de influência americana – prestação de serviços, estão presentes nas ações extensionistas das Universidades brasileiras ainda hoje.

O fato de ainda predominar esse estrangeirismo nas práticas organizacionais é criticado por Mota *et al.* (2001), ao justificar que esse fato dificulta o processo de busca de soluções para nossos próprios problemas, assim ele sugere o desenvolvimento de

modelos tipicamente nacionais, que levem em conta nossas especificidades na teorização e na análise organizacional.

Assim, a primeira referência legal à extensão se fez presente no Estatuto da Universidade Brasileira, em 1931, de FRANCISCO CAMPOS, titular do Ministério da Educação e Saúde Pública, em que a extensão foi objeto de alguns artigos deste decreto, como segue:

A extensão universitária se destina a dilatar os benefícios da atmosfera da Universidade, dando, assim, maior amplitude e mais larga ressonância às atividades universitárias, que concorrerão de modo eficaz, para elevar o nível da cultura geral do povo (FÁVERO, 1980, p.130-170, sem grifo no original).

Art. 34 -[...] a extensão se fará através de cursos de extensão destinados a divulgar, em benefício coletivo, as atividades técnicas e científicas dos institutos universitários"(Ibid, p.155, sem grifo no original).

Art. 109 -[...] extensão é vista como difusão de conhecimentos filosóficos artísticos, literários e científicos e benefício do aproveitamento individual” (Ibid, p. 170, sem grifo no original).

Como se vê nesta proposta de extensão, consta subjacente o objetivo de divulgar os ideais e conhecimentos da universidade para sociedade, a partir de uma classe hegemônica que definia a ordem política e econômica do país, por meio de cursos e conferências, aos que não estão diretamente vinculados às universidades, contribuindo assim para elevar a cultura do povo em geral. Percebe-se também, nesta normatização, a institucionalização da extensão centrada na forma de cursos e a difusão, ou seja, o compartilhamento do conhecimento, como uma via de “mão única”, de uma Universidade que sabe para uma parte da Sociedade que não sabe.

Esta extensão tem um caráter redentor, messiânico como diz Freire (2003)<sup>9</sup>, ou reguladora como diz Santos (2006a), cujo compartilhar acredita-se estar sendo guiado por um paradigma abissal, em que observa-se que a sociedade é transformada em objeto que recebe dócil e passivamente os conteúdos que a universidade lhe dá ou lhe impõe (FREIRE, 2003; SANTOS 2006a), que no campo do conhecimento, pode ser associado a ideia de que a Universidade é posta como detentora de conhecimento (científico) ou de cultura elevada, e parte da população é posta como ignorante, ou seja, os que nada sabem. Desta forma acredita-se que o paradigma que guia a extensão neste momento é o

---

<sup>9</sup> Educa-se como se estendesse algo da sede do saber, a sede da ignorância, para salvar com este saber, os que são ignorantes (FREIRE, 2003).

abissal, pois a forma como lida com outros saberes, como os da sociedade, se assemelha a monocultura do saber, que é a epistemologia que norteia tal paradigma.

Além disto, vale salientar que Nogueira (2001) observou um ponto importante sobre a Extensão nesse momento, que foi a distância entre o texto legal e a prática, visto que no sentido prático as atividades desenvolvidas pelas universidades, tendo como instrumento a Extensão, foram o ensino de seus alunos e atualização de egressos, mantendo excluídas desses benefícios as camadas populares que não tinham poder econômico nem político.

Este distanciamento, segundo Nogueira (2001), permaneceu presente mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024, em 1961. Nela se encontra presente uma breve referência à extensão, em seu artigo 69, em que a extensão está associada a cursos de especialização, aperfeiçoamento e Extensão, ou qualquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (NOGUEIRA, 2005).

O avanço na concepção de extensão ocorreu, contudo, nas décadas de 60 e de 70, com a obra de Paulo Freire, que se constitui como um verdadeiro divisor de águas no que se refere à conceituação de extensão universitária, e com as atividades do movimento estudantil (UNE – União Nacional dos Estudantes), a partir das quais os estudantes universitários realizaram uma intensa atividade extensionista, desvinculada da instituição universitária.

A contribuição na concepção da extensão advinda de Paulo Freire começou a se consolidar, no início dos anos 60, como participante do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife. Paulo Freire, educador, professor de escola, e criador de ideias e métodos lançou as bases do Método Paulo Freire, reconhecido internacionalmente como revolucionário no campo da alfabetização. As primeiras experiências do *Método Paulo Freire* começaram na cidade de Recife e de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1962, (onde vários trabalhadores foram alfabetizados em 45 dias). No ano seguinte, foi convidado pelo presidente João Goulart para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional.

A coragem de pôr em prática um autêntico trabalho de educação que identifica a alfabetização com um processo de conscientização, capacitando o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação, fez de Paulo Freire um dos primeiros brasileiros a serem exilados.

Exilado no Chile, Freire, em função do seu contato com o extensionismo rural, produziu uma obra que sugere a substituição do conceito de Extensão pelo conceito de Comunicação, pois para o educador, o termo extensão tem um caráter de imposição cultural, de atitude pouco favorável ao diálogo, indicando a ação de estender a alguma coisa e a alguém que recebe. Indica que o conceito de extensão encontra sua relação associativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manifestação, entre outros aspectos. A extensão teria um caráter domesticador, persuasivo, representaria um momento de encontro entre pessoas que julgam saber muito, serem donos do conhecimento – no caso, o Extensionista – com pessoas que julgam que nada sabem (ROCHA, 2001).

Vale ressaltar que, segundo Rocha (2001), no Brasil, as concepções de Freire foram refuncionalizadas, possibilitando aos seus seguidores agirem de acordo com suas orientações sem usarem os termos que ele usava. Todavia, a sugestão de Freire de substituição do termo extensão por comunicação, no Brasil, não chegou a se consolidar, contudo é a partir dele que o termo extensão passou a envolver uma relação conscientizadora, o intercâmbio entre saberes e a extensão passa a ser vista como uma ponte entre a Universidade e a Sociedade, tal como se entende a concepção atual.

Já a UNE contribuiu com o avanço na concepção de extensão ao propor uma atuação no sentido de levar o estudante a participar da vida social da comunidade, propiciando troca de experiências entre estudantes de áreas profissionais afins. Nesse contexto, o movimento organizou vários encontros, no qual se destaca o I Seminário de Reforma Universitária, realizado em Salvador, em 1961, em que foi elaborada uma declaração pelo movimento, que visava definir diretrizes para uma reforma que tivesse o compromisso com as Classes Trabalhadoras e com o Povo. Gurgel (1986, p. 50, sem grifo no original) apresenta alguns pontos da declaração, como segue:

Abrir a universidade para o povo. “[...] Que isto não seja realizado paternalisticamente, a título de esmola, concorrendo para atenuar os males sociais e indiretamente solidificando a estrutura iníqua em que vivemos”. [...] “é necessário, sobretudo despertar a consciência popular para seus direitos. [...] Colocar a universidade a serviço dos órgãos governamentais (GURGEL, 1968, p.50, sem grifo no original).

A partir de documentos produzidos pela UNE neste encontro e em outros, e das obras desenvolvidas por Paulo Freire, percebe-se uma proposta de atuação por meio de cursos e serviços prestados aos órgãos governamentais, em favor das classes populares.

Percebe-se também a tentativa de elaborar uma universidade para todos. Entretanto, a extensão mantém o seu caráter disseminador do conhecimento e da cultura de uma classe dominante por meio da transmissão de informações e /ou conhecimentos.

Com o Golpe Militar de 1964 e toda legislação que se seguiu, a UNE é dissolvida e as universidades, da mesma forma que outros segmentos da sociedade civil, são submetidas a um rígido controle ideológico (NOGUEIRA, 2005).

Nessa perspectiva, Nogueira (2005) destaca dois programas, o CRUTAC – Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária e o Projeto Rondon, em que a universidade atuava de forma assistencialista junto às comunidades mais carentes. Nesses projetos, os estudantes eram executores de ações sociais nas comunidades carentes, sob a tutela do governo militar, que defendia o ideal de desenvolvimento e de segurança nacional (NOGUEIRA, 2001).

Continuando na perspectiva da institucionalização, em 1968, após anos de discussão no meio acadêmico e no meio governamental, é promulgada a Lei Básica da Reforma Universitária (LDB), a Lei de nº 5.540/1968, que segundo Nogueira (2005), traz à tona uma nova concepção de universidade, ao legalizar a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa. Ela faz referência à Extensão em alguns dos seus artigos, como segue (NOGUEIRA, 2005, p.23):

Art. 20 – [...] as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes.

Art. 40 - as instituições de ensino superior, por meio de suas atividades de extensão proporcionarão aos seus corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento.

Percebe-se a influência das duas primeiras vertentes de extensão, a europeia e a americana: a europeia, voltada para cursos, e a americana, com ênfase na prestação de serviços. Como também se percebe que a extensão continua limitada à transmissão de informações e/ou conhecimentos para parte da sociedade sob a forma de ensino e dos resultados das pesquisas, de forma isolada, como uma via de mão única. Tal como posto no documento a Extensão está vinculada ao ato de estender algo a alguém, de modo que memorizem e reproduzam que segundo Freire (2003), envolve ações que transformam o homem em quase coisa, o negam como um ser de transformação do mundo. No âmbito

do compartilhamento, está visão se assemelha ao compartilhamento difundido pela literatura de gestão do conhecimento dos estudos organizacionais.

De acordo com Nogueira (2001), não se concebe um processo em que as atividades de ensino e pesquisa se articulem com a Extensão, da mesma forma, não se percebe a troca de saberes de maneira recíproca, já que a universidade ainda é posta como unidade do saber que estende algo a unidade da ignorância, ou seja, a sociedade.

Nesse processo, nota-se o envolvimento apenas dos discentes sem o envolvimento dos docentes, tendo a sociedade como mera receptora e as práticas universitárias permeadas por uma pedagogia depositária em que se estende um conhecimento elaborado aos que ainda não o têm, não alimentando, deste modo, nestes a capacidade crítica para tê-lo (FREIRE, 2003).

Na década de 70, o CRUB – Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras, traça as Diretrizes da Extensão Universitária, que passa a atuar com o objetivo de sensibilizar os dirigentes universitários sobre a importância da Extensão Universitária. O CRUB defendia a ideia de que a universidade deveria ser interligada às suas funções de ensino, de Extensão e de pesquisa. Segundo Nogueira (2005), é assim que se estabelece o tripé das três funções sobre a universidade.

Em 1975, é elaborada a primeira Política de Extensão Universitária no Brasil: apesar do forte controle da censura, pode-se pensar que se constituiu em um significativo avanço conceitual; foi motivo de acirrados debates e disputas ideológicas entre o MEC e as universidades.

O texto legal refere a quem a universidade deve atender: as organizações, outras instituições e a população de um modo geral. Além disso, destaca-se que a relação entre as atividades acadêmicas: de ensino, de pesquisa e de extensão, sendo esta última considerada um componente necessário para se repensar as duas outras. Por último, ressalta-se a ideia da relação universidade-sociedade, não mais no sentido elitista de via de mão única, mas no sentido de troca de saberes.

Nota-se que o Plano procurou envolver não só os discentes nas atividades de extensão como também os docentes. Logo, foi a partir deste plano que a extensão começou a tomar forma, impulsionada por reflexões críticas, como as desenvolvidas por Paulo Freire, que proporcionaram avanços significativos para a função que ainda se encontra em constante transformação.

Contudo, foi a partir dos anos 80 que as reflexões críticas e discussões políticas começaram a ser coordenadas pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das

Universidades Públicas Brasileiras, que coordenam as reflexões e debates sobre as concepções de Extensão, como resposta a uma ação articulada que vinha ocorrendo no interior da IES públicas do país. O Fórum tem um objetivo comum e claro de ser um espaço de interlocução com o MEC para o estabelecimento de diretrizes para uma Política Nacional de Extensão com foco na sua execução e institucionalização interna.

Segundo Nogueira (2001), a criação do fórum tem como base algumas questões já consensuais entre seus membros participantes, a qual serve de base para elaboração de uma Política de Extensão, que pode ser apreendida como as conclusões dos documentos dos encontros regionais promovidos pelo fórum que são: o caráter interdisciplinar da ação extensionista; a necessidade da institucionalização da extensão no nível das instituições e no nível do MEC; o reconhecimento do saber popular e a consideração da importância da troca entre este e o saber acadêmico; e a necessidade de financiamento da Extensão como responsabilidade governamental.

Nota-se que a partir deste, que a extensão começa a se aproximar de um compartilhamento praticado em uma perspectiva pós-abissal, já que se reconhece o saber popular, como um saber, e se considera o mesmo, como ativo no processo de troca ou compartilhamento na atividade de extensão.

Observou-se que, ao longo dos anos, o Fórum atuou definindo diretrizes conceituais e políticas de ação para as IES públicas. São estas diretrizes que fundamentam as duas Políticas de Extensão elaboradas pelo Fórum, ambas com a participação da Secretária de Ensino Superior: o Programa de Fomento à Extensão Universitária e o Plano Nacional de Extensão Universitária, cujo conceito de extensão é tido como um processo educativo, é o mesmo elaborado em 1987, quando ocorreu o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, como seguem alguns trechos do mesmo, citado no Plano Nacional de Extensão Universitária, (2000/2001, p.7):

A universidade não pode se imaginar proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade. A produção do conhecimento, via extensão, se faria na troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, tendo como consequência a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade. A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, [...] cujo fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados,

acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. [...] a prestação de serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do ensino, pesquisa e extensão, devendo ser encarada como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir da realidade e sobre a realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social.

Conforme o texto, observa-se que esta via de mão dupla da extensão teria o papel de manter a interligação entre ambas. Esse movimento de vai-e-vem, na formulação do Fórum, viabilizaria a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade, ou seja, no buscar e no levar conhecimento, com ênfase no compartilhamento em uma perspectiva dialógica definida por Freire (2003), que é tarefa daqueles que sabem que sabem pouco – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em um diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando o seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.

Isso demanda esforço, conscientização e mudança de pensamentos, que permitam aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição de sujeitos em transformação e ativos nas transformações do mundo, com o qual se humanizam. Salienta-se que o reconhecimento dos diversos saberes existentes no mundo e o diálogo entre estes saberes, constitui a essência da ecologia dos saberes, cujo paradigma é pós-abissal. Deste modo, acredita-se que a extensão e o compartilhamento do conhecimento praticado por ela tende a estar se aproximando de um compartilhar pós-abissal.

O ano de 1995 foi marcado pela entrada de um novo governo, o de FHC, cuja proposta foi claramente explicitada a toda a sociedade brasileira, e que aponta para o entendimento do então Ministério da Educação e do Desporto, como organismo gestor e regulador da Política Educacional do País, em geral, e da Política de Ensino Superior, em particular. Sendo assim, uma nova LDB foi sancionada em dezembro de 1996 (Lei nº9.394), em que as atividades de Extensão Universitária são descritas no art. 43, itens VI e VII da LDB, como uma das finalidades da educação superior: Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.

Assim, em 1998, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras elabora o Plano Nacional de Extensão Universitária, que foi reformulado e adotado pelo governo em 2000/2001, cujo foco passa a ser o Programa Universidade Cidadã como segue (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2000/2001, p.8):

Reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável [...] no intercâmbio com a sociedade - assegurar a relação bidirecional entre a universidade e a sociedade, de tal modo que os problemas sociais urgentes recebam atenção produtiva por parte da universidade; [...] estimular atividades cujo desenvolvimento implique em relações multi, inter e/ou trans disciplinares e interprofissionais de setores da universidade e da sociedade; [...] considerar as atividades voltadas para o desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística como relevantes para a afirmação do caráter nacional e de suas manifestações regionais; [...] inserir a educação ambiental e desenvolvimento sustentado como componentes da atividade extensionista; [...] valorizar os programas de extensão interinstitucionais, sob a forma de consórcios, redes ou parcerias, e as atividades voltadas para o intercâmbio e a solidariedade internacional; [...] possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do país (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2000/2001, p.8).

Diante do que foi exposto, o que se pode observar sobre a historicidade da extensão universitária é que a mesma está presa entre dois caminhos que se contradizem em uma ou outra direção, na dependência dos sujeitos de sua prática.

Em uma direção, ela serve de instrumento articulador, porém alienante, servindo aos interesses de determinadas classes hegemônicas, no sentido de manutenção de um *status quo*, de detentora do saber, que atua transmitindo este saber a quem nada sabe, em uma concepção depositária (perspectiva abissal).

Já em outra direção, ela atua rompendo com sua própria concepção e servindo efetivamente como instrumento articulador que produz transformações tanto intra quanto extra-muros da universidade, em uma perspectiva de comunicar e dialogar com diversos saberes, em que todos podem a partir do diálogo serem transformados em seres que pensam que nada sabem e passam a saber que sabem um pouco mais, e assim podem com esse saber ser agentes de transformações sociais (perspectiva pós-abissal).

Entretanto, cabe salientar que, de acordo com a concepção de extensão, sempre buscou-se, mesmo que só no discurso, uma aproximação da universidade com a sociedade. Sob a perspectiva de extensão cidadã, nota-se uma tentativa de consolidar a extensão como um instrumento de resgate destas possibilidades, já que ao longo da história, a sociedade como um todo foi deixada de lado, estando a extensão por muito tempo na direção de favorecimento de uma classe hegemônica.

Contudo, nota-se que, na prática, a compreensão da extensão abrangendo esta nova realidade, ou seja, a Universidade Cidadã, que deve estar atuando em uma direção educativa/libertadora e que vê a realidade como composta por diversos saberes e todas as pessoas envolvidas são tidas como sujeitos do processo, irá depender dos modelos mentais que refletem o paradigma do conhecimento que guia as ações de quem exerce a extensão, dentre elas o compartilhar, haja vista que os modelos mentais podem estar vinculados à historicidade da mesma, que também tem uma direção contrária a exposta, relacionada à monocultura do saber e ao ato de depositar, que favorece apenas a uma classe hegemônica.

Sendo assim, cabe à universidade conceber mecanismos que tentem mudar e direcionar o pensamento das pessoas que praticam a extensão, de forma a se alinharem a esta nova direção em curso: a de uma Universidade Cidadã, que fomente a justiça cognitiva e também epistemológica.

## 3 Procedimentos metodológicos

---

Este capítulo foi elaborado com o objetivo de apresentar os procedimentos metodológicos que foram utilizados na realização desta tese. Desta forma, procedeu-se à estruturação do capítulo de acordo com os seguintes tópicos: o delineamento da pesquisa, o caso estudado, coleta de dados e metodologia de análise de dados.

### 3.1 Delineamento da pesquisa

Ao elaborar uma tese, o pesquisador precisa delinear o rumo ontológico, epistemológico e metodológico do estudo, tomando como base os paradigmas nos quais acredita e que tendem a influenciar significativamente a maneira como o fenômeno é compreendido e analisado (DENZIN; LINCOLN, 2008).

Relacionando os modelos mentais com os paradigmas epistemológico, no contexto das organizações universitárias, pressupomos que os modelos mentais dos indivíduos que compõem determinada coletividade podem refletir a concepção paradigmática adotada pelo grupo e/ou organização universitária.

Nesse contexto, acreditando que os processos específicos de criação e de compartilhamento do conhecimento, relacionados a gestão do conhecimento, operam em uma realidade socialmente construída (BERGER; LUCKMANN, 1987; PATTON, 2002), e que esta realidade está sujeita a mudanças<sup>10</sup>, que vêm influenciando determinadas práticas dentro do campo das organizações, como a de gestão do conhecimento, sobretudo nas organizações produtoras de conhecimento, como as universidades, cuja prática específica denominada extensão universitária, dentro desta visão da realidade, se destaca, tem-se o seguinte objetivo de tese: Compreender qual o paradigma do conhecimento que refletido nos modelos mentais propicia o compartilhamento do conhecimento como eco-diálogo, na prática de extensão universitária, da Universidade Federal de Pernambuco, a partir do estudo de caso do Laboratório “O Imaginário”.

Para tanto, pretende-se adotar o paradigma construtivista / interpretativista, pois as organizações, à luz deste paradigma, podem ser vistas como construções sociais dinâmicas que valorizam a participação de todos que dela fazem parte, onde indivíduos

---

<sup>10</sup> Como as que vêm ocorrendo no âmbito do conhecimento, relacionadas aos paradigmas do conhecimento, as sociedades e as organizações.

interagem entre si, mediante a linguagem, colocando em contato, num processo intersubjetivo, as diversas interpretações dos fenômenos e fatos.

A sociedade, segundo Giner, Espinosa e Torres (2006), é vista por este paradigma como o resultado de processos dinâmicos, nos quais homens e sociedade interagem e se influenciam reciprocamente, num processo dinâmico de construção social, em que os fenômenos são resultado da interpretação, da subjetividade e da definição social.

Dessa forma, do ponto de vista ontológico, este paradigma se mostrou adequado, pois ele contempla a forma como pesquisadora compreende a realidade, que é socialmente construída. Do ponto de vista metodológico este paradigma se apresentou como o mais indicado uma vez que, neste estudo, pretendeu-se analisar os acontecimentos, as relações e as etapas do processo como partes de um todo (o que envolve diversas interpretações), de modo a ir de encontro a um pensamento dominante, denominado abissal, por meio da adoção de um pensamento alternativo, o pós-abissal, que se constitui em uma ecologia de saberes.

Tendo em vista que esta tese se ateve ao compartilhamento do conhecimento, e que o mesmo em uma perspectiva pós-abissal, neste estudo, acredita-se que é concebido como compartilhamento como eco-diálogo<sup>11</sup>, o paradigma epistemológico, baseado na visão simplificadora oriunda do sistema cartesiano do conhecimento, que acabou por limitar o próprio conhecimento, não se mostra adequado para a visão ontológica adotada pela pesquisadora, visto que o reducionismo e a fragmentação alimentados por ele não abrem espaço para o discurso de ideias divergentes, ou seja, não existe diálogo ou quando há, é pobre em argumentos (ANGELONI, 2003), e uma ecologia de saberes sem a prática do diálogo entre saberes não pode ser considerada uma ecologia de saberes.

Além disso, salienta-se que o paradigma ontológico e epistemológico adotado nesta tese está alinhado também com a maneira como os autores<sup>12</sup>, adotados neste estudo, compreendem a realidade. Dessa forma, pelos argumentos acima, acredita-se que os paradigmas construtivista / interpretativista se mostram mais adequados, sendo os mesmos os adotados nesta tese.

Compativelmente a essa postura epistemológica, fez-se uso da abordagem de pesquisa qualitativa, das situações a que se quer estudar contemplando o(s)

---

<sup>11</sup> Só ocorre quando as partes interagem em busca de um objetivo comum, que é a construção do todo, sem negar o outro e sem considerar que a sua verdade é única e absoluta.

<sup>12</sup> Edgar Morin, Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire, Angeloni, Minayo.

indivíduo(s)/o(s)grupo(s) ao(s) qual(quais) pertence(m). Esta escolha se justifica, visto que a pesquisa qualitativa tenta preservar ao máximo o estado natural do fenômeno de interesse, seja ele um grupo, um evento, programa, comunidade, relacionamento, ou interação, procurando compreender e conhecer opiniões, vivências, sentimentos e expectativas, já que esta é capaz de incorporar a questão dos significados e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (MINAYO, 1998; PATTON, 2002).

Ressalta-se que a escolha da abordagem qualitativa, para esta tese, justifica-se também, visto que, segundo Oliveira (2005,p.60), “na abordagem qualitativa o pesquisador deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica”. Em se tratando dos paradigmas construtivista / interpretativista, em que se constroem um todo a partir das interpretações das partes, esta abordagem pareceu ser coerente com o que se quer defender, bem como com o construto teórico que se apresentou.

Salienta-se que de acordo com Flick (2002), pesquisa qualitativa abriga diversas escolas de pensamentos que podem ser usadas por diferentes correntes filosóficas, dentre elas o construtivismo e o interpretativismo, que foram os adotados nesta tese.

A multiplicidade de escolas de pensamentos que a abordagem qualitativa abriga justifica-se devido ao fato de que a mesma funciona como um guarda-chuva que abriga várias formas de investigação que auxiliam o pesquisador no entendimento do sentido do fenômeno social, com a menor ruptura possível do ambiente natural em que ocorre (MERRIAN, 1998).

O pesquisador, sob este ponto de vista, atua como um artista em vários contextos da pesquisa, em termos de situar e recontextualizar o projeto de pesquisa no âmbito das experiências compartilhadas, com os sujeitos do estudo, assim como numa coreografia (JANESICK 1994, apud VIEIRA, *et al.* 2005,p.122).

Para Merriam (1998), na pesquisa qualitativa, o pesquisador e sua subjetividade fazem parte do processo de produção de conhecimento, sendo este conhecimento entendido como uma das versões possíveis e não a verdade.

Em relação à estratégia de pesquisa adotada para o desenvolvimento desta tese, optou-se pelo estudo de caso único, visto que se objetivou compreender um fenômeno em profundidade, e este é o mais adequado.

Este argumento é reforçado por Patton (1990, p. 54), ao considerar “os estudos de caso como particularmente úteis quando se pretende compreender determinados indivíduos, determinado problema ou uma situação particular, em grande profundidade”.

Para Merriam (1998), o estudo de caso propicia um relato rico e holístico, envolvendo múltiplas variáveis de potencial importância para avançar no conhecimento do fenômeno a que se quer estudar.

Sobre o estudo de caso único, Oliveira (2005) salienta que o mesmo trata de uma única realidade que pode ser estudada exaustivamente, na tentativa de buscar novos elementos que possam explicar o objeto do estudo, que será apresentado no sub-tópico seguinte, contudo antes, se faz necessário apresentar o quadro que sintetiza o delineamento da pesquisa adotado neste estudo.

<b>VISÕES ADOTADAS</b>	
<b>Ontologia</b>	Realidade construída socialmente.
<b>Epistemologia</b>	Paradigma construtivista / interpretativista.
<b>Abordagem</b>	Abordagem qualitativa.
<b>Polo metodológico</b>	Estudo de caso único.

Quadro 6 (3): Visões adotadas na pesquisa

## **3.2 O caso a ser estudado**

O caso por meio do qual desenvolveu-se a pesquisa, foi o estudo de caso de um projeto de extensão desenvolvido pela Universidade Federal de Pernambuco, que hoje se constitui como um Laboratório de Design Imaginário, no qual participam professores, estudantes e profissionais de diversas áreas do conhecimento.

O Projeto foi fundado em 2001, e desde então, vem tendo suas ações, junto ao setor de artesanato, reconhecidas nacional e internacionalmente, fato este que vem gerando vários prêmios para a universidade, relacionados as práticas sociais que estão contribuindo com a inclusão social, a emancipação e o desenvolvimento de um meio de vida sustentável.

A essência da atuação do projeto está na valorização da cultura, no estímulo ao autodesenvolvimento das pessoas, no reconhecimento de competências, na capacidade de ouvir, compreender, negociar para construir projetos coletivos e, assim, desenvolver redes, embalar sonhos e mudar realidades.

Sendo assim, a escolha do mesmo se justifica devido ao fato de sua abrangência envolver ensino, pesquisa e extensão, cuja relação envolve universidade e comunidade,

bem como diversos saberes (científicos e não científicos), sendo estas características adequadas ao fenômeno que se deseja estudar.

Além disso, outro fator relevante na escolha do mesmo está relacionado ao fato da doutoranda ter vivenciado duas experiências que envolveram o Laboratório Imaginário, que findaram se consolidando em artigos científicos: uma, durante a disciplina de Empreendedorismo, no programa de Pós-Graduação de Administração (PROPAD-UFPE), na qual esteve vinculada como aluna e a partir do qual se consolidaram três artigos, cujos estudos de caso ocorreram no Imaginário e uma outra, experiência vivenciada pela doutoranda, ao cursar a disciplina Cultura Material e Design, no Programa de Pós-Graduação em Design, cuja disciplina foi ministrada e cursada por integrantes do Laboratório Imaginário, de modo que se pôde, por meio destas experiências, e de pesquisas preliminares, citadas na introdução desta tese, pressupor que as ações do Laboratório Imaginário possuem características que estão alinhadas a uma perspectiva pós- abissal.

Nesse sentido, acredita-se que o que foi exposto seja suficiente para justificar a escolha do mesmo, como o estudo de caso pelo qual se deu esta pesquisa.

### **3.3 Coleta de dados**

O procedimento de coleta de dados na pesquisa qualitativa permite várias alternativas para a obtenção de informações, como: entrevistas semi-estruturadas, observações, documentos e materiais visuais (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Merriam (1998) ressalta que na pesquisa qualitativa adota-se, principalmente, como instrumentos de coleta de dados, as técnicas de entrevista, de observação (ADLER; ADLER, 1994) e a pesquisa documental (HODDER, 1993), para proceder ao que Miles e Huberman (1994) chamam de triangulação: o uso de fontes múltiplas e modos de evidência que possibilitem a validação e confiabilidade dos dados.

Esta colocação se faz relevante, pois ao fazer uso de uma abordagem qualitativa eventualmente surgem questões relacionadas à viabilidade e à confiabilidade dos dados. Nesse caso, salienta-se que estas questões surgem quando se tem como corrente de pensamento o positivismo, cujos parâmetros são amplamente criticados nesta tese, como sendo inadequados para compreender o fenômeno que se quer estudar, além do fato de irem de encontro à ontologia adotada pela doutoranda.

Dessa forma, escolhida a abordagem qualitativa para coletar os dados, adotou-se neste estudo uma coleta de dados feita por meio de múltiplas fontes de evidência,

envolvendo: entrevistas (mapas cognitivos, foto-elicitação), observação não-participante e pesquisa documental, conforme figura abaixo, cujas técnicas serão detalhadas em seguida. Além disso, é importante salientar que estas são algumas das técnicas mais usualmente utilizadas em estudos que seguem um paradigma interpretativista / construtivista.

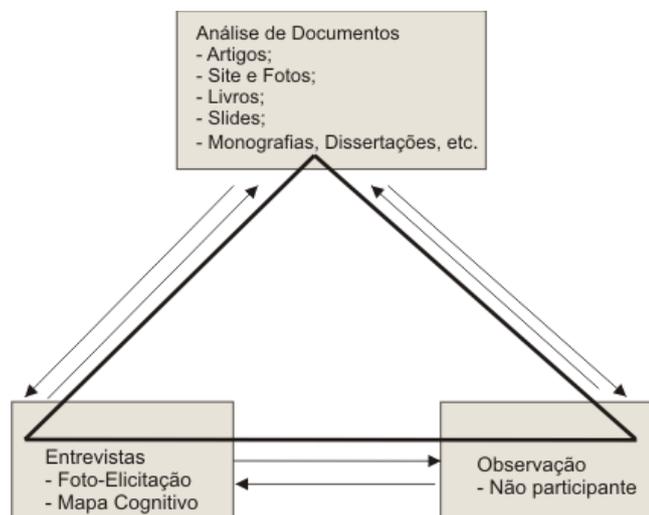


Figura 13 (3): Triangulação dos dados  
Fonte: Elaboração própria

A entrevista, segundo Gressler (2003), consiste em uma conversação com o propósito de obter informações para uma investigação, envolvendo duas ou mais pessoas. Contudo, não é somente uma simples conversa, mas sim uma conversa orientada para um objetivo definido.

King (1994, p. 14, apud MENDONÇA, 2007), ao discutir a entrevista como método de pesquisa qualitativa nas organizações, aponta que o objetivo da entrevista na pesquisa qualitativa é “ver o tópico de pesquisa da perspectiva do entrevistado e entender como e por que ele ou ela veio a ter esta perspectiva em particular”.

Segundo Patton (2002), as entrevistas podem ser do tipo individual (profundidade) ou em grupo (grupo focal ou *focus group*). Só que nesta tese, optou-se por desenvolver as entrevistas individuais ou em profundidade, visto que está se apresentando mais adequada para o que se almeja investigar com esta tese.

Sobre a operacionalização das mesmas, Boyd *et al.* (1989) consideram que as entrevistas em profundidade devem ser conduzidas sem um questionário formal, mas a partir de um roteiro básico segundo o qual o entrevistado é influenciado a expressar-se livremente sobre os temas abordados. Dessa maneira, é possível descobrir os fatores implícitos e determinantes nos fenômenos estudados.

O objetivo de se utilizar a entrevista em profundidade, de acordo com Seidman (1998) é que almeja-se chegar ao âmago das experiências vividas das outras pessoas. Logo, neste tipo de pesquisa, buscou-se, a partir de uma entrevista individual, perceber a opinião dos integrantes do Imaginário a respeito do tema.

Cabe salientar que, nas entrevistas com os integrantes do Imaginário, optou-se por utilizar o Círculo Hermenêutico-dialético (CHD) de Guba e Lincoln (1989), que segundo os autores constitui em um método que coloca em ação os autores sociais através de um vai-e-vem constante, responsável por permitir a captação da realidade em estudo, por meio de uma sequencia de entrevistas.

Como o Círculo Hermenêutico-dialético é uma relação constante entre o pesquisador e os entrevistados, trata-se de um processo dialético, que supõe constante diálogo, críticas, análises, construções e reconstruções coletivas, envolvendo uma constante relação entre entrevistados e pesquisador(a), e permitindo chegar o mais próximo possível da realidade, chamada de “consenso”. Salienta-se que, neste estudo, o CHD, como propõe Oliveira (2005), é utilizado como um método de coleta de dados e pré-análise, cujo instrumento de coleta central é a entrevista em profundidade, e por isto a mesma foi escolhida.

Além disso, cabe frisar que as entrevistas (APÊNDICE A) foram divididas em dois grupos: Imaginário (APÊNDICE B) e Comunidades (APÊNDICE C). As entrevistas do grupo Imaginário foram efetuadas em Recife, PE, e a da Comunidade foi efetuada na sua respectiva cidade, Goiânia, PE. Foram entrevistados 10 integrantes do Imaginário (ANEXO B) (utilizando o CHD), que representa o número total de integrantes que estão atuando no Imaginário; no caso das comunidade, foi realizada apenas 1 entrevista, cujo critério de escolha foi definido pela posição de liderança ocupada pelo integrante na comunidade, e pela disponibilidade da liderança em conceder a entrevista. Isso se justifica, já que as entrevistas com a liderança de uma das comunidades que o Imaginário atua, serviu mais para confrontar o que foi dito pelos integrantes do Imaginário, com o que realmente acontece a partir da visão da comunidade, representada aqui por sua liderança. Salienta-se que, no grupo das comunidades, não se fez uso do CHD, já que o estudo de caso se atém ao Imaginário.

Contudo vale destacar que apenas entrevistou-se uma liderança de uma das comunidades, pois a pesquisadora encontrou limitações em proceder a entrevista com a outra comunidade que o Imaginário está atuando que foi a comunidade do Cabo de Santo Agostinho – PE. As limitações se deram em virtude da principal liderança da

Comunidade do Cabo estar afastada por motivos de saúde, assim, não foi possível entrevistar a liderança, desta comunidade, mas, contudo a mesma não foi desconsiderada neste estudo, tendo em vista que ela foi utilizada nos relatos dos entrevistados, bem como já foi objeto de estudo de pesquisadores, dentre eles a doutoranda, mas que em um outro contexto, que no entanto originaram artigos por parte da pesquisadora, e outros documentos bibliográficos por parte de outros pesquisadoras, que foram utilizados, como dados para proceder com esta pesquisa.

Ambas as entrevistas foram viabilizadas mediante contato telefônico e pessoal para agendar a sessão, tendo como ordem de escolha a disponibilidade do integrante. As entrevistas foram marcadas, realizadas e gravadas, mediante autorização do entrevistado, para em seguida serem transcritas, sintetizadas e apresentadas de forma descritiva após as análises dos resultados, contextualizando-as no tempo e no espaço dentro de uma concepção sistêmica. Ressaltando que em média, as entrevistas duraram entre 90 min e 120 min, perfazendo um total de mais de 1000 minutos de entrevistas transcritas.

Juntamente com as entrevistas, utilizou-se a técnica de elaboração de mapas cognitivos, a fim de identificar os modelos mentais, que se constituem como um dos objetivos a serem atingidos nesta tese.

Salienta-se que os mapas cognitivos são representações gráficas, que fornecem um quadro de referência. A sua origem está ligada à área de Psicologia com os estudos de E. Tolman sobre aprendizagem e orientação de ratos em labirintos (BASTOS, 2002).

O mapeamento cognitivo é o método pelo qual são identificados os elementos que compõem os mapas (BASTOS, 2002). Mapas são, portanto frutos dos mapeamentos. São representações dinâmicas, *schemas* ou modelos mentais atualizados à medida que novas informações são processadas (SWAN, 1997). É importante salientar que eles não representam cópias exatas da realidade, mas de suas representações.

Dessa forma, optou-se por construir os mapas de identidades ou modelos mentais conceituais, pois os mesmos, segundo Bastos (2002), permitem a identificação de conceitos relacionados ao que se está investigando, bem como graus de importância e as associações entre eles. Cabe ressaltar que os conceitos que serão identificados nesta pesquisa se referem aos conceitos “conhecimento” e “compartilhamento do conhecimento”, que estão inter-relacionados com o que se almeja investigar com esta tese.

Todavia, optou-se por identificar os modelos mentais apenas de três integrantes

do Imaginário, em virtude da limitação de tempo que os integrantes tinham para participarem da pesquisa (tempo tanto para entrevista quanto para elaboração do seu modelo mental), bem como diante da complexidade que advém a elaboração e análise do mesmo.

O critério de escolha dos integrantes que iriam desenvolver o mapa conceitual, para representação do modelo mental, foi o de tempo, em que está atuando junto ao Imaginário. Assim, os integrantes escolhidos para identificação dos modelos mentais foram os três integrantes mais antigos do projeto Imaginário, que são compostos pelas duas dirigentes professoras da UFPE (uma delas fundadora do Imaginário) e um integrante do projeto (profissional de design). Esta escolha se justifica visto que entende-se que o modelo mental dos mesmos não só por serem os mais antigos, mas também por dirigirem o projeto, podem determinar as diretrizes que norteia a conduta e a prática das pessoas que compõem o projeto.

O modelo mental na forma de mapa conceitual foi organizado de acordo com duas temáticas que estão relacionadas às categorias teóricas que sustentam a referida tese, cuja elaboração foi dada de forma encadeada com o procedimento de entrevista, conforme segue detalhamento abaixo.

Para identificação do modelo mental conceitual, foi elaborado um Protocolo de elaboração do mesmo (APÊNDICE E), que foi apresentado antes de se iniciar a entrevista, momento em que foi pedido para que o entrevistado elaborasse o primeiro mapa conceitual deste estudo, cuja temática era “conhecimento”, para que após a elaboração do mesmo fosse dado início à entrevista, abordando a mesma temática do mapa, bem como a temática “O Imaginário”. Depois de terminada esta parte da entrevista, foi dada uma pausa na entrevista, para que se procedesse à elaboração do segundo mapa conceitual, sobre a temática do compartilhamento do conhecimento. Após elaboração do mesmo, retomou-se a entrevista, abordando a mesma temática, a do compartilhamento do conhecimento e, assim, concluiu-se a primeira parte da entrevista.

A segunda parte da entrevista se deu pela apresentação da síntese da entrevista do entrevistado anterior, de modo que o entrevistado pudesse rever seu posicionamento, em função da perspectiva dos que o antecederam, construindo assim, um consenso.

Sobre a elaboração do mapa conceitual, vale salientar, que foi disponibilizado papel em branco e canetas coloridas, entre outros materiais. Após o término, foi pedido que o entrevistado explicasse a relação dos conceitos utilizados com a temática do modelo conceitual, de modo a captar seu pensamento sobre como ele entende a temática

e que fatores estariam relacionados à mesma.

Após as entrevistas, os mapas conceituais foram desenhados, utilizando o IHMC CMap Tools, que é um software para facilitar a construção de *Conceptual Maps*, que potencializa a construção de modelos de conhecimento representados por Mapas Conceituais.

Cabe ressaltar, que foi utilizado para auxiliar a entrevista, no que concerne à captação de aspectos subjetivos do pensamento e da prática acerca da temática conhecimento e compartilhamento do conhecimento, a técnica de Foto-elicitación, que consiste no uso de fotografias no contexto de algumas entrevistas (CLARK-IBAÑEZ, 2004), em que as fotografias foram usadas como uma ferramenta para se expandir as perguntas. Para tanto se fez uso de fotos (figura 14 e 15).

Salienta-se que se fez uso de fotos para tentar entender qual era a relação do Imaginário com o conhecimento, bem como o compartilhamento, e como ele concebe o conhecimento no mundo, ou seja, como plural – ecologia de saberes ou como monocultura do saber (SANTOS, 2008). Assim, primeiramente foi apresentada a figura 14<sup>13</sup>, e que foi pedido para que o entrevistado discorresse sobre: “*quando você olha esta imagem, como você a relacionaria com o conhecimento*”.



Figura 14 (3): Ceramista  
Fonte: Imaginário

---

<sup>13</sup> Imagem de um artesão da comunidade em que eles atuam – Cabo de Santo Agostinho, que foi escolhida visando captar seus pensamentos em relação ao conhecimento do artesão com quem eles se relacionam.

Em seguida procedeu-se com a entrevista sobre a temática, compartilhamento do conhecimento, que se iniciou perguntando o que significava o dizer *compartilhar e crescer*, contido na figura 15, que foi obtida por meio de uma observação de campo, feita no mês de dezembro no Bazar, promovido, no Centro Cultural Benfica, pelo Imaginário, em que se comercializou e se expôs os trabalhos da comunidade, cuja exposição foi intitulada Compartilhar e Crescer.



Figura 15 (3): Título da Exposição  
Fonte: pesquisa de campo

Além das entrevistas, fez-se uso, nesta tese, de forma muito superficial da técnica de coleta de dados de observação direta do tipo não participante, uma vez que existiu a necessidade de se coletar informações mais detalhadas sobre o fenômeno. No caso dos estudos interpretativos/construtivistas, a observação assume uma natureza fundamentalmente naturalista (ADLER; ADLER, 1994). A observação desempenha papel fundamental na pesquisa qualitativa, pois permite que as interações sejam analisadas a fundo e no seu contexto real (GODOY, 1995b, PATTON, 2002).

Todavia, devido a limitação de tempo da pesquisadora, as observações foram programadas para o período de Dezembro e Janeiro, contudo devido a contratempos do próprio projeto do Imaginário, que estava sem verba para realizarem de forma regular, suas atividades nas comunidades, as observações não puderam ser realizadas por completo, pois a mesma só fazia sentido se existisse no período alguma ação que envolvesse tanto o Imaginário quanto as comunidades.

Desta forma apenas duas observações foram feitas. Uma observação no mês de dezembro, feita durante um bazar-exposição promovidos pelo Imaginário e pelas Comunidades no Centro Cultural Benfica, em Recife e outra durante uma visita feita pelos Integrantes do Imaginário a comunidade de Goiania, em que se discutiram alguns pontos e pôde-se observar algumas práticas relevantes para a tese.

Para proceder com a observação, fez-se uso de um diário de campo, bem como máquina fotográfica digital, de modo a tentar capturar alguma imagem, fala, expressão que fossem relevantes para a tese. Além disto, foi elaborado um roteiro do que deveria ser observado registrado no diário de campo, de modo a auxiliar ao alcance dos objetivos propostos nesta tese. Assim, procurou-se observar os seguintes pontos:

compartilhamento do conhecimento (participação, protagonistas, papel, pedagogia, dificuldades), conhecimentos envolvidos, relacionamento entre o Imaginário e a comunidade neste partilhar, fator cultural, instrumentos, modos e meios utilizados para compartilhar conhecimentos, resultados que se tem quando se compartilha etc (APÊNDICE D).

Cabe ressaltar que, além das entrevistas e da observação não-participante, utilizou-se neste estudo a pesquisa documental para coleta de dados. Como pesquisa documental segundo Oliveira (2005), entende-se a busca por documentos [pesquisa] que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, site, entre outras matérias de divulgação. Contudo, nesta pesquisa foi considerado também como documentos, para efeito de análise, alguns materiais bibliográficos como: artigos, monografias, dissertação, etc, que foram produzidos a partir do projeto e por integrantes do projeto. Isto se justifica, pois entende-se que os mesmos refletem a prática do projeto, dentre elas a pesquisa<sup>14</sup>, cuja atividade pode originar, artigos, monografias e dissertações.

Na visão de Merriam (1998), a pesquisa de documentos permite ao investigador uma compreensão maior dos dados coletados por meio de entrevistas e de observações. Os documentos são uma fonte (secundária) de dados prontos e facilmente acessíveis ao investigador imaginativo, à medida que vai estar inserido como participante em uma organização que age ativamente no fenômeno que se quer se estudar.

No que se refere à escolha dos documentos, salienta-se que não ocorreu de forma aleatória, buscou-se dados específicos para o desenvolvimento das repostas das questões específicas do trabalho em análise, a fim de se entender e se defender a referida tese. Desta forma, no quadro a seguir são apresentados os documentos que foram utilizados nesta pesquisa.

<b>DOCUMENTOS</b>
Artigos científicos e Artigos em jornais;
Sites e Fotos;
Livros;
Slides
Monografias, Dissertações, etc.

Quadro 7 (3): Documentos

<sup>14</sup>A ação articulados pelo projeto Imaginário Pernambucano têm permitido a prática da extensão universitária articulada ao ensino e a pesquisa (OIMAGINARIO, 2006, p.25).

### 3.4 Metodologia de análise interativa

Em pesquisa qualitativa, a análise dos dados começa concomitantemente com a coleta de dados. Ela é cíclica e só termina quando novos dados nada mais acrescentam (GODOI, *et all.* 2006). Assim, a análise dos dados obtidos nesta pesquisa foi feita confrontando o referencial teórico que orienta este trabalho com as informações e dados capturados a partir das técnicas de coleta de dados já descritas. Assim sendo, dentro das perspectivas de análise coerentes com a ontologia e a epistemologia adotada neste estudo, optou-se pela metodologia de análise interativa proposta por Oliveira (2005).

A Metodologia Interativa consiste em um “processo hermenêutico-dialético que facilita entender e interpretar as falas e depoimentos dos atores sociais em seu contexto e analisar conceitos em textos, livros e documentos, em direção a uma visão sistêmica da temática em estudo” (OLIVEIRA, 2005, p.127).

A Metodologia Interativa, foi desenvolvida por Oliveira (2005) durante sua tese de doutorado em Educação (1999), na Universidade de Sherbrooke (Quebec), Canadá. A autora colocou em paralelo dois métodos que têm seus fundamentos no paradigma da epistemologia construtivista, fazendo as devidas adaptações, o que resultou em uma metodologia interativa, que se utiliza da técnica do Círculo Hermenêutico-dialético (CHD) de Guba e Lincoln (1989) para fazer uma primeira análise ou pré-análise que se insere como um método de coleta de dados, e outra técnica que serve para analisar esses dados através do Método de Análise Hermenêutica-dialética de Minayo (1996).

