



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO E GESTÃO SOCIAL**  
**MESTRADO MULTIDISCIPLINAR E PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO**  
**E GESTÃO SOCIAL**

**CYBELE AMADO DE OLIVEIRA**

**REFLEXIVIDADE E CONFLITO COMO MOTORES DA**  
**APRENDIZAGEM:**  
**O CASO DE UMA ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL**

Salvador  
2010

**CYBELE AMADO DE OLIVEIRA**

**REFLEXIVIDADE E CONFLITO COMO MOTORES DA  
APRENDIZAGEM:  
O CASO DE UMA ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Multidisciplinar e Profissional em Desenvolvimento e Gestão Social do Programa de Desenvolvimento e Gestão Social da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento e Gestão Social.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Davel.

Salvador  
2010

Escola de Administração - UFBA

- O48 Oliveira, Cybele Amado de  
Reflexividade e conflito como motores da aprendizagem: o caso de  
uma organização educacional / Cybele Amado de Oliveira. – 2010.  
140 f: il.
- Orientador: Prof. Dr. Eduardo Davel.  
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal da Bahia,  
Escola de Administração, Salvador, 2010.
1. Aprendizagem organizacional. 2. Aprendizagem experimental.  
3. Aprendizagem baseada em problemas. I. Título.

CDD – 658.3124

**CYBELE AMADO DE OLIVEIRA**

**REFLEXIVIDADE E CONFLITO COMO MOTORES DA  
APRENDIZAGEM:  
O CASO DE UMA ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Multidisciplinar e Profissional em Desenvolvimento e Gestão Social do Programa de Desenvolvimento e Gestão Social da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento e Gestão Social e aprovada pela seguinte banca examinadora:

---

Jader C. de Souza-Silva

Doutor em Aprendizagem Organizacional, Universidade Federal da Bahia/Michigan State University (USA)

Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (2005)

---

Rosana de Freitas Boullosa

Doutora em Políticas Públicas, Università IUAV di Venezia (Itália)

Doutora em Dott in Pianif e Politiche Pubbliche del Territor, Università IUAV di Venezia (Itália) (2006)

---

Cristina Meirelles

Coordenadora Executiva da Casa 7:- Memórias e Aprendizagens

Mestra em Educação, Pontifca Universidade Católica de São Paulo

---

Eduardo Davel (Orientador)

Doutor em Administração, École des Hautes Études Commerciales, Montreal/Universidade Federal da Bahia – Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social

Salvador, 8 de outubro de 2010

A

Toda rede de aprendizagem do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa que todos os dias me oportuniza crescimento, aprendizagem e compartilha comigo a escolha que fizemos em prol da qualidade da educação de nossas crianças.

## AGRADECIMENTOS

À providência Divina pela oportunidade de evolução e crescimento.

Aos meus pais Mariza Amado de Oliveira e Waldemir Almeida de Oliveira pela oportunidade de nascer de novo e de seguir aprendendo.

Aos meus queridos irmãos, Blandina, Celina, João Alfredo, Ana Carolina e Wladimir, que me ensinam o sentido do coletivo.

Aos meus filhos de coração, Sunna e Aureo, pelos cuidados e incentivos.

À Fernanda Novaes, companheira de luta.

À equipe de colaboradores, Cláudia, Jana e Vitória, pelo apoio.

A toda a equipe pedagógica do ICEP, Márcia, Raidalva, Giovana, Ângela, Rita Brito, Rose Michele, Michela, Marilda, Thaís, Sandra Lima, Sandra, Aline, Janaína, Elaine, Paula Cury, por partilharem seus saberes e pelo incentivo.

À Neurilene Martins, Elizabete Monteiro e Maria Aparecida, pelo apoio incondicional na missão que abraçamos.

A todos os membros do Programa Crer Para Ver (Natura Cosméticos) pelos muitos aprendizados na longa caminhada que juntos percorremos.

À Paula Schommer e Zig por abrirem as portas do mundo do estudo da gestão, além de terem contribuído para a realização desta pesquisa.

A todos os professores do Mestrado de Gestão Social pelo que me apresentaram de uma vida renovada, marcada pelo desejo do saber, do conhecer, do avançar em uma linguagem absolutamente nova.

À turma 3 do mestrado de gestão social, pelo companheirismo e presença.

## **AGRADECIMENTOS ESPECIAIS**

Ao meu amado marido, Aureo Augusto, pelo apoio e amor incondicional no cuidado e no incentivo de todos os dias.

À professora Dra. Tânia Fisher que criou oportunidades de transformação pessoal e profissional para mim e, certamente, para tantos outros.

À Regina Scarpa, amiga e mestra, por ser um exemplo vivo da capacidade de aprender com os demais.

Ao professor Dr. Eduardo Davel, orientador educador, que com sua sabedoria e firmeza nos ensina que só é possível aprender quando se acredita no outro.

## RESUMO

A reflexividade, a metarreflexividade e o conflito como promotores de ciclos contínuos de aprendizagem e o papel do gestor social frente às aprendizagens ocorridas na organização são os temas centrais dessa pesquisa. Assume-se que a metarreflexividade é a parte da reflexividade que compreende uma investigação do como estabelecemos, após uma reflexão, as aprendizagens que foram incorporados na prática. O conflito exerce um papel criativo na aprendizagem organizacional podendo fazer emergir conteúdos que estão nas zonas de atrito impulsionando um possível processo de mudança. O objetivo dessa pesquisa consiste em examinar como o conflito e a reflexividade afetam o processo de aprendizagem organizacional, destacando e caracterizando o papel do gestor social (que é o administrador, profissional ou não, que atua em instituições, sem finalidade de lucro, voltadas para fazer frente às necessidades sócio-ambientais e econômicas das comunidades). No campo teórico, as teorias do diálogo e do conflito abrem a discussão acerca do quanto o conflito atua como um propulsor social e o papel do diálogo frente às aprendizagens nas organizações. No campo metodológico, o método autoetnográfico favorece e contribui com a inserção do pesquisador como participante da mesma. A autoetnografia colabora com análises subjetivas e retroalimenta o processo de análise e reflexão. O caso estudado com base no método autoetnográfico é uma organização educacional (Instituto Chapada de Educação e Pesquisa), pois o caráter reflexivo da atividade profissional de educadores revela-se ainda mais explícito e intenso. A dissertação propõe dois tipos de contribuição. A primeira é de caráter teórico, no que tange às teorias anteriormente citadas, referente às contribuições da reflexividade e do conflito como motores da aprendizagem. A segunda, de caráter prático-aplicado, descortinando como a reflexividade colabora com ações propositivas na organização, enfatizando e identificando o papel do gestor social, no que tange ao quanto contribui ou não com as mudanças na organização.

**Palavras chave:** Reflexividade. Metarreflexividade. Conflito. Prática. Diálogo. Gestor social. Aprendizagem. Organização.



## ABSTRACT

Reflectiveness, metareflectiveness and conflict as promoters of continuous cycles of apprenticeship, and the social manager role in relation to what has been learned in the organization are the main subjects of this research. We assume that metareflectiveness is the aspect of reflectiveness that comprises an investigation of how we have established the things learned and incorporated into the practice. The conflict has a creative role in organizational learning and can cause contents that are in the friction area to emerge, possibly stimulating a process of change. The aim of this research consists in examining how the conflict and the reflectiveness affect the organizational learning process, emphasising and describing the social manager role (he who is the administrator, professional or not, who acts in non-profit institutions, directed to answer to the communities socio-environmental and economic needs). In the theoretical field, the theories of dialogue and conflict open the discussion on how much the conflict acts as a social propeller and the role of dialogue in relation to what is learned in the organization. In the area of methodology, the autoethnographic method favours and contributes to an insertion of the researcher as a participant of the process. The autoethnography contributes with subjective analysis and feedback to the process of analysis and consideration. The case studied with basis on the autoethnographic method is an educational organization (Instituto Chapada de Educação e Pesquisa), because the reflective character of the educators professional activity is even more explicit and intense. The dissertation proposes two types of contribution. The first one is theoretical, in reference to the previously quoted theories, in relation to the contributions of reflectiveness and conflict as apprenticeship motors. The second, of a practical-applied character, showing how the reflectiveness cooperates with proposed actions in the organization, emphasising and identifying the social manager role, in relation to the possible contribution of changes in the organization.

**Keywords:** Reflectiveness. Metareflectiveness. Conflict. Practice. Dialogue. Social manager. Learning. Organization.

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Relação entre o método etnográfico e o autoetnográfico	41
Quadro 2 : Escala de estranhamento – mecanismo de interação dialógica	44-45
Quadro 3: Estranhamento no âmbito do Nível 1: Cultura de atores da própria organização	46-47
Quadro 4: Estranhamento no âmbito do Nível 2: Cultura de outras organizações da área de educação e profissionais do setor da educação	47-48
Quadro 5: Estranhamento no âmbito do Nível 3: Cultura de outras organizações e outras áreas de atuação (gestão)	48-49
Quadro 6: Estranhamento no âmbito do Nível 4: Cultura de outros atores não participante da organização	49-50
Quadro 7: Temáticas da pesquisa e considerações gerais respondidas por cada um dos níveis	52-54
Quadro 8: Prática 1. Gestão pedagógica: Análise das práticas da sala de aula	57-58
Quadro 9: Prática 2. Gestão institucional: Planejamento participativo	58
Quadro 10: Prática 3. Mobilização política: Fórum de Educação (Campanha Chapada e Semiárido pela educação)	59
Quadro 11: Reflexões dos participantes da prática	67
Figura 1: O processo de análise (contextualização, descontextualização e recontextualização)	55
Figura 2: Ciclo do processo metarreflexivo	86

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CIAGS – Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social

ICEP – Instituto Chapada de Educação e Pesquisa

IDECA - Instituto de Desenvolvimento Educacional, Cultural e de Ação Comunitária

UFBA - Universidade Federal da Bahia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>1 REFLEXIVIDADE E APRENDIZAGEM PELA PRÁTICA NAS ORGANIZAÇÕES</b>	<b>16</b>
1.1 A APRENDIZAGEM PELA PRÁTICA	16
1.2 REFLEXIVIDADE NA APRENDIZAGEM	21
1.3 METARREFLEXIVIDADE NA APRENDIZAGEM PELA PRÁTICA	24
<b>2 REFLEXIVIDADE PELO CONFLITO E DIÁLOGO NAS ORGANIZAÇÕES</b>	<b>26</b>
2.1 TEORIAS SOBRE O CONFLITO NAS ORGANIZAÇÕES	26
2.2 O PAPEL DO DIÁLOGO NA APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES	29
2.3 O PAPEL DO CONFLITO NA PRÁTICA REFLEXIVA DO GESTOR	32
<b>3 METODOLOGIA DE PESQUISA</b>	<b>37</b>
3.1 A AUTOETNOGRAFIA: UM CAMINHO METODOLÓGICO	37
<b>3.1.1 Do observador participante ao participante observador</b>	<b>40</b>
<b>3.1.2 As etapas de estranhamento no processo de análise das práticas</b>	<b>41</b>
<b>3.1.3 Retomando o processo de estranhamento</b>	<b>44</b>
<b>3.1.4 Roteiro da entrevista</b>	<b>50</b>
<b>3.1.5 O processo de contextualização, descontextualização e recontextualização</b>	<b>54</b>
3.2 O CONTEXTO ORGANIZACIONAL DAS PRÁTICAS	55
3.3 PRÁTICAS E APRENDIZAGENS (DESCRIÇÃO SUMARIADA)	56
3.4 MATERIAL EMPÍRICO: AS FONTES DE PESQUISA, RELATÓRIOS TÉCNICOS E RELATÓRIOS PEDAGÓGICOS	59
<b>4 O CASO DE UMA ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL</b>	<b>61</b>
4.1 APRESENTAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO	61
4.2 PRÁTICA 1: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DA SALA DE AULA (TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA)	63
4.3 PRÁTICA 2: PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO	69
4.4 PRÁTICA 3: FÓRUMS DE EDUCAÇÃO	74
<b>5 DISCUSSÃO E IMPLICAÇÕES</b>	<b>80</b>
5.1 SOBRE METARREFLEXIVIDADE E APRENDIZAGEM	80
<b>5.1.1 Tentativa de sistematização da metarreflexividade no contexto da organização educacional em estudo</b>	<b>85</b>
5.2 SOBRE O CONFLITO E O DIÁLOGO COMO MOTORES DA REFLEXIVIDADE	90
5.3 SOBRE O PAPEL DO GESTOR SOCIAL	93
5.4 SOBRE A METODOLOGIA E O PROCESSO DE ESTRANHAMENTO	100
5.5 IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DA ORGANIZAÇÃO ESTUDADA	104
<b>6 CONCLUSÕES</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>116</b>

**APÊNDICES**

**121**

APÊNDICE A - CONVITE PARA OS ENTREVISTADOS E ROTEIRO  
DA ENTREVISTA

122

## INTRODUÇÃO

A pesquisa *Reflexividade e conflito como motores da aprendizagem: o caso de uma organização educacional*<sup>1</sup> surgiu como idéia de trabalho no momento em que as atividades de um projeto de formação de educadores se expandiram e os membros da gestão do projeto decidiram tornar-se uma organização educacional.

Nesse sentido, considerando-se que há uma importante dimensão subjetiva no processo histórico da referida instituição, a história de vida da pesquisadora (que é gestora da organização), ainda que não partilhada nessa dissertação, é também substrato para a escolha do tema. Embora esta pesquisa centre-se em referências bibliográficas da área de gestão, é válido enfatizar que nas suas linhas e entrelinhas a função de educadora da pesquisadora circunscreve em muitos momentos as interfaces pedagógicas desta pesquisa.

Neste estudo, propomos investigar como o gestor social contribui ou não com processos metarreflexivos e como o conflito e o diálogo, unidos à reflexividade, são motores no processo de aprendizagem nas organizações.

Diversas pesquisas relativas a aprendizagem nas organizações têm focalizado as tentativas das organizações de resolver seus problemas por meio da mera adaptação de normas preexistentes (ARGYRIS e SCHON, 1991; BASTOS, 1992; BATESON, 1964; ROTHMAN e FRIEDMAN, 2001; HIRSCHMAN, 1995; ISAACS, 1993). Nesses processos de adaptações nas organizações, acontecem mudanças, quando estratégias são montadas e procede-se à revisão de metas, acontecendo, inclusive, o abandono ou a transformação de comportamentos profundamente arraigados. Com isso, dificuldades individuais e grupais são superadas. Porém, em que medida é possível afirmar que a mudança foi superficial ou profunda?

Argyris e Schon (1991) avaliaram esta questão e a trataram referindo-se ao *single loop* (circuito simples de aprendizagem) e do *double loop* (circuito duplo de aprendizagem), como forma de discernir o grau de profundidade em que uma modificação (ou uma aprendizagem) atinge a organização. Apesar dessas e de outras contribuições, como a possibilidade de construir uma aprendizagem coletiva que efetivamente gere mudanças de padrões, garantia das transformações almejadas pela organização e produção de

---

<sup>1</sup> A organização educacional, Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, nasceu de uma história de quase 10 anos de investimento na qualificação de formadores, educadores e equipes técnicas das Secretarias Municipais de Educação em prol da erradicação do analfabetismo e na construção de uma rede de aprendizagem pela qualidade da educação pública.

conhecimentos para dentro e para fora da organização que gerem mudanças paradigmáticas, ainda é pouco aquilo que trata da metarreflexão (BATESON, 1964; ISAACS, 1993).

No presente trabalho, estaremos, investigando a reflexão sobre a reflexão, o que chamaremos de metarreflexão (ou metarreflexividade) em uma organização que atua na área de educação pública, utilizando o método autoetnográfico, e focando o papel do conflito e do diálogo como importantes fatores da aprendizagem. Além disso, daremos ênfase à aprendizagem como prática, alinhando o nosso ponto de vista àquele da perspectiva sócioprática, que vê na aprendizagem a capacidade, ou a competência, de fomentar a ativa participação de uma rede de relações constituída por pessoas e por atividades; portanto, considerando o conhecimento como algo acoplado às atividades das pessoas em seus fazeres cotidianos na vida privada ou profissional (DAVEL e TREMBLAY, 2008, p. 61). A aprendizagem que acontece sobre os contextos de aprendizagem (BATESON, 1991) e que investiga os porquês subjacentes (ISAACS, 1993) a ela será abordada nesta dissertação.

No que diz respeito à questão do conflito, consideramos que, em nossa sociedade, o senso comum considera-o como causador de situações perigosas e destrutivas, porém Hirschman (1995), analisando Dubiel (1991) e Gauchet (1980), quando estes indagam sobre a consolidação dos processos democráticos, já anuncia o conflito como oportunidade. Dubiel (1991, p.93) tem uma visão completamente oposta ao que o senso comum nos traz, uma vez que considera que “os conflitos sociais produzem, eles próprios, laços valiosos que mantêm a sociedade democrática moderna unida, e fornecem a força e a coesão necessária”. Inseridos nessa linha de pensamento, veremos o conflito e o diálogo como fontes de aprendizagem, e, até mesmo, acompanhando Rothman e Friedman (2001), considerando-os como essenciais para a aprendizagem organizacional, sem, contudo, deixar de reconhecer os riscos inerentes às situações conflitantes, quando os indivíduos envolvidos em tais situações colocam-se, com frequência, defensivamente e, às vezes, abalados emocionalmente a ponto de procederem incoerentemente.

Por fim, discutiremos o papel do gestor social na dimensão das relações institucionais, como elemento articulador da possibilidade de criação de espaços de reflexão intensiva nas práticas da organização; também, de trazer os conflitos para serem verbalizados; bem como de favorecer a produção de conhecimentos que colaboram com avanços em cada indivíduo, e na promoção de uma rede colaborativa.

A pesquisa objetiva analisar, em uma instituição do terceiro setor, a presença de situações de conflito no acontecer de suas atividades e, além disso, discutir a temática

referente ao diálogo e a reflexividade, bem como a metarreflexão (que é parte do processo da reflexividade), possam contribuir para que o conflito venha a ser elemento propiciador de aprendizagem dentro da organização.

Para alcançar o objetivo de estudar a reflexividade, a metarreflexividade e o conflito como motores da aprendizagem, bem como o de examinar o papel do gestor diante das aprendizagens nas organizações, a pesquisa é dividida em cinco seções. A primeira seção aborda os conceitos relativos à abordagem socioprática nas organizações. Os pesquisadores que estudam esta linha de aprendizagem baseiam-se na prática como importante fonte de produção de conhecimentos (GHERARDI; NICOLINI; YANOW, 2003). Ainda que existam nuances e diferenças entre os autores, todos tendem a se colocar em posição diferente à abordagem positivista, considerando como elementos importantes de análise a relação mente/corpo, sujeito/objeto, objetivismo/subjetivismo.

Interessa-nos, discutir nessa sessão, o como as aprendizagens contribuem para gerar mudanças nas organizações, e o como a reflexividade contribui para avanços desejados pelo coletivo da organização. Muito se tem afirmado acerca da aprendizagem, no entanto a aprendizagem na qual sejam superadas as dificuldades que geraram conflitos, modificações e adaptações de regras, normas e organogramas, e onde haja ocorrido uma avaliação crítica dos processos vivenciados na administração (ISSACS, 1993), nos quais os pressupostos subjacentes às questões postas em foco são analisados, ainda é tema de poucos estudos, como anteriormente foi registrado.

A reflexividade, que será discutida na seção 2, investiga como a mesma pode conduzir uma organização a modificar com sucesso seus valores subjacentes e seus padrões de funcionamento, dando ênfase à metarreflexividade como uma prática que colabora com o “como” uma organização aprende. É também nesse capítulo que discutiremos o papel do conflito e do diálogo como motores do processo de aprendizagem, assim como o papel do gestor frente às mudanças em uma organização.

Na sequência, na seção 3, abordaremos a proposta metodológica que é baseada na autoetnografia, uma proposta que insere o pesquisador como participante observador. Nesse contexto, o pesquisador é parte integrante da pesquisa (gestor da organização em estudo) o que torna necessário definir uma proposta metodológica que ajude a investigar os aspectos que potencializarão os estudos, bem como aqueles que o limitarão.

A escolha da autoetnografia como método decorreu do fato de que a pesquisadora é parte da instituição estudada. Esta metodologia leva em conta as implicações subjetivas



inerentes à condição de pesquisador participante e, conseqüentemente, contribui para que o objetivo da pesquisa seja alcançado. Ademais, a organização em questão trabalha com educação, e o diálogo e a reflexão são parte do *modus operandi* da mesma, o que amplia a possibilidade de observação dos elementos que interessam à pesquisa.

Dedicaremos, em capítulos posteriores, a uma análise reflexiva acerca do processo de estranhamento (parte da metodologia) cujo estudo revela parte dos processos metodológicos que estão no bojo da metarreflexividade.

No capítulo 4, adentramos na análise e descrição de três práticas que são desenvolvidas pela organização. Posteriormente, no capítulo 5, entraremos na discussão de dois aspectos essenciais: de como o gestor contribui ou não para que a metarreflexão favoreça aprendizagens consolidadas nos espaços organizacionais; e a caracterização de situações de metarreflexão em situações de conflito, que favorecem aprendizagens. Neste capítulo, seguiremos discutindo as implicações para a organização estudada. Na finalização desse capítulo, retomaremos as implicações que esta pesquisa trouxe para a organização estudada, tais como as aprendizagens acontecidas, o aumento das oportunidades em que ocorrem a reflexividade e a metarreflexão, entre outros.

Finalizando, traremos as considerações finais, em que a autora refaz a caminhada representada pela aprendizagem que a pesquisa lhe proporcionou, fazendo uma abordagem dos conhecimentos explicitados e alcançados ao tempo em que coloca um testemunho marcado pela personalidade da experiência.

## 1 REFLEXIVIDADE E APRENDIZAGEM PELA PRÁTICA NAS ORGANIZAÇÕES

*[...] Quando a visão silenciosa cai na fala e quando, por sua vez a palavra, abrindo um campo nomeável e divisível, nele se inscreve, em lugar seu, segundo sua verdade, em suma, quando metamorfoseia as estruturas do mundo visível e se torna olhar do espírito, intuitus mentis, é sempre mercê do fenômeno fundamental de reversibilidade, que sustenta a percepção muda e a fala, e se manifesta tanto através de uma existência quase carnal da ideia quanto por uma sublimação da carne. Num sentido se explicitássemos completamente a arquetônica do corpo humano, sua construção ontológica e como ele se vê e se ouve, veríamos que a estrutura de seu mundo é tal que todas as possibilidades da linguagem já lá se encontram.*

*Maurice Merleau-Ponty (2005, p. 149).*

No texto de Merleau-Ponty (2005), a palavra pode ser compreendida e ou igualada à manifestação da ideia e a mesma se “faz carne” nas suas múltiplas e diversas linguagens. As palavras e ideias, nas organizações, para que sejam “vistas e ouvidas” precisam de espaços para suas manifestações para que se tornem vivas (com sentido), e favoreçam aprendizagens nas diversidades das relações existentes nos ambientes organizacionais (GERGEN, 2002). Para que sejam “vistas e ouvidas” as palavras terão que fazer parte do mundo daqueles a quem são dirigidas, ou seja, vividas por eles.

Este capítulo trata do que é a aprendizagem baseada na prática, como os estudos relacionados a este tema vêm sendo desenvolvidos no meio acadêmico e em que medida e de que forma a reflexividade e a metarreflexão interferem neste processo. Para tanto, iniciaremos com a discussão do campo teórico da pesquisa, caracterizando a seguir a abordagem que embasará esse trabalho frente aos diferentes campos teórico metodológicos que estudam a aprendizagem organizacional.

### 1.1 A APRENDIZAGEM PELA PRÁTICA

No que diz respeito às organizações, desde a década de 1960, e principalmente a partir de 1970, numerosos estudos se direcionaram para a capacidade de aprender na ou da organização, uma vez que tal capacidade permite a identificação, o processamento e a retenção de novas informações, ampliando o conhecimento, melhorando a capacidade de tomar decisões e aumentando a competitividade.

Esses estudos sobre a aprendizagem e suas implicações no ambiente de trabalho geraram duas grandes vertentes:

1. Aprendizagem Organizacional (AO) – mais relacionada à pesquisa acadêmica, privilegia o estudo da forma e como as organizações aprendem.
2. Organizações que Aprendem (OA) – mais vinculada a consultores orientados para a transformação organizacional, explicita experiências práticas bem sucedidas e prescrevem condutas sobre o que as organizações devem fazer para aprender.

Essas vertentes se influenciam mutuamente, porém também apresentam diferenças significativas, além de existirem tensões teóricas internas em cada uma delas, conforme evidencia-se desde a década de 1990. Uma dessas tensões internas está relacionada à abordagem mais tecnicista ou mais social da aprendizagem nas organizações (ARAÚJO e EASTERBY-SMITH, 2001).

Dentro dos estudos atuais, quanto à aprendizagem nas organizações, cujas abordagens tendem, no geral, a ser cognitivistas, a aprendizagem é vista como relacionada a fatores intra e inter psíquicos e explora o tema entendendo que aprender é “mudança comportamental e atitudinal, que envolve os planos afetivo, motor e cognitivo” (BASTOS, 2002, p. 54).

Araújo (2001) considera que Simon (1969), Argyris e Schön (1974) foram impulsores nos anos 1960 e 1970 do grande avanço desses estudos, e, segundo Salgado e Espínola (1996), estes temas foram os mais pesquisados na década de 1990.

Na medida deste crescimento, é que foram se polarizando as vertentes anteriormente citadas. Tsang (citado por ARAÚJO, 2001 e BASTOS, 2002) percebeu que a vertente “*aprendizagem organizacional*” procura descrever o como a organização aprende estudando as habilidades e o modo como se constrói e se utiliza o conhecimento que favoreça a reflexão sobre as possibilidades de aprender; enquanto a outra vertente - das “*organizações que aprendem*” - foca a ação que permita estabelecer normas e prescrições sobre o que uma organização deve fazer para aprender.

A discussão acerca dessas vertentes não está no escopo deste trabalho, no entanto, vale ressaltar a importância desse processo histórico para enfatizar a abordagem que descreveremos a seguir e que alicerça o campo teórico da pesquisa.

No âmbito dos estudos sobre aprendizagem organizacional, a partir de 1990, surgiu outra vertente, que concebe o conhecimento como um processo implicado nos contextos histórico-sociais e culturais, a qual pode ser chamada de abordagem sócio-prática, distanciando-se da abordagem cognitivista mais em voga até então. Para os investigadores relacionados a esta linha, a aprendizagem é vista como baseada na prática (GHERARDI; NICOLINI; YANOW, 2003). Tais abordagens, baseadas na prática, conquanto tenham diferenças entre si, concordam com que diversas dicotomias inerentes ao pensamento positivista, tais como mente/corpo, sujeito/objeto, objetivismo/subjetivismo etc. devem ser atenuadas (AZEVEDO, 2010).

Nessa concepção, o foco do estudo da aprendizagem está relacionado com os processos sociais que conduzem a participação das pessoas na vida social, e o coletivo é a base primeira da reflexão e análise (GHERARDI, 2006)

Evidentemente tais proposições exigem a explicitação do significado de *prática*, e nos desafia a uma visão, se não oposta, pelo menos diferente ou distinta do que habitualmente entendemos como *aprendizagem* e, mais especificamente, *aprendizagem organizacional*.

O termo *prática* comporta diversos significados: um corpo de conhecimentos próprios de uma profissão ou especialidade; uma forma de aprendizagem, repetição de uma habilidade adquirida, entre outras (GHERARDI, 2006). Os autores usam esta abundância de sentidos habilmente para definir prática no contexto das abordagens que estamos estudando. Portanto, o termo refere-se à aprendizagem a partir da experiência direta, sendo “método de aprendizagem e... ocupação ou campo de atividade” (AZEVEDO, 2010), abordando diversas das atividades que acontecem nas organizações, incluindo a linguagem como mais uma atividade em que estão profundamente misturados o agir e o saber, no fazer.

Outro ponto a ser levado em consideração, levantado também por Bourdieu (citado por AZEVEDO, 2010), é que a prática é estudada de um ponto de vista da situação, isto é, ela é situada (consequentemente contextualizada), e foi Gherardi, em 2003, quem criou a expressão Estudos Baseados em Práticas, para reunir os trabalhos orientados para uma contraposição ao racionalismo e ao funcionalismo, registrando que esses trabalhos constituem uma tentativa de usar a sabedoria prática, lançando mão da sistemática metodológica das ciências sociais para abordar a aprendizagem no local de trabalho.

Tais abordagens implicam, como mencionado, em uma ruptura conceitual com o positivismo e reduzem o distanciamento entre teoria e prática no processo de construção de

conhecimento. Conquanto alguns autores, como Schneider (2007 citado por AZEVEDO, 2010), tenham se preocupado com a definição de conhecimento, a realidade é que vêem o conhecimento como um processo dinâmico, que não envolve apenas a fração cognitiva do ser humano, o que, às vezes, dificulta sua definição clara. Gherardi (2006) afirma que a prática sempre contém conhecimento e que em realidade a construção do conhecimento está intimamente ligada às práticas, ambos se elaboram entre si no próprio ato de realização das atividades. Assim sendo, o conhecimento, dentro dessa visão, acontece no próprio ato do fazer, no momento da ação. Antonacopoulou (2008 citada por AZEVEDO, 2010) preocupa-se em assinalar que tal proximidade não significa que os termos *prática* e *conhecimento* sejam sinônimos. Aprende-se com e na prática e esta é o campo em que ocorre a aprendizagem, mas não são termos que possam ou devam ser superpostos.

Azevedo (2010) apresenta algumas características absolutamente inovadoras dessas abordagens, o que, ao mesmo tempo, fazem delas um construto que cria maiores possibilidades de entendimento dos processos de aprendizagem organizacional, das quais retiramos algumas:

- A dissolução da separação entre aprendizagem grupal, organizacional e individual.
- Aprender é um processo igualmente sistemático e natural que está relacionado tanto a conhecimento tácito quanto explícito; implica a aprendizagem ou o uso de regras, mas também do exemplo de outros indivíduos ou situações, bem como a inovação, adaptação e/ou rupturas.
- Nessas abordagens, são superadas também as dualidades presentes em numerosas abordagens de AO, como o binômio objetivismo/subjetivismo.
- As práticas incluem corpo, mente, emoção etc, abrindo espaço para as discussões quanto às interconexões presentes nos trabalhos dentro das organizações.

Por fim, a autora assinala que, nessas abordagens, os autores podem reconhecer e refletir sobre a própria prática, incluindo nela seus valores e sua postura ética, cuja reflexividade assume ponto central nesta pesquisa, o que, a nosso ver, aproxima-se da escolha metodológica assumida (abordada no capítulo da metodologia), baseada em práticas que

ênfatizam a autoetnografia analítica como um caminho que permite ao pesquisador ser observador dentro da própria organização em que atua.

A organização educacional estudada insere-se nessa perspectiva de aprendizagem através das práticas que desenvolve. Na sua forma de atuação, a organização em estudo parece indicar proximidade com a denominação dada às comunidades de práticas.

O termo *comunidades de prática* foi cunhado por Lave e Wenger (1991) e define um “conjunto de pessoas ligadas umas às outras pelo envolvimento em atividades ou práticas comuns, engajadas mutuamente num empreendimento coletivo, as quais desenvolvem um repertório próprio, que simboliza identidade, significado e relações de pertencimento” (WENGER, 1991, p. 26 apud SCHOMMER e BOULLOSA, 2010), e ocorrem quando acontece interação social. Essas comunidades são informais e interagem com as instituições formais da sociedade ou de uma organização. Refletem a forma como as pessoas, dentro das organizações, se aproximam para lidar com as tensões e as rotinas, encontrando formas de lidar com elas. Dentro da organização ou do meio social, as pessoas inserem-se em comunidades de prática e nelas encontram elementos de fortalecimento da própria identidade na medida em que, reconhecidos pelos demais elementos, participam das definições relacionadas às atividades executadas pelo grupo. A sensação de pertencimento que ocorre nessas comunidades tem importante papel na aprendizagem pessoal e organizacional.

Os integrantes de uma comunidade dominam suas regras, suas maneiras, suas práticas, seus conhecimentos. Quando uma pessoa começa a participar de uma comunidade de prática, aos poucos vai aprendendo estas características e, assim, vai saindo de uma posição mais à margem do grupo para uma posição mais próxima do centro, quando se sente pertinente a ele. As comunidades de prática estão fundamentadas na confiança e respeito mútuo entre seus membros. Trata-se de um espaço privilegiado para admitir e corrigir erros, aqui também é mais difícil esconder os erros, embora, como assinalam Weick e Westley (2004) o excesso de especialização ou fechamento em si mesmas – a que estão vulneráveis essas comunidades - possam fazer com que elas se tornem muito rígidas, dificultando as mudanças. Por outro lado, a abertura excessiva pode impedir a manutenção da integridade da comunidade, o que dificulta o compartilhamento dos conhecimentos. As situações de aprendizagem, em uma comunidade de prática, tanto ocorrem com a entrada de novos membros, quanto quando um ou vários de seus membros adquirem mais (ou novos) conhecimentos (SCHOMMER, 2010).

As práticas em uma organização podem mudar sem que ocorram mudanças em aspectos essenciais da identidade de uma organização ou de uma comunidade de prática. Tais mudanças podem acontecer em pequenas proporções, mudando práticas, melhorando-as conforme a própria aprendizagem da comunidade vá crescendo e essas pequenas mudanças podem ou não gerar outras maiores. Por fim, não devemos esquecer que as mudanças, tanto podem levar à melhoria do sistema, como, em alguns casos, a sua autodestruição (SCHOMMER e BOULLOSA, 2009).

## 1.2 REFLEXIVIDADE NA APRENDIZAGEM

Em um mundo caracterizado pelo acelerado processo de mudanças, cabe ao gestor de empresas e, mais precisamente, ao gestor social (que é um dos focos deste trabalho), enfrentar a insegurança, as contradições, os conflitos e incertezas, pertinentes a esse período. Assim, além de enfrentar o fato de que gerenciar é sempre um lidar com incertezas, com as ambivalências, com o fato de que frequentemente não há medida clara entre as crenças e ao que se faz, e quanto ao que realmente acontece, entre outras características de toda e qualquer gerência, há que lidar com as condições que são impostas por um tempo em que os avanços tecnológicos, a economia, a própria sociedade, vivem uma dinâmica que pode ser chamada de revolucionária (FURTADO, 1990; DAVEL e MELO, 2005; CUNLIFFE, 2004). O dia a dia da gerência implica fortes tensões e elas tendem a tornar-se mais acentuadas na medida em que se aprofundam as contradições em uma sociedade em mudança.