Oliveira (2005) salienta que, a metodologia é ideal para se estudar problemas que envolvem uma visão sistêmica e complexa da realidade, que é o caso em que se enquadra esta tese. Nesse contexto, acredita-se que esta metodologia se apresenta como a mais adequada ao fenômeno que se quer estudar, visto que a mesma entende que o eu, o tu e o nós, (o pesquisador/o indivíduo e a sociedade-pesquisador-indivíduo ou coletividade) não se separam e não são as mesmas coisas, mas estão inter-relacionados e são interdependentes.

Sendo assim, a análise foi feita em duas etapas: a primeira, em que se adotou como métodos de pré-análise o Círculo Hermenêutico-dialético de Guba e Lincoln (1989), e a segunda, em que se adotou a Metodologia de Análise Hermenêutica-dialética de Minayo (2008) para análise final, conforme figura 16, sendo cada uma das fases percorridas a seguir.

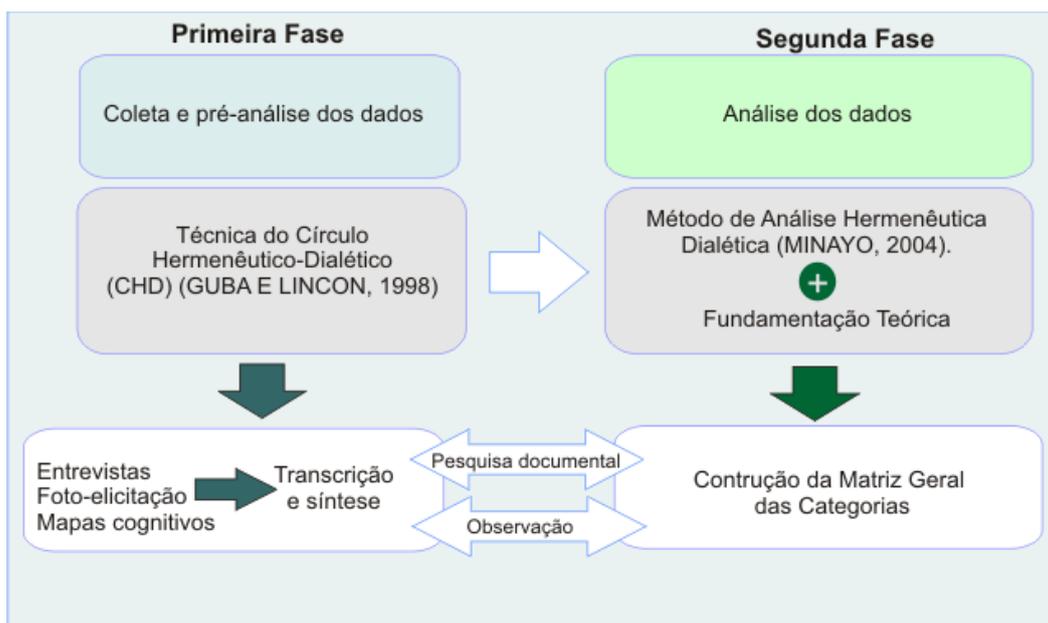
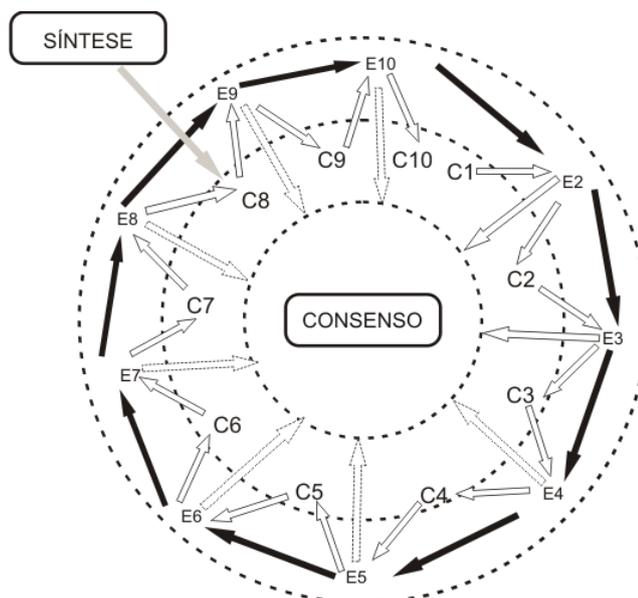


Figura 16 (3): Fases de análise da pesquisa

### 3.4.1 Primeira fase: Círculo Hermenêutico-dialético (CHD)

Visando compreender como se deram as entrevistas por meio deste método, tem-se a representação da operacionalização das mesmas por meio da Figura 17:



E = entrevistado; C = construção teórica

Figura 17 (3): Círculo Hermenêutico-dialético

Fonte: Adaptado de Guba e Lincoln (1989)

Na primeira fase dessa metodologia, os sujeitos da pesquisa foram entrevistados em profundidade de forma sequencial, no qual se fez uso de roteiros básicos (construídos a partir das categorias gerais – paradigmas do conhecimento e compartilhamento), foto-elicitación e mapas cognitivos. A partir do segundo sujeito a ser entrevistado, cada um, após responder às perguntas, recebeu uma síntese das ideias

expressas por seus pares, que foram entrevistados anteriormente. Desse modo, após ter apresentado suas ideias, cada entrevistado pôde rever seu posicionamento, em função da perspectiva dos que o antecederam, construindo posições de consenso. Esse conjunto de entrevistas e consensos formaram o Círculo Hermenêutico-dialético proposto por Lincoln e Guba (2008). Salienta-se que, paralelamente às entrevistas, foram feitas as observações e a pesquisa documental.

Em síntese, a primeira fase da análise utilizando o Círculo Hermenêutico-dialético (GUBA E LINCOLN, 1989) envolve:

<b>CÍRCULO HERMENÊUTICO-DIALÉTICO</b>	<b>PRIMEIRA FASE</b>
	Construção e aplicação dos instrumentos de pesquisa: entrevistas através do CHD.
	Coleta de dados e análise simultânea, respeitando-se totalmente a fala e as informações dos atores no tratamento de dados tanto em nível individual como na sínteses por grupos.
	Identificação através de diálogos dos aspectos essenciais junto a cada pessoa entrevistada.
	Síntese das informações após cada entrevista e análise dos comentários e das sugestões oferecidas por cada entrevistado (a) e por grupos.
	Condensação dos dados, estabelecendo-se quadros de categorias (categorias gerais ou teóricas, categorias empíricas e unidades de análise).

Quadro 8 (3): Primeira fase - Círculo Hermenêutico-dialético

Fonte: Oliveira (2005)

### 3.4.2 Segunda fase: Método Hermenêutico-Dialético (AHD)

Na segunda fase, procedeu-se com o Método de Análise Hermenêutico-Dialético (AHD), proposto por Minayo (2008), visto que segundo a autora, ele é capaz de dar conta de uma interpretação de maneira dialógica. A junção da hermenêutica, que corresponde à “arte da interpretação”, com a dialética, considerada como a “arte do diálogo”, deve-se ao movimento contínuo de idas e vindas que ocorre durante o processo de construção e reconstrução realizado durante as entrevistas com os participantes.

Ainda segundo Minayo (2008, p.227):

A união da hermenêutica com a dialética leva a que o intérprete busque entender o texto, a fala, o depoimento como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem) ambos frutos de múltiplas determinações, mas com significado específico. Esse texto é a representação social de uma realidade que se mostra e se esconde na comunicação, onde o autor e o intérprete são parte de um mesmo contexto ético-político e onde o

acordo subsiste ao mesmo tempo em que ocorrem as tensões e perturbações sociais.

A escolha dessa metodologia está relacionada à necessidade de uma complementaridade ao CHD, uma vez que tanto esse método como o método de análise hermenêutico-dialético, de Minayo (2008) não são excludentes, segundo a autora, pois, o primeiro, é importante pela dinâmica e precisão quanto à coleta de dados e o segundo, tem sua importância pelo fato de aprofundar a análise dos dados coletados com base no referencial teórico escolhido. Segundo Oliveira (2005), a utilização desses dois métodos, possibilita como resultado final, uma visão mais realista do contexto estudado.

Dessa forma, a AHD, neste estudo, permitiu trabalhar os atores, com suas falas, dentro do contexto real a que pertencem, com todas as suas implicações, possibilitando a análise geral de forma sistêmica e holística com os dados coletados na pré-análise e, assim, fechando o ciclo mais próximo da realidade.

Para melhor entendimento desse processo, apresenta-se logo a seguir uma síntese da operacionalização do método hermenêutico-dialético de Minayo (1996 apud OLIVEIRA, 2005), adaptado por Oliveira (2005), que foi utilizada nesta tese:

	<b>SEGUNDA FASE</b>
<b>MÉTODO HERMENÊUTICO-DIALÉTICO</b>	Nível das determinações fundamentais: que significa situar, no tempo e no espaço, o objeto de estudo (contexto histórico-social). Nesse nível, define-se o marco teórico que é a base de sustentação da análise dos dados obtidos na pesquisa de campo (p.128).
	Nível de encontro com os fatos empíricos: é o confronto dos dados obtidos na realidade pesquisada. Esse nível implica também a análise das representações dos atores sociais (suas concepções, pontos de vista, experiências) (p.129). (observações e análises).
	Classificação do dados em blocos: categorias teóricas (ou gerais), categorias empíricas e unidades de análise.
	Análise geral do dados coletados à luz do marco teórico.

Quadro 9 (3): Segunda fase - método hermenêutico-dialético

Fonte: Oliveira (2005).

Desta forma a sistematização dos procedimentos metodológicos, pode ser vislumbrada por meio do quadro a seguir:

<b>Objetivos Específicos</b>	<b>COLETA DE DADOS</b>
1.	Modelo mental- mapa conceitual, foto-elicitação, entrevista.
2.	Entrevista (CHD), foto-elicitação, observação, documentos.
3.	Modelo mental, foto-elicitação, entrevista, entrevista (CHD), observação, documentos.
4.	Modelo mental, foto-elicitação, entrevista, entrevista (CHD), observação, documentos.
<b>ANÁLISE</b>	
Metodologia interativa hermenêutica-dialética (AHD)	

Quadro 10 (3): Sistematização dos procedimentos metodológicos  
Fonte: Elaboração própria

## 4 Análise e categorização dos dados

---

Neste capítulo serão apresentados: O caso estudado, a categorização e a análise dos dados, que se deu com base no referencial teórico adotado nesta tese.

### 4.1 O caso estudado: O Imaginário

O Imaginário é um laboratório de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal de Pernambuco, no qual participam professores, estudantes e profissionais de diversas áreas do conhecimento, que em parceria com empresas e instituições públicas e privadas, desenvolvem projetos coletivos, que visam firmar a atividade artesanal, enquanto meio de vida sustentável, por meio de intervenções que respeitem os valores culturais das comunidades.

O Imaginário, surgiu com a instalação do Centro Cultural Benfica<sup>15</sup>, visando desenvolver ações que pudessem vencer o desafio de aproximar a academia e a sociedade, por meio de ações que envolvessem cultura e desenvolvimento. Tal relação foi estabelecida a partir da tentativa de desenvolver um projeto que articulasse designer e artesanato. Foi no Centro Cultural Benfica que o Projeto Imaginário, foi instalado. Atuando em regiões com baixo IDH – Índice de Desenvolvimento Humano.

Seu foco inicial foi o de desenvolver trabalhos junto com comunidades que tinham alguma tradição em produção artesanal e geralmente em situação de pobreza e vulnerabilidade, como é o caso dos quilombolas, indígenas, jovens e mulheres. Depois de alguém tempo, esta visão foi ampliada, e hoje o projeto trabalha tanto com comunidades produtoras de artesanato tradicionais quanto com comunidades produtoras de artesanato não-tradicionais, bem como trabalha com o setor industrial (ANDRADE *et al.*, 2006).

Contudo, vale salientar, que o estudo de caso desta tese se ateu a linha de atuação artesanal, devido ao fato de que as comunidades de produção artesanais, pela sua própria natureza, de tradição oral, detêm um conhecimento do tipo tradicional, popular, que é fundamental para este estudo, tendo em vista que optou-se por estudar O Imaginário, pelo fato de que está implícito em sua prática, enquanto projeto de extensão, a troca entre saberes científicos e não científicos, o que envolve o compartilhamento de

---

<sup>15</sup> Foi uma realização, da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Pernambuco, para estreitar os laços entre a academia e a sociedade.

conhecimento (científico- Imaginário e não científico – conhecimento popular das comunidades) que é o cerne desta tese.

Para atingir a sua missão, o projeto estabeleceu seus princípios com base na valorização da história e da cultura das comunidades; na construção de projetos coletivos; na mobilização de lideranças locais; na promoção de ações interdisciplinares e na promoção da sustentabilidade de grupos visando à inclusão, o desenvolvimento e a transformação social.

O projeto teve origem em 2001, com a intervenção na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, localizada na cidade de Salgueiro, em Pernambuco – Brasil, que constituiu um caso exemplar, que obteve vários prêmios. Porém, em 2003, expandiu sua atuação para outras comunidades do estado, dentre as quais o Cabo de Santo Agostinho e Goiania, que são as comunidades com as quais o Imaginário ainda desenvolve projetos em conjunto, e que se destacam pelos resultados transformadores alcançados.

A metodologia de intervenção utilizada pelo projeto partilhada de diversos olhares, pois é formada por uma equipe multidisciplinar e, por isso mesmo, é rica em soluções que perpassam os cinco eixos norteadores do projeto que tem uma forma de uma espiral, como mostra a figura 18.

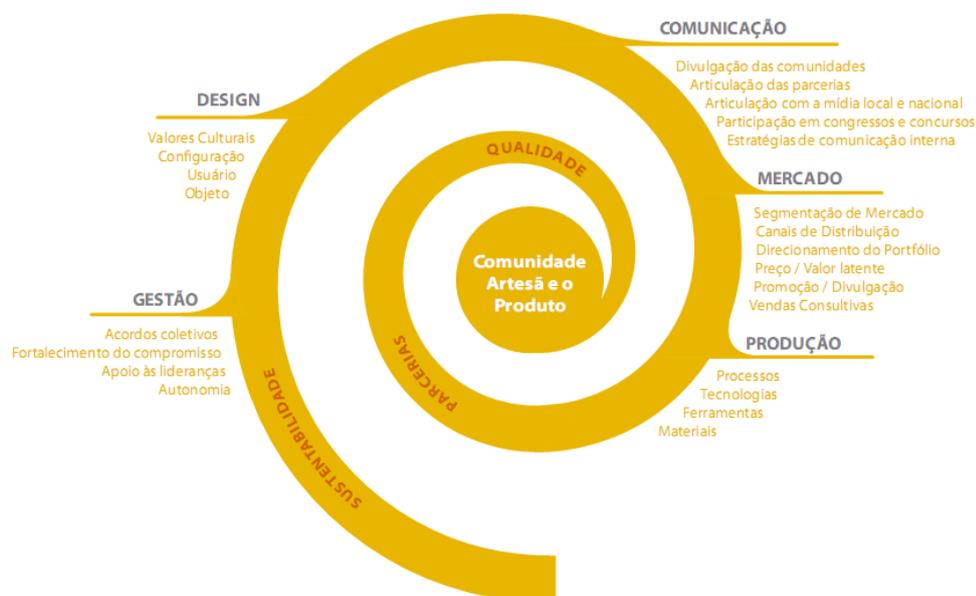


Figura 18 (4): Metodologia de intervenção utilizada pelo Imaginário

Fonte: Andrade *et al.* (2006)

O modelo coloca no centro a comunidade artesã e seu produto, ou seja, o modelo se movimenta em torno das potencialidades e necessidades da comunidade, estabelecendo uma interação com e entre os cinco eixos principais.

- Eixo produção – busca modelos de produção que otimizem os processos produtivos e auxiliem a melhoria das condições de trabalho, podendo lançar mão do uso de novas tecnologias, respeitando o ritmo de vida da comunidade e a sustentabilidade dos recursos naturais;

- Eixo mercado - segmentação de mercado, canais de distribuição, direcionamento do portfólio, preço/valor latente, promoção/divulgação, vendas consultivas.

- Eixo comunicação - divulgação das comunidades, articulação das parcerias com a mídia local e nacional, participação em congressos e concursos e estratégia de comunicação interna;

- Eixo design – criação de linhas de produtos construídas com base nos valores culturais locais, galgadas no reconhecimento da tradição e habilidades dos próprios artesãos. Cabe esclarecer que a atuação do designer nas comunidades visa à re-significação dos produtos, por meio dos elementos culturais, os quais servem como base para reforçar a transformação, tendo-se a cautela de preservar o máximo possível da tradição local;

- Eixo gestão - promove a articulação do grupo, construindo acordos coletivos para fortalecimento do compromisso, de modo a apoiar a formação de lideranças e a autonomia;

Os eixos são trabalhados de acordo com as necessidades de cada comunidade, podendo atuar simultaneamente ou da forma como melhor se adequar à realidade do ambiente de intervenção.

As experiências vivenciadas nesses anos, com a contribuição de vários departamentos da Universidade e principalmente do Departamento de Design, foram significativas para aguçar em todos os envolvidos a capacidade de perceber as diferentes realidades do estado e fortalecer o respeito às diferenças sociais e culturais (ANDRADE *et al.*, 2006).

Considerando que o papel da Universidade é fortalecer, na formação acadêmica, o desenvolvimento de posturas críticas e criativas e, ao mesmo tempo estimular estudantes, técnicos e professores a investir em ações propositivas, acreditando que os

espaços de ação articulados pelo projeto têm permitido a prática da extensão universitária articulada ao ensino e a pesquisa (ANDRADE *et al.*, 2006).

Compartilhar estas premissas possibilitou investir na realização de desejos coletivos, que, em parcerias com outras instituições e empresas, veem contribuindo para mudar realidades. A trajetória do imaginário ilustra uma alternativa possível de integração da extensão, do ensino e da pesquisa a serviço da sociedade (ANDRADE *et al.*, 2006), sendo a referida atuação, reconhecida, por isto, de modo que foi premiada, em vários eventos<sup>16</sup>.

A metodologia de intervenção desenvolvida pelo projeto é multidisciplinar, flexível e participativa, tem sido utilizada em comunidades com perfis diferentes e diversos estágios de organização e mobilização social (ANDRADE *et al.*, 2006).

De acordo com dados extraídos do livro Imaginário Pernambucano (ANDRADE *et al.*, 2006) a atuação do Imaginário apoia-se, portanto, em uma metodologia que contempla as seguintes características:

<b>Características</b>	<b>Definições</b>
<b>Participativa</b>	Entende-se que as artesãs e os artesãos são sujeitos de suas práticas.
<b>Coletiva</b>	Entende-se que por meio do incentivo à construção de acordos coletivos e ao reconhecimento de lideranças.
<b>Individualizada</b>	Reconhecimento de habilidades e competências dos envolvidos.
<b>Crítica</b>	Levam-se as artesãs e os artesãos a refletir sobre seu próprio fazer artístico.
<b>Contextualizante</b>	Intervenção calcada nas necessidades, nos desejos e no respeito aos valores de cada comunidade artesã.

Quadro 11 (4): Características da metodologia de intervenção do Imaginário  
Fonte: Andrade *et al.*, 2006

Os resultados dessa forma de atuação foram surpreendentes. Sua essência está na valorização da cultura, no estímulo ao autodesenvolvimento das pessoas, no reconhecimento de competências, na capacidade de ouvir, compreender, negociar para

<sup>16</sup> Salão Pernambuco Design 2004 | categoria Design e Artesanato, Salão Pernambuco Design 2004 | categoria Utensílios e Pequenos Objetos, 2º Prêmio CEBDS de Desenvolvimento Sustentável | categoria Setor Acadêmico 2005, Prêmio Planeta Casa | categoria Ação Social 2005, Salão Pernambuco Design 2008 | categoria Artesanato, Salão Pernambuco Design 2008 | categoria Utensílios e Pequenos Objetos, Prêmio Idea 2008 | categoria Prata.

construir projetos coletivos e assim desenvolver redes, embalar sonhos e mudar realidades (ANDRADE *et al.*, 2006).

Muitas foram as comunidades trabalhadas, com erros e acertos, mas sobretudo com uma trajetória de aprendizado e busca por melhorias, dando a certeza de trilhar caminhos incertos e destinos conhecidos.

Foi neste contexto que o projeto entrou para história escrita do artesanato pernambucano, cujas ações servem de modelo para muitas instituições que atuam junto ao setor de artesanato. Neste sentido, acredita-se que este projeto esteja alinhado em uma perspectiva pós-abissal, sendo o que foi exposto, suficiente para justificar a escolha do mesmo para se estudar e defender esta tese teórico-empiricamente.

## 4.2 Categorização dos dados

Segundo Legendre (1993, p.64), categoria significa “agrupamento de informações similares em função de características comuns”. Para fazer uma pesquisa, é preciso, segundo Oliveira (2005), que se estabeleçam categorias para que se faça um trabalho sistematizado e coerente. Conforme a autora, os dados obtidos na pesquisa devem ser classificados em categorias teóricas ou gerais, categorias empíricas e unidades de análise (figura 19, quadro 12).

As categorias gerais ou teóricas emergiram na etapa interpretação e no nível das determinações fundamentais. Elas se referem às categorias que foram identificadas a partir de um construto teórico sobre o que se decidiu estudar e que serviu de aporte para análise dos dados. Uma vez sistematizados os conteúdos que engredam a fundamentação teórica, foi possível identificar as mesmas. Assim, as categorias gerais ou categorias teóricas se originaram das leituras convergentes ao tema central do estudo: **“Compreender qual o paradigma do conhecimento que refletido nos modelos mentais propicia o compartilhamento do conhecimento como eco-diálogo , por meio do estudo de caso do laboratório “O Imaginário”, que é um projeto extensionista da Universidade Federal de Pernambuco.**

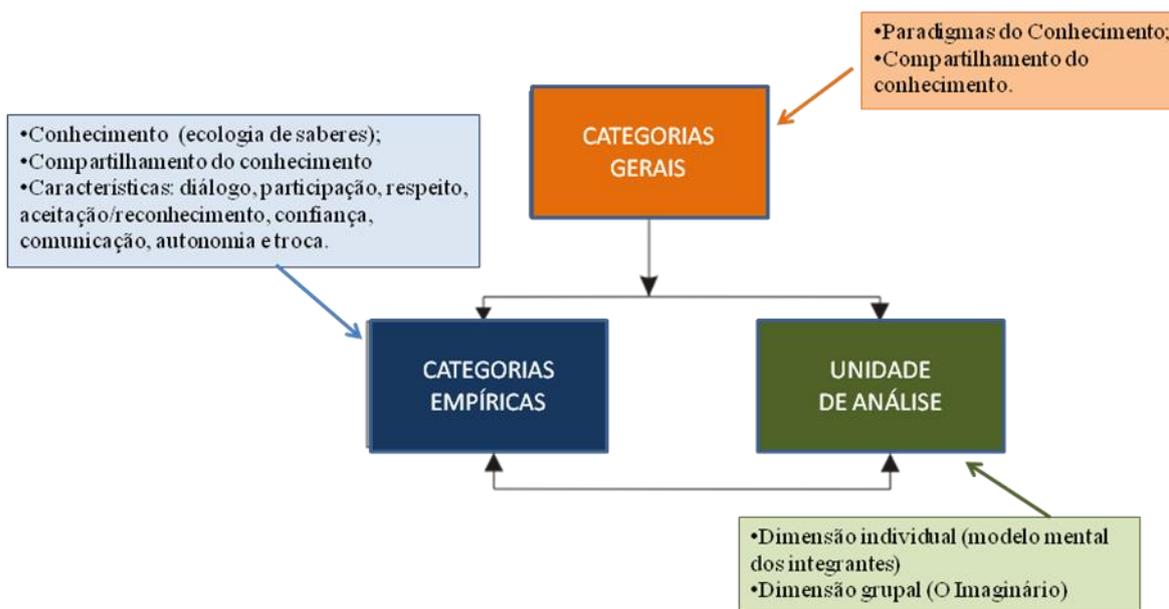


Figura 19 (4): Classificação dos dados  
Fonte: Oliveira (2005)

CATEGORIZAÇÃO			
<input type="checkbox"/> Dimensão Individual **	Obj.esp	<input type="checkbox"/> Dimensão grupal **	Obj.esp
<input type="checkbox"/> Paradigmas do Conhecimento*	Obj.1	<input type="checkbox"/> Paradigmas do Conhecimento*	Obj.2
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecimento: a concepção reflete um paradigma pós-abissal (Ecologia de saberes***)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecimento: o lidar com o conhecimento na prática do compartilhamento reflete um paradigma pós-abissal (Ecologia de saberes***)</li> </ul>	
<input type="checkbox"/> Compartilhamento do conhecimento:*	Obj.1	<input type="checkbox"/> Compartilhamento do conhecimento:*	Obj.2
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compartilhamento do conhecimento: a concepção reflete um paradigma pós-abissal (características***)</li> <li>▪ Compartilhamento do conhecimento é concebido como eco-diálogo ***</li> </ul>	Obj.4	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compartilhamento do conhecimento na prática reflete um paradigma pós-abissal (características***)</li> <li>▪ Compartilhamento do conhecimento se dá como eco-diálogo ***</li> </ul>	Obj.4
<input type="checkbox"/> Relação entre dimensão individual e grupal. **	Obj.3	<input type="checkbox"/> Relação entre dimensão individual e grupal. **	Obj.3

(\*) categorias teóricas; (\*\*) unidade de análise; (\*\*\*) categorias empíricas.

Quadro 12 (4): categorização

Fonte: Elaboração própria

A construção teórica desta tese e o afunilamento das leituras pertinentes ao objeto do estudo implicaram no estabelecimento de critérios para aprofundamento de conteúdos que possibilitaram direcionar a construção dos instrumentos de pesquisa. Seguindo este raciocínio e fundamentada na teoria para atingir o objetivo da pesquisa, a sistematização dos conteúdos das leituras convergentes apontou para as seguintes categorias gerais consideradas relevantes para a análise dos dados: Paradigmas do

## Conhecimento e Compartilhamento do conhecimento.

Vale ressaltar que as categorias gerais ou teóricas, nortearam o roteiro das entrevistas realizadas. As mesmas, juntamente com os dados coletados, por meio de pesquisa documental, observações e entrevistas via técnica do Círculo Hermenêutico-dialético (CHD), serviram como referencial para determinação das seguintes categorias empíricas: Conhecimento (ecologia de saberes); Características (diálogo, participação, respeito, aceitação/reconhecimento, confiança, comunicação, autonomia e troca) (quadro13) e Compartilhamento do conhecimento

Por fim a identificação das unidades de análises foi viabilizada pela sistematização dos dados obtidos na pesquisa por meio da coleta de dados e do CHD, em que para cada objetivo específico, foram selecionados instrumentos de coleta de dados, em que concomitantemente a medida que os dados foram sendo coletados foi-se procedendo com a análise (quadro 12). Deste modo as unidades de análise desta tese, foram: Dimensão individual (modelo mental dos integrantes) e Dimensão grupal (O Imaginário)

<b>Paradigma do Conhecimento</b>		<b>Compartilhamento</b>	
Pós-abissal - Ecologia de saberes		Ação dialógica	
<b>Compartilhamento do conhecimento como eco-diálogo</b>			
Ecologia dos saberes + ação dialógica			
<b>Características</b>	<b>Forma como pode ser relacionado</b>	<b>Características</b>	<b>Forma como pode ser relacionado</b>
Diálogo (ação, pedagogia, estrutura de articulação, foco, propósito, papel e conhecimento)	Consiste na pedagogia que sustenta o compartilhar. Cujas estrutura de articulação se dá numa relação horizontal de A com B. O sujeito assume o posto de verdadeiro sujeito cognoscente (os sujeitos participam juntos no ato de pensar os significados e de refletir criticamente sobre os mesmos), pois ele compartilha a produção do saber.	Confiança (pedagogia, interesse, estrutura de articulação e conhecimento)	É necessária para que se consiga compartilhar e desenvolver uma ecologia de saberes. Envolve a confiança nos homens e em suas possibilidades. No poder e no valor das pessoas como a gentes de transformação.
Participação (ação, pedagogia, papel, estrutura de articulação e conhecimento)	Está relacionada ao papel desempenhado por cada um, bem como na forma como se concebe a relação entre as pessoas que compartilham conhecimentos:	Autonomia / empoderamento (pedagogia, interesse, estrutura de articulação, conhecimento e papel)	Articulação entre as pessoas se dá numa relação de A com B. As pessoas tem que terem consciência de que são capazes de decidirem sobre suas ações.

	sujeito-sujeito. Decide-se junto, cria-se e recria-se junto. Reflete-se junto. Compartilha-se junto.		
<b>Características</b>	<b>Forma como pode ser relacionado</b>	<b>Características</b>	<b>Forma como pode ser relacionado</b>
Aceitação / Reconhecimento (conhecimento, foco e propósito)	Dos outros conhecimentos além dos científicos, como conhecimentos válidos. Ecologia de saberes. Ex. aceitar o conhecimento popular. Reconhece o poder de fazer, criar e transformar como próprio dos homens.	Comunicação (ação, pedagogia, estrutura de articulação, foco, propósito e papel)	Encontro de sujeitos interlocutores que buscam significados. Intercomunicação entre sujeitos abertos a possibilidade de conhecer. A partir do momento que se conscientizam que sabem algo e que quando se está aberto a saber mais, podem sabendo mais mudar realidades.
Respeito (ação sob a cultura, conhecimento e papel)	A diversidade existente no mundo, de modo a não invadir, não manipular e não sloganizar. Ex: respeito a diversidade cultural, ação sob a cultura na forma de síntese cultural. Respeito do conhecimento popular.	Troca (pedagogia, estrutura de articulação, foco, propósito e conhecimento)	O diálogo supõe troca de conhecimento, ideias, em que se aprende ensinando e ensina-se aprendendo.

Quadro 13 (4): Detalhamento das categorias empíricas  
Fonte: Elaboração própria

## 4.3 Paradigma do conhecimento

### 4.3.1 Dimensão individual: Modelo mental

Visando identificar qual o paradigma do conhecimento que está refletido nos modelos mentais sobre o conhecimento dos indivíduos que fazem parte do Imaginário, foram selecionados três integrantes do grupo para que elaborassem os seus modelos mentais, acerca do conhecimento, por meio da construção de um mapa conceitual do conhecimento. Os modelos elaborados foram confrontados com a teoria desenvolvida, sobre a temática: Paradigma do conhecimento.

A teoria adotada foi a desenvolvida por Santos (2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010), no que concerne às concepções do conhecimento

abissal, referente à monocultura do saber, e à concepção pós-abissal, referente à ecologia de saberes.

Como monocultura do saber, entende-se o modo de produção de não existência mais poderoso. Consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente. A cumplicidade que une as duas culturas reside no fato de ambas se arrogarem ser, cada uma no seu campo, cânones exclusivos de produção de conhecimento ou de criação artística. Tudo o que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente. A não existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura (SANTOS, 2006a).

Já a ecologia de saberes é uma posição epistemológica pós-abissal que envolve um novo tipo de relacionamento entre o saber científico e outros saberes, cujo princípio ecológico que o norteia baseia-se no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna), cuja articulação é sistêmica, dinâmica e horizontal, e se dá sem comprometer a autonomia de cada um (SANTOS 2006a, 2010). Para o autor, nessa perspectiva, o conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento. Destaca-se que a ecologia de saberes é uma ecologia, pois abarca igualmente as relações entre o conhecimento científico e o não científico ampliando, assim, o alcance tanto da intersubjetividade como do interconhecimento e vice-versa.

Contudo, tendo em vista que visa-se defender a tese de que o compartilhamento do conhecimento como eco-diálogo, no contexto de práticas universitárias, só pode ser concebido enquanto prática, se os modelos mentais que o norteariam forem guiados por um paradigma pós-abissal do conhecimento, buscou-se analisar se os modelos mentais dos integrantes do Imaginário, no que diz respeito ao conhecimento, estão sendo direcionados por um pensamento que condiz com a visão pós-abissal (ecologia de saberes) ou não.

A seguir, são apresentados os modelos mentais de cada um dos integrantes do Imaginário sobre o conhecimento que foram mapeados, durante a coleta de dados.

Os entrevistados desenvolveram o seu modelo mental acerca do conhecimento por meio da elaboração de um mapa conceitual e na medida em que foram desenvolvendo o mapa conceitual sobre conhecimento, relacionaram-no a outros conceitos como: problemas, científico, popular, universidade, sociedade, extensão, entre outros.

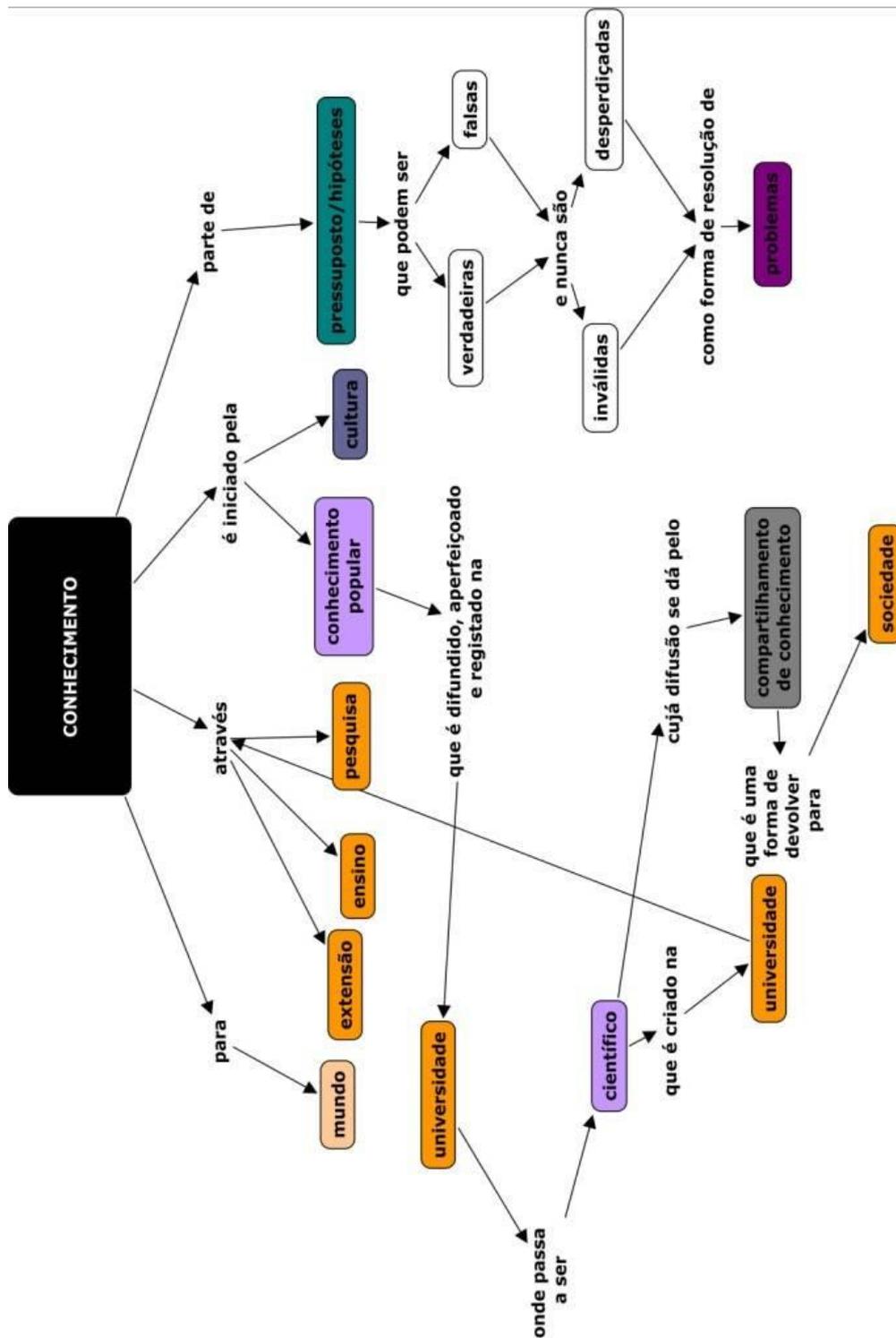


Figura 20 (4): Modelo Mental E7 - conhecimento

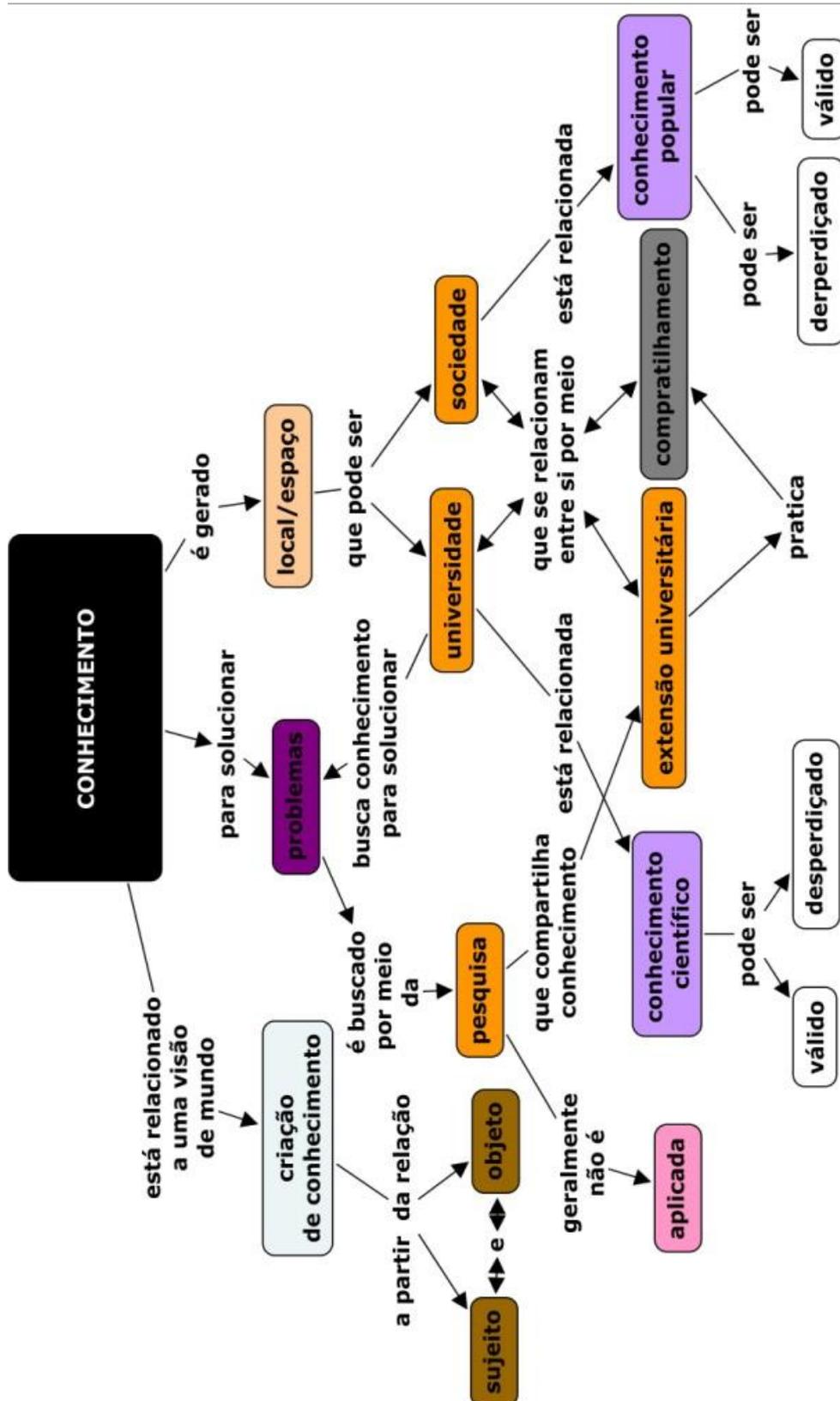


Figura 21 (4): Modelo Mental E8 - conhecimento

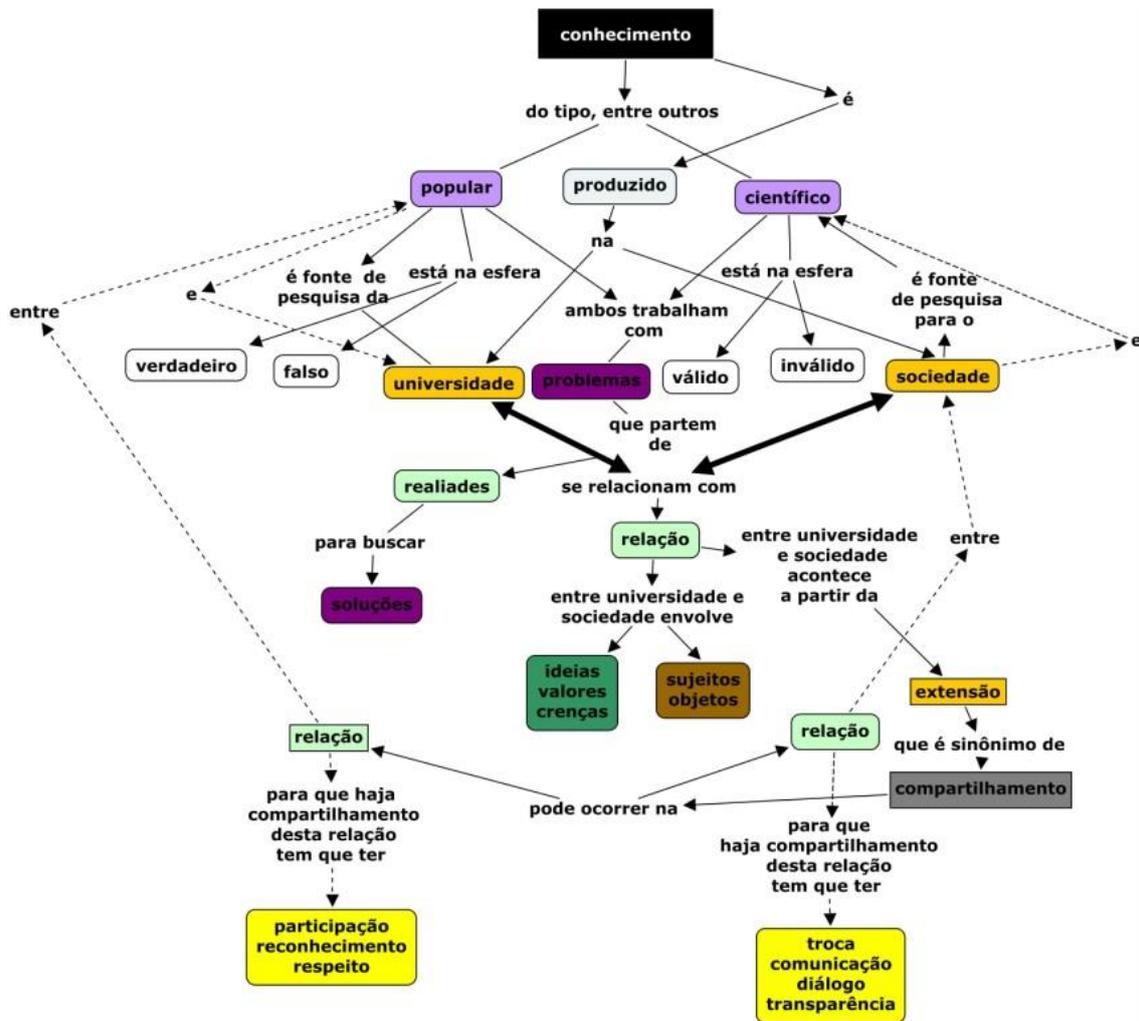


Figura 22 (4): Modelo Mental E10 - conhecimento

Todavia, antes de analisar os modelos mentais dos entrevistados, cabe descrever a explicação que cada um dos entrevistados deu sobre o seu respectivo modelo mental, acerca do conhecimento, como está descrito a seguir:

Eu basicamente desenvolvi o mapa em cima de duas linhas de raciocínio. Uma que se baseia no fato de que o conhecimento é iniciado pela cultura e pelo conhecimento popular que é registrado, difundido e aperfeiçoado na universidade onde passa a ser científico, cuja difusão é o compartilhamento de conhecimento para o mundo que é uma forma de devolver o conhecimento para sociedade por meio da extensão, do ensino e da pesquisa, ambas as atividades relacionadas à universidade. Salientando que a extensão é atividade que está mais relacionada com o compartilhamento, mas que contudo isto não tira a importância das outras atividades no compartilhamento do conhecimento. Assim, eu prefiro não hierarquizá-las, e sim dar igual importância à ambas. O segundo raciocínio é que o conhecimento parte de pressupostos e hipóteses que podem ser verdadeiras ou falsas e nunca devem ser inválidas e desperdiçadas como uma forma de resolução de problemas. (E7)

O conhecimento é gerado no local ou espaço da universidade que tem relação com o científico, e o conhecimento é gerado no local e/ou espaço da sociedade que tem relação com o conhecimento popular. O científico pode ser válido e inválido, e eu posso ter isto aqui no popular também. Espera aí, inválido não, vou trocar isto por desperdiçado, nos dois, tanto no popular quanto no científico. A geração ou criação do conhecimento está relacionada a uma visão de mundo, da relação sujeito e objeto. A universidade e a sociedade se relacionam por meio da extensão que gera conhecimento por meio do compartilhamento de conhecimento entre si. A universidade busca conhecimento para solucionar problemas por meio da pesquisa que, geralmente, não é aplicada. O conhecimento gerado na pesquisa é compartilhado com a sociedade por meio da extensão. (E8)

O conhecimento é produzido na universidade e na sociedade. O conhecimento pode ser do tipo popular e científico entre outros tipos que existem. Ambos os conhecimentos lidam com problemas. O popular na esfera do verdadeiro e do falso; e o científico na esfera do válido e inválido. Os problemas partem de realidades, fatos e fenômenos para buscar soluções. A relação entre universidade e sociedade envolve ideias, crenças e valores, bem como envolve sujeitos e objetos. O conhecimento popular é fonte de pesquisa para universidade, e a sociedade é fonte de pesquisa para o conhecimento científico. Para que haja compartilhamento na relação entre o popular e a universidade é preciso que exista participação, reconhecimento e respeito. Para que exista compartilhamento entre sociedade e conhecimento científico é preciso que exista troca, comunicação, diálogo e transparência. A extensão acontece na relação entre universidade e sociedade, e a extensão para mim é sinônimo de compartilhamento. (E10)

Os entrevistados conduziram seus pensamentos por meio de vários raciocínios, como pode ser comprovado a seguir:

O entrevistado E7 conduziu seu pensamento por meio de dois raciocínios definidos como: por onde se inicia o conhecimento, e o conhecimento parte de que?. Já a entrevistada E8 conduziu seu pensamento por meio de três raciocínios, definidos como: um condicionante para criação de conhecimento (visão de mundo) para que se cria o conhecimento (soluções). E o local/espaço onde se criam conhecimentos. A entrevistada E10, por sua vez, conduziu seu pensamento por meio de dois raciocínios: um referente à produção do conhecimento e outro relacionado aos tipos de conhecimentos que a levaram a outros raciocínios.

O conhecimento foi relacionado, por todos os entrevistados que elaboraram o modelo mental sobre o conhecimento, com o conceito problema, ou seja, como algo necessário para solucionar o mesmo. Tal entendimento corrobora com os pensamentos de muitos autores, que discorrem que o conhecimento é necessário para resolver

problemas (SANTOS, 2008b; ANGELONI, 2003; MORIN, 2003; ROCHA, 2001; PROBST *et al.* 2002).

Contextualizando esta relação *conhecimento versus problema* com a tese em questão, tendo como base o referencial teórico, cabe resgatar um aspecto importante ressaltado por Morin (2003) e por Santos (2006a, 2008a, 2010), relacionado a este ponto:

Morin (2003) e Santos (2006a, 2008a, 2010) entendem que, atualmente, vivemos uma realidade de problemas complexos, cujos conhecimentos sobre e para resolução dos mesmos só poderão ser obtidos por meio de uma mudança de visão acerca do conhecimento. Este fato envolve uma mudança de visão de mundo de um pensamento abissal<sup>17</sup> que no campo do conhecimento envolve uma monocultura do saber para uma visão de mundo de um pensamento pós-abissal<sup>18</sup>, que no campo do conhecimento envolve uma ecologia de saberes.

Tal mudança se faz necessária, segundo os referidos autores, devido ao fato de que o pensamento abissal (monocultura do saber), fomentado pela ciência moderna, fechada nos seus métodos e em suas regras, já não consegue produzir conhecimentos necessários para resolução de muitos problemas.

Desta forma, Morin (1986) e Santos (2006a, 2010), salientam que a emergência de um pensamento alternativo, como é o caso de um pensamento pós-abissal, envolve mudanças na definição do que é – e também do que não é – conhecimento, o que para os autores trata-se de uma mudança de visão de mundo. Ou seja, uma mudança paradigmática epistemológica que conceba o conhecimento como uma ecologia de saberes.

Relacionando este ponto abordado pelos autores com os modelos mentais dos integrantes, pode-se associar que, pelo fato de os integrantes não terem utilizado o conceito científico como um conhecimento único (monocultura de saber), tendo em vista que usaram o conceito popular também como um tipo de conhecimento, isso pode nos conduzir ao raciocínio de que a visão de conhecimento dos entrevistados parece-nos

---

<sup>17</sup> O pensamento abissal que, no campo do conhecimento, consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de outros conhecimentos, cuja visibilidade assenta na monocultura do saber, que busca a invisibilidade de formas de conhecimentos que não foram produzidos de acordo com os métodos e com os critérios científicos (SANTOS, 2008).

<sup>18</sup> O pensamento pós-abissal, para Santos (2006, 2010), é uma forma de pensar. Ou seja, uma visão de mundo, alternativa ao pensamento abissal, que abrange vários modos de pensar e que se constitui em Ecologias. No caso do conhecimento, se fundamenta na ecologia de saberes.

estar direcionada a uma perspectiva pós-abissal. Aquela que contempla uma ecologia de saberes, sendo este pensamento fundamental para defesa desta tese, já que se pressupõe que o caso em questão tem suas práticas direcionadas por uma perspectiva pós-abissal, sendo as referidas práticas determinadas pelos modelos mentais dos integrantes, aqui neste estudo representado pelos modelos mentais dos mais antigos, dentre eles os fundadores e dirigentes.

Visando aprofundar o entendimento sobre como os integrantes concebem o conhecimento, perguntou-se a uma das dirigentes do Imaginário quando questionada se o conhecimento popular era conhecimento, a mesma respondeu: “O conhecimento popular é claro que é conhecimento”. (E8)

Todavia, a fim de entendermos mais especificamente sobre quais os pensamentos dos três integrantes acerca dos tipos de conhecimentos nesta tese classificados como científicos e não científicos (como o conhecimento popular, no caso em questão o conhecimento do artesão), optamos por trabalhar com a técnica de foto-elicitación de modo a abstrair o pensamento do entrevistado relacionado à seguinte questão:

Vendo esta imagem (a de um artesão, de uma das comunidades, no Cabo de Santo Agostinho, com a qual o Imaginário desenvolve um projeto coletivo - figura 14 (111)), como você a relacionaria com o conhecimento? Assim obtiveram-se as seguintes considerações:

O entrevistado E7 discorreu:

Não é um conhecimento acadêmico, é popular, é prático. Sei que é do Cabo, mas não reconheço a pessoa, todos eles tiveram uma vivência de lidar com o barro, que para eu conseguir fazer isso, ele vai gastar um bom tempo para me ensinar a fazer isso. O que ele sabe, eu não sei, ele tem um conhecimento sobre isso muito mais aprofundado do que eu.

A entrevistada E8 discorreu: “É um oleiro do Cabo, é um oleiro que tem um conhecimento, popular, de manipulação de matéria prima, de relação com o produto e manuseio. Há uma troca do homem com o barro”.

A entrevistada E10 discorreu: “Eu vejo o conhecimento de técnica, de prática, conhecimento popular, sensibilidade, encantamento. Eu fico encantada quando os vejo no torno. É algo muito difícil, eu não sei fazer isso. Tem um lado poético do homem com o torno”.

O pensamento acerca da foto acima que os integrantes relataram, consolida, ainda mais, o entendimento de que os seus pensamentos, em relação ao conhecimento, tende a estar direcionado por concepções pós-abissais, visto que os mesmos, tanto no modelo mental quanto na foto-elicitación, se referenciam e expõem outros conhecimentos, além do científico, como o conhecimento popular do artesão. Como um tipo de conhecimento. Além disso, eles ressaltam que os artesãos têm um conhecimento que eles não detêm, que é muito difícil de se apreendido.

A reflexão acima se fundamenta no fato de que os conhecimentos dos mestres artesãos são conhecimentos tácitos, ou seja, são conhecimentos que envolvem *know how*, habilidades e modelos mentais. Por serem tácitos, são difíceis de serem transmitidos e, conseqüentemente, apreendidos (ANGELONI, 2003).

Contudo, ainda se faz necessário aprofundar a análise dos modelos mentais, de modo a entender o pensamento dos integrantes, acerca do conhecimento. Assim, cabe destacar outro ponto encontrado no modelo mental tanto de E7, quanto de E8.

Primeiramente no modelo mental de E7, pode-se encontrar tanto o conhecimento popular quanto o conhecimento científico como passíveis de serem verdadeiros ou falsos. Contudo, nunca devem ser invalidados ou desperdiçados. Já em E8, isso pode ser vislumbrado a partir do uso dos conceitos: conhecimento popular e conhecimento científico, como podendo ser desperdiçados e válidos. Contudo, vale salientar que, primeiramente, esta mesma integrante utilizou os conceitos válidos e inválidos. Posteriormente, optou por substituir o inválido por desperdiçado.

Analisando o fato de E8 não ter utilizado inválido, pode-se presumir que o pensamento da mesma se alinha ao pensamento de E7, que discorreu que os conhecimentos nunca devem ser invalidados enquanto uma forma de solucionar problemas.

Relacionando o pensamento acima dos integrantes com a teoria desenvolvida por Santos (2008), pode-se perceber que os pensamentos corroboram com a consolidação de uma sociologia das ausências, bem como com a consolidação de uma sociologia das emergências, aquela que trata de reconhecer as diversas possibilidades existentes no mundo, de modo a torná-las possíveis na resolução de problema – e que são características de um pensamento pós-abissal.

Além dos pontos discorridos, sobre o modelo mental dos integrantes, outro ponto merece destaque, que foi a utilização de dois conceitos primordiais, para esta tese, que foram os conceitos: Universidade e sociedade. Tanto E7, quanto E8 e E10

utilizaram os conceitos universidade e sociedade, relacionados a um espaço/local de produção de conhecimentos.

A universidade foi relacionada à produção de conhecimento científico, e a sociedade por sua vez foi relacionada com a produção de conhecimento popular. Dentre as atividades desenvolvidas na universidade, que os integrantes destacaram, tem-se tanto a pesquisa, quanto a extensão, ambas foram citadas como importantes na produção de conhecimento.

Todavia, como esta tese está centrada no compartilhamento do conhecimento por meio da extensão universitária, vale destacar que ambos os integrantes relacionaram tanto os espaços, universidades e sociedade, quanto as atividades universitária, de extensão e de pesquisa, como relacionadas com o compartilhamento de conhecimento. Contudo, cabe salientar que ambos os integrantes, deram uma ênfase maior, a atividade de extensão como relacionada ao compartilhando conhecimento.

Este fato só vem a corroborar com a contextualização, do problema de pesquisa, desenvolvida nesta tese, que entende que o compartilhamento do conhecimento, é uma prática que faz parte da atual concepção da extensão universitária, mas que, todavia, tal concepção depende da visão paradigmática adotada, bem como dos modelos mentais, acerca do conhecimento, do compartilhamento do conhecimento e da própria concepção de extensão.

A ênfase dada à extensão pode ser percebida pelos seguintes relatos:

“A extensão é atividade que está mais relacionada com o compartilhamento”. (E7)

“A universidade e a sociedade se relacionam por meio da extensão que gera conhecimento por meio do compartilhamento de conhecimento entre si. [...] o conhecimento gerado na pesquisa é compartilhado com a sociedade por meio da extensão” (E8).

“O compartilhamento do conhecimento é sinônimo de extensão”. (E10)

Este relacionamento, só reforça o entendimento de que na sociedade do conhecimento, a universidade, tida como uma organização do conhecimento (SANTOS), e suas práticas são extremamente importantes para a geração e para o compartilhamento do conhecimento, que constituem práticas que compõem a gestão do conhecimento, no qual a extensão assume um papel fundamental, tendo em vista que a mesma, é a atividade que segundo Santos (2002a) está tradicionalmente servindo de ponte entre a universidade e a sociedade, além de nesta tese, pressupor que por meio

dela é que se pode consolidar tanto o pensamento quanto práticas direcionadas por concepções pós-abissais, como a prática de ecologia de saberes.

Contudo, já que dentre os objetivos específicos traçado para esta tese, consta a identificação do modelo mental do compartilhamento do conhecimento, dos integrantes do Imaginário, por meio do mapa conceitual, este tema será detalhado posteriormente.

No entanto, no que concerne a temática conhecimento, representada em sua dimensão individual (modelo mental), por meio de um mapa conceitual do conhecimento, pôde-se identificar, que ambos os integrantes, pensam o conhecimento em uma perspectiva pós-abissal, ou seja, como ecologia de saberes. Todavia, se faz necessário, identificar qual paradigma do conhecimento está refletido nas práticas do projeto de extensão universitária do Laboratório O Imaginário, que é o que será percorrido a seguir.

### **4.3.2 Dimensão grupal: O Imaginário**

Visando entender qual a visão de mundo que o Imaginário, representado pelos seus integrantes, tem do conhecimento, de modo a identificar se a concepção do conhecimento grupal tende para uma concepção pós-abissal de conhecimento (ecologia de saberes). Buscou-se, por meio da análise hermenêutica dos dados coletados (via entrevista individual feita por meio da técnica de CHD<sup>19</sup>, observação e análise documental), identificar isto.

Todavia, antes de discorrer sobre a dimensão grupal, de como se concebe o conhecimento, cabe descrever como esta concepção foi sintetizada.

Quando perguntado aos integrantes, individualmente, *o que eles entendiam ou o que era o conhecimento para eles*, os mesmos responderam:

“Conhecimento, é quando você, a partir da experiência, toma lições que vão te ajudar em outras experiências, cujas lições são aprendidas com a comunidade, no desenvolvimento de produtos e com erros e acertos.”(E1)

“O conhecimento, eu acho, que é você deter uma determinada compreensão sobre algum assunto, alguma coisa, ou prática.”(E2)

“Ele é aquilo que a gente constrói de forma consciente, dirigido a resolver um problema real.”(E3)

---

<sup>19</sup> As entrevistas foram feitas individualmente por meio da técnica CHD, cujas entrevistas ocorreram em uma sequência cíclica. Assim, cada entrevistado ia validando os dados relatados pelos demais, em um processo hermenêutico dialético de vai e vem que findou com a consolidação de um consenso, representando uma concepção grupal. Ou seja, uma visão dos integrantes, enquanto, Imaginário.

[...] é deixar de ter medo, eu só tenho medo do que eu não conheço, quando eu começo a conhecer uma coisa eu perco o medo dela. [...] então, você perde o medo daquele assunto que você não dominava; só que tudo na vida é dinâmico, e mesmo que eu domine aquele pedaço, ele é só um pedaço do todo, então é um caminhar constante. (E4)

[...]é algo que você constrói. Conhecimento pra mim não é simplesmente só pegar um livro. Eu leio, até acho que entendo, onde na verdade eu posso não ter entendido. Mas, se eu puder discutir com outras pessoas e, a partir daí, ir construindo conhecimento ... Porque eu acho que tenho um conhecimento de uma determinada história, e você trabalha junto com outro, buscando conhecer aquilo, e quando se começa a conversar, dialogar, você percebe que aquele seu conhecimento, ele tá bem restrito, e aí com esse nosso diálogo vamos construindo um conhecimento. (E6)

“[...] é o que você sabe. O mundo pede que você saiba tudo.”(E9)

No processo de desenvolvimento das entrevistas por meio do CHD, obteve-se a seguinte síntese, a partir da validação dos relatos dos integrantes:

“O conhecimento é quando você aprende com outros (comunidade) lições que lhe ajudam com certas experiências, como deter uma determinada compreensão sobre determinado problema, para resolver o mesmo. Pois quando não se conhece, tem-se medo, e só perde-se o medo quando se começa a conhecer, só que não pode conhecer o todo, só se pode conhecer um pedaço deste todo. De modo que o conhecer é um caminhar constante. O conhecimento é algo que se constrói junto com outras pessoas, trabalhando juntos, buscando conhecer, por meio do diálogo, de modo que se percebe que se conhece pouco, e juntos constroem-se um conhecimento, visando conhecer mais.” (SÍNTESE DAS ENTREVISTAS).

Contextualizando a relação conhecimento versus compreensão do problema, visando resolver o mesmo, pode-se relacioná-los com o aspecto ressaltado por Morin (2003) e por Santos (2006a, 2008a, 2010), que está relacionado ao fato de que para os autores atualmente, vivemos uma realidade de problemas complexos, cujos problemas só poderão ser resolvidos por meio de uma mudança de visão acerca do conhecimento, ou seja, uma mudança de visão de mundo de um pensamento abissal<sup>20</sup>, que no campo do

---

<sup>20</sup> O pensamento abissal que, no campo do conhecimento, consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de outros conhecimentos, cuja visibilidade assenta na monocultura do saber, que busca a invisibilidade de formas de conhecimentos que não foram produzidos de acordo com os métodos e com os critérios científicos (SANTOS, 2008).

conhecimento envolve uma monocultura do saber, para uma visão de mundo pós-abissal<sup>21</sup>, que no campo do conhecimento envolve uma ecologia de saberes.

Todavia, a fim de entendermos mais especificamente sobre quais os pensamentos dos integrantes acerca dos conhecimentos nesta tese, classificados como científicos e não científicos, de modo a identificar se o pensamento dos mesmos está alinhado a uma ecologia de saberes ou a uma monocultura do saber, optamos por trabalhar com a técnica de foto-elicitação de modo a abstrair a concepção grupal do Imaginário sobre o conhecimento.

*Vendo esta imagem (a de um artesão de uma das comunidades - Cabo de Santo Agostinho, com quem o Imaginário desenvolve um projeto coletivo) (figura 14(111)), como você a relacionaria com o conhecimento? Assim, obtiveram-se as seguintes considerações:*

Envolve a forma de fazer do artesão, na habilidade que só ele tem, é o conhecimento próprio dele e de quem vive com ele, que tem relação com o conhecimento popular que tem valor. É um conhecimento de geração em geração que foi passado e foi sendo adquirido. (E1)

“Eu acho que assim eu relaciono ela com o respeito ao conhecimento popular que a gente tem, ao conhecimento empírico dessas pessoas desses mestres, por isto que a gente chama mestres artesãos, antes de a gente dizer qualquer coisa a gente ouve.” (E2)

“Esta imagem está relacionada a um conhecimento não acadêmico, tácito, que o ceramista esta trazendo da realidade dele, cujo conhecimento é tradicional.” (E3).

Ah, eu acho fantástico porque poucos detêm esse conhecimento. Modelar, ter segurança pra modelar uma peça dessa, você tem uma inteligência motora, são doze janelas da inteligência, e a inteligência cinética é fantástica, nem todo mundo consegue, eu não consigo fazer isso. (E4)

“O conhecimento da técnica dele, assim, da tradição que existe ali de ceramistas e tal, pelo fato de ser tradicional, de ser passado de pai pra filho. A comunidade tem um conhecimento de trabalhar manualmente, esse conhecimento é um conhecimento popular.” (E5)

---

<sup>21</sup> O pensamento pós-abissal, para Santos (2006, 2010), é uma forma de se pensar, ou seja, uma visão de mundo, alternativa ao pensamento abissal, que abrange vários modos de pensar que se constitui em Ecologias, que no caso do conhecimento, se fundamenta na ecologia de saberes.

[...] ele está desenvolvendo um produto que, por trás disso tem todo um contexto e um conhecimento tradicional, popular, ele deve ter tido de alguma forma, alguém passou pra ele. Por exemplo: uma determinada matéria prima a gente não tem domínio nenhum, e eles enquanto artesãos, têm todo um conhecimento do que pode surgir, do que pode ocorrer, de que a trama pode ser maior, de que a trama pode ser menor, de que o barro pode ser de uma maneira que a gente achava que não era. Então, assim, ele tem aquele conhecimento que a gente não detém. (E6)

“É um conhecimento tradicional, popular, passado de geração e geração.” (E9)

Tratando-se de identificar quais os tipos de saberes classificados nesta tese como científicos e não científicos são concebidos como conhecimento, buscou-se responder a seguinte questão: *Será que o Imaginário concebe o conhecimento do artesão, que é um conhecimento tradicional, popular, como um tipo de conhecimento?*

Assim, de acordo com os dados coletados, pode-se entender que a visão de conhecimento do Imaginário, já que se está trabalhando com a dimensão grupal, nos parece estar direcionada a uma perspectiva pós-abissal, que contempla uma ecologia de saberes, sendo este pensamento fundamental para a defesa desta tese, já que se pressupôs que o caso em questão tem suas práticas direcionadas por uma perspectiva pós-abissal, sendo as referidas práticas determinadas por questões grupais, aqui representadas pela concepção paradigmática do conhecimento do mundo como plural, ou seja, como ecologia de saberes.

A afirmativa acima se justifica, tendo em vista que os integrantes entrevistados não só consideraram ou fizeram o uso do conceito científico como um tipo único de conhecimento existente (monocultura de saber), já que associaram a imagem do artesão, como detendo um tipo de conhecimento tradicional, popular e não acadêmico.

Isto pode ser constatado por meio da entrevista com uma liderança de uma das comunidades em que o Imaginário atua, quando a entrevistada relata que o Imaginário, além de reconhecer o conhecimento do artesão, tenta conscientizar o artesão disso, como pode ser comprovado a seguir:

A minha vida mudou em tudo. Primeiro, quando o pessoal do Imaginário começou a nos acompanhar, eles se envolveram, aquelas pessoas se envolveram na vida da gente, eles não fizeram assim: “eu vim aqui para fazer um designer na sua cesta”. Mas eles fizeram um designer na gente. Quando eles chegaram aqui, todo mundo não falava, a gente só balançava a cabeça. Eu lembro como se fosse hoje, eles começaram a chamar a gente de lagartixa. Hoje, todo mundo fala, todo mundo tem uma ideia, consegue criar uma peça. Hoje, eu, Adélia, tinha medo de falar, de chegar numa reunião com várias

peças. Eu me achava uma estranha, e hoje eu não sinto mais isso. Eu vejo tudo como igual, não interessa se fulano e cicrano tem estudo. Eu tenho o meu conhecimento, do meu jeito, e consigo falar com eles. E quem passou isto para gente foi eles (Imaginário), foi (eles que nos ajudou a fazer isso. Hoje, consigo ter minhas coisas, dar melhorias para os meus filhos. (EC)

## 4.4 Compartilhamento do conhecimento

### 4.4.1 Dimensão individual: Modelo Mental

Visando apreender o que se entende por compartilhamento do conhecimento, em uma dimensão individual, foram selecionados três integrantes do *Laboratório O Imaginário* para que elaborassem os seus modelos mentais, acerca do compartilhamento do conhecimento, por meio da construção de um mapa conceitual. De modo que, assim, fosse possível identificar-se qual o paradigma que está refletido nos modelos mentais dos integrantes, no que concerne ao compartilhamento do conhecimento, buscando também por meio dos modelos conceituais, verificar se o compartilhamento do conhecimento é concebido como eco-diálogo. Os modelos elaborados foram confrontados com a teoria desenvolvida, acerca da temática: compartilhamento do conhecimento.

A teoria foi concebida a partir da associação das teorias desenvolvidas por Freire (1980, 1997, 2002, 2003) da concepção bancária de educação, da ação antidualógica e da ação dialógica, com as teorias desenvolvidas por Santos (2002b, 2005b, 2006a, 2007, 2010), no que concerne às concepções do conhecimento abissal referente à monocultura do saber e à concepção pós-abissal referente à ecologia de saberes.

Tendo em vista que esta tese está alicerçada em um paradigma pós-abissal, adotou-se neste estudo a concepção de compartilhamento como eco-diálogo, que foi desenvolvida nesta tese a partir da junção da teoria da ação dialógica elaborada por Freire (1980, 1997, 2002, 2003), com a teoria epistemológica da ecologia de saberes desenvolvida por Santos (2002b, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2010), que possuem diversas características relacionadas: ação, foco, propósito, pedagogia, o papel, interesse, estrutura de articulação, ação sob a cultura, relação entre os conhecimentos.

A seguir, são apresentados os modelos mentais de cada um dos integrantes do Imaginário, sobre o compartilhamento do conhecimento que foram mapeados, durante a coleta de dados.

Os entrevistados desenvolveram o seu modelo mental, acerca do compartilhamento do conhecimento, por meio da elaboração de um mapa conceitual. E,

à medida que foram desenvolvendo o mapa conceitual, foram o relacionando a outros conceitos tais como: troca, diálogo, participação, realidade, respeito, comunicação, científico, popular, universidade, sociedade, extensão, entre outros.

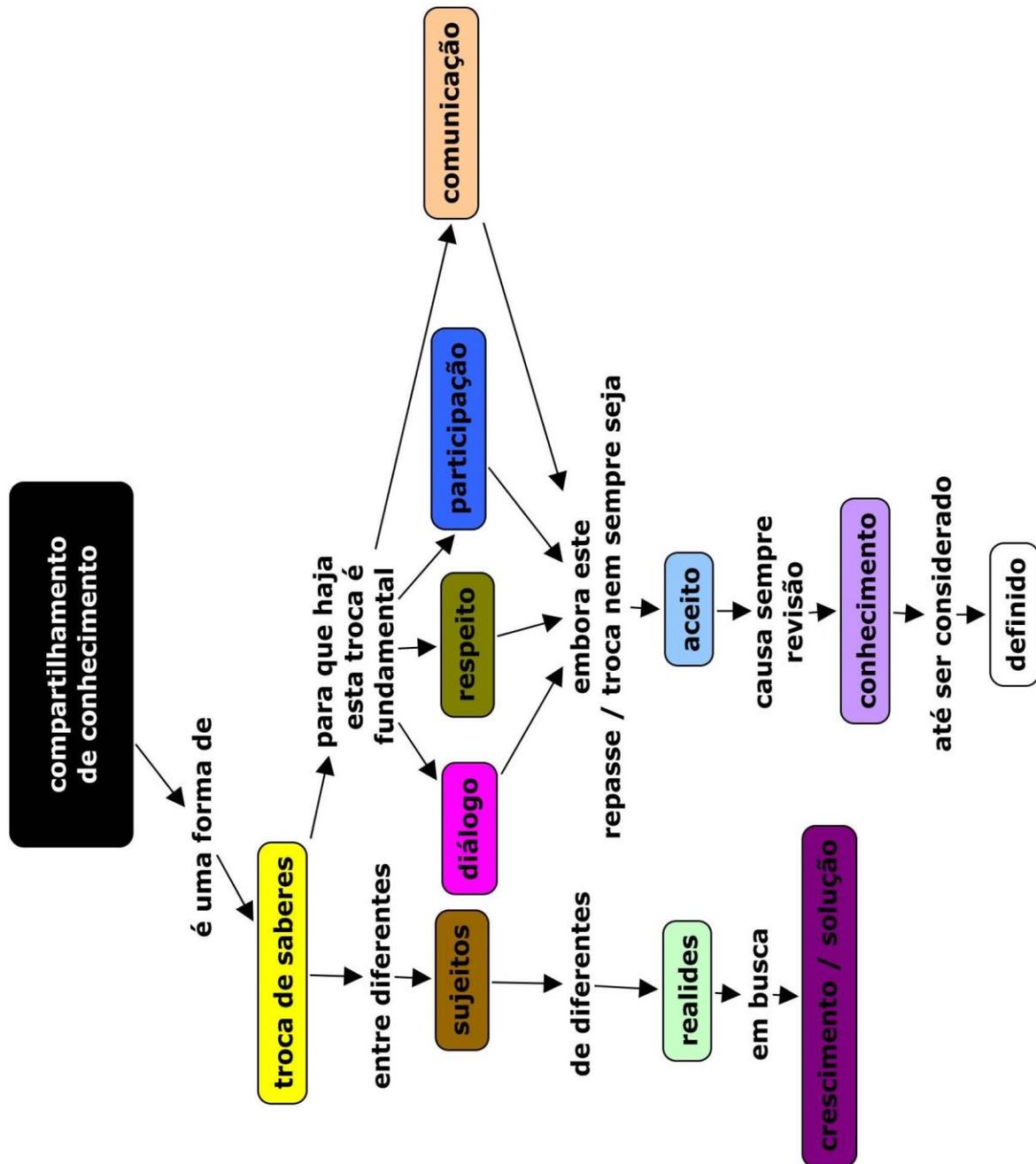


Figura 23 (4): Modelo Mental E7 – compartilhamento do conhecimento

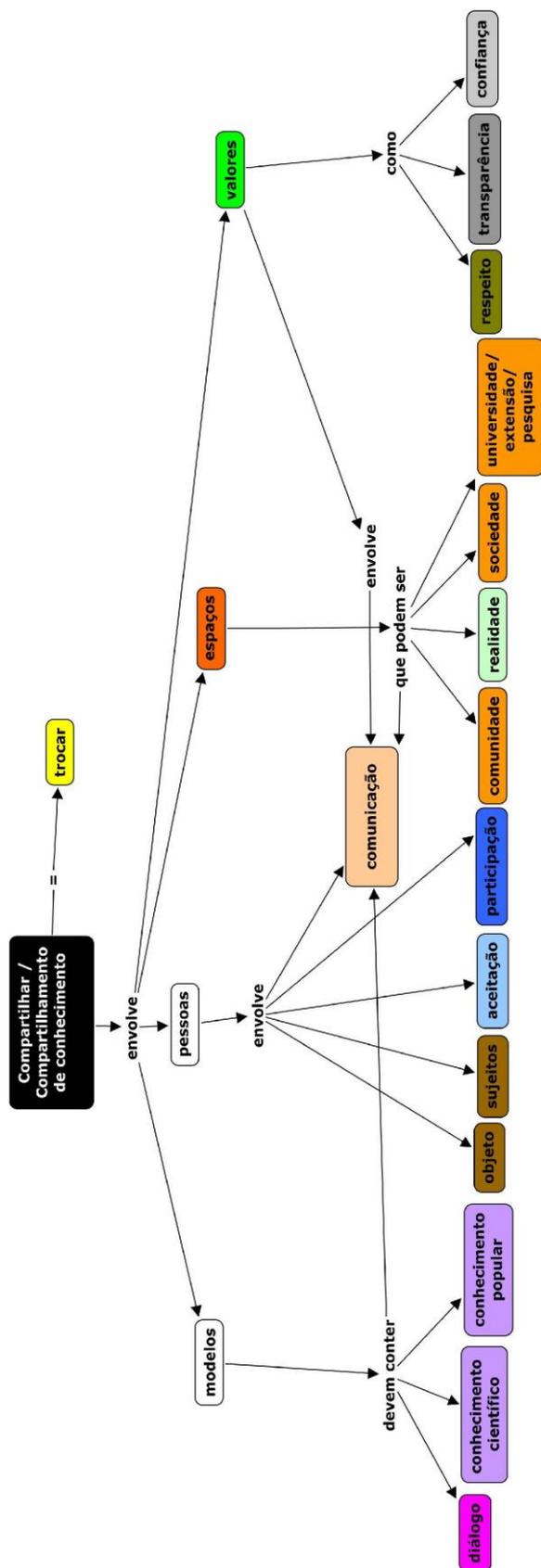


Figura 24 (4): Modelo Mental E8 – compartilhamento do conhecimento

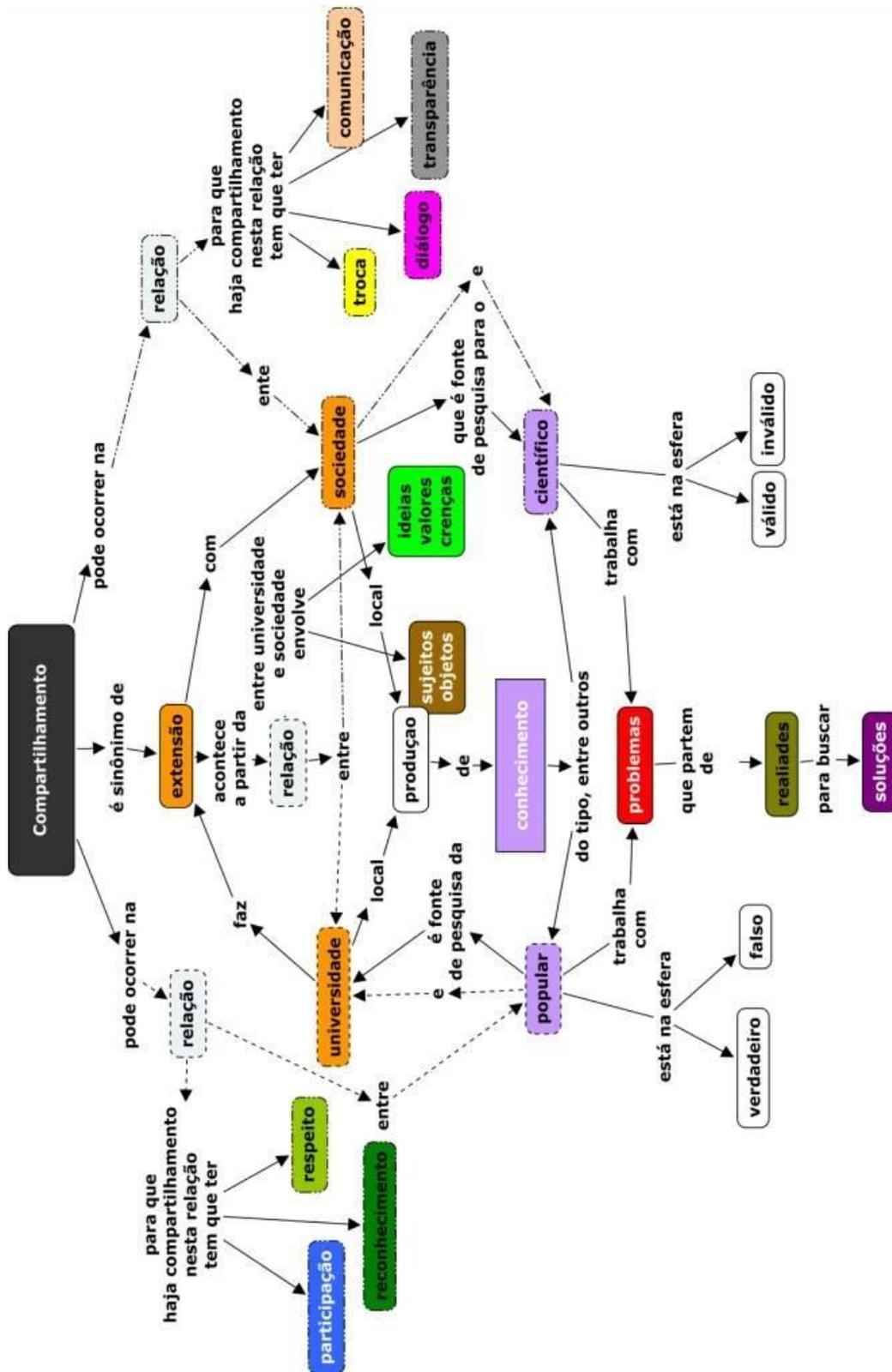


Figura 25 (4): Modelo Mental E10 – compartilhamento do conhecimento

Contudo, antes de analisar os modelos mentais dos entrevistados, cabe descrever a explicação de cada um dos entrevistados sobre o seu respectivo modelo mental, acerca do compartilhamento do conhecimento, como se segue.

Eu basicamente desenvolvi o mapa em cima de uma linha de raciocínio. O compartilhamento de conhecimento é uma forma de troca de saberes, entre diferentes sujeitos de diferentes realidades, em busca de crescimento e solução para problemas. Para que haja esta troca é fundamental que exista diálogo, respeito, participação e comunicação, embora esta troca nem sempre seja aceita, sob esta visão, causando sempre uma revisão do conhecimento, até ser considerado um conhecimento definido. (E7)

O compartilhar, trocar, envolve valores como respeito, transparência, confiança. Compartilhar envolve também espaços que podem ser realidades, comunidade, sociedade e a universidade (que tem a extensão e a pesquisa). Compartilhar envolve pessoas, se dá entre pessoas, que por sua vez envolve relacionamento entre sujeito e objetos, aceitação e participação. Compartilhar envolve modelos de compartilhar, que devem conter conhecimento científico e popular, e diálogo. Ah, todos eles têm que ter comunicação: modelos, pessoas, valores e espaços têm comunicação. Comunicação de tudo. O conhecimento neste compartilhar está em tudo, compartilha-se conhecimento. (E8)

O conhecimento é produzido na universidade e na sociedade. O conhecimento pode ser do tipo popular e científico, entre outros tipos que existem. Ambos os conhecimentos lidam com problemas. O popular, na esfera do verdadeiro e do falso; e o científico, na esfera do válido e inválido. Os problemas partem de realidades, fatos e fenômenos para buscar soluções. A relação entre universidade e sociedade envolve ideias, crenças e valores, bem como envolve sujeitos e objetos. O conhecimento popular é fonte de pesquisa para universidade; e a sociedade é fonte de pesquisa para o conhecimento científico. Para que haja compartilhamento na relação entre o popular e a universidade é preciso que exista participação, reconhecimento e respeito. Para que exista compartilhamento entre sociedade e conhecimento científico é preciso que exista troca, comunicação, diálogo e transparência. A extensão acontece na relação entre universidade e sociedade, e a extensão para mim é sinônimo de compartilhamento. (E10)

Os entrevistados conduziram seus pensamentos por meio de vários raciocínios como se seguem:

O entrevistado E7 conduziu seu pensamento por meio de um único raciocínio que foi o compartilhamento como uma forma de troca de saberes. E, a partir deste, foi desenvolvendo outros raciocínios. Já a entrevistada E8 conduziu seu pensamento por meio de cinco raciocínios: um primeiro em que associa o compartilhamento como sinônimo de troca, um segundo em que relaciona o compartilhamento do conhecimento

com modelos, um terceiro raciocínio que diz que o compartilhamento envolve pessoas. Em seguida, relaciona o compartilhamento com espaços e, por último, relaciona o mesmo como envolvido de valores.

A entrevistada E10, por sua vez, conduziu seu pensamento por meio de dois raciocínios: um primeiro que associa o compartilhamento do conhecimento como ocorrendo a partir de determinadas relações, e outro em que relaciona o compartilhamento como sinônimo de extensão universitária.

Neste contexto, cabe destacar, a seguir, os principais pontos dos modelos mentais, dos integrantes, a partir das relações estabelecidas entre os conceitos utilizados, com o tema, compartilhamento do conhecimento, tendo em vista que os mesmos podem ser determinantes no direcionamento do pensamento, e conseqüentemente, nas práticas do compartilhamento do conhecimento.

Deste modo, analisando o modelo mental dos integrantes, pode-se perceber que o compartilhamento foi relacionado, por E7 e E8, como sinônimo de troca. E10, por sua vez, associou o compartilhamento como sinônimo de extensão universitária.

Analisando primeiramente a associação do compartilhamento como troca, pode-se relacionar tal associação com a definição do que vem a ser compartilhamento de conhecimento, encontrada na literatura de gestão do conhecimento, em que consta que: o compartilhamento pode ser entendido como transferência, partilha, troca de informações, ideias, sugestões e experiências do indivíduo com outros (BARTOL E SRIVASTAVA, 2002; CROSSAN *et al.*, 1998; DAVENPORT E PRUSAK, 1998; NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

No entanto, tendo em vista que nesta tese adotou-se o pressuposto de que o ato de criar e de compartilhar conhecimentos não envolve apenas troca de conhecimentos, envolve a forma como se vê a realidade e envolve, acima de tudo, uma forma de agir, ou seja, como se compartilha. Logo, se faz necessário aprofundar a análise do mapa dos integrantes E7 e E8 de modo a identificar como eles compartilham. Todavia, antes discorrer sobre isto, cabe analisar a associação feita por E10, que relacionou o conceito de compartilhamento de conhecimento como sinônimo de extensão universitária.

Analisando especificamente este ponto abordado por E10, bem como a colocação de E8 que pensou a universidade e a sociedade como espaços em que acontece o compartilhamento do conhecimento, destacando que no espaço da universidade isto se dá pelas atividades de pesquisa e de extensão, identificou-se que tal relação, do compartilhamento sendo praticado pela universidade a partir de sua

atividade de extensão, está alinhada com os argumentos<sup>22</sup>, que justificaram a escolha da pesquisadora em estudar o compartilhamento do conhecimento a partir da atividade de extensão.

Contudo, de acordo com a análise da história da arte da extensão universitária, pode-se perceber que a mesma está presa entre dois caminhos que se contradizem em uma ou outra direção, na dependência dos sujeitos de sua prática, e que no âmbito do compartilhamento levam a duas concepções antagônicas.

Em uma direção, ela serve de instrumento articulador, porém alienante, servindo aos interesses de determinadas classes hegemônicas, no sentido de manutenção de um *status quo*, de detentora do saber, que atua transmitindo este saber a quem nada sabe, em uma concepção depositária (perspectiva abissal). Em outra direção, ela atua rompendo com sua própria concepção e servindo efetivamente como instrumento articulador que produz transformações, tanto intra quanto extramuros da universidade. Em uma perspectiva de comunicar e dialogar com diversos saberes, em que todos podem, a partir do diálogo, ser transformados em seres que pensam que nada sabem, e passam a saber que sabem um pouco mais. E assim, podem com esse saber ser agentes de transformações sociais (perspectiva pós-abissal).

No entanto, para entender de que forma a associação de E10 do compartilhamento do conhecimento como sinônimo de extensão pode estar relacionada com um paradigma abissal e com um compartilhamento do conhecimento como eco-diálogo, se faz necessário aprofundar a análise do mapa conceitual do integrante, de modo a identificar-se como se compartilha.

Todavia, antes de discorrer sobre este aspecto, cabe salientar que o integrante E7, apesar de não ter utilizado o conceito extensão universitária no seu modelo mental do compartilhamento do conhecimento, o utilizou na elaboração do seu modelo mental sobre o conhecimento, em que relacionou o conhecimento gerado na pesquisa, como sendo compartilhado com a sociedade por meio da extensão, bem como relacionou a universidade com a sociedade por meio da prática de extensão universitária, salientando que é a partir da extensão que também se compartilha e se cria conhecimentos em conjunto, universidade e sociedade. Tal relação também está associada à relação estabelecida pelos demais integrantes, como supracitado.

---

<sup>22</sup> Que o compartilhamento do conhecimento é uma prática que está inter-relacionada com a atividade de extensão.

Retornando a associação do compartilhamento como sinônimo de troca, vale destacar que, apesar de E10 não ter associado o compartilhamento do conhecimento diretamente com troca, a mesma utilizou o conceito troca, bem como os conceitos comunicação, transparência, diálogo, participação, reconhecimento e respeito, sendo condicionantes para que o compartilhamento entre universidade e sociedade exista.

Relacionando este aspecto abordado por E10, com os modelos mentais dos outros integrantes, pode-se encontrar similaridade entre o uso e as relações estabelecidas entre os conceitos pelos demais. Como, por exemplo, E7, que pôs que “*para que haja troca é fundamental que exista: diálogo, respeito, participação e comunicação*”. Tendo em vista que o compartilhamento do conhecimento foi concebido como uma forma de troca por ele, pode-se entender que, para que haja compartilhamento é preciso que o diálogo, o respeito, a participação e a comunicação estejam presentes.

Já E8 utilizou os conceitos: diálogo aceitação, participação, respeito, confiança, transparência e comunicação, como fazendo parte do compartilhamento.

Todavia, antes de relacionar as características pensadas pelos integrantes como sendo necessárias para que o compartilhamento exista, com as características de um paradigma pós-abissal, bem como com um compartilhamento concebido como eco-diálogo, é importante frisar alguns pontos discorridos pelos integrantes e que são importantes para que se consiga estabelecer as relações acima.

Primeiramente, cabe destacar que E7 relatou que a visão dada por ele do que é compartilhamento e quais são os condicionantes para que ele aconteça, nem sempre é aceita, o que faz com que as pessoas revisem o conhecimento compartilhado, de forma a definir o conhecimento de acordo com outros critérios. Além disto, ele salienta que:

“O compartilhamento de conhecimento, é uma forma de troca de saberes, entre diferentes sujeitos de diferentes realidades, em busca de crescimento e solução para problemas.”(E7)

Cabe complementar tal pensamento com outro discorrido pelo integrante ao elaborar o modelo mental acerca do conhecimento, como se segue:

“O conhecimento é iniciado pela cultura e pelo conhecimento popular que é registrado, difundido e aperfeiçoado na universidade, onde passa a ser científico”. (E7)

Tal comentário nos remete à visão abissal, consolidada e difundida pela ciência moderna, que utiliza os saberes populares para criar os conhecimentos que considera válidos, ou seja, utilizam os métodos e os critérios científicos para criar conhecimentos. Logo, elas tendem a revisar os mesmos, de forma a criar o conhecimento científico, que

é concebido por quem tem uma visão abissal como o único conhecimento válido (SANTOS, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2010).

Vale ressaltar um ponto discorrido por Santos (2010) que entende que a ciência moderna não respeita os conhecimentos populares, pois não os considera conhecimento, não permite a participação dos mesmos na produção de conhecimento, já que os mesmos são tidos como pessoas que nada sabem ou ignorantes que têm que ser tratados como objetos e não como sujeitos. Desta forma, o diálogo entre conhecimento popular e científico não existe. Muito menos a comunicação, pois o conhecimento popular, bem como as pessoas que detém este tipo de conhecimento, vem sendo ignorado por pessoas cuja visão de mundo é direcionada por uma concepção abissal do conhecimento.

Contudo, salienta-se que esta forma de ver o conhecimento popular e as pessoas que o detém não representa o pensamento de E7. Pois, de acordo com seu modelo mental do conhecimento, pode-se perceber que o conhecimento não é exclusividade do conhecimento científico, visto que E7 utilizou o conceito popular, como conhecimento popular. Considerando-o, assim, como uma forma de conhecimento, o que se distancia de uma visão abissal e se assemelha a um pensamento pós-abissal, que entende que o conhecimento no mundo é plural, ou seja, existe uma infinidade de conhecimentos disponíveis no mundo, que podem ser concebidos como uma ecologia de saberes (SANTOS, 2002b, 2005b, 2006a, 2006b, 2008b, 2009, 2010).

Além disto, E7, associou a troca de saberes como uma prática entre diferentes sujeitos de diferentes realidades – realidades estas que podem se associar a diferentes conhecimentos dentre os existentes. Que pode envolver tanto o conhecimento popular e quanto o científico, que juntos podem buscar soluções por meio do compartilhamento do conhecimento, cuja relação é concebida pela participação de todas as pessoas que detém conhecimentos, ou seja, concebe-se a relação entre as pessoas como uma relação entre sujeitos (pós-abissal) e não sujeito-objeto (visão abissal) (SANTOS, 2002b, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2010).

Retornando para os conceitos utilizados como condicionantes, ou fazendo parte do compartilhamento do conhecimento, e o confrontando com as teorias adotadas nesta tese, pode-se observar similaridade entre os conceitos relacionados com o modelo mental dos integrantes, com os conceitos que constituem as características que compõem o entendimento do compartilhamento, a partir de um direcionamento pós-abissal.

DIMENSÃO	INDIVIDUAL			TEÓRICA	
	E7	E8	E10	Compartilhamento como eco-diálogo	Paradigma pós-abissal
Conceitos usados no modelo mental					
<b>Diálogo</b>	x	x	x	x	x
<b>Participação</b>	x	x		x	x
<b>Aceitação/ Reconhecer</b>		x	x	x	x
<b>Respeito</b>	x	x	x	x	x
<b>Confiança</b>		x		x	
<b>Comunicação</b>	x	x	x	x	
<b>Troca</b>		x	x	x	x
<b>Transparências</b>				x	x

Quadro 14 (4): Principais termos utilizados na elaboração do mapa conceitual  
Fonte: dados da pesquisa

Como compartilhamento como eco-diálogo, entende-se aquele compartilhamento em que se reconhece o universo de pluralidade de conhecimentos existentes e que, por meio do interconhecimento, reconhecimento, autoconhecimento, intersubjetividade, diálogo, autonomia, reflexão crítica, participação e igualdade entre as partes, se dá uma partilha a qual serve de base para construção de comunidades epistêmicas que criam, compartilham e renovam conhecimentos, a partir de diferentes formas de se observar a realidade (FREIRE, 1980, 1997, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010).

A ação a que se refere o compartilhamento como eco-diálogo é a ação de comunicar conhecimentos, valores e ideias, ou seja, o compartilhamento é adotado nesta tese como comunicação, cuja definição advém das teorias desenvolvidas por Freire (2003). Ele entende que comunicação é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas uma troca que se dá pela comunhão entre sujeitos que buscam os significados das coisas. Estando implícita a transparência em todo o processo (FREIRE, 1980, 1997, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010).