Davel e Melo (2005) remetem-nos ao fato de que a gerência envolve um processo permanente de construção profissional, social, cultural e subjetiva, já que o indivíduo que ocupa tal cargo desempenha mais de um papel dentro da empresa ou instituição, fato que se acentua quando o observamos dentro do contexto social. Embora, como assinalam os citados autores, o cargo implique considerável grau de poder, este é acompanhado por um acúmulo de responsabilidades, multiplicidade de funções, competição com os demais, isolamento, ansiedade quanto aos resultados, postura alinhada com os princípios da organização ao tempo em que atende (ou atenta) aos interesses daqueles sob sua responsabilidade corporativa. Em seu processo de formação, ele passa por diversas etapas, em que sua identidade vai sendo construída. O processo de “ser gerente” é feito no passar do tempo e dos cargos, quando o profissional cria a si mesmo (HILL, 1993 citado por DAVEL e MELO, 2005), ainda levando em consideração o fato de que o processo não implica necessariamente em resultados a longo

prazo, e que o cargo traz consigo alta possibilidade de distúrbios físicos e psíquicos derivados do estresse, das ansiedades, das frustrações (DAVEL e MELO, 2005). Pensar sua ação, sua profissão, suas posturas, pode representar um importante fator de “equilíbrio” em uma situação instável, como é o ato de gerir.

Poliner (1991 citado por CUNLIFFE, 2004, p. 25) considera a reflexividade (o pensar reflexivamente, o refletir sobre) como “uma inquietante, isto é, como uma insegurança a respeito das suposições básicas, do discurso e das práticas usadas na descrição da realidade”. Chama a atenção o fato de que o remédio apresentado para as ambigüidades e incertezas caracteriza-se pela insegurança. Mas, é justamente esta reflexão “insegura” que nos remete a uma visão crítica quanto a nossas atitudes, ou àquilo que somos, tanto como sujeitos individuais, quanto parte de um contexto organizacional.

Para Cunliffe (2004), a formação gerencial não deve ser pensada apenas na perspectiva de funcionários eficazes da organização, mas também para ajudá-los a ser pensadores críticos, que tenham uma moral a que responder. Esta necessidade evidencia-se mais claramente quando reconhecemos que os gerentes têm um papel de relevância, não apenas nas organizações, mas também na sociedade como um todo, o que torna a formação meramente técnica, mais que uma limitação, um perigo para o meio social (DORNELLES, 2008). O predomínio da razão instrumental, que está focada basicamente no resultado imediato expresso em números relativos à produtividade, não nos meios e nas conseqüências amplas sobre a sociedade, o ambiente, as relações humanas etc. em detrimento da moral e da ética, impõe desajustes sociais, em parte, denunciados pelos escândalos políticos e econômicos atrelados às últimas crises econômicas e na política internacional como um todo, tal como o caso das armas de destruição em massa usadas como motivação para a invasão do Iraque, nos fazem questionar quanto a que tipo de gestores formamos (CUNLIFFE, 2004; DORNELLES, 2008). Cunliffe (2004, p.26) considera que tais fatos e os questionamentos deles derivados revelam a importância do desenvolvimento de “diferentes formas de pensar, organizar, controlar, e se relacionar com as pessoas”, e assinala que a prática da reflexividade leva ao exame das razões de certas decisões, e se estas são justificadas.

Neste quadro de acontecimentos, o gerente tem um papel essencial já que está permanentemente em autoformação. Neste processo, que é uma aprendizagem contínua, ele cria o ambiente adequado e suscita a mobilização das pessoas (e suas competências) para atuar desta ou daquela maneira, usando para tanto a linguagem e o diálogo, administrando os demais membros e a si mesmo, sob condições que geram a situação em que a racionalidade



funciona ao lado da ação prática de construção da realidade organizacional e (ao lado) das relações interpessoais dentro da mesma, obrigando, por fim, uma alta reflexividade (DAVEL e MELO, 2005). Um aspecto importante, assinalado por Davel e Melo (2005), é que esta reflexividade na gerência é também “de ordem emocional” e que, segundo Watson e Harris (1999), os gerentes se dão conta do quanto aprendem e mudam em consequência das demandas do cargo que exercem. Este reconhecimento, que caracteriza a reflexividade, leva a alguns questionamentos propostos por Cunliffe (2004), relacionados ao tipo de pessoa que o gerente quer ser, como ele se relaciona com os demais e com o entorno, e de sua capital importância no mundo moderno, implicando uma associação entre a práxis instrumental e a ética, e o questionamento crítico quanto às ações passadas e às possibilidades futuras. Esta reflexividade leva-nos a considerar a sustentabilidade (da gerência, da empresa, da sociedade, do meio-ambiente) como aspecto inerente do gerenciamento.

Considerando que o gerente permanentemente aprende a ser gerente (DAVEL e MELO, 2005), cumpre considerar que tal aprendizagem deverá conduzir o indivíduo à capacidade da crítica reflexiva. Paulo Freire (citado por CUNLIFFE, 2004) descreve, dentre as características de uma instrução nas pedagogias tradicionais, que estas consideram a realidade social como algo fora da pessoa e que aprender, sendo uma atividade cognitiva, implica a não participação do indivíduo como um todo, ficando separados o pensar do atuar, a mente do corpo, o intelecto da emoção. Tal postura favorece a criação de técnicas e modelos a serem aplicados. Também condiciona a educação a uma aplicabilidade e à reprodução de padrões ou condutas anteriormente determinadas. Esta forma de educar é a causa de o ensino de gestão fixar-se na execução de decisões objetivas, preocupação focada nos meios sem atentar para os fins (CUNLIFFE, 2004). Freire, ainda segundo Cunliffe (2004), sugere que na pedagogia crítica ocorre a transformação da realidade, aborda-se de forma mais humanística a aprendizagem e capacita a autoconsciência a pensar criticamente a respeito dos impactos das próprias ações. Em contraposição a este tipo de educação, Giddens (1996 citado por CUNLIFFE, 2004, p. 28) propõe que o conhecimento “não é apenas teoria ou informação... também incorpora o saber de dentro, uma consciência tácita do fazer sentido diário no qual nós sabemos implicitamente coisas sobre nossos arredores”. Aprender desse modo inclui o corpo, implica estarmos sensibilizados e, conseqüentemente, envolvidos emocionalmente com aquilo a ser aprendido.

A partir da constatação de que construímos nossa realidade social a partir de nossas próprias vivências interiores e interações cotidianas, considerando-se aquilo que faz sentido,

ou que nos atinge emocionalmente, a reflexividade crítica questiona as nossas próprias suposições, o que somos, o que gostaríamos de ser, o que consideramos que seja a realidade e, dessa maneira, explorando novas possibilidades (CUNLIFFE, 2004).

### 1.3 METARREFLEXIVIDADE NA APRENDIZAGEM PELA PRÁTICA

Para abordarmos a questão da metarreflexividade, é fundamental registrar inicialmente que esse tema tem uma limitação frente a sua bibliografia. Em razão de não termos um repertório de estudo acerca desse tema e nem um amplo leque de pesquisas que abordem a questão da metarreflexão na ciência da administração. Frente a essa dificuldade, recorreremos às áreas de pesquisa da Educação, da Psicologia, da Filosofia, da Sociologia e da Antropologia para colaborar na conceitualização do termo e para contribuir com o entendimento das metodologias que favorecem a metarreflexão nas instituições e que, por sua vez, geram processos de aprendizagem nas organizações.

O que é a metarreflexividade e de que forma ela contribui nesse processo de aprendizagem, nos contextos organizacionais?

A metarreflexividade enfoca o como organizamos nossa reflexão, a partir de (com base em) experiências refletidas de processos de aprendizagem. Para Isaacs (1993, p. 18), “o diálogo é uma tentativa de perceber o mundo com olhos novos”, e ademais atua sobre os “pressupostos subjacentes ou as teorias que fundamentam” nossas ações. O autor informa que Argyris e Schon (1996) consideram a aprendizagem à qual denominaram de circuito duplo de aprendizagem uma forma de atuar sobre esses padrões subjacentes. Esta forma de aprendizagem consegue decompor comportamentos e substituí-los por outros mais indicados a novas situações. Não é a repetição pura e simples de procedimentos anteriormente aprendidos; raciocina-se sobre a necessidade de novos caminhos.

Isaacs (1993) considera que esta é uma boa resposta desenvolvida pelo diálogo em uma organização e dá exemplos em que esta aprendizagem liberou novos significados, gerando, desse modo, condutas inovadoras. Questiona, no entanto, o quanto esta aprendizagem representou em termos de profundidade na mudança organizacional. Ainda propõe a possibilidade de uma aprendizagem de “triplo-loop” (circuito triplo de aprendizagem). Enquanto no circuito duplo, o diálogo produz resposta para as questões quanto a formas alternativas e melhores de respostas para uma situação problema, o circuito triplo iria mais além, analisando as questões subjacentes, avaliando, portanto, o paradigma

que implica o indivíduo ou a organização em um tipo de resposta ou um tipo de solução, ou seja, como aprendem.

Isso corresponde, para Isaacs, àquela forma de aprendizagem que Gregory Bateson (1964) chamou de Aprendizagem III<sup>2</sup>, e vai além dos contextos, indo aos contextos que formam contextos. Para Isaacs, este questionamento é o que induz a uma inovação com maior possibilidade de permanecer mais profundamente porque gerou mudança na estrutura, na medida em que gerou conhecimento de suas leis subjacentes.

Este tipo de aprendizagem pode ser perigoso, pois as pessoas podem entender que ficam mais vulneráveis, porém a experiência nos leva a pensar que, além de poder ser fomentado por gestores, pode ter um efeito transformador e ampliar a criatividade produtiva (ISAACS, 1993). A contribuição desses estudos nos aproxima da discussão que essa forma prática de ressignificar o já refletido e aprendido tem um papel importante na atuação do gestor. Ao explorarmos nossas dimensões subjetivas (razões de nossa existência, do que somos, nossas percepções do mundo e como nele atuamos), exploramos um universo que nos impulsiona a refletir as nossas ações, emoções e atitudes.

No entanto, quando nos perguntamos sobre os porquês subjacentes às formas de atuação que imprimimos nos ambientes organizacionais, aprofundamos um nível de interlocução que nos remete a descobrir o como estamos aprendendo ou não. Quando nos perguntamos como construímos mudanças que conquistamos e como aprendemos com a nossa reflexão, gerada individualmente e coletivamente, avançamos propositivamente frente a dificuldades e conflitos que rondam o cotidiano da organização. Somos convidados, então, a nos “apropriarmos” dessas aprendizagens. Tornar próprios as aprendizagens coletivas poderá gerar um conjunto de mudanças, de comportamentos e de respostas cotidianas que efetivamente contribuam com o progresso da organização.

---

<sup>2</sup> Gregory Bateson (1964) estabelece quatro tipos básicos de aprendizagem que numera a partir do zero (que induz condutas estereotipadas onde para cada estímulo dado teremos uma mesma resposta) que ocorre, por exemplo, na mera memorização. A aprendizagem I é a pavloviana, enquanto na aprendizagem II o estudante alcança a competência de realizar correções em suas escolhas através tentativas e erros; há raciocínio. A aprendizagem III é aquela em que aquele que aprende, passa a conhecer os contextos da aprendizagem II. Aqui o sujeito pode romper com paradigmas arraigados e estabelecidos pela aprendizagem II. Acompanhando Bateson, podemos dizer grosseiramente que na aprendizagem II estabelecem-se regras paradigmáticas e na III podemos refletir sobre os contextos nos quais tais regras foram elaboradas.

## 2 REFLEXIVIDADE PELO CONFLITO E DIÁLOGO NAS ORGANIZAÇÕES

*Vemos as coisas mesmas, o mundo é aquilo que vemos – fórmulas desse gênero exprimem uma fé comum ao homem natural e ao filósofo desde que abre os olhos, remetem para uma camada profunda de ‘opiniões’, mudas, implícitas em nossa vida. Mas essa fé tem isto de estranho: se procurarmos articulá-la numa tese ou num enunciado, se perguntarmos o que é nós, o que é este ver, e o que é esta coisa, ou este mundo, penetramos num labirinto de dificuldades e contradições.*

*Maurice Merleau-Ponty (2005, p. 15).*

Este mundo que é aquilo que vemos, apesar do “labirinto de dificuldades e contradições” que se apresentam quando tratamos de “articulá-lo numa tese”, é o mundo onde nós vivemos e aprendemos. Da prática nas comunidades de práticas nas quais existimos vamos apreendendo as mudanças que aos poucos vão fazendo de nós novas pessoas. Este processo de mudança ao qual denominamos aprendizagem não acontece sem conflito. O conflito tem sido considerado como algo inerentemente ruim quando o abordamos segundo o senso comum. No estudo das organizações, esta maneira de ver foi, durante algum tempo, dominante. Mas, no evoluir dos estudos organizacionais, a maneira de ver este elemento sofreu grandes modificações. Este capítulo informa quanto às teorias que tratam do papel do conflito nas organizações, e qual o seu papel (e também o papel do diálogo) como motor da aprendizagem. Em conformidade com o objetivo desta pesquisa, trataremos do conflito como propulsor social, e do seu papel na prática reflexiva do gestor social.

### 2.1 TEORIAS SOBRE O CONFLITO NAS ORGANIZAÇÕES

Os conflitos são inerentes à dinâmica de toda sociedade, tanto nos seus processos microsociais quanto macrosociais. No contexto da gestão social – composto dinâmico de relações sociais situadas histórica e institucionalmente –, os conflitos são dimensões imprescindíveis do trabalho do gestor social. Saber lidar com os conflitos pressupõe um entendimento do que seja o conflito e de sua função. Corriqueiramente, os conflitos são vistos como situações a serem evitadas ou camufladas, escondidas. Por isso, buscamos com essa pesquisa revelar os conflitos como aspectos constituintes da prática de gestão social, na mesma orientação que o fez Hirschman (1995), ao refletir sobre os conflitos como pilares para o desenvolvimento da sociedade democrática. Por exemplo, Simmel (1983) afirma que o conflito é uma forma de sociabilidade, estando o mesmo destinado a expor ou resolver

dualismos divergentes. Compreender o que se aprende com os conflitos, e não evitá-los, favorece a possibilidade de qualificação e avanços nos enfrentamentos dos dilemas tão recorrentes na gestão social.

O tratamento dado ao conflito depende muito da visão que a teoria tem da organização. Teorias unitárias vêem o conflito como algo passageiro e evitável, a exemplo: das escolas Clássicas (taylorismo, fordismo), cujo interesse focava a hierarquia organizacional e o racionalismo nas funções, negligenciando as interações humanas; da Escola das Relações Humanas, a qual, através da racionalidade, busca evitar o conflito. Por outro lado, as teorias pluralistas vêem o conflito como inerente à organização, enquanto os radicais o vêem como força motora e cismogênica (BASTOS e SCIDEL, 1992). Hall (1984) aponta para o fato de que o conflito não é essencialmente nem mal nem bom. Dentre essas teorias, podemos destacar o **Estruturalismo**, que, embora respeitando os conceitos das escolas anteriormente mencionadas, considera o conflito como aspecto intrínseco nas organizações como, aliás, em qualquer agrupamento humano, cabendo administrar os fatores naturais e inevitáveis a ele. Etzioni (1974) registra a especial tensão entre administrador e especialista (que domina o conhecimento) que resulta em conflitos, cujas características variam conforme o tipo de organização. Blau e Scott (1969) vêem os conflitos como promotores de câmbios, considerando-os como manifestações do dilema básico entre *ordem* e *liberdade*. O estruturalismo busca superar os conflitos, tratando-os como forma de manutenção do poder.

Outra escola, o **Behaviorismo**, enfatiza os processos decisórios (os quais não são necessariamente racionais), tanto no indivíduo, quanto na organização como fonte de conflito, seja individual (atingindo a pessoa dentro da organização), seja organizacional (quando o indivíduo é capaz de decidir, entre uma ou outra opção de caminho, mas os diversos indivíduos dentro da organização discordam entre si). No desenvolvimento dos estudos relacionados ao conflito, surgiu a **Teoria Sistêmica**, que reconhece que a organização é um sistema aberto e que, conseqüentemente, troca energia com o meio, isto é, dele recebe insumos e aos quais devolve produtos. Ademais, este sistema é constituído de subsistemas que podem competir entre si de forma benévola ou hostil. Os papéis desempenhados pelos indivíduos nos grupos são objeto de estudo cuidadoso e a motivação para o cumprimento dos papéis é a chave para o bom desempenho do indivíduo. Os papéis implicam na observância de determinadas expectativas e os indivíduos têm modos de ser que se adaptam mais ou menos ao desempenho dos papéis. O conflito surge na dependência da relação entre os modos de ser

e as expectativas associadas a cada papel e podem afetar a experiência emocional das pessoas, aumentar as tensões, reduzir a satisfação e minar a confiança (BASTOS e SCIDEL, 1992).

No Enfoque **Contingencial**, outra abordagem teórica, observa-se que a organização desenvolve áreas específicas de relações com o entorno (diferenciação) as quais precisam ser integradas, processo que não é apenas racional e lógico.

Como qualquer agrupamento humano, as organizações tendem a criar grupos internos com interesses conflitantes. A diferenciação (como visto no Enfoque Contingencial) pode criar grupos de trabalho, assim como grupos de interesse, os quais podem se unir em coalizões em conflito com outros grupos de interesses. Estas coalizões representam poderes em confrontação e podem contribuir ou reduzir o poder formal. Esta constatação para além dos enfoques até agora estudados conduz a **Análise Política das Organizações** que tem Bacharach e Lawler (1981) como principais representantes. Eles notaram que “as organizações não são entidades harmônicas e racionais como concebidas pela teoria gerencial, nem arenas do conflito apocalíptico de classes previsto pelos marxistas” (BASTOS, 1992, p.57). Para eles, os conflitos funcionam dentro de um processo de barganha e esta tem duas dimensões básicas. Uma **distributiva**, situação em que as partes tendem a conflitos mais severos em que há falta de concordância, ao contrário da **integrativa**, em que as partes buscam intensamente resultados de próprio interesse tanto quanto querem a solução do problema, sem, contudo, gerar perda de integridade da organização. Em todo conflito, há maior ou menor porção dessas características. A segunda dimensão é a **tácita–explícita**, em que, no primeiro momento, a comunicação é truncada, podendo ocorrer não reconhecimento do conflito pelas partes. No entanto, quando é explícita, as partes podem sentar-se para negociar, possibilitando uma melhor comunicação.

Das abordagens que se referem ao conflito como propulsor social, encontramos Hirschman (1995), analisando Dubiel (1991) e Gauchet (1980), cientistas sociais que fazem estudos dos processos democráticos. Os conflitos em nossa sociedade trazem em seu bojo um entendimento comum de algo que é perigoso e destrutivo. Dubiel (1991) argumenta que “os conflitos sociais produzem, eles próprios, laços valiosos que mantêm a sociedade democrática moderna unida, e fornecem a força e a coesão necessária” (apud HIRSCHMAN, 1995, p.36). Em consonância com a mesma temática, Gauchet (1980) aponta o conflito como fator essencial de socialização nas democracias. Nas discussões de Gauchet, há uma sinalização importante quanto ao que poderia ser um paradoxo. Dubiel (1991) enfatiza o que ele chama de “milagre democrático”, ressaltando que o mesmo acontece quando “os grupos sociais

atravessam os mecanismos da confrontação absoluta e terminam por construir, dessa maneira esquisita, uma ordem democrática coesa” (apud HIRSCHMAN, 1995, p.36).

Para Dubiel (1991) e Gauchet (1980), quanto maior for a crise, mais fortalecida se tornará a sociedade. Vale ressaltar que suas afirmativas acerca da premissa que os conflitos aumentam a coesão social se referem às sociedades de mercado democráticas do Ocidente. Mesmo assim, segundo Hirschman (1995), o próprio senso comum nos mostra que o conflito pode ser destrutivo. O autor considera os conflitos como divisíveis (mais ou menos) e não divisíveis (ou/ou). Os divisíveis são mais fáceis de serem resolvidos, e estão relacionados, por exemplo, com a divisão do produto social, ou disparidade de uma região em um mesmo país. Esse tipo de conflito tem soluções provisórias e as partes permanecem abertas para novas negociações, não havendo a fantasia de soluções definitivas. Os não divisíveis (ou/ou) caracterizam as sociedades divididas por conflitos irreconciliáveis (étnicos, religiosos), difíceis de serem solucionados e, portanto, tendem a não ser positivos. Nem sempre é fácil distinguir um do outro e um conflito pode ter características mais ou menos e ou/ou.

## 2.2 O PAPEL DO DIÁLOGO NA APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES

Segundo Isaacs (1993), diálogo, junção de duas palavras gregas, *dia* e *logos*, sugere “significado fluindo através”. O autor propõe que diálogo, em oposição a debate, é uma situação em que se abandonam as posturas de defesa, estabelecendo um campo de encontro e investigação, com “fluxo livre de significado”. Na ideia do autor, no consenso, as pessoas buscam uma composição, em que esteja presente mais a visão da maioria que uma posição compartilhada por todos. Já no diálogo, pretende-se que as pessoas aprendam a pensar juntas, produzindo conscientemente o sentido compartilhado. Propõe avaliação coletiva e profunda dos sistemas compartilhados ou não, foca o pensamento subjacente, e não precisamente os resultados, mas, graças ao estado de sentido alcançado, gera melhores resultados, por exemplo, em produtividade.

Um dos aspectos importantes dessa proposta é que não se perdem de vista as pessoas. No diálogo, conversa-se, inclusive sobre assuntos não relativos ao tema, também como uma forma de aproximação das pessoas. O senso de comunicação, de comunidade (o que não significa igualdade, nem concordância quanto aos motivos) é fortalecido no próprio processo de conversação e elaboração que o diálogo imprime. O mesmo, tal como proposto aqui, é fundamental nas organizações de hoje, graças ao grau de complexidade dos seus

processos que ultrapassam a capacidade do indivíduo. O processo é arriscado porque facilmente pode-se, em um grupo de indivíduos informados, resvalar para as “guerras de abstração”, argumentação aparentemente bem elaborada, porém irrelevante para a resolução do problema. Outro risco é a prisão a normas constituídas, ou a protocolos acostumados, bem como a adoção de valores como “ideologia superficial”, o que inibe a competência para ver na prática diária aquilo que (já) não funciona.

Tais questões indicam a necessidade do abandono de nossa tendência a categorizar, como parte do processo natural de gerar significado. Ocorre que perdemos com demasiada frequência a noção de que as categorias são criação nossa, algo como uma opinião, mas as tomamos como a expressão da verdade, ou perfeitas representações da realidade. Um aspecto importante é que tais categorias tendem a ser criações coletivas, o que resulta na validade de um esforço coletivo de investigação nesse domínio. Ademais, nos vemos propensos a fragmentar o pensamento – por isso, ao estudar um problema complexo, vários especialistas defendem suas áreas, olvidando a completude do caso. Essa fragmentação passa também pela separação entre observador e objeto, na contramão das observações mecânico-quânticas, quanto à irreduzibilidade observador/observado. Porém, conforme Isaacs esclarece, embora tenhamos que atentar para a fragmentação, não há que vê-la como problema. Entender a fragmentação como um problema é uma conduta fragmentadora “A fragmentação é uma condição do pensamento, e o diálogo é uma estratégia para olhar de outra maneira a forma de pensar produzida pela fragmentação e incorporando outra maneira de pensar” (ISAACS, 1993, p.30).

Nas abordagens da aprendizagem, Isaacs (1993) sinaliza a necessidade de ir além do circuito duplo de aprendizagem, conceito desenvolvido por Argyris e Schön (1978), esta forma de aprendizagem “encoraja o aprendizado por aumentar a efetividade” (ISAACS, 1993, p.30), já que a mesma contribui com a busca daquelas estratégias ou formas alternativas que efetivamente tenham um avanço qualitativo. Rothman e Friedeman (2001), na discussão proferida pelos autores citados anteriormente, enfatizam que o aprendizado do circuito duplo de aprendizagem é uma forma de resolução de conflito na qual membros de uma organização pesquisam a razão por trás das posições definidas e o significado das mesmas. Ainda que compartilhem uma visão comum, cada pessoa que pertence a um grupo, ou equipe de trabalho, apresenta ideias muito diferentes acerca do alcance dos objetivos da instituição. O conflito não é visto como um impedimento, mas sim como um veículo através do qual a aprendizagem ocorre. Retomando a definição de Isaacs, referente ao diálogo como “uma



sustentada investigação coletiva nos processos, pressupostos e certezas que compõem as experiências diárias” (ISAACS, 1993, p.30), vale ressaltar que, para além de querer saber formas alternativas de resolução de problemas, o diálogo se propõe a buscar os porquês e o como subjacentes a essa procura de formas alternativas de resolução dos problemas, o que ele chama de treble loop (circuito triplo). No entanto, em que pesem as contribuições para uma teoria do diálogo, esta ainda permanece em estágio embrionário.

O autor cunha a noção de “conhecimento tácito” de Michael Polanyi e de “campo de influência” de Kurt Lewin como apoio no desenvolvimento de uma teoria do diálogo. Para ele, o conhecimento tácito (aquele que sem ascender à consciência nos permite andar de bicicleta, sem saber o porquê disso), que é também coletivo, compreende um “campo de significado”. Estes “são constituintes subjacentes da experiência humana”. Para afastar desde logo críticas à possível metafísica de tal assertiva, ele lembra que um fio elétrico gera um campo magnético que, conquanto invisível, produz impacto.

Em uma situação em que grupos humanos vivem “programas tácitos” diferentes, as pessoas tendem a colocar-se em posição de defesa, tornando-se instáveis e incoerentes, mas o conflito é essencial para a aprendizagem organizacional, pois leva ao pensamento criativo e à inovação (ROTHMAN e FRIEDMAN, 2001), e é exatamente nas situações conflitantes que nasce a “criatividade” das resoluções. Nesse sentido, o diálogo tem um papel fundamental na transformação de um conflito separatista e de acusações em processo de discordância aberta, tendo como desafio uma produção coletiva de pensamentos, ao invés de pensamentos separadamente. O diálogo busca criar uma condição de convergência para uma atenção compartilhada do grupo, reduzindo o atrito, permitindo interações mais amenas entre as pessoas. Não se trata de lançar mão de táticas que contornem as questões espinhosas, na verdade evitando-as, reduzindo à possibilidade de aprendizagem. O diálogo se propõe a produzir um ambiente de interação fluida, focando na coletividade de pensamento e hipóteses como denominador comum dos processos sociais vivenciados pelo grupo. Conquanto busque coerência, o diálogo não o impõe.

As experiências levadas a efeito pelas equipes que atualmente estão estudando a questão do diálogo mostram, além dos resultados positivos, que o processo se desenvolve numa seqüência de acontecimentos quando grupos em conflito resolvem dialogar. Nessa discussão, um conceito básico é o de *recipiente*. Trata-se da “soma das hipóteses coletivas, intenções compartilhadas e crenças de um grupo. Estes manifestam em parte como uma “atmosfera” coletiva ou clima” (ISAACS, 1993). Assim, quando os grupos se apresentam ao

diálogo, trazem sua atmosfera, ou seja, seu recipiente. De imediato, ocorre uma instabilidade no recipiente, uma vez que há confrontação de propostas. Isaacs (1993) especifica que o próprio ato em si de dispor-se ao diálogo já representa fator de desestabilização. A atenção partilhada que ocorre no diálogo irá alterar a qualidade da investigação no qual os respectivos grupos embarcam.

É importante que o diálogo comece com uma conversa como forma de estabelecer contato. Daí passa-se à deliberação ou ao ato de “avaliar/pensar”. Neste momento inicial, com os sentimentos ainda contaminados pelas diferenças hipertrofiadas de categorizações, ocorre uma crise introdutória, fruto do reconhecimento de que, a despeito de suas melhores intenções, as pessoas não podem forçar que o diálogo aconteça. Em certa medida, há um suspense, porém o diálogo prossegue e esta instabilidade “do recipiente” é seguida de uma instabilidade “no recipiente”, pois, na seqüência, as pessoas se dão conta de que seus significados perdem força, aumentando, conseqüentemente, a possibilidade da manifestação de pontos de vista extremados. Os mitos ou julgamentos que os grupos têm com relação aos outros são manifestos. É um momento que possibilita a lucidez, mas é crítico e, se ele é superado (e facilitadores capacitados são de grande valia, conquanto não necessariamente imprescindíveis), a conversa atinge um ponto em que há uma liberação do pensamento das tensões inerentes aos assuntos em pauta. Aparece, então, uma nova visão do processo em curso (nem sempre indolor), podendo alcançar uma situação em que ocorra uma “criatividade no recipiente” no qual, após suficiente exploração dos pontos de vista uns dos outros, eles tem a consciência de que participam de uma “associação de significado”, ainda que possam não concordar com o ponto de vista do outro. É um momento de um entendimento que vai além das disputas intestinas, ou do mero entendimento do ponto de vista do outro. A descrição do momento pode ser difícil e o silêncio é frequente. Talvez, as palavras que melhor descrevam este momento que expressa uma comunhão sejam as de que “O grupo não “tem” significado, em outras palavras, ele é seu significado” (ISAACS, 1993, p.38).

### 2.3 O PAPEL DO CONFLITO NA PRÁTICA REFLEXIVA DO GESTOR

Estudando o tema conflito, reportamo-nos a Heráclito, filósofo grego do séc. VI a.C., o qual marcou o fim do espírito jônico, no sentido em que esse espírito significava curiosidade pelos fatos, introduzindo, assim, novas perspectivas em filosofia. Não há nada que Heráclito desprezasse mais que o inquerito (REVEL, 1968). Para o filósofo, o mundo é

formado de contrários que estão numa luta contínua. Contrapõe-se a Anaximandro, também filósofo grego, o qual afirma que as polaridades existentes no mundo dia e noite, fogo e terra, seco e úmido, não são posições que se equilibram para partilhar equitativa e pacificamente o universo (REVEL, 1968). Para Heráclito, a oposição introduz no universo um estado de guerra (no sentido de luta) permanente que lhe é necessário, ou seja, é parte fundamental de uma situação.

Bertrand Russel (1970), em sua obra *História do Pensamento Ocidental*, nos assinala que:

Uma das mais surpreendentes maneiras de expressar isso ocorre na afirmação de que o “bem e o mal” são uma única coisa. Evidentemente, isto não significa que o bem e o mal sejam uma e mesma coisa. Ao contrário assim como não se pode conceber um caminho para cima sem um caminho para baixo, não se pode compreender a noção de bem sem ao mesmo tempo compreender a noção de mal. De fato, se destruirmos o caminho para cima, removendo a colina, por exemplo, também aboliremos o caminho para baixo; o mesmo ocorre com o bem e o mal. (RUSSEL, 1970, p. 32-33).

As premissas de Heráclito despertam interesse pelo fato de atribuir a todas as coisas um envolvimento com o movimento. Em suas construções teóricas, ele acredita que a harmonia só é possível com a luta dos contrários e não com a desistência das partes em conflito.

Para Heráclito, o conflito é inerente à existência e hoje sabemos que ele, pelo menos, é inerente à condição humana e às relações sociais. Portanto, nos espaços organizacionais, ele é, muitas vezes, um “fio condutor” das tensões.

No campo das práticas da gestão social, a questão dos conflitos parece tomar uma proporção ainda mais complexa, visto que faz parte da gestão social a composição de idéias e opiniões muitas vezes conflitantes. Considerando que na gestão social existe uma convivência intensa com os dilemas e confrontos, que estão no bojo das práticas sociais, que aprendizagens contribuiriam para que tais práticas construíssem e produzissem conhecimentos qualitativos?

Vejamos, “o conflito é também uma parte integral do aprendizado em equipe e visão criativa compartilhada” (ROTHMAN e FRIEDMAN, 2001, p.583). Para discutirmos o conflito na aprendizagem, faz-se necessário rememorar uma primeira análise desse tema e dos entendimentos acerca da natureza do conflito, que tratamos neste estudo. Pressupostos que se baseiam na tentativa de evitar conflitos, ou compreender o mesmo como algo que deve ser controlado ou melhorado, se insere numa visão de que o conflito é para ser administrado em

vez de ser um veículo para a aprendizagem (ROTHMAN e FRIEDMAN, 2001). Tal compreensão distancia a possibilidade de aprender com os conflitos, uma vez que a mesma o distancia de um espaço de escuta, de oportunidade de partilhar ideias e entendimentos diferenciados acerca das problemáticas emergentes. Vale ressaltar que o espaço de aprendizagem com o conflito não se restringe aos tempos de compartilhamentos de interesses. O compartilhamento avança na perspectiva da escuta das partes conflitantes e favorece um encontro diferenciado da ação que incide no controle dos interesses. No entanto, a ênfase nas estratégias cooperativas em vez das competitivas não significa necessariamente que uma solução irá surgir (ROTHMAN e FRIEDMAN, 2001). Ainda que tenham boas intenções para o enfrentamento dos conflitos, é possível que encontrem mais contrários do que anteriormente haviam percebido. O que pode ocorrer é que, trabalhar com o quadro dos interesses leve apenas cada parte a deixar claros os seus interesses, e raramente se perguntar, se questionar por que estes interesses são tão importantes (ROTHMAN e FRIEDMAN, 2001). O conflito, visto pelo prisma da administração dos recursos ou dos interesses, pode dar margem a um tratamento superficial da sua real natureza e, quando isso acontece, o mesmo retorna, reaparecendo, muitas vezes, o que pode gerar um omissão, na solução dos mesmos, favorecendo mais desgastes e desconfianças.

Rothman (2001) nos convida, então, a refletir acerca de outra perspectiva, no processo de engajar (envolver) o conflito em vez de simplesmente termos que alcançar uma determinação particular. Nessa perspectiva, denominada por ele de quadro de identidade, os conflitos não são vistos como problemas a serem resolvidos ou administrados. Aqui, o foco é a aprendizagem, o porquê das metas, das necessidades e dos pressupostos serem tão importantes para cada pessoa. Acordos podem surgir por mudanças de estratégias, mas não necessariamente geram mudanças significativas nos pensamentos e padrões estabelecidos. A possibilidade de descobrir a razão por trás das decisões favorece um encontro com o outro, com sua identidade, com a identidade do grupo, seja no cotidiano da organização ou nas atividades em que uma instituição se pergunta como lida com os conflitos. A tônica é a explicitação dos interesses, na dimensão da importância, que tem para cada um o que penso e por que o que penso é necessário, é vital. Nessa perspectiva, os corpos sentem que o âmago da sua expressão é possível e não se trata de “escolher” qual forma ou ideia é a ideal. Importa investigar e encontrar mudanças que gerem novos pensamentos.

Em contraponto, observamos que muitas práticas institucionais mantêm a ideia negativa do conflito, de que ele se insere num contexto como algo repulsivo, ou que irá causar

muito “gasto de energia”, ou de tempo de trabalho. Para que o conflito tenha uma ação positiva, é preciso perguntarmos: Como o conflito pode nos conduzir à aprendizagem?

Já sabemos que não basta expor o conflito; é preciso vivenciar um processo endógeno e exógeno, e estabelecer entre os mesmos uma terceira dimensão que aqui chamaremos de flexibilidade (CUNLIFFE, 2002; CHIA, 1996). No processo endógeno, nos colocamos frente ao que vivenciamos dentro de cada um, dentro das nossas percepções, interesses, das nossas construções históricas, dos nossos hábitos, padrões e conceitos construídos. Nos processos exógenos, nos deparamos com o outro, com o que é “fora de mim” ou com o que entendemos como “fora”. Trata-se das percepções que o outro tem de mim, da análise do outro, uma vez que lidamos com os julgamentos, com o que o mundo externo nos transmite. A relação entre esses processos nos coloca em eterno movimento.

O conflito nasce nessas relações entra a zona endógena e exógena e nos põe, diariamente, na zona de aprendizagem. O que aprendemos e como aprendemos? Daudelin (1996) e Davel e Souza-Silva (2007) referem-se à definição de reflexão como algo que acontece na ação quando comparamos, na análise, práticas atuais com aquelas que presenciamos ou realizamos no passado. Na flexibilidade, o indivíduo busca entender a nova realidade com a qual se depara a partir das suas experiências. A reflexão é tradicionalmente definida como uma imagem refletida, considerando que a reflexão é vista frequentemente como um processo de pensamento sistemático, preocupado com a simplificação, enquanto que a flexibilidade significa tornar mais complexo o pensamento ou a experiência através da exposição de contradições, dúvidas, dilemas e possibilidades (CUNLIFFE, 2002; CHIA, 1996).

Outros aspectos que nos ajudam a responder à questão do como o conflito contribui para a aprendizagem, relacionando com a flexibilidade, é a separação entre a teoria e a prática. Aprendemos que emoção, intelecto e corpo andam separados e, em muitos momentos, nossas ações são povoadas de decisões que mantêm esse padrão de separação. A flexibilidade é foco das nossas práticas e ações. O que estamos aprendendo e que precisa se tornar um “holofote” nas práticas da gestão social é que sejamos cada um de nós tema central na relação com o outro. Olharmos criticamente para nossos discursos e nossas ações nos perguntando: como e o quanto mantemos situações que efetivamente não contribuem para aprender juntos?

No dia a dia da gestão social, temos um terreno fértil de conhecimentos tácitos que não são visíveis para os nossos olhos e que se tornam invisíveis para a organização. Os não

ditos e os corpos que produzem vozes aguardam espaço para a escuta e para uma participação inclusiva, ou seja, que inclua tomadas de decisões coletivas. O diálogo é muitas vezes abafado pelas ações e tarefas que se justificam como necessárias e prioritárias.

Vimos que, embora as teorias mais antigas em administração não apenas deixavam de lado a questão do conflito, como consideravam-no algo inadequado ou fruto da inabilidade do gestor, no evoluir dos estudos e teorias, este fenômeno foi sendo mais do que aceito como algo inerente a ser anulado. Passou a ser considerado como causa de avanços na aprendizagem tanto individual quanto organizacional. Na medida em que foi sendo mais observado do que negado, evidenciou-se que o conflito requer diálogo. Este diálogo é aquilo que torna possível ao conflito gerar aprendizagem. A reflexão é um dos instrumentos que torna o diálogo mais produtivo e quando acontece a metarreflexividade, ou seja, na medida em que os contextos da aprendizagem são avaliados, quando os sujeitos entram em contato com os “comos” da aprendizagem, esta pode ser mais persistente e a mudança dela decorrente, mais profunda e permanente.

### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

*No sentido de que, em primeiro lugar, é mister nos igualarmos, pelo saber, a essa visão, tomar posse dela, dizer o que é nós e o que é ver, fazer, pois, como se nada soubéssemos, como se a esse respeito tivéssemos que aprender tudo.*

*Maurice Merleau-Ponty (2005, p. 16).*

“Como se nada soubéssemos” queremos saber do conflito e da reflexão como propulsores da aprendizagem a ser utilizado pelo gestor para que a reflexão seja parte da vida da organização em seu caminho de aprendizagem. O método autoetnográfico insere a possibilidade do pesquisador (gestor da organização) ser participante observador contribuindo na interação com objeto da pesquisa. Essa seção enfatiza a importância do método, mostra as etapas que constituem o mesmo, assim como a descrição sumariada das práticas que serão analisadas nessa pesquisa.

#### 3.1 A AUTOETNOGRAFIA: UM CAMINHO METODOLÓGICO

No intuito de explorar o papel do conflito e do diálogo na prática da gestão social, apresentaremos o caso de uma organização educacional, o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa. Esta instituição foi construída a partir da experiência de dez anos do Projeto Chapada, que trabalha com formação continuada de professores, diretores escolares e, principalmente, coordenadores pedagógicos, formação esta articulada ao contexto de trabalho, e, além disso, atua na mobilização política da população pelo direito à educação pública de qualidade.

A opção pelo método autoetnográfico justifica-se por permitir maior acesso à prática e suas sutilezas. A autoetnografia tem o potencial de fornecer informações com alto grau de reflexividade, significação e sutileza, na medida em que se enraíza profundamente em um contexto vivido de trabalho (ALVESSON, 2003; BOYLE e PARRY, 2007). Etnografia é a parte da antropologia que registra os costumes das diversas sociedades humanas. Este registro obedece a procedimentos específicos, onde o cientista posta-se na qualidade de observador participante do processo social, mantendo distância regulamentar do objeto de estudo. Não cabe ao etnografista realizar avaliações ou comparações, atividade relacionada ao etnologista (FROST e HOEBEL, 1976). A autoetnografia é, por sua vez, parte da etnografia e o método autoetnográfico se diferencia dos métodos etnográficos no que tange à proximidade

do pesquisador com seu objeto de pesquisa, e, no caso deste estudo, a pesquisa foi realizada em uma instituição cujo gestor é o próprio pesquisador.

James Clifford (citado por DUARTE, 2008) comentou que a experiência de campo em uma investigação está sujeita a desvios, já que as condições ideais são raras, ou seja, aquilo que esperamos encontrar não encontramos da forma como esperávamos; os esquemas elaborados de pesquisa podem não encontrar na realidade um lugar onde instalar-se confortavelmente, produzindo os resultados esperados. A etnografia, enquanto ciência, procura cuidar dos imprevistos metodológicos e, quando estes aconteçam, que eles possam ter seus efeitos minimizados junto aos resultados da pesquisa. Esta ciência fundamenta-se, como qualquer outra, no desenvolvimento do pensamento ocidental, sendo objetivista e analítica (FROST e HOEBEL, 1976; DUARTE e HODGE, 2008). Tal abordagem implica necessariamente em uma distinção clara entre observador e observado. Duarte (2008) traz um relato das situações em que viveu em uma experiência de campo, em que, apesar de trazer um planejamento muito claro dentro de uma estratégia positivista de ação, foi confrontada com situações em que a distinção observador/observado foi subvertida. A autora reconhece a perda de objetividade pela qual passou quando envolvida pela situação, tendo, porém, recuperado-a quando refletiu sobre o vivido. Considera, ainda, que determinadas condições de observação podem ter maior propriedade nesses momentos, ou seja, a autora chegou à conclusão de que o observador só poderá compreender o fenômeno, ou, pelo menos, certos fenômenos em determinadas condições, sendo mais do que o observador afastado (mesmo participante), isto é, deixando-se envolver pela situação em questão.

Esta abordagem recebe o nome de autoetnografia e é, como vimos, uma forma não positivista de relato, que vem sendo bastante utilizada como modelo de pesquisa qualitativa. Duarte (2008), ademais, indica que, mesmo em trabalhos etnográficos bem conduzidos, com padrões de respostas esperados, e uma estrutura satisfatória em termos de ciência, ainda assim o pesquisador está expondo a sua identidade, suas emoções, seu modo de ser e interage mais intensamente do que supõe com o objeto de estudo. Fazendo a meta autoetnografia de seu próprio trabalho, Duarte sublinha, em seus registros de experiências, os momentos em que acontecem sentimentos de insatisfação, desconforto, mal-estar ou irritação com o entrevistado ou com as situações, mesmo conduzindo-se dentro dos marcos de uma atuação positivista, o que pode significar a impossibilidade ontológica de uma etnografia tal como os pressupostos científicos alinhados ao cartesianismo supõem.



No entanto, a mesma autora traz elementos em seu estudo autoetnográfico, registrando aquilo que poderia ser visto como fragilidade do método, que é causado pelo mesmo distanciamento daquele realismo analítico, distanciamento este ao qual reputa a força da autoetnografia. Para Anderson (2006), a forma de registro autoetnográfico mais frequente é o evocativo, o que provocou reação das tradições etnográficas e dificuldades quanto ao seu reconhecimento como instrumento de valor antropológico. O autor propõe a autoetnografia analítica, em que o pesquisador, conquanto seja membro do grupo estudado, possa manter um compromisso com o entendimento teórico dos fenômenos sociais.

Anderson (2006), traçando um apanhado histórico do novo método, informa que ele surgiu a partir dos escritos de interacionistas simbólicos e pós-estruturalistas, como Ellis, Bochner, Richardson, Denzin, na década de 1990, e, em 2000, Lincoln, os quais, em alguma medida, “beberam na fonte” dos sociólogos qualitativos e antropólogos culturais como Park, Nels Anderson, Gary Alan, Hayano, Wallace, entre outros. Reconhece o valor do trabalho, bem como algumas de suas demandas, porém manifesta suas preocupações com o fato de a “autoetnografia evocativa ou emocional”, que, segundo ele, obteve enorme sucesso, vir a eclipsar involuntariamente outras formas de autoetnografia. Refere-se, nesse caso, à autoetnografia, não tanto como uma oposição à etnografia clássica e sim como uma forma de refinar a tradição realista na área e propõe cinco características necessárias para que tenhamos uma autoetnografia analítica, quais sejam:

1. O investigador deve ser parte ativa do objeto do estudo, por exemplo, que seja membro da sociedade ou instituição em estudo.
2. A reflexividade deve estar presente.
3. Na narração do processo, o eu do observador deve ser visualizado, percebido; deve estar evidentemente presente.
4. Presença de diálogo com os informantes ou entrevistados.
5. Haver compromisso de análise teórica (ANDERSON, 2006).

O conhecimento das sociedades humanas tem na etnografia seu fundamento básico (FROST e HOEBEL, 1976), porém, trata-se de um conhecimento à parte, excluído, que não conhece de maneira mais profunda porque não vivencia os processos emocionais e corporais em toda a magnitude de alguém que seja parte do objeto do estudo, pois o conhecimento passa pelo envolvimento. É uma forma de conhecer essencial para a ciência e tem sido muito útil,

mas tem sua fragilidade, expressa exatamente pelo fato de que o etnógrafo não ser parte (ou, pelo fato de tentar não ser parte). Toda aprendizagem, todo processo de conhecer implica em alterações no conhecedor (DOLLE, 1987). Podemos nos perguntar até que ponto é possível o distanciamento analítico proposto pela ciência. Não está no escopo desta dissertação dar andamento a esta discussão, que está presente na literatura autoetnográfica (CLIFORD, 1988; O'LEARY, 2004 citados por DUARTE e HODGE, 2008; e DENZIN, 1997, ELLIS e ARTHUR, 2000 citados por ANDERSON, 2006) e assinalo que uma resposta que os autoetnógrafos dão a esta questão, conquanto não definitiva, é inovadora na medida em que, se não nela discutem o tema, tampouco se recusam a reconhecer-se parte do objeto de estudo e apresentar ao mundo acadêmico aquilo que encontraram em suas pesquisas.

A escolha deste método, pode-se dizer, é imperativa na medida em que a pesquisadora é parte da organização. Nesta situação, torna-se difícil, senão impossível, ser um observador participante uma vez que a autora é participante ativa, ademais de observadora. Nesta situação, aquele distanciamento exigido pelas metodologias positivistas é impraticável, inclusive por que o conhecedor aqui está sendo alterado enquanto parte do objeto de estudos na medida em que acontece o estudo. Mas não apenas por isso esta metodologia será aplicada. Ocorre que, como anteriormente observado, a autoetnografia, segundo Alvesson (2003) e Boyle e Parry (2007) pode aumentar a reflexividade, que é um dos objetos desta pesquisa.

O presente trabalho, conforme já sinalizado acima, insere-se na proposta da autoetnografia analítica, uma vez que a autora é parte ativa da instituição em estudo, desde o seu início propõe uma avaliação reflexiva das experiências relatadas, estando seu eu em evidência nas apresentações, dialogando com os entrevistados e com as pessoas relacionadas com a instituição e comprometendo-se com a análise teórica, na medida em que atende aos 5 pontos propostos por Anderson (2006).

Como base no estudo de caso, descrevemos e analisamos três práticas de gestão. O material utilizado para a descrição das mesmas foi retirado dos arquivos e relatórios institucionais, vídeos e depoimentos dos participantes, relatórios de avaliação externa e registros da coordenação geral da instituição, pela autora da pesquisa.

### **3.1.1 Do observador participante ao participante observador**

No método etnográfico, o pesquisador é observador-participante, de um contexto que é frequentemente “estranho” ao seu entorno, referindo-me ao acesso e vivência de suas

práticas profissionais. Isso favorece um olhar estrangeiro e a possibilidade de trazer contribuições não observáveis pelo próprio objeto da pesquisa, conforme já sinalizamos anteriormente.

A riqueza da autoetnografia se apresenta na proximidade e profundidade que o pesquisador tem com seu objeto de pesquisa, tornando-o um participante-observador, tendo em vista que o mesmo é parte integrante desse processo.

Vejamos no quadro abaixo uma síntese das principais características dos dois métodos:

Método Etnográfico	Método autoetnográfico
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Pesquisador como observador – participante: observa e incluiu sua participação frente ao objeto de estudo por um determinado período;</li> <li>• O material empírico é limitado, tendo em vista que o pesquisador não vivenciou os processos interrelacionais vividos pela organização.</li> <li>• O Pesquisador como observador – participante dificilmente terá acesso à complexa teia de relações e etapas dos processos vividos pela organização ao longo de sua história</li> <li>• Favorece um olhar estrangeiro, possibilitando a inclusão de novo olhar com contribuições não observáveis pelo próprio objeto da pesquisa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisador como participante-observador: participante ativo do objeto de estudo, inclui-se a si mesmo na análise do observável.</li> <li>• Como parte do processo de participação, o pesquisador reflete e analisa o que foi foco da sua observação;</li> <li>• Proximidade com o caso em estudo, favorecendo o alcance de percepções e sensações dos processos vividos pela organização e contribuindo na contextualização das informações que serão analisadas.</li> <li>• Estratégias de estranhamento favorecendo processos analíticos e reflexivos, incluindo novos elementos e aprendizagens acerca do objeto de estudo.</li> </ul>

Quadro 1: Relação entre o método etnográfico e o autoetnográfico.

Fonte: inspirado na pesquisa de mestrado de Libório (2009).

### 3.1.2 As etapas de estranhamento no processo de análise das práticas

Conforme já registrado, o pesquisador é parte integrante da organização em estudo, o que gera alguns elementos que dificultam o processo, tendo em vista o seu envolvimento. Para que possamos minimizar eventuais equívocos na análise dos dados, em razão do campo de proximidade, será necessário criar simulações que contribuam com um olhar de “estranhamento” frente à análise das práticas.

Nos ciclos que movem o processo da pesquisa, definimos cinco etapas que criam entre si intercessões as quais favorecem a análise e o conjunto de dados que foram coletados e selecionados:

1ª etapa: Elaboração e construção do memorial do pesquisador com vista à inclusão dos processos vivenciados, relacionando com sua própria história de vida.

O pesquisador é parte integrante de toda a história da organização desde a origem e criação da mesma. Todo o seu percurso de vida é retratado por marcas que deram origem ao nascimento da instituição em estudo. A memória dessa história de vida é fundante para compreender princípios, valores e iniciativas que foram definidas no percurso de consolidação dos objetivos organizacionais.

Ainda que essa pesquisa não pretenda ser uma autobiografia e nem o estudo de histórias de vidas, pretendeu-se, nesta etapa, colher dados que interagissem com todo o processo constitutivo da pesquisa. Perguntas relacionadas ao como se estabelece um processo que demonstre ser participativo e de intensa reflexão tem nos seus porquês um quem faz e como quem faz aprendeu a fazer.

2ª etapa: Pesquisas documentais (relatórios, registros de reuniões, atas de assembleias, relatórios técnicos, aulas filmadas com registros de reflexões de práticas em sala de aula).

Nesta etapa, o foco é na análise dos documentos fornecidos pela organização. A mesma é uma organização educacional com foco e objetivos centrados na formação continuada e em serviço<sup>3</sup>. O Instituto Chapada de Educação e Pesquisa tem 13 anos de atividade no campo da formação com acervo de documentos impressos e digitalizados de cada encontro de formação, encontros e reuniões com as secretarias de educação, dados das avaliações de aprendizagem dos estudantes e dos educadores. Registros em vídeos e fotográficos das ações realizadas.

As três práticas escolhidas descritas nos próximos itens da dissertação são práticas que nasceram da análise do material empírico disponibilizado pela organização e remetem a três eixos das atividades da mesma: formação de educadores, profissionalização e gestão da organização e mobilização política.

3ª etapa: Análise, recomposição e reflexão acerca do processo de aprendizagem da metarreflexão (que também pode ser chamada de reflexão intensiva) vivenciado em cada prática. Criação de um memorial para registro de campo e acompanhamento de cada prática.

---

<sup>3</sup> Formação continuada se diferencia da formação inicial no que tange à compreensão de que formar é um processo contínuo que requer o estabelecimento de espaços de construção de conhecimento, o que não se encerra no momento final da graduação. A formação continuada e em serviço garante os princípios do aporte na prática, ou seja, que o sujeito formado esteja desenvolvendo suas práticas profissionais, utilizando a mesma como material de estudo e análise.

As entrevistas com foco na análise das práticas foram reescritas num processo evolutivo e cumulativo. Evolutivo porque promoveram inserção de novos elementos à pesquisa e ao olhar, além de terem ajudado a ver o que antes não era perceptível e visível aos olhos do pesquisador. Cumulativo por terem mantido o que era observável e que retroagiu com o olhar do pesquisador, demonstrando um retorno confirmativo ou não das aprendizagens, reflexões e metarreflexões, descritos pelo pesquisador.

4ª etapa: Entrevistas com os atores envolvidos diretamente em cada prática, ou seja, diretoria da instituição e gestores pedagógicos, com vista à ação-reflexão-ação, adicionando o processo de estranhamento e detalhamento das informações adquiridas, enriquecendo a análise dos processos compartilhados.

O processo dialógico estabelecido com os entrevistados, membros da organização, colaborou com a composição e recomposição da prática e inseriu em sua descrição elementos que anteriormente não haviam sido percebidos, recuperando, dessa forma, todo o processo da prática com os envolvidos, bem como, as informações que porventura não tenham sido mencionadas.

5ª etapa: Entrevistas com pessoas que não fazem parte da Instituição (pesquisadores, gestores de instituições educacionais, professores universitários, empresários, artistas), compartilhando a análise realizada em cada prática pesquisada, para a coleta de opiniões acerca das observações e reflexões das práticas apresentadas.

Os entrevistados alheios à instituição têm aqui um sentido mais aprofundado na escala de estranhamento, já que os mesmos não fazem parte da instituição. Nesta etapa, foram entrevistados profissionais de outras áreas (artistas e empresários) com um foco de atuação diferenciado do tema da organização.

O olhar “estrangeiro” desse grupo de entrevistados trouxe referenciais extremamente importantes no processo de estranhamento, colaborando com percepções e reflexões que interagiram de forma diferenciada do grupo que participa da instituição e ou atua no campo da educação.

Para entendimento de cada uma dessas etapas, no processo de estranhamento, passaremos a detalhar como foi o desenvolvimento das mesmas e como se processaram, ao longo da pesquisa, os elementos que foram incluídos em cada uma dessas etapas.

### 3.1.3 Retomando o processo de estranhamento

Na etnografia, o processo de estranhamento é parte constituinte do método, tendo em vista que o pesquisador é um estrangeiro no contexto da pesquisa. Por outro lado, na autoetnografia, o pesquisador é parte do contexto, necessitando simular mecanismos que favoreçam o estranhamento conforme já sinalizado e descrito acima. O principal objetivo do processo de estranhamento é favorecer o afastamento do objeto/contexto estudado, com o fim de construir outro olhar e possibilidades analíticas reflexivas, adicionando novos entendimentos. Para tanto, seguimos passos que constituem o processo de estranhamento:

1º) Montagem de escalas de estranhamento como mecanismos de interação dialógica intercultural:

- Nível 1: Cultura de atores da própria organização. Mais próximo do pesquisador: o próprio pesquisador, a coordenação pedagógica e a equipe administrativa;
- Nível 2: Cultura de outras organizações da área de educação. Profissionais do setor da Educação, gestor educacional, formadores, educadores e professores universitários;
- Nível 3: Cultura de outras organizações educacionais: profissionais de outros países, professores universitários, gestores educacionais e o orientador;
- Nível 4 : Cultura de outros setores: gestores de empresas e artistas.

Níveis	Área de estudo	Profissionais
1º nível: Cultura de atores da própria organização. Mais próximo de pesquisador (o próprio pesquisador, a coordenação pedagógica e a equipe administrativa e pedagógica, comitê estratégico)	Profissionais da Instituição Coordenação Pedagógica	NM e MA
	Formadores da Organização	JB e EM
	Sócio Fundador	AA
2º nível: Cultura de outras organizações da área de educação. Profissionais do Setor da Educação, Gestor educacional, Formadores, Educadores, Professores Universitários	Profissional da Secretaria de Educação do Estado	MJ
	Consultoria educacional	FF

3º nível: Cultura de outras organizações e outras áreas de atuação (gestão). Organizações que não são da área de educação. Professores universitários, gestores educacionais, orientador	Profissional da área de gestão organizacional	SG
	Gestora de uma organização de comunicação	RH
	Professor Universitário	OS
	Orientador	ED
4º nível: Cultura de outros setores. Gestores de Empresas, área de saúde e Artistas	Empresário	RC
	Artista Circense	PR

Quadro 2: Escala de estranhamento – mecanismo de interação dialógica.

Fonte: inspirado na pesquisa de mestrado do Luis Gustavo Libório (2009). As siglas acima são abreviações do nome das pessoas entrevistadas.

2º) Apresentação para cada pessoa de cada Nível de 3 práticas (3 práticas para cada nível), com situações de aprendizagem, reflexão e metarreflexão, perguntando para os entrevistados suas opiniões, dúvidas, críticas e posicionamentos frente às narrativas apresentadas.

3º) Confronto das observações e análise dos participantes com aquilo que não foi pensado pelo pesquisador, enriquecendo, assim, a análise.

Nesse capítulo registramos abaixo um resumo de cada prática, que serão descritas detalhadamente no capítulo 4. As práticas são registros de três dimensões de atuação da organização: dimensão pedagógica, dimensão da gestão estratégica e a dimensão da mobilização política. No quadro 3 apresentaremos uma síntese sumariada da cada prática nos diversos níveis culturais pré-definidos com a demonstração (síntese) dos aspectos de estranhamento percebidos pelo gestor da organização e suas reflexões. Para registro de entendimento já caracterizamos cada estranhamento extraído das entrevistas com respectivas reflexões geradas a partir da análise da prática, nos referimos sempre com um numeral inicial representando a prática e a sigla referente ao nome do entrevistado.

A prática 1 intitulada, Gestão pedagógica: Análise das práticas da sala de aula, circunscreve-se nos espaços de formação continuada de coordenadores pedagógicos e equipes de educação. A metodologia que norteia todos os encontros formativos, nomeada como tematização da prática, que é uma análise das práticas desenvolvidas na sala de aula, reverbera conflitos e reflexões com foco em melhorias nos processos de ensino aprendizagem Os atores envolvidos nessa prática são formadores da organização em estudo (o Instituto Chapada) e coordenadores pedagógicos das escolas das redes

municipais de ensino. Os conflitos giram em torno das condições didáticas necessárias para que os estudantes sigam aprendendo.

A prática 2, Gestão Institucional: Planejamento participativo, registra o desenvolvimento da participação dos atores da organização no momento do planejamento estratégico. Os conflitos se apresentam nas discussões acerca das condições de trabalho. A organização nasce da experiência de um projeto de educação e a mesma enfrenta os desafios da institucionalização e profissionalização das suas práticas de gestão. Os atores envolvidos nessa prática são os colaboradores da área meio, os educadores da área fim e os sócios fundadores da instituição.

A última prática descrita, prática 3, Mobilização política: Fóruns de Educação abrange a dimensão da mobilização política da organização. Os fóruns de educação são realizados no ano de eleições municipais com o objetivo de construir um documento coletivo que legitime as demandas da comunidade escolar e seja prospectivo com relação aos planejamentos da educação para os anos seguintes. A descontinuidade administrativa é um possível fator que contribui para que ações efetivas na educação deixem de existir dado o caráter político partidário que se instaura a cada quatro anos nos municípios. Os conflitos giram em torno do binômio necessidades individuais versus necessidade coletiva. Os atores envolvidos nessa prática são os membros colaboradores da organização (gestor), candidatos ao cargo legislativo e executivo, educadores, associações locais e todos os membros da comunidade escolar (pais, diretores escolares, professores, estudantes e conselhos escolares).

O quadro 3, a seguir, enfoca, após o momento da descrição das práticas e das entrevistas realizadas, os estranhamentos registrados ao longo do processo de pesquisa. As reflexões são um processo de análise do pesquisador, no que concerne à etapa 3 das fases da pesquisa e do processo de estranhamento. As entrevistas, como já nos referimos, são realizadas em níveis diferentes de contribuições. A cada entrevista elencamos aspectos que geraram estranhamentos por parte do pesquisador e para cada um dos estranhamentos novas reflexões foram somadas ao processo.

Prática	Estranhamentos	Reflexões
1	<p>O maior conflito encontra-se na ação formativa. Que formador também precisa rever suas concepções que possivelmente também estão próximas à ideia de que as crianças aprendem com poucos desafios. (1J, formadora)</p> <p>Nível de permanência no que se aprende. Acontece a aprendizagem em processos múltiplos de permanência e impermanência. (1A, coordenadora pedagógica da organização)</p> <p>Clareza do papel dos sujeitos em cada ação os conflitos ficaram misturados. É preciso evidenciar que os processos de aprender dos educadores se relacionam com suas histórias de vida. (Coordenação)</p>	<p>Na descrição da prática, de fato não foi evidenciado o papel do formador. Ainda que refira-se à formação como processo encadeado de aprendizagem. Na reescrita da prática incluíram-se os conflitos do formador. A sinalização da formadora retoma o processo de co-responsabilidade fundamental para a construção de novo paradigma nos processos de formação: que aquele que ensina também é aprendiz. (1J, formadora)</p> <p>O processo de permanência nas reflexões parece dizer que existe um ciclo com um movimento em espiral que retoma muitas vezes o que é permanente para estágios de impermanência (ir e vir) até que se alcance uma nova compreensão. Não mudamos tudo e</p>



	<p>Pedagógica) – 1 N)</p> <p>Os formadores da organização precisam seguir bem instrumentalizados a não perder de vista a meta-reflexão em suas práticas de formação (sócio fundador – membro da assembléia geral 1 AA)</p> <p>Observável na descrição da prática que o foco da aprendizagem refere-se aos não saberes dos estudantes e professores. Tanto quem descreve quanto dos participantes da organização (formadora de equipes técnicas das redes municipais – 1 EM)</p>	<p>nem deixamos tudo de lado, é um processo acumulativo e dissociativo ao mesmo tempo. (1A, coordenadora pedagógica da organização)</p> <p>O que aprende, não aprende, reflete ou não reflete os educadores faz emergir processos diversos em tempos diferenciados ainda que tenham conteúdos que nascem do mesmo recipiente. A natureza dos conflitos dos educadores inclui suas histórias de vida (1N). A observação remete à necessidade de não somente manter os espaços de meta-reflexão, como também criar instrumentos de sistematização que tragam evidência do que tenha sido aprendido (1 AA)</p> <p>Nessa prática tem trechos com registros de fala da formadora acerca da análise da prática assim como de coordenadores pedagógicos e professores. Um dos aspectos de maior estranhamento foi descobrir que as análises das práticas partem dos não saberes. O olhar para o que sabem não é apenas uma constatação, é elemento significante para sair de um nível de conhecimento para outro (1 EM)</p>
2	<p>A importância de a organização compreender mais o que é silêncio continente (1J)</p> <p>É evidente que o processo metareflexivo foi melhor absorvido pelo grupo da área pedagógica (AA)</p>	<p>O silêncio continente abre um espaço para dentro que permite o outro com suas crenças e pensamentos.</p> <p>O quanto já aprendemos e o quanto necessitamos aprender acerca de que a idéia e o pensamento do outro é do outro e que uma vez compartilhado na organização possivelmente vai se transformar.</p> <p>Como estamos no coletivo aprendo a silenciar? (1J)</p> <p>Ainda que nesse processo a gestão da organização tenha se dado conta do aspecto apresentado nessa entrevista, a reafirmação das dificuldades de meta-reflexão na área administrativa requer intervenções mais ajustadas acerca do papel do gestor frente a essa dificuldade (EM)</p>
3	<p>A fala do motorista frente à decisão de seguir com a proposta, mesmo não concordando e se colocando com apoiador da resolução do grupo, é o que de fato podemos chamar de democracia (AA)</p>	<p>Qual o sentido de democracia que a organização acredita? Como aprendemos com a atitude do motorista de Boa Vista do Tupim? (AA)</p>

Quadro 3: Estranhamento no âmbito do Nível 1: Cultura de atores da própria organização.

Fonte: Elaboração própria.

Prática	Estranhamentos	Reflexões
1	<p>As questões das aprendizagens aparecem confusas, necessidade de clarear o papel de cada um (2FF)</p> <p>Questionamento quanto à elaboração dos sentimentos no processo. Aponta a</p>	<p>Os papéis de cada ator no processo de aprendizagem são diferenciados, ainda que tenham as mesmas questões para resolver (FF)</p> <p>Nos processos de revisão da escrita, a carga</p>

	necessidade de colocar mais a emoção que foi evidentemente vivida nessa prática (MJ)	emocional foi se juntando a processos de aprender com as recordações das etapas vivenciadas. A reescrita parece ter gerado uma “meta- meta reflexão”
2	Importante como estão aprendendo a lidar com imprevisibilidade. Como educar o corpo a lidar com o imprevisível? “É preciso deixar –se penetrar pelo outro, abrir o corpo, olhar com tranquilidade para o que chega e para o que não chega” (FF)	A imprevisibilidade nas organizações é como “eletrodos” que geram campos energéticos que podem paralisar ou não os movimentos dentro da organização. Entender que o imprevisível é parte da condição do movimento da vida e que, portanto, resistir ao mesmo e ou não incluí-lo poderá gerar perdas da vitalidade da organização.
3	“Nessa prática os conflitos estão bem claros e creio que o mais importante aqui é o que esse grupo aprendeu junto, vcs conseguem seguir perguntando aos mesmos?” (FF) Trabalhar com a dimensão espiritual no sentido de olhar para dentro de ter nesses espaços um encontro com algo do seu próprio interior (MJ)	Como podemos construir mecanismos de acompanhamento mais assertivos acerca de como aprendem e seguem disseminando as propostas dos fóruns de educação? Como inserir nos fóruns de educação a complexidade das relações? Trazer para as comissões algo que ajude os grupos a se conectar com os aspectos mais interiores. Com busca de mudança na pessoa.

Quadro 4: Estranhamento no âmbito do Nível 2: Cultura de outras organizações da área de educação e profissionais do setor da educação.

Fonte: Elaboração própria.

Pratica	Estranhamentos	Reflexões
1	Repetição do tema em vários itens e parágrafos Deixar claro o papel do gestor nesse processo. Quem é o gestor? (RH) De saber que é mais do que “não querer” é efetivamente “não saber”. A ação dos professores é efetivamente o que eles acreditam (RH) Não fica evidente que tenha havido desconforto entre os participantes (PS) A situação descrita não corresponde a uma visão de conflito como algo que coloca os sujeitos em lados opostos ou em situação de embaraço (para consigo mesmo e em relação aos demais), o que não necessariamente descaracteriza o conflito (PS)	A pergunta “quem é o gestor” retoma a discussão dos papéis. O formador é um gestor educacional, sua atuação é pedagógica e política. Maior clareza do papel do gestor educacional na dimensão política. Ainda que seja um conteúdo de muita reflexão na organização, o desafio da análise da prática com vistas a “desmontar” conceitos acerca de como os estudantes aprendem e avançar na perspectiva de rever paradigmas, são revividos como necessários em toda a “cadeia alimentar” do processo da formação. O desconforto entre os participantes não era o foco do conflito. O que parece ser evidente é o “desequilibrar” do já conhecido. O conflito não se caracteriza como conflito de entendimento da percepção dos participantes. O mesmo é de concepções de cada educador frente às aprendizagens dos estudantes (RH)
2	O conflito se refere à profissionalização da gestão da instituição e não ao entendimento das condições de trabalho Foram expostos muitos outros conflitos de natureza mais subjetiva (RH). Quando as pessoas trazem tanta carga emocional, é possível que tenham algo que é mais da pessoa e suas histórias e processos, importante ter clareza disso e amadurecer nessa direção. “Será que o que estou trazendo é mesmo uma questão da organização? Ou será algo que é meu e que estou projetando e transferindo?”	As transformações vividas nas organizações (geram etapas de profissionalização). Os marcos regulatórios são processos complexos que exigem esforço para que o entendimento coletivo possa chegar a consensos. O tratamento dado às formas de regulação e as aprendizagens que são fruto desse processo necessitam de constante significações. Aprender a pensar no coletivo é difícil. A diferenciação é uma etapa importante a ser enfrentada por uma organização que nasceu de um coletivo co-participativo e que muitas

	<p>(RH)</p> <p>A importância da verbalização escrita das percepções dos diversos indivíduos como importante elemento disparador de todo o processo (SG).</p> <p>A decisão da diretora de assumir a condução do planejamento participativo (SG)</p> <p>Compartilhamento em grupo das aprendizagens retomadas no coletivo, como parte da programação da instituição com tempos espaçados, porém frequentes (SG)</p> <p>Dúvida de quem aprende sobre o que. Preferível pensar no processo coletivo organizacional da aprendizagem (PS)</p>	<p>vezes caracterizava-se “como uma grande família”.</p> <p>Os laços e relações que estão sendo construídos num longo tempo de convivência (familiaridade) requer um cuidado nas intercessões dos processos relacionais.</p> <p>Os conflitos são “fertilizantes” quando encontram no espaço organizacional condições que favorecem a aprendizagem.</p> <p>A função da escrita compartilhada (técnica do FOFA) ajuda a compreender e a organizar o que pode parecer desorganizado inicialmente.</p> <p>Tomar a decisão de se colocar com parte do problema efetivamente pode ajudar a ser parte da solução.</p> <p>Dada a dinâmica das organizações e aos muitos ritmos impressos no dia a dia (agendas e demandas) faz-se necessário incluir nos espaços organizacionais os tempos de compartilhamento e sistematização das aprendizagens com parte integrante da rotina das organizações</p> <p>O processo coletivo da aprendizagem organizacional dispara processos individuais que será na continuidade do compartilhar dos mesmos que outros ciclos de aprendizagem vão ocorrendo nos espaços organizacionais</p>
3	<p>Deixar claro qual organização que está se falando (RH)</p> <p>Explicitar que outros gestores, figuras de liderança surgem nos processos de discussão em cada município e como exercem influência sobre a qualidade do processo (PS)</p>	<p>A explicitação dos atores e das organizações geram o entendimento dos níveis de participação e da co-responsabilidade de cada grupo envolvido.</p> <p>As lideranças que surgem e que se de certa forma são identificadas durante a escolha das comissões são importantes elos de manutenção dos espaços de regulação e acompanhamento das propostas elencadas pela comunidade. Importante considerar esse dado nos processos e encaminhamentos posteriores não apenas como os que acompanham, mas sua influência em todo o processo e seus conflitos.</p>

Quadro 5: Estranhamento no âmbito do Nível 3: Cultura de outras organizações e outras áreas de atuação (gestão).