O respeito no compartilhamento do conhecimento envolve o respeito à diversidade existente no mundo, de modo a não invadir, não manipular e não sloganizar. A confiança, por sua vez, é necessária para que se consiga compartilhar e desenvolver uma ecologia de saberes. Envolve a confiança nos homens e em suas possibilidades, e no poder e no valor das pessoas como agentes de transformação (FREIRE, 1979, 1980, 1997, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010).

A transparência, o respeito e a confiança a que se referem os entrevistados, foram citadas por uma das entrevistadas de uma das comunidades como algo fundamental para que o relacionamento entre a comunidade e o Imaginário desse certo, como segue:

A confiança neste compartilhar é muito importante. É a melhor coisa que existe, é tudo, é o respeito pelo nosso conhecimento. Eles (O Imaginário) são pessoas assim, sérias, desde o início, que tem tudo muito transparente, ajuda o grupo a caminhar. Eu acho que quando a pessoa ela é aberta, deixa o canal aberto, com tudo livre para que a gente veja tudo da melhor forma possível, isso é que tem ajudado o relacionamento da gente com o Imaginário. Todos eles são transparentes. Não tem professora X trabalhando transparente e os meninos não, todo mundo trabalha da mesma forma. [...] Ganhei tudo de bom, porque hoje como eu tô liderando este grupo, eu tento passar esta transparência para o grupo, eu não fico guardando nada que eu aprendi, eu tento passar isto para o grupo, eu quero passar. Ali mesmo eu tenho caixa do grupo, eu não fico com isto guardado, tá ali para todo mundo ver, eu não fico guardando, tá ali transparente para todo mundo. (EC)

#### **4.4.2 Dimensão grupal: O Imaginário**

Assim, tendo em vista que ambos os conceitos foram utilizados pelos integrantes como condicionantes ou fazendo parte do compartilhamento do conhecimento, e reforçados por uma das integrantes da comunidade com quem o Imaginário desenvolve um projeto coletivo, constata-se que, nos modelos mentais sobre o compartilhamento do conhecimento de todos os três integrantes do Laboratório o Imaginário, o paradigma que está refletido nos pensamentos dos mesmos é o pós-abissal. Contudo, em virtude, de que tais características são contempladas por um compartilhamento como eco-diálogo, constatou-se também que eles concebem o compartilhamento em seus modelos mentais como eco-diálogo.

Visando identificar qual paradigma do conhecimento está refletido na prática do compartilhamento do conhecimento do Imaginário com as comunidades, bem como verificar se o discurso do compartilhamento do conhecimento enquanto prática do Imaginário, o mesmo se dá como um compartilhamento como eco-diálogo, fez-se uso da análise hermenêutica dialética (AHD) dos dados coletados, para identificar isso.

A teoria adotada para identificar qual paradigma está refletida no discurso do compartilhamento do conhecimento, enquanto prática do projeto “O Imaginário”, foi a teoria concebida por Santos (2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010), no que concerne às concepções do conhecimento abissal referente à monocultura do saber e a concepção pós-abissal referente à ecologia de saberes.

Já para verificar se o compartilhamento praticado pelo Imaginário é um compartilhamento como eco-diálogo, se fez uso das teorias desenvolvidas por Freire (1980, 1997, 2002, 2003) e das teorias desenvolvidas por Santos (2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010), que associadas consolidam a concepção do compartilhamento como eco-diálogo, pois possuem diversas características relacionadas: ação (comunicar), foco (transformação social), propósito (conscientizar), pedagogia (diálogo, reflexão), o papel (ativo-sujeito), interesse (social, empoderamento), estrutura de articulação (horizontal), ação sob a cultura (síntese cultural), relação entre os conhecimentos (ecologia de saberes), entre outras.

Dessa forma, a seguir serão apresentadas a análise de como se dá o compartilhamento do conhecimento, bem como as características que estão presentes nesse compartilhar, de modo a identificar qual paradigma está guiando o discurso do grupo e se o compartilhamento do conhecimento se dá como eco-diálogo.

Contudo, antes de discorrer sobre como se dá o compartilhamento do conhecimento entre o Imaginário e as comunidades, se faz necessário primeiramente, entender qual a relação do Imaginário com o compartilhamento. Para isso, vale relatar uma observação de campo feita durante o mês de dezembro, em um bazar / exposição, promovido pelo Imaginário e pelas comunidades do Cabo de Santo Agostinho, São Lourenço e Goiana (Ponta de Pedras), no Centro Cultural Benfica (figura 26).



Figura 26 (4): Material de divulgação – Rede social Facebook  
Fonte: Facebook.

Cheguei ao centro Cultural por volta das 17h e ainda não havia muitas pessoas no evento, além de alguns integrantes do Imaginário e das Comunidades. Ao entrar em um primeiro salão, pude observar os artefatos desenvolvidos pelas comunidades que foram oriundos dos projetos coletivos entre o Imaginário e as comunidades, que estavam expostos no salão (DIÁRIO DE CAMPO) (figuras 27 e 28).



Figura 27 (4): Exposição de Produtos da comunidade de Ponta de Pedras  
Fonte: Pesquisa de Campo



Figura 28 (4): Exposição de produtos da comunidade de ceramistas do Cabo de Santo Agostinho

Fonte: Pesquisa de Campo

“Em seguida adentrei em outro espaço, no qual os integrantes das comunidades e do Imaginário estavam comercializando seus produtos no bazar” (PESQUISADORA-DIÁRIO DE CAMPO) (figuras 29 e 30).



Figura 29 (4): Produtos comercializados pela comunidade de ceramistas do Cabo de Santo Agostinho

Fonte: Pesquisa de Campo

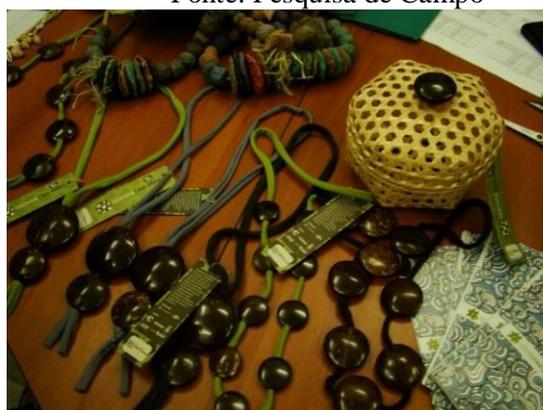


Figura 30 (4): Produtos comercializados pela comunidade de Ponta de Pedras

Fonte: Pesquisa de Campo

“Caminhando pelo ambiente me deparei com outro espaço em que estavam expostos os trabalhos das comunidades” (PESQUISADORA-DIÁRIO DE CAMPO) (figura 32).



Figura 31 (4): Produtos comercializados pelas comunidades.  
Fonte: Pesquisa de Campo

“Todavia, naquele mesmo espaço, para minha surpresa, estavam expostos em uma parede os seguintes dizeres adesivados” (DIÁRIO DE CAMPO) (figura 32):

#### COMPARTILHAR E CRESCER

Nessas três comunidades, a vida é transformada pelas mãos das artesãs e artesãos que em parceria com O Imaginário e demais apoiadores, articulam design, cultura, inclusão social e desenvolvimento sustentável. Ao final de mais de um ano de ações. É hora de expor os resultados desses esforços. O barro moldado, a palha traçada o papel reciclado e as conchas enredadas, são convertidos em belos artefatos utilitários e decorativos. Mas para além dessas peças artesanais, se consolida a força desses projetos coletivos voltados à transformação social e à valorização cultural. Parabéns às comunidades e a todos os colaboradores (PESQUISA DE CAMPO) (figura 32).

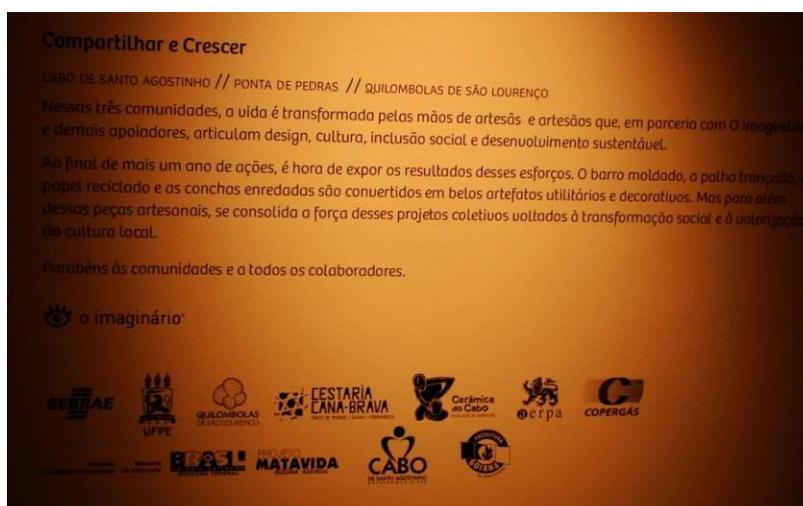


Figura 32 (4): Foto da sinalização da apresentação da exposição  
Fonte: Pesquisa de Campo

Associando a teoria com os dizeres acima, o que se pode perceber é que o compartilhar a que se refere envolve um reconhecimento do poder transformador das pessoas, tendo em vista que as pessoas são postas como sujeitos deste compartilhar, cujo papel de sujeito transformador é exercido pelo artesão, artesã, integrantes do Imaginário e apoiadores. Contudo, pelo fato de que este compartilhar e crescer advém de um projeto coletivo cujo interesse consiste não só na transformação social, mas também na valorização da cultural local, fazendo uso da teoria, pode-se pressupor que a valorização da cultura advém de uma ação cultural que se pauta no respeito à diversidade cultural existente no mundo. Desse modo acredita-se que o Imaginário respeita a cultura de cada comunidade (FREIRE, 1983, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010).

Tais características, contidas nos dizeres, representam um pensamento a respeito do projeto coletivo, Imaginário e Comunidades, que parecem corroborar com o mesmo compartilhar que se vem defender nesta tese, o compartilhar como eco-diálogo (FREIRE, 1983, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010).

Vale destacar, o que senti ao ler os dizeres:

Lendo aqueles dizeres, só tive mais certeza, de que eu estava no caminho certo, o de conceber o compartilhamento do conhecimento, dentro de uma perspectiva pós-abissal, e estudar o mesmo a partir da atividade extensionista de projetos, por meio do caso “O Imaginário”, que aparentemente, de acordo com os dizeres acima, parece ter suas práticas alinhadas a essas concepções (DIÁRIO DE CAMPO).

Logo, puderam-se identificar indícios que sinalizam que está implícito nas ações e relações que envolvem Imaginário, comunidades e apoiadores, o compartilhar. A fim de aprofundar a análise de como o Imaginário compartilha conhecimentos junto com as comunidades, buscou-se primeiramente entender qual é a essência do projeto e de suas ações. Assim, pôde-se identificar que a atuação do Imaginário junto com as comunidades se dá em torno do Compartilhar e Crescer, cuja prática é oriunda de uma parceria entre comunidades, Imaginário e apoiadores, que articulam design, cultura, inclusão social e desenvolvimento sustentável, visando à consolidação de projetos coletivos voltados para transformação social e a valorização da cultura local. Além disso, ambos, a partir de um acordo que envolve uma parceria coletiva, buscam primeiramente conhecimentos relacionados a problemas reais, diagnosticados na

comunidade e junto com a mesma, para em seguida buscarem coletivamente conhecimentos que solucionem esses problemas.

Os fatos acima puderam ser identificados a partir da apresentação do projeto Imaginário, no Livro *O Imaginário*, que contém a história do Projeto, metodologia de atuação, depoimentos de admiradores e apoiadores do projeto, bem como contém os relatos de diversas experiências práticas de atuação do Imaginário junto com as comunidades.



Figura 33 (4): Livro *O Imaginário*  
Fonte: Pesquisa de campo

### *Imaginário Pernambucano*

Este livro é o resultado do esforço de instituições, comunidades e pessoas que acreditam na força de projetos coletivos, na parceria como forma de realização e na cultura como um fator impulsionador de desenvolvimento e transformação social.

As experiências aqui relatadas decorrem da atuação de estudantes, professores e técnicos da Universidade Federal de Pernambuco e de outras instituições. Junto com comunidades produtoras, essas pessoas investiram no artesanato pernambucano como forma de unir os *saberes* e *fazeres* acadêmico e popular, acreditando no valor e no potencial mobilizador da cultura pernambucana.

Figura 34 (4): Apresentação do Livro *O Imaginário*  
Fonte: Andrade *et al.* (2006, p.8)

Analisando a apresentação do livro “*O Imaginário*”, vale ressaltar quatro aspectos importantes identificados. Um é que o Imaginário consiste em um projeto coletivo que envolve a participação da Universidade, representada pelos estudantes, professores e profissionais vinculados a UFPE, bem como envolve a participação da

sociedade, representada pelas comunidades, empresas parceiras, governo entre outros. Outro ponto que deve ser destacado é que o Imaginário desenvolve um projeto junto com as comunidades, ou seja, as comunidades são agentes ativos em todos os processos e decisões tomadas.

Além destes, vale salientar, que o projeto se pauta na valorização da cultura, como fomentadora do desenvolvimento e da transformação social, ou seja, o projeto tem um interesse voltado para o social. Por último, e não mais importante que os demais, o projeto se constitui em uma forma de unir saberes e fazeres acadêmico e popular.

Tais características são de extrema importância para esta tese, visto que se adotou o conhecer, em uma perspectiva pós-abissal, como sinônimo de saber e o conhecimento como a tentativa de se compreender todas as dimensões da realidade, captando e expressando esta totalidade de forma cada vez mais ampla e integral, por meio da aceitabilidade das partes em busca do conhecimento de um todo (ANGELONI, 2003; MORIN, 1986).

Dessa forma, o que se pode pressupor a partir desta apresentação do Imaginário, é que ele, diferente de quem atua sob a orientação da concepção abissal do conhecimento, reconhece os integrantes das comunidades como sujeitos e não como objetos, e desse modo se intervém junto. Além disto, nos parece que ele respeita e reconhece tanto o saber e o fazer popular quanto o saber e o fazer acadêmico, como válidos e importantes para o desenvolvimento e para a transformação social, de modo que se socializam conhecimentos compartilhando-os, visando um crescimento coletivo e recíproco.

Sendo assim, tais características nos parecem apontar para a constatação de que as ações do Imaginário são calcadas por concepções pós-abissais, e que o compartilhamento que se pratica no Imaginário é o compartilhamento como eco-diálogo, conforme as seguintes características identificadas: conhecimento (ecologia de saberes), o papel dos envolvidos no processo (como ativos, pois são tidos como sujeitos), a estrutura de articulação (tipo horizontal, em que as ações são desenvolvidas e pensadas em conjunto) e, por fim, o interesse (social) (FREIRE, 1983, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010).

Contudo, tendo em vista que uma tese a ser defendida precisa de mais indícios que levem a constatação acima, se fez necessário compreender como este compartilhar se dá na dimensão grupal, a partir do discurso do Imaginário, que pode ser obtido por meio da técnica do CHD, bem como por meio da análise documental. Dessa forma,

visando atingir o objetivo acima, primeiramente foi feita uma pergunta a cada um dos integrantes do Imaginário no que diz respeito ao compartilhar, que foi exatamente: *O que significava<sup>23</sup> Compartilhar e Crescer?*

Para o entrevistado E1, o compartilhar foi definido como sendo: “Um compartilhar dos dois lados tanto eu compartilhando quanto a comunidade. A comunidade recebe o meu conhecimento e eu também consigo absorver o conhecimento deles”.

Esta definição foi validada pelos demais. Contudo o que vem a ser o compartilhar foi ficando claro a partir de E4, que definiu assim o compartilhar:

É dividir as ideias pra crescer junto, pra evoluir quando você compartilha. Tem uma metáfora que é muito interessante: dois visitantes vêm atravessando uma ponte, de uma cidade pra outra, e cada um tem um pão. Quando eles se juntam eles trocam os pães e o visitante “A” sai com o pão “B”, e o visitante “B” sai com o pão “A”, mas quando um dos visitantes não tem pão, eles só dividem o mesmo pão. Se em vez do pão o objeto da divisão fosse uma ideia, com apenas um dando pro outro uma ideia, então o “A” sairia com a ideia “A” pois “B” não tem ideia a ser dividida, e o “B” sai com a ideia “A”. Então quando você compartilha ideias você evolui, porque eu tenho a minha mais a sua, então aqui a gente trabalha mais ou menos assim, a gente compartilha ideias pra crescer junto. (E4)

O que se pode entender desta metáfora, utilizada pela integrante E4 para explicar o que significa o compartilhar e crescer, é que se os envolvidos no compartilhar não participarem do processo de compartilhamento compartilhando com alguma coisa, não conseguirão evoluir e crescer. Relacionando isso com as teorias discorridas por Freire (1980, 1997, 2002, 2003) e Santos (2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010), pode-se fazer uso da ideia de que o papel de cada um no compartilhar, visando o crescimento, se dá a partir da participação de todos os envolvidos no processo, ou seja, envolve uma relação entre sujeitos e não entre sujeitos e objetos, em que só um sabe e só um dá, de modo que o indivíduo que é tido como objeto recebe dócil e passivamente o conteúdo que o outro lhe dá e impõe, de modo a ser enchido como um banco vazio, de conteúdos impostos por uma invasão cultural, ou seja, o sujeito do processo sobrepõe a sua visão, ou conhecimentos, aos indivíduos (tidos como objetos) que ocupam o espaço invadido.

---

<sup>23</sup> Foi utilizada parte da foto retirada no bazar durante a pesquisa de campo, de modo a contextualizar inicialmente o compartilhar como uma realidade do projeto coletivo desenvolvido entre Imaginário e comunidades, para posteriormente, abordar de que forma este compartilhar envolve o compartilhamento do conhecimento.

Todavia, levando-se em consideração que as práticas do Imaginário, visam à valorização cultural, tais relações entre sujeito-objeto, bem como de invasão cultural, parece não acontecer, e sim parece acontecer uma relação entre sujeitos-sujeitos, no qual os sujeitos assumem o posto de interlocutores, sendo tal prática característica da ação da comunicação, concebida como uma característica de um compartilhamento como eco-diálogo (FREIRE, 1983, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010), bem como tal prática pode estar relacionada à intersubjetividade (sujeito-sujeito), que é característico de um paradigma pós-abissal.

A ação de comunicação consiste em uma ação que envolve o encontro de sujeitos interlocutores que buscam significados. Ela envolve intercomunicação entre sujeitos abertos à possibilidade de conhecer. A partir do momento que se conscientizam que sabem algo e que quando se está aberto a saber mais, podem mudar suas realidades (FREIRE, 1983, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010).

Complementando a definição, de E4, cabe expor o que E5 e E6 relataram, de modo a complementar as definições expostas:

Eu acho que o compartilhar é exatamente isso, uma troca de experiência que exige conhecimento para o crescimento tanto da comunidade quanto o nosso; crescimento em todos os sentidos e o compartilhar também em todos os sentidos. É troca de conhecimentos, de ideias, de experiência, de técnica, de tudo. Assim, se aprende demais, tanto a gente com eles, tanto eles com a gente. (E5)

“Esse compartilhar é o compartilhar de conhecimento, se eu passo o conhecimento pra você e você me ajuda, nós crescemos, eu, enquanto profissional, por entender e ouvir você como artesão, e cresce você por estar aprendendo comigo”. (E6)

Nas referidas definições, podemos ver que alguns integrantes relacionaram este compartilhar com o compartilhamento de experiências, ideias, técnicas e conhecimentos, o que se aproxima mais desta tese, tendo em vista que o compartilhamento do conhecimento é o cerne do que se visa estudar e posteriormente defender. Assim, de acordo com o que foi exposto, nos parece que as declarações dadas pelos integrantes acima fomentam ainda mais a ideia de que o papel de cada um, no compartilhamento do conhecimento, é o de sujeito, ou seja, envolve uma relação entre sujeitos, pois de acordo com os dados supracitados, para que se crie, compartilhe e conseqüentemente aprenda e cresça, se faz necessário a participação de todos os

envolvidos, bem como a troca entre as partes e sobretudo a capacidade de entender e de ouvir o outro, sem se sobrepor.

Tendo em vista que o Imaginário atua a partir da extensão, o que se pode perceber é que ele difere da concepção depositária, exposta por Freire (1980, 1997, 2002, 2003), relacionada nesta tese como uma concepção abissal, em que os sujeitos, tidos como objetos, se sentem como não sabendo nada, e acham que devem ficar calados, só escutando o outro, que é o sujeito do processo falar, pois pelo fato do integrante ter posto que é preciso entender e ouvir o outro, nos parece que o compartilhar tende a se distanciar desta concepção discorrida por Freire (1997, 2002, 2003) que seria abissal, o que nos faz então pressupor que suas práticas caminham num sentido oposto a esse, a de um direcionamento pós-abissal (FREIRE, 1983, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010).

Além do exposto, cabe salientar que de acordo com os dados obtidos com a realização do CHD, pôde-se observar, nas respostas dos entrevistados, que as concepções do que vem a ser compartilhar e crescer estão relacionadas ao compartilhar como sendo uma troca de ideias, de conhecimentos, de problemas e de experiências, e o crescer uma consequência desse compartilhar, de modo que o crescer está relacionado ao crescer junto, como se pode observar no depoimento de alguns entrevistados que validaram o compartilhar significando isso.

Vale destacar que a troca a que se refere pode ser associada a uma característica pós-abissal, na medida em que se assemelha a uma troca de conhecimentos e ideias, em que se aprende ensinando e ensina-se aprendendo. O crescer junto, por sua vez, também, pode ser associado a uma característica pós-abissal, de estrutura de articulação do tipo horizontal, pois se pode perceber que a articulação entre os integrantes do projeto e a comunidade se dá numa perspectiva que envolve uma relação de A com B.

Outro ponto de destaque é que este crescer junto também remete à característica de interesse social, que também é contemplada por uma concepção de compartilhar como eco-diálogo (FREIRE, 1983, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010), bem como está relacionada à característica de participação, que é contemplada por um paradigma do conhecimento pós-abissal, que dá relevância às decisões e ações que permitam que todos participem (SANTOS, 2006a, 2008a).

Este compartilhar e crescer ressalta o poder transformador dos artesãos enquanto agentes coletivos de transformação social (o que remete a uma relação sujeito-sujeito, e

a um interesse social) que por meio da cultura (ação cultural) e parceria firmada com o Imaginário e apoiadores, desenvolvem um projeto coletivo.

Esse fato corrobora com alguns princípios de um compartilhamento como eco-diálogo, tendo em vista que envolve uma articulação na forma de parceria em prol de um objetivo comum, que no caso do Imaginário e das Comunidades é de cunho social, sendo tal característica coerente com o interesse social, que é característico de um compartilhar como eco-diálogo (FREIRE, 1983, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010).

Em relação ao fato de se ter percebido que as ações do projeto se dão em torno de objetivos e metas comuns tanto do Imaginário quanto das comunidades, vale ressaltar que esse fato pode ser identificado em virtude do projeto ter suas ações apoiadas por uma característica que é calcada em uma ação coletiva, que segundo dados do Livro o Imaginário (ANDRADE *et al.*, 2006, p.28) envolve uma ação que “incentiva a construção de acordos coletivos”.

A parceria em prol de um objetivo comum está relacionada a um interesse social que é típico de um compartilhamento como eco-diálogo. Vale salientar que a mesma pôde ser identificada, como presente na atuação do Imaginário, nas falas de outro entrevistado, como segue:

O que é que a comunidade precisa? Em que é que a gente pode ajudar? Dessa interseção é que se cria um projeto coletivo, do que ela precisa e de como podemos ajudar [...] tudo isso é dentro da interseção do que ela precisa, do que eu posso, e o que ela quer que a gente faça.  
(E8)

Todavia, pelo fato da pergunta “*o que é compartilhar e crescer?*”, ser muito abrangente, fazendo com que alguns entrevistados não relacionassem o compartilhar com compartilhar conhecimentos, coube fazer algumas outras perguntas, para quem não associou o compartilhar e crescer com o compartilhar conhecimentos, ou para quem relacionou o compartilhar e crescer de forma muito pontual com o conhecimento:

*“Como poderíamos relacionar esse compartilhar com conhecimentos, e de que forma esse compartilhar poderia envolver, ou envolve a Universidade/ Imaginário e a sociedade?”*

Desta forma obtivemos as seguintes respostas:

“Quando você vai para comunidade de cabeça aberta você, dentro de um ambiente fora da universidade, existe um conhecimento que você traz para universidade e a comunidade também absorve um conhecimento que a gente leva”. (E3)

Esta resposta de E3 foi complementada por E4, durante a construção do consenso, da seguinte forma:

Parte do princípio que o compartilhamento do conhecimento só é válido quando ele é absorvido e disseminado. De que adianta você ter um conhecimento e não poder fazer uso dele ou colaborar com alguma coisa diante do seu conhecimento? Então, se você compartilha o que você sabe com outras pessoas no ambiente social ou acadêmico, você valoriza aquele conhecimento compartilhado e você evolui. (E4)

Tais colocações feitas pelos integrantes nos remetem ao fato de que, a partir do momento em que se adota uma postura de se ter uma cabeça aberta, ou seja, de estar aberto às possibilidades no campo do conhecimento e aos diversos conhecimentos existentes no mundo, como o conhecimento popular, pode-se desta forma absorver o mesmo, de modo a crescer. Para o integrante E4, a partir do momento que se absorve o conhecimento do outro se está valorizando o conhecimento do outro, que no caso do Imaginário seria o conhecimento popular das comunidades.

Assim pôde-se observar que esta concepção coincide com o pensamento de Santos (2006a, 2006b, 2008a, 2008b, 2009, 2010), a do fomento a uma Sociologia das ausências e das emergências, que são concepções pós-abissais que têm o intuito de revelar as experiências do mundo. Tanto as disponíveis quanto as possíveis, no presente e no futuro. No campo do conhecimento, consistem em tornar possíveis e existentes outros conhecimentos além do científico, como o conhecimento popular, por meio de uma concepção do conhecimento como ecologia de saberes, que é uma das características do compartilhamento como eco-diálogo e de um paradigma pós-abissal.

Além do exposto, outro ponto de destaque identificado foi o relacionado ao compartilhar conhecimentos através da Sociabilização do conhecimento, que consiste em uma forma de se compartilhar conhecimentos, e está presente enquanto prática do projeto. Ela foi citada em um trecho do livro “O Imaginário” em que se apresenta umas das comunidades com quem “O Imaginário” desenvolve um projeto coletivo, demonstrando assim que a mesma está implícita nas ações que envolvem tanto Imaginário quanto comunidade, como segue:

E, por fim, apresentamos Goiana, onde um grupo de jovens mulheres aprendeu a trançar com garra e afinco a fibra da Cana-Brava. Esse

grupo de aprendizes artesãs demonstra que a sociabilização do conhecimento e a construção de acordos coletivos podem gerar melhores perspectivas de futuro (ANDRADE *et al.*, 2006, p.31).

A partir das entrevistas junto aos integrantes do Imaginário, bem como da análise dos dados documentais, apresentaram-se outras situações de compartilhamento, em que se pôde identificar diversas características que podem refletir que o compartilhamento do conhecimento praticado pelo Imaginário é direcionado por um paradigma pós-abissal e que ele se dá como eco-diálogo, como segue.

**□ Compartilhamento de conhecimentos sobre a comunidade, entre os integrantes do Imaginário:**

Este compartilhamento foi identificado ao perguntar a uma das entrevistadas como teve início a sua participação na coordenação das atividades do Imaginário em uma das comunidades que eles atuam:

Comecei o projeto indo com a professora Vânia inicialmente para a comunidade, pra que eu tomasse conhecimento das coisas que estavam acontecendo por lá, porque eu nunca tinha ido à comunidade. Tive uma conversa com Quésia antes de iniciar o projeto na comunidade e ela saiu me contando o perfil mesmo, a personalidade de cada pessoa que era de lá da comunidade, dizendo “olhe essa pessoa é assim”. (E2)

Cabe salientar que a entrevistada E2 discorreu que sofreu certa resistência em ser aceita no início de suas atividades junto à comunidade, pois ela veio a ocupar uma função que era exercida por outra pessoa, que teve que se afastar do projeto em função de outras atividades profissionais. Isso pôde ser identificado, conforme relato de E2, ao discorrer sobre o que disseram as integrantes da comunidade a ela quando foram apresentadas, como segue: “Olhe você vai ter que ser melhor que ela, vai ter que convencer a gente, porque pra gente a melhor é Quésia e vai ter que superar ela e não pense que a gente vai pegar leve não com você, vai ser pesado”. (E2)

No início das atividades do Imaginário junto a comunidade, a resistência foi algo relatado pela entrevista E2 não só relacionado à sua pessoa, mas também as ações do projeto, que no início foi algo frequente e difícil de controlar, mas que aos poucos foi sendo superada, conforme relato.

A gente não tinha controle sobre as resistências, obviamente, porque a gente não tava todos os dias da semana lá acompanhando, e aí quando eu chegava, coisas que a gente tinha solicitado em relação a testes pra novos produtos, essas coisas assim eles não tinham feito. (E2)

A resistência por parte da comunidade pode ser explicada pelo fato dos modelos mentais dos integrantes da comunidade não estarem abertos a mudanças, de forma a funcionar como um mecanismo de resistência, tal como expõe (SENGE, 1998), ou ainda devido à falta de confiança da comunidade no Imaginário, pois a falta de confiança segundo Davenport e Prusak (1998), pode ser uma causa para possíveis atritos no processo de compartilhamento de conhecimento.

Todavia cabe expor que segundo a entrevistada essa situação era estranha, pois na hora da reunião a comunidade concordava com tudo, e no decorrer da semana vários obstáculos surgiam, voltando tudo à estaca zero.

Era engraçado porque era sempre muito fácil durante a reunião, mas no decorrer da semana tudo se apresentava como um grande obstáculo, [...] eu não contava que na verdade tivesse uma pessoa ali dentro, meio que conduzindo a coisa pros interesses pessoais dela. Só que aí o que foi que aconteceu? Essa pessoa começou a participar de algumas feiras e o problema era tão grande quando ela ia, que ela mesma começou a se sujar no grupo, e aí o próprio grupo foi excluindo ela. Então foi uma coisa que aconteceu naturalmente, não teve intervenção do Imaginário, [...] a irmã dela foi quem de fato assumiu a liderança do grupo, depois. (E2)

Na verdade, de acordo com a entrevistada, o Imaginário diagnosticou que naquela época os obstáculos estavam sendo postos por uma possível liderança daquela comunidade, que procurava guiar as ações do grupo voltadas para o seu interesse individual, enquanto o Imaginário queria que as ações fossem voltadas para o coletivo, já que ações do projeto têm um caráter crítico, participativo, contextualizante e coletivo, que fomenta a tomada de consciência, a reflexão, o desenvolvimento de lideranças, os interesses coletivos e a participação de todos.

Logo que a nova liderança foi sendo assumida e as relações de confiança foram sendo criadas, bem como foram sendo desenvolvidos os interesses coletivos, o senso de grupo e a participação de todos, e assim aos poucos todo o grupo pôde perceber que as resistências acima foram sendo superadas, conforme relato exposto da entrevistada.

**□ Compartilhamento de conhecimentos diversos, entre o Imaginário e a comunidade:**

Este compartilhamento pôde ser identificado por meio da resposta à seguinte pergunta: *Que instrumentos vocês utilizam para compartilhar conhecimento junto às comunidades?*

Tem duas formas de compartilhar: com oficinas, tipo aulas em grupo e palestra, onde a gente expõe o que quer passar para eles; e outra forma é o acompanhamento do dia-a-dia, que você tá lá e ele está produzindo, você chega junto, conversa com o artesão, você tá vendo, observando e dá uma orientação, explica como ele faz. (E1)

Tanto no relato acima quando no que segue, pode-se perceber a utilização de algumas práticas nas oficinas de desenvolvimento de produtos, que são utilizadas de modo a facilitar o compartilhamento de conhecimento do tipo tácito como: observação, imitação e conversas:

O exercício era mais ou menos apresentar e desenvolver produtos pra Fenneart. Eu começava falando: “queria que vocês observassem as imagens e debatêssem, discutissem, olhando as formas [...]”. Ele pode perceber que aquela forma, ele pode desenvolver no torno, enfim, é um jogo meio do tipo, vocês vão observando, vocês vão discutindo, e a partir dali, podem tirar uma ideia pra desenvolver peças, porque no final da história foi exatamente assim, a gente mostrou, primeiro umas imagens (figuras 35, 36, 37, 38, 39 e 40) e eles iam falando [...] isso aqui parece com o que? Parece um vaso, não isso aqui é uma luminária. Ah é uma luminária! Como é uma luminária? Depois a gente mostrou alguns ambientes (figura 41)? Que produtos podem ser desenvolvidos para estes ambientes? (E6<sup>24</sup>)



Figura 35 (4): Reunião  
Fonte: Cavalcanti *et al.* (2010, p.11).

A oficina de produtos relatada se deu conforme figura 36, por meio de três módulos. O primeiro em que se deu uma ação reflexiva, sobre alguns pontos: produtos, usuários, lojas e mercado, por meio de perguntas (*para que serve o produto? quem vai usar? vende onde? quem faz igual a mim?*), que foram feitas pelos integrantes do Imaginário aos artesãos. Essas reflexões constituíram um exercício em que foram apresentadas diversas imagens, de modo a facilitar o debate, a reflexão e, acima de tudo,

<sup>24</sup> Neste exercício desenvolvido em uma oficina de produtos, podemos também encontrar algumas características típicas da próxima fase a externalização, que são: diálogo, reflexão e incentivo à criatividade.

incentivar a criatividade, bem como a criação de novos produtos com base na observação das imagens, das discussões e reflexões acerca dos seguintes pontos relacionados aos produtos: usuário, loja e mercado.

A reflexão<sup>25</sup> utilizada nesse exercício advém da própria metodologia, que é crítica, ou seja, “é crítica na medida em que leva artesãs e artesãos a refletir sobre seu próprio fazer artístico” (ANDRADE *et al.*, 2006, p.30), e esse exercício, pelo módulo exposto acima, propiciou isto.

Neste contexto ressalta-se que a reflexão é contemplada por uma concepção do compartilhamento pós-abissal, pois entende que o sujeito deve assumir o posto de sujeito cognoscente (os sujeitos participam juntos no ato de pensar os significados e de refletir criticamente sobre os mesmos) (SANTOS, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010). Nesse caso, os sujeitos da comunidade e do Imaginário refletiram juntos sobre vários pontos como os supracitados, sendo tal característica também contemplada por um compartilhamento como eco-diálogo.

O segundo módulo foi a criação. Depois de feita a reflexão de modo a incentivar a criatividade, foi solicitado a cada artesão que desenvolvesse um produto para um ambiente específico. Ambiente que foi mostrado via *datashow* e entregue ao artesão por meio de material impresso, conforme relato. Nesse caso específico acredita-se que procurou-se desenvolver a ideia de conscientização de que eles também podem fazer, criar e transformar ideias em produtos para os respectivos ambientes, assim como outros já o fazem. Tal característica, que reconhece o poder de fazer, criar e transformar como próprio dos homens está presente nos interesses que norteiam a concepção do compartilhamento como eco-diálogo, relacionados ao interesse social (transformação social) e o empoderamento dos sujeitos (sujeitos de sua própria história) (FREIRE, 1983, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010).

Por fim o módulo final, a ordenação em que os produtos foram apresentados, avaliados, organizados e reagrupados, de modo a fazer ajustes caso estivessem fora dos padrões estabelecidos.

---

<sup>25</sup> É uma prática que é contemplada na segunda fase da espiral do conhecimento, a da externalização.

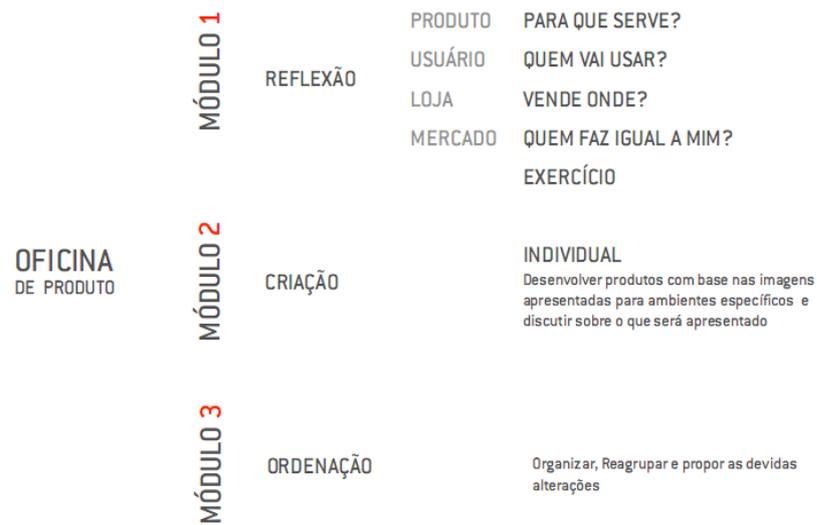


Figura 36 (4): Roteiro oficina de produto.  
Fonte: Documentos.



Figura 37 (4): Oficina de produtos - Imagem como fonte de inspiração e incentivo à criatividade

Fonte: Documentos



Figura 38 (4): Oficina de produtos- Imagem como fonte de inspiração e incentivo à criatividade

Fonte: Documentos



Figura 39 (4): Oficina de produtos: Imagens usuários  
Fonte: Documentos



Figura 40 (4): Oficina de produtos: Imagens lojas  
Fonte: Documentos



Figura 41 (4): Oficina de produtos: Imagens ambiente sala  
Fonte: Documentos



Figura 42 (4): Imagens de produtos desenvolvidos em conjunto - Imaginário e Comunidade  
Fonte: Andrade, et al. 2006

De acordo com as situações expostas, nota-se que existe um estímulo nesse processo de criação, invenção e reinvenção de produtos, bem como a conscientização das pessoas enquanto sujeitos que podem, a partir da reflexão crítica coletiva, se conhecer, conhecer os outros e assim conhecerem-se mais, que constitui um dos princípios da ação dialógica (FREIRE, 1980, 1997, 2002, 2003), que é fomentado por um paradigma pós-abissal e está presente na concepção de um compartilhar como eco-diálogo.

Além das questões acima, é importante frisar que para que se compartilhe conhecimento se faz necessário a existência de um campo de interação, ou um espaço que funcionará como facilitador do compartilhamento de experiências e de modelos mentais dos membros.

No caso do Imaginário e da comunidade, pode-se observar que o campo de interação ou espaço se dá tanto na Universidade quanto nas Comunidades, contudo não se atém apenas a estes, procurando compartilhar conhecimentos diversos também em outros espaços como feiras, exposições entre outros, conforme relato de alguns dos entrevistados e dados documentais.

Para facilitar o compartilhamento usamos desenhos, visitas guiadas a feiras e shopping center, discussão em conjunto com a comunidade, até mesmo aulas expositivas pode ser, todos os recursos que forem necessários para que aquele assunto seja compreendido e tratado. (E7)

Uma coisa positiva e que a gente faz é tirar o artesão daquele cenário e levar para outros lugares, como já fizemos levando artesãos do município do Cabo de Santo Agostinho (PE) para uma exposição de cerâmica japonesa. E aí sabendo que eles só conseguem fazer cerâmica naquela estrutura, pois os ceramistas só têm aquele conhecimento, enquanto os japoneses já têm o conhecimento de produção de uma cerâmica com uma espessura mais fina. Mas a ideia é de que a partir daquela visita à exposição eles desenvolvam algo diferente, que pode ser feito com a cerâmica. (E8)

As ações do Imaginário Pernambucano, além dos desafios gerenciais e produtivos, estimularam os artesãos a desenvolver novos produtos. Os ceramistas do Cabo foram incentivados a conhecer novos universos de criação<sup>26</sup>, participaram de visitas a exposições, feiras e ampliaram o repertório visual a partir de imagens e conversas sobre a produção cerâmica contemporânea nacional e internacional. O contato com essas diversas perspectivas instigou a criatividade do grupo e acendeu a lembrança de experiências inovadoras realizadas no passado. Esse clima de redescoberta facilitou a estruturação de oficinas que buscaram compatibilizar as referências locais à habilidade de cada artesão participante (ANDRADE *et al.*, 2006, p.82) (figura 43).



Figura 43 (4): Oficina de vitrificação  
Fonte: Cavalcanti et al. (2010, p.11)

As visitas guiadas podem ser interpretadas como uma técnica que se insere na metodologia crítica adotada pelo Imaginário, pois faz artesãs e artesãos refletirem sobre seu próprio fazer artístico. Desse modo, a partir da visita que foi feita a uma feira de cerâmica japonesa, eles puderam refletir sobre outras possibilidades de se trabalhar e de se desenvolver produtos de cerâmica, em uma estrutura completamente diferente da que até então fora trabalhada por eles.

Tais características novamente reforçam nosso entendimento de que as ações do Imaginário se pautam no empoderamento, a partir do reconhecimento do poder de cada um dos artesãos. As ações também podem ser vislumbradas como pautadas no respeito à cultura e habilidade de cada artesão no processo de desenvolvimento do produto. Sendo tais características compatíveis com o interesse e com a ação cultural, desenvolvidos por um compartilhamento como eco-diálogo (FREIRE, 1983, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010).

Vale salientar que, diferente de muitos outros projetos de extensão cujo espaço de atuação se atém ao espaço da universidade, o Imaginário tem como zona de atuação predominantemente o espaço das comunidades, pois entende que o contexto em que a comunidade atua e trabalha é fundamental para a sinergia da relação do Imaginário e da

<sup>26</sup> Estas visitas caracterizam também um exemplo da próxima fase a externalização, que envolve características como: diálogo, reflexão, e incentivo à criatividade.

Comunidade, cuja metodologia, bem como as práticas, tem o Artesão e o seu Produto como elementos centrais.

Essa forma de atuar, que não se atém ao espaço da universidade, pode ser associada a uma ecologia dos saberes, como expõe Santos (2005b), em que a extensão se dá de fora da universidade para dentro, e que procura criar espaços que facilitem e incentivem a ocorrência de diálogos entre os diversos saberes que circulam na sociedade. Salientando que por envolver ecologia dos saberes, tem como paradigma norteador o pós-abissal.

A importância de se desenvolver um trabalho contextualizado foi ressaltada pela entrevistada E8, que disse que o elemento chave do Imaginário é “a adequação ao contexto e a realidade, bem como o dialogo”.

Vale ressaltar que as ações do projeto, tendo como base o contexto, puderam ser encontradas também na apresentação do projeto, em seu Livro “O Imaginário” (ANDRADE; *et al.*, 2006, p.28), como segue:

“A atuação do Imaginário Pernambucano apoia-se, portanto, em uma metodologia [...] contextualizante, já que a intervenção está calcada nas necessidades, nos desejos e no respeito aos valores de cada comunidade artesã”.

Uma das principais dificuldades enfrentadas pelo projeto, que limita a atuação do mesmo não só no campo da universidade, mas principalmente em outros espaços como o da própria comunidade, advém da burocracia não só para conseguir arrecadar recursos que financiem as atividades, mas também da burocracia requerida para se utilizar os recursos para o que se necessita, no tempo devido, conforme relato.

Eu não sei se todo mundo vai compartilhar da mesma opinião, mas eu acho que falta uma boa comunicação e uma eficiência maior da instituição, da universidade, das fundações e dos órgãos públicos, porque a gente sente uma dificuldade imensa, pois às vezes a gente tem como trabalhar, tem verba porque a gente sai captando através de editais, porque a gente tem vontade de fazer, em momento nenhum a gente acha que uma pausa nas idas a comunidades seja saudável, porque na verdade quando a gente volta parece que estagnou em algum ponto, a gente só faz isso porque a máquina burocrática não permite que a gente caminhe, [...] a gente entendeu que não basta querer. Eu tenho uma admiração pelas professoras que tentam solucionar e cuidar destas questões [...] e a força de vontade delas é que faz com que o projeto não morra. (E2)

[...] uma dificuldade grande é o processo burocrático de conseguir recursos, executar, e tudo isso é muito entravado pelo fato de lidar com o dinheiro público. É a grande dificuldade do projeto, assim, pra gente aqui, eu acho que de todas as dificuldades, eu acho que essa é a maior, que isso come muito tempo da gente, de estar resolvendo a burocracia; tempo que a gente poderia estar investindo de outra forma, indo a uma comunidade ou desenvolvendo um produto, correndo atrás de novos projetos, ou seja, o que for, tempo precioso que a gente acaba perdendo resolvendo burocracias. (E5)

Veja só, eu posso dizer que são as burocracias, nós estamos dentro de um serviço, uma autarquia federal, [...] a nossa bronca é usar o recurso, porque como esses recursos são públicos, existe uma lógica de licitação, uma lógica de tempo, de política, porque o nosso trabalho não se sustenta só com a universidade, é preciso de uma rede de parceiros, e essa rede também é pública, é a prefeitura, o governo do estado, é o governo federal, e o tempo do político não é o tempo da gente, o tempo da gente não é o tempo do artesão, eles tem que ter pão e leite todos os dias na mesa, não tem como girar este dinheiro, no mesmo tempo da lógica do artesão, e do meu fomento, do meu financiador, o meu gerenciador, não manda o recurso, não promove esse recurso, não libera esse recurso em tempo, então esse arranjo de tempo é o que mais incomoda, não temos liberdade para trabalhar o dinheiro. (E7)

Ressalta-se que as situações expostas pelos integrantes do Imaginário puderam ser identificadas também na observação de campo, durante o período de coleta de dados para esta pesquisa, em que se encontrou como fator limitante da observação de campo o fato de que “O Imaginário” estava aguardando a liberação de verba para financiar suas idas e ações junto às comunidades, de modo que suas atividades estavam parcialmente paralisadas, o que foi relatado e sentido como algo lamentável tanto para o Imaginário quanto para as comunidades, bem como pela própria doutoranda que não pode fazer a observação do modo e com a frequência que gostaria.