Fonte: Elaboração própria.

Prática	Estranhamentos	Reflexões
1	Como ajudar os membros da organização em seus processos criativos (P)	O que é o processo criativo para cada membro da organização e para a rede de educadores, como criam o que criam?
2	“o número 1 é responsável por todos os erros da organização”. A responsabilidade que existe em todos os segmentos da empresa não exime o gestor de ser o principal responsável inclusive para desenvolver ou demitir os que não estão indo bem. “é o gestor tem que aprender a colocar a	<p>Numa comunidade de prática, e ou organização que se propõe a aprender no coletivo a uma co-responsabilidade participada e dinâmica.</p> <p>O gestor é participe dos processos e mediador dos processos na organização.</p> <p>Será que existe a pessoa certa no lugar certo?</p> <p>Qual a implicação para a organização em</p>

	<p>“pessoa certa no lugar certo” (RC)</p> <p>Necessidade de colocar em mais evidência as aprendizagens individuais.</p> <p>“as pessoas precisam aprender a sair das particularidades, um espetáculo de grupo só acontece se dançarem juntos” (P)</p>	<p>estudo?</p> <p>A dança “coreográfica” da organização se expressa na expressão de tudo que é o melhor em mim e que cria sinergia com o melhor do outro.</p>
3	<p>Considerações quanto a ser a melhor das descrições e pergunta acerca de como seguem aprendendo a fazer esse processo na comunidade (RC)</p> <p>Acrescento de como os interesses “particularidades” precisam ir além para que todos se beneficiem (P)</p>	<p>Como podemos aperfeiçoar mais essa prática?</p> <p>O que movimento em prol do apoio a uma causa nasce muitas vezes de interesses diferentes e por motivos diferentes.</p>

Quadro 6: Estranhamento no âmbito do Nível 4: Cultura de outros atores não participante da organização.

Fonte: Elaboração própria.

As siglas são nomes substitutos dos entrevistados

### 3.1.4 Roteiro da entrevista

Consideramos importante incluir no escopo da dissertação as perguntas que foram norteadoras de todo o processo de metarreflexão das práticas apresentadas nesta pesquisa. As questões que registramos tiveram na sua simplicidade uma profundidade que sugeriu uma revisita e uma reescrita contínua a cada entrevista realizada.

Os entrevistados receberam as práticas para as leituras e posteriormente para cada prática foram respondidas as nove perguntas do roteiro, isto é, um total de três conjuntos de práticas com nove respostas para cada uma. As entrevistas foram realizadas individualmente. Levando em conta a natureza da pesquisa que se propõe a identificar como o gestor contribui ou não com a aprendizagem da reflexão intensiva (meta reflexão) na organização, e caracterizar situações de meta reflexão (reflexão intensiva), em contextos de conflito, que favoreçam aprendizagens, consideramos que as entrevistas individuais presenciais (apenas duas foram à distância, com interação via internet- skype) promoveriam e potencializariam o detalhamento e a discussão dos objetivos da pesquisa. Cada entrevista teve um tempo de duas a três horas e foram entrevistados 14 pessoas, uma média de 3 a 4 participantes para cada nível cultural selecionado, conforme quadro 2 descrito anteriormente.

As perguntas tiveram como critério estabelecer com os entrevistados uma análise reflexiva acerca das práticas descritas pelo pesquisador que, conforme já sinalizado, é gestor da organização educacional. A idéia, como já registramos, interage com o processo de estranhamento e com a metodologia definida para esta pesquisa (a autoetnografia). Cada sessão de entrevista favoreceu um novo olhar e gerou meta reflexões. O pesquisador foi confrontado com suas próprias reflexividades e desafiado, no e com o processo, a “extrair das

entranhas” novos pensamentos. No Capítulo 5, estaremos discutindo e analisando com mais detalhe os processos gerados nas entrevistas. As questões apresentadas a cada entrevistado foram as seguintes:

1. Você acha que o conflito está bem apresentado e descrito? Como poderíamos melhorar o entendimento e descrição deste conflito?
2. Você acha que o conflito mencionado foi gerador das aprendizagens descritas? Essas aprendizagens foram relevantes?
3. Quais outras aprendizagens considera que foram geradas a partir da vivência do conflito?
4. A aprendizagem gerou a reflexão descrita? Como melhor descrever essa reflexão? Qual a importância desta reflexão para as pessoas envolvidas e para a nossa organização?
5. Eu entendi que a reflexão sobre a aprendizagem deste conflito gerou outras reflexões (metarreflexão), como descrevi. Você entendeu desta forma? O que poderia ser mudado ou enriquecido neste entendimento?
6. A reflexão da reflexão (meta reflexão) que ocorreu nesta prática descrita contribui para os trabalhos dos envolvidos e para o andamento da nossa organização? De que forma?
7. Dentro desta prática, o que poderia ter sido feito para melhorar a reflexão da aprendizagem? E a reflexão da reflexão? Quais são as condições necessárias para potencializar isso? E quais são as condições inibidoras?
8. Qual o papel do gestor nas práticas apresentadas? Você acha que a descrição do papel do gestor foi de fato bem apresentada? O que você acrescentaria?
9. Quais outras dimensões e aspectos seriam importantes de ser tratados na relação com esses temas?

As questões das entrevistas estão organizadas e relacionadas com as temáticas da pesquisa. Vejamos a seguir um quadro que registra os blocos temáticos das questões e como responde cada nível aos mesmos. O quadro é organizado em unidades de registro com foco nos temas abordados e níveis progressivos que vão dos níveis mais próximos da organização, a níveis externos à organização. Os níveis se organizam também em progressão cultural. Encontraremos grupos de entrevistados que se relacionam com áreas de estudo da educação,

gestão e outros grupos (nível 4), que estão relacionados com áreas de estudo como saúde e artes.

Temáticas	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
O papel do conflito	Considerações: fundamental para a aprendizagem da organização as situações de conflito. Colocam em evidência que a organização em estudo não evita conflitos.	Considerações: que a descrição do conflito é de natureza mais complexa que a abordada na descrição da prática, embora os registros pareçam indicar que os mesmos não são passados despercebidos.	Considerações: o conflito tem um papel importante para as práticas organizacionais apresentadas. Importante ser incluído que a experiência de análise do mesmo poderá gerar em outras situações análogas ou não uma tranqüilidade na condução de processos conflitivos.	Considerações: Conflitos evidentes e com grau de importância. No entanto a carga emocional dada ao mesmo pode ser menor e com mais praticidade. O gestor da organização não deve se expor tanto nas situações de conflito (entrevista-empresário RC)
Aprendizagem	Tem um lugar de prioridade; precisa garantir sempre a observação no processo. Concordância com as aprendizagens	Garantir processos de retorno coletivo para afirmar as aprendizagens descritas. A aprendizagem muito do grupo, no entanto, as reflexões parecem mais focadas no gestor.	Aprendizagens são expressivas e parecem indicar um marco nos encaminhamentos da organização. Importante: seguir investigando o que indicaria certo/novo comportamento frente às aprendizagens em situações diferenciadas das registradas	As aprendizagens são importantes se as mesmas geram uma competitividade positiva e se tem resultados de impacto, resultados relevantes (entrevista empresário RC).
Reflexividade	Discordância frente a algumas reflexões (prática 1); consideraram que estavam mais no campo das aprendizagens e incluíram novas reflexões. As outras práticas (2 e 3) concordância com as reflexões e inclusão de novas reflexões.	Considerações: As reflexões na prática 1 estão misturadas com as aprendizagens. Na prática 2 e 3: as reflexões remetem a quando aprendem no coletivo.	Considerações: Os aspectos referentes aos espaços de silêncio e a conscientização do papel do gestor nesse silêncio propositivo favoreceu para a organização condições de mudança. Registra-se que as reflexões devem se referir ao coletivo, tendo em vista que diferentes processos	Dúvidas quanto à relação custo benefício do tempo empregado para a ação reflexiva. “o mercado corporativo não espera” (entrevista empresário RC)

			ocorreram individualmente e que possivelmente terão tempos diferentes para digerir as aprendizagens.	
	Considerações: Todas as entrevistas reforçam os aspectos salientados na ponderação de um entrevistado que registra a importância de ir organizando indicadores que ajudam a consolidar as metas-reflexões	Considerações: Todos afirmam ter compreendido a descrição e concordam com a descrição da mesma. Incluem manter esse processo como parte da rotina das atividades.	Considerações: compreensão clara do processo meta-reflexivo, com ressalva da “nutrição” dos mesmos em toda as instâncias da organização e nas suas frentes de atuação.	Considerações: concordância com as metarreflexões. Acrescentam que a mesma pode parecer também “colocar chifre em cavalo” (entrevista RC)
	Obs: todos os níveis consideraram que a meta-reflexão também ocorreu no momento da entrevista.			
Papel do gestor	Considerações: o papel do gestor não ficou em evidência na prática 1. A condição de escuta torna possível os espaços de diálogo frente aos conflitos, é gerador de significativas mudanças na organização. O gestor na prática 1 precisa incluir na sua ação um olhar para os saberes, partir da questão o que sabem e como aprendem, o que sabem para ajudar a avançar nos níveis de maior construção de conhecimentos. O foco centrou-se mais na falta.	o gestor é co-responsável pelas mudanças na organização. O sentido de pertencimento precisa ser construído e o gestor pode contribuir ou não. Nas práticas apresentadas, há uma significativa contribuição do gestor no esforço de se tornar parte com a organização	Considerações: Há necessidade de assumir-se o papel do gestor (prática 2), tomada de consciência desse lugar. O gestor necessita ocupar o “seu” lugar. Na prática 3, a importância das relações de outras lideranças exercendo influência na qualidade do processo.	O gestor é o número 1, é ele o responsável por toda e qualquer ação da organização. Tanto para os acertos e erros, é ele quem responde (entrevista RC)
Importância para a Organização	Considerações: colocar em evidência na organização a análise dos conflitos, partilhar as aprendizagens e refletir acerca das metarreflexões processos (o como aprendemos) são	A organização aprende, o indivíduo aprende. Força na condição de manter e sustentar o processo da aprendizagem coletiva.	O estabelecimento do elo de confiança. Para expor conflitos e opiniões vai se construindo uma força propositiva de coesão	O tempo para reflexão é grande. “dúvidas a se esse tempo se aplica em empresas”

	condições que mantém a vitalidade da organização.			
--	---	--	--	--

Quadro 7: Temáticas da pesquisa e considerações gerais respondidas por cada um dos níveis.  
Fonte: Elaboração própria.

### 3.1.5 O processo de contextualização, descontextualização e recontextualização

Durante o processo da pesquisa, foram desenvolvidas três importantes etapas. As mesmas são inter relacionadas num processo contínuo de análise e reflexão. Para fins didáticos, descreveremos cada uma dessas etapas com o propósito de explicar o que ocorreu em cada uma delas e o significado das mesmas.

A primeira refere-se à reconstituição das práticas por parte do pesquisador e a esse processo denominamos de contextualização. Nesta etapa, utilizamos documentos da organização como relatórios de encontros de formação, registros de reuniões, filmagens de práticas da sala de aula, pautas de formações e relatórios técnicos da organização.

No início do processo de contextualização foram descritas seis práticas contendo nas suas narrativas um forte teor emocional. Os sentimentos e as emoções trouxeram e deixaram vir para fora um conjunto de processos que ficaram transparentes em cada parágrafo. É importante registrar que, após a primeira escrita catártica, já numa análise inicial do processo de estranhamento, junto ao olhar do orientador dessa pesquisa, foram realizadas novas reescritas. Neste processo de contextualização, foi selecionado, das seis práticas descritas, um conjunto de quatro práticas que, na fase de análise e reflexão da mesma, mantendo intensiva reflexão junto ao orientador, foram definidas, para aprofundamento da análise, três práticas centradas nos três grandes eixos da organização: formação continuada e em serviço (tematização da prática), gestão organizacional (planejamentos participativos) e mobilização política (Campanha Chapada pela Educação).

A etapa seguinte referiu-se à descontextualização, que foram os processos vividos durante as sessões de estranhamento, ou seja, no momento das entrevistas. Os observáveis foram registrados por escrito pelo pesquisador para se unir ao processo de análise das práticas. É com base nesses registros que descreveremos mais adiante o que ocorreu com o pesquisador durante essas entrevistas.

Na última etapa, que chamamos de recontextualização, foi o momento, então, da análise das práticas através do registro (gravação e transcrição), realizado a partir das entrevistas com os participantes.



Abaixo registramos em um gráfico a síntese das etapas de análise das práticas:

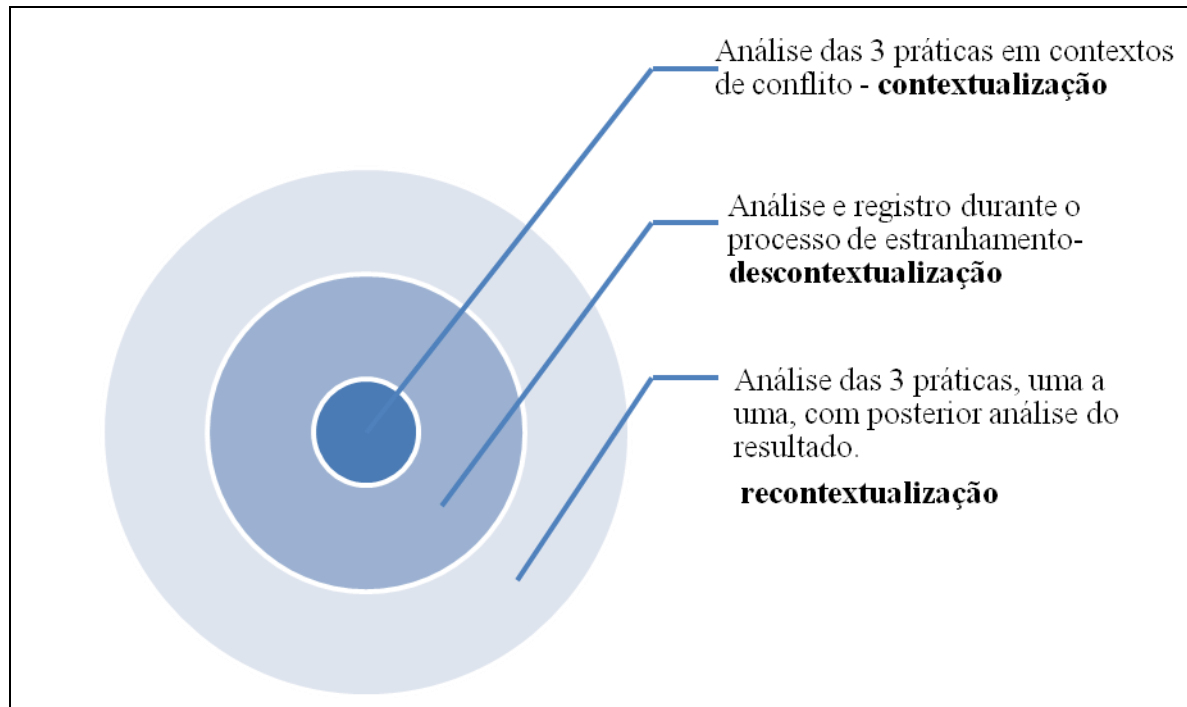


Figura 1: O processo de análise (contextualização, descontextualização e recontextualização).  
Fonte: Elaboração própria.

### 3.2 O CONTEXTO ORGANIZACIONAL DAS PRÁTICAS

As práticas que serão descritas estão inseridas em três macroatividades da organização que compreendem especificamente a gestão das ações de formação com os educadores, a gestão de planejamentos de estratégias frente às metas organizacionais (planejamento participativo), e a gestão das ações de mobilização política com a rede de parceiros (municípios).

A primeira refere-se a um processo de tematização da prática, metodologia de formação de educadores a qual estabelece como parte central do currículo da formação a análise e reflexão das práticas desenvolvidas nas salas de aula. Na origem da organização em estudo, na fase de criação do Projeto Chapada (projeto de educação com foco na erradicação do analfabetismo), foram definidas a análise e a reflexão da prática, como eixos metodológicos e princípios teóricos.

Vejamos a seguir um trecho do 1º relatório técnico escrito pela organização (2000):

#### A TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA.

Na formação dos professores, nesses longos anos de trabalhos desenvolvidos no sentido de aprimorar práticas educativas, reciclagem de professores, técnicas pedagógicas e cursos de formação, observamos nos resultados medidos e comprovados nos quadros avaliativos (anexo), que são extremamente insatisfatórios e obsoletos. Atualmente, em diversos lugares desse país encontramos uma proposta de trabalho que possibilita a investigação sistemática da prática do professor, propondo uma análise crítica de suas construções promovendo o desenvolvimento de competências que auxiliam e desentranham<sup>4</sup> a teoria que está embutida na prática do professor. A Contextualização dessa prática através da documentação do trabalho desenvolvido na sala de aula, determina situações de planejamento, execução e avaliação com resultados mensuráveis, que permitem um acompanhamento progressivo do avanço do processo de aprendizagem dos alunos, dos professores e demais educadores. Um outro aspecto relacionado à tematização da prática é a criação do espaço de discussão e formação do professor e do coordenador pedagógico. A necessidade de oportunizar encontros semanais de discussão da prática e análise das construções dos alunos favorece momentos ricos de aprendizagens e busca de soluções e estratégias que auxiliam na melhoria da qualidade do ensino e que promovem avanços significativos. Durante todo o desenvolvimento desse projeto estaremos trabalhando com essa metodologia. (PROJETO CHAPADA, 2000).

Seguindo, então, a premissa de que a prática é propulsora de conhecimentos, todo o trabalho da organização parece indicar, seja nas atividades pedagógicas ou nas atividades administrativas, que o fazer é visto como fonte de aprendizagem e que nele se insere o saber.

A segunda prática refere-se à gestão dos processos de participação nos planejamentos da organização. Participam desse espaço de planejamento todos os educadores (área pedagógica da organização), sócios fundadores da organização (secretários de educação e líderes de associações locais) e os colaboradores (área administrativa). Nesse contexto, todos os membros da organização são convidados a discutir o planejamento estratégico, criar metas, rever caminhos e refletir acerca dos avanços, dificuldades e conflitos.

A terceira prática diz respeito às atividades de mobilização política da organização e a gestão dos processos concernentes as mesmas. Nessa prática, elegemos os fóruns de educação os quais envolvem todos os membros da organização, a rede de atores da comunidade escolar, os gestores educacionais e municipais.

### 3.3 PRÁTICAS E APRENDIZAGENS (DESCRIÇÃO SUMARIADA)

Para cada prática selecionada, escolhemos uma situação de conflito. O conflito, como já apresentado anteriormente, é um meio, um propulsor social. Das situações de conflito, emergem conteúdos que favorecem a possibilidade de construir coletivamente

---

<sup>4</sup> Termo utilizado por Telma Weisz, no livro *O Diálogo entre o ensino e a Aprendizagem*, ao se referir à Tematização da Prática.

aprendizagens e novas formas de atuar nos espaços da organização. Vale aqui ressaltar, como já sinalizado em outro capítulo, que os conflitos são compreendidos como constituintes da condição humana. A organização em estudo parece não evitar conflitos e acredita na sua força propositiva.

O estabelecimento dos espaços de diálogos para olhar e deixar “ouvir” e “escutar” os conflitos traz no seu bojo uma possibilidade de relação criativa com os mesmos. Na organização educacional em questão, “trazer” os conflitos para o centro das discussões parece ser vital para avançar nos desafios e problemas sociais que a mesma se propõe ajudar a resolver.

De acordo com essa visão, o conflito não é um evento discreto que acaba numa resolução, mas antes um processo contínuo que se desdobra com uma parte integral da gestão. O conflito é como o progressivo descascar de uma cebola – à medida que um problema é resolvido, um novo surge para ser engajado e minado pelo seu potencial criativo (ROTHMAN e FRIEDMAN, 2001, tradução nossa).

A seguir sumariamos as práticas (anterior ao processo de análise) no quadro abaixo (síntese) que serão descritas detalhadamente no próximo capítulo.

<b>Participantes</b>	Formadores, coordenadores pedagógicos e professores
<b>Conflitos</b>	Formadores: rever as práticas formativas que não ajudam os coordenadores a refletirem a respeito das práticas em salas de aula; Coordenadores pedagógicos: Conflito acerca das concepções quanto a como aprendem os estudantes, que já consideravam construídas; Professores: Conflitos de concepções acerca de como os estudantes aprendem.
<b>Aprendizagens</b>	O grupo de formadores segue aprendendo acerca do processo de auto formação, de pensar o que se faz e por que se faz e quais concepções teóricas estão por trás das práticas dos professores. Atividades “fáceis” e memorizadas não provocam desafios, os estudantes aprendem pouco.
<b>Reflexões</b>	Acerca dos conteúdos e estratégias que colaboram com as ajudas necessárias para refletir acerca das práticas desenvolvidas na sala de aula. E quais as ajudas necessárias para que os professores repensem suas práticas e o que, no fazer da prática pedagógica, mantém situações que estimulem os estudantes a avançarem. Que práticas mantém os estudantes apenas reproduzindo o que já sabem e que práticas ajudam os alunos a avançarem.
<b>Metarreflexões</b>	Os coordenadores pedagógicos e professores, ao refletirem acerca de quais conteúdos e atividades ajudam os estudantes a avançarem em suas aprendizagens. Segue se perguntando como mudaram posteriormente suas práticas e indicam que o aparente desconforto de não saber responder a pergunta “o que aprendem os estudantes com essa atividade?” gera tamanho “desequilíbrio” que não conseguem pensar em planejar sem refletir o que estão planejando e para que.

<b>Papel do gestor</b>	<p>O formador (gestor educacional) tem o papel de colaborar na discussão do significado e do propósito da ação. Não é julgamento nem juízo de valores. É da escolha do conteúdo a ser tematizado que nasce o processo de planejamento e reflexão da prática. A forma de condução da discussão do gestor interfere no processo metareflexivo.</p> <p>Qualificar os saberes do outro e do como o outro aprende. A mediação do formador nesse processo é fundamental para criar novas situações que desafiem o grupo dos educadores. Uma postura autoritária e impositiva invalidaria a análise da prática.</p>
------------------------	--

Quadro 8: Prática 1. Gestão pedagógica: Análise das práticas da sala de aula.

Fonte: Elaboração própria.

<b>Participantes</b>	Formadores, coordenação pedagógica da Instituição, assistente de comunicação, assistente logístico, secretaria executiva, assistente financeiro, diretora geral, diretora administrativa, sócios fundadores e facilitadores do CIAGS <sup>5</sup> .
<b>Conflitos</b>	Referentes aos processos de profissionalização da gestão institucional
<b>Aprendizagens</b>	<p>a) Aceitar com mais tranquilidade o novo, o sentido do fazer que é coletivo, que a diretora é responsável com e não pelo Instituto;</p> <p>b) Organizar o pensamento definindo uma estrutura e um funcionamento adequado às necessidades dos membros do ICEP;</p> <p>c) Dividir tarefas frente aos enfrentamentos de decisões administrativas;</p> <p>d) Agendar, na programação anual, espaços permanentes de fóruns de discussão;</p> <p>e) Entender que é possível errar, compreendendo os processos do erro como possibilidades e oportunidades de acertos.</p> <p>f) Compreender que a gestão não é definida por modelos idealizados, os aprendizados instrumentais dão sentido ao que precisa ser feito para fazer melhor as atividades que são planejadas;</p> <p>g) Aprender a fazer um silêncio continente;</p> <p>h) Aprender e descobrir (no sentido de tirar o que está coberto) que uma das características que dá vitalidade ao Instituto e que necessita ser nutrida diariamente é que somos educadores e apaixonados;</p> <p>i) Aprender sempre, de forma diversificada. Cada um aprende em tempos diferenciados.</p>
<b>Reflexões</b>	<p>a) Acerca do que somos, porque estamos aqui e para onde vamos;</p> <p>b) Acerca do que é uma organização social;</p> <p>c) Acerca do sentido de pertencimento;</p>
<b>Meta reflexões</b>	Construção de uma experiência de escuta do outro, de como colocar as identidades em cada item elencado, frente aos desafios que se apresentam, selecionando quais os que trazem no seu bojo a carga de importância para cada um e como essa possibilidade de inclusão dos sentidos individuais atuam de forma propositiva para a realização pró ativa do fazer coletivo.
<b>Papel do gestor</b>	Diferenciar e “aclarar” a natureza dos conflitos que emergem escutando ativamente e de forma sensível as questões que emergem do grupo. Na condição de manter a participação das vários segmentos da Instituição na tomada de decisões estratégicas.

Quadro 9: Prática 2. Gestão institucional: Planejamento participativo.

Fonte: Elaboração própria.

<sup>5</sup> CIAGS é um espaço de articulação de saberes teóricos e práticos em desenvolvimento e gestão social, que busca promover a aproximação entre diferentes setores e instituições da sociedade, bem como entre gestores sociais, estudantes, professores e pesquisadores, em ações interdisciplinares de ensino, pesquisa e extensão. Sediado na Escola de Administração da UFBA, em Salvador (Bahia, Brasil), reúne núcleos, programas e centros de estudos e pesquisas, no Brasil e no exterior.

<b>Participantes</b>	Professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares, pais de alunos, associações locais, candidatos a prefeitos, diretoria e colaboradores do ICEP.
<b>Conflitos</b>	Conflito referente à continuidade das boas propostas educacionais versus a descontinuidade das políticas públicas na área de educação, influenciadas por questões partidárias
<b>Aprendizagens (para a organização, para os participantes?)</b>	a)Fazer parte da ação e da discussão na co-responsabilização com os bens públicos; b)Abrir-se para negociações futuras; c)Dialogar propositivamente incluindo o outro nas suas diferenças; d)Construir coletivamente normas para ajudar na regulação dos processos; e)Criar espaços de acompanhamento e monitoramento com comissões que seguem avaliando os caminhos de realização das propostas;
<b>Reflexões</b>	Acerca das modificações no paradigma vigente: onde antes somente o grupo que ganhava as eleições definia quem e o que seria feito na educação, para tomadas de decisões no coletivo visando melhorias na educação pública;
<b>Meta reflexões</b>	Na dimensão da meta reflexão, analisamos que o acordo coletivo em prol do melhor para os nossos estudantes gerou uma força de coesão dando base de sustentação para a campanha. A chamada Chapada pela Educação contribuiu com o desejo e o esforço do coletivo de fazer dessa região um lugar de oportunidades.
<b>Papel do gestor</b>	O gestor da organização (Instituto Chapada) teve a função de catalisador e mediador no processo de participação coletiva. Catalisador por incentivar e ajudar a manter a sistematização e acordos estabelecidos pela rede municipal, especificamente, na sua postura suprapartidária durante a campanha, e, mediador na sustentação dos acordos e combinados implícitos e explícitos pela comunidade escolar durante os fóruns de educação.  Os gestores educacionais (secretários de educação, coordenadores pedagógicos e diretores escolares) tiveram um importante papel de mobilização e planejamento junto à comunidade escolar.

Quadro 10: Prática 3. Mobilização política: Fórum de Educação (Campanha Chapada e Semiárido pela educação).

Fonte: Elaboração própria.

Com o processo permanente de análise e reflexão, durante as etapas de estranhamento (com registro e foco na análise dos discursos do memorial da organização, dos relatórios de observação e das entrevistas semi-estruturadas), a análise de cada prática visa à:

- Identificar e caracterizar situações de metarreflexão (reflexão intensiva), em contextos de conflito e diálogo, que favoreçam aprendizagens;
- Identificar e caracterizar estratégias e ações do gestor que contribuem ou não para a aprendizagem da reflexão intensiva na organização.

### 3.4 MATERIAL EMPÍRICO: AS FONTES DE PESQUISA, RELATÓRIOS TÉCNICOS E RELATÓRIOS PEDAGÓGICOS

Conforme já afirmado anteriormente, o pesquisador é membro participante da organização, o que viabiliza o acesso ao material documental da organização. No entanto, a

análise desse material poderá ter um comprometimento, pela inserção do gestor (pesquisador) na instituição o que, de certa forma, dificulta a análise em razão de seu envolvimento intenso na organização. Outro limite é a quantidade imensa de material. A viabilidade de acesso ao material documental se vê em alguma medida prejudicada pela enorme quantidade de material, o que obriga a um intenso trabalho de seleção.

Nesse sentido, fez-se necessária, a partir das entrevistas com os membros da organização, uma análise dos pontos observáveis e, posteriormente, em entrevistas complementares com outras pessoas que não participam da organização, uma ressignificação dos relatos e registros apresentados.

Os documentos que foram utilizados para a escrita das práticas são os seguintes: Relatório de Avaliação do projeto Chapada 2000-2004 (LACERDA, 2004)<sup>6</sup>; relatório dos formadores (nov, 2007); relatório da coordenação pedagógica (dez, 2009); relatório técnico, número 1 do Projeto Chapada (2000); relatórios técnicos 1, 2, 3 (2009); relatório parcial da sistematização do Projeto Chapada (MEIRELLES, 2007); Relatório de Avaliação de resultados parciais do Projeto Chapada- Natura julho (2007), avaliado pelo Instituto de Desenvolvimento Educacional, Cultural e de Ação Comunitária (IDECA)<sup>7</sup>; relatório parcial do CIAGS, 2009; relatório da CEPAL<sup>8</sup>, Prêmio em Inovação Social (2005); relatórios das ações dos Fóruns de Educação (2004 e 2008); e vídeos dos Fóruns de Educação (2004 e 2008). Cada prática apresentada encontra, nos documentos acima, a descrição das diversas vozes que se apresentam nos relatos, assim como as aprendizagens e reflexividades que foram descritas.

---

<sup>6</sup> Nova assessoria – Instituição do Rio de Janeiro contratada pela Fundação Abrinq, à época, para ajudar a pensar os próximos passos do Projeto Chapada.

<sup>7</sup> O IDECA é uma instituição especializada em avaliação externa em organizações de educação. A avaliação realizada compreende o âmbito das aprendizagens dos estudantes no que concerne a Língua Portuguesa, as aprendizagens dos formadores e educadores e as evidências do processo de mobilização política exercido pela influência do Projeto Chapada.

<sup>8</sup> CEPAL é a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) foi criada em 25 de fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), e tem sua sede em Santiago, Chile. A CEPAL é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU). Foi criada para monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho ampliou-se para os países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável.

## 4 O CASO DE UMA ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL

*Pois se é certo que vejo minha mesa, que minha visão termina nela, que fixa e detém meu olhar com sua densidade insuperável, como também é certo que eu, sentado diante de minha mesa, ao pensar na ponte da Concórdia, não estou mais em meus pensamentos, mas na ponte da Concórdia; e que, finalmente, no horizonte de todas essas visões quase-visões está o próprio mundo que habito, o mundo natural e o mundo histórico com todos os vestígios humanos – é certo também que esta certeza é combatida, desde que atento para ela, porquanto se trata de uma visão minha.*

*Maurice Merleau-Ponty (2005, p.17).*

Este capítulo dedica-se à descrição das práticas estudadas bem como da organização em questão. Cada uma das práticas vai aqui descrita e explicada.

### 4.1 APRESENTAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO

A organização educacional Instituto Chapada de Educação e Pesquisa foi fundada em 2006, na região da Chapada Diamantina, no estado da Bahia. O nascimento da organização foi fruto de 10 anos (de 1997 a 2007) do Projeto Chapada, criado por um grupo de professores, secretários de educação, representantes de associações locais etc, atuando de maneira conjunta e igualitária durante 11 meses, com o apoio de uma instituição sediada na região Sudeste do país (Programa Crer Para Ver/ Natura).

O Projeto Chapada atua na formação continuada de coordenadores pedagógicos e equipes técnicas municipais, apoiando a formação de diretores escolares e professores do ensino fundamental I. A rede atual ano 2010 atende 525 escolas, 71.764 estudantes, 2.847 professores, 236 coordenadores pedagógicos, 269 diretores escolares, 17 diretores pedagógicos e 32 supervisores técnicos e 19 formadores regionais.

O Instituto Chapada (Projeto Chapada) assume como pressuposto que a qualidade da educação avança na medida em que se aprofundam as ações e reflexões conjuntas, “com sujeitos que operam e refletem em parceria, em suma, em rede de aprendizagem e colaboração mútua” (MEIRELLES, 2007, p.97).

Nesta direção, a mobilização e articulação dos diferentes atores constituem-se em estratégias fundamentais e, como não poderia deixar de ser, plenas de desafios e conflitos. Na experiência da organização educacional em estudo, poderíamos resumir seus desafios e objetivos da seguinte maneira: trata-se de articular uma rede de redes, ou seja, em primeiro

lugar é preciso garantir que as redes municipais de ensino assumam sua condição de rede local e estabeleçam mecanismos que tirem as escolas e professores do isolamento, tanto no interior das secretarias municipais, quanto em relação às organizações sociais, os pais dos alunos e a comunidade como um todo.

Em segundo lugar, é preciso compreender que o levantamento das necessidades que são semelhantes entre redes de municípios - que precisam ser nomeadas, refletidas e traduzidas - potencializa a busca de soluções, conferindo ao trabalho em conjunto maior profundidade na aprendizagem e - igualmente essenciais - ampliação da força política e da capacidade de ação autônoma. E finalmente, para que exista uma rede de aprendizagem é preciso que nela estejam incluídos os demais setores organizados da sociedade civil, portadores da expressão da comunidade e de experiências e olhares diversos (MEIRELLES, 2007, p.97). A aprendizagem como meta reflexão (reflexão intensiva), foco dessa pesquisa, encontra nesta Instituição terreno fértil para a investigação, dada a sua natureza reflexiva, o que favorece o entendimento dos processos e significados frente às aprendizagens inseridas no contexto organizacional. As principais frentes de atuação passam prioritariamente por:

- Conferir formação continuada e em serviço a educadores e técnicos da área de educação;
- Colaborar para a formulação de políticas públicas educacionais de qualidade, pautadas em diretrizes legais, promovendo e apoiando eventos para o fomento e a discussão de temas relacionados ao ensino formal (fóruns, debates e seminários);
- Promover e apoiar estudos e pesquisas sobre a qualidade da educação básica, erradicação do analfabetismo, fortalecimento do ensino formal e formação continuada de educadores (cursos de especialização).

A seguir, descreveremos detalhadamente cada uma das práticas. Vale registrar que a escrita da mesma passou por muitos processos de reescrita, tendo em vista que parte da metodologia em questão se propõe à etapa do estranhamento. No final deste capítulo, discutiremos o processo de estranhamento, registrando uma interface com as contribuições que o mesmo proporcionou à organização.