Além destas, outras dificuldades advindas da burocracia para aquisição e uso de recursos foram relatadas pelos integrantes do Imaginário como segue:

[...] um exemplo de dificuldade de uso de recursos a gente tem uma história clássica aqui que é a da passagem aérea: nós não podemos comprar passagem na promoção, nós temos que comprar passagem cheia, tabela cheia, então quando a gente pega uma promoção da Gol a R\$ 200,00 pra ir daqui pra São Paulo, a gente tem que gastar R\$ 2000,00 porque não pode contar como unção, tem que empenhar, ai ao invés do dinheiro servir pra outra coisa, foi pra passagem. (E7)

[...] acho que vezes a dificuldade esta na própria universidade e nem tanto com a comunidade, as formas de viabilização de recursos que nem sempre é uma coisa fácil; é muito difícil, como estes projetos exigem dinheiro para deslocamento para levar a pessoa no local, nem sempre esta coisa é possível, então às vezes a gente tem dificuldade operacional em relação a isso. (E7)

[...] outra dificuldade que muitas vezes acontece em relação a esta questão está relacionada ao financiamento. Tem situações, por exemplo, que você consegue financiamento para determinada despesa de um órgão e outra despesa com outro órgão e nem sempre estas coisas casam, então você consegue dinheiro para uma maquina e não consegue dinheiro para construir ou instalar a maquina, e às vezes a prefeitura que poderia ajudar nisso, não entende a dimensão do projeto. A dimensão da prefeitura é muito de curto prazo isto às vezes é difícil. (E7)

[...] obter recursos e liberar os mesmos no tempo que se precisa é uma grande dificuldade e isso acontece. Por exemplo: a gente passou quase 10 meses pagando um bolsista da FACEPE, mas não tínhamos dinheiro para estar lá acompanhando. Ele estava lá e a gente não estava lá para ensinar. (E8)

Uma das situações que a integrante E7 expôs foi exemplificada por outro integrante, que relacionou os entraves burocráticos relativos ao financiamento e ao tempo que isso leva e que nem sempre coincide com o tempo ideal em que se necessita para resolver o mesmo como algo que, não só desmotiva o grupo, mas que também desmobiliza todo um projeto coletivo.

Um exemplo disso é o Cabo, o forno do Cabo, que é uma coisa que se arrastou, e eles cadê o forno, e nada do forno, isto desmobiliza, pois a comunidade vê o equipamento, mas não pode usar, e fica ali, como um elemento de desmobilização. (E6)

Neste contexto cabe expor que conforme Boaventura de Sousa Santos (2008), as dificuldades relativas aos aspectos burocráticos constituem um dos principais entraves vivenciados pelas atividades de extensão.

Relacionando essas dificuldades com os paradigmas abissal e pós-abissal, o que se pode perceber no caso do projeto “O Imaginário” é que, por mais que se posicione numa perspectiva pós-abissal junto às comunidades, ele não tem como ser totalmente pós-abissal, tendo em vista que a universidade e outras organizações que apoiam suas ações ainda possuem ações e estruturas abissais, o que faz com que “O Imaginário” eventualmente se porte em uma perspectiva abissal.

Contudo, tendo em vista que esta tese se atém a ações relativas ao compartilhamento do conhecimento, cabe expor outras situações concernentes ao

Imaginário, em que se pôde identificar o compartilhamento do conhecimento, como a ação relacionada às reuniões que são feitas, para constatar a necessidade de se buscar soluções que devam ser implantadas para melhorar os problemas existentes na comunidade.

Cabe expor que o sentimento da necessidade advém desta metodologia contextualizante, que por meio do compartilhamento de experiências e da visualização, e acima de tudo da compreensão de que, se o grupo quer crescer, alguns problemas precisam ser solucionados de forma coletiva.

A ação contextualizante, enquanto característica contempla uma ação cultural, do tipo síntese cultural<sup>27</sup>, que foi adotada como uma característica de um compartilhar, pós-abissal (FREIRE, 1983, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010).

Nesse caso, vale ressaltar que a atuação do projeto, conforme os dados supracitados, bem como relato que segue, é focada no coletivo, ou seja, o projeto e as ações não partem de um objetivo individual do Imaginário ou de um artesão, mas de um objetivo coletivo, ou seja, acordado coletivamente, pois o mesmo só funciona para e com o coletivo, sendo a referida característica coerente com o interesse social que advém de um compartilhar como eco-diálogo (FREIRE, 1983, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010).

“[...] a gente acorda que esse trabalho só pode acontecer no coletivo, então não é só um artesão, sempre em grupos, se não houver grupos, não tem atuação do Imaginário, aí uma vez instituído esse grupo, a gente atua e firma acordos” (E4).

Já que se falou em acordos coletivos, cabe complementar a citação acima com uma citação de um Ex-Imaginário, extraída da monografia do mesmo, seguida de um relato de uma das lideranças de uma das comunidades com quem o Imaginário desenvolve um projeto coletivo, como segue:

“As relações de confiança são fundamentais para a construção dos acordos e do modelo de atuação a ser adotado” (RODRIGUES, 2004, p.38).

A confiança neste compartilhar é muito importante, é a melhor coisa que existe, é tudo, é o respeito pelo nosso conhecimento. Eles são pessoas assim, sérias, desde o início, que tem tudo muito transparente, ajuda o grupo a caminhar, eu acho que quando a pessoa é aberta, deixa o canal aberto, com tudo livre para que agente veja tudo da melhor forma possível, isso é que tem ajudado o relacionamento da gente com

---

<sup>27</sup> Para saber mais ver *Freire (1989)*,

o Imaginário. Todos eles são transparentes. Não tem apenas a professora Ana trabalhando de forma transparente e os meninos não. Todo mundo trabalha da mesma forma. (EC)

Vale ressaltar que a falta de confiança pode ser encontrada em Davenport e Prusak (1998) como um dos possíveis atritos comuns no processo de compartilhamento de conhecimento que impede que o mesmo aconteça, contudo, no caso estudado, as relações de confiança já foram construídas e estão consolidadas.

A confiança relacionada à prática do Imaginário integra a confiança e a certeza de que foram e de que serão capazes de mudar suas próprias histórias (ANDRADE; *et al.*, 2006, p.13), e que está presente em suas ações e no relacionamento entre eles e as comunidades. Tal concepção corrobora com a visão do compartilhamento como eco-diálogo, adotada que entende a confiança como relacionada com a confiança nos homens e em suas possibilidades, ou seja, no poder e no valor das pessoas como agentes de transformação (FREIRE, 1983, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010).

Além disso, a concepção de práticas por meio do coletivo pode ser evidenciada nas ações do Imaginário a partir de trechos extraídos de dados documentais, bem como nas falas de alguns entrevistados.

A atuação do Imaginário atende cerca de 50 pessoas, entre artesãos e auxiliares que sobrevivem desta atividade produtiva. Inicialmente um diagnóstico amplo foi elaborado a partir das observações dos técnicos e artesãos envolvidos, permitindo um melhor entendimento da relação entre o fluxo da produção, o arranjo produtivo, a gestão do espaço, o desenvolvimento dos produtos e a comercialização das peças. Por meio de análise conjunta, foram identificados pontos críticos e ficou claro, para todos os envolvidos, que parte dos obstáculos poderiam ser eliminados a partir de uma adoção de uma nova atitude frente ao trabalho e com pequenas mudanças no ambiente das olarias (SILVA, *et al.*, 2008, p.3).

Um dos diagnósticos percebidos, nesse caso, está relacionado com a comunidade do Cabo de Santo Agostinho, com quem “O Imaginário” desenvolve um projeto coletivo. Um problema no sistema produtivo gerou uma série de diagnósticos, como a necessidade de aprimoramento de equipamentos de produção da olaria, como tornos, máquina de beneficiamento e forno.

No que concerne aos relatos de diagnose e de busca de melhorias no processo produtivo citados por alguns dos entrevistados relacionados a essa comunidade, tem-se o redesign dos tornos cerâmicos (figura 44), para os oleiros do Cabo de Santo

Agostinho, em que se utilizou a técnica ergonômica, que aplica ferramentas que incluem critérios de usabilidade nas especificações técnicas de design do produto, como segue.

Então, as técnicas que a gente usa, são algumas técnicas ergonômicas, [...] nós levamos artesãos para experimentar cinco tornos diferentes de movimentação, e os artesãos foram testar esses tornos, as críticas de cada torno, serviram como requisitos para a elaboração desse novo torno. (E4)

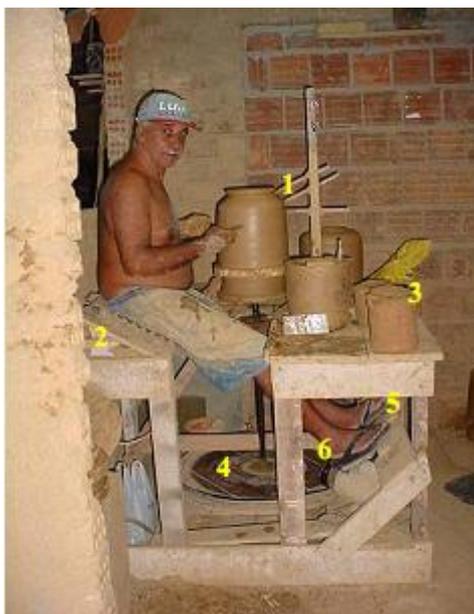


Figura 44 (4): Oleiro manuseando o Torno.  
Fonte: Silva, *et al.* 2008, p.7

A participação da comunidade nesse processo se faz necessária, pois como bem relata o entrevistado E8 “A comunidade tem o conhecimento prático que não podemos ir contra, pois se estamos construindo para ela não tem como não inseri-la na ação”.

Essa concepção da participação como necessária advém da própria metodologia adotada pelo Imaginário, que é participativa, como segue.

“A atuação do Imaginário Pernambucano apoia-se, portanto, em uma metodologia participativa a partir do entendimento de que as artesãs e artesãos são sujeitos de suas práticas” (ANDRADE *et al.*, 2006, p.30).

A participação da comunidade em tudo que diz respeito a ela foi relata por uma das lideranças de uma das comunidades onde o Imaginário atua como algo importante para o relacionamento entre eles, como segue:

O relacionamento sempre foi bom, ótimo, porque, principalmente, porque quando a gente tem problema de feira como Fenneart, bora supor, os meninos do Imaginário já traz tudo organizado. Se vamos fazer um padrão de estampa, eles não decidem por si, qual o padrão de

estampa que a gente vai fazer, eles mostram. O relacionamento é bom porque não são eles quem decide, é o grupo; eles preferem que o grupo decida junto; o que é melhor, o que é que a gente pode fazer. (EC)

A situação acima pode ser relacionada como contendo uma característica que é contemplada pelo compartilhamento como eco-diálogo, que é a participação dos sujeitos enquanto sujeitos e não como desempenhando o papel de objetos, bem como pode estar relacionada a um paradigma pós-abissal, que também contempla tal característica (FREIRE, 1983, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010).

Vale destacar que, para o desenvolvimento do torno e também em outras situações, O Imaginário desenvolveu uma parceria com o departamento de mecânica da UFPE, que o auxiliou com seus conhecimentos no desenvolvimento do torno e de outros equipamentos.

A experimentação do torno pelos artesãos foi relatada por alguns dos entrevistados:

Seu Cele, sente aqui e me diga o que o senhor acha desse torno. A partir dessas colocações a gente produz um torno. (E8)

Quando chegou esse novo torno você vai percebendo as nuances do problema de usabilidade, e aí você vai tentando ajustar essas nuances, em cima de um protótipo, que enquanto é desenho tudo funciona, mas depois que você faz o 3D, faz a forma real, depois são feitas uma série de alterações nesse primeiro protótipo. Isto é normal no trabalho de design você desenvolver uma atividade de diagnose, elaborar um projeto, desenvolver um protótipo, e aí sim, pede para as pessoas usarem o seu protótipo, e darem um feedback. (E4)

Este tipo de ação pode ser associado a uma comunidade de prática, em que pessoas se juntam para encontrar uma solução colaborativa para problemas e situações em comum em um ambiente em que prevalece a liberdade, a criatividade, a confiança e o respeito (TERRA, 2001), que como supracitado, estão presentes na ação do Imaginário.

Dessa forma esta e as demais situações relatadas remetem ao fato de que a partilha do conhecimento tácito entre os indivíduos se assenta num processo de partilha de experiências que se dá por meio de uma parceria.

Contudo, vale salientar que, da mesma forma que foi elaborado um torno para a comunidade, também foi elaborado uma máquina para beneficiar argila e um forno, mas

que, todavia, devido à burocracia, as mesmas não estão sendo utilizadas a contento, conforme relato.

[...] agora mesmo tem as maquinas lá no Cabo para beneficiamento da argila, mas não tá funcionando, mas essas máquinas foram compradas há dois anos e estão lá, paradas. Estão paradas porque, tem todo o processo do projeto que não foi concluído, como precisa de um local adequado para aquela maquina funcionar, precisa colocar a maquina pra funcionar, e pra isso tem uma certa dependência, por exemplo, ela precisa de uma esteira, ou então ainda precisa comprar esse equipamento, então, são essas coisas que fazem ela está lá parada, eles ficam, poxa a maquina tá aqui, mais é uma questão burocrática também. (E6)

Relacionando essa situação específica com uma visão paradigmática, pode-se pressupor que a referida prática pode estar relacionada a um direcionamento abissal, tendo em vista que a lógica que conduz a não utilização da máquina advém de uma racionalidade funcionalista e racional.

Retornando a análise de como “O Imaginário” compartilha conhecimento com as comunidades, pôde-se identificar outro ponto de destaque nas ações do Imaginário durante o procedimento de entrevista junto aos integrantes do Imaginário, que foi o uso do dialogo como algo natural em todo o processo de interação com as comunidades, juntamente com a prática de refletir junto, de buscar soluções em conjunto, em prol de um projeto coletivo, cujos encontros foram relatados como se dando de maneira formal, por meio de oficinas (figura 45), reuniões, treinamentos, etc.



Figura 45 (4): Oficina de papel reciclado  
Fonte: Cavalcanti (2007, p.8)

Fazendo uma síntese do que foi identificado, conforme relato dos entrevistados e dados coletados em documento, tem-se:

A prática é o uso do dialogo de forma corrente na interação e nas atividades junto às comunidades, sendo este fato considerado por muitos, o grande diferencial do Imaginário, na atuação com as comunidades em relação a outros projetos de designer

que atuam em comunidades artesanais, bem como foi salientado por alguns o diálogo e a prática de refletir junto como algo implícito na interação entre Imaginário e comunidades, como segue.

Acho que o grande diferencial do Imaginário na atuação universidade sociedade e a transparência da metodologia em ambas as atuações e que é permeado pelo diálogo, ela é transparente, mas que tá a todo tempo dialogando. (E2)

Ai você percebe que aquele conhecimento que você tem e que eles têm; você começa a discutir, você vê qual é o melhor caminho, acho que funciona meio como essa troca, são esses conhecimentos que o Imaginário e eles têm, que com o diálogo, junto com o grupo, vai se construindo essa troca. (E6)

Na verdade a gente tem uma equipe muito boa, porque foi uma equipe preparada para isto, então tem que ter a capacidade de ouvir de refletir sobre, de refletir junto com o pessoal, para poder compreender o que é coletivo, o que é de relevância para aquele grupo específico, porque caso contrário você embarca numa furada, faz um projeto que fica solto, não fica sólido. (E8)

Assim, em ambos os casos pôde-se identificar, nas práticas relatadas, o diálogo como implícito na própria prática de interação e de compartilhamento do Imaginário com as comunidades. Todavia a de se expor que apesar do fato de que o diálogo se dá de maneira natural alguns integrantes salientaram que existem dificuldades relacionadas ao diálogo, como segue.

A principal dificuldade é a linguagem que se usa, a postura, pois não dá para se apresentar como igual, porque você não é igual, tua linguagem não é igual, por mais que a gente se esforce para apresentar uma linguagem simplesinha eles vão sempre perceber que não é a linguagem usual deles, basta os ver falando, existe uma resistência, tem que ter um certo cuidado no que se está escutando, às vezes tem que se ter o cuidado com o que se fala e como se fala. Pra contornar isso procuramos primeiro quando falamos tem que falar o que você acredita, neste mundo não dá para fazer teatro, tem que falar o que acredita, o que pensa da forma que pensa, na hora que tiver dificuldade tem que dizer, se tiver raiva tem que dizer, tem que ter isso, e aceitar que vai sempre existir esta diferença. Tem que ser tolerante, transparente. Tem que se aceitar a alteridade. (E3)

[...] primeiro que assim a gente vive realidades muito diferentes. Eu digo assim de pessoas, pessoas do Imaginário e pessoas da comunidade, realidades sociais mesmo, assim, então isso já implica numa dificuldade de dialogo entre as duas partes, muitas vezes até as perspectivas das pessoas da comunidade às vezes não condizem com as perspectivas que a gente acha que eles vão ter, tá entendendo? Tipo, às vezes a gente quer tanto pra eles, que eles sejam sustentáveis que às vezes eles já estão acomodados assim, essa acomodação da

comunidade às vezes cria um entrave grande nessa comunicação, mas eu acho que a gente consegue sempre lidar com isso, com essas histórias, às vezes a gente fica bem estressado, mas no final das contas a gente consegue chegar num consenso, sabe? (E5)

O relato do integrante relativo à dificuldade de se fazer entender e de entender o outro, foi ressaltada por outra entrevistada como sendo uma das grandes dificuldades enfrentadas na relação entre Imaginário e Comunidades.

Em relação à comunidade, um grande problema é compreender o olhar do outro porque a expectativa que a gente tem não é a expectativa que eles tem de saírem daquela condição e de terem uma condição de vida melhor. A gente cria um imagético do que é um caso bem sucedido e eles têm outro, então até a gente consegue compreender que isso é diferente leva um tempo, um dos choques que agente teve que despertou isto na gente foi com Ponta de Pedras, quando teve um momento que apareceu um pedido enorme, era um pedido de 2 anos e elas se recusaram e dava para ter sido feito, e isto foi m impacto tão grande que gerou a necessidade na gente e nelas de reavaliar a relação, e foi a partir daí que elas deram um salto, eu acho que a principal dificuldade está em compreender esta visão de futuro do outro, que não é a nossa apesar da gente saber e ter consciência de que muitas vezes durante as ações a gente gera uma expectativa de fato que é maior do que a do grupo da comunidade. (E10)

Analisando especificamente o fato acima sob a ótica paradigmática, pode-se associá-lo como abissal. Isso se justifica devido ao fato de que se visava que a comunidade atendesse a uma lógica de mercado relativa à produtividade, que é instrumental, e por sua vez nesta tese é tida como abissal.

Além do exposto, cabe relatar outro caso identificado, que poderia retratar uma possível falta de compreensão do outro, e por sua vez uma necessidade de se aprimorar o entender o outro, por meio da análise feita por uma das integrantes a respeito do comentário de outro integrante que ao ser perguntado sobre qual a principal dificuldade encontrada por ele nesta relação entre “O Imaginário” e a comunidade respondeu: “As principais dificuldades que temos é de relacionamento, por exemplo, pega um artesão no dia que ele tem problema em casa, e pede para ele fazer um protótipo e ele está com preguiça. Acho que isto é uma das maiores dificuldades” (E1).

Ao ler a síntese da entrevista para outro integrante, a mesma opinou sobre a resposta do integrante dizendo que:

Aconteceu, acho que depois do natal, EC ligou e eu não vi na ora, quando vi, eu retornei e fui conversando com ela, e percebi uma voz assim, e eu perguntei o que estava acontecendo, o porquê dessa voz, e ela disse \_\_\_ não porque está acontecendo coisas aqui \_\_, mas me

diga o que está acontecendo, [...] \_\_\_ problemas pessoais, problemas muito sérios e é obvio que aquilo não deixa a cabeça de ninguém bem, e eles estavam entregando pedido, se fosse comigo talvez eu tivesse tratado de uma maneira diferente, o que pode ter acontecido com E1, ao colocar isto é que talvez ele não perceba isto. (E2)

Isso sinaliza uma desarmonia com o que o projeto se propõe, que é o entender o outro, e que muitos conseguem e outros não, de modo que acredita-se que na situação relatada acima a visão exposta pelo integrante E1 se aproxima mais de uma visão abissal do que pós-abissal, diferente da visão de E2.

Dando continuidade a análise do compartilhamento, pôde-se identificar outra característica presente nas ações do Imaginário relativa ao compartilhamento que foi a reflexão, na qual consta como fazendo parte da metodologia de atuação do Imaginário, como segue:

“A atuação do Imaginário Pernambucano apoia-se, portanto, em uma metodologia [...] crítica, na medida em que leva artesãs e artesãos a refletir sobre seu próprio fazer artístico” (ANDRADE; *et al.*, 2006, p.30).

Entretanto, vale salientar que a reflexão também foi citada por um dos entrevistados ao exemplificar um exercício desenvolvido em uma oficina de produtos, que foi supracitado na fase de socialização. Todavia, tendo em vista que se fez uso de coleta de dados por meio do CHD, salienta-se que este e outros relatos, no vai e vem das entrevistas, ao citarem o diálogo como prática do projeto, foram validados como práticas corrente do Imaginário, a partir da busca do consenso, por meio do CHD.

A prática de refletir também pôde ser identificada por meio do depoimento de uma artesã, integrante de umas das comunidades que “O Imaginário” desenvolveu o seu primeiro projeto coletivo, que foi Conceição das Crioulas, bem como em um trecho do livro que relata uma a ação de reflexão como importante para o resgate da identidade e compreensão da cultura em outra comunidade que “O Imaginário” atuou coletivamente que foi, Kambiá, como segue:

Nossos produtos são fruto de uma reflexão que se iniciou há alguns anos. Nosso objetivo é nos auto-afirmar, é contar nossa história e, a partir deste contar, estar inserido e gerar renda. Vender para nós não é o suficiente, se trata de uma causa<sup>28</sup> (ANDRADE; *et al.*, 2006, p.43).

A reflexão acerca da consonância da produção material com a identidade étnica do grupo facilitou o reconhecimento de cada

---

<sup>28</sup> Comunidade de Conceição das Crioulas. Depoimento de Givânia Maria da Silva, que é uma liderança quilombola.

participante enquanto indígena e artesão e possibilitou uma melhor compreensão do contexto cultural no qual estão inseridos e no que significava inserir suas produções no mercado<sup>29</sup> (ANDRADE; *et al.*, 2006, p.51).

Tanto o diálogo quanto a reflexão se relacionam com o paradigma do conhecimento pós-abissal e com o compartilhamento do conhecimento como eco-diálogo, tendo em vista que a pedagogia que sustenta o compartilhar é a do diálogo (FREIRE, 1983, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010).

O diálogo supõe troca de conhecimento e ideias, em que se aprende ensinando e ensina-se aprendendo. Cujas estrutura de articulação se dá numa relação horizontal de A com B e o sujeito assume o posto de verdadeiro sujeito cognoscente. Os sujeitos participam juntos no ato de pensar os significados e de refletir criticamente sobre os mesmos, pois se compartilha a produção do saber (FREIRE, 1983, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010).

Outro fato relevante sobre como se dá o compartilhamento, identificado nas entrevistas, foi o uso corrente de metáforas e analogias por alguns dos entrevistados para explicar alguns conceitos ou para exemplificar algumas situações específicas relacionadas às práticas do Imaginário, bem como para compartilhar ideias, conhecimentos e experiências. Isto pode ser observado de acordo com as falas de alguns dos entrevistados como segue:

[...] conheço ele já. Eu me lembro dele. Era o da florzinha. Aí, eu digo: má, florzinha?! Ela disse: não, é porque tal ano [...] você deu um treinamento lá pra a gente... Eu fiquei usando uma florzinha de barro como exemplo de um produto de valor agregado. Era... Eu fiquei usando aquilo como exemplo o tempo todo e ela ficou com a ideia da florzinha. (E3)

Nesse caso específico, o entrevistado relata a maneira como ele foi identificado por alguns integrantes de uma comunidade ao dar um treinamento sobre comercialização, onde relatou o uso de um artefato por meio de uma analogia com o conceito do que vem a ser valor agregado e como ele pode ser representado a partir da evolução de um produto.

---

<sup>29</sup> Comunidade de Kambiwá.

Além disso, esse mesmo entrevistado quando questionado se utilizava metáforas, analogia e modelos para compartilhar conhecimentos tácitos para explícitos, deu a seguinte resposta:

Usa porque existe certa dificuldade de você passar um conhecimento na linguagem adequada. Eu uso muito a analogia da agregação de valor com a cebola, aonde eu vou explicando isso aqui é assim a segunda parte e assim tem que ir explicando como se fosse partes de uma cebola. (E3)

Salienta-se que a metáfora da cebola foi usada para facilitar o compartilhamento do conhecimento relativo ao entendimento do conceito de agregação de valor por meio de produtos.

Outra situação em que foi usada metáfora aconteceu quando foi perguntado a um dos entrevistados como se dá o relacionamento entre o Imaginário e os integrantes das comunidades. Ele respondeu da seguinte forma:

E é uma coisa do tipo: também tem a hora que a mãe tem que dar aquele carinho no filho, então as professoras vão lá e dão um carinho pesado, assim sabe? É como você falou, essa história bem de família, na hora que é pra todo mundo rir, fica junto, unido, vamos fazer juntos, ótimo; mas na hora que tiver acontecendo um problema, também tem muito de ir, dar carinho, reclamar, dizer “você tem que fazer, tá errado”; e quando tá certo elogia, incentiva, publica, manda email. (E6)

A metáfora foi utilizada de modo a explicar que os relacionamentos deles se dão da mesma forma que um relacionamento entre membros de uma família, fato esse exposto de outra maneira por outro entrevistado quando questionado sobre como se dá a relação da comunidade com o Imaginário, como segue:

[...] nessa história de se sentir como família, nós começamos a compartilhar muita coisa, eu mostrei uma foto do Imaginário a um amigo meu que não conhecia o projeto, ele comentou que parecíamos muito unidos, eu respondi que somos uma família e acabamos levado isso para comunidade também. (E3)

Vale ressaltar que esse relacionamento que vai além de um relacionamento profissional, sendo equivalente a um enlace de família, pôde ser observado durante a observação de campo feita em uma das comunidades por meio de uma ação de um dos integrantes do Imaginário, que levou fotos e vídeos de seu casamento e de sua lua de mel para que os integrantes da comunidade vissem e compartilhassem de sua felicidade.

Contudo, esse tratamento não foi unânime pelos integrantes, já que alguns têm um relacionamento estritamente profissional com a comunidade.

Além da situação acima, outras situações foram relatadas pelos entrevistados para explicar algumas práticas do Imaginário perante as comunidades, como seguem:

[...] no nosso caso a gente procura deixar a pessoa se esforçar para evoluir por conta própria, como eu poderia dizer, como se fôssemos o pai com a criança andando em uma bicicleta de rodinha, torcendo para que ande só e ela vai pedalando bambeando, mas a gente tá de olho.  
(E8)

Neste relato específico, o crescimento e o desenvolvimento da comunidade no sentido de ser autônoma são comparados ao desenvolvimento de uma criança quando está começando a andar de bicicleta, e à medida que vai tentando, vai conseguindo andar sem a ajuda de ninguém e vai conquistando sua autonomia. A autonomia da comunidade é algo almejado pelo Imaginário, enquanto propósito de atuação de um de seus eixos, que compõe a sua metodologia, que é o de Gestão, como segue:

Gestão: Promove a articulação, a formação e o fortalecimento de grupos, incentivando a construção de acordos coletivos e a busca da autonomia. A ação favorece o reconhecimento e a formação de lideranças, desperta a auto-estima e conscientiza artesãs e artesãos para o valor de seu trabalho (ANDRADE; *et al.*, 2006, p.28).

Entretanto, cabe ressaltar que a palavra autonomia, enquanto objetivo a ser conquistado do projeto, pôde ser encontrada em alguns trechos do livro O Imaginário (ANDRADE; *et al.*, 2006), em que se relatam as experiências de algumas comunidades, bem como a autonomia pôde ser encontrada na resposta de um dos entrevistados<sup>30</sup>, quando questionado sobre qual era o propósito de atuação do Imaginário junto às comunidades.

Os objetivos são vários, mas o maior é trazer para aquela comunidade uma autonomia, pra que eles consigam caminhar por si só, desenvolver projetos. (E6)

O modelo desenhado visa mobilizar mais artesãos, consolidar os compromissos e parcerias e, principalmente, fortalecer a autonomia do grupo<sup>31</sup> (ANDRADE; *et al.*, 2006, p.81).

---

<sup>30</sup> Vale salientar que esta resposta foi validada pelos demais integrantes, por meio do CHD.

<sup>31</sup> Projeto coletivo junto à comunidade do Cabo de Santo Agostinho.

Hoje, em face dos resultados obtidos, observa-se uma tendência de crescimento no número de pessoas interessadas em aprender o ofício. Mas, as artesãs envolvidas na ação têm consciência que ainda há muito por fazer e estão empenhadas em fortalecer o grupo e estruturar a produção tendo como foco a sua sustentabilidade e autonomia<sup>32</sup> (ANDRADE; *et al.*, 2006, p.98).

Vale salientar que a autonomia a que se refere está relacionada ao fato de poderem atuar independente de apoiadores e do Imaginário, de modo a fugir de um compartilhamento assistencialista / paternalista.

O paternalismo é uma das maneiras mais adocicadas colocadas por Freire (2005) utilizadas para conquistar, em que por meio do autoritarismo se exerce o poder sobre outra, de forma inquestionável. Desse modo, quem dá o conhecimento assume o papel de sujeito único do processo, de forma inquestionável, e quem recebe assume o papel de objeto.

Todavia, como se pode perceber, essa prática não faz parte da ação do Imaginário, pois em suas ações trabalham-se a auto-estima e a conscientização dos sujeitos enquanto sujeitos. Parte-se da ideia de que os integrantes das comunidades devem ser os sujeitos de sua própria história.

Essa visão de que as ações do Imaginário não se assemelham a uma ação paternalista foi vislumbrada também por Ganzalez<sup>33</sup> (2006), cujo depoimento sobre a atuação do Projeto está contido no livro O Imaginário (ANDRADE *et al.*, 2006), como segue:

A ideia de “civilizar” tem sido substituída pela de “respeitar”, tendo como meta a trans-culturalização, entendida como diálogo horizontal entre os diversos grupos, com o objetivo de alcançar consensos e pactos enriquecedores para todos. Conceição das Crioulas, Kambiwá, Cabo de Santo Agostinho, Goiana, Tracunhahém e Alto do Moura são grupos culturais carregados de história, que interagiram com o Imaginário Pernambucano; relação que, por não estar contaminada de paternalismo nem assistencialismo, possibilitará que sigam em frente com plena consciência de seus próprios valores na região, no país e no mundo (ibidem, p.8).

A autonomia é uma característica contemplada tanto pelo paradigma pós-abissal, quanto pelo compartilhamento como eco-diálogo (FREIRE, 1983, 2002, 2003;

<sup>32</sup> Projeto coletivo junto à comunidade de Goiana.

<sup>33</sup> Diretor Executivo do CIDAP – Centro Interamericano de Artesanías y Artes Populares. Ex-Ministro de Educação e Cultura do Equador. Catedrático de Antropologia Cultural nas Universidades de Cuenca e de Azuay, no Equador. Professor Convidado e Doutor Honoris Causa na Universidade de Carolina do Norte, EUA.

SANTOS, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010), e conforme dados supracitados, ela está presente na prática do compartilhar do Imaginário.

Ao perguntar para outra entrevistada, E4, o que é, para ela, “compartilhar e crescer”, a mesma respondeu utilizando o exemplo de uma metáfora.

[...] dividir as ideias pra crescer junto, pra evoluir, quando você compartilha [...]. Tem uma metáfora que é muito interessante, vem dois visitantes atravessando uma ponte, de uma cidade pra outra, cada um tem um pão, quando eles se juntam eles trocam os pães, o visitante “A” sai com o pão “B”, o visitante “B” sai com o pão “A”, mas quando um visitante não tem pão, e só dividem, um da pro outro uma ideia, o “A” sai com a ideia “A” mais a ideia “B”, e o “B” sai com a ideia “B” mais a ideia “A”, então quando você compartilha ideias você evolui, porque eu tenho a minha mais a sua, então aqui a gente trabalha mais ou menos assim, a gente compartilha ideias pra crescer junto. (E4)

Além das metáforas, outra figura de linguagem pôde ser identificada como uma forma de externalizar melhor uma ideia. Nesse caso uma das integrantes do Imaginário utilizou a analogia para relatar algumas situações, e/ou responder algumas questões, como por exemplo, a questão: *Como se dá esse compartilhamento de conhecimento Imaginário/comunidade?*

[...] uma coisa, né, dentro dos conhecimentos, pra essa lógica acontecer, essa conexão com o Imaginário, existe uma coisa, que é o danado do acordo, o Imaginário trabalha muito com acordos, e o acordo só funciona quando as partes estão envolvidas, é como se tivesse numa sentença jurídica, então você vai sentar, vai ter [...] eu vou me colocar no papel do juiz, eu tenho duas partes, eu tenho a parte comunidade, eu tenho a parte prefeitura, poderes, e o SEBRAE, depende de quem esteja nessa face dada financeiramente, o Imaginário funciona como juiz, então ele ouve a comunidade e ouve o poder público, e o poder público entra em acordo com a comunidade, o que ele pode fazer pela comunidade, porque o Imaginário num pode fazer muita coisa na realidade, a gente num faz muita coisa, a gente só clareia o caminho. (E4)

A analogia foi feita para tentar explicar o papel do Imaginário como se fosse o de um Juiz, que procura intermediar acordos e envolver várias pessoas em um projeto coletivo.

A mesma entrevistada também fez uso de analogia em outra situação, em que foi perguntado o que era conhecimento para a mesma, cuja resposta obtida foi “é deixar de ter medo” (E4).

Assim quando foi questionada sobre o que era esse medo, E4 respondeu fazendo uma analogia da aprendizagem de sua filha em relação a determinados conhecimentos com a aprendizagem e apropriação de conhecimentos de uma integrante da comunidade.

Então, você perde o medo daquele assunto que você não dominava, só que tudo na vida é dinâmico, e mesmo que eu domine aquele pedaço, ele é só um pedaço do todo, então é um caminhar constante, no caso de Marina, minha filha, ela vai aprender a andar, vai querer correr, vai querer andar de bicicleta, vai querer andar de patins, [...] então esses conhecimentos do deslocamento dela que ta começando agora, eles vão crescer, e vai aparecer uma série de medos, durante toda a sua evolução, então, o Imaginário na minha lógica prática, tenta desmistificar medos que as pessoas têm pro seu desenvolvimento, o que Vânia, como eu falei, ela perdeu o medo de olhar pra cima, de olhar pra frente, ela perdeu o medo de se comunicar, ela criou coragem, então quando eu me aproprio de um conhecimento, eu fico corajoso. (E4)

Desta forma pôde-se perceber que esta entrevistada em especial faz uso corrente de metáforas e analogias para se comunicar, tal como fez durante a sua entrevista. Diante desta constatação, a mesma entrevistada foi questionada se o uso de metáforas e analogias faz parte do seu repertório, de sua forma de falar, de ensinar, e de se relacionar com as comunidades, conforme relata a mesma:

Eu aprendi isso aqui no Imaginário. [...] também funciona perfeitamente, antes de ser imaginária, eu fui recreadora, mas eu aprendi a falar sobre metáfora aqui no Imaginário, com uma imaginária chamada Quésia, por Quésia ter uma história diferente da minha, religiosa, de trabalhos em igreja, ela precisava transmitir a informação de forma fácil e interessante, então ela sempre usa metáforas pra traduzir a informação que ela quer passar e alcançar, a ter uma abrangência maior de público, até porque são pessoas de várias classes sociais, isso ela tinha que trabalhar, e Quésia ela se comunica como metáfora e eu adoro ouvir Quésia falar, e eu vou tentando imitar, porque eu aprendi um pouquinho também, né, então eu comecei a usar. (E4)

Essa analogia de que com o conhecimento perde-se o medo pôde ser identificada em um relato de uma das lideranças, EC, de uma das comunidades que o Imaginário atua, quando questionada sobre o que tinha mudado nela, a partir da intervenção do Imaginário, como segue:

[...] quando eles chegaram aqui todo mundo não falava, agente só balançava a cabeça, eu lembro como se fosse hoje, eles começaram a chamar a gente de lagartixa, hoje todo mundo fala, todo mundo tem uma ideia, consegue criar uma peça, hoje. Eu, Adélia, tinha medo de falar, de chegar numa reunião com várias pessoas. Eu me achava uma

estranha, e hoje eu não sinto mais isso, eu vejo tudo como igual, não interessa se fulano e sicrano tem estudo, eu tenho o meu conhecimento do meu jeito, e consigo falar com eles, e quem passou isto para gente foi eles (Imaginário), foi eles que nos ajudou a fazer isso, hoje consigo ter minhas coisas, dá melhorias para os meus filhos. (EC)

Essa explicação de porque a entrevistada costumar usar metáforas é coerente com o que dizem Nonaka e Takeuchi (1997), que entendem que as mesmas são formas de linguagem figurada que permitem expressar o que conhecem e sabem, mas ainda não são capazes de dizer, de modo que indivíduos fundamentados em contextos e experiências diferentes compreendam algo mais facilmente (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Assim, corroborando o que dizem os autores, em todos os casos em que as metáforas e analogias foram utilizadas objetivou-se uma forma de comunicar algo mais fácil. No caso do uso destas junto às comunidades, objetivou-se expressar um conhecimento com o qual as pessoas das comunidades não tinham experiência e/ou do qual não tinham conhecimento, de forma contextualizada com a realidade das comunidades, de modo que elas consigam compreender o conhecimento que estava sendo transmitido, salientando que todo processo de comunicação entre a comunidade e o Imaginário sempre é permeado pelo diálogo e pela prática de refletir junto, sendo as referidas práticas condizentes com um paradigma pós-abissal e um compartilhar como eco-diálogo (FREIRE, 1983, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010).

A ação do Imaginário, como supracitado, envolve o compartilhar e crescer que se dá por meio do compartilhamento de experiências, ideias, conhecimentos criados coletivamente e adequados à realidade de cada comunidade, salientando que muitas vezes esses conhecimentos compartilhados e combinados envolvem muitas vezes a geração de protótipos e o desenvolvimento de tecnologias (DRUMOND e NETO, 2008). Estimula-se a colaboração e a participação de todos os integrantes do projeto (Imaginário e comunidades).

“A atuação do Imaginário Pernambucano apoia-se, portanto, em uma metodologia participativa, a partir do entendimento de que as artesãs e artesãos são sujeitos de suas práticas” (ANDRADE *et al.*, 2006, p.30).

Tal característica como supracitada, é contemplada por uma concepção de pós-abissal e um compartilhamento como eco-diálogo, a partir do entendimento de que o papel de cada um é de sujeito do processo e não de objeto, cuja estrutura de articulação

se dá numa relação da comunidade com o Imaginário (FREIRE, 1983, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010).

**□ Compartilhamento de conhecimentos explícitos entre Imaginário e comunidade, no que tange ao desenvolvimento de produtos para comercialização:**

As ações do laboratório “O Imaginário” nas comunidades envolvem o desenvolvimento de oficinas sobre várias atividades, inclusive a de desenvolvimento de novos produtos. Uma das comunidades na qual o Imaginário desenvolve um projeto coletivo em conjunto é a comunidade de Goiana - Ponta de Pedras, cuja atividade artesanal inicialmente se deu por meio de desenvolvimento de produtos que têm como matéria-prima a Cana-Brava, típica da região. Contudo, atualmente a comunidade também vem produzindo produtos utilizando outras matérias-primas como: coco, papel reciclado e tecido.

Procurando sistematizar e discorrer sobre como se dá a interação entre os saberes e uma possível combinação dos mesmos, tendo em vista que o compartilhamento de conhecimento envolve uma relação entre saberes, buscou-se relatar isso por meio de uma ação do Imaginário junto a uma das comunidades com quem ele desenvolve um projeto coletivo, a partir do desenvolvimento de produtos em tecido, visto que este caso pode ser associado ao processo de combinação, já que envolve vários conhecimentos que foram compartilhados e combinados, gerando um conhecimento sistematizado.

Sobre o desenvolvimento de produtos utilizando tecido, Soares (2009) salienta que inicialmente os tecidos incorporados pela comunidade de Ponta de Pedras eram coloridos nas cestas, porém lisos, ou eram comprados já estampados (figura 46). Em 2007, O Imaginário, junto à comunidade, mobilizou um novo grupo para realização de uma oficina de capacitação em serigrafia, possibilitando assim a produção de estampas exclusivas para os produtos da cestaria (figura 47).



Figura 46 (4): Estampas desenvolvidas antes da aplicação do método do olhar atento  
 Fonte: Soares *et al.* (2010, p.11)



Figura 47 (4): Oficina de serigrafia  
 Fonte: Soares *et al.* (2010, p.6)

Vale salientar que a técnica de serigrafia pode ser vislumbrada como uma tecnologia manual de estamparia em tecido, e por ser uma tecnologia que envolve conhecimentos diversos, geralmente é compartilhada formalmente por meio de instrumentos tradicionais, como oficinas, treinamentos e aulas. A referida situação de compartilhamento de conhecimento, no caso em questão, pode ser associada a uma combinação de saberes.

Segundo Drumond e Neto (2008), os conhecimentos compartilhados e combinados envolvem muitas vezes a geração de protótipos e o desenvolvimento de tecnologias. Nesse caso, pôde-se interpretar o desenvolvimento como um aprimoramento ou adequação de uma dada tecnologia a uma dada realidade, no caso a da comunidade.

Assim, o contexto da utilização de estampas nos produtos da comunidade de Ponta de Pedras, de acordo com dados extraídos do trabalho desenvolvido por Soares

(2009), que é integrante do Imaginário, era que as estampas dos tecidos não refletiam a realidade do grupo e não estavam contextualizadas com a região, necessitando assim da criação de um conjunto de estampas que pudessem representar de forma contextualizada o grupo.

Com as ferramentas adequadas e os artesãos capacitados, foram então criadas as primeiras estampas exclusivas para os produtos. Estes foram apresentados na IX Fenneart, em 2008, como principal inovação nos produtos, e tiveram grande aceitação junto ao público. Apesar disso, os temas das estampas não refletiam completamente a realidade de Ponta de Pedras, nem a nova realidade do grupo, agora não constituído somente por cestaria em cana-brava, mas também por produtos em tecidos estampados e acessórios em coco. Reconhecido esse novo contexto, surgiu a necessidade de criação de uma coleção de estampas que realmente refletisse as referências locais e dialogasse com esse novo momento da comunidade (SOARES, 2009, p.7).

Dessa forma, visando dialogar com este novo momento da comunidade, algumas ações foram tomadas, dentre elas a ação de desenvolvimento de estampas para a comunidade de Ponta de Pedras (PE), a partir do método Olhar Atento, de Ferrara (1993), o qual permite o desenvolvimento de estampas a partir do olhar do outro.

Essa ação constituiu um trabalho de final de curso de design de um dos integrantes do Imaginário, como o mesmo relata em entrevista, como segue:

[..] a gente tenta sempre usar o princípio, tenta sempre envolver a comunidade sempre no processo todo, desde o começo, assim, vamos precisar gerar um briefing, esse processo todo, tentar envolver todos os processos, inclusive no meu projeto de graduação usei umas estampas que eu fiz pra comunidade, e eu utilizei um método específico de Ferrara [...] em que o pessoal da comunidade fotografou a cidade, a gente discutiu essas fotos, a gente encontrou algumas imagens [...] reservei pra elas, a gente escolheu as alternativas junto e desenvolveu, foi tudo muito colaborativo, tudo isso faz parte de um processo de desenvolvimento de produtos. (E5)

De acordo com a fala do entrevistado pode-se perceber que o desenvolvimento de produto constitui uma prática participativa, em que o produto é feito para e com a comunidade, sempre buscando desenvolver o mesmo de acordo com o contexto bem como a realidade local. Além disso, o próprio método adotado pelo integrante do Imaginário e autor da pesquisa requer uma prática coletiva, em que se faz junto, em que se busca o contexto bem como se busca entender a cultura, o olhar do outro, e no caso do desenvolvimento de produtos, produzir algo adequado ao contexto e à cultura de

quem o produz, o que remete a uma característica do compartilhamento como eco-diálogo de síntese cultural (FREIRE, 1979, 1980, 1997, 2002, 2003).

A pesquisa tinha como foco identificar quais as principais referências visuais e culturais que os sujeitos reconhecem sobre o seu entorno, não necessariamente urbano, para que estas referências sejam utilizadas como fonte de informação principal na configuração do desenho das estampas (SOARES *et al.*, 2010, p.5).

O método envolveu captura de imagens por meio de fotografias tiradas pelos artesãos, apresentação na forma de painel para o grupo, externalização dos motivos que os levaram a tirar aquelas fotos, que segundo Soares (2009), “foram fundamentais para o delineamento da imagem urbana construída social e diariamente”.

Um exemplo bem interessante do resgate do cotidiano nesta pesquisa foi relatado pelo autor em entrevista, como segue:

E a grande história do Imaginário é essa, assim, é a gente ter conhecimento intelectual, científico dentro da comunidade, da academia, a comunidade tem um conhecimento de trabalhar manualmente, e também um conhecimento popular [...] lembrei agora, essa história do conhecimento popular aí, [...] eu me lembro de uma coisa massa quando eu tava fazendo esse negócio da pesquisa de imagens que elas fotografavam, tinha uma fotografia de uma árvore, que pra mim é uma árvore comum, né, quando eu fui perguntar o que era aquela árvore, o pessoal falou que era o pé da mentira, porque era onde os pescadores sentavam pra contar suas histórias, depois você vai aprendendo assim, no sentido até de história da comunidade, e não é só uma coisa popular não, é uma outra realidade. (E5) (figura 48).



Figura 48 (4): Árvore da Mentira - Ponta de Pedras  
Fonte: Soares *et al.* (2010, p.9)

No processo de desenvolvimento da estampa, várias fotografias foram tiradas pelos artesãos para servirem de referencia na elaboração das mesmas como relata o

integrante do Imaginário que desenvolveu as oficinas, bem como a pesquisa e as estampas junto com a comunidade. Contudo, dentre as várias fotos encontradas no trabalho final do autor, que originaram as estampas, optamos por explanar o processo de combinação de conhecimentos explícitos em que se compartilharam conhecimentos também explícitos de apenas uma estampa, a do tipo tradicional.

No projeto das estampas, foram utilizadas as imagens registradas pelos artesãos. A seleção foi feita tendo como critérios: os relatos dos moradores sobre suas imagens, a recorrência de tomadas semelhantes e a qualidade da imagem. Também foi considerada a quantidade de imagens registradas por tema, ou seja, os temas mais fotografados tiveram maior ênfase no momento da seleção. (E5)

Assim, dentre as fotografias capturadas, selecionamos a da Igreja matriz da cidade (figura 49), que conforme Soares, *et al.* (2010, p.9), “tem como elemento decorativo uma cruz. A importância da igreja para a comunidade evidenciada no discurso dos artesãos e a quantidade de fotos registradas pelos moradores do local foi o que motivou a escolha desta imagem”.



Figura 49 (4): Igreja matriz de Ponta de Pedras  
Fonte: Soares *et al.* (2010, p.9)

A representação do contexto por meio das imagens capturadas por fotos pode ser entendida como uma forma de externalizar um conhecimento tácito e transformá-lo em explícito. Se tratando do processo de combinação em que se compartilham conhecimentos explícitos, tal técnica é percebida como apropriada para o compartilhamento de conhecimento, sobretudo quando se busca criar um conhecimento

sistematizado com a realidade da comunidade, para desenvolver produtos para e junto com a comunidade.

Essa prática do Imaginário contempla diversas características de um compartilhamento como eco-diálogo e de um paradigma pós-abissal, contudo, cabe destacar a característica de estrutura de articulação horizontal, em que se decide junto, se faz junto, tal como se pode observar nos relatos sobre as práticas do Imaginário, bem como vale salientar a característica que contempla uma ação cultural, que de acordo com o que foi exposto do Imaginário, pode-se associar como uma ação cultural que não invade, não manipula e sloganiza, e sim sintetiza, ou seja, atua-se de acordo com o contexto, a cultura a realidade de cada comunidade (FREIRE, 1983, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010).

Dessa forma, relacionando o desenvolvimento de produtos por meio do olhar atento, analisando especificamente a foto acima com o processo de combinação que envolve o compartilhamento de conhecimento explícito do tipo científico e popular, pode-se associar o conhecimento coletado por meio de diálogo sobre a representação e a importância que cada imagem capturada, por meio de fotos (igreja), tem para quem a fotografou e para a comunidade, como um conhecimento popular e sobre a representação de forma estilizada do elemento decorativo que compõe a foto (cruz), exposto abaixo, apresentado pelo integrante do Imaginário, como um conhecimento científico.



Figura 50 (4): Imagem referência e síntese  
Fonte: Soares *et al.* (2010, p.9)

Logo, a síntese ou combinação do conhecimento popular sobre a igreja, bem como o conhecimento sobre a sua importância para a comunidade pela identificação do ícone da cruz e sua representação icnográfica sintetizados na forma de uma estampa constituem uma combinação de conhecimento explícito, que foi sistematizado por meio

da técnica do olhar atento, tanto no que tange as estampas (designer e serigrafia) quanto ao próprio produto.

A relativa experiência acima foi relatada por uma liderança entrevistada de uma das comunidades onde o Imaginário atua, como uma das formas que eles desenvolveram seus produtos, como segue:

“E6 pediu para que a gente fotografasse os pontos mais importantes de Ponta de Pedras, e daí em cima das fotos ele criou uma estampa em cima disto e deu certo” (EC).

Assim as estampas desenvolvidas a partir da foto da igreja e do diálogo junto à comunidade foram as de repetição da síntese por contraste com direções alternadas e a de repetição da síntese por radiação centrífuga com direções gradativas (figuras 51 e 52).

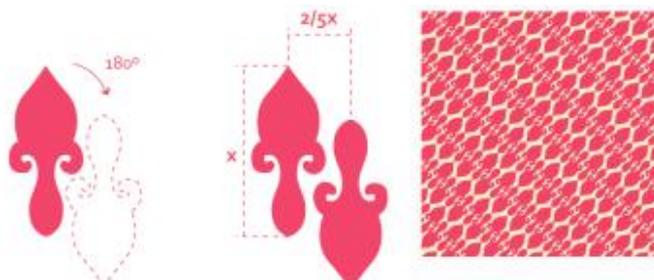


Figura 51 (4): Solução 1 - Repetição da síntese por contraste com direções alternadas  
Fonte: Soares *et al.* (2010, p.9)

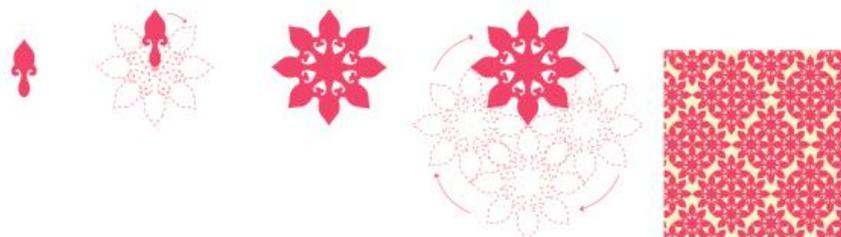


Figura 52 (4): Solução 2 - Repetição da síntese por radiação centrífuga com direções gradativas  
Fonte: Soares *et al.* (2010, p.9)

Contudo, se faz importante salientar que ambas as alternativas geradas foram apresentadas à comunidade, que em um processo coletivo selecionou a estampa final, a da solução 2 (figura 52). Contudo a mesma não foi reconhecida pelos artesãos como relacionada à igreja inicialmente, até que o integrante do Imaginário explicasse, como bem relata em entrevista.

[...] no caso da graduação a gente usou a fotografia delas, ai diz assim ó: ta vendo, a tua foto virou essa estampa. Então eu acho que por ela ver essa fotografia, como ficou pronto, eu acho que num tem muito o que explicar sabe, eu acho que ficou bem claro. (E5)

Depois de decidido coletivamente que estampas seriam adotadas, foram desenvolvidos estudos de cores (figura 53), bem como orientações (manual) de como proceder para serigrafar as estampas nos tecidos. Em seguida desenvolveram-se os protótipos dos produtos e os produtos finais (figuras 54, 55 e 56), já para serem comercializados como: almofadas, jogos americanos e bolsas.

Um protótipo constitui uma forma de transformar o conhecimento combinado em algo tangível ou concreto que pode estar relacionado uma ecologia dos saberes, que possibilita a combinação de um conhecimento recém criado (protótipo) a um conhecimento existente.

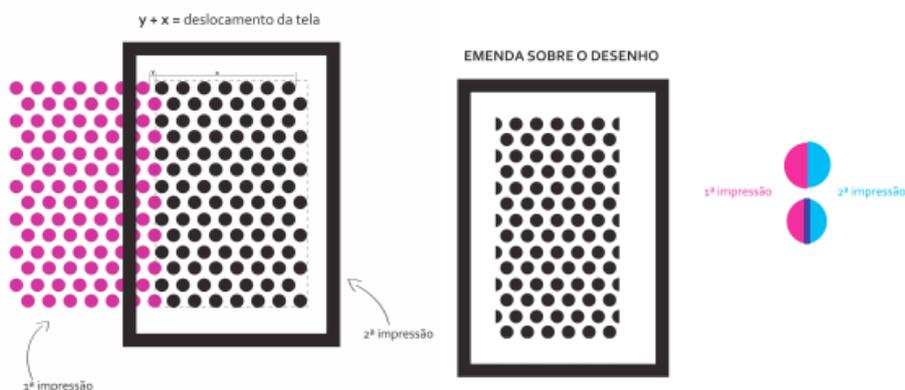


Figura 53 (4): Processo de Impressão  
Fonte: Soares *et al.* (2010, p.10)



Figura 54 (4): Protótipo  
Fonte: Soares *et al.* (2010, p.11)



Figura 55 (4): Aplicação da nova estampa nos novos produtos da comunidade  
Fonte: Pesquisa de campo



Figura 56 (4): Aplicação da nova estampa no novo no produto - Descanso de prato  
Fonte: Pesquisa de campo

Dentro do que foi exposto, cabe destacar que todas as considerações feitas partem da ideia de que a própria metodologia do Imaginário é calcada na conciliação ou combinação de saber científico e saber tradicional. Fato esse que remete o reconhecimento ao respeito do saber popular como importante neste processo. Nesta tese, em que o saber é adotado como sinônimo de conhecer, entende-se que na metodologia de atuação do Imaginário está implícita a combinação de conhecimentos tácitos e explícitos, mas acima de envolver uma combinação de conhecimentos científicos com conhecimento popular, conforme citação que segue de Rodrigues (2004,p.28) e de Andrade *et al.* (2006, p.11):

A atuação do Imaginário Pernambucano na produção artesanal [...] constitui uma experiência ímpar no que diz respeito a ações voltadas para comunidades. Esta experiência inovadora no Departamento de Cultura da UFPE compartilhava a missão de democratização do conhecimento da Universidade Federal de Pernambuco, por meio das

atividades de Extensão, interagindo com a sociedade e possibilitando a conciliação do conhecimento acadêmico com os saberes tradicionais (RODRIGUES, 2004, p.28)

Junto com comunidades produtoras, essas pessoas investiram no artesanato pernambucano como forma de unir os saberes e fazeres acadêmico e popular, acreditando no valor e no potencial mobilizador da cultura pernambucana (ANDRADE; *et al.*, 2006, p.11)

A referida situação se insere dentro de uma concepção pós-abissal, pois contempla uma concepção do conhecimento enquanto ecologia de saberes que constitui a base do que se entende por conhecimento, bem como contempla o compartilhamento do conhecimento enquanto eco-diálogo.

Contudo, há de se expor que nem sempre se consegue explicitar e conseqüentemente compartilhar alguns conhecimentos necessários para o desenvolvimento e aprimoração de produtos, como relata uma das integrantes ao discorrer sobre a necessidade de se compartilhar um conhecimento com os integrantes da Associação de Ceramistas do Cabo, relativo ao processo de esmaltação das peças, cuja apreensão do conhecimento requer um conhecimento anterior relativo à educação básica, que muitos deles não têm.

O investimento em educação da comunidade artesã poderia melhorar e muito, por exemplo, um exemplo prático, nós estamos agora com um dilema, que é a oficina de esmalte, pra se fazer o barro ou a cerâmica [...] pra ele montar uma peça, ele tem que saber no mínimo, o básico de matemática, somar, dividir, multiplicar e muitos não sabem, tem que saber percentagem, tem que saber distinguir grama de quilo, tem que saber decimal, tem que saber ler. Esmaltar uma peça, não é qualquer um que consegue fazer, então a gente tá tendo essa dificuldade de conseguir pessoas aptas para fazer parte de uma oficina de esmaltação, porque o artesão tem que ter um conhecimento próprio, anterior, de escolaridade básica, para poder fazer isto. (E4)

Analisando a colocação feita pela integrante, pode-se pressupor que a mesma quer impor um conhecimento por meio de uma visão pedagógica abissal, contudo tem que se reconhecer que existem conhecimentos técnicos que não só requerem um conhecimento anterior e que talvez não tenham como ser compartilhados sem que se tenha isso, como é o caso em questão, sem que se tenha de fato uma visão abissal.

No caso da entrevistada pôde-se notar que dentro da lógica do compartilhar da integrante existe o respeito ao outro e a lógica da aprendizagem do outro, como foi relatado pela mesma sobre outra situação de um conhecimento sobre o cálculo do consumo de gás natural, oriundo da utilização do forno, que foi explicitado por um

profissional de uma empresa parceira e que requeria um conhecimento de matemática, mas que contudo apesar da barreira de educação básica existente na associação, o referido conhecimento, apesar disto, pode ser apreendido, só que dentro da lógica do artesão, como explicitou a entrevistada.

[...] um exemplo foi uma oficina de como se calcula o gás natural, aí o técnico da Copergás levou uma fórmula matemática, com transformação de grandeza, raiz quadrada, eles ficaram assim sem entender. No final do discurso, um artesão percebeu que o valor, no final, que ficou pra ele foi de que no final do mês, ele olha o relógio e multiplica por três, ao dizer que \_\_\_ se eu pegar esse valor e multiplicar por três num vai dar mais ou menos o que eu vou gastar de gás\_\_\_, então você tem um feedback possível, interessante, mas se houvesse um entendimento, se houvesse uma capacitação formal, melhor, o retorno seria mais interessante pra ambos seria melhor. (E4)

Entretanto, no caso da oficina de esmaltação, a solução que está sendo pensada é a de recorrer aos parentes dos artesãos, como os filhos e os sobrinhos, que geralmente tem os conhecimentos necessários para apreender os conhecimentos relativos à esmaltação, além do que tal ação consiste em um modo de fazer com que eles ingressem na atividade de modo a preservar a cultura artesanal, que tem como uma das características principais a de ser um conhecimento que é passado de geração em geração.

Além do exposto, ressalta-se que os conhecimentos compartilhados entre o Imaginário e as comunidades, também podem ser encontrados na mente das pessoas, na forma de conhecimento tácito, que pode ser apreendido pelo aprender fazendo. Além disso, o conhecimento tácito pode ser encontrado em repositórios, tais como painéis, produtos, protótipos, planilhas, relatórios, documentos, entre outros, que constituem uma forma de se internalizar conhecimento e que pode ser um meio pelo qual outras pessoas podem apreender o conhecimento, gerando assim novamente o compartilhamento do conhecimento. Salientando que o conhecimento compartilhado também pode ser vislumbrado a partir da própria prática, como o aprender fazendo e o contar história, como segue.

#### **□ Compartilhamento do conhecimento por meio do aprender fazendo (IMAGINÁRIO)**

Os integrantes do Imaginário citaram em vários momentos da entrevista o fato de que muito do que eles sabem foi apreendido durante a prática, com os erros e os

acertos durante o desenvolvimento do projeto coletivo junto com as comunidades. Um primeiro exemplo da se deu por meio do aprender fazendo, que pôde ser identificado a partir da resposta de um entrevistado à seguinte questão: “*O que você entende por conhecimento?*”

“Conhecimento é quando você, a partir da experiência, toma lições e que vai te ajudar em outras experiências, cujas lições são aprendidas com a comunidade, no desenvolvimento de produtos e com erros e acertos”. (E1)

Dentro desse contexto de erros e acertos através da aprendizagem pela prática, temos um relato de outro entrevistado que diz que a própria metodologia de atuação do Imaginário foi alterada em virtude do aprender fazendo, ou seja, em virtude de conhecimentos adquiridos, conforme relato e figuras abaixo.

“A metodologia mudou da espiral e na verdade ela vem sendo reafirmada, ela é uma espiral porque ela vai agregando o conhecimento”. (E2)

[...] a partir dessa experiência muita coisa deu certo e muita coisa deu errado, a partir dessas discussões, e a partir das comunidades que foram sendo interferidas, a partir daí, que foram sequenciais, em diversas geografias, por diversos motivos, com diversos níveis de desenvolvimento, com diversos níveis de história, de infraestrutura, tudo isso que O Imaginário entrou e começou a fazer as coisas. Aí, tinha lugar que dava certo, tinha lugar que dava errado, tinha lugar que dava mais ou menos. Tipo, e a partir dessas experiências, que foram sequenciais e muitas, inclusive, fora de Pernambuco - foram feitas em outros Estados - que foi se desenvolvendo uma metodologia, que não deixa no meu ponto de vista, nada a desejar. Ela é uma metodologia de ponta como metodologia de intervenção. (E3)

[...] inclusive mudou o eixo comercialização para mercado, e os outros continuaram, porque comercializar e uma atividade de mercado, pois atender desejo de um mercado entre outros, envolve mais coisas, aí teve uma alteração neste modelo. (E6) (figura 57)

O propósito foi a experiência e o amadurecimento no entendimento dessa relação que gerou um modelo de intervenção que tem como meta fazer com que o artesanato de fato seja um meio de vida sustentável das comunidades que trabalham com produção artesanal, então esse modelo vai além do produto, porque a experiência mostrou que o produto é importante, mas não é suficiente, então você tem que buscar focar na questão da produção na questão do designer propriamente dito na questão do mercado, na formação de grupo, na gestão. Então o modelo gerado a partir da experiência e sofrimento mostra que o foco na produção não faz sentido se você não tiver associada a uma realidade de uma comunidade que tem um desejo que possa mobilizar um projeto coletivo. (E7)

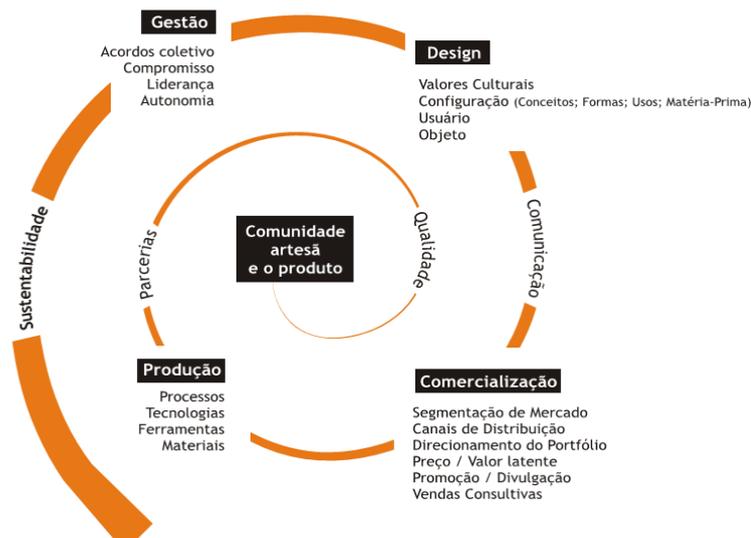


Figura 57 (4): Metodologia de Intervenção versão antiga  
 Fonte: Fonte: Cavalcanti, et alli., 2006

Outro conhecimento organizacional apreendido pelo método “fazendo e observando” foi a própria forma de se comunicar com a comunidade e de se externalizar conhecimentos por meio de metáforas e analogias, que foi percorrida por uma das entrevistadas.

De acordo com dados supracitados ela aprendeu com outra integrante do Imaginário a se comunicar dessa forma, de modo que foi internalizando isso e hoje utiliza as figuras de linguagem para facilitar a comunicação de algum conhecimento para a comunidade.

Além da situação acima, salienta-se que a própria forma de se relacionar com as pessoas (respeito, diálogo, transparência) e com os conhecimentos (reconhecimento) que fazem parte dos princípios do projeto, são apreendidas durante o fazer do dia-a-dia, de forma a serem internalizadas enquanto princípios norteadores de práticas. Isso pode ser observado, conforme relato que segue:

O Imaginário faz um ciclo; ele tanto produz, quanto apreende da sociedade, numa relação de troca e interação; esta produção de conhecimento para sociedade vem da vivência e da interação entre ensino, pesquisa e extensão. Eu acho que a nossa equipe tem uma relação muito respeitosa com todas as formas de conhecimento, a gente tem núcleo de princípios de procedimento. De fato, a gente chegou a fazer um planejamento estratégico e mesmo que isso não esteja dito, todas as pessoas que entram no Imaginário vão se moldando a esses princípios, vão internalizando o respeito, o trato, na relação com os conhecimentos que estão por aí. (E10)

A situação acima relata bem o uso de um conhecimento compartilhado, de modo a compor um modelo mental que determina como as pessoas veem o mundo e como elas agem, tal como discorre Angeloni (2003).

O respeito com todas as formas de conhecimento, enquanto uma característica, também constitui uma característica pós-abissal, na forma de ecologia de saberes (SANTOS, 2008), que é contemplada por um compartilhamento como eco-diálogo.

#### □ **Compartilhamento do conhecimento por meio do aprender fazendo (COMUNIDADE)**

Sabe-se conforme entrevistas realizadas e dados coletados que o Imaginário costuma compartilhar conhecimentos diversos sobre: “Gestão, Produção, Design, Comunicação e Mercado (ANDRADE et al. 2006, p.25), dentro de uma prática de se aprender fazendo, como relata um dos entrevistados.

“Desenvolvimento de produtos que envolve conhecimento popular e científico, a gente mostra o conhecimento fazendo e eles vão aprendendo” (E1).

Esses conhecimentos compõem os eixos disciplinares da metodologia de atuação do Imaginário, que vislumbra a valorização das referências culturais, o fortalecimento da relação destas comunidades com o mercado, colocando a atividade como um caminho para o desenvolvimento e a transformação social, o que remete às características do compartilhamento como eco-diálogo de síntese cultural e de interesse social (FREIRE, 1983, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010).

No caso dos integrantes da comunidade, o aprender fazendo constitui uma forma de se compartilhar conhecimento explícito de modo a internalizar esse conhecimento explícito como um conhecimento tácito. Pode ser vislumbrado segundo os entrevistados por meio do crescimento e desenvolvimento de muitos integrantes que compõem a comunidade. Este fato foi relatado quando o questionamento foi sobre “o que significava para eles o compartilhar e crescer”, que foi o tema da exposição dos trabalhos desenvolvidos pelo projeto coletivo ente Imaginário e Comunidade.

“Acho que enxergando os dois - o Imaginário e comunidade, ambos tivemos um crescimento pessoal muito grande”. (E2)

Eu acho que o crescer se dá nas pessoas, você ouve aquelas pessoas falarem hoje em dia do que elas aprenderam e discutir certas situações. Eu fico espantada, é muito gratificante. Como teve uma

visita de uma pessoa da Tok Stock, aí a menina conversou com Márcia e aí a menina chegou para Karla, e disse “sim, agora quero conversar com a Artesã”, aí Karla disse “mas você já estava conversando com a artesã, a Márcia”. (E2)

Esse compartilhar é o compartilhar de conhecimento, quando eu passo o conhecimento pra você e você me ajuda. Nessa construção, cresce eu enquanto profissional, por entender e ouvir você como artesão, e cresce você por estar aprendendo comigo. (E6)

[...] a gente troca conhecimento e o absorve, com isso todo mundo cresce. O uso é variado. Como exemplo, as comunidades que quiseram comprar um estande próprio para Fenneart. Eles entenderam que podem mais, eles pensaram “eu posso fazer meu vaso e meu filtro e vender, mas se eu comprar meu estande, e vendendo mais eu posso ter um lucro na Fenneart que eu levaria muito tempo para ter. Eu aprendi que posso lucrar participando da Fenneart”. (E8)

Essa mesma pessoa da comunidade acima foi usada em vários exemplos emblemáticos de crescimento a partir do compartilhar:

Quando você vê uma pessoa usando a internet, falando, se posicionando corretamente, coisas que não faria nunca porque não tinha tido orientação, porque nunca tinha se deparado com a necessidade, por exemplo, Márcia é uma figura emblemática. Ela passa email, sabe se relacionar, sabe discutir preço, então você ajudou a criar um espaço para que essa vivência acontecesse, para que conhecimentos fossem compartilhados e apreendidos. (E7)

Outra situação que constitui uma internalização de conhecimento em que a mesma integrante da comunidade foi citada, foi relatada por outro entrevistado.

[...] a gente traz para cena os verdadeiros atores, que são os artesãos. Por exemplo, teve reunião lá que primeiro que as reuniões são sempre em círculo (figura 35), algumas a gente ia pro quadro para tentar dar o start, mas no final do ano atrasado a gente começa a dizer que a gente não vai, mas para este quadro, este quadro é de vocês, aí a gente pegou o flip, e enquanto tinha a reunião a gente ficou como sendo espectadora ou então participou da reunião como integrante do grupo deles, aí então a gente mandou, que alguém fosse para a frente. É como se a gente tivesse fazendo um trabalho que na realidade eles sabem mais, aí a gente colocou uma pessoa que na verdade foi Márcia, que ficou brincando vai cicrano vai fulano e ficou aquela brincadeira toda até que uma pessoa foi e começou a escrever no flip desde esta prática de tomar a frente de escrever na reunião que Márcia começou ela mesma a preparar a pauta da reunião, às vezes chegava lá e já estava toda pauta da reunião pronta. (E2) (figura 58)

Este relato pôde ser confirmado por meio da entrevista feita com a liderança de uma das comunidades, como segue:

Antes o Imaginário marcava: “hoje vai ter uma reunião”, e eles quando chegavam eles eram que comandavam a reunião, hoje a gente é quem convida eles para a reunião, mesmo que eles venham para acompanhar, tudo começa por nós, mas é a gente que coloca os pontos, o que tamos achando de ruim e de bom no grupo, até o que é que, o Imaginário pode melhorar, e depois eles se envolvem dando a opinião deles, mas a atitude é da gente. (EC)

Dentro do que foi exposto vale destacar dois pontos, um em que os verdadeiros atores são os artesãos, sendo assim, os mesmos são concebidos como sujeitos do processo e não como objetos, tal como contempla o papel desempenhado por cada um no compartilhamento do conhecimento em uma concepção pós-abissal. Outro ponto é o que reconhece que eles detêm um saber, sendo tal característica contemplada por uma visão do conhecimento, como uma ecologia de saberes, sendo ambos os pontos típicos de um paradigma pós-abissal e de um compartilhamento como eco-diálogo (FREIRE, 1983, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010).

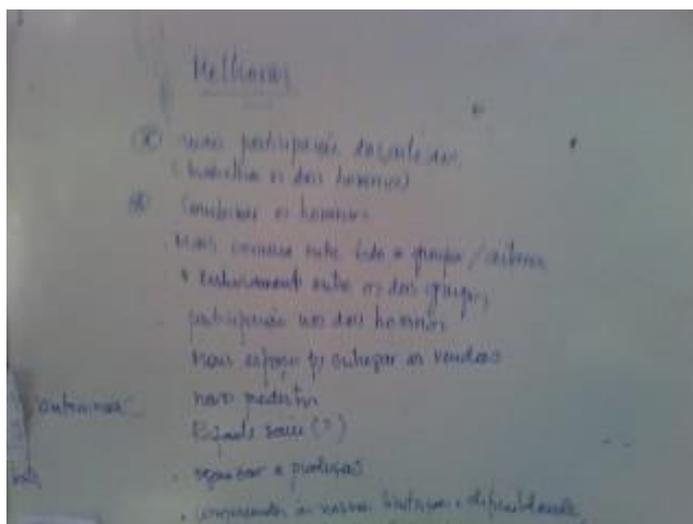


Figura 58 (4): Pauta  
Fonte: pesquisa de campo

Além destas situações, outra foi citada, e pode ser identificada como relacionada à apreensão de conhecimento, que foi internalizado e socializado, por meio de um painel construído por uma integrante da comunidade, a partir de conhecimentos compartilhados entre Imaginário e comunidade, cujo fato pode ser visto, durante a visita de campo, conforme, relato e fotos.

[...] não sei se elas comentaram, mas elas usam muito um fluxograma, inclusive isso foi uma questão que as próprias artesãs aprenderam, por exemplo, E2 criou um fluxograma com elas junto, tipo, “a primeira etapa do desenvolvimento é o que?”. Em outro momento a gente chegou lá, eu, E8 e E10, e tinha um fluxograma feito por elas, então

assim, pra E10 mesmo eu vi uma felicidade, pois elas por iniciativa própria fizeram um fluxograma. (E6) (figuras 59, 60 e 61)

Vale salientar que tal relato foi exposto como um motivo de orgulho de ver que eles assimilam o conhecimento passado e tiveram a iniciativa de utilizar o conhecimento apreendido.

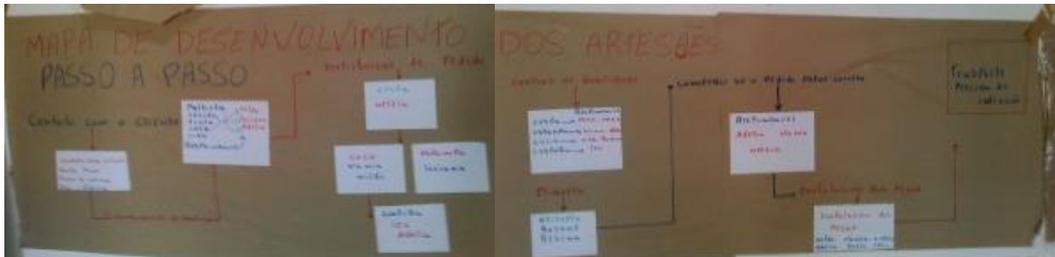


Figura 59 (4): Fluxograma  
Fonte: Pesquisa de Campo

Item	Quantidade	Valor	Peso	Medida	Judas
Arroz	10	2000	2000		
Feijão	10	2000	2000		
Macarrão	10	2000	2000		
Carne	10	2000	2000		
Óleo	10	2000	2000		
Sal	10	2000	2000		
Alho	10	2000	2000		
Temperos	10	2000	2000		
Outros	10	2000	2000		
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>20000</b>	<b>20000</b>		

Figura 60 (4): Dados de produção  
Fonte: Pesquisa de Campo

**Caixa de Dezembro**  
 Dispositivos de Dezembro  
 R\$ 1.700,00  
 menos o saldo de  
 Dezembro Ant.  
 Pro. Janeiro  
 R\$ 447,00

**Caixa de Janeiro**  
 Dispositivos de Janeiro  
 R\$ 447,00  
 mais valor  
 R\$ 385,00  
 Renda Pro  
 Fevereiro  
 R\$ 1.062,00

**O Pedido de Judite**  
 Custo 2.000  
 Pagamento de Aísa  
 R\$ 1.115,00 Renda 850  
 850 + 1.062,00  
 total em Caixa R\$ 1.912,00

Figura 61 (4): Fluxo de Caixa  
Fonte: Pesquisa de Campo

Isso pôde ser constatado por meio da resposta obtida pela liderança desta referida comunidade que foi entrevistada, quando questionada sobre como foi que ela aprendeu a desenvolver aquilo (figura 59, 60 e 61): “com o pessoal do Imaginário”. (EC).

Outra situação em que se aprendeu fazendo foi o aprender a trançar, na comunidade de Goiana, em que as mulheres que sabiam trançar foram ensinando as demais, conforme relato (figura 62).

[...] com o intuito de facilitar o compartilhamento das informações, as participantes formaram pequenos grupos, compostos por mulheres que já dominavam a técnica e por outras com pouca experiência na produção da cestaria cana-brava. [...] Doze cestas foram produzidas por aquelas que nunca tiveram contato com a atividade. [...] As artesãs envolvidas também aprenderam a dar acabamento às bordas e base das peças. [...] Incentivadas pela proposta de seguir adiante, as mulheres mais habilidosas ajudaram as outras a aperfeiçoarem a técnica e ultrapassarem a condição de aprendizes, gerando um sentimento de cumplicidade que colaborou com a continuidade do trabalho (ANDRADE, 2006, p.94-95)

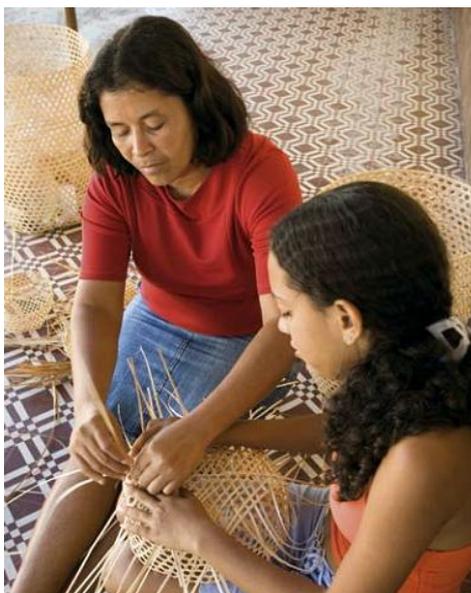


Figura 62 (4): Aprender fazendo  
Fonte: ANDRADE *et al.* (2006, p.4)

Além das situações acima, o conhecimento pode ser apreendido por meio de manuais e cartilhas, tal como discorre Angeloni (2003). Esses instrumentos que facilitam o compartilhamento de conhecimento foram relatados como sendo utilizados por um dos integrantes e validado pelos demais que foram entrevistados em seguida.

[...] tem um problema na oficina porque você treina um grupo agora e daqui a dois meses o grupo já é outro, ai nesse caso as cartilhas e os manuais ajudam bastante, porque se for um fulaninho novo, ele vai aprender no boca-boca e nas cartilhas e manuais. (E5)

Uma citação em que se pode observar o compartilhamento o conhecimento é relatada a seguir pela entrevistada E 10, quando questionada sobre o termo “troca de conhecimento”, se era igual à “mistura” ou apenas “troca”:

Eu acho que eu dou para você e você dá para mim não é assim, a troca é no sentido de incorporar, muitas coisas a gente aprende com eles e eles com a gente e muita coisa eles reformulam. Ex: formação de preço e como dividir isto que a gente passou para eles, eles foram lá e transformaram em outra coisa, e está servindo e está ótimo e a questão da linguagem deles. A gente deu vários cursos de serigrafia, de tinta, e a gente dizia minha gente tem que ter uma forma, lá em Goiânia, e eles estão criando tintas, do jeito deles, a partir de uma lógica deles baseada no que a gente passou, eles criaram e estão usando estas tintas. (E10)

#### □ **Compartilhamento do conhecimento por meio do aprender fazendo e observando (Alunos dos integrantes do imaginário e comunidade)**

Outra situação que envolve o compartilhamento de conhecimentos diversos por meio do aprender fazendo e do aprender observando foi a relatada pelos entrevistados no que concerne ao compartilhamento de conhecimento entre alunos dos integrantes do Imaginário e pessoas de uma comunidade.

Esse compartilhamento se deu a partir de uma experiência em que os alunos foram levados à comunidade do Cabo de Santo Agostinho para que compartilhassem conhecimentos com os artesãos por meio da observação, da imitação e da prática.

A ação acima está relacionada ao fato de que um indivíduo pode adquirir conhecimento tácito diretamente de outros indivíduos, por meio da observação, imitação e prática. Como é o caso dos aprendizes que trabalham com seus mestres e aprendem sua arte não por meio da linguagem, mas sim por meio da observação, imitação e prática.

As professoras em termo de diferencial tem essa questão de vivenciar essa prática, [...] como exemplo pros alunos desenvolverem produtos numa disciplina, [...]. Os alunos foram levados até a comunidade. [...] ela levou o grupo pra lá, conversar primeiramente com os artesãos e dividiu equipes, essas equipes ficaram com seu Celé<sup>34</sup>, então o grupo desenvolveu um produto junto com seu Celé, então, essa didática de

---

<sup>34</sup> Mestre Artesão.

trazer o aluno [...]. É uma didática em que elas enquanto professoras levam alunos da universidade pra observar, trabalhar junto e quem sabe esse produto que esse grupo de estudantes desenvolveu pode ser um produto que poderia ser desenvolvido pelo artesão e a partir desse ele pode observar e pensar, poxa [...] eles criaram, sei lá, um prato, pô, desse prato eu posso criar uma panela, ou uma lixeira, ou um conjunto de caldinho [...] isso tudo pra mim é um grande diferencial dentro da universidade, de poder levar o grupo de estudantes diretamente pra alinhar-se com a comunidade, para eles trabalharem junto e aprenderem junto. (E6)

O Imaginário tem sido reconhecido pelo que ele tem feito com as comunidades, a exemplo disso temos o livro, as pesquisas e as ações de extensão. Esse acontecimento aconteceu naturalmente. Nós partimos da realidade, do diagnóstico e análise de problemas reais, e procuramos envolver estudantes nisso, levando alunos para a comunidade, para desenvolverem produtos artesanais de cerâmica. A gente fez assim levou os alunos para comunidade, que deu uma experiência interessante, a gente fez designer com produção artesanal e cerâmica, eles iam lá verificavam as possibilidades de trabalho e de produto, de desenvolvimento de produtos, cada grupo de alunos ficavam com um artesão, o resultado final ficou muito bom, tem alguns até querendo seguir esta linha. (E10)

Vale salientar que a imitação, a observação e a prática são características que envolvem o cotidiano do artesanato, visto que de acordo com a própria tradição, que é oral, das comunidades que desenvolvem o artesanato, o conhecimento dos mestres artesãos costuma ser compartilhado de geração a geração pela imitação da prática e observação, conforme constam em trechos coletados do Livro *O Imaginário* (ANDRADE *et al.*, 2006), relacionado a algumas comunidades em que ele desenvolveu projetos coletivos em conjunto.

A perpetuação da cultura material Kambiwá está embasada no repasse do conhecimento artesanal de geração a geração. As artesãs e os artesãos da comunidade aprenderam o ofício com os mais velhos e, até hoje, as crianças costumam assistir a todas as etapas envolvidas na atividade. Este aprendizado, tão comum no cotidiano da comunidade, hoje faz parte da grade curricular das escolas existentes no território, uma conquista do povo na luta por uma educação específica e diferenciada onde o artesanato é legitimado como parte integrante da cultura e identidade do povo e, por isso, fundamental no processo de formação cidadã (*ibidem*, p.48).

Dos vinte artesãos e artistas entrevistados pelo Imaginário Pernambucano, todos aprenderam a trabalhar o barro no seio de suas famílias. Alguns deles aprenderam pela observação, enquanto outros foram ensinados (*ibidem*, p.62).

O que se pode identificar é que nas ações do Imaginário compartilham-se experiências, bem como conhecimentos práticos, que são fundamentais para o designer e para o Artesão. Este fato foi citado por algumas das professoras, dando ênfase na questão da necessidade dos alunos vivenciarem a experiência que elas adquiriram junto com as comunidades, como segue:

Na verdade, [...] nós somos vanguarda, porque tanto é que eu não consigo fazer diferente hoje, o meu princípio hoje em sala de aula é trazer o que eu vivo fora dela, para os meus alunos, e muitas vezes eu trago meus alunos pra trabalhar comigo, para que eles vivenciem também, o que eu to vivendo fora da aula a partir da experiência. (E4)

O que acontece no desenvolvimento desta relação é a questão da materialidade que em design é fundamental, pois isto faz muito diferença na vida real, essa interação permitiu a materialização do produto. Apesar de existir o virtual, mas o que não fica de pé no real fica em pé no virtual. Este refinamento de vai e volta no desenvolvimento do produto, você faz uma vez faz outra, ate conseguir o que mentalizou, essa interação dos alunos com a comunidade permitiu isto. (E10)

#### **□ Compartilhamento do conhecimento por meio do contar história (comunidade)**

O compartilhamento de conhecimento pode ocorrer ao ouvir uma história de sucesso (ANGELONI, 2003; ANGELONI E MUSSI, 2008; TAKEUCHI; NONAKA, 2009), assim, esse fato pôde ser identificado em alguns trechos do livro o Imaginário em que consta o depoimento de uma integrante de uma das comunidades com quem O Imaginário desenvolveu um projeto coletivo, que foi Conceição das Crioulas, como segue.

A gente percebia que havia certo receio em ser de Conceição das Crioulas e, hoje, podemos olhar as crianças da comunidade admirando nossas bonecas. Nossos produtos são fruto de uma reflexão que se iniciou há alguns anos. Nosso objetivo é nos auto-afirmar, é contar nossa história e, a partir deste contar, estar inserido e gerar renda. Vender para nós não é o suficiente, se trata de uma causa<sup>35</sup> (ANDRADE, *et al.*, 2006, p.43) (figura 63).

---

<sup>35</sup> Comunidade de Conceição das Crioulas. Depoimento de Givânia Maria da Silva (liderança quilombola).



Figura 63 (4): bonecas Conceição das Crioulas<sup>36</sup>

Fonte: ANDRADE, *et al.*, (2006, p.4)

A participação do Imaginário Pernambucano contribuiu efetivamente com a ampliação e consolidação do Grupo. Nasceram bonecas mulheres, ou seja, as bonecas lideranças, a cultura da participação nas feiras, os prêmios, entre outras coisas. Mas algo foi mais forte: a criação e recriação do grupo, a confiança e a certeza de que foram e de que serão capazes de mudar suas próprias histórias. Acredito que outros frutos nascerão com o decorrer do tempo. Aliás, o tempo foi *um* instrumento importante para que Júlia, Madrinha Lourdes e outras mulheres pudessem armazenar a sabedoria para partilhar seus saberes com as gerações que aí estão e que virão. Acreditamos que é possível imaginar e essa imaginação tornou-se algo concreto. O Imaginário Pernambucano não é apenas uma invenção dos que criaram, mas um patrimônio de muita gente, inclusive de nós quilombolas de Conceição das Crioulas<sup>37</sup> (ANDRADE, *et al.*, 2006, p.13).

Por meio destes relatos pôde-se vislumbrar que as integrantes da comunidade de Conceição, quando se referem ao armazenar sabedoria, na verdade estão internalizando a sabedoria de modo a partilhar, ou seja, socializar com as gerações futuras. Isso remete ao fato de que o compartilhamento do conhecimento é algo cíclico. Relacionando isso com o relato acima, pode-se entender que, a partir do momento que elas arquivaram<sup>38</sup> o conhecimento, o ciclo foi fechado. Contudo, como o intuito do arquivar era partilhar seus conhecimentos com outras pessoas, a partir do momento que esse partilhar se dá, novamente o ciclo do compartilhamento do conhecimento é iniciado.

O método de contar história foi relatado por uma liderança entrevistada de uma das comunidades onde o Imaginário atua (segue), como algo que estão fazendo com

<sup>36</sup> Linha de bonecas negras desenvolvidas a partir de desenhos criados por jovens da comunidade. Sintetizando, com exatidão, a história e a luta de sua população em cada um dos dez modelos confeccionados em fibra de caroá, em quatro diferentes tamanhos, representa uma mulher da comunidade. Lourdes, Margaridas, Antônias, Marias, as bonecas também prestam uma homenagem a todas as mulheres negras que no seu dia-a-dia desempenharam e desempenham múltiplos papéis no nosso país (exemplo de síntese cultural).

<sup>37</sup> Comunidade de Conceição das Crioulas. Depoimento de Givânia Maria da Silva, que é uma liderança quilombola, sobre o que representou a atuação do Imaginário na comunidade.

<sup>38</sup> O arquivar é entendido neste trecho como internalizar.

outras comunidades, mas que tem intenção de fazer isso com mais afinco. As histórias a que se referem estão relacionadas a relatos da experiência delas com o Imaginário, ou seja, querem motivar outras comunidades a se empenharem nesse projeto coletivo, de modo a conseguirem obter os ganhos que a comunidade e outras alcançaram, por meio de uma atuação conjunta.

A gente quer fazer isso da seguinte forma: a gente tá esperando uma oportunidade para passar todo esse conhecimento que a gente aprendeu com o Imaginário. Por exemplo, a comunidade de Marisqueira tá iniciando agora, ela vai precisar muito do apoio da gente, como é que ela vai começar a mudar, como é que dá certo. Para motivar eles, aí a gente tem inclusive uma pessoa da Marisqueira aqui com a gente, e a gente tá conversando com ela para ela mostrar isso lá. (EC)

No relato acima, observa-se outra situação em que o ciclo do partilhar tinha se encerrado e começou novamente por meio de um outro compartilhar.

No âmbito das concepções pós-abissal, pode-se entender que muitos dos valores passados pelo projeto para a comunidade foram internalizados, como é o caso da confiança em si e nas pessoas como capazes de mudar suas próprias histórias, entre muitos outros valores discorridos. Contudo, todos puderam ser identificados, como característicos de um paradigma pós-abissal e de um compartilhamento como eco-diálogo (FREIRE, 1983, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010).

Vale salientar que os conhecimentos adquiridos pelos integrantes do Imaginário são compartilhados com a sociedade por meio de artigos científicos, aulas, participação em eventos, livros etc, em que se relatam as experiências das ações do Imaginário com as Comunidades.

Em se tratando de um projeto de extensão que está vinculado a uma Universidade, cuja cultura de interdisciplinaridade é estimulada e incorporada pelo projeto, salienta-se que o conhecimento adquirido volta para o âmbito acadêmico por meio do ensino - a partir do momento em que os integrantes, enquanto professores, levam um conhecimento prático e teórico relativo a ações do designer em comunidades artesanais, bem como a partir do momento em que leva os alunos para as comunidades e os mesmos apreendem diversos conhecimento com as professoras e os artesões e o trazem para sala de aula; na pesquisa – a partir do momento que os conhecimentos apreendidos, podem servir de temáticas de pesquisas a serem desenvolvidas pelos

alunos da universidade e pelos integrantes do Imaginário; e na extensão – que representa a essência do projeto em que o compartilhamento se dá de diversas maneiras que foram supracitadas, no decorrer deste estudo.

Desta forma após análise de como o Imaginário concebe e compartilha conhecimentos com as comunidades pôde-se identificar que, apesar de alguns integrantes do projeto terem algumas ações orientadas por práticas abissais e que muitas vezes tais práticas estão vinculadas a estruturas que por serem abissais só aceitam práticas abissais, o paradigma que está refletido na prática do compartilhamento do conhecimento e na concepção do conhecimento do projeto “O Imaginário” é predominantemente o paradigma pós-abissal. Além disso, pode-se constatar que o compartilhamento praticado pelo grupo é o compartilhamento como eco-diálogo.

#### **4.5 Relação entre as dimensões individual e grupal do conhecimento e do compartilhamento do conhecimento**

Visando verificar se o paradigma refletido nos modelos mentais dos integrantes do Laboratório “O Imaginário” reflete o paradigma que norteia a concepção do conhecimento e o discurso do compartilhamento do conhecimento enquanto prática do “Imaginário”, se faz necessário discorrer sobre como a dimensão, individual e grupal, do conhecimento se relacionam, para em seguida discorrer como a dimensão individual e a grupal do compartilhamento conhecimento se relacionam entre si e com o conhecimento.

❖ **Conhecimento:** Para entendermos como a dimensão individual se relaciona com a dimensão grupal, no que concerne o conhecimento, elaboramos um mapa conceitual do conhecimento relacionado aos principais aspectos discorridos tanto na dimensão individual quanto na grupal, como segue.



compreender nem resolver, o que para o autor exige uma nova forma de se ver a realidade e, conseqüentemente, de se produzir conhecimentos.

Nesta tese, esta nova forma de ver a realidade e de se produzir conhecimentos foi concebida, como sugere Santos (2002b, 2005b, 2006a, 2007, 2010), por meio de uma mudança paradigmática, de uma visão de mundo abissal, concebida pela ciência moderna para uma concepção alternativa à mesma, que foi a visão pós-abissal.

No campo do conhecimento, isso reflete na forma como se concebe o conhecimento, que nesta tese foi concebido em uma perspectiva pós-abissal, ou seja, a de ecologia de saberes, que envolve, como supracitado, um relacionamento entre diversos saberes cujo princípio ecológico que o norteia se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (SANTOS, 2005b, 2006a, 2010).

Nesse sentido, tanto na dimensão individual quanto grupal, pode-se perceber que os indivíduos pensam o conhecimento no mundo como plural e desenvolvem suas práticas reconhecendo isso. Salientando que esse fato pôde ser identificado a partir do momento em que se utilizou o conceito popular, tanto nos modelos mentais quanto na foto-elicitção, bem como nos relatos como um tipo de conhecimento.

De modo que, como eles não consideram apenas o científico como um conhecimento universal e absoluto em seus modelos mentais (dimensão individual) e nos relatos de suas práticas (CHD) (dimensão grupal), já que utilizaram tanto o científico quanto o popular como tipos de conhecimentos, de modo que se pôde entender, neste contexto, que tanto os seus pensamentos quanto práticas estão direcionados por uma concepção pós-abissal do conhecimento - a de ecologia de saberes, que reconhece outros conhecimentos, além do científico, tal como também reconhece O Imaginário, individualmente e coletivamente. Sendo, assim, tanto na dimensão individual quanto na grupal, se concebe o conhecimento em uma perspectiva pós-abissal, ou seja, os modelos mentais dos integrantes refletem o paradigma do conhecimento adotado pelo grupo (o Imaginário).

#### ❖ **Compartilhamento do conhecimento**

Para entendermos como a dimensão individual se relaciona com a dimensão grupal, no que concerne o compartilhamento do conhecimento, elaboramos um mapa conceitual do compartilhamento do conhecimento relacionado aos principais aspectos percorridos tanto na dimensão individual quanto na grupal, como segue.