Como já registrado no capítulo anterior, a etapa do estranhamento consiste em simular situações de observação para termos indicadores de olhares “estrangeiros” frente às práticas descritas pelo pesquisador, que é um dos gestores da organização.

As três práticas selecionadas passaram por múltiplos processos de revisão e ressignificação das mesmas. A cada entrevista, foram acrescentados elementos não observados pelo pesquisador, bem como novos elementos de discussão e reflexão. Portanto, poderíamos considerar que as práticas são meta escritas em co-participação com todos os agentes colaboradores da pesquisa.

Após a descrição, compartilharemos aspectos relacionados ao processo de estranhamento, registrando o que ocorreu durante as entrevistas, o que gerou mudanças na própria escrita a partir da meta reflexão imprimida no ato de entrevistar, e que mudanças ocorreram durante o percurso.

#### 4.2 PRÁTICA 1: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DA SALA DE AULA (TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA)

A prática que se segue trata de conflitos referentes às concepções de ensinar e de aprender que estão por trás das práticas vivenciadas na sala de aula e que são importantes conteúdos discutidos nos espaços de formação com os formadores (da organização), com os coordenadores pedagógicos, diretores escolares e professores. Conforme já discutido, o Projeto Chapada realiza oficinas pedagógicas que são ministradas por formadores da Instituição, tendo como público da formação os coordenadores pedagógicos e os professores dos municípios, com o intuito de alcançar o principal objetivo do projeto que é a alfabetização plena: os estudantes conseguem ler e escrever de modo a entender o que leram (mesmo textos complexos) e escrever de modo a serem entendidos. Os avanços do Projeto Chapada no sentido de alcançar o declarado objetivo são medidos por avaliações internas, avaliações externas (IDECA)<sup>9</sup>, resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e da Prova Brasil.

O papel do formador nessa prática é ajudar o grupo de coordenadores pedagógicos a analisarem as práticas, tanto dos conhecimentos didáticos, quanto dos aspectos que devem ser desenvolvidos durante os momentos de formação dos coordenadores pedagógicos com os

---

<sup>9</sup> IDECA- Instituto de Desenvolvimento, Educação e Ação Comunitária. Instituição contratada pela empresa parceira para avaliar o Projeto Chapada.

professores. Os coordenadores pedagógicos atuam na formação continuada dos professores em seus municípios com encontros semanais de planejamento e análise das práticas da sala de aula. Os professores são participantes ativos na análise de suas práticas e replanejam suas atividades partindo das reflexões discutidas no coletivo da comunidade escolar. O programa de formação do Instituto Chapada (Projeto Chapada) tem como princípio garantir, no processo da formação, a análise da prática. Muitos programas de formação de educadores trabalham com princípios de formação baseados em “passar” conteúdos e de informar acerca dos mesmos. O Projeto Chapada se propõe a seguir trabalhando com a autonomia para a construção de conhecimentos didáticos e conhecimentos da formação que aportem as aprendizagens dos alunos e dos educadores por meio da análise teórica da prática. Não é uma análise espontânea do senso comum; pretende, nas práticas de formação, consolidar – nos seus conteúdos programáticos – as múltiplas relações e conhecimentos referentes ao que ensinar e como ensinar.

Sumariando, o Projeto Chapada atua diretamente com os coordenadores pedagógicos em oficinas (estes saem dos seus municípios e se dirigem ao município-núcleo do Projeto) e, juntamente com outros coordenadores pedagógicos de outros municípios, desenvolvem atividades com um formador da Instituição, que questiona, discute, propõe e elabora os conhecimentos e as ações práticas dos coordenadores, os quais também participam de aulas sobre os contextos de alfabetização, entre outros assuntos, os quais possam colaborar com a sua vida profissional. Após as oficinas, cada coordenador pedagógico, em espaços específicos, reúne-se com os professores para discutir suas práticas.

Um instrumento utilizado nesses encontros é a *tematização da prática*, em que os coordenadores pedagógicos e professores documentam, com imagens de vídeos e relatórios de observação da sala de aula, as práticas docentes, para posteriormente realizar uma análise e reflexão sobre as práticas planejadas e as realizadas. Procedimentos como estes subsidiam e direcionam o planejamento da formação e do acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes, graças à análise crítica da prática do professor em sala de aula, o que desentranha a teoria educacional que está embutida na prática desse professor, questionando-a, levando-o à elaboração de novas hipóteses e promovendo o consequente desenvolvimento de competências que o auxiliam em seu replanejamento.

Outro aspecto relacionado à tematização da prática é a criação do espaço de discussão e formação do professor e do coordenador pedagógico. A oportunidade de encontros semanais para discussão da prática e análise das produções dos alunos favorece

momentos ricos de aprendizagem e busca de soluções e estratégias que auxiliam na melhoria da qualidade do ensino, promovendo avanços significativos quanto ao nível de conhecimento dos estudantes. Nesses encontros, é importante salientar, parte-se de um nível de menor conhecimento, para um nível de maior conhecimento, conforme verificamos nas avaliações internas, externas e nos resultados do IDEB (PROJETO CHAPADA, 2000; PROJETO CHAPADA, 2007). Trata-se, enfim, de uma das atividades formativas em que o professor, o coordenador e o formador são convidados a descobrir a teoria por trás da sua forma de trabalho.

Entretanto, a sistematização da prática não ocorre sem conflitos que podem ser definidos como os embates de concepções, de crenças e valores acerca de como os estudantes aprendem e como se ensina. Em última instância, a atividade, que é um espaço em que se reflete o como e o porquê das práticas do professor em sala de aula, é o momento em que o conhecimento didático emerge como tema de estudo e como um forte fomentador de aprendizagem. Vejamos abaixo uma atividade de leitura em uma classe de alfabetização, desenvolvida no município de Boa Vista do Tupim.

A atividade foi descrita, à época, pela formadora Elizabete Monteiro:

Assistimos ao vídeo – aula da professora 1 e questioneei: o que podemos observar em relação ao desempenho dos alunos? Ao responder esta pergunta os coordenadores evidenciaram que ainda centravam a análise nos acertos dos alunos. Foram unânimes em dizer que os alunos estavam bem, conseguiam realizar com êxito a montagem da canção (O Cravo brigou com a Rosa). Não perceberam que a atividade não propiciava nenhum desafio para os alunos e conseqüentemente não ampliava seus conhecimentos. Analisamos a partir daí que é preciso considerar isso ao planejar e realizar intervenções, pois, como sabemos, dependendo do que se propõe aos alunos, propiciam-se desafios mais ou menos ajustados às suas possibilidades e necessidades: pode-se favorecer ou não a construção do conhecimento. Para que pensassem sobre isso questioneei: o que os alunos aprenderam sobre o sistema de escrita? O que a professora estava propiciando que aprendessem sobre o sistema alfabético ao realizar essa atividade? Quais os desafios da atividade para a criança? [...] Analisamos neste momento que o conhecimento das hipóteses de escrita é, dentre muitos, um dos saberes fundamentais para um professor alfabetizador e condição para o planejamento de um trabalho de alfabetização ajustado às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos [...]. (Relatório formadora Elizabete Monteiro, Núcleo Itaberaba, maio 2006) (PROJETO CHAPADA, 2007).

Nesta atividade, as concepções quanto ao que é educação, quanto ao como ensinar, ou quanto ao que é ensinar e aprender, se apresentam conforme anteriormente expresso; tais

concepções podem ser então questionadas, cotejadas com a realidade e transformadas, conforme a necessidade dos estudantes, expressa pelos resultados das avaliações internas. A prática impacta os professores, conforme podemos ver no trecho do grupo focal (técnica de entrevista coletiva), realizado com coordenadores pedagógicos do município de Boa Vista do Tupim e, na sequência, com professores do mesmo município (relatório de Avaliação Externa, 2007). A palavra dos coordenadores:

A tematização da prática é o grande diferencial em relação às outras formações que tivemos, que mostram a teoria. A gente não sabe como lidar com essa teoria na sala de aula. Por isso se torna diferente, a gente analisa a prática e busca teoria para explicar algumas questões da prática, é aí que tem muita aprendizagem. Tanto o professor tematiza, quanto a gente como coordenador. Isso se torna um espaço muito formativo. A teoria então ajuda, porque corresponde a situações práticas (Grupo Focal Coordenadores).

E dos professores:

No início era difícil e eu ficava tão nervosa. Agora, já acostumei. O coordenador leva essa tematização da prática e faz reuniões de planejamento e de grupo de estudos. Acho interessante porque ele faz de uma forma que você percebe o que você não foi bem sem você se constranger. De uma forma natural e acolhedora. E você nem sentiu que ele lhe chamou atenção. E você vai refletindo e melhorando cada vez mais (Grupo focal Professores/ sistematização) (PROJETO CHAPADA, 2007).

O conflito nasce nesse desequilibrar, num processo cismogênico vivido internamente pelos educadores. A partir do documento da avaliação externa (IDECA), do relatório de sistematização do Projeto Chapada (Relatório parcial da sistematização do Projeto Chapada, 2007), e dos relatórios das formações (2007), extraímos os conflitos, as aprendizagens e as reflexões que foram elencadas pela formadora, pelo coordenador e pelo professor. Vejamos a seguir quais foram os conflitos:

1. Formador: como lidar com o que aparentemente parece ter sido “aprendido” pelo coordenador municipal e que, na prática do mesmo e do professor, aparece como algo a ser ressignificado.
2. Coordenador pedagógico: argumentava a favor de suas percepções na prática narrada; mantinha firmemente a ideia de que a boa aula era aquela em que os estudantes respondiam com muita facilidade à proposta apresentada pelo professor. Diante da questão, como o professor promoveu desafios para que as

crianças avançassem? Do ponto que se encontravam, os coordenadores pedagógicos se questionaram acerca das suas concepções frente ao processo de alfabetização. Os mesmos se viram diante da pergunta: que penso acerca das atividades que são desenvolvidas nas salas de aula?

3. Professor: confronto com as atividades que para eles eram desafiantes e que na prática as crianças já sabiam realizar (atividades de cópia que não tinham desafios). Saber que tais atividades não ajudam os estudantes a avançarem gerou conflitos acerca do que antes estava estabelecido para eles, ou seja, em que medida as atividades fáceis e que não geravam desafios eram boas atividades.

No âmbito das aprendizagens, destacamos que, para o coordenador pedagógico (dos municípios), os estudantes necessitam de tarefas difíceis (porém possíveis) para avançar nas suas hipóteses. Nas situações de mais desafios, os estudantes colocam em jogo o que sabem e encontram as pistas do que não sabem. Os coordenadores aprenderam a detectar a concepção teórica por trás da prática dos professores. Uma vez conhecidas quais são essas concepções, é possível, então, propor reflexões que ajudem os professores a reverem sua forma de pensar e de tomar decisões.

Para o professor, a aprendizagem girou em torno das atividades propostas aos estudantes - atividades repetitivas e de memorização (fáceis para os estudantes) que não promoviam desafios. Os professores aprenderam também a detectar quais as concepções que estavam por trás da sua prática. A formadora (na função de gestor educacional), a partir da análise da prática, seguiu aprendendo acerca do processo de autoformação de pensar o que se faz e por que se faz aquilo que faz.

Para cada sujeito envolvido nesse processo, enumeramos as reflexões que foram trazidas por eles:

Professor	Coordenador	Formador
<p>O que, no fazer da prática pedagógica, mantém situações que ajudam os estudantes a avançarem.</p> <p>Que práticas mantêm os estudantes apenas reproduzindo o que já sabem e que práticas ajudam os alunos a avançarem.</p>	<p>Ajudas necessárias para os professores de fato repensem suas práticas.</p>	<p>Quais os conteúdos e estratégias que colaboram com as ajudas necessárias aos coordenadores para que os mesmos possam refletir acerca das práticas desenvolvidas na sala de aula.</p>

Quadro 11: Reflexões dos participantes da prática.  
Fonte: Elaboração própria.

Para os atores envolvidos nesse processo, a metarreflexão ocorreu no momento em que os formadores da organização e os coordenadores pedagógicos das escolas retomaram, em encontros posteriores, a discussão acerca dos conflitos que nasceram com a questão: o que os estudantes aprendem com a atividade proposta pelo professor. Esse questionamento conduziu os coordenadores pedagógicos das escolas a analisarem as práticas dos professores partindo de um ponto de maior assimetria (possibilidade de ajudar para além do já observado). Os coordenadores pedagógicos também foram confrontados a analisar as atividades e a descobrir que os estudantes aprendem pouco com as atividades que não apresentam desafios para os estudantes. Essas reflexões favoreceram a possibilidade de os mesmos seguirem trazendo para a prática da formação com os professores a questão: o que aprendem os estudantes nas atividades propostas na sala de aula? Em outras palavras, se os estudantes apresentam o que já sabem, que desafios devem ser apresentados para eles os quais os ajudem a seguir no nível maior de conhecimento?

A questão que se coloca neste momento é referente a como aprenderam esses coordenadores acerca desse processo. Como refletiram e, de fato, conseguiram sair do ponto das atividades “fáceis” e sem desafios, para pensar atividades que contribuam com as demandas e necessidades de aprender dos estudantes. Refletir a reflexão, processo que ocorreu posteriormente, nos espaços de acompanhamento e planejamento das práticas de formação, gerou um grau de desconforto e incômodo necessários na apropriação e na autoria daquilo que inicialmente parecia ser de domínio dos coordenadores e que foi “desequilibrado”. Os coordenadores pedagógicos, formadores e professores reconstruíram suas aprendizagens e reflexões salientando que o disparador da reflexão e das mudanças que fizeram foi gerado pelo aparente desconforto de ter dificuldade de saber responder à pergunta o que aprendem os estudantes com essa atividade? Também, que as respostas que viam em suas mentes giravam em torno do que já estava aprendido pelos estudantes. Nesse momento, tornou-se evidente o como estavam pensando as atividades na sala de aula e como, de fato, elas contribuíram com as necessidades dos estudantes de aprender. Os professores seguiram praticando propostas desafiantes com seus estudantes partindo do que já sabem e propondo novos desafios.

O papel dos gestores educacionais (nesse caso, os formadores) foi essencial nos processos de reflexividade. A escolha da temática precisa centrar esforços no alinhamento do

alicerce teórico com a prática. A aula a ser tematizada precisa fazer sentido para o coletivo dos educadores. O gestor educacional (formador) precisa ter clareza de que não se trata de um julgamento ou juízo de valores, que o foco é a discussão do significado e do propósito da ação. É com base na escolha coletiva (definida em conjunto pelo coordenador, professor e formador) do conteúdo a ser tematizado que nasce a reflexão da prática.

O formador necessita ser capaz de qualificar e respeitar os saberes do outro e do como o outro aprende. Considerando a prática descrita, uma postura autoritária do gestor educacional impossibilitaria por completo a tematização da prática. A mediação do formador nesse processo é fundamental para criar novas situações que desafiem o grupo dos educadores.

#### 4.3 PRÁTICA 2: PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

A prática que descrevemos tem como conteúdo as dificuldades surgidas no processo de transformação de um projeto de educação em uma organização educacional (institucionalização). Os participantes do projeto (educadores) foram, de certa forma, obrigados pelas circunstâncias inerentes à institucionalização a modificar seu *modus operandi* na relação com a organização. O planejamento participativo foi um momento de eclosão de queixas e de encontro de soluções partilhadas.

A prática do planejamento participativo nasceu no segundo ano de fundação do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) em parceria com o Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social (CIAGS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), por meio do projeto de extensão intitulado Apoio ao Fortalecimento Institucional.

A criação do Instituto foi fruto de 10 anos (de 1997 a 2007) do Projeto Chapada, criado por um grupo de professores, secretários de educação, representantes de associações locais etc, atuando de maneira conjunta e igualitária durante 11 meses, com o apoio de uma instituição sediada no Sudeste do país (Programa Crer Para Ver/Natura). Transformar um projeto em uma instituição gerou inúmeros conflitos de entendimentos com relação a contratos de trabalho, plano de carreira, questões salariais e apoio ao deslocamento de formadores e colaboradores. A diretora presidente (a pesquisadora) tinha pouco conhecimento na área de gestão, na área jurídica (já que sua experiência vinha do período em que coordenara o projeto, e, embora longo – 10 anos – não lidava com as demandas de uma empresa), contábil e dos processos de governança institucional. Enfrentou-se o desafio de

desvelar o desconhecido, de compreender o sentido e o significado de processos burocráticos e jurídicos (como, por exemplo, o que é uma pessoa jurídica), o que são contratos de profissionais autônomos, das muitas interfaces das relações trabalhistas, e dos impostos tributados a uma instituição sem fins lucrativos. Enfim, foi preciso aprender a lidar com os marcos regulatórios contraditórios que imprimem, em certa medida, uma lógica de mercado a uma “empresa” social. Para enfrentar os desafios que se apresentavam, uma das ações previstas no projeto de fortalecimento institucional em parceria com o CIAGS foi a oficina de planejamento participativo (planejamento estratégico).

A oficina de planejamento estratégico foi realizada no contexto da necessidade de se planejar as ações do ICEP para o ano de 2009. Ocorreu em dois momentos: na primeira etapa, a equipe do CIAGS trouxe aportes teóricos sobre o planejamento estratégico, potenciais e limitações da organização e na segunda etapa foi elaborado o documento de planejamento estratégico de forma coletiva, com a participação dos gestores administrativos e colaboradores da área meio do ICEP, sócio-fundadores, e gestores pedagógicos e formadores (GUILLAUMON, 2009).

Na segunda etapa do planejamento participativo, a diretora atuou como mediadora e iniciou o encontro com uma atividade de resgate de memórias e histórias das pessoas envolvidas nesse processo, convidando os colaboradores (da área administrativa), os formadores, as coordenadoras pedagógicas e os sócios fundadores do Instituto a verbalizar e registrar o momento em que tomaram a decisão de fazer parte desse projeto de educação, e como os caminhos escolhidos até o momento presente se relacionavam com sua história de vida.

O memorial narrado pelos membros do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa colaborou, então, com a realização da atividade seguinte, ou seja, a de discussão e escrita das forças, fraquezas, oportunidades e ameaças que caracterizaram aquele momento e que se referiam tanto às pessoas quanto à organização. O primeiro grupo a falar foi o dos formadores, trazendo suas insatisfações com relação aos salários e com relação às condições de transporte e hospedagem oferecidas no espaço de formação. Afirmaram que, na condição de pessoas jurídicas, os custos aumentavam e, portanto, eles não se sentiam favorecidos com as atuais condições de trabalho, especificamente a salarial. A assistente logística trouxe a questão dos deslocamentos para os municípios, uma vez que os formadores saíam de suas casas muito cedo e voltavam tarde, portanto consideravam que as horas de deslocamento deveriam ser contabilizadas como horas de trabalho e transformadas em horas de folga.



Durante a fala da assistente, os sócios fundadores discordaram da proposta, argumentando que contabilizar as horas de deslocamento, considerando a amplitude da região geográfica de atuação do Projeto Chapada, tratava-se de uma proposta inadequada. Os conflitos emergiram com cada membro da organização explicitando suas discordâncias e insatisfações.

A diretora presidente silenciou. Os formadores trouxeram a necessidade da mudança das formas de contrato, considerando melhores condições de transporte e hospedagem. Disseram que a diretora mantinha uma concepção assistencialista e missionária e que esse era um dos motivos, segundo eles, que não colaborava com avanços na forma de contratar os serviços.

O grupo manifestou suas angústias rememorando a formalização da criação do Instituto Chapada, sinalizando que esse processo tornava-se um “pesadelo coletivo”. Nesse primeiro dia de trabalho, a diretora foi convidada a rever cada passo da história de participação e construção do Instituto Chapada, a missionária efetivamente “morava” nela e a obstinação, sem dúvida, era uma forma de ser, que tanto ajudava a impulsionar as ações, quanto gerava atritos e desconcentração nos propósitos coletivos. Os pontos enfatizados pelo grupo ressoavam no corpo da diretora, como “a responsável” por todos os “males”, uma visão, de certa forma ingênua e centralizadora.

Retomar a segunda etapa saindo do lugar de “vítima” exigia um esforço na construção de diálogos que expressassem os “não diálogos” até então mantidos. No segundo momento, portanto, a diretora retomou as atividades e perguntou ao grupo: Qual o sentido de pertencimento do grupo? Que conflitos e questões estão latentes a ele? Como incluir a percepção do coletivo quando estamos tendo apenas a percepção do individual?

Vale ressaltar que o processo de descrição dessa prática teve um grau alto de sofrimento, tanto no momento do planejamento, quanto na análise descritiva. Ainda que não seja possível descrevê-lo, vamos aprendendo que o sofrimento traz no seu bojo todo o arcabouço de crenças e valores as quais, uma vez confrontadas, necessitam de um tempo para corporificar novas formas de manifestar a ação.

Incluindo as aprendizagens do processo anterior, a diretora retomou as atividades, no dia seguinte, disposta a ouvir e perguntar a todos o que cada um precisava aprender para transformar as dificuldades. O grupo fez silêncio, poucos trouxeram para a roda as suas dificuldades. O planejamento participativo seguiu nos subgrupos (área administrativa e área pedagógica). Na equipe pedagógica, a diretora seguiu mediando a atividade e, já de outro lugar, foi possível rever as condições de trabalho e ir organizando propostas e mudanças, e

construindo, conseqüentemente, um planejamento coerente com as possibilidades. Os formadores, após analisarem os recursos financeiros do ano, fizeram várias simulações e propostas para serem discutidas na assembleia geral. Em conjunto com os sócios fundadores e com os assistentes da área administrativa, desenhou-se um plano salarial.

Na interface desse processo, fomos refletindo quais fatores geraram o sentido de não pertencimento e em quais pontos desse processo fomos perdendo o sentido de coletivo que, durante dez anos, nos manteve juntos. A organização cresceu e novos participantes se integraram ao grupo, o que significou um aumento de 12 para 24 municípios. Das aprendizagens dos processos vividos, evidencia-se a de que expandir implica em implementar processo de planejamento que previna tempos, recursos, estruturas e funcionamento, o que não pode ser garantido apenas pela força do ideal.

Na noite do último dia, finalmente, a semente do “somos o instituto” plantou-se no corpo de cada um. Na diretora, algo mudou impulsionando-a a tomar como tarefa continuar “adubando o solo”, buscando a resposta para a pergunta: como adubar o solo sendo parte da fermentação? Na sequência, ela promoveu encontros com os formadores, com as coordenadoras pedagógicas e os assistentes administrativos, conseguindo, assim, organizar um contrato de trabalho com princípios de corresponsabilidade.

Dos conflitos de redefinição das condições de trabalho, aconteceram novas compreensões. Os integrantes registraram algumas aprendizagens que colaboraram para os avanços da organização como um todo. Vejamos as seguir as aprendizagens elencadas:

- Aceitar com mais tranqüilidade o novo, o sentido do fazer que é coletivo, o fato de que a diretora é responsável com e não pelo instituto;
- Dividir tarefas frente aos enfrentamentos de decisões administrativas;
- Agendar, na programação anual, espaços permanentes de fóruns de discussão, não apenas no âmbito pedagógico, mas também no campo das decisões políticas;
- Entender que é possível errar, compreendendo os processos do erro como possibilidades de ressignificá-los na busca dos acertos;
- Silenciar para escutar;
- Redescobrir (no sentido de tirar o que está coberto) uma das características que dá vitalidade ao instituto e que necessita ser nutrida diariamente: somos educadores e apaixonados

O espaço de reflexão do que somos, porque estamos aqui e para onde vamos, fortaleceu o coletivo, incentivando os presentes a “lavar” os desconfortos, a colocar na roda as crenças, valores e concepções acerca dos processos de institucionalização. A equipe da organização seguiu refletindo acerca dos propósitos e dos sentidos de uma organização social e o que a diferencia de uma empresa com fins lucrativos, e ainda o quão importante é a percepção individual e coletiva e o sentido da corresponsabilidade.

No nível da metarreflexão, ao longo dos outros processos, foi-se construindo durante reuniões e encontros avaliativos uma experiência de escuta do outro, de colocar as identidades em cada item elencado, dos desafios e discordâncias e ir selecionando quais aqueles que traziam no seu bojo a carga de importância para cada um. O significado, por exemplo, para a assistente logística, de transformar as horas de deslocamento em horas de trabalho efetivamente não resolvia o fato de acordar às 4h da manhã e retornar 23h para sua casa. O que realmente importava era ter segurança, não viajar de madrugada e ter condições flexíveis de horário de chegada no trabalho para o dia seguinte.

A discussão quanto ao que e como cada um pensava quando julgava a atitude dos demais, bem como a situação vivida pelo grupo no processo de institucionalização, levou a posturas muito mais inclusivas ao tempo em que assertivas quanto à avaliação dos acontecimentos em pauta. Inclusivas, no sentido de manter um canal de escuta do outro enquanto outro, com suas preocupações, competências e incompetências, dificuldades e sabedorias. Inclusivas, no sentido de entender-se como parte também dos problemas enfrentados. Assertivas, na medida em que as posturas decorrentes dos processos em pauta levaram a uma maior participação e responsabilização de todos.

Na finalização desse processo, ainda que durante o transcorrer dessa descrição esteja em muitos momentos explicitado o papel do gestor, retomaremos alguns pontos importantes da função do gestor nessa prática. A tomada de decisão da diretora na assunção dos trabalhos de planejamento e execução parece indicar que um dos importantes aspectos a serem considerados na função do gestor diz respeito ao quanto o mesmo está efetivamente disposto a liderar e conduzir processos, fazendo parte dos problemas e das soluções que se apresentam no cotidiano das organizações.

No planejamento participativo, o gestor, além de conduzir os encontros, também viveu os conflitos que foram sendo trazidos pelo grupo e foi apontado, em muitos momentos, como responsável direto pelos problemas que emergiam na organização. O desafio de mediar

tal situação coloca em jogo as condições de saber diferenciar e “aclarar” a natureza dos conflitos que são possíveis de serem observados por ele. O silêncio continente exercido pelo gestor nessa prática é um diferencial fundamental para que se estabeleça o nascimento de um diálogo transformador. Entende-se como silêncio continente uma escuta ativa, atenta e sensível às questões que emergem do grupo. Essa escuta estabeleceu um elo, em que todos podiam perceber um “eu estou escutando você”.

A formulação das questões, no que se referia à pergunta ao grupo de como estamos contribuindo ou não para transformar os conflitos também foi determinante no avanço e na condução da co-responsabilização da equipe. Apontamos também como fator importante do papel do gestor nessa prática a sua condição de manter a participação dos vários segmentos da instituição na tomada de decisões estratégicas. Escolher escutar é uma decisão que pode ou não ser realizada pelo gestor. Nessa prática, o gestor não se ausenta da discussão e tem a clara intenção de reencontrar, com e no grupo, o elo do pertencimento coletivo.

#### 4.4 PRÁTICA 3: FÓRUNS DE EDUCAÇÃO

A gestão do projeto de educação (PROJETO CHAPADA) no Instituto Chapada de Educação e Pesquisa tem como pressuposto, desde a sua constituição, uma crença inabalável nos espaços de diálogo e de discussão de conflitos, que estão, tanto nos espaços internos de trabalho, rede de colaboradores, áreas de produção, comunicação, financeira, pedagógica, como nas redes de parceiros, municípios, educadores, doadores. A prática descrita a seguir circunscreve-se no âmbito das políticas públicas, da participação da comunidade escolar e da sociedade de um modo geral. A atuação das organizações aqui em questão, que são as escolas públicas, as secretarias de educação dos municípios e as prefeituras municipais e associações locais são o foco de análise no campo amplo das políticas públicas e da participação da comunidade escolar e da sociedade como um todo. O cenário em que se desenvolve essa prática é interorganizacional dentro de um contexto intramunicipal, envolvendo a sociedade de modo geral. Entre os muitos conflitos que ocorrem em situações de debates públicos, como é o caso de um fórum de educação, escolhemos registrar aqueles que costumam surgir em momentos em que a comunidade escolar precisa tomar decisões as quais tendem a beneficiar um coletivo e não apenas interesses individuais.

No âmbito da atuação do Instituto Chapada, criou-se uma linha de ação que recebeu o nome de Campanha Chapada pela Educação, a qual fomenta o encontro de pessoas ligadas à

escola (pais, professores, merendeiras, entre outros) para discutir agendas comuns e culmina com um Fórum onde a população, os educadores, representantes de entidades públicas, associações, políticos, entre outros, se reúnem para discutir a educação local. Costumam participar aproximadamente mil pessoas, e, como uma orquestra em movimento, os muitos acordes encontram o desafio da sinfonia, nos ajustes da afinação e tons.

O evento se inicia com o estabelecimento de contratos ou regras, a serem respeitadas durante o evento, construídos coletivamente, onde se explicita o respeito à fala do outro, o impedimento de qualquer tipo de manifestação eleitoreira (já que o evento sempre ocorre em um período anterior às eleições municipais), não estando os candidatos presentes autorizados a falar do que pretendem fazer se eleitos, ou a criticar seus oponentes. Todo o processo do Fórum é propositivo, já que está focado na elaboração de propostas para a área da educação no município. Além disso, é discutida a ordem de quem falará, de quanto tempo cada um terá direito para sua fala, o tempo para refutações e de que forma acontecerá a votação. Testemunhamos aqui não apenas a participação, mas uma capacidade de metanível: a de construir as próprias regras para ela acontecer. Finalmente, em um longo dia de trabalho, em torno de 9 a 10 horas, elabora-se um documento público, com uma média de 80 a 90 propostas que são analisadas uma a uma.

A experiência tem acontecido há dez anos, em vinte municípios da Chapada Diamantina e mais dois do Semiárido baiano e tem contado com ampla presença da população em geral e dos políticos em particular. O interesse que desperta é grande. A participação é intensa em alguns lugares, enquanto em outros a população manifesta-se mais timidamente. Sempre há tensão em alguma intensidade na dependência da virulência dos embates partidários locais. Sendo uma experiência única na região, tendo em vista a afirmativa dos participantes que dizem nunca terem participado de um fórum com a presença de candidatos dispostos a ouvir a população, as dificuldades são muitas. Entre elas, destacamos uma que é característica comum nas relações existentes nos contextos sociais: ausência de exposição do conflito. Coisa que dificulta muito a participação. Ademais, a herança coronelista ainda está presente na Chapada Diamantina e no Semiárido. Outrossim, a discussão democrática tende a ser pessoalizada quando o hábito é a briga na hora de explicitar um desacordo. Então, ou o conflito é uma briga, ou não se manifesta. Em alguns municípios, esta situação está muito clara, principalmente porque o Estado é o mantenedor de numerosas benesses. O prefeito confunde-se com o Estado e confrontá-lo é perder o que se convencionou chamar de "direitos", mas que na região assume implícita, ou explicitamente, a forma do clientelismo.

No Fórum, são apresentadas propostas previamente discutidas pelos professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares, pais dos estudantes, estudantes e associações locais. Impressiona constatar a qualidade das propostas colocadas nestes Fóruns, pelos professores, pelas merendeiras e pelos pais. As propostas não são apenas calcadas na rotina da vida escolar e chegam a lidar com necessidades menos imediatas e imediatistas. Junto ao desejo de resolver as carências imediatas, emergem solicitações mais sofisticadas, como a insistência pela formação continuada para professores e demais funcionários da escola, ou a reivindicação de acesso à informática para comunidades rurais.

Todas as propostas são anotadas em um documento que os candidatos assinam, em sinal de que farão o possível para realizá-las. Em seguida, uma comissão é estabelecida para acompanhar a realização das propostas e a população assume corresponsabilidade no processo. Em alguns municípios, os prefeitos eleitos e seus secretários periodicamente prestam contas quanto ao que já se fez e quando e como realizarão as próximas propostas. Em outros, os munícipes pressionam e não permitem que as propostas caiam no esquecimento. Em alguns deles, porém, as diretrizes somente são lembradas no Fórum subsequente.

Esta campanha surgiu de um conflito frente às descontinuidades das políticas públicas influenciadas pelas mudanças comuns após as eleições partidárias, que costumam ter implicações catastróficas para a educação pública municipal. O movimento surgiu para tentar garantir que os interesses partidários não destruam todos os avanços e conquistas que foram construídos pela rede de educadores. Nessa perspectiva, as discussões em torno das propostas acontecem durante seis meses antes do Fórum, com a comunidade discutindo e identificando o que é um bem comum e o que é um bem ou serviço que atende apenas a necessidades individuais. Nesse processo, se acendem debates que vão desde as possibilidades “reais” até os sonhos, o que está além do possível dentro de um mandato de quatro anos. Após essa etapa do processo, chega-se ao período de conclusão, com a realização do Fórum aberto a toda comunidade, com a discussão já estruturada de metas e propostas.

A aprendizagem nesse processo está em tornar-se parte da ação e da discussão. Enquanto todos dialogam, trocam pontos de vista, alimentam-se mutuamente, fecundam-se as ideias, ocorre a apropriação do resultado da elaboração comum. E é por isso, e só assim, que o Fórum alcança o resultado esperado de construir algo cujo significado (e sentido) é comum, uma palavra que está aqui usada não no usual sentido de “não especial” ou “trivial” e sim, no sentido de pertencer a todos. Sendo assim, o processo do Fórum de Educação vai além das

propostas que constam no documento final. O evento em si constitui-se em um espaço de aprendizagem social.

A seguir, descreveremos um recorte de uma situação de conflito referente ao entendimento de uma proposta encaminhada para aprovação no Fórum de um dos municípios. Uma professora do município B sugeriu a construção de uma casa na capital do estado para estudantes que desejassem ir para a universidade (na região não há universidades). Alguns pais de estudantes mantiveram uma “inflamada discussão” em defesa dos estudantes em ficarem na região e que os cursos de nível superior é que deveriam vir até eles. Terminaram sua defesa com a pergunta: “afinal, quem iria escolher os estudantes, já que provavelmente nem todos poderiam ir?” A diretora do Instituto Chapada, nesse momento, manteve e sustentou as regras estabelecidas do direito às falas e posicionamentos individuais.

Os professores saíram em defesa da ideia da casa e não conseguiam compreender os argumentos dos pais que tinham filhos e que receavam a exclusão de alguns alunos em favor de outros, já que nem todos poderiam ir. Os ânimos se agitaram e, a essa altura, diversas incertezas apareceram, como dores e percepções de injustiças sociais que foram verbalizadas pela plenária. Os pais falaram sobre as diferenças entre as crianças que moram na sede e as que moram na zona rural, dizendo que não acreditavam que os critérios de escolha garantissem a inclusão das crianças da zona rural. Um membro de uma associação rural evidenciou que também podia ter algum estudante beneficiado por fazer parte do mesmo grupo político partidário dos gestores municipais. Os desentendimentos entre grupos políticos da localidade se instauraram e o conteúdo da discussão, oportunidade aos estudantes, deixou de ser adequadamente contemplado. A diretora do ICEP retomou, com o grupo, os marcos reguladores definidos anteriormente, o que contribuiu para que se retomasse a lucidez no debate.

O conteúdo da proposta, qual seja, a necessidade de se criar oportunidades aos estudantes, foi retomado por uma mãe, cuja filha estudava numa cidade próxima. A senhora narrou toda a sua luta de vida, explicitando sua origem rural e o pouco que sabe “das letras”. A plenária silenciou. Em seguida, alternativas surgiram. Os coordenadores pedagógicos e os líderes de associações lançaram a proposta de planejar e revisar os critérios de seleção em conjunto com uma comissão suprapartidária. Nesse momento, um pai, que é motorista, manifestou-se dizendo: “não concordo com a casa do estudante na capital, porém penso que é uma alternativa, por enquanto, tenho, inclusive, como transportar os estudantes, já que faço a linha bem próxima a essa região, e, ainda que não concorde, talvez seja o meio mais em

conta”. No decorrer das discussões, uma vez que foram explicitadas situações de conflito, queixas e injustiças sofridas por esse ou aquele grupo social, percebeu-se entre os participantes a satisfação de ter sido ouvido. Buscou-se, pois, encontrar uma solução para o impasse.

A prática do Fórum de Educação, de alguma forma, já é um espaço de aprendizagem pois envolve um número significativo de pessoas, todas habilitadas a exercer sua influência, em uma região onde o hábito pretérito era o coronelismo. Isso torna o acontecimento um marco e um indicador de que novas formas de atuação política estão se instaurando na mentalidade da área em questão. No município B, que foi sinalizado na narrativa, assim como nos outros que passaram pelos fóruns de educação, criaram-se, como antes mencionado, comissões de avaliação que seguem refletindo como aprendemos a transformar os conflitos gerados nos momentos de mudanças partidárias em uma oportunidade de aprender no ato do diálogo e da escolha da responsabilização pela coisa pública.

Junto às comissões de avaliação das propostas do Fórum de Educação dá-se ênfase à dimensão da meta reflexão, analisando como os acordos coletivos em prol do melhor para os nossos estudantes geram uma força de coesão, dando base de sustentação para a campanha. Nesse espaço de continuidade, com as comissões avaliam-se as aprendizagens e a disseminação das práticas de participação utilizadas pela comunidade. Não se pode perder de vista que um dos motes da campanha Chapada pela Educação é contribuir com o desejo e o esforço do coletivo de fazer dessa região um lugar de oportunidades.

Nos fóruns, o gestor da organização (Instituto Chapada) em estudo sempre teve a função de catalisador e mediador no processo de participação coletiva. Catalisador por incentivar e ajudar a manter a sistematização e acordos estabelecidos pela rede municipal, especificamente, na sua postura suprapartidária durante a campanha, e mediador na sustentação dos acordos e combinados implícitos e explícitos pela comunidade escolar, durante os fóruns de educação. Os gestores educacionais (secretários de educação, coordenadores pedagógicos e diretores escolares) tiveram um importante papel de mobilização e planejamento junto à comunidade escolar. A parceria estabelecida entre o gestor da organização e os gestores educacionais dos municípios, garantindo as etapas de participação e discussão desde o momento do planejamento, deu força para que as definições das propostas atendessem às demandas coletivas.



Descritas as três práticas que serão usadas para leitura e interpretação dos entrevistados passamos agora à discussão e análise das mesmas.

## 5 DISCUSSÃO E IMPLICAÇÕES

*É passando pelo “estratagema” dos nomes, ameaçando as coisas de não serem reconhecidas por nós que finalmente damos crédito a objetividade, à identidade consigo mesma, à positividade, à plenitude, se não como princípio das coisas, pelo menos, como a condição de sua possibilidade para nós. Assim definida, a coisa não é a coisa na nossa experiência, é a imagem que se obtém projetando-a num universo onde a experiência não se ligaria a coisa alguma, onde o espectador se afastaria do espetáculo, numa palavra: confrontando-a com a possibilidade do nada.*

*Maurice Merleau-Ponty (2005, p. 159).*

Na análise da pesquisa observamos como pontos de relevância as contribuições que a metarreflexão proporciona frente às aprendizagens e mudanças paradigmáticas na organização. A título de exemplo, demonstramos em algumas das práticas as progressões dos níveis de aprendizagem e que mudanças foram geradas ou não, demonstradas ao longo do percurso das narrativas das entrevistas e análises das práticas.

Um dos principais focos desta pesquisa é investigar como o gestor contribui ou não com a reflexividade nos espaços organizacionais, em situações de conflito. Interessa-nos pesquisar como o gestor social colabora ou não para que as dificuldades e desafios enfrentados cotidianamente nas organizações promovam efetivamente um ambiente de crescimento e evolução coletiva.

Durante as discussões, estabeleceremos uma relação com o diálogo transformador frente às situações de conflito e retornaremos sistematizando como a reflexividade contribui para que a organização encontre em seus desafios de mudança alicerces que ajudem a estabelecer uma cultura que aprende com e no coletivo.

### 5.1 SOBRE METARREFLEXIVIDADE E APRENDIZAGEM

Para a análise das práticas, nesse campo teórico metodológico da pesquisa, iniciaremos dando ênfase à aprendizagem promovida durante a metarreflexividade. Na prática 1, no quadro 6, observamos que, para a equipe de formação, o refletir acerca do que não é percebido ou refletido pelos professores como necessário para promover desafios na sala de aula gerou processos de análise do que aparentemente parecia acomodado e “aprendido”.

A metarreflexão ocorreu, a título de exemplo, no momento em que os coordenadores retomaram, em encontros posteriores, a discussão acerca do conflito de

concepções. Esse processo conduziu os coordenadores a analisarem as práticas dos professores partindo de um ponto de maior assimetria. Essa reflexão favoreceu a possibilidade de trazer para a prática da formação com os professores a questão: o que aprendem os estudantes nessa atividade? Em outras palavras, se os estudantes não têm nada para aprender e apenas apresentam o que já sabem, não terão desafios que são inerentes aos processos de aprendizagem. De fato, é partindo dos não saberes que se conduz o processo da aprendizagem? Os estudantes não teriam aprendido nada? Podemos notar que toda aprendizagem é um processo de desestabilização (ou seja, é um contínuo processo de ir e vir, de começos e recomeços) conseqüentemente, tem caráter de conflito (ainda que possa ocorrer apenas no interior do indivíduo). No caso em questão, podemos observar a evolução de um processo de aprendizagem da simples realização da tarefa por ela mesma (tipo I), para uma aprendizagem que refletia acerca do que os estudantes necessitavam para avançarem partindo do que já sabiam (tipo II), até uma aprendizagem que encontrava os motivos subjacentes aos conflitos cognitivos e as razões que levaram os educadores a transformar a experiência em uma oportunidade de aprendizagem (tipo III). No caso em questão, a aprendizagem do tipo III (a metarreflexividade) coloca os educadores em um conflito endógeno, caminhando da ideia de que a repetição consolida a aprendizagem dos estudantes, para compreender que aprender implica em modificações de um determinado estágio de conhecimento para outro, caracterizado pelos avanços nos seus não saberes. Nesse momento, incorporaram uma visão que representa uma ressignificação em seus conceitos, mudando a sua prática e sua forma de observar o mundo.

No exemplo acima, observamos marcadamente os vários níveis do processo de aprendizagem. É exatamente no momento da aprendizagem (tipo III) que aparece o momento da metarreflexividade. A reflexão da experiência conduziu o grupo de educadores à necessidade de mudança frente aos desafios de trazer para as práticas da sala de aula o que os estudantes de fato necessitavam para avançarem em suas aprendizagens. No entanto, foi no processo de retomada da reflexão, já fundamentada, da nova percepção e experiência, que os educadores tomaram consciência de que suas concepções mantinham no seu bojo a ideia de que atividades fáceis e memorizadas promovem avanços. Nessa concepção, as atividades que “todos acertam” são as melhores práticas. Ao perguntar, na entrevista, à formadora J (nível 1) quanto ao entendimento do processo da metarreflexão, ela sinaliza a mesma como um fio condutor, vejamos a seguir o trecho transcrito:

Eu chamei fio condutor porque eu entendi que você chamou de metarreflexão essa reflexão que ela não é, como posso dizer... Verticalizada, não é uma reflexão que serve para isso ou aquilo, mas é uma reflexão que vai servir para vários momentos da formação, então assim quando o sujeito aprende nesses conflitos que nesse caso é até mais fácil lembrar tudo que envolve, ele passa a ter nisso um fio condutor para a formação, então, ele percebe que não dá para ficar sem isso, ou melhor, qualifica o fazer dele, então eu chamaria isso de metarreflexão e foi o que eu entendi (Entrevista com a formadora Janaína, nível 1 – prática 1).

O “fio condutor” aqui nos remete à discussão que enfatiza a aprendizagem do tipo III, ou circuito triplo e que estamos denominando, dando ênfase no campo da reflexividade, de metarreflexão. Nesse processo, nos chama a atenção o fato de que aceitar uma nova premissa, que, nesse caso, não havia sido considerada durante décadas nas salas de aula, que significa as crianças aprenderem com propostas que as desafiem, é uma importante mudança de paradigma. A metarreflexividade nos conduz a uma investigação se, de fato, os professores aprenderam novas formas de pensar descobrindo as razões que os conduziram a propor atividades nas classes de alfabetização que propõem poucos desafios aos estudantes. Ao pensar os porquês subjacentes da sua prática, nasce o “fio condutor” que, nessa prática, conduziu os educadores a reverem concepções referentes ao que é aprender e o que é ensinar.

Uma interrogante se apresenta nessa discussão: como o fio condutor se constrói?

Vale registrar que na análise das entrevistas uma etapa importante parece dar pista da tessitura dessa “costura”. O que de fato possibilitou um espaço dialógico nas interações entre os educadores? Permitir a exposição dos seus modos de conduta em sala, de como cada forma de pensar interage com o que efetivamente foi possível realizar. É necessário abrir mão de “certos” e de “errados” e concentrar esforços na análise do que se pretende aprender.

A proposta da metarreflexividade desafia processos de aprendizagem se a mesma for além do quanto as pessoas entendem o quão vulneráveis possam se sentir diante de si mesmas, aceitando isso, dentro do possível, e dispendo-se a correr riscos; ou seja, a metarreflexividade deverá levar as pessoas para além do sentimento de vulnerabilidade que acontece quando o sujeito encontra-se em terreno desconhecido, em um lugar onde seus modos de pensar e se conduzir habituais já não fazem sentido. A experiência da reflexão intensiva (na prática 1 – análise das práticas da sala de aula) parece demonstrar que essa abordagem poder ser bastante prática e ter um resultado transformador e inovador na vida das pessoas.

Na descrição da prática 2, um aspecto importante e anunciador dos caminhos da metarreflexividade é a indicação de que a mesma necessita fazer sentido para o coletivo.

Vejam os a seguir o registro de um dos entrevistados que enfatiza o que pode parecer uma forma de gestão da organização: “E entendi que este processo de ‘esticamento’ das percepções é algo que precisa ser nutrido no grupo. Trata-se de um processo cíclico, contínuo, subliminar à maneira de gestão que o ICEP procura desenvolver” (Entrevista com SG, nível 3, prática 2).

A reflexão ocorrida inicialmente na prática 2, após os espaços de exposição das “queixas” do grupo, manifesta-se na tentativa de organizar a conversa desorganizada e criar um senso de compartilhamento. Evidencia-se, no decorrer da análise dos processos, que algo dos desconfortos precisava ir além do que era aparentemente sustentado como “fomos injustiçados” ou a “culpa é do outro”. Toda a etapa inicial da reflexão baseava-se na afirmativa de que os problemas estavam fundamentados no posicionamento do gestor (missionário) e na forma injusta de mudança dos contratos.

Na descrição feita pelo gestor, o grupo atravessa a fronteira e “estica” suas percepções para seguir na direção de um pertencimento coletivo. Nessa etapa, a reflexão dos porquês e dos “comos” ajuda a descobrir que ficar no foco individual restringe as possibilidades do coletivo. O processo grupal conduz, então, o coletivo a clarear a problematização e atuar propositivamente. Vejam os a seguir, na entrevista com um participante do nível 2 (consultora educacional), suas percepções acerca da análise dessa prática:

Acho que aqui é um exemplo típico de passagem da queixa para a problematização (o momento da metarreflexão) de transformar a queixa em problema e eu só transformo a queixa em problema quando eu me distancio da queixa, né, você ‘tá me entendendo? (Entrevista FF, nível 2, prática 2).

Rothman e Friedman (2001), em seus estudos acerca do papel do conflito nas aprendizagens organizacionais e da teoria da resolução do conflito, categorizam os muitos tratamentos dados ao conflito em três grandes quadros (o termo quadro é significado pelos autores como um tipo de janela para o mundo do conflito), que, no Capítulo 2, foram mencionados e descritos. Nas palavras de Rothman e Friedman (2001, p. 4): “Os quadros ajustam o fenômeno dentro do contexto conceitual e cognitivo que delineiam seus componentes e impõem sobre eles uma organização e significado particulares” (tradução nossa).

Retomando os estudos desses autores, quando se referem ao quadro de identidade do conflito, engajando o conflito na criação de um diálogo reflexivo, observamos que a metarreflexão na prática 2 colabora na direção de ajudar a equipe da organização a ir além de buscar seus próprios interesses ou necessidade das partes. Como sujeitos dotados de soberania, o desafio aqui é submeter o próprio interesse ao interesse do grupo, ou, dizendo melhor, abrir-se para uma perspectiva onde possa combinar o interesse individual, ou alguns aspectos dele, com os interesses de outros, construindo ou reforçando o interesse comum em que todos se reconhecem em parte; tal atitude pode contribuir para uma ampliação da visão pessoal do que é o problema transformando os próprios interesses. Há, enfim, sempre um ceder, mas não necessariamente uma submissão; ceder à possibilidade do encontro e de abrir-se a uma nova perspectiva.

O quadro de identidade conduz a uma investigação mais aprofundada dos interesses individuais, um olhar para “dentro” dos valores e das próprias necessidades.

Vejamos um trecho da entrevista com um membro da organização:

Não tá na mão de um só sujeito, tá na mão de todo mundo e como lá em cima a gente dividiu tarefa, né, organizou pensamento, a gente tá falando muito sobre isso, de compartilhar ações e de entender o que somos e o que queremos (J, nível 1, prática 2).

Tendo em vista que toda trajetória das etapas dos níveis de reflexão anteriores apontavam para quais os problemas que a organização tinha para resolver e quais os encaminhamentos para os mesmos, no nível da metarreflexão surgem novas questões: como compreendemos que o individual não é antônimo do coletivo? Como aprender a pensar coletivamente? Essas questões dão origem ao estudo dos porquês subjacentes e à possibilidade de construir mudanças. A aprendizagem social que mantém posições em que o coletivo “ameaça” a esfera individual é um dos aspectos conflitivos da nossa sociedade contemporânea que atravessou anos de história marcadamente impulsionada pelos sistemas econômicos vigentes que operam na manutenção do individualismo como forma de sobrevivência. Ainda que os aspectos históricos da nossa sociedade tenham força frente ao que construímos como crenças e valores, a emergência de um novo paradigma convida as organizações a enfrentarem o desafio do isolamento, de romperem com as “muitas ilhas” em um mesmo arquipélago.

Para seguir nos estudos referentes ao como a metarreflexividade colabora com transformações profundas nas organizações, especialmente ao como aprendemos a pensar coletivamente, realizamos uma análise das entrevistas nos diversos níveis culturais de participação da pesquisa (níveis que vão desde membros da organização a profissionais que não participam da organização). Vale ressaltar que os níveis incluem profissionais de áreas diversificadas, como artistas e empresários. Compreendemos essa análise como uma tentativa de sistematização. A natureza da pesquisa qualitativa dá ênfase à construção da informação na produção do conhecimento; utilizamo-nos de processos de categorização para a produção de informações. Como veremos a seguir, um dos passos da categorização foi a análise das “vozes” que registram respostas e palavras semelhantes para as perguntas proferidas.

### **5.1.1 Tentativa de sistematização da metarreflexividade no contexto da organização educacional em estudo**

Na análise das entrevistas, observamos aspectos recorrentes nas vozes dos entrevistados, os quais chamam a atenção, sugerindo etapas que parecem indicar um ciclo propositivo para que a metarreflexividade encontre um campo fértil para a sua manifestação. A elaboração dessa sistematização não pretende sugerir um conjunto de regras relacionais. A proposta é nomear os processos aqui vividos e que são perceptíveis nas vozes que contribuíram, através das entrevistas, para o estudo da organização educacional em questão. O gráfico abaixo representa uma tentativa de sistematização desse ciclo, fruto da análise das entrevistas:

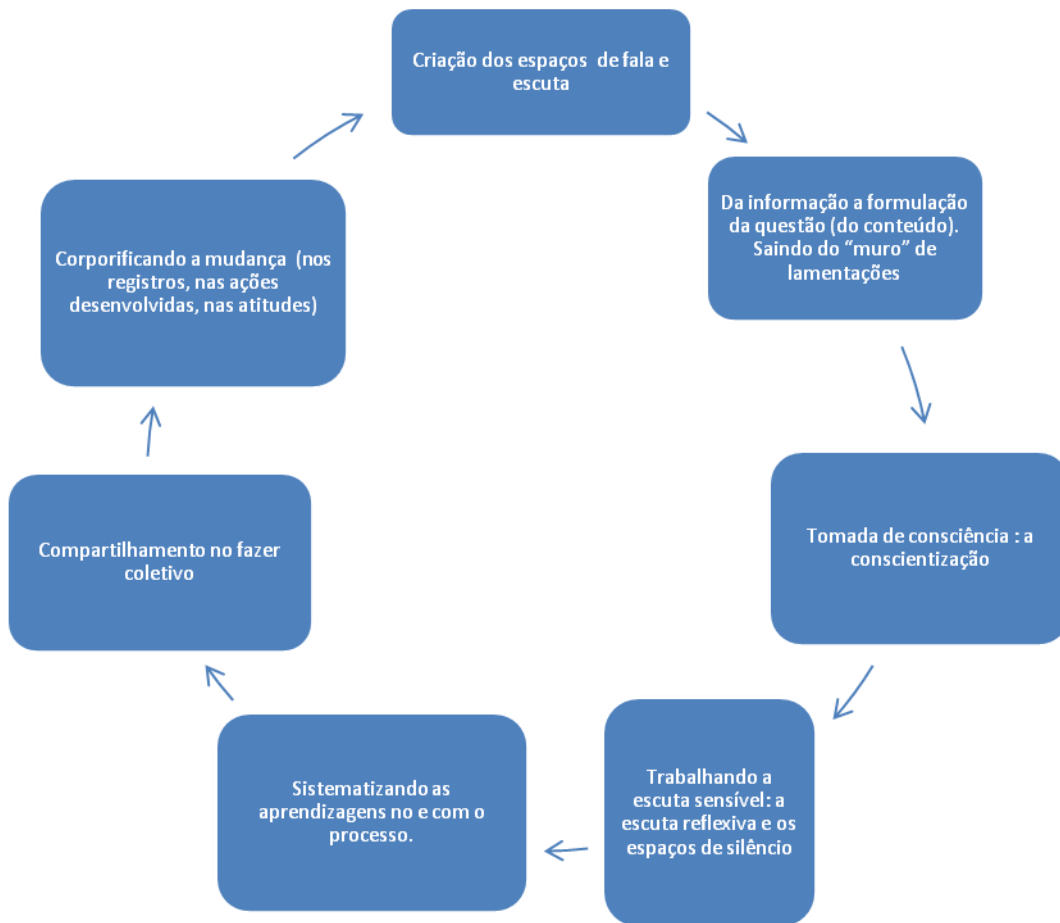


Figura 2: Ciclo do processo metareflexivo.  
Fonte: Elaboração própria.

A forma de círculo indica um movimento que poderá nascer de estágios diferenciados de começo e finalização. Como a maioria das práticas aqui descritas inicia sua jornada com a criação de um espaço de fala e escuta, partiremos desse ponto para a análise. A criação dos espaços de fala e escuta, que também poderíamos chamar de “escutação”, possibilita, segundo os registros das entrevistas, condições que são estruturantes para que o mesmo se torne um ambiente dialógico. A comunicação e os pré-acordos são fundantes para estabelecer um cenário que pretende (ainda que turbulento) criar um **encontro**, pedindo licença ao significado literal das palavras, encontrar e reunir, para fazermos aqui um exercício de diferenciá-las.

Entendemos aqui que encontros são diferentes de reuniões. Encontrar, segundo o dicionário de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1988), significa deparar com; achar; defrontar-se com; descobrir; ir ter com alguém. Reunir significa, segundo a mesma fonte, juntar o que estava disperso; convocar; agrupar; unir outra vez.



Para criar um encontro, é preciso defrontar-se com o já conhecido e com o desconhecido, e descobrir as razões subjacentes às aparentes questões que se apresentam no decorrer dos processos de confrontos e conflitos. Confrontos assumem aqui um caráter de embates, liberação quase monologal do que alguém tem a trazer como incômodos e desconfortos pessoais. E os conflitos incluem uma relação direta com o outro e os outros, são processos que vão além dos pareceres pessoais, são propulsores (motores) de aprendizagem.

Voltando, então, à diferenciação de encontros e reuniões, retomamos o significado da palavra reunir. Uma reunião significa, *re* (fazer de novo) *união* (juntar), fazer juntar de novo. Juntar de novo pode se caracterizar pela continuidade do já conhecido, manter formas e condução de processos se a reunião não se caracterizar como um encontro (descobrir o que na aparência parece “coberto”). Vale ressaltar aqui que, ao explicitar o significado dessas duas palavras - encontros/reuniões - não tivemos a pretensão de dar a elas sentidos antônimos; a ideia é fazer refletir como um ambiente organizacional, que é extremamente caracterizado por inúmeras reuniões cotidianas, pode abrir espaços para criar encontros que sejam motivadores e transformadores.

A criação dos espaços de escuta e fala, como já nos referimos, é, antes de tudo, um **encontro** com um diálogo propositivo. As técnicas operacionais (práticas de ajuda gerencial) nem sempre colaboram com um ambiente que tem em seu recipiente “quente” uma indisposição para manter o já estabelecido e as normas que foram definidas ou impostas a um coletivo; poderão até gerar discussões e definições de metas e estratégias, no entanto, não atuam na promoção de mudanças profundas do pensamento.

Nesse sentido, a criação do espaço de escuta e fala deverá estar aberta a um diálogo transformador. Para Gergen (2002), o diálogo transformador pode ser visto como qualquer forma de troca em que acontece uma transformação na relação entre aqueles que estão comprometidos com realidades separadas e antagonistas (e suas práticas relacionadas), que são conduzidos para um ou por outro lugar, no qual as realidades comuns e solidificadas estão em construção. O processo dialógico a que nos referimos se propõe a construir interna e externamente (no ambiente) uma intenção transformadora da situação (conflitante) em aprendizagens e mudanças significativas de padrões cristalizados.

E como, de fato, estabelece-se um diálogo transformador?

Um dos pontos fundamentais para isso é estabelecer uma escuta compartilhada para as opiniões e sentimentos de cada pessoa, o que Gergen (2002) denominou de autoexpressão. Nessa discussão, estamos considerando a importância da mesma para uma tradição

(individualista) como a nossa, a qual considera que nossos pensamentos e sentimentos interiores são essenciais para definir quem somos. Outro ponto que favorece o caminho de um diálogo transformador e que entendemos, dentro do ciclo da metarreflexividade, como disparador dos processos de reflexão, é a formulação das questões. A metarreflexividade se propõe a perguntar (nos espaços de encontros): como aprendemos acerca desse processo? Como refletimos? Como as reflexões realizadas geraram mudanças ou não?

Na criação do espaço de escuta e fala, vamos descobrindo que compreender qual é a questão é uma etapa necessária para avançarmos nas trilhas da reflexão. Comumente, muitos espaços de discussões e conflitos parecem debruçar-se por disputas de opiniões e lamentações, deixando escapar qual a natureza do conflito que emerge e o que causa tantos desconfortos. Faz-se necessário incluir nesse ambiente um ir além das já conhecidas discussões das necessidades e interesses de cada indivíduo e buscar os porquês subjacentes ao que, na aparência, foi gerador dos conflitos. Para tanto, é fundante pensar quais questões podem ajudar na mudança dos processos. Dessa forma, um importante elemento incluído nessa discussão é como ajudar a pensar em quais questões contribuem com a resolução dos problemas que estamos pretendendo resolver.

Na etapa da formulação da questão, encontrar o que de fato é gerador das aflições e animosidades requer um esforço que nos coloca frente aos interesses individuais e coletivos. Serão os interesses coletivos um contraponto aos interesses individuais? O que quer cada indivíduo? Vejamos uma fala expressiva na entrevista acerca deste aspecto:

Então eu acho que cabe um pouco à gente ou também tem um outro que é assim... não controlamos de verdade o que o outro aprende, né, então, para gerar essa aprendizagem a gente precisa ter algumas perguntas que desvelem o conflito não é, e que revele também esse conflito (Entrevista com a Formadora J, Nível 1, Prática1).

Muitas vezes, a discussão que aparece na zona de atrito tem questões que necessitam ser nomeadas e é preciso ter clareza de qual é o conflito. Em determinados momentos na organização adentramos por desgastantes debates acerca de opiniões e posições que não estão claras para cada membro participante da organização. O que de fato estamos considerando como importante e relevante muitas vezes passa despercebido em meio a respostas reativas, especialmente quando interpretamos a posição do outro como contrária à nossa.

O processo de nomeação do conflito (em si) contribui com a tomada de consciência, que estamos denominando de conscientização. Nos excertos da entrevista da coordenadora pedagógica MA (nível 1) e da arquiteta educadora ambiental MJ (nível 2), observou-se a afirmativa desse principiar do processo reflexivo.

Podemos chamar de primeiro nível, tomar consciência, de que aquilo é uma questão e que eu preciso aprender algo sobre aquilo. Essa tomada de consciência ela é fundamental para a mudança de comportamento. É uma mudança... tomando consciência, eu encontro caminhos para modificar aquilo que estou fazendo. Essa é a parte mais difícil, na minha opinião (Entrevista com MA, Nível 1, Prática 1).

O que torna difícil a tomada de consciência? Sair do “muro das lamentações” exige um esforço reflexivo.

Creio que ajudou abrir espaço para ampliar a consciência quanto a saber que todos são responsáveis pela coisa pública, sair da queixa. Aprendizagem para quem monitora aprender a ajudar a saírem das mágoas e colocarem os problemas que estão querendo resolver (Entrevista MJ, Nível 2, Prática 3).

Na esquismogênese de um ciclo que mantinha ou mantém as queixas, nasce um novo repertório, tanto na forma de expressar-se, como na possibilidade de construir um diálogo proativo na busca de encontrar caminhos que favoreçam alternativas que alavanquem mudanças propositivas.

A etapa da escuta é aqui denominada como escuta sensível. Para Giannella (2009), a escuta tem um papel fundamental na promoção de um ambiente que acolhe e inclui o que o outro tem a dizer. Nesta pesquisa, o foco de estudo não é a escuta e o silêncio continente, no entanto, é importante registrar o significado da escuta a qual estamos nos referindo e qual é o conceito de silêncio continente. Ainda segundo Giannella (2009), a escuta do outro (que estamos denominando de escuta sensível), uma vez assumido o desafio de colocar entre parênteses as minhas certezas e de adotar o ponto de vista de quem estou escutando, abre-se à possibilidade de enxergar que outros mundos são possíveis.

Todos os entrevistados consideraram a escuta do outro como uma condição necessária para aprender com os conflitos. Vejamos o que a entrevistada MJ afirma, após a leitura das práticas: “Essa possibilidade de falar e ser escutado realmente, às vezes, em determinadas circunstâncias, é algo novo, é assim como se fosse uma revolução, algumas vezes”. (MJ, Nível 2).

Consideramos que, muitas vezes, nos espaços organizacionais, os atos “falar e ser escutado” parecem ser ainda uma aprendizagem a ser construída.

A etapa da sistematização no e com os processos ativa a reflexividade, seja através das narrativas, das devolutivas nos espaços de formação, ou nos registros escritos que são socializados coletivamente após esses espaços. Todas as três práticas propõem, após análise reflexiva, uma produção que organiza o que foi discutido, refletido, aprendido. Para atender à análise com um cunho meramente didático, há uma ênfase nas três últimas etapas do ciclo da metarreflexividade, as quais são a sistematização, o compartilhamento coletivo e a corporificação da mudança. Nesta última etapa, algumas perguntas (como aprendemos? Como mudamos? Como refletimos?) são materializadas em registros, análise dos processos, publicação das metarreflexões ocorridas (em encontros posteriores).

Como sabemos como mudamos ou o que efetivamente mudamos não é resposta de processo com um cunho apenas do campo e no campo da fala analítica. O conhecimento tácito e intangível inclui mudanças na vida, nos valores, nos sentimentos e na manifestação de novas posturas e condutas.

A metarreflexão propõe, na seara dos encontros e desencontros organizacionais, que se abra a possibilidade de escuta e fala do outro. Os passos efetivos para que a mudança ocorra dependerá do quão acreditamos nas potencialidades das situações emergentes e conflitantes que acontecem diariamente nas organizações. A promoção das possíveis descobertas geram um espírito de entusiasmo frente à energia revitalizadora do reconhecimento dos progressos alcançados pela equipe.

Vejamos a seguir como o conflito e as possibilidades de um diálogo transformador seguem contribuindo nos estudo desse caso.

## 5.2 SOBRE O CONFLITO E O DIÁLOGO COMO MOTORES DA REFLEXIVIDADE

Um dos objetivos desta pesquisa refere-se a identificar situações de conflitos que geraram ou não aprendizagens. Nas considerações que seguem pretendemos discutir a contribuição do conflito e do diálogo como propulsores de processos reflexivos. Na apresentação dessa discussão retomaremos conceitos e alicerces teóricos discutidos na pesquisa, correlacionando-os com as práticas descritas. Inicialmente, trataremos como ponto de análise o quão importante é trazer para a luz da reflexão o que e qual é a natureza do conflito que emerge em cada situação e quais as crenças que temos acerca do quanto o mesmo pode

ser uma rica fonte de aprendizagem. Nomear o conflito ajuda a abrir espaço para dialogar acerca dos desconfortos e confrontos que surgem na rotina organizacional.

As nossas contraditórias formas de pensar e agir podem fazer emergir pontos de partida que uma vez encontrando espaço para transparecer o que somos e pensamos opera propositivamente nas mudanças que almejamos.

Um dos pontos relevantes neste processo é o quanto consideramos importante cada “rusga” do caminho; dialogar sobre o que acontece com o nosso corpo<sup>10</sup> é fonte de vitalidade e criatividade para encontrarmos caminhos que nos capacitem a mudanças de atitudes.

Na prática 2, podemos observar que a elaboração e negociação das condições de trabalho evaporou conteúdos que ferviam e guardavam um recipiente cheio de “queixas” e insatisfações. Estabelecer um espaço para que os conflitos emergentes fossem campos de estudo e reflexão “desparaliza” um fazer que segue interrompido por processos que são tanto de fora para dentro (força de coesão da própria organização), quanto de dentro para fora de cada indivíduo. A seguir, temos um trecho da entrevista (nível 2, profissional da área de educação que não faz parte da organização), o qual exemplifica a questão:

O quanto eu vou do individual para o coletivo desde o começo, desde o início do processo aparece esse movimento. O grande conflito é que o eu ’tava só no individual e não tava tendo a percepção do meu individual conflituando dentro do coletivo, é isso, deu para entender? (FF).

Conforme os estudos dessa pesquisa, os conflitos são vistos como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Nasce, então, a oportunidade de um diálogo reflexivo em que o entorno dos processos organizacionais emerge e passa a ser discutido nos encontros coletivos.

É nesse modo de pensar sobre o conflito que se insere a reflexividade. Considerar o significado por trás das necessidades e interesses impulsiona o processo de mudanças fundamentais no pensamento.

Ao refletirmos acerca dos conflitos emergentes, compreendemos que o diálogo cria uma aliança, formando um tripé, que alicerça e fortalece as possibilidades de seguir aprendendo a estabelecer um espaço para a meta-reflexão. Ao perguntarmos a um dos

---

<sup>10</sup> No Instituto Chapada, ao longo dos anos de formação, tivemos assessorias pedagógicas com as educadoras Fátima Freire, Telma Weisz e Regina Scarpa que contribuíram com aprendizagens com relação à análise e reflexão das nossas práticas, nos ajudando a aprender o tanto e o quanto o nosso corpo fala.

entrevistados do nível 2 acerca de que fatores contribuíram ou não para o engajamento do conflito como propulsor de aprendizagens, registramos o seguinte comentário:

Que todo e qualquer processo de aprendizagem é individual no sentido da construção e da compreensão; ele é coletivo no seu sentido genérico, a partir do momento que você abre o espaço de continência pra que o outro se traga forçosamente quando ele começa a pensar nele mesmo, na maioria das vezes, ele consegue enxergar o outro, né? (FF).

A prática do diálogo tem como centro descobrir e investigar um retorno para as estruturas internas interpretativas (nossa tendência de dar nomes a acontecimentos de determinadas formas), e que possivelmente fazem parte da gênese dos conflitos. O processo dialógico se propõe a incluir a fragmentação (forma de pensar que estabelece padrões e que, muitas vezes, mantêm separados elementos que não são perceptíveis pelo outro) como uma condição do pensamento, buscando estratégias para diversificar o olhar.

Vejamos ainda o que diz um entrevistado acerca de como o diálogo promoveu o engajamento do conflito e o exame dos pressupostos subjacentes ou as teorias que estão por trás das ações:

Criar condições para desconstruir crenças e valores enraizados necessita, em algumas situações, de um tempo para favorecer um diálogo construtivo. O impulso da resposta imediata sem posterior diálogo não favorece aprendizagem. Aprendemos na reflexão dos aprendizados que os mesmos nos favorecem elementos através de um diálogo propositivo da resignificação, em todo momento no sentido da corresponsabilidade (MA, nível 1).

Portanto, nos parece que, de fato, não basta ser parte do problema, é preciso ser parte da solução. Um dos pontos de similitude das práticas que descrevemos é que as mesmas começam sempre com a consignação “o que estamos sentindo, propondo ou discordamos no momento?” As perguntas que inserem o processo individual e a corresponsabilização na dimensão coletiva evocam discussões que ajudam a construção da aprendizagem social. Na prática 3, observamos aspectos dessa dimensão de aprendizagem.

As práticas dos fóruns de educação, desenvolvidas através da campanha Chapada pela Educação, como já descrito, adentram no enfrentamento da falta do hábito da política, ou seja, da discussão pública argumentativa, ou, ainda, a ausência de um diálogo produtivo nas experiências das pessoas, naquele contexto. No entanto, surpreende-nos a disposição da população para tal discussão, uma vez que os receios iniciais são vencidos.

Durante as entrevistas, todos os entrevistados são unânimes em afirmar que os conflitos que nascem da relação descontinuidade versus continuidade dos projetos sociais frente às mudanças das políticas partidárias precisam, realmente, ser enfrentados em conjunto com a comunidade. Cada membro da sociedade precisa construir uma cultura de corresponsabilidade com os bens públicos.