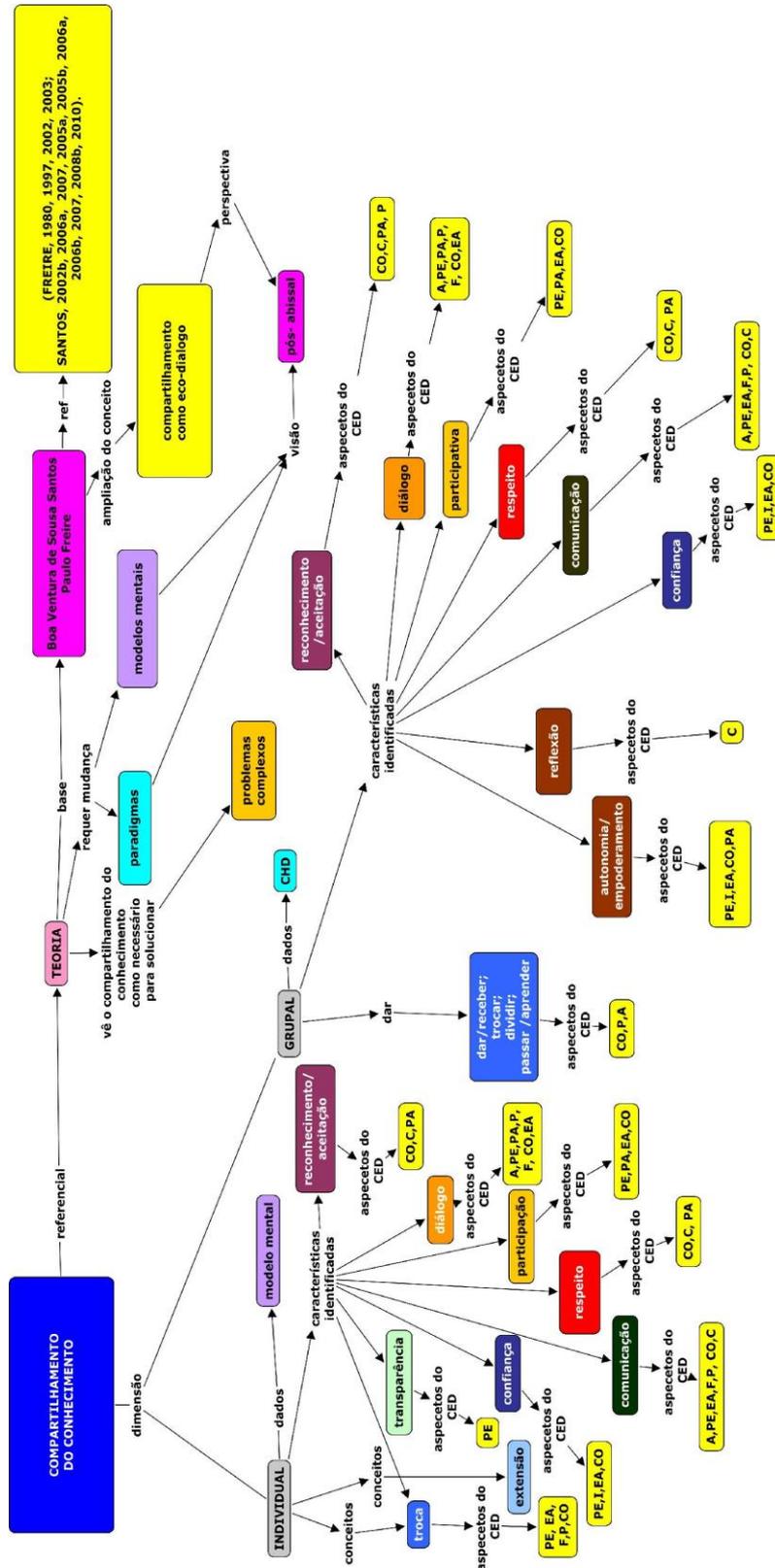


Figura 65 (4): Modelo Conceitual do compartilhamento do conhecimento, dimensão individual e grupal

Sabendo que a condição primordial para se conceber o compartilhamento do conhecimento, enquanto pensamento e prática, de acordo com uma visão pós-abissal, consiste em conceber o conhecimento também de acordo com uma visão pós-abissal e que o mesmo já atende esse requisito, conforme supracitado, se faz necessário analisar se isso também procede no que diz respeito à concepção e prática do compartilhamento do conhecimento.

Assim, de acordo com o que foi exposto em ambas as dimensões, individual e grupal, pudemos identificar o compartilhamento do conhecimento como relacionado à troca. Tal relação foi associada com a definição do que vem a ser compartilhamento de conhecimento, encontrada na literatura de gestão do conhecimento em que consta que: o compartilhamento pode ser entendido como transferência, partilha, troca de informações, ideias, sugestões e experiências do indivíduo com outros (BARTOL E SRIVASTAVA, 2002; CROSSAN *et al.*, 1998; DAVENPORT E PRUSAK, 1998; NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Contudo, tendo em vista que nesta tese adotou-se o pressuposto de que o ato de criar e de compartilhar conhecimentos não envolve apenas troca<sup>39</sup> de conhecimentos, pois envolve também a forma de como se vê a realidade e acima de tudo uma forma de agir, ou seja, como se compartilha, o simples fato de se ter utilizado o termo para conceber ou descrever o que seria o compartilhar não é suficiente para entendermos qual o paradigma que está refletido nessa prática, bem como não dá para verificar se esse compartilhar se dá como eco-diálogo.

Diante disso, se faz necessário aprofundamos a análise de modo a identificar como eles compartilham, o que envolve a identificação, de quais características condicionam o compartilhamento do conhecimento e se as mesmas são concebidas por uma visão pós-abissal.

Assim, as características abaixo foram identificadas, nas dimensões individual e grupal, como segue um resumo da análise de cada uma delas.

---

<sup>39</sup> Troca. Foi concebida nesta tese de acordo com uma concepção pós-abissal, como sendo troca de conhecimento, ideias, em que se aprende ensinando e ensina-se aprendendo, é que se dá por meio do diálogo (SANTOS, FREIRE).

DIMENSÃO	INDIVIDUAL			TEÓRICA		GRUPAL
	E7	E8	E10	Compartilhamento como eco-diálogo	Paradigma pós-abissal	CHD
Conceitos usados no modelo mental						
<b>Diálogo</b>	x	x	x	x	x	x
<b>Participação</b>	x	x		x	x	x
<b>Aceitação/Reconhecimento</b>		x	x	x	x	x
<b>Respeito</b>	x	x	x	x	x	x
<b>Confiança</b>		x		x		x
<b>Comunicação</b>	x	x	x	x		x
<b>Troca</b>	x	x	x	x	x	x
<b>Autonomia/empoderamento</b>				x	x	x

Quadro 15 (4): Principais conceitos utilizados na elaboração do mapa conceitual  
Fonte: dados da pesquisa

❖ **Diálogo:** Consiste em uma ação essencial da pedagogia que sustenta o compartilhar, envolvendo uma estrutura de articulação que se dá numa relação horizontal de A com B. O sujeito assume o papel de verdadeiro sujeito cognoscente (os sujeitos participam juntos no ato de pensar os significados e de refletir criticamente sobre os mesmos), pois ele compartilha a produção do saber por meio do diálogo (FREIRE, 1980, 1997, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2006a, 2007, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008b, 2010).

Na dimensão grupal, o diálogo foi posto como um diferencial do Imaginário, no sentido de que ele consegue estabelecer bem um diálogo com as comunidades e entre conhecimentos. De modo que o uso do diálogo é algo natural em todo o processo de interação com as comunidades, juntamente com a prática de refletir junto e de buscar soluções em conjunto, em prol de um projeto coletivo.

Tal característica também foi utilizada para se referenciar ao compartilhamento do conhecimento, pelos integrantes, em seus modelos mentais. Ambos os integrantes disseram que o diálogo é fundamental para que o compartilhamento exista. Esse diálogo pôde ser identificado nos modelos mentais como relacionado ao diálogo entre conhecimentos (popular e científico) e entre sujeitos, o que corrobora com a dimensão

grupal, bem como com a concepção pós-abissal adotada nesta tese, do diálogo enquanto uma ação que faz parte de um tipo de pedagogia necessária para que se dê o compartilhamento como eco-diálogo.

❖ **Participação:** Está relacionada ao papel desempenhado por cada um, bem como na forma como se concebe a relação entre as pessoas que compartilham conhecimentos: sujeito-sujeito. Decide-se junto, cria-se e recria-se junto. Reflete-se junto. Compartilha-se junto (FREIRE, 1980, 1997, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2006a, 2007, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008b, 2010).

Na dimensão grupal, a participação foi identificada como uma característica presente no imaginário, tendo em vista que a advém da própria metodologia adotada pelo Imaginário, que é participativa, como segue.

“A atuação do Imaginário Pernambucano apoia-se, portanto, em uma metodologia participativa, a partir do entendimento de que as artesãs e artesãos são sujeitos de suas práticas” (ANDRADE *et al.*, 2006, p.30).

Além disso, na dimensão grupal, a participação pôde ser identificada a partir do momento em que se descreveu o Imaginário como um projeto coletivo, do qual fazem parte estudantes, professores, profissionais, comunidades, empresas, entre outros, cujo projeto coletivo se dá por meio de um acordo, entre Imaginário e Comunidade, em que todos os envolvidos fazem parte e acima de tudo tomam parte. Esse “tomar parte” significa participar de todas as ações, dentre elas o compartilhar em que se faz junto, ou seja, a relação se dá junto, de forma horizontal, entre o Imaginário e a Comunidade.

Na dimensão individual a participação surge em dois modelos mentais, em que foi relacionada com a participação das pessoas. Salientando que ambos os integrantes que elaboraram o modelo mental destacam que tal característica é fundamental para que o compartilhamento do conhecimento aconteça.

Logo, o que se pode perceber, confrontando o pensamento individual com o grupal, é que a concepção grupal “participação” está presente nos modelos mentais dos integrantes que fizeram uso da participação, e que corroboram com a concepção da participação enquanto característica pós-abissal (ação, relação entre conhecimento, papel, pedagogia, estrutura de articulação) visto que as pessoas são tidas como sujeitos, quer seja no ato de compartilhar ou em qualquer outro processo.

❖ **Aceitação / Reconhecimento:** Reconhecimento dos outros conhecimentos além dos científicos, como conhecimentos válidos. Ecologia de saberes. Ex. aceitar o conhecimento popular. Reconhece o poder de fazer, criar e transformar como próprio

dos homens (FREIRE, 1980, 1997, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2006a, 2007, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008b, 2010).

Na dimensão grupal, o reconhecimento pôde ser identificado em relação tanto ao reconhecimento do conhecimento do artesão e da artesã, quanto em relação ao próprio reconhecimento das pessoas enquanto sujeitos importantes para transformação e desenvolvimento social, bem como reconhecesse a cultura de cada comunidade como um elemento importante nesse contexto, e que pode ser utilizada como um recurso em prol do desenvolvimento e da transformação social das mesmas.

Vale destacar que na dimensão grupal o reconhecimento foi identificado como uma característica presente no Imaginário, tendo em vista que a advém da própria metodologia adotada pelo Imaginário que é individualizada, como segue.

“A atuação do Imaginário Pernambucano apoia-se, portanto, em uma metodologia individualizada, pois reconhece as habilidades e as competências dos envolvidos” (O ANDRADE *et al.*, 2006, p.30).

Na dimensão individual o reconhecimento surge em dois modelos mentais, um que foi relacionado ao reconhecimento das pessoas e outro que foi relacionado ao reconhecimento dos conhecimentos. Ambos os integrantes que elaboraram o modelo mental destacam que tal característica é fundamental para que o compartilhamento do conhecimento aconteça.

Logo, pôde-se perceber, confrontando o pensamento individual com o grupal, que a concepção grupal do reconhecimento corresponde à junção dos pensamentos contidos nos modelos mentais dos integrantes que fizeram uso do reconhecimento.

Dessa forma, se constatou que a concepção grupal de reconhecimento está presente nos modelos mentais dos integrantes que fizeram uso do mesmo e que corroboram com a concepção do reconhecimento enquanto característica pós-abissal (cultura, conhecimento, foco, propósito, papel).

❖ **Respeito:** Respeito à diversidade existente no mundo, de modo a não invadir, não manipular e não sloganizar. Ex: respeito à diversidade cultural, ação sob a cultura na forma de síntese cultural. Respeito do conhecimento popular (FREIRE, 1980, 1997, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2006a, 2007, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008b, 2010).

Na dimensão grupal, o respeito foi identificado como uma característica presente no Imaginário, tendo em vista que a advém da própria metodologia adotada pelo Imaginário, que é contextualizante, como segue.

“A atuação do Imaginário Pernambucano apoia-se, portanto, em uma metodologia [...] contextualizante, já que a intervenção está calcada nas necessidades, nos desejos e no respeito aos valores de cada comunidade artesã” (ANDRADE *et al.*, 2006, p.30).

Além do respeito aos valores, identificou-se que existe em suas práticas o respeito às pessoas e também aos diversos conhecimentos existentes no mundo, como os conhecimentos científicos e os tradicionais (conhecimento popular, que é o do artesão).

Na dimensão individual o respeito surge em todos os modelos mentais, como fundamental para que o compartilhamento do conhecimento aconteça. Só que um integrante o relacionou como fazendo parte dos valores que envolvem o ato de compartilhar conhecimento, e os demais relacionaram o respeito com o respeito aos conhecimentos, dentre eles o popular.

Desta forma constatou-se que a concepção grupal de reconhecimento está presente nos modelos mentais dos integrantes que fizeram uso do mesmo e que corroboram com a concepção do reconhecimento enquanto característica pós-abissal (cultura, conhecimento, papel).

Assim, identificou-se, confrontando o pensamento individual com o grupal, que na dimensão individual, ou seja, nos modelos mentais, o respeito corresponde ao mesmo respeito da dimensão grupal (O Imaginário) e que ambos corroboram com a concepção do respeito enquanto característica pós-abissal (conhecimento, cultura).

❖ **Confiança:** A confiança é necessária para que se consiga compartilhar e desenvolver uma ecologia de saberes. Envolve a confiança nos homens e em suas possibilidades. No poder e no valor das pessoas como a gentes de transformação (FREIRE, 1980, 1997, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2006a, 2007, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008b, 2010).

Na dimensão grupal, a confiança foi identificada como sendo necessária para firmar acordos e, assim, poder desenvolver um projeto coletivo. A confiança na dimensão grupal foi associada à confiança e a certeza de que foram e de que serão capazes de mudar suas próprias histórias (ANDRADE *et al.*, 2006, p.13), ou seja, a confiança nas pessoas como capazes de mudar a história, de promoverem o desenvolvimento e a transformação social.

Na dimensão individual a confiança foi utilizada em apenas um modelo mental, como fundamental para que o compartilhamento do conhecimento aconteça. Um

exemplo relatado pelo integrante que utilizou o conceito de confiança em seu modelo mental, que retrata uma situação que envolve confiança, foi o de:

Por exemplo, estamos nos organizando para FENEART (Imaginário e comunidades) e lá tem os estandes. E aí as comunidades que dividiam o estande, decidiram que iam querer um estande próprio [...] elas pensaram: eu entendi que posso mais, eu posso fazer meu vaso e meu filtro e vender mais, se eu comprar meu estande, e vendendo mais eu posso ter um lucro maior em poucos dias, maior do que eu teria se dividisse, ou se não estivesse participando da FENEART. Eu aprendi isto. (E7)

Desta forma, percebeu-se, confrontando o pensamento individual com o relato individual, que a confiança a que se refere está relacionada à confiança em si como capaz de fazer, de mudar, de transformar.

Assim, identificou-se, confrontando o pensamento individual com o grupal, que na dimensão individual, ou seja, nos modelos mentais, a confiança corresponde à mesma confiança percorrida na dimensão grupal (O Imaginário), e que ambas corroboram com a concepção do respeito enquanto característica pós-abissal (pedagogia, estrutura de articulação, conhecimento e interesse).

❖ **Autonomia / empoderamento:** A articulação entre as pessoas se dá numa relação de A com B. As pessoas devem ter a consciência de que são capazes de decidirem sobre suas ações (FREIRE, 1980, 1997, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2006a, 2007, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008b, 2010).

A autonomia, na dimensão grupal, pode ser identificada como uma autonomia / empoderamento da comunidade. Ela é algo almejado pelo Imaginário, enquanto propósito de atuação de um de seus eixos, que compõe a sua metodologia, que é o de Gestão, como segue:

Gestão: Promove a articulação, a formação e o fortalecimento de grupos, incentivando a construção de acordos coletivos e a busca da autonomia. A ação favorece o reconhecimento e a formação de lideranças, desperta a auto-estima e conscientiza artesãs e artesãos para o valor de seu trabalho (ANDRADE *et al.*, 2006, p.28).

Vale salientar que a autonomia a que se refere está relacionada ao fato de poderem atuar independente de apoiadores e do Imaginário, de modo a fugir de um compartilhamento assistencialista / paternalista, que é típico de uma visão abissal.

Contudo, tendo em vista que a metodologia de atuação do Imaginário parte da ideia de que as comunidades devem ser os sujeitos de sua própria história, tal concepção abissal se distancia da realidade e conseqüentemente da prática do Imaginário.

Na dimensão individual, ou seja, no modelo mental, tal conceito não foi utilizado, contudo, nas entrevistas individuais pôde-se identificar o uso do conceito por alguns integrantes que elaboraram o modelo mental, como segue:

O empoderamento surgiu, quando perguntado:

*O que a comunidade ganha com o compartilhamento de conhecimento entre o Imaginário e a mesma?*

Em relação à comunidade veja só, é como é que eu diria, em alguns espaços não existia nada nem um grupo, nada, hoje em dia tem ganhos tangíveis com um espaço para produção coletiva, você tem pessoas que se juntam para produzir alguma coisa, aí você tem o nome da comunidade que aparece no âmbito nacional, quando ganham um concurso, além de que se tem a geração de renda. Tem uma serie de coisas que vão empoderando (as comunidades) dentro daquele cenário pessoal, local, nacional e até estadual eu acho que tem uma a grande coisa nesse sentido, que não é o dinheiro que ganham, mas a posição que ocupam dentro da sociedade a partir da experiência coletiva. Este empoderamento não é tangível, quando a pessoa começa aprender a falar a se posicionar e a se colocar, isto não é tangível, o empoderamento significa isso. (E8)

A gente cresce enquanto profissional e cresce enquanto pessoa. No Imaginário existe um ganho pessoal e profissional imenso. A comunidade também ganha, pois existe essa troca, esse compartilhamento de conhecimento que todos ganham e crescem. A comunidade se empodera enquanto sujeito. (E10)

Já na entrevista junto a E7, pôde-se encontrar alguns indícios que remetem à autonomia e empoderamento da comunidade como algo desejado, como segue:

[...] A gente procura deixar a pessoa evoluir por conta própria lá na comunidade, numa relação como a do pai com a criança que está aprendendo a andar de bicicleta de rodinha, vai pedalando bambeando e a gente de olho. [...] dentro do que eles precisam a gente vai ajudar em parte, pois a ideia é a história da bicicleta com o pai, que vai soltando o filho até que ele consiga sozinho. (E7)

Logo, pôde-se perceber, confrontando o pensamento individual com os relatos individuais, que a autonomia/empoderamento está relacionada em ambos os casos com o empoderamento das pessoas enquanto sujeitos, que podem ser os autores da sua história, e que devem ter consciência e aprenderem que são sujeitos e não objetos.

Assim, identificou-se, confrontando o pensamento individual com o grupal, que na dimensão individual, ou seja, nos modelos mentais, a autonomia corresponde à mesma autonomia percorrida na dimensão grupal (O Imaginário), e que ambas corroboram com a concepção do respeito enquanto característica pós-abissal (estrutura de articulação, ação, interesse, papel, pedagogia e interesse).

❖ **Comunicação:** Encontro de sujeitos interlocutores que buscam significados. Intercomunicação entre sujeitos abertos à possibilidade de conhecer. A partir do momento que se conscientizam que sabem algo e quando se está aberto a saber mais, podem, sabendo mais, mudar realidades (FREIRE, 1980, 1997, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2006a, 2007, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008b, 2010).

Essa comunicação é diálogo na medida em que não é transferência de saber, mas uma troca que se dá pela comunhão entre sujeitos que buscam os significados das coisas. Estando implícita a transparência em todo o processo (FREIRE, 1980, 1997, 2002, 2003; SANTOS, 2002b, 2006a, 2007, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008b, 2010).

A comunicação (foco, pedagogia, papel, propósito, estrutura de articulação, ação) a que nos referimos pode ser identificada, na dimensão grupal e individual, na medida em que o diálogo, a troca, a participação, confiança, reconhecimento, etc, foram sendo identificadas como características presentes nos modelos mentais e nos relatos. Na verdade, para que exista a comunicação é preciso que outras características estejam presentes tanto na forma como se concebe o compartilhamento, quanto na forma com que se pratica o mesmo.

Fazendo uma análise geral com base no que foi identificado e relacionado tanto na dimensão individual quanto na dimensão grupal, no que se refere ao conhecimento e ao compartilhamento do conhecimento, pode-se afirmar que:

Na dimensão individual tanto o conhecimento quanto o compartilhamento do conhecimento são concebidos de acordo com um paradigma pós-abissal, sendo o referido compartilhamento também identificado como eco-diálogo. O mesmo ocorre na dimensão grupal.

Desta forma, pôde-se verificar que o paradigma pós-abissal refletido nos modelos mentais dos integrantes do Laboratório “O Imaginário” reflete o paradigma que norteia a concepção do conhecimento e o discurso do compartilhamento do conhecimento enquanto prática do “Imaginário”

## 5 Conclusões

---

Neste capítulo serão apresentadas as conclusões do estudo, relacionando os dados empíricos com os objetivos do estudo, bem como os confrontando com o referencial teórico adotado nesta tese, visando comprovar ou refutar a tese de que: “O compartilhamento do conhecimento como eco-diálogo, no contexto de práticas universitárias, só pode ser concebido enquanto prática, se os modelos mentais que o nortearem forem guiados por um paradigma pós-abissal do conhecimento”.

Todavia antes de discorrer sobre as conclusões do estudo, vale salientar que a base para construção desta tese emergiu da necessidade e do desejo de não aceitar as coisas como são, bem como do desejo de buscar alternativas que pudessem contribuir para a transformação de algumas realidades, que vêm mostrando suas faces e suas consequências, digam-se duras, a partir das perspectivas de como elas deveriam ser, se algumas possibilidades ignoradas no mundo social não estivessem sendo desperdiçadas, como é o caso da possibilidade de se enxergar e de se aceitar a realidade como composta por uma pluralidade de saberes, que na sociedade do conhecimento assume um papel de destaque.

Tal visão de se aceitar a realidade, no campo do conhecimento, como composta por uma pluralidade de saberes, advém de uma visão paradigmática pós-abissal, cuja epistemologia que a fomenta, é a da ecologia de saberes, que relacionada a uma realidade de problemas complexos, surge como uma alternativa a forma abissal de se compreender e produzir conhecimentos relativos aos referidos problemas, que a mesma não vem conseguindo resolver.

No campo organizacional, a produção e o compartilhamento do conhecimento se relacionam com a prática da gestão do conhecimento, que visa criar e compartilhar conhecimentos, de modo a atingir os interesses organizacionais (DRUKER, 1993). Todavia, tal prática, contextualizada com uma organização social do conhecimento, como as universidades, parecem inadequadas, em virtude dos seus interesses serem sociais, bem como em virtude de que o conceito de compartilhamento, parece ser inadequado a realidade das mesmas, que na sociedade do conhecimento, de acordo com Antunes (2008), constitui uma verdadeira fábrica do conhecimento, que se situa no ponto de interseção da criação, do compartilhamento e da utilização do conhecimento.

No entanto, sabe-se que as universidades se desenvolveram com base no paradigma epistemológico abissal, contudo por serem instituições sociais, elas não podem ficar as margens dos problemas complexos que afligem a sociedade (CHAUÍ, 2003). Assim, as universidades precisam se posicionar, de modo que observa-se que as mesmas vem direcionado suas práticas para uma perspectiva pós-abissal (SANTOS, 2008b).

Uma atividade que se destaca neste contexto é a atividade de extensão que interliga a universidade com a sociedade, e que lida com a diversidade de saberes existentes no mundo, como os científicos e os não científicos. Além disto, o compartilhamento do conhecimento, nesta tese, foi identificado como inter-relacionado com a extensão universitária.

Entretanto devido as limitações teóricas e empíricas, identificadas por meio da análise dos estudos desenvolvidos sobre a gestão do conhecimento no contexto das universidades, emergiu a necessidade de conceber um compartilhamento do conhecimento adequado a realidade universitária. Desta forma concebeu-se nesta tese o compartilhamento como eco-diálogo, por meio das teorias desenvolvidas sobre educação, por Freire (1979, 1980, 1997, 2002, 2003), bem como se fez uso da teoria epistemológica, proposta por Santos (2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2010).

Todavia, para que se compartilhe sob a perspectiva acima se faz necessário o reconhecimento recíproco (atores-sujeitos, epistemologias, conhecimentos) e a disponibilidade para enriquecimento mútuo, dos atores envolvidos nesta relação, que por meio de uma partilha entre várias culturas e de diversos conhecimentos em um dado espaço cultural, se produz um conhecimento válido é contextual.

A referida concepção de que é possível construir e compartilhar conhecimentos, a partir de relações com diversos atores sociais, de diversas epistemologias, dentre elas, as científicas e não científicas, advém de uma concepção pós-abissal do conhecimento como ecologia de saberes e do compartilhamento como eco-diálogo. Entretanto, para que se pense e se compartilhe sob esta perspectiva, se faz necessário ter paradigmas e modelos mentais que orientam o pensamento e as ações sob esta ótica.

Desta forma este estudo objetivou compreender qual o paradigma do conhecimento que refletido nos modelos mentais propicia o compartilhamento do conhecimento como eco-diálogo, por meio do estudo de caso do laboratório “O Imaginário”, que é um projeto extensionista da Universidade Federal de Pernambuco. na prática extensionista de projetos da Universidade Federal de Pernambuco.

Salienta-se que a pesquisa se deu por meio do estudo de caso do Imaginário, tendo em vista que pôde-se identificar por meio de pesquisa preliminares que o mesmo vem apresentando indícios que suas ações estão sendo guiadas por um paradigma pós-abissal. Para tanto adotou-se a abordagem qualitativa, e a metodologia de análise interativa, que se apresentaram adequadas a ontologia, a epistemologia ao problema que se quis estudar.

A fim de atingir o objetivo proposto, objetivos específicos foram traçados e cumpridos, como segue:

- Identificar qual paradigma do conhecimento que está refletido nos modelos mentais (do conhecimento e do compartilhamento do conhecimento) dos indivíduos que fazem parte do “Imaginário”: Pôde-se identificar na dimensão individual, por meio dos modelos mentais sobre conhecimento, que os integrantes (modelos mentais) do Imaginário, pensam o conhecimento no mundo como plural, ou seja, existem diversos conhecimentos no mundo, além do conhecimento científico, como o conhecimento popular. Desta forma, o paradigma do conhecimento que reflete no modelo mental do conhecimento, dos integrantes do Imaginário, é o pós-abissal, que está relacionado a epistemologia da ecologia de saberes, cujo princípio que o norteia é o reconhecimento da diversidade de conhecimentos existentes no mundo, além dos conhecimentos científicos. Já no modelo mental do compartilhamento do conhecimento, o paradigma do conhecimento identificado foi o pós-abissal.
- Identificar qual paradigma do conhecimento está refletido na concepção do conhecimento e no discurso do compartilhamento do conhecimento enquanto prática do “Imaginário”: Pôde-se identificar na dimensão grupal, que o paradigma do conhecimento que reflete na concepção do conhecimento do Imaginário, é o pós-abissal, tendo em vista que se vê o conhecimento no mundo como plural, ou seja, existem diversos conhecimentos no mundo, além do conhecimento científico, como o conhecimento popular. Salientando que este fato pôde ser identificado a partir do momento que se utilizou o conceito popular, nos relatos, quanto na foto-elicitación, como um tipo de conhecimento. Além disto, pôde-se identificar que o paradigma do conhecimento que reflete no discurso do compartilhamento do conhecimento enquanto prática do “Imaginário”, é predominantemente pós-abissal, tendo em vista as diversas características identificadas durante a análise.

- Verificar se o compartilhamento do conhecimento é concebido tanto nos modelos mentais dos indivíduos (dimensão individual) que fazem parte do “Imaginário”, quanto no discurso do compartilhamento do conhecimento enquanto prática do “Imaginário” (dimensão grupal), como um compartilhamento como eco-diálogo: Tanto na dimensão individual, quanto na grupal, pôde-se constatar que o compartilhamento é concebido como compartilhamento como eco-diálogo.
- Verificar se o paradigma refletido nos modelos mentais dos integrantes do Imaginário, reflete o paradigma que norteia a concepção do conhecimento e o discurso do compartilhamento do conhecimento enquanto prática do “Imaginário”: Na dimensão individual constatou-se que o conhecimento é concebido de acordo com o paradigma pós-abissal, ou seja, é concebido como ecologia de saberes. Na dimensão grupal, constatou-se que o conhecimento é concebido de acordo com uma perspectiva pós-abissal, ou seja, como ecologia de saberes. Deste modo constatou-se que o modelo mental do conhecimento dos integrantes do Laboratório, “O Imaginário”, reflete o paradigma do conhecimento do Laboratório, “O Imaginário”. No que concerne o compartilhamento do conhecimento, na dimensão individual constatou-se que ele é concebido de acordo com o paradigma pós-abissal. Na dimensão grupal, também se concebe o compartilhamento pela maioria dos integrantes do mesmo jeito. Deste modo constatou-se que o modelo mental do compartilhamento do conhecimento dos integrantes do Laboratório, “O Imaginário”, reflete o paradigma do conhecimento que norteia o discurso do compartilhamento do conhecimento, enquanto prática do Laboratório, “O Imaginário”.

A cerca da pergunta de pesquisa: *qual o paradigma do conhecimento que refletido nos modelos mentais propicia o compartilhamento do conhecimento como eco-diálogo?*

Pode-se por meio das constatações encontradas, afirmar que o paradigma pós-abissal refletido nos modelos mentais dos integrantes do Laboratório, “O Imaginário”, é que propicia um compartilhamento do conhecimento como eco-diálogo.

Desta forma, tem-se a comprovação de que no caso estudado, “o compartilhamento do conhecimento como eco-diálogo, no contexto de práticas

universitárias, só pode ser concebido enquanto prática, se os modelos mentais que o nortearem forem guiados por um paradigma pós-abissal do conhecimento”.

Como considerações finais, vale destacar que os projetos desenvolvidos pelo Imaginário, como relatam Cavalcante, Campos e Andrade, et alli (2006), representam uma construção coletiva, devendo ser compreendido como um processo, e por isso, não finalizado. Dessa forma, é fundamental que o grupo de artesãos e do Imaginário estejam sempre receptivos a novos desafios.

Vale destacar também que apesar de não estar relacionado ao que se quis estudar, pôde-se identificar alguns entraves relativos as práticas de projetos de extensão que estão relacionadas a estrutura da universidade e de muitas empresas que apoiam tais iniciativas, que são abissais, e assim exigem comportamentos abissais, impossibilitando que o referido projeto pratique determinadas ações em uma perspectiva diferente desta, como a pós-abissal, ou seja, não tem como ser totalmente pós-abissal, pois ainda existem empresas e pessoas com o qual se tem que interagir, que pensam e praticam ações abissais.

Neste contexto, é preciso que a universidade, enquanto uma instituição social e educativa, conscientize as pessoas e as empresas para importância de rupturas paradigmáticas e a emergência de se conceber pensamentos e ações pós-abissais, bem como é preciso que a mesma conceba mecanismos que tentem direcionar o pensamento e as ações das pessoas por meio de uma visão pós-abissal, que tem um princípio ecológico do saber e visa justiça epistemológica e cognitiva, tão necessária para a sobrevivência e o desenvolvimento sustentável da sociedade.

Além do exposto, vale ressaltar as principais contribuições advindas de pessoas que pensam e praticam suas ações de maneira predominantemente pós-abissal, que puderam ser vislumbradas, por meio do estudo de caso do projeto “O Imaginário” que vêm contribuindo para a formação de estudantes de diversos cursos da Universidade Federal de Pernambuco - tais como Design, Engenharia, História e Jornalismo - à medida que permitem aos futuros profissionais dispor de um ambiente real como laboratório e ferramentas facilitadoras para uma nova possibilidade de atuação profissional, em que se assume o papel de profissional cidadão e que se alinha a concepção atual de extensão universitária cidadã.

As intervenções do projeto, “O Imaginário”, também vêm colaborando com a geração de conhecimentos sobre formas e práticas gerenciais em comunidades com forte tradição cultural, por meio da criação de comunidades epistêmicas, em que se estar

disposto a aprender com os homens, pois se respeita e se reconhece o poder e os conhecimentos dos mesmos, o que confirma ainda as possibilidades de sustentabilidade e de transformação social advindas das parcerias e da comunicação, entre pessoas que detêm conhecimentos científicos e não científicos.

Outros benefícios gerados pelo Imaginário é a conscientização da necessidade da busca por novas formas de produzir e de compartilhar conhecimentos sobre e para problemas locais reais, como o que advém de um paradigma pós-abissal e de um compartilhamento como eco-diálogo.

Salienta-se que todo o conhecimento gerado como resultado das ações do projeto não só surgiu de uma parceria com a comunidade e instituições públicas e privadas, mas retornou à sociedade e as instituições, como a universidade, como um conhecimento disponível.

No que concerne as comunidades, as contribuições das ações coletivas do Imaginário junto com as mesmas, advém, da conscientização e do resgate dos indivíduos como cidadãos e integrantes de uma sociedade, que devem cumprir com seus respectivos papéis sociais de maneira coletiva, e cooperativas, por meio do comprometimento com ações solidárias, baseadas em interesses e sonhos comuns, compartilhados, dentre eles o desenvolvimento transformador.

Ressalta-se que a contribuição mais salutar neste processo de intervenção foi a de proporcionar ao artesão o encontro consigo mesmo, com seu povo, com sua cultura e propiciar que ele se redescubra na atualidade e re-signifique sua cultura com a devida propriedade, de forma a valorizar a sua cultura como recurso, bem como uma forma de expressão da comunidade.

Diante disto, acredita-se que esta iniciativa deva servir de exemplo para instituições públicas ou privadas que tem consciência da realidade complexa, da necessidade de uma outra forma de se produzir e de se compartilhar conhecimento, como a do compartilhamento do conhecimento como eco-diálogo.

Embora não generalizáveis, os resultados deste estudo podem ser complementares aos de outros já realizados, com outros enfoques ou a respeito de outras realidades, servindo de estímulo ou ponto de partida para a realização de novas pesquisas, que ajudem a expandir o conhecimento sobre a temática deste estudo, deste modo sugerem-se estudos sobre o compartilhamento do conhecimento em outras atividades de extensão, o estudo de como as universidades e as comunidades utilizam os

conhecimentos compartilhados por meio da extensão, bem como sugere-se estudos sobre como o conhecimento oriundo da extensão retorna para a universidade.

## 6 Referências

---

- ACHUTTI, L. E. R. Foto-etnografia: um estudo de antropologia visual sobre o cotidiano, lixo e trabalho em uma vila popular na cidade de Porto Alegre: Tomo editorial. Palmarinca, 1997.
- ADLER, P. A. e ADLER, P. Observational techniques. In: DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Y. S. (eds). Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: SAGE, 1994. p. 377-392.
- ALENCAR, E. Introdução à metodologia de pesquisa social. Lavras: UFLA/FAEPE, 2000.
- ALVES, R. Filosofia da Ciência. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- ALVESSON, M.; DEETZ, S. Teoria crítica e abordagens pósmodernas para estudos organizacionais. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. Handbook de estudos organizacionais: São Paulo: Atlas, 1998.
- ANDERY, A. A . Psicologia na Comunidade. In: Lane, S. Psicologia Social: o homem Im movimento (13 ed.). São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ANDRADE, A.; CAVALCANTI, V. Imaginário pernambucano: design, cultura, inclusão social e desenvolvimento sustentável. Recife: Zoludesign, 2006.
- ANDRADE, A. (Org.) ; CAVALCANTI, V. P. (Org.) ; RODRIGUES, J. (Org.) ; ARRAES, T. (Org.) . Imaginário Pernambucano: design, cultura, inclusão social e desenvolvimento sustentável. 1. ed. Recife: , 2006. v. 1. 104 p.
- ANGELONI, M. T. (Org.). Organizações do conhecimento: infra-estrutura, pessoas e tecnologia. São Paulo: Saraiva, 2003.
- ANGELONI, M.T; MUSSI, C.C.Estratégias: formulação, implementação e avaliação: o desafio das organizações contemporâneas. São Paulo: Saraiva, 2008.
- ANTUNES, L.S.M.R. Reflexões Sobre A Aplicação da Gestão do Conhecimento Pelas Universidades: O Caso da Escola de Engenharia. Universidade Federal Fluminense (Dissertação), 2008.
- ARANTES DE ARAÚJO, V. A. Modelos organizadores na resolução de conflitos morais: um estudo intercultural com estudantes brasileiros e catalães. Barcelona: Facultat de Psicologia/Universitat de Barcelona (Credits de Recerca), 1998.

ARAÚJO, G. D. ; CORDEIRO, E. J. D. ; CAVALCANTI, V. P.; ANDRADE, A.; BOTELHO, V. S. Tornos cerâmicos: melhorias ergonômicas no equipamento agregando valor a cultura local. In: ABERGO 2008 - XV Congresso Brasileiro de Ergonomia, VI Fórum Brasileiro de Ergonomia, III ABERGO Jovem - III Congresso Brasileiro de Iniciação Científica, 2008, Porto Seguro. ABERGO 2008 - Programa Oficial de Anais de Resumos, 2008. v. 1. p. 1-12.

ARONSON, E.; WILSON, T.D.; AKERT R. M. Psicologia Social. Rio de Janeiro: LTC, 3a. edição, 2002.

BACHELARD, G. Conhecimento comum e conhecimento científico. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, 1972.

BARTOL, K.; SRIVASTAVA, A. Encouraging knowledge sharing: the role of organizational reward systems. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 2002.

BASTOS, A. V. B. Mapas Cognitivos e a Pesquisa Organizacional: explorando aspectos metodológicos. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, Natal - Rio Grande do Norte, v. 7, n. Especial, p. 65-78, 2002.

BENJAMIN, W. Obras escolhidas. Vol. I. Trad. Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. A construção social da realidade (Tratado de sociologia do conhecimento). 7ª.ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1987.

BOYD, HW. *et al.* Marketing Research – text and cases. 7th Ed. Homewood, IL., R. D.Irwin, 1989.

BRONN, P. S.; BRONN, C. A reflective stakeholder approach: co-orientation as a basis for communication and learning. *Journal of Communication Management*, v. 7, n. 4, p.291-303, 2003.

BRYANT, S. E. The role of transformational and transactional leadership in creating, sharing and exploiting organizational knowledge. *The Journal of Leadership and Organizational Studies*, v. 9, n. 4, p. 32-44, 2003.

BUARQUE, C. A aventura da Universidade. São Paulo, ed UNESP, 1994.

CABRAL, G., TABOSA, T., TSCHÁ, E. R. Redes Sociais, Dádiva e Cooperação na Intervenção Social Transformadora: o caso do Projeto Imaginário Pernambucano In: X fórum internacional de administração -FIA e IV congresso mundial de administração, 2007, Coimbra.

\_\_\_\_\_. Universidade Empreendedora, Intra-empendedorismo e Inovação Tecnológica. O caso da parceria UFPE – Brasil, projeto Imaginário Pernambucano, e a CIV – Companhia Industrial de Vidros. In: Xfórum internacional de administração -FIA e IV congresso mundial de administração, 2007, Coimbra.

CAJUEIRO, J. L. G. Modelo de Gestão do Conhecimento Para Instituições de Ensino Superior. Universidade Federal de Pernambuco (Tese), 2008.

CAPRA, F. A teia da vida. São Paulo: Cultrix, 1996.

\_\_\_\_\_. As conexões ocultas. São Paulo: Cultrix, 2002.

CARMO, R. M. O gestor na era do conhecimento. Revista Científica do Curso de Administração, UniEVANGÉLICA-Centro, 2004.

CASTRO, G. Gestão do conhecimento em bibliotecas universitárias: um instrumento de diagnóstico. Universidade Federal de Santa Catarina (Dissertação), 2005.

CAVALCANTI, V. P. ; CAMPOS, C. ; ANDRADE, A.; D'GARCIA, G.; RODRIGUES, J.; COSTA, Q. Cultura, design e desenvolvimento sustentável: um experimento no Cabo de Santo Agostinho. In: 7º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, 2006, Curitiba. Anais do 7º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, v. 1. p. 1-11, 2006.

CAVALCANTI, V. P.; ANDRADE, A.; SILVA, G.; COSTA, Q. A produção de artesanato em Cana-Brava: um paralelo entre a metodologia do Imaginário Pernambucano e os conceitos de sustentabilidade. In: I International Symposium on Sustainable Design / I Simpósio Brasileiro de Design Sustentável, 2007, Curitiba. I International Symposium on Sustainable Design / Simpósio Brasileiro de Design Sustentável, v. 1. p. 1-9, 2007.

CAVALCANTI, V. P. ; ANDRADE, A. ; SILVA, G. ; CORDEIRO, E. J. D. Tecnologia como argumento de competitividade: a vitrificação de produtos em cerâmica artesanal. In: P&D Design 2010 - 9º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, 2010, São Paulo. Anais P&D Design 2010 - 9º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, 2010.

CHALMERS, A. F. O que é ciência afinal? São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHANLAT, J. F. (Coord.) O indivíduo na organização: dimensões esquecidas. São Paulo: Atlas, 1992.

CHAUÍ, M. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_.A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação, n. 24, set./dez. p. 5-15, 2003.

CLARK-IBÁÑEZ, M. Framing the social world with photo-elicitation interviews. American Behavioral Scientist, v. 47, n. 12, aug. Thousand Oaks: SAGE, p. 1507-1527, 2004. COLLIER JUNIOR, J. Antropologia Visual: a Fotografia como Método de Pesquisa, (Tradução de Iara Ferraz e Solange Martins Couceiro), São Paulo: EPU/Edusp, 1973.

COSTA, Q. Design artesanal como estratégia para o design pernambucano. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Desenho Industrial) - Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

COOPER, D.; SCHINDLER, P. Métodos de Pesquisa em Administração, 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003

CROOK,W.Y. & GUNTHER,C.R. A Força dos Modelos Mentais.Porto Alegre. Bookman, 2005.

CROSSAN, M.; LANE, H.W.; WHITE, R.E. Organizational Learning: toward a theory. London, Richard Ivey School of Business, p. 1-43, may 1998.

\_\_\_\_\_. An Organizational Learning Framework: from Intuition to Institution. The Academy of Management Review. v. 24, n. 3, 522-537, 1999.

DAVENPORT, T.; PRUSAK, L. Working Knowledge. New York. Harvard Business School Press, 1998.

DAVENPORT, T. H. Ecologia da informação: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. São Paulo: Futura, 1998.

DE MASI, D. A sociedade pós-industrial. São Paulo: Senac São Paulo, 2000.

DEMO,P. Pesquisa participante: saber pensar e intervir junto.Liber, 2004.

DENZIN, N. K. , LINCOLN, Y. S. e colaboradores. Handbook of qualitative research, 1st Ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2000.

\_\_\_\_\_. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens, Porto Alegre, Bookman e Artmed, 2008.

Dicionário Larousse cultural da língua portuguesa. São Paulo: Nova Cultural; 1999.

D'GARCIA, G.; CAVALCANTI, V. P. ; ANDRADE, A.; SANTOS FILHO, P. B. ; CORDEIRO, E. Refugio industrial como insumo para a cerâmica artesanal: uma alternativa sustentável para o artesanato do Cabo de Santo Agostinho - Pernambuco. In:

- P&D Design 2008 - 8º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, 2008, São Paulo. Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Pesquisa & Desenvolvimento em Design - P&D Design. São Paulo : AEND, v. 1. p. 675-685, 2008.
- DRUCKER, P. F. Produtividade – A chave do futuro. Diálogo, nº 4, vol. 26, 1993.
- FISKE, J. Introdução ao Estudo da Comunicação. Porto: ASA Editores, 1993.
- FLEURY, M. & OLIVEIRA Jr. Gestão Estratégica do Conhecimento. Integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001.
- FLICK, U. Observação, etnografia e métodos para dados visuais. In: FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2.ed. Porto Alegre:Bookman, 2004.
- FLUSSER, V. Ensaio sobre a fotografia; para uma filosofia da técnica. Lisboa, Relógio D'Água, 1998.
- FOERSTER, H. V. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 59-74, 1996.
- FOSTER, R. Inovação – A Vantagem do Atacante; tradução de José E. do Prado.- São Paulo: Best Seller, 1998.
- FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire, São Paulo: Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia. São Paulo : Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. Extensão ou comunicação? Paz e Terra, RJ, 2002.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido, São Paulo: Paz e Terra, 36ª edição, 2003.
- GAGNEBIN, J. M. História e narração em Walter Benjamin. São Paulo: Perspectiva. 1994.
- GALLUCCI, L. Gestão do Conhecimento Em Instituições Privadas de Ensino Superior: Bases Para Construção de Um Modelo de Compartilhamento de Conhecimento Entre os Membros do Corpo Docente. Universidade Católica de São Paulo (Dissertação), 2007.
- GARDNER, H. Verdade e método. Petrópolis: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_.Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas mentes e a dos outros, Porto Alegre : Artmed/Bookman, 2005.
- GINER, S.; ESPINOSA, E.L.; TORRES, C. Diccionario de Sociologia. Madrid: Alianza Editora, 2006
- GODOY, A. S. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas.

- Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v.35, n.4, jul/ago, p.65-71, 1995.
- GOH, S. C. Managing effective knowledge transfer: an integrative framework and some practice implications. *Journal of Knowledge Management*, v. 6, n. 1, p. 23-30, 2002.
- GOLDENBERG, M. ; LEITHAUSER, T. . A experiência hermenêutica: uma filosofia e uma maneira de fazer pesquisa. In: WEBER, S. ; LEITHAUSER, T. . Métodos Qualitativos nas Ciências Sociais e na Prática Social. 1a. ed. Recife -PE: Editora Universitária UFPE, 2007.
- GRESSLER, L. A. Introdução à pesquisa. São Paulo: Loyola, 2003.
- GUBA, Egon S. & LINCOLN, Yvonna. S5. Fourth generation evaluation. Newbury Park: Sage, 1989.
- GUERREIRO RAMOS, A. A nova ciência das organizações – uma reconceituação da riqueza das nações. 2º edição, Rio de Janeiro: FGV, 1989.
- GURGEL, R. M. Extensão Universitária – Comunicação ou Domesticação? São Paulo: Cortez, Autores Associados, UFCE, 1986.
- HAGUETTE, T. M. F. Metodologias qualitativas na sociologia. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HARPER, D. Reimagining visual methods: Galileo to neuromancer. In: DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. (eds). *Handbook of qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks: SAGE, p. 717-732, 2000.
- \_\_\_\_\_. Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*. v. 17, n.1, p. 13-26, 2002.
- HAYMAN, J.H. Investigación y educación. Buenos Aires: Paidós, 1969.
- HODDER, I. The interpretation of documents and material culture. In: DENZIN, N. K.; JULIE, C. People's mathematics and the applications of mathematics. In: LANGE, J. et al. *Innovation in maths educations by modelling and applications*. Chichester: Ellis Horwood, p. 31-40, 1993.
- JOHNSON, D. Focus groups. In: ZWEIZIG, D. *et al.* Tell it! Evaluation sourcebook & training manual. Madison: SLIS, 1994.
- KING, N. The qualitative research interview. In: *Qualitative methods in organizational research: a practical guide*. CASSEL, Catherine e SYMON, Gillian. (eds.) London: Sage, 1994.
- KOSSOY, B. *Fotografia & História*. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- KUHN, T. S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. [S.l.]: Editora Perspectiva, 1962.