Aí eu acho que pensando nesse sentido, tem uma coisa que adorei nisso aqui que é o início que constrói um pouco do cenário político, traz assim, “o quanto esse processo, ele abre um novo espaço diante da situação política”, não é? em que esses municípios vivem, que é essa relação de clientelismo, coronelismo, de favorecimentos, inclusive eles explicitam isso na própria discussão, quando eles dizem assim “quem é que vai ser escolhido para... será que a pessoa está relacionada com o partido?”, eles trazem a questão aí, e deixam claro que não pode ser favoritismo, eu acho que casaria super legal! (RH, nível 3)

Vale ressaltar aqui que, durante as discussões entre os vários grupos, que tinham interesses diferentes, não se chegou a um consenso comum pelos mesmos motivos. O comum aqui não significa pontos de vistas semelhantes, chega-se a consensos por motivos individuais extremamente diversos. Trata-se de um importante aspecto a ser considerado nas situações de conflito, podendo haver motivos diferentes que conduzem a encontrar soluções para os conflitos. Nem todos os envolvidos necessitam ter a mesma motivação e interesse.

Caberá como importante aspecto a ser considerado o quanto o mediador (no caso do nosso estudo, o gestor social) de fato estará disposto a incluir as diferentes motivações de uma mesma resolução.

Para seguirmos nessa discussão, apresentaremos no próximo item qual o papel do gestor no cenário organizacional e como o mesmo ajuda ou não nas mudanças dentro da organização.

### 5.3 SOBRE O PAPEL DO GESTOR SOCIAL

Para darmos prosseguimento à discussão do papel do gestor social frente às aprendizagens nos espaços organizacionais, iniciaremos dando ênfase às transformações pessoais e coletivas; as lideranças nas organizações têm a oportunidade de conduzir o movimento da ação-reflexão-metareflexão-ação. As considerações que faremos a seguir aportam uma questão que norteou as descobertas e análise dessa pesquisa: o quanto os gestores sociais estão dispostos a abrir-se a um diálogo transformador e a colocar-se nos

processos avaliativos como membro participante e contribuinte nos avanços e retrocessos da organização em situações de conflito.

Uma das questões que norteiam as problemáticas que envolvem situações de conflito está posta no quanto depositamos o mesmo em alguém, ou em algo ou em algum lugar. Expor o que é essencialmente importante para mim parece muitas vezes um lugar de contraposição ao outro. Dizer o que é importante para mim nasce muitas vezes da negação do outro e ou do que o outro pensa.

Vejamos. Se entendermos que o conflito não é alguém ou alguma coisa fora de mim e ou algum lugar que me ameaça, talvez possamos nos aproximar da identidade do fenômeno que ocorre em nós quando o que parece contrário e de natureza diferente se apresenta.

Rothman e Friedman (2001) quando discutem a questão do quadro de interesses e de identidade se aproximam dessas reflexões, no entanto dando continuidade à discussão incluindo na interface, no meio e no entorno das questões apontadas nos quadrantes de Rothman, um aspecto a mais, o qual se refere à identificação da pessoa com o conflito.

Nos espaços organizacionais, em muitos momentos de confronto, quando os conflitos emergem, podemos ter a sensação de que a identidade pessoal se aproxima tanto do conflito que o mesmo toma corpo e se personifica.

Aqui, evidentemente, sabemos que no conjunto das questões relacionais temos um constructo de fatores que estão no campo das percepções, emoções e respostas que cotidianamente damos e que se relacionam diretamente com nossas histórias de vida.

O desafio organizacional e do gestor será incluir as história de vida transitando e ajudando a diferenciar quais aspectos de fato estão sendo posto como uma questão a se resolver e que questões da pessoa precisam de outras ajudas em análise individual.

Algumas perguntas são importantes nesse principiar do processo reflexivo: Estamos dispostos a resolver as questões que se apresentam? Porque as questões que trago são tão importantes para mim? O que tem de fato impedido e ou não favorecido o crescimento em determinada situação conflitante?

Queremos realizar uma mudança? Muitas dessas questões, nos espaços organizacionais, parecem ameaçar algo que mesmo não sendo propositivo não queremos abrir mão. Estamos muitas vezes tão identificados com a coisa que mudá-la se torna um risco.

É nesse cenário que argumentamos o quanto a metarreflexão poderá contribuir. Ao nos perguntarmos como estamos pensando acerca dos pontos que consideramos relevantes ou



como chegamos até aqui e o que e como conseguimos processar de mudanças (ou não conseguimos processar), nos permite escutar algo que é ao mesmo tempo de dentro, de fora e do entorno.

Vejamos que em todas as entrevistas no momento da análise da metarreflexividade ocorrida nas práticas descritas, os entrevistados respondem afirmativamente o despertar de um processo de conscientização, a seguir como exemplo a fala de um dos entrevistados: “Nossa! é muito interessante retomar a reflexão da reflexão parece que perguntar como aprendemos o que aprendemos nos remete a algo que não estava tão consciente (J, nível 1)”.

O significado da palavra consciência têm uma vasta literatura com muitas e diversas relações de sentido; aqui nessa discussão, nos remeteremos a esse significado traçando um paralelo com o ato educativo (compreendendo a metarreflexão como um ato educativo). Sócrates (conforme Platão) define o ato educativo como a possibilidade de trazer a luz da consciência para aquela área até então não acessada ou conhecida por cada um de nós.

Tomaremos aqui então uma imagem representativa da metarreflexividade e da diferenciação da mesma com relação ao ato da reflexão. Vejamos que refletir nos aproxima do ato reflexo. É no espelho que nos vemos e que refletimos nossas impressões, sentimentos, emoções e percepções. No entanto, e portanto, no espelhamento com o outro nos identificamos e nos diferenciamos a todo momento em que estabelecemos relações com o outro. No entanto o identitário com o outro em seus processos de diferenciação, ainda que essencial para nossa sobrevivência, nos impulsiona a um outro estágio nos processos relacionais. Com a maturação dos processos físicos e psicológicos vamos construindo uma identidade que se reforça nas múltiplas relações que cotidianamente travamos.

Para além do que reflete, retomando a imagem do caleidoscópio, incluímos nessa imagem nas bases do triângulo, das relações parentais e as múltiplas relações sociais. O caleidoscópio traz a luz refratada em muitos espelhos reorganizando composições que chamaremos de oportunidades de cores e formas que vão para além dos previsíveis.

É no invisível (não visível) que as muitas composições a cada giro e movimento se renovam, se reinventam e inovam. As imagens multicoloridas do caleidoscópio colaboram com as infinitas possibilidades e oportunidades que efetivamente podemos construir nos espaços organizacionais e é sem dúvida a promoção de como compreendemos, tomamos consciência do que aprendemos ou não que vamos permitindo nos “desidentificar” daquilo que parece ser muitas vezes um entrave das nossas personalidades ou imagens que refletimos.

E aqui o papel do diálogo é fundante. Nossa condição humana de falantes e ouvintes nos oferece a possibilidade de uma interação dialógica, no entanto, como já discutido, é preciso falar e ouvir com o outro. Nos espaços organizacionais ouvimos pouco e falamos muito. E vale registrar que o falar muito nem sempre significa que estamos falando com o outro. É observável que muitas falas nas organizações parecem monólogos e ou discursos vazios que pouco acrescentam ao que de fato estamos nos propondo a realizar juntos. A organização é conjunto e ainda que tenhamos, nela mesma, inúmeras questões e conflitos relativos às condições de trabalho e as relações de poder, não poderemos perder de vista que é um coletivo atuante que responde e age a todo o momento.

É muito comum ouvir colaboradores da organização se referirem à mesma como a um sujeito “oculto”. Muitas vezes ouvimos discursos inflamados que dizem “a instituição que tem que resolver” “o problema é que a instituição não faz” ou ainda “meus valores não têm nada haver com a instituição”. De quem estamos falando e do que?

Somos parte da organização quer queiramos ou não enquanto nela estivermos e não só influenciemos como efetivamente agimos tanto para promover avanços quanto retrocessos. E nesse ponto vale retomar o papel do gestor social tanto na sua condição de instaurar o diálogo transformador quanto no de favorecer uma metarreflexão com suas equipes de trabalho estando ao lado fazendo parte do processo.

O gestor social tem diante de si uma vasta literatura que adverte quanto a suas funções e, conforme esperado, deve prestar atenção na sua responsabilidade com as questões sociais. Porém, acrescente-se que um gestor social que o é apenas para fora da organização (focado na causa que abraça) terá que aprender a metarrefletir acerca do como a energia que o conduz a alavancar seus nobres objetivos poderá colaborar com desenvolvimento dos “próximos mais próximos”.

Aqui vale registrar que contribuir com o crescimento coletivo, não significa aceitar atos e ou formas de atuação que não condizem com os propósitos da organização, nem manutenção de relações de apadrinhamentos e falsos valores em prol de interesses individuais que são contrários ao bem comum e aos marcos regulatórios condizentes com acordos universais e coerentes com as possibilidades normativas. Ao contrário, a energia a que nos referimos para dentro da organização é ter a garantia de espaços frequentes de diálogos transformadores, de escuta sensível, de promover avaliações em que o gestor se coloque como parte aberta dos processos avaliativos, de estar efetivamente disposto a planejar e conduzir

processos de produção de conhecimentos no coletivo (o que aprendemos juntos? E como aprendemos?)

A título de exemplo, na organização em estudo, na prática do planejamento participativo (prática 2) um dos conflitos enfrentados dizia respeito à normatização da instituição e da apropriação dos marcos regulatórios que foram universalizados juridicamente como condições, deveres e direitos das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), ainda que as leis das OSCIPs tenham muitas incoerências e incongruências (e outros tantos artigos coerentes e extremamente inovadores – registre-se), não é possível conduzir um processo de gestão que fira a lei e a constituição vigente.

O “jeitinho brasileiro” ainda que represente em muitos momentos resistência e o rompimento de processos burocratizantes que paralisam muitas ações sociais, muitas vezes parece ir na direção de interesses meramente individuais; com um argumento de que “não quero ser explorado”, muitos colaboradores da organização perdem a oportunidade de aprender a fazer diferente. Caberá ao gestor social promover um processo contínuo e formativo incluindo que muitos dos participantes de uma organização desconhecem os marcos regulatórios que regem as organizações e que muitas vezes, a não interlocução com os sentidos e significados dos conhecimentos judiciais, se apresentam, na aparência, como posições da instituição contrárias às pessoas colaboradoras da organização. É co-responsabilidade do gestor, na nossa visão, o processo formativo, o gestor que acredita que os colaboradores dispõem de todos os recursos e conhecimentos para compreender questões que estão para além dos seus conhecimentos prévios e que muitas vezes nem sequer são claras nos processos institucionais, tenderá a manter uma relação autoritária. Vale aqui ressaltar que o próprio gestor também necessita ser partícipe e participativo no ciclo das aprendizagens organizacionais. Toda a organização necessita compreender que o gestor também vivencia processos de aprendizagem e caberá a ele colocar-se ou não nesse processo de aprendizagem.

Adentrando pela teoria construtivista da educação é fundamental que o gestor social relacione bem o objeto da aprendizagem com o sujeito que aprende. A título de exemplo, que aproximações (condições) são necessárias para que isso ocorra em uma situação de conflito nascida da necessidade de cumprir uma tarefa cujo período para sua realização exigirá dos colaboradores maior tempo de trabalho? Em muitas organizações sociais, que estão sempre na expectativa de abertura de editais com prazos pequenos de inscrição, essa questão referida anteriormente, provoca muitas vezes situações de conflito interno. Metas, prazos e tempos para as atividades nas organizações geram muitos desconfortos e conflitos.

Caberá ao gestor ir identificando quais as aprendizagens necessárias para a realização da tarefa (objeto da aprendizagem) que precisam ser construídas, transformadas ou ressignificadas para que tenham avanços na realização da mesma e melhores resultados nos propósitos a que se destinam. Nessa tentativa de aproximação da gestão como ato educativo, vamos aprendendo que o gestor educador compromete todas as ações, planejamentos e atitudes em prol do crescimento de membros da organização e, conseqüentemente, da razão social que a define.

Note-se que a associação deste último eixo à sabedoria prática nos remete às abordagens baseadas na prática, que contextualiza a aprendizagem vendo o conhecimento como algo que é também um processo inserido nos contextos histórico-sociais e culturais do conhecedor, conforme abordado em capítulos anteriores.

Gerenciar implica um crescimento pessoal também nos aspectos subjetivos e culturais, coisa que nem sempre é suficientemente considerada quando da realização dos planejamentos estratégicos. Nas práticas descritas e analisadas nesta pesquisa, foi observável, nas respostas de todas as entrevistas, que o papel dos gestores da organização em estudo foi disparador de processos de aprendizagem, criando condições que incluíam a dimensão subjetiva do próprio gestor. Vejamos abaixo o registro de uma entrevista referindo-se à prática 3:

A gente vê que houve uma mudança de atitude diante do conflito e no decorrer do conflito, acho que entra muito claramente o papel do gestor na condução do processo de não permitir que o foco saísse, de trazer as pessoas para voltarem para o problema (Entrevistada RH,- prática 3, nível 3).

Nessa trança organizacional, é preciso que o gestor colabore com espaços de aprendizagem que ajudem a todos os participantes da organização a ir além dos interesses pessoais e que os motivos de estarem nesse coletivo criem sentidos de convivência e estabeleçam uma cultura de conjunto aprendente. Dornelles (2008) acrescenta que a economia comandada pela razão instrumental, que está focada nos resultados imediatos sem consideração pela cultura, meio-ambiente, entre outros valores e elementos vitais, não tem interesse pela autonomia e a criatividade só vale na medida em que atende às demandas da produção. Com isso, ocorre a fragmentação do processo produtivo, cabendo à pessoa o conhecimento de sua fração de trabalho, sem, contudo, adquirir uma visão de conjunto, dos resultados, das conseqüências da produção. Apesar de todos os progressos, continuam sem solução os problemas essenciais, como a perda de qualidade das relações, as dificuldades de

comunicação, a pouca identificação com o trabalho, falta de perspectiva e de criatividade, entre outras.

A humanidade passa a maior parte de sua vida em algum tipo de organização, para o próprio sustento. Na organização onde trabalha, a pessoa satisfaz suas necessidades de sobrevivência, mas também seria este o local para a satisfação de outras necessidades, já que ele poderia contribuir para o bem da população em geral, de forma que as gerações futuras sejam preservadas em seu direito à vida com qualidade. O ser humano necessita mais do que sobreviver. Ele tem outras necessidades, como o desejo de realizar-se como pessoa e a necessidade de proceder altruisticamente. A abertura que o gestor disponibiliza para a explicitação das necessidades daqueles que estão sob sua responsabilidade gerencial repercutirá positivamente nos resultados.

E o que compõe essa abertura? Todo o processo gerencial que se propõe a abrir espaços de escuta do outro permite, a priori, que o início de uma mudança ocorra. Abaixo transcrevemos a fala de um dos membros da organização ao analisar as questões referentes às condições criadas para ajudar no encontro de soluções das dificuldades que emergiram na prática descrita:

A gente foi escutando, escutando, escutando em cada reunião que a gente faz, até quando há prestação de contas, aí fica mais claro ainda as coisas e nós vamos para além do nosso umbigo. A gente aprendeu isso, entendeu? Não era só Janaina, era Janaina, Mine, Thaís, Sandra e ficava antes parecendo que era só Janaina, Bonito e Cafarnaum, né? acho que a gente aprendeu quando a gente ficou as dezenove (Entrevista com J, prática 2, nível 1).

Um diálogo construtivo e transformador sobre as necessidades do indivíduo em consonância com as necessidades da organização não será produtivo quando ocorrem maus tratos, privação física, coações ou quando encontramos ignorância ou manipulação. Cabe ao gestor, como mediador entre a organização e o trabalhador, fomentar o diálogo, contribuir para que o ambiente corporativo permita a manifestação da autonomia, criatividade, do desejo de aprender etc. levando em conta as dimensões humanas, enfim, promovendo relações de transparência ajustando bem o que se diz com o que se faz.

Para que tais processos se instaurem nas organizações, o gestor terá que ter como qualidades principais a flexibilidade e a agilidade para admitir a inovação, entender o comprometimento e avaliar o desempenho dentro da equipe de trabalho. Sem perder de vista

o acervo de conhecimento da ciência da administração tal como se desenvolveu até o presente, consideramos que o gestor deverá dispor da flexibilidade para apreender o novo. Ou seja, ele, deve usar o conhecimento prévio para resolver o que ele pode dar conta e estar aberto para refletir sobre sua conduta.

Na análise das práticas, os aspectos acima mencionados parecem indicar que a metarreflexividade, uma vez exercida na organização, com compartilhamento coletivo de como ocorreram as aprendizagens (ou não) dos conteúdos que emergiram da reflexão, poderá contribuir com mudanças que permanecem proativas no cotidiano das relações institucionais. Abaixo, observamos registros das falas dos entrevistados quando respondem à questão referente à compreensão da metarreflexividade nas práticas apresentadas:

Sim, contribui. As pessoas se viram, perceberam que as coisas não são tão grandes quanto parecem. As pessoas e a instituição aprendem a transformar a queixa em um problema. Fase da problematização. Que ajuda a enxergar o outro no sentido, e no sentido da organização. Aprendendo a lidar com o imprevisível (FF, nível 2).

Sem dúvida teve ter contribuído. Deixou cair as máscaras. Essa metarreflexão permitiu que caísse as máscaras e que possa colocar tanto dos acertos como dos erros (MJ, nível 3).

É fundamental que o gestor consiga institucionalizar em sua prática gerencial a comunicação intersubjetiva, para que o planejamento e a execução adquiram caráter processual rápido e seguro na busca de resultados mais efetivos.

Nesse capítulo das discussões e implicações consideramos importante a retomada do processo de estranhamento (campo metodológico) para incluir nessa discussão aspectos que vão além da análise da prática, gerando uma interface com o processo vivido pela gestora da organização e as aprendizagens ao longo da pesquisa. No próximo item, portanto, incluímos considerações acerca dos processos metodológicos, referindo-se à etapa do estranhamento.

#### 5.4 SOBRE A METODOLOGIA E O PROCESSO DE ESTRANHAMENTO

Conforme foi detalhado no Capítulo 3, o processo de estranhamento é parte fundamental desta pesquisa. Cada uma das etapas dos níveis culturais gerou, no pesquisador, reflexões e metarreflexões frente às práticas aqui descritas e contextualizadas. As análises

desse processo reflexivo que descreveremos a seguir configuram a etapa de descontextualização. Retomando a Figura 1 (f. 54), essa etapa traz o olhar estrangeiro para o pesquisador, que se vê confrontado nas suas percepções e na sua forma de atuação enquanto gestor da organização. Esse processo insere um complexo e detalhado estudo dos vários aspectos envolvidos nas práticas observáveis pelo pesquisador dos que, possivelmente, dado ao seu envolvimento, passariam despercebidos. O desentranhar dessas percepções tem um olhar criterioso, tanto dos participantes que estão diretamente vinculados à instituição, quanto daqueles que não são membros da instituição e que contribuem com um olhar externo. Todas as entrevistas tiveram um tempo de três a cinco horas de duração.

Consideramos fundamental a retomada do campo metodológico nas discussões, tendo em vista as contribuições do método autoetnográfico para essa pesquisa.

Vale ressaltar que a importância dada ao tratamento da dimensão subjetiva encontra nesse processo um amplo repertório de investigação e análise. Compreendemos aqui que cuidar da dimensão subjetiva é desenvolver no espaço organizacional a “capacidade de identificar e lidar com a experiência humana em todos os seus dilemas, formas de pensamento, condutas, emoções e ações” (DAVEL e VERGARA, 2009, p. 306). Nesta pesquisa, centramos nossa discussão nos aspectos que foram definidos no âmbito dos objetivos da pesquisa. Assim sendo, nos interessa:

- Identificar e caracterizar situações de meta-reflexão (reflexão intensiva), em situações de conflito, que favoreçam aprendizagens;
- Identificar e caracterizar estratégias e ações do gestor que contribuem ou não para a reflexão intensiva das aprendizagens nas organizações.

Ao simular situações de análise, com ajuda do olhar externo, o qual colabora com o estranhamento, o pesquisador, gestor da organização, revive processos metarreflexivos e, após cada entrevista, vai escrevendo suas percepções e as novas formas de compreender os processos organizacionais. A cada entrevista, o pesquisador escreveu detalhadamente um relatório de suas impressões e o que cada etapa do processo gerou de estranhamento (um novo olhar) e reflexões acerca do mesmo.

A análise dos processos de estranhamentos no âmbito dos níveis (ver quadros 3, 4, 5 e 6, f. 46-49) parece indicar que nos níveis mais próximos da organização (nível um), as nomeações dadas aos conflitos pelo pesquisador confrontam com a percepção dos membros

da instituição. Quanto à primeira questão da entrevista referente a se consideram ser esse o conflito descrito dos entrevistados (nível 1), apenas um afirma compreender o nome dado ao conflito. Todos os outros membros entrevistados registram que o conflito é descrito, porém a nomeação do mesmo encontra divergência de clareza. Ainda que nos outros níveis (dois, três e quatro) tenhamos algo semelhante, é no nível um que existe maior divergência com relação à nomeação dos conflitos.

Esse aspecto favoreceu uma reflexão acerca do papel do gestor na organização no que tange à nomeação e compreensão da natureza do conflito. O sentido do conflito para a organização no momento de nomeá-lo, ou seja, dar “nome” a divergências exige um esforço de clareza coletiva para que, no momento de análise do conflito, fique em evidência o que o coletivo da organização quer externar. Nomear remete à identidade e colabora com a manutenção do foco da questão abordada. Ainda que tenhamos um fluxo de “ir e vir” durante os processos dialógicos, é preciso garantir o foco na aprendizagem coletiva. Na progressão dos níveis interculturais, durante a etapa das entrevistas, encontramos nas temáticas que estão inseridas nesta pesquisa observáveis que geraram diferentes respostas às perguntas do roteiro das entrevistas.

As questões das entrevistas estão organizadas e relacionadas com as temáticas da pesquisa.

É evidente em todos os níveis de respostas a afirmativa de que, de fato, é clara a compreensão da metarreflexividade e que o que foi descrito na mesma parece reafirmar que a organização se propõe a buscar os porquês e o como aprendem acerca dos processos já refletidos (ver Quadro 7, f. 51-53).

No nível quatro (a maior escala de estranhamento), evidencia-se também o maior impacto nos processos de estranhamento. O empresário entrevistado (RC, nível 4) discorre sobre concepções, enfatizando a forma de pensar do mercado corporativo, que alicerçam as práticas das empresas e que são, em muito, diferenciadas da organização em estudo. A entrevista com o empresário gerou um impacto reflexivo na pesquisadora (gestora da organização).

Em um dos itens da análise, com relação aos processos reflexivos, o entrevistado afirma “isso tudo parece que tá colocando chifre em cavalo” (entrevistado 1, prática 1, RC, nível 4), no momento da pergunta que faz uma menção a análise reflexiva da tematização da prática das salas de aula. Durante a entrevista, registrou em vários momentos que a descrição tinha um “pedagoguês” excessivo, o que somente consegue compreender as pessoas que estão



no campo da educação. Afirma ainda que, se a organização quer se fazer entender, terá que descrever a prática de forma que todos as pessoas compreendam, que não se pode girar em torno de um universo particular se queremos universalizar a linguagem e se queremos que o público em geral entenda a importância de refletir a prática.

A praticidade e direta análise da visão empresarial trouxeram para o gestor da organização (pesquisador) o sentido “prático”, e a pergunta “Como estamos comunicando nossas ações estratégicas?” A gestora é educadora e evidencia-se na descrição da prática (que tem força na dimensão pedagógica) que é preciso aprender a comunicar o universo da sala de aula com registros que, realmente, garantam o entendimento para um público que não é educador.

Outro aspecto salientado nessa entrevista diz respeito à prática 2 (planejamento participativo). Na opinião do empresário, é dada ao “número 1” (denominação dada ao presidente da instituição) toda e qualquer responsabilidade frente aos “erros” institucionais. Observemos um exemplo dado pelo mesmo: “Se um porteiro não faz o seu serviço corretamente a responsabilidade é do gerente, é ele quem tem que responder por isso” (RC, nível 4).

Para a gestora da organização em estudo, todos são responsáveis pela organização (como indica o memorial da pesquisadora), pois não é delegado a apenas um membro os equívocos de todas as áreas. O confronto remete à discussão e à questão: quem é responsável pela organização frente as suas ações, definição de funções e realização das metas? É, de fato, o gestor (presidente) o responsável único pela gestão dos processos institucionais? O que é ser responsável pelos processos institucionais? Qual a diferença de ser responsável por e ser o único responsável?

Conforme é descrito na prática dois, a tentativa da organização em profissionalizar suas práticas de gestão, com princípios que incluam manter a discussão participativa parece revelar que o gestor vai aprendendo a diferenciar os processos de responsabilização, de corresponsabilização e de gerir processos de aprender no coletivo. O significado da palavra responsabilidade, que é capacidade de responder, é também uma das frentes de trabalho do gestor. A questão aqui é: como uma organização aprende a responder a?

As questões que se apresentam na atualidade frente às mudanças no mundo chamam e conclamam as organizações a reverem suas concepções acerca do número 1. É preciso deixar claro que a responsabilidade numa cultura organizacional aprendente não exime o gestor das suas responsabilidades. Ao contrário, coloca-o como parte integrante das respostas às situações que se apresentam no âmbito organizacional.

## 5.5 IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DA ORGANIZAÇÃO ESTUDADA

Os processos vivenciados durante as entrevistas geraram, de imediato, várias aprendizagens, que em si vão traduzindo possibilidades de inovações futuras. Representam mudanças para a instituição. A instituição passará por um processo natural de alguma desestabilização na medida em que novos conhecimentos se incorporarão ao processo de gestão assim como nos demais processos que configuram a atuação da organização. Como a instituição é aderente à inovação, e isso ocorre porque as pessoas que dela participam (talvez porque a maior parte dos colaboradores são educadores) têm como característica este espírito que inova, a resistência às mudanças tende a ser menor. Isso não significa que estejam completamente ausentes. Convém refletir um pouco sobre a questão da inovação, conquanto não aprofundemos o tema por não estar no escopo do presente trabalho. Começaremos diferenciando invenção de inovação. A intenção de trazer esta breve diferenciação contribuirá para as questões relacionadas às implicações dessa pesquisa para a organização em estudo.

Inovação é o processo pelo qual uma idéia, um produto, uma técnica, um invento, enfim, passa a integrar-se no meio social. O invento em si não é de uso comum, sua pertinência para o meio social será definida por este processo que, registre-se, não é produto de uma racionalidade elaborada, de um planejamento definido em etapas, e sim trata-se de um processo a que se integram resistências, conflitos e passionalidades (ALTER, 2009; SCHUMPETER apud ALTER, 2009). Isso implica em entender que a inovação é algo que não se instala apenas na medida em que o invento à qual ela se refere é útil para o grupo social, o que pode significar que o processo inovador traz no seu bojo transgressões e, muitas vezes, resistências às mudanças. Para Alter (2009), inventar não necessariamente significa inovar. Podemos inventar algo, como práticas e estratégias, e não necessariamente as mesmas gerarem processos de mudança e ou criarem novas formas de atuação na organização. Uma invenção termina em si mesma, ou seja, inventamos, a título de exemplo, uma prática como a do Fórum de Educação, no entanto a mudança dos paradigmas existentes somente ocorre se o processo torna-se inovador, rompendo com o *modus operandi* que não colabora com processos participativos.

Durante as entrevistas, quando perguntamos aos membros da organização e aos outros entrevistados se a reflexão da reflexão (metarreflexão) que ocorreu durante as práticas descritas contribuiu para os trabalhos e para o andamento da organização e de que forma, todos foram unânimes em afirmar que sim e que a forma em si era inovadora.

O trabalho da nossa organização requer uma mudança nas práticas educacionais, não é? , em especial, nas práticas de alfabetização. Então nosso trabalho depende fundamentalmente de uma mudança de concepção, de prática, de postura, diante de como as crianças aprendem (MA, nível 1).

A instituição em questão, em seu trabalho com a alfabetização, foi considerada inovadora por agentes avaliadores externos (CEPAL, 2005) e, por conseguinte, neste plano de atividade está permanentemente em contato com as demandas do processo de introdução da invenção (no caso, método e ações em educação) no meio social e, mais precisamente, na educação pública municipal. Como as questões aventadas nesta pesquisa e todos os estudos discutidos até aqui geraram conseqüências para as práticas da organização? Um aspecto que não podemos deixar de lado é que mesmo em uma instituição inovadora pode ocorrer resistência à inovação. A instituição tem uma maneira de atuar que é posta em questão com a chegada de novas informações, reflexões e abalos na ordem. Aqui, será necessário um processo de diálogo e de entendimento do conflito como uma oportunidade de aprendizagem.

Quando descrevemos o que acontece com a instituição estudada ao trazer a inovação no meio em que atua, isso pode ser uma metáfora daquilo que ocorre dentro dela mesma quando a aprendizagem propõe modificações na ordem interna da instituição. Os empreendedores da inovação estão em conflito com a ordem estabelecida e enfrentam a ordem social. A ordem social não aceita ser transformada. As regras desta ordem social são um contrato estabelecido pelos próprios atores sociais como uma maneira de manterem a sociedade. Esta “forma” – para usar a terminologia de Simmel – uma vez constituída, adquire uma vida própria, automatiza-se. Na prática, a “forma” obriga o ser humano a viver conforme os padrões por ela elaborados moldando-lhe o comportamento. Por isso, para alguns estudiosos, as “formas” – que são as regras, os costumes, os hábitos, os dispositivos de gestão etc – agem negativamente, restringindo o ser humano, controlando suas relações e suas atividades, enquanto outros reconhecem nelas o fruto das ações e relações humanas. São um resultado daquilo que os seres humanos querem e sonham. Norbert Alter (2009) assinala que tem sido difícil suplantar esta incompatibilidade teórica; assinala ademais que os argumentos de ambos os grupos representam aquilo que efetivamente acontece na sociedade humana, em que as pessoas são autoras e produtos do meio em que vivem.

Na análise da prática 2 (planejamento participativo), é notório observar que os membros da instituição transitam entre essas duas concepções teóricas e parecem conseguir, no decorrer do processo metareflexivo, perceberem a si mesmos como autores e também como produto das formas da organização.

Alter (2009), citando Simmel, explica que as regras (como as leis), uma vez estabelecidas e absorvidas como parte da natureza de um determinado grupo social, passam a integrar a rotina de vida. As pessoas passam a viver conforme aquilo estabelecido e esta “rotinização” caracteriza-se pelo fato de causar prazer, decorrente do conhecimento da ordem das coisas. “A regularidade dos procedimentos de trabalho permite assim escapar da incerteza de interações não codificadas, ou de situações de trabalho de caráter aleatório, o que representa um risco” (ALTER, 2009, p. 68). Este risco é um dos fatores que impedem a aceitação, sem resistência, de uma inovação. Dentro da perspectiva proposta por Simmel (apud ALTER, 2009), em seu trabalho com a alfabetização, a organização em questão obterá tanto mais sucesso na introdução de práticas de formação continuada nos municípios pertencentes à rede do Projeto Chapada, quanto mais prazer possam os atores educacionais sentir com os novos procedimentos introduzidos, prazer advindo do estabelecimento (codificação) de novas formas com resultados mais interessantes.

Na entrevista com uma consultora educacional, ela enfatiza que a organização precisa aprender acerca da imprevisibilidade (que aqui relacionamos com os processos referentes à inovação):

Para as práticas que são planejadas, numa gestão.. e que tem a ver com o que é padrão que tá aqui... eu acho que essa reflexão tá no início do nível né? essa reflexão aqui ela tem que ser verticalizada ... que talvez seja ela, que vai poder ajudar a, a problemática da gestão que tem no Instituto... Vou fazer um paralelo com a sala de aula... então, espia tu, se a gente faz um paralelo com a sala de aula..., se você pega, não sei se vou ser infeliz com a comparação nem se vai dar pra entender, mas o que me vem é uma imagem assim ... se eu pego o professor enquanto categoria, enquanto profissional, educador, professor da sala de aula..... como ele lida com as situações imprevisíveis e por que o cotidiano dele é imprevisível em sala de aula? Porque ele lida com gente, mais do que nenhuma outra profissão é uma profissão que lida literalmente com gente e aí o que acontece? Ainda que eu lide bem e eu viva com certa tranquilidade com a imprevisibilidade, né, de que eu tenho que ‘tá munida? Eu tenho que ‘tá munida de uma organicidade corpórea que me deixa ser penetrada pela imprevisibilidade do meu cotidiano, tem que ser união, certo? Com, com a gestão quando você diz assim “a gestão idealizada” não existe? É muito similar! É quem, está nesse lugar, porque quem tá em lugar de gestora, seja enquanto diretora, enquanto coordenador, porque o professor é um gestor também (PAUSA), não é? E aí vai ter que lidar com a imprevisibilidade e aí o que acontece? A gente insiste em formar, insiste em formar e orientar e organizar o corpo dessas pessoas totalmente “amparados” na previsibilidade. É algo assim incrível porque é a coisa do antecipar e do prever. A previsão tem que haver com a imprevisibilidade com o imprevisível. E por que tá dando rolo, né? É porque nós não sabemos lidar com o imprevisível, o invisível, porque nós fomos formados para lidar com o visível (Entrevista com FF, nível 2).

A mudança ocorrerá na medida em que os atores passem a aceitar os riscos inerentes à inovação. Ou seja, na medida em que os atores, ou uma parte significativa deles, transgridam as normas estabelecidas, as regras e codificações às quais estão acostumados e às quais obedecem. E aqui se insere uma questão: como o rompimento das normas estabelecidas, àquelas que efetivamente não contribuem com os avanços e progressos da organização, ajudam no aprender a pensar no coletivo e nas melhores condições de desenvolvimento das práticas profissionais e da vida de cada membro da organização?

Para Schommer e Boullosa (2009), a aprendizagem no contexto organizacional, tanto é individual, como organizacional sem dicotomia entre elas, e trazem à consideração a visão de Weick e Westley (2004), quando alertam para o fato de que aprendizagem implica em “desorganizar e aumentar a variedade”, e organizar é “esquecer e reduzir a variedade”, donde aprender e organizar são processos antagônicos. A consciência deste fato não nos indica que é impossível a aprendizagem organizacional e sim que, a despeito desse antagonismo, é importante manter a organização e a aprendizagem conectadas.

Qualquer organização, incluindo um organismo vivo, busca manter o seu estado de ser organizado como forma de ter continuidade, de manter-se existindo. Por isso, os padrões são mantidos; porém, ao mesmo tempo precisa desestabilizar-se para crescer. Portanto, a organização tanto restringe os comportamentos como incentiva novas condutas adaptativas (FRIEDLAND e ALFORD apud SCHOMMER e BOULLOSA, 2010). Ou seja, permanentemente há no interior da organização uma tensão entre “desorganizar e aumentar a variedade” e “esquecer e reduzir a variedade”. Naturalmente, existem organizações mais burocráticas e, conseqüentemente, mais voltadas a reduzir a variedade e as possibilidades – a aprendizagem tende a ser por melhorias contínuas, implicando lentidão e suavidade – e outras menos voltadas à padronização, mais aptas à percepção das mudanças ambientais e prontas para manifestar maior flexibilidade. Em ambos os casos, permanece o desafio de proporcionar condições nas quais os padrões possam existir sem impedir o aparecimento de novos padrões.