- KUMAR, K. Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 2000.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2. ed. Montréal: Guérin, 1993.
- LEITE, F. Gestão do conhecimento científico no contexto acadêmico: proposta de um modelo conceitual. Master's degree dissertation, Information Science, Universidade de Brasília. 2006.
- LINCOLN, Y.; GUBA, E. Controvérsias Paradigmáticas, Contradições e Confluências Emergentes. In: Denzin, N.; Lincoln e colaboradores. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens, Porto Alegre, Bookman e Artmed, 2008.
- LOEFFLER, T. A.; A photo elicitation study of the meanings of outdoor adventure Experiences Journal of Leisure Research. v. 36, n.4, Fourth Quarter, p. 536-557, 2004.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MCDERMOTT, I.; O'CONNOR, J. . Alem da lógica - utilizando sistemas para a criatividade. Editora: grupo editorial summus. 2007
- MARCIAL, E. C.; GRUMBACH, R. J. S. Cenários prospectivos: como construir um futuro melhor. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- MELO NETO, J. F. de. Extensão universitária, autogestão e educação popular. 1. ed. João Pessoa - PB: Editora da Universidade Federal da Paraíba, v. 1.000. P.210, 2004.
- MENDONÇA, J. R. C. ; VIANA, M. F. T. . Entrevista com Foto-Elicitação (EFE): o uso de métodos visuais para o estudo do ambiente físico nas organizações. In: Encontro EPQ, 2007, Recife. EnEPQ 2007.
- MERRIAM, S. Qualitative research and case study applications in Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- MILES, M. B.; HUBERMAN, A. N. Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 1994
- MINAYO, M. C. S. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2008.

MORGAN, G. Imagens da organização. São Paulo: Atlas, 1996.

MORGAN, D. L. Focus groups as qualitative research. London: Sage, 1988.

MORIN, E. O Método 3: o conhecimento do conhecimento. 2ª. ed. Porto Alegre: Sulina, 1986.

\_\_\_\_\_. Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

\_\_\_\_\_. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. A cabeça bem-feita: repensar a reforma: reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOTTA, F. C. P., ALCADIPANI, R., BRESLER, R. B. A valorização do estrangeiro como segregação nas organizações. Revista de Administração Contemporânea, edição especial, 2001.

MOTA, T. G. Sistemas de inovação tecnológica de economias periféricas. Fortaleza, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v28n1/28n1a10.pdf>>. Acessado em: 13/05/09.

NEHMY, Rosa Maria Quadros. O ideal do conhecimento codificado na era da informação: o programa de gestão do conhecimento. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 214f, 2001.

NETO, A.; DRUMMOND, R. C. Gestão do conhecimento em organizações: proposta de mapeamento integrativo. São Paulo: Saraiva, 2008.

NOGUEIRA, M. D. P. Extensão Universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: Dóris dos Santos Faria. (Org.). Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina. 1 ed. Brasília: UNB, v. 1, p. 91-105, 2001.

\_\_\_\_\_. Políticas de Extensão Universitária Brasileira. 1. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, v. 1. 135, 2005.

NONAKA, I & TAKEUCHI, H. Criação de conhecimento na empresa: Como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NONAKA, I. A empresa criadora de conhecimento. In: Gestão do Conhecimento: On Knowledge management. Harvard Business Review; Rio de Janeiro: Campus, 2000.

NUNES, J.R.; MENESES, M.P., "Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo", in Santos, Boaventura de Sousa (org.), Semear outras soluções. Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

OLIVEIRA, M. M. Formação em associativismo e desenvolvimento local no Nordeste do Brasil: a experiência de Camaragibe. 1999, f. 321. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Sherbrooke. Quebec, 1999.

\_\_\_\_\_. Como fazer pesquisa qualitativa. Recife: Ed. Bagaço, 2005.

OLSON, J. M.; ROESE, N. J., ZANNA, M. P. Expectancies. In Higgins, E. T., Kruglanski, A. W. (Eds.). Social Psychology: handbook of basic principles. New York: The Guilford Press, p. 211-238, 1996.

PAIVA, V. Extensão universitária no Brasil. Revista brasileira de estudos pedagógicos. Brasília: v. 67, n. 155, jan./abr., p.135-151, 1986.

PALMA, D. L. A psicologia cognitiva como facilitadora de novas atitudes no comportamento organizacional. Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen - RS, v. 4, n. 4, p.195-203, 2003.

PATERSON, B. L.; BOTTORFF; HEWAT, R. Blending observational methods: possibilities, strategies, and challenges. International Journal of Qualitative Methods. n. 2, v. 1, winter, p. 1-19, 2003.

PATTON, M. Q. Qualitative Evaluation and Research Methods. Newbury Park, CA: SAGE, 1990.

\_\_\_\_\_. Qualitative research & evaluation methods. 3 ed. London: Thousand Oaks; SAGE, 2002.

PIETROVSKI, E. F. A gestão do conhecimento e a cooperação universidade-empresa: o caso da unidade de Ponta Grossa do Cefet-PR. Universidade Federal de Santa Catarina, (Dissertação), 2002.

PIAGET, J. Como se desarrolla la mente del niño. In : PIAGET, Jean et alii. Los años postergados: la primera infancia. Paris: UNICEF, 1975.

PLASTINO, C. A. . O primado da afetividade. A Crítica freudiana ao paradigma moderno. 1. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

PRAHALAD, C. & HAMEL, G. The core competence of the corporation. Harvard Review, May / June, p. 79-91, 1990.

- PROBST, G.; RAUB, S.; KAI, R. Gestão do conhecimento: os elementos construtivos do sucesso. Porto Alegre: Bookman, 2002.
- QUEL, L. F. Gestão de Conhecimentos e os Desafios da Complexidade nas Organizações. 1. ed. São Paulo: SARAIVA, 2006.
- RASCÃO, J.P. Da gestão estratégica à gestão estratégica da informação: como aumentar o tempo disponível para a tomada de decisão estratégica. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.
- ROCHA, R. M. G. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: FARIA, D.S. de (org.). Construção conceitual da extensão universitária na América Latina. Brasília : Universidade de Brasília, 2001.
- RODRIGUEZ; RODRIGUEZ, M . V. Gestão do conhecimento. Rio de Janeiro, IBPI, 2001.
- RODRIGUES.J. Conceição das crioulas: um caso de sucesso. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Design) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 49 f, 2004.
- RODRÍGUEZ-GARAVITO, C. "Para ampliar o cânone da produção", in Santos, Boaventura de Sousa (org.), Produzir para viver. Os caminhos da produção não capitalista. Porto: Edições Afrontamento, 2004.
- SANTOS, B. S., MENESES, M.P.G. e ARRISCADO NUNES, J.A., Introdução: para ampliar o cânone da ciência – a diversidade epistemológica do mundo, in B.S. Santos, ed., Semear Outras Soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2005.
- SANTOS, B. S. Um Discurso sobre as ciências. Porto: Edições Afrontamento, 1987.
- \_\_\_\_\_. Introdução a uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro, Graal, 1989.
- \_\_\_\_\_. S. Toward a new common sense: law, science and politics in the paradigmatic transition. New York: Routledge, 1995.
- \_\_\_\_\_. Pela mão de Alice. São Paulo, Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. "Da Ideia da Universidade a Universidade de Ideias", in Pinto, Cristiano P.A. (org.), Redefinindo a relação entre o professor e a universidade. Brasília: Faculdade de Direito/CESP, 2002a.
- \_\_\_\_\_. "Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências", Revista Crítica de Ciências Sociais, 2002b.

\_\_\_\_\_. "O futuro do Fórum Social Mundial: o trabalho da tradução", Revista del Observatorio Social de América Latina, 2004

\_\_\_\_\_. A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade", Educação, Sociedade & Culturas, 2005a.

\_\_\_\_\_. Semear Outras Soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2005b.

\_\_\_\_\_. A gramática do tempo: para uma nova cultura política, S. Paulo, Porto : Cortez Ed., Afrontamento, 2006a.

\_\_\_\_\_. Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Editora Cortez, 2006b.

SANTOS, B.S. "A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal", Revista Crítica de Ciências Sociais. p. 80, 11-43, 2008a.

\_\_\_\_\_. A universidade no século XXI. Para uma universidade nova. Coimbra: Edições, Almedina, 2008b.

SANTOS, B.S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In SANTOS, B.S. (org) ; MENESES, M.P. (org). Epistemologias do Sul. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SEIDMAN, I. Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences. New York: Teachers College Press. Evaluation, 1998.

SENGER, P. A Quinta Disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. São Paulo: Best Seller, 2001.

SERRANO, R. M. S. M. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. EXTELAR – UFPB. 2008. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br>. Acessado em 20/07/2009.

SILVA, G. ; CAVALCANTI, V. P. ; ANDRADE, A.; CORDEIRO, E. J. D. . Desenvolvimento tecnológico regional e o caso do Cabo de Santo Agostinho: diálogo entre tradição e inovação. In: III Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade - Desafios para a Transformação Social, 2009, Curitiba. III Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade - Desafios para a Transformação Social. Curitiba : Editora da UTFPR, v. 1. p. 1-15, 2009.

SOARES, F. R. Estampando o Olhar: projeto de estampa para a comunidade de Ponta de Pedras. Monografia de Conclusão de Curso, defendida no curso de Design do Departamento de Design da Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

- SOARES, F. R. ; CAVALCANTI, V. P. ; ANDRADE, A. Estampando o olhar: design de superfície e referências culturais em comunidade produtora de artesanato. In: P&D Design 2010 - 9º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, 2010, São Paulo. Anais P&D Design 2010 - 9º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, 2010.
- SOUZA, A. L. L. A História da Extensão Universitária, Campinas, SP: Ed. Alínea, 2000.
- SPENDER, J. C. Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm. Strategic Management Journal, v. 17, p. 45-62, Dec. 1996. Special issue.
- STAIR, R. M.; REYNOLDS, G. W. Princípios de sistemas de informação: uma abordagem gerencial. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2002.
- STEWART, T. Capital Intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas. 4. ed. São Paulo: Campus, 1998.
- SVEIBY, K. A Nova Riqueza das Organizações. Gerenciando e Avaliando Patrimônios de Conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- SZULANSKI, G. The process of knowledge transfer: a diachronic analysis of Stickness. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 82(1), 9-27, 2000.
- SWAN, J. Using Cognitive Mapping In Management Research: Decisions About Technical Innovation. British Journal of Management, n. 8, p. 183-198, 1997.
- TAKEUCHI, H.;NONAKA, I. Hitotshubashi on Knowledge Management.Singapore:J.W, 2009.
- TERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. In: Revista Educativa. V.9.no.1, Goiânia: UCG, 2006.
- TEIXEIRA FILHO, J. Gerenciando conhecimento. Rio de Janeiro: Ed. Senac, 2000.
- TERRA, J. C. C. Gestão do conhecimento. São Paulo: Negócio Editora, 2000.
- TRAGTENBERG, Maurício. Burocracia e ideologia. São Paulo: Ática, 1985.
- TSCHÁ, E. R., TABOSA, T., CABRAL, G. Empreendimento Social Transformador: O Caso do Imaginário Pernambucano - Cabo de Santo Agostinho In: XXXI EnANPAD 2007, 2007, rio de Janeiro.

VALENTIM, M. L. P. *et al.* Pesquisa em inteligência competitiva organizacional: utilizando a análise de conteúdo para a coleta e análise de dados. Parte II. Trans informação, Campinas, v. 17, n. 3, p. 253- 270, set./dez, 2005.

VIEIRA, M. F. V.; ZOUAIN, D.M (Org.). 2. ed. Pesquisa qualitativa em administração. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

WEBER, M. “Objetividade” do conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, Gabriel. (Org.). WEBER, Max. Sociologia. São Paulo: Ática, 2004.

WENGER, E. C.; SNYDER, W.M. Comunidades de prática: a fronteira organizacional. In:HARVARD BUSINESS REVIEW (Org.). Aprendizagem Organizacional. Tradução de Cásia Maria Nasser. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

WIND, J.; CROOK,C.; GUNTHER,R. Força dos Modelos Mentais. Porto Alegre. Bookman, 2005.

## APÊNDICE A – Lista dos entrevistados

<b>Entrevistado</b>	<b>Representa</b>	<b>Formação</b>	<b>Função</b>
E1	O Imaginário - UFPE	Design - Formado pela UFPE	Integrante do Imaginário
E2	O Imaginário - UFPE	Design - Formada pela UFPE	Professora da UFPE e integrante do Imaginário
E3	O Imaginário - UFPE	Engenheiro	Voluntário – Integrante do Imaginário (coordenador do eixo mercado)
E4	O Imaginário - UFPE	Design - Formado pela UFPE	Integrante do Imaginário
E5	O Imaginário - UFPE	Design – Formada pela UFPE	Professora da UFPE, integrante do Imaginário (coordenadora do eixo produção)
E6	O Imaginário - UFPE	Design– Formada pela UFPE	Integrante do Imaginário
E7	O Imaginário - UFPE	Arquitetura	Professora da UFPE, fundadora e integrante do Imaginário (dirigente do projeto e coordenadora do eixo gestão)
E8	O Imaginário - UFPE	Design- Formado pela UFPE	Integrante do Imaginário
E9	O Imaginário - UFPE	Estudante de designer - UFPE	Integrante do Imaginário
E10	O Imaginário - UFPE	Design	Professora da UFPE, fundadora e integrante do Imaginário (dirigente do projeto e coordenadora do eixo design)
EC	Comunidade – Ponta de Pedras	Auxiliar de enfermagem	Liderança

Quadro 16 (APÊNDICE A): Lista dos entrevistados

## APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com o Imaginário

Nome:

Idade:

Estado civil: casada ( ) solteiras ( ) separada ( ) Outros ( )

Escolaridade: Graduação ( ) qual? \_\_\_\_\_ Pós-graduação ( ) qual? \_\_\_\_\_

Estudou em escola: Pública ( ) Privada ( ) outros ( ) \_\_\_\_\_

Profissão:

Trabalha: sim ( ) não ( ) Caso sim, onde? \_\_\_\_\_

Renda mensal: ( ) R\$ 1,00 a 540,00 ( ) R\$541,00 a 999,00 ( ) R\$ 1.000,000 a 3.000,00 ( ) mais de R\$ 3000,00

Cidade que reside:

A quanto tempo está atuando no Imaginário? \_\_\_\_\_

Foi sua primeira participação em um projeto de extensão? ( ) Sim ( ) Não

- **IMAGINÁRIO**

- Fale um pouco sobre o imaginário (origem, propósito, evolução, práticas, desafios, dificuldades, lições)?
- Em termos de tendências, como o imaginário se relacionaria com o que se almeja enquanto projeto de ensino, pesquisa e extensão?

- **O CONHECIMENTO**

Sabe-se que vivemos na era da sociedade, onde o conhecimento passa a ser um dos recursos mais importantes para a sobrevivência e para o desenvolvimento das sociedades, das pessoas e das organizações, diante disto,

- O que você entende por conhecimento?
- Como você relacionaria o conhecimento com: mundo, sociedade, universidade( o seu papel e práticas) e imaginário (papel e práticas)?
- Vendo esta imagem, como você a relacionaria com o conhecimento? Figura 14(101)

- **COMPARTILHAMENTO**

- Compartilhar é crescer (o que é que isto quer dizer)?
- Figura 15(102)

- Como poderíamos relacionar este compartilhar com o conhecimento e de que forma este compartilhar poderia envolver a universidade, a sociedade e o Imaginário? (papel e práticas)
- Como se dá o compartilhamento do conhecimento entre o imaginário e a comunidade (participação, protagonistas, papel, pedagogia, dificuldades)?
- Que conhecimentos estariam envolvidos neste partilhar e como eles são utilizados (para que e para quem, forma)?
- Como se dá o relacionamento entre o imaginário e a comunidade neste partilhar?
- Como o fator cultural impacta no compartilhar?
- Quais os instrumentos utilizados para facilitar o compartilhamento de conhecimento entre o imaginário e a comunidade?
- O que cada um ganha ao compartilhar?
- Quais os resultados que se tem quando se compartilha?
- Como está disponibilizado o conhecimento compartilhado?

## **APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com a comunidade**

- **IMAGINÁRIO**
  - Fale um pouco sobre o imaginário (intervenção, ganhos, importância) ?
- **O CONHECIMENTO**
  - Vendo esta imagem, como você a relacionaria com o conhecimento?  
Figura 14 (122)
- **COMPARTILHAMENTO**
  - Compartilhar é crescer (o que é que isto quer dizer)? Figura 15(123)
  - Como poderíamos relacionar este compartilhar com a relação comunidade e Imaginário? Ele envolve compartilhamento de conhecimento? Exemplifique?
  - Que conhecimentos estariam envolvidos neste partilhar e como eles são utilizados (para que e para quem, forma)?
  - Como se dá o compartilhamento do conhecimento entre o imaginário e a comunidade (participação, protagonistas, papel, pedagogia, dificuldades)?
  - Como se dá o relacionamento entre o imaginário e a comunidade neste partilhar?
  - Como o fator cultural impacta no compartilhar?
  - O que cada um ganha ao compartilhar?
  - Quais os resultados que se tem quando se compartilha?
  - Como está disponibilizado o conhecimento compartilhado?

## **APÊNDICE D - Roteiro de observação**

- Compartilhamento do Conhecimento
- O compartilhamento do conhecimento entre o imaginário e a comunidade (participação, protagonistas, papel, pedagogia, dificuldades)
- Conhecimentos envolvidos
- Utilidade (para que e para quem, forma)
- Relacionamento entre o imaginário e a comunidade neste partilhar
- O fator cultural
- Instrumentos, modos e meios utilizados para compartilhar conhecimentos
- Os resultados que se tem quando se compartilha
- Como está disponibilizado o conhecimento compartilhado

## APÊNDICE E - Protocolo de elaboração dos mapas conceituais

Mapas Conceituais são representações gráficas semelhantes a diagramas, que indicam as relações entre um conjunto de conceitos. Representam uma estrutura hierárquica que vai desde os conceitos mais abrangentes até os menos inclusivos. Ele pode ser entendido como uma representação visual utilizada para partilhar significados, pois explicita como o autor entende as relações entre os conceitos enunciados.

Assim a fim de entender o que significam para você os seguintes termos: conhecimento, extensão universitária e compartilhamento do conhecimento; pedimos-lhe que represente os significados dos termos por meio de mapas conceituais. Ressaltando que na representação gráfica deve ter uma temática disposta em caixa (ex: caixa vermelha - Natal) os conceitos devem estar dispostos dentro de caixas (ex: caixa amarela – dezembro, comemorado, nascimento, presentes, uma festa, sinos, neve..) enquanto que as relações entre os conceitos são especificadas através de frases de ligação nos arcos (setas/linhas ex: é, em, representa, tem como símbolos, em que se dá...) que unem os conceitos (Conceitos são identificados em retângulos e interligados por linhas ou setas identificadas por proposições).

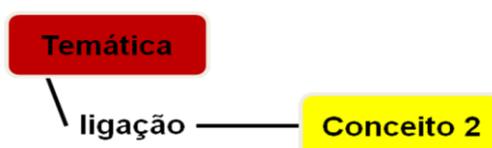


Figura 66 (APÊNDICE E): conceito – relação – conceito

Fonte: Elaboração própria

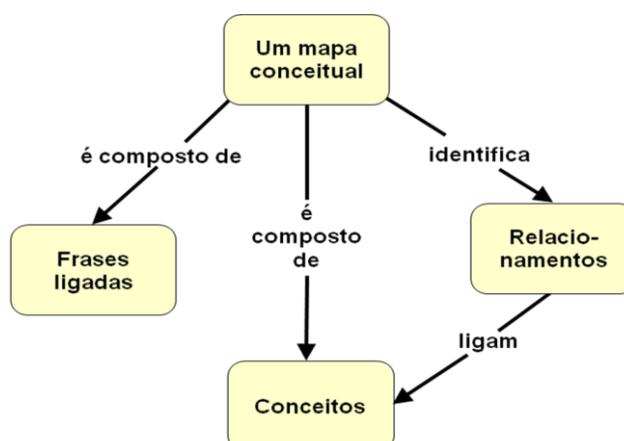


Figura 67 (APÊNDICE E): Mapa conceitual

Fonte: Elaboração própria

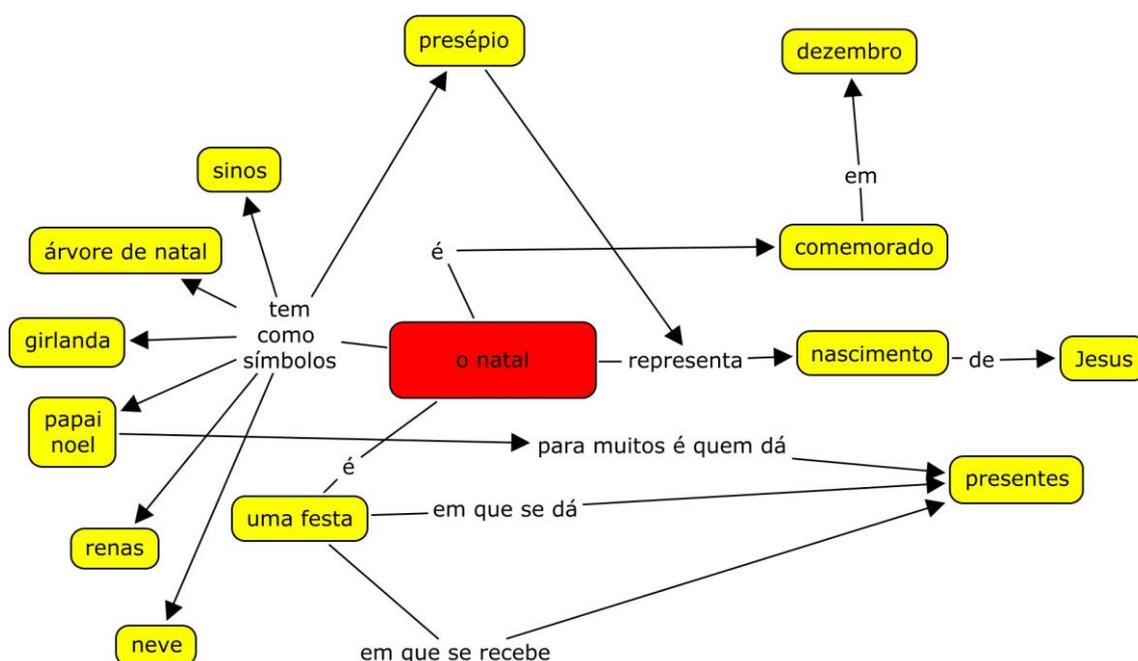


Figura 68 (APÊNDICE E): Mapa conceitual Natal

Fonte: Elaboração própria

### Fases para elaboração do Mapa Conceitual

- Fase 1: leia o tema;
- Fase 2: selecione alguns conceitos (palavras) relacionados ao tema\*;
- Fase 3: Organize os conceitos em um papel em branco e por meio do programa Cmaps (software livre – instruções em anexo\*\*);
- Fase 4: Estabeleça graficamente a relação entre os conceitos selecionados (dispostos em caixas) e o tema (disposto em caixa); utilizando setas (em que se escreve a relação entre os conceitos) e inserindo novos conceitos quando necessário (palavras).

(\*) a seleção dos conceitos é optativa. Deve-se escolher os conceitos que possuam alguma relação com o tema. Caso não selecione nenhum conceito ou poucos conceitos, você pode inserir outros conceitos relacionados ao tema, que não estejam na lista.

(\*\*) IHMC CMap Tools é um software para facilitar a construção de *Conceptual Maps*, que potencializa a construção, navegação, compartilhamento e crítica de modelos de conhecimento representados por Mapas Conceituais. **IHMC** – *Institute for Human and Machine Cognition* é um instituto da *Florida University* que se propõe a estender as

capacidades humanas, através de estudos sobre cognição humana, autonomia ajustável (próteses), robótica, interfaces avançadas, comunicação e colaboração, sistemas de mediação educacional, dentre diversos outros. Vários órgãos governamentais e grandes empresas financiam suas pesquisas (instruções em anexo).

Tema 1: Conhecimento

Tema 2: Compartilhamento do conhecimento

## **ANEXO A: Plano Nacional de Extensão**

Plano Nacional de Extensão Universitária

Edição Atualizada

Brasil

2000 / 2001

**Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu  
/ MEC**

Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino.

SANTOS, Boaventura de Souza.

## APRESENTAÇÃO

### UNIVERSIDADE E SOCIEDADE

Este Plano Nacional de Extensão Universitária, elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto, reflete o compromisso da universidade com a transformação da sociedade brasileira em direção à justiça, à solidariedade e à democracia. A adesão de outras instituições de ensino superior significa adesão a esses princípios, objetivos e diretrizes.

O Plano não pretende subtrair das universidades a capacidade de decidir sobre seus programas de extensão universitária. Tendo sido elaborado em debate aberto, representa o pensamento de grande parte das comunidades universitárias brasileiras, reconhece a autonomia da universidade e apresenta propostas orientadas por valores civilizatórios.

### PONTO DE PARTIDA

A extensão universitária é a atividade acadêmica capaz de imprimir um novo rumo à universidade brasileira e de contribuir significativamente para a mudança da sociedade. Nos dez anos de existência do Fórum<sup>40</sup> - com uma nova Constituição, uma nova LDB e com o Plano Nacional de Educação -, seus conceitos amadureceram, seus instrumentos foram aperfeiçoados e suas principais dificuldades foram afastadas.

Assim é que, no Fórum de Pró-Reitores, elaborou-se o Programa Universidade Cidadã, em que foram definidos oito eixos temáticos considerados áreas importantes de atuação para o momento em que vivemos nos quais as universidades já trabalhavam, atendendo às demandas da sociedade. O Programa Universidade Cidadã foi o ponto de partida para a produção deste Plano Nacional.

### POLÍTICAS PÚBLICAS

As universidades públicas brasileiras são instituições criadas para atender às necessidades do país. Estão distribuídas em todo o território nacional e em toda a sua existência sempre estiveram associadas ao desenvolvimento econômico, social, cultural e político da nação, constituindo-se em espaços privilegiados para a produção e acumulação do conhecimento e a formação de profissionais cidadãos.

Por isso, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão propõe a participação dessas universidades nas discussões, elaboração e execução de políticas públicas que tenham a cidadania e o cidadão como suas principais referências.

---

<sup>40</sup> Referência de 1997, quando o texto começou a ser redigido.

## BREVE HISTÓRIA GÊNESE E CAMINHOS

A universidade brasileira surgiu tardiamente, na primeira metade do século XX, pela união de escolas superiores isoladas criadas por necessidades práticas do governo, por carências sentidas pela sociedade ou como resultado de avaliação sobre um potencial existente em uma ou outra área.

Foi também nesse período que as conferências tidas como "lições públicas" começaram a ser oferecidas pela Universidade de São Paulo, caracterizando a tomada de consciência da instituição para essa necessidade de difundir o conhecimento ali acumulado.

De qualquer modo, esses fatos colocam as universidades brasileiras, desde o início de sua história, muito próximas das comunidades que lhes deram origem.

### MOVIMENTOS SOCIAIS

No fim dos anos 50, início dos anos 60, os estudantes universitários brasileiros, organizados na União Nacional dos Estudantes - UNE, empreenderam movimentos culturais e políticos reconhecidos como fundamentais para a formação das lideranças intelectuais de que carecia o país. Estavam assim definidas as áreas de atuação extensionista, antes mesmo que o conceito fosse formalmente definido.

O fortalecimento da sociedade civil, principalmente nos setores comprometidos com as classes populares, em oposição ao enfraquecimento da sociedade política ocorrido na década de 80, em especial nos seus últimos anos, possibilita pensar a elaboração de uma nova concepção de universidade, baseada na redefinição das práticas de ensino, pesquisa e extensão até então vigentes.

### NOVA CONCEPÇÃO

Do assistencialismo passou-se ao questionamento das ações desenvolvidas pela extensão; de função inerente à universidade, a extensão começou a ser percebida como um processo que articula o ensino e a pesquisa, organizando e assessorando os movimentos sociais que estavam surgindo.

A institucionalização passava a ser perseguida, só que em sua dimensão processual, envolvendo toda a universidade - e não mais através de programas concebidos fora do espaço acadêmico. Pelo ensino se encontrariam formas de atender à maioria da população, através de um processo de educação superior crítica, com o uso de meios de educação de massa que preparassem para a cidadania, com competência técnica e política.

A pesquisa, tanto a básica quanto a aplicada, deveria ser sistematicamente direcionada ao estudo dos grandes problemas, podendo fazer uso de metodologias que propiciassem a participação das populações na condição de sujeitos, e não na de meros espectadores.

#### EXTENSÃO E CONHECIMENTO

Esse tipo de extensão - que vai além de sua compreensão tradicional de disseminação de conhecimentos (cursos, conferências, seminários), prestação de serviços (assistências, assessorias e consultorias) e difusão cultural (realização de eventos ou produtos artísticos e culturais) - já apontava para uma concepção de universidade em que a relação com a população passava a ser encarada como a oxigenação necessária à vida acadêmica.

Dentro desses balizamentos, a produção do conhecimento, via extensão, se faria na troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, tendo como consequência a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade.

## O QUE É A EXTENSÃO CONCEITUAÇÃO

O reconhecimento legal dessa atividade acadêmica, sua inclusão na Constituição e a organização do Fórum de Pró-Reitores de Extensão, no fim da década de 80, deram à comunidade acadêmica as condições e o lugar para uma conceituação precisa da extensão universitária, assim expressa no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão<sup>41</sup>.

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.

Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.

## INSTITUCIONALIZAÇÃO

A conceituação assumida pelos Pró-Reitores expressa uma postura da universidade diante da sociedade em que se insere. Sua função básica de produtora e de socializadora do conhecimento, visando à intervenção na realidade, possibilita acordos e ação coletiva entre universidade e população.

Por outro lado, retira da extensão o caráter de "terceira função" para dimensioná-la como filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, metodologia, sinalizando para uma universidade voltada para os problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções através das pesquisas básica e aplicada, visando realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo e intervindo na realidade concreta.

Ao se afirmar que a extensão é parte indispensável do pensar e fazer universitários, assume-se uma luta pela institucionalização dessas atividades, tanto do ponto de vista administrativo como acadêmico, o que implica a adoção de medidas e procedimentos que redirecionam a própria política das universidades.

Ao reafirmar o compromisso social da universidade como forma de inserção nas ações de promoção e garantia dos valores democráticos, de igualdade e desenvolvimento social, a

---

<sup>41</sup> Referência ao encontro de 1987, quando foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.

extensão se coloca como prática acadêmica que objetiva interligar a universidade, em suas atividades de ensino e pesquisa, com as demandas da sociedade.

#### PESQUISA E ENSINO

Com relação à pesquisa, reconhece-se um leque bastante diversificado de possibilidades de articulação do trabalho realizado na universidade com setores da sociedade. Assume interesse especial a possibilidade de produção de conhecimento na interface universidade/comunidade, priorizando as metodologias participativas e favorecendo o diálogo entre categorias utilizadas por pesquisados e pesquisadores, visando à criação e recriação de conhecimentos possibilitadores de transformações sociais, em que a questão central será identificar o que deve ser pesquisado e para quais fins e interesses se buscam novos conhecimentos.

Quanto ao ensino, discute-se e aprofunda-se um novo conceito de sala de aula, que não se limite ao espaço físico da dimensão tradicional, mas compreenda todos os espaços, dentro e fora da universidade, em que se realiza o processo histórico-social com suas múltiplas determinações, passando a expressar um conteúdo multi, inter e transdisciplinar, como exigência decorrente da própria prática.

O estágio curricular é alçado como um dos instrumentos que viabilizam a extensão enquanto momento da prática profissional, da consciência social e do compromisso político, devendo ser obrigatório para todos os cursos, desde o primeiro semestre, se possível, e estar integrado a projetos decorrentes dos departamentos e à temática curricular, sendo computado para a integralização do currículo de docentes e discentes.

#### AÇÃO GLOBAL

Fica claro que a extensão só se concretizará, enquanto prática acadêmica, quando for discutida a sua proposta de ação global e sua inserção institucional nos departamentos, definindo as suas linhas de ensino e pesquisa em função das exigências da realidade.

É importante ressaltar que a intervenção na realidade não visa levar a universidade a substituir funções de responsabilidade do Estado, mas sim produzir saberes, tanto científicos e tecnológicos quanto artísticos e filosóficos, tornando-os acessíveis à população, ou seja, a compreensão da natureza pública da universidade se confirma na proporção em que diferentes setores da população brasileira usufruam dos resultados produzidos pela atividade acadêmica, o que não significa ter que, necessariamente, freqüentar seus cursos regulares.

## PLANO NACIONAL

PRINCÍPIOS BÁSICOS | PROFISSIONAL CIDADÃO | INSTRUMENTO DE MUDANÇA SIGNIFICADO E IMPORTÂNCIA | OBJETIVOS | METAS ( ORGANIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA - ARTICULAÇÃO COM A SOCIEDADE ) ÁREAS TEMÁTICAS | UNIVERSIDADE CIDADÃ | FINANCIAMENTO E AVALIAÇÃO

### PRINCÍPIOS BÁSICOS

Assumir mais veementemente a posição de uma universidade voltada para os interesses e as necessidades da maioria da população requer a retomada de alguns princípios básicos presentes na plataforma política da extensão universitária desde 1987:

- a ciência, a arte e a tecnologia devem alicerçar-se nas prioridades do local, da região, do país;

- a universidade não pode se imaginar proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade, mas, ao contrário, exatamente porque participa dessa sociedade, a instituição deve estar sensível a seus problemas e apelos, quer através dos grupos sociais com os quais interage, quer através das questões que surgem de suas atividades próprias de ensino, pesquisa e extensão;

- a universidade deve participar dos movimentos sociais, priorizando ações que visem à superação das atuais condições de desigualdade e exclusão existentes no Brasil;

- a ação cidadã das universidades não pode prescindir da efetiva difusão dos saberes nelas produzidos, de tal forma que as populações cujos problemas tornam-se objeto da pesquisa acadêmica sejam também consideradas sujeito desse conhecimento, tendo, portanto, pleno direito de acesso às informações resultantes dessas pesquisas;

- a prestação de serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do ensino, pesquisa e extensão, devendo ser encarada como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir da realidade e sobre a realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social;

- a atuação junto ao sistema de ensino público deve se constituir em uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da educação básica através de contribuições técnico-científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania.

### PROFISSIONAL CIDADÃO

Assim, tem-se hoje como princípio que, para a formação do profissional cidadão, é imprescindível sua efetiva interação com a sociedade, seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente e/ou para referenciar sua formação técnica com os problemas que um dia terá de enfrentar.

A extensão, entendida como prática acadêmica que interliga a universidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da maioria da população, possibilita essa formação do profissional cidadão e se credencia cada vez mais junto à sociedade como espaço

privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes.

#### INSTRUMENTO DE MUDANÇA 8

A partir dessas premissas é que se considera a atividade de extensão, pelo potencial da comunidade universitária (professores, alunos, técnicos), um instrumento incomparável de mudança nas próprias instituições onde se desenvolve e nas sociedades onde essas instituições estiverem inseridas.

Resultado dessas reflexões é que se considera importante consolidar essa prática dentro das instituições de ensino, o que possibilitará a constante busca do equilíbrio adequado entre as demandas que lhe são socialmente exigidas e os saberes e as inovações que surgem do trabalho de seus professores, estudantes e funcionários técnico-administrativos.

#### SIGNIFICADO E IMPORTÂNCIA

Este Plano Nacional de Extensão Universitária, além do significado para o desenvolvimento das instituições acadêmicas, é importante também porque permite:

- a possibilidade de dar unidade nacional aos programas temáticos que já se desenvolvem em diferentes universidades brasileiras;
- a garantia de recursos financeiros destinados à execução de políticas públicas correlatas, viabilizando a continuidade dos referidos programas;
- o reconhecimento, pelo poder público, de que a extensão universitária não se coloca apenas como uma atividade acadêmica, mas como uma concepção de universidade cidadã;
- a viabilidade de interferir na solução dos grandes problemas sociais existentes no país.

#### OBJETIVOS

- Reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade;
- assegurar a relação bidirecional entre a universidade e a sociedade, de tal modo que os problemas sociais urgentes recebam atenção produtiva por parte da universidade;
- dar prioridade às práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais emergentes como as relacionadas com as áreas de educação, saúde, habitação, produção de alimentos, geração de emprego e ampliação de renda;
- estimular atividades cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e/ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da universidade e da sociedade;
- enfatizar a utilização de tecnologia disponível para ampliar a oferta de oportunidades e melhorar a qualidade da educação, aí incluindo a educação continuada e a distância;
- considerar as atividades voltadas para o desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística como relevantes para a afirmação do caráter nacional e de suas manifestações regionais;

- inserir a educação ambiental e desenvolvimento sustentado como componentes da atividade extensionista;
- valorizar os programas de extensão interinstitucionais, sob a forma de consórcios, redes ou parcerias, e as atividades voltadas para o intercâmbio e a solidariedade internacional;
- tornar permanente a avaliação institucional das atividades de extensão universitária como um dos parâmetros de avaliação da própria universidade; 9
- criar as condições para a participação da universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para se constituir em organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas;
- possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do país.

### METAS

Para a consecução dos objetivos propostos, é necessário estabelecer metas<sup>42</sup> no sentido de organizar a própria atividade de extensão universitária, simultaneamente com as metas ligadas à articulação com a sociedade:

### ORGANIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

- Consolidação do Sistema de Informações sobre extensão universitária, através da implantação de Banco de Dados Inter-relacional, em até dois anos;
- inclusão das instituições públicas de ensino superior à Rede Nacional de Extensão (RENEX), no máximo em um ano;
- elaboração de uma proposta de Programa Nacional de Avaliação da Extensão Universitária das universidades brasileiras, a ser apoiado e financiado pela Secretaria de Educação Superior do MEC, no prazo de um ano;
- implementação do Programa de Avaliação da Extensão Universitária nas IES em até três anos; • definição de linhas prioritárias de extensão nos planos estratégicos departamentais e das universidades, em até um ano;
- adoção de indicadores quantitativos e qualitativos de extensão nas análises de mérito para alocação de vagas para docentes nas unidades e departamentos e para distribuição de recursos orçamentários internos, em dois anos;
- implantação de um Sistema Nacional de Educação Continuada e a Distância, incluindo as IES, através do desenvolvimento de mecanismos de interlocução com a Secretaria Nacional de Educação a Distância, do MEC, em até três anos;

---

<sup>42</sup> Os prazos tomam como referência o ano de 1998, quando o Plano foi aprovado em plenária do Fórum.

- institucionalização da participação da extensão no processo de integralização curricular, em quatro anos;
- implementação de escritórios ou coordenações de desenvolvimento, inovação e transferência de tecnologia, articulados com as Pró-Reitorias de Extensão, em até dois anos;
- instituição de um Programa Nacional de Fomento à Extensão, Custeio e Bolsas de Extensão que seja balizado nos conceitos desenvolvidos pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão e pela sociedade civil, dentro das áreas consideradas prioritárias, em até dois anos.

#### ARTICULAÇÃO COM A SOCIEDADE

- Desenvolvimento de programas e projetos de extensão ligados à:
  - ampliação da oferta e melhoria da qualidade da Educação Básica, em até três anos;
  - preservação e sustentabilidade do meio ambiente, em parceria com as agências financiadoras, em nível nacional e internacional, em até três anos;
  - melhoria da saúde e qualidade de vida da população brasileira, em até três anos;
  - melhoria do atendimento à atenção integral à criança, adolescente e idoso, em até dois anos;
- participação no Programa Nacional de Educação nas áreas da Reforma Agrária através da capacitação pedagógica de monitores e coordenadores locais, em até dois anos;
- promoção do desenvolvimento cultural, estimulando as atividades voltadas para o incentivo à leitura, turismo regional, folclore e cultura popular, em até dois anos;
- desenvolvimento, em parceria com órgãos federais, estaduais, municipais e entidades não governamentais, de programas e projetos voltados para a formação de mão de obra, qualificação para o trabalho, reorientação profissional e a capacitação de gestores de políticas públicas, em até três anos.

#### ÁREAS TEMÁTICAS

Este Plano Nacional se desdobrará em planos regionais e institucionais que considerarão as seguintes áreas temáticas<sup>43</sup>:

1. Comunicação
2. Cultura
3. Direitos humanos
4. Educação
5. Meio ambiente

---

<sup>43</sup> Julgou-se oportuno, aqui, substituir o texto original do Plano, a fim de consolidar o esforço de harmonização terminológica na classificação dos programas/projetos/atividades de extensão. Assim, foram adotadas as áreas temáticas definidas no documento do Grupo de Trabalho sobre Sistema de Dados e Informações e RENEX, aprovado pelo Fórum em dezembro de 1999, Brasília, no lugar dos oito eixos temáticos constantes no Plano aprovado em 1998, quais sejam: Preservação e sustentabilidade do meio ambiente; Promoção à saúde e à qualidade de vida; Educação básica; Desenvolvimento da cultura; Transferência de tecnologias apropriadas; Atenção integral à criança, adolescente e idoso; Capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas; Reforma agrária e trabalho rural.

- 6. Saúde
- 7. Tecnologia
- 8. Trabalho

### UNIVERSIDADE CIDADÃ

A construção dos planos regionais e institucionais tomará por base a delimitação do perfil geopolítico de cada região, a indicação das demandas sociais, a conseqüente definição de programas e projetos, e terá o suporte teórico e metodológico de acordo com o Programa Universidade Cidadã, que objetiva:

- a formação do indivíduo enquanto ser humano e social, a formação do cidadão, do profissional e do profissional cidadão;
- ações junto às comunidades de baixo poder aquisitivo e que requerem, portanto, potencializar sua organização política;
- ações em parceria com lideranças e instituições das comunidades e dos movimentos sociais;
- consolidação da organização das comunidades;
- ações assumidas coletivamente dando a elas caráter impessoal; - identificação de oportunidades, demandas, necessidades e problemas comuns visando o processo de integração e de autonomia das comunidades, não se caracterizando como uma ação assistencialista;
- construção com todos os parceiros de projetos e atividades, permitindo a imediata legitimidade das prioridades demandadas, absorvendo valores culturais próprios das comunidades;
- diálogo aberto entre universidade e comunidade ao articular o saber popular e as práticas sociais das comunidades com o saber acadêmico e a prática social da vida universitária;
- parcerias no âmbito do poder público e da sociedade civil.

### FINANCIAMENTO E AVALIAÇÃO

O financiamento das metas da organização da extensão universitária terá como fonte de recursos os órgãos federais e estaduais de educação e as próprias universidades. O financiamento das metas relativas à articulação com a sociedade será definido a partir da realização de parcerias com órgãos e instituições ligadas às áreas e articulações políticas com agências de desenvolvimento.

O Fórum proporá um sistema de avaliação das metas contidas no plano a ser desenvolvido pelas instituições envolvidas no processo.

**Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras,  
Natal - RN, 8 de maio de 1998**

## INSTITUIÇÕES SIGNATÁRIAS

## NORTE

Faculdade de Ciências Agrárias do Pará - FCAP

Universidade da Amazonas - FUAM

Universidade do Estado do Pará - UEPA

Universidade Federal do Acre - UFAC

Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

Universidade Federal do Pará - UFPA

Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Universidade Federal de Roraima - UFRR

## NORDESTE

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN

Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC/BA

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA/CE

Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Universidade Federal do Ceará - UFCE

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Universidade Federal do Piauí - UFPI

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

Universidade Federal de Sergipe - UFSE 13

Universidade de Pernambuco - UPE

Universidade Regional do Cariri - URCA/CE

## CENTRO-OESTE

Fundação Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - FUEMS

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - FUFMS

Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Universidade de Brasília - UnB

Universidade Estadual de Anápolis - UNIANA

Universidade Federal de Goiás - UFG

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

## SUDESTE

Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro - CEFET/RJ

Centro Federal de Educação Técnica de Minas Gerais - CEFET/MG

Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas

Escola Federal de Engenharia de Itajubá - EFEI

Faculdade Federal de Odontologia de Diamantina

Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro - FMTM

Fundação de Ensino Superior de São João Del Rei - FUNREI

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Universidade Estadual Paulista - UNESP

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Universidade Federal Fluminense - UFF

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Universidade Federal de Lavras - UFLA

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP 14

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Universidade Federal de Viçosa - UFV  
Universidade do Rio de Janeiro - UNIRIO  
Universidade de São Paulo - USP

SUL

Centro Federal de Educação Técnica do Paraná - CEFET/PR  
Fundação Universidade do Rio Grande - FURG  
Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Universidade Estadual de Maringá - FUEM  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE  
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC  
Universidade Federal do Paraná - UFPR  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC  
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM  
Secretaria de Educação Superior / Ministério da  
Educação - SESU / MEC 15

ESTA EDIÇÃO  
EQUIPE

Estabelecimento e revisão dos textos:

Prof<sup>a</sup> Jane Voisin (UESC-BA), Prof<sup>a</sup> Dóris Santos de Faria (UnB), Prof<sup>a</sup> Inês Luci Machado Carrijo (UFU), Prof. Edison José Corrêa (UFMG), Prof. Targino de Araújo Filho (UFSCar), Prof<sup>a</sup> Malvina Tania Tuttman (UNIRIO).

Revisão final:

Prof<sup>a</sup> Maria Luiza Nora (UESC-BA)

Website: Cesar Lawinsky (PROEX / UESC-BA)

A versão original do Plano Nacional de Extensão lançada em 1999 foi elaborada pelos membros da Coordenação Nacional do Fórum, gestão 1998/1999, com a participação do Prof. Luiz Roberto Lize Curi, Diretor do Departamento de Política do Ensino Superior, SESu / MEC.

Bibliografia consultada, além dos documentos originais do Fórum:  
NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). Extensão Universitária: diretrizes e políticas. Belo Horizonte: PROEX / UFMG, 2000.