No dia a dia da organização, existem momentos em que acontecem, ao mesmo tempo, situações de ordem e desordem e tais momentos são propícios à aprendizagem, No entanto, com muita freqüência as pessoas evitam situações conflitantes (que muitas vezes, são o início de processos inovadores), que são potencialmente geradoras de aprendizagem, preferindo dissimular insatisfações, o que pode trazer prejuízos à organização.

A aprendizagem é uma expansão do conhecimento da pessoa e da coletividade à qual a pessoa pertence, uma ampliação da nossa capacidade de compreender o mundo e seus

processos. É da condição humana ampliar conhecimentos, e isso acontece de forma não linear, pois ocorrem lacunas cognitivas que geram percursos que nem sempre contribuem para o aparecimento de novas dúvidas que suscitam novas perguntas e novas buscas que formatam mudanças na pessoa e na sociedade.

As análises deste estudo parecem indicar que, além da organização seguir aprendendo a acompanhar e incluir as inovações, e de “naturalizar” as situações de conflito, ela deverá enfrentar o desafio de manter e dar sustentabilidade a novos conhecimentos que satisfaçam a dúvida, formando-se novos conteúdos, os produtos da aprendizagem. O processo de aprendizagem gera algo mais além do conteúdo, já que ocorre nova configuração no próprio processo de aprendizagem. Esta nova configuração amplia as possibilidades do aprender e será necessário para a organização em estudo seguir incluindo, no seu cotidiano, processos de corresponsabilização com a aprendizagem social, nas dimensões administrativa, pedagógica e territorial dos municípios da rede da organização.

A seguir, registramos aspectos salientados por todos os entrevistados como possibilidades de inovações:

Na dimensão pedagógica, implicações para a organização:

- Analisar as práticas da sala de aula, colocando foco nos que os estudantes sabem, ajudar que coloquem em jogo o que já sabem. Inverter a lógica: em vez de o que não sabem os estudantes, para o que já sabem os estudantes, partindo de um ponto de maior simetria para ir avançando para um ponto de maior assimetria. Simétrico, no sentido de proximidade com os saberes dos estudantes e assimétrico, com relação aos saberes em outro nível de conhecimento. A descrição da prática registra na fala dos professores e formadores foco em não saberes. A pergunta o que aprendem os estudantes parece já conduzir a não saberes. “Se perguntarmos o que sabem os estudantes nessa atividade, talvez possamos ajudar mais, propondo atividades que permitam que coloquem em jogo o que sabem para propor questões que ajudem os estudantes a avançarem em outros níveis do conhecimento” (EM, nível 1);
- Propor retomadas do processo reflexivo com os educadores através da pergunta: como aprenderam a realizar a mudança?;
- Criar grupos de apoio realizados pelos próprios professores, junto com os coordenadores ou não. “Pensando estratégias que ajudem os professores a

gostarem tanto de analisar as práticas da sala de aula que eles mesmos iriam fazer, iriam criar centros de formação; não seria apenas nos espaços das formações, seja fora ou dentro do município. Como pensam em formar uma rede de professores autônomos que gostem de estudar e analisar suas práticas?” (RH, nível 3);

- Favorecer o aprendizagem da prevenção, aprender a lidar com a imprevisibilidade, não ficar presos ao planejado. “Como ajudar educadores a construir uma condição corpórea frente ao que não é previsível, a enxergarem o invisível?” (FF, nível 2);
- Aprender a escrever as concepções e práticas pedagógicas que a instituição quer comunicar para os “pobres mortais que não entendem de educação” (RC, nível 4).

Na dimensão da gestão gerencial; implicações para a organização:

- Conduzir o processo de planejamento estratégico com foco nas metas e planejamento, não misturar com “discutir relações”, criar espaços diferenciados para cada objetivo (RC, nível 4);
- Seguir dando sustentação a aprender no coletivo, a compreender que o individual não pode esquecer a dimensão coletiva e vice-versa (FF, nível 2);
- Elaborar indicadores que ajudem a mostrar as evidências das mudanças ocorridas frente às aprendizagens do coletivo na organização. “Parece haver, nos relatos, a ideia de aprendizagem como algo (um produto) que é possível distinguir do processo de aprendizagem, como algo reificado, em certo momento e que tende a se reproduzir em diversas situações/contextos, a partir dali, uma vez que tenha sido aprendido. Mas, mesmo algo que se julga aprendido, por exemplo, algo a ser evitado, pode ser reproduzido novamente em outra situação. O que indicaria que certo novo comportamento foi aprendido seria sua aplicação em situações futuras semelhantes?” (OS, nível 3)

Na dimensão das redes municipais, implicações para a organização:

- Favorecer a disseminação da metodologia dos fóruns para a comunidade, de um modo geral, dos municípios a ir além da comunidade escolar. Incentivar jovens empreendedores a realizarem fóruns nos seus grupos de trabalho, que tragam para sua vida a possibilidade de discutirem de forma organizada caminhos e estratégias para desafios que enfrentam no cotidiano (MJ, nível 2);
- Ampliar a dimensão da metarreflexão após os fóruns, criando diversos grupos de trabalho para pensarem o que e como aprenderam ao criar essa prática, como se vêem nesse processo, como percebem o outros;
- Incluir nas discussões dos processos políticos e pedagógicos a questão ambiental com importante aporte teórico metodológico, compreendendo o ambiente na sua múltipla dimensão que inclui sujeito – corpo – mente e espírito (MJ, nível 2).

Para finalizar as implicações desses estudos para a organização, imprimimos um excerto da entrevista com a formadora da instituição J, nível 1, educadora da região da Chapada Diamantina, que traz, na sua trajetória de vida, seus caminhos profissionais de uma educadora da zona rural. A resposta se insere frente à pergunta: Qual é a importância que tem a reflexividade para nós, para essa organização? Porque a metarreflexividade é tão importante para esta organização?

Porque a gente vai se tornando pessoas melhores e vai sendo cada vez melhor... porque dedicamos um tempo para pensarmos pensando sobre a gente, sobre as coisas que a gente faz, isso traz uma mudança, é formativo, mas acho que também é um diferencial, não sei falar muito sobre isso, mas eu sinto que é por isso que eu estou aqui, fazendo parte do Projeto Chapada , do Instituto Chapada, porque eu sei que eu vou aprender do que eu fiz. Hoje, por exemplo, eu tava tentando fazer uma pauta para o professor e tem uma ação que é com a professora e a primeira coisa que veio na minha cabeça, pensando hoje, foi voltar minha pauta do ano passado porque eu posso melhorar a partir do que eu fiz no ano passado, e aí eu já mandei para Cida: “Cida, me ajuda a melhorar isso aqui!”, então assim, não desmerece o sujeito profissional por ele tá pensando, pensando sobre o que e ele fez. O sujeito, o profissional não se torna menor porque ele tá querendo melhorar e dizendo “olha eu poderia ter feito melhor no ano passado e não fiz, esse ano eu vou fazer melhor do que eu fiz”, então isso não desmerece a gente, né? Isso na verdade tem um valor, pensar sobre o que se faz... não desmerece. Eu sei falar muito pouco sobre isso, mas eu me sinto bem.



## 6 CONCLUSÕES

*A identidade, a positividade, a plenitude da coisa, reconduzida ao que significam no interior do contexto onde a experiência as alcança, não serão demasiado insuficientes para definirem nossa abertura para o “algo”?*

*Maurice Merleau-Ponty (2005, p.159).*

O tema **Reflexividade e conflito como motores da aprendizagem: o caso de uma organização educacional** traz em seu ápice uma interessante relação entre gestão e aprendizagem. A instituição em estudo é uma organização educacional e tem como gestora uma educadora. Partindo da discussão dos processos metarreflexivos, tendo como objetivo identificar como o gestor social contribui ou não para que a reflexividade colabore com progressos propositivos da organização, vimos na análise desse caso que a meta aprendizagem referente aos processos oriundos da análise das práticas 1, 2 e 3 que os mesmos traçam importantes contribuições no que concerne à busca do como aprendemos as mudanças que processamos ou quanto mantemos daquilo que interfere de forma pouco positiva na organização. Nesse item, elencamos a importância da metarreflexão que gera uma esquimogênese nos ciclos que se repetem e que não geram uma mudança profunda nos padrões comumente estabelecidos. Na sequência dos capítulos, damos ênfase aos campos teóricos das abordagens da aprendizagem sócio-prática, das teorias do diálogo e do conflito.

No decorrer da trajetória desta pesquisa, há uma intensificação do processo reflexivo e, ainda que com o exagero da expressão, a mesma configurou-se em uma meta metarreflexão. Durante todo o percurso, a pesquisadora (gestora da instituição em questão) escreveu em um diário suas percepções, conflitos e reflexões ao término de cada entrevista. Uma pergunta seguiu trilhando todas as interfaces desse processo. Como a gestora-educadora segue aprendendo a conduzir processos reflexivos e formativos no grupo que atende às demandas administrativas da organização?

A escolha do método autoetnográfico que aporta as possibilidades de inserção de um pesquisador participante favoreceu nas etapas de estranhamento uma análise teórico metodológica. É nesse cenário que são apresentadas cenas da experiência do gestor da organização que interage nesse processo dialógico com aprendizagens significativas. Um dos aspectos relevante para compartilhamento relaciona-se com as diferentes interfaces dos espaços de gestão da organização em estudo.

Evidenciou-se que na área pedagógica da organização, na dimensão das redes de aprendizagem com os gestores educacionais dos municípios e com os membros das comunidades escolares, que os espaços para a metarreflexão e para a aprendizagem coletiva saltam visíveis à observação. No entanto, nas fronteiras das relações com os componentes da área meio (setor financeiro, administração, secretaria executiva e setor logístico), a ação gerencial apresenta dificuldades em manter o que Schön (2007) denominou de triplo movimento, o conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Que fatores contribuíram para essas dificuldades? A ruptura existente nessa dimensão, quanto à forma de atuar, é originária de que formas de pensar ou atuar? Vejamos uma narrativa da própria gestora após realizar uma entrevista com uma consultora educacional:

Acabo de concluir mais uma entrevista que causa em meu corpo um grande desconforto. Nasce a pergunta para mim mesma: O quanto estou disposta a me deixar conduzir pela imprevisibilidade? Em especial na área administrativa. Há uma zona de controle e tensão nessa área que me deixa muito mais angustiada do que quando se manifesta um problema no setor pedagógico. Fico absolutamente desesperada se alguma colaboradora do setor administrativo comete um erro na suas atividades. Ficam bem maiores para mim os erros desse grupo. Sou educadora, adoro formar professores, coordenadores, mobilizar redes, e porque fazer 'formação' com o grupo que cuida da gestão administrativa do instituto é tão difícil? Será que de fato consigo ser uma educadora com o grupo da área administrativa? Não sei ser gestora nesse campo, não sei acerca desse universo da administração, nunca estudei isso, será isso que me impede de trazer as minhas melhores condições de ajudar esse grupo? O que é para mim ser diretora de uma organização? (Registro do memorial de Cybele Amado de Oliveira no dia 16 de maio de 2010).

As muitas emoções e sentimentos que emergiram durante a pesquisa recuperaram na gestora a arriscada e perigosa escolha de seguir sendo educadora, ainda que no lugar de gestora, algo que precisa ser reencontrado. Muitos foram os momentos de desalinhos nesse processo de transformar um projeto em uma instituição e da emergência da profissionalização dos caminhos institucionais, na dupla perspectiva dos processos individuais e coletivos. O enrijecimento do papel do gestor, perdendo completamente o foco da dimensão individual no que concerne ao processo formativo de cada pessoa (com os membros do setor administrativo), tornou-se um processo doloroso de ressignificações de papéis com aprendizagens constantes no cotidiano da organização. Não bastava formar educadores e uma

rede de aprendizagem; era e é necessário criar uma rede de formação e (auto) formação participada e dinâmica (NÓVOA, 1997) em todos os segmentos da organização.

O processo de aceitação da gestora educadora em meio aos trâmites e encaminhamentos administrativos também necessita marcar presença no campo das partilhas e aprendizagens coletivas. Ainda que não seja o foco desta pesquisa, creio que a área da educação tem muito a contribuir com a ciência da administração. E nesse processo prático e empírico de aprender a ser uma educadora gestora e ou uma gestora educadora, haverá possibilidades de ir descobrindo caminhos e aprendizagens que poderão contribuir com a difícil tarefa de ser gestor.

Das entrevistas realizadas, muitas implicações e contribuições perpassaram pela análise do caso em estudo que incluem aprendizagens valiosas, como por exemplo, as formas de comunicação em uma organização que é especializada em educação sendo a maioria dos seus membros profissionais da educação.

Creio que alguns fundamentos que alicerçaram este trabalho encontram no seu bojo um referencial importante para a gestão das organizações. Neste sentido, retomando a questão do conflito, conquanto, no senso comum, o conflito esteja associado a situações estremecedoras, ou mesmo destruidoras das relações, nossa pesquisa reforça o entendimento do conflito como parte inerente às relações humanas. Não podemos olvidar os inúmeros exemplos em que o conflito gerou destruição, porém os exemplos e as discussões desenvolvidas por esta pesquisa mostram que o conflito pode, pelo contrário, gerar aprendizagem, ao ser mediado pelo discurso dialógico no âmbito da prática da gestão social. Nessa interface, a conquista de espaços de diálogos transformadores e da reflexão intensiva na rotina da organização são artefatos fundamentais para que se “abram os corpos” frente às demandas que estão em ebulição na organização.

É também no transcorrer dos processos metarreflexivos que vão se acomodando as mudanças, portanto é necessário um tempo para que se incluam inovações e mudanças nas identidades organizacionais. Na entrevista com um empresário, evidenciou-se que esse tempo não existe em muitas organizações empresarias, característica que é própria de tal meio e que não permite que ocorram espaços de tempo para amplas reflexões. Conforme registrou o empresário, a questão é ontológica no que concerne à fundamentação e criação das empresas e estrutura de produção do mercado. Ainda que os aspectos salientados pelo empresário tenham nas suas práticas um cunho de verdade, creio que seria necessário seguir contribuindo com a

pergunta: para que possamos criar os espaços metarreflexivos e de diálogo transformadores é preciso “parar” a organização? O que é aprender para as organizações?

Todo o tempo, nos espaços organizacionais, tendo em vista que os mesmos compreendem as múltiplas relações e interrelações com pessoas que estão fazendo ou produzindo algo, estamos constantemente e cotidianamente mergulhados na zona de aprendizagem. Como pensam os gestores acerca desses processos de aprendizagem que estão sendo vividos diariamente? É possível hipotetizar aqui que os gestores estão, em sua grande maioria, com foco nas tarefas por si mesmas; no entanto, a tarefa é em si uma ação-aprendiz, ainda que a mesma seja de total domínio daquele que a executa. Parece que a questão perpassa por concepções acerca do que é ser um gestor, como compreendem o que são as organizações e quais princípios sustentam a sua forma de ver o mundo e se relacionar com ele.

No âmbito organizacional, a dimensão do indivíduo deve significar o quanto o mesmo percebe-se nesse espaço (quanto à sua satisfação pessoal) e o quanto, de fato, consegue construir, de forma autônoma, em termos de avanços na sua profissionalização. Práticas formativas de gestão, centradas na dimensão do indivíduo trazem benefícios na aprendizagem de técnicas e aquisição de novos conhecimentos, no entanto reforçam um quadro de conflito de interesses, alimentando disputas pouco produtivas nas organizações. No entanto, práticas formativas gerenciais fundamentadas na dimensão coletiva contribuem para a consolidação de uma profissionalização autônoma que ajuda na emancipação de cada indivíduo, colaborando com a produção de saberes e valores (NÓVOA, 1995).

É na dimensão da aprendizagem coletiva que se encontram os “espelhos” e os “caleidoscópios” de nós mesmos e do que efetivamente fazemos juntos. Ainda que esta afirmativa encontre na sua forma de escrita um sentido metafórico, relacionaremos a mesma com processos já descritos nesta pesquisa, frente a uma forma de gestão que acredita que as práticas produzem conhecimentos e aprendizagens. Na relação com o outro, estamos em constante processo de nos vermos com e através do outro, já que o outro é desde o nascimento a referência para ser alguém. É no outro que nos miramos, comparamos e descobrimos a riqueza das diversidades das singularidades, similitudes e diferenças. O ato reflexivo em si já nos diz o que ele reflete, portanto o que, de certa forma, nos espelha. É senso comum que aprendemos no e com o outro. Na segunda construção dessa metáfora, trouxemos a imagem do caleidoscópio que nos posiciona triangularmente frente a diversos espelhos de relações e interconexões, contudo o caleidoscópio traduz na dimensão da luz uma múltipla e diversa

composição de cores e formas que se apresentam e se reapresentam durante os movimentos executados externamente. Aqui poderíamos ousar e concluir que a metarreflexão age como um caleidoscópio nas organizações.

Vale registrar nesse processo conclusivo que a pesquisa enfrentou algumas limitações. A organização em estudo é uma instituição educacional que traz em seu bojo processos reflexivos que são em certa medida princípios que alicerçam o ato educativo. Não sabemos como aconteceria a metarreflexão em ambientes menos reflexivos. Como seria a metarreflexividade num estudo de caso de outras organizações? Uma questão para futuras pesquisas. Outro aspecto que também é restritivo é o fato de a pesquisadora ser uma educadora e que gera, portanto, interferências propositivas no ato da investigação. Durante as entrevistas as questões e análises estavam na mediação de uma gestora educadora, não sabemos como se processaria essa pesquisa com um pesquisador de outras áreas de conhecimento.

Novas pesquisas são necessárias para se aprofundar a questão da reflexividade e do papel do conflito e do diálogo no tratamento das questões sociais e gerenciais. Espera-se que as experiências relatadas neste trabalho redundem em aprendizagem, e se tornem caminhos para orientar a discussão e descoberta de formas de abordagem da aprendizagem nas organizações que permitam melhor aproveitamento deste fenômeno humano.

## REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA JÚNIOR, J. O. Georg Simmel e o Conflito Social. **Caderno Pós Ciências Sociais**. São Luís, v. 2, n. 3, jan.-jun. 2005. Disponível em: <[http://www.pgcs.ufma.br/Revista%20UFMA/n3/n3\\_Jose\\_Alcantara.pdf](http://www.pgcs.ufma.br/Revista%20UFMA/n3/n3_Jose_Alcantara.pdf)>. Acesso em: jun. 2009.
- AZEVEDO, Débora Costa. Possíveis Contribuições das Abordagens Baseadas em Prática para a Aprendizagem Organizacional. **Eneo 2010, VI Encontro de Estudos Organizacionais da ANPA**. Florianópolis, maio, 2005.
- ALVESSON, M. **Methodology for Close up Studies: Struggling with Closeness and Closure**. [s.l.]: Institute of Economic Research, 1999. p. 1-25.
- \_\_\_\_\_. Methodology for Close up Studies: Struggling with Closeness and Closure. **Higher Education**, vol.46, n.2, p.167-193, 2003.
- ANDERSON, L. Analytic Autoethnography. **Journal of Contemporary Ethnography**, v.35, n. 4, p. 373-395, aug. 2006.
- ARAÚJO, L.; EASTERBY-SMITH, M. Aprendizagem Organizacional: Oportunidades e Debates Atuais. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. (coord.). **Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem: Desenvolvimento na Teoria e na Prática**. São Paulo: Atlas, 2001.
- ARGYRIS, C.; SCHON, D. **Theory in Practice: increasing professional effectiveness**. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- ARGYRIS, C. **Enfrentando defesas empresariais: facilitando o aprendizado organizacional**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BARQUERO, M. Cultura Política Participativa e Desconsolidação Democrática: reflexões sobre o Brasil contemporâneo. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.15, n. 4, p. 98-115, out.- dez. 2001.
- BASTOS, A. V. B.; SCIDEL, T. T. O Conflito nas Organizações: a Trajetória de sua Abordagem pelas Teorias Organizacionais. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 48-60, jul.-set. 1992.
- BASTOS, A. V. B. et al. Aprendizagem Organizacional versus Organizações que Aprendem: Características e Desafios que cercam essas Duas Abordagens. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 2, 2002, Recife. **Anais...** Recife: Observatório da Realidade Organizacional: PROPAD/UFPE: ANAPD, 2002. 1CD.
- BATESON, G. **Pasos hacia una Ecología de la Mente: las categorías lógicas del aprendizaje y la comunicación**. Buenos Aires: Planeta Argentina, 1991, p. 309-338.
- BOYLE, M.; PARRY, K. Telling the Whole Story: The Case for Organizational Autoethnography. **Culture and Organization**, vol.13, n.3, p.185-190, 2007.

BREWER, J. D. **Ethnography**. London: Open University Press, 2000.

CUNLIFFE, A. On Becoming a Critically Reflexive Practitioner. **Journal of Management Education**. V.28, n.4, p. 407-426, set. 2004. Disponível em: <<http://jme.sagepub.com/cgi/content/abstract/28/4/407>>. Acesso em: jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Reflexive Dialogical Practice in Management Learnin. **Management Learning**. V. 33, n. 1, p. 35-61, mar. 2002. Disponível em: <<http://mlq.sagepub.com/content/vol33/issue1/>>. Acesso em: jun. 2009.

DAVEL; VERGARA (Orgs). **Gestão de Pessoas e Subjetividade**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

DAVEL, E.; TREMBLAY, Diane-Gabrielle. **Formação e aprendizagem organizacional: a vitalidade da prática**. 2008. Manuscrito.

DAVEL, E.; MELO, M. C. O. L. (Orgs.). **Gerência em ação: singularidades e dilemas do trabalho gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

DORNELLES, G. **Metagestão: a Arte do Diálogo nas Organizações**. São Paulo: Saraiva, 2008.

DIERKES, M. et al. **Handbook of Organizational Learning and Knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 582-597. Cap. 26.

DOLLE, Jean-Marie. **Para Compreender Jean Piaget**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guannabara, 1987.

DUARTE, F.; HODGE, B. Crossing Paradigms: A Meta-autoethnography of a Fieldwork Trip to Brazil. **Culture and Organization**, v. 13, n. 3, p. 191-203, sept. 2007.

ECO, H. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspecctiva, 2007.

ELKJAER, B. Em Busca de Uma Teoria de Aprendizagem Social. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. (coord.). **Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem: desenvolvimento na Teoria e na Prática**. São Paulo: Atlas, 2001.

FAJARDINI, Z. O; DAVEL, E. Paixão e Gestão Social: o caso de um projeto educacional baiano. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM GESTÃO SOCIAL, ENAPEGS, 3., 2009, Juazeiro (BA), Petrolina (PE). **Anais...** Juazeiro (BA), Petrolina (PE), 2009.

FREIRE, P. **Educação e Atualidade Brasileira**. São Paulo: Cultrix: Instituto Paulo Freire, 2002

\_\_\_\_\_. **Uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

FOUCALT, M. **A Microfísica do Poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 2008.

FROST, E.; HOEBEL, A. **Antropologia Cultural e Social**. São Paulo: Cultrix, 1976.

FURTADO, C. **Formação Econômica do Brasil**. 8. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

\_\_\_\_\_. A ordem mundial emergente no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **A construção interrompida**. São Paulo: Paz e Terra, 1992. p. 11-36. Cap.1.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma biografia**. Brasília, DF: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996.

GIANNELLA, V. Base teórica e papel das metodologias não convencionais para a formação em gestão social. In: CANÇADO, A. et al. (org.). **Os desafios da formação em gestão social**. Palmas: II ENAPEGS, 2008.

\_\_\_\_\_. O nexu pesquisa-ação: qual conhecimento para que políticas. In: CARRIZO, Luis (ed.). **Gestión local del desarrollo y lucha contra la pobreza: aportes para el fortalecimiento de la investigación y las políticas em América Latina**. Montevideo: Manuel Caballa, 2007. p. 95-112.

GIANNELLA, V; MOURA, M. S. **Gestão em rede e metodologias não convencionais para a gestão social**. Salvador: CIAGS/UFBA, 2009.

GHERARDI, S. **Organizational Knowledge: the texture of workplace learning**. London: Blackwell, 2006.

GERGEN, K. J.; MCNAME, S.; BARRETT, F. J. Realizing Transformative Dialogue. **The Transformative Power of Dialogue**. Elsevier Science Ltd., v. 12, p. 77-105, 2002.

GONZÁLEZ, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2005.

HIRSCHMAN, A. O. Conflitos Sociais Como Pilares da Sociedade de Mercado Democrática. **Novos Estudos – CEBRAP**, Desdren, v. 22, n. 42, p. 33–44, jul. 1995.

ISSACS, W. N. **Dialogue Collective Thinking, and Organizational Learning**. [s.l.: s.n.], 1993. p. 24 – 39.

IVO, A. B. L. Sociedade e Política. In: \_\_\_\_\_. **Metamorfoses da questão democrática: governabilidade e pobreza**. Buenos Aires: Clacso & Asdi, 2001. p.118-132. Cap. 4.

KAHANE, A. **Como Resolver Problemas Complexos**. São Paulo: Senac, 2008.

LACERDA, P. **Relatório de Avaliação do projeto Chapada 2000-2004**. [s.l.]: Nova Assessoria, 2004.

MATURANA, H. Emoções e Linguagem na Educação e Na Política. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MERLEAU-PONTY, M. **O Visível e o Invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2005



MONTEIRO, E. R. da S. **Formação continuada de professores das séries iniciais: fluxos e refluxos de demandas no âmbito do processo formativo.** 2003. Dissertação (Mestrado) - Université du Québec à Chicoutimi, Canadá.

NICOLINI, D.; GHERARDI, S; YANOW, D., (eds.). **Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach.** Armonk, NY: M. E. Sharpe, 2003.

NOGUEIRA, M. A. Permanência e Mudança: para a reinvenção da política como prática e projeto. In: \_\_\_\_\_. **As Possibilidades da Política: ideias para Reforma Democrática do Estado.** São Paulo: Paz e Terra, 1998. p.249-294. Cap. 6.

NÓVOA, A. (coord.). **Os Professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa Codex. Portugal: Nova Enciclopédia, 1997.

OLIVEIRA NETA, V. M. de. **Revelando um método de comunicação dialógica e gestão criativa de conflitos:** repercussão de uma experiência prática no Brasil e no Canadá. 2009. Dissertação (Mestrado em Gestão Social) - Programa de Desenvolvimento e Gestão Social (CIAGS), Faculdade de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

PRANGE, C. Aprendizagem Organizacional: Desesperadamente em Busca de Teorias? In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. (coord.). **Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem: desenvolvimento na Teoria e na Prática.** São Paulo: Atlas, 2001.

PROJETO CHAPADA. **Relatório de avaliação externa (2000-2004).** Avaliador – Nova Assessoria, Patrícia Monteiro Lacerda, abr.-ago. 2004.

\_\_\_\_\_. **Relatório mensal formadores, 2007.**

\_\_\_\_\_. **Relatório técnico número 1, 2000.**

\_\_\_\_\_. **Relatórios técnicos 1, 2 e 3, 2009.**

\_\_\_\_\_. **Relatório parcial da sistematização do Projeto Chapada, 2007b.**

\_\_\_\_\_. **Avaliação de resultados parciais Projeto Chapada-Natura.** Avaliador – IDECA Instituto de Desenvolvimento Educacional, Cultural e de Ação Comunitária, jul. 2007c.

\_\_\_\_\_. **Relatório parcial do CIAGS, 2009b.**

\_\_\_\_\_. **Relatório da CEPAL.** Prêmio em Inovação Social, 2005

\_\_\_\_\_. **Relatórios das ações dos Fóruns de Educação, 2004 e 2008 e vídeos dos Fóruns de Educação 2004 e 2008.**

RIBEIRO, N. M. **Histórias de Vida de Professoras de Língua Portuguesa: dilemas e saberes da profissão docente.** Dissertação de Mestrado. Salvador: Universidade Estadual da Bahia, 2008.

REVEL, J. F. **História da Filosofia Ocidental.** Vol. 1. Lisboa: Moraes, 1971. p. 258.

ROTHMAN, J; FRIEDMAN, V. J. Identity, Conflict, and Organizational Learning. In: DIERKES, M. et al. **Handbook of Organizational Learning and Knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2001. p 582-597. Cap. 26.

RUSSEL, B. **História do Pensamento Ocidental**: a Aventura dos Pré-Socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

SACHS, I. O Estado e os parceiros sociais: negociando um pacto de desenvolvimento. In: BRESSER, P.L.C.; WILHEIM, J.; SOLA, L. **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo: Unesp; Brasília, DF: ENAP, 1999. p. 198-217. Cap. 7.

SENGE, P. et al. **Presença**: Propósito Humano e o Campo do Futuro. São Paulo: Cultrix, 2007.

SENNET, R. **O Declínio do Homem Público**: as Tirantias da Intimidade. São Paulo: Schwarcz, 1988.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SHOMMER, P. C.; SANTOS, I. G. **Aprender se aprende aprendendo**: construção de saberes a relação universidade e sociedade; Salvador: CIAGS/UFBA/Fapesb/SECTI/ CNPq, 2010.

SCHOMMER, P. C. **Comunidades de prática e articulação de saberes na relação entre universidade e sociedade**. 314f. 2005. Tese (Doutorado) - EAESP, FGV, São Paulo.

SIMMEL, G. A Natureza Sociológica do Conflito. In: MORAES FILHO, E. S. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-134. Cap. 8.

SIMS, D. Aprendizagem Organizacional como o Desenvolvimento de Histórias: cânones, Apócrifos e Mitos Piedosos. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. (coord.). **Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem**: desenvolvimento na Teoria e na Prática. São Paulo: Atlas, 2001.

SOUZA-SILVA, J. C.; DAVEL, E. Da Ação à Colaboração Reflexiva em Comunidades de Práticas. **Revista de Administração de Empresa**, vol.47, n. 3, jul.-set. 2007.

SOUZA-SILVA, J. C.; SCHOMMER, P. C. A pesquisa em comunidades de prática: panorama atual e perspectivas futuras. **Organizações & Sociedade**, 15(44): 105-127, jan.-mar. 2008.

TAVARES, M. da C.; BELLUZZO, L. G. A Mundialização do Capital e a Expansão do Poder Americano. In: FIORI, J. L. (org.). **O Poder Americano**. Petrópolis: Vozes, 2005.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A - CONVITE PARA OS ENTREVISTADOS E ROTEIRO DA ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO E GESTÃO**  
**SOCIAL**  
**MESTRADO MULTIDISCIPLINAR E PROFISSIONAL EM**  
**DESENVOLVIMENTO E GESTÃO SOCIAL**

Palmeiras, 13 de maio de 2010.

Prezado Colaborador,

Desejo muito que esteja bem!

Meu nome é Cybele Amado de Oliveira, sou mestranda do programa de Pós-Graduação de Desenvolvimento e Gestão Social, Mestrado Multidisciplinar e Profissional em Desenvolvimento e Gestão Social, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), coordenado pelo Centro Interdisciplinar de Apoio a Gestão Social (CIAGS) na faculdade de Administração da UFBA.

Há 10 anos que estou a frente do Instituto Chapada de Educação, que atua na formação continuada de educadores com vistas à plena alfabetização de nossos estudantes da região da Chapada Diamantina e do Semiárido Baiano. Minha formação inicial é em pedagogia e atuei como educadora na rede pública durante 16 anos. Na perspectiva de seguir aprendendo e contribuindo com a educação iniciei o mestrado na referida universidade. Ancorada na perspectiva teórico metodológica das aprendizagens nas organizações, linha de pesquisa na ciência da administração, realizo a pesquisa *Reflexividade e conflito como motores da aprendizagem: O caso de uma organização educacional*, sob a orientação do Professor Doutor Eduardo Davel. A pesquisa tem os seguintes objetivos:

**Objetivo geral**

Examinar como o gestor contribui (ou não) no processo de intensificação da reflexão (metarreflexão), em situações de conflito, favorecendo a aprendizagem nas organizações.

### Objetivos específicos

- Identificar e caracterizar situações de metarreflexão (metarreflexividade), em situações de conflito, que favoreçam aprendizagens;
- Identificar e caracterizar estratégias e ações do gestor que contribuem para a metarreflexividade das aprendizagens nas organizações.

### Registramos o conceito que estamos dando a metarreflexividade

A metarreflexão enfoca como organizamos nossa reflexão. A partir de experiências refletidas de processos de aprendizagem; para a realização dessa pesquisa organizaremos nossa entrevista em dois momentos:

- 1º momento: leitura das práticas (são três práticas) e do roteiro da entrevista (não haverá necessidade de respondê-las por escrito, caso a sua **entrevista seja presencial**). O roteiro da entrevista se encontra no final desse documento. As perguntas são as mesmas para cada prática;
- 2º momento: Entrevista presencial.

Obs: para o grupo que responderá a distância as devolutivas das perguntas serão por email. Favor enviar para o email de [cybeleamado@terra.com.br](mailto:cybeleamado@terra.com.br).

DESDE JÁ AGRADEÇO A SUA VALOROSA CONTRIBUIÇÃO NA REALIZAÇÃO DESSA PESQUISA

Um grande abraço,

Cybele Amado de Oliveira

#### CONTATOS:

Cybele Amado de Oliveira  
Caeté- Açú, Palmeiras- Bahia  
Cep: 46 940 000  
Tel: 075 33441136 (trabalho) 075 33441367  
(residencial)  
[cybeleamado@terra.com.br](mailto:cybeleamado@terra.com.br).

## 1 DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS

### 4.2 PRÁTICA 1: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DA SALA DE AULA (TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA)

A prática que se segue trata de conflitos referentes às concepções de ensinar e de aprender que estão por trás das práticas vivenciadas na sala de aula e que são importantes conteúdos discutidos nos espaços de formação com os formadores (da organização), com os coordenadores pedagógicos, diretores escolares e professores. Conforme já sinalizado o Projeto Chapada, realiza oficinas pedagógicas que são ministradas por formadores da instituição tendo como público da formação coordenadores pedagógicos e professores dos municípios com o intuito de alcançar o principal objetivo do projeto que é a alfabetização plena, onde os estudantes conseguem ler e escrever de modo a entender o que leram (mesmo textos complexos) e escrever de modo a serem entendidos. Os avanços do Projeto Chapada no sentido de alcançar o declarado objetivo são medidos por avaliações internas, avaliações externas (IDECA), resultados do IDEB e Prova Brasil<sup>1</sup>.

O papel do formador nessa prática é ajudar o grupo de coordenadores pedagógicos a analisarem as práticas tanto dos conhecimentos didático quanto dos aspectos que devem ser desenvolvidos durante os momentos de formação dos coordenadores pedagógicos com os professores. Os coordenadores pedagógicos atuam na formação continuada dos professores em seus municípios com encontros semanais de planejamento e análise das práticas da sala de aula. Os professores são participantes ativos na análise de suas práticas e replanejam suas atividades partindo das reflexões discutidas no coletivo da comunidade escolar. O programa de formação do Instituto Chapada (Projeto Chapada) tem como princípio garantir no processo da formação a análise da prática. Muitos programas de formação de educadores trabalham com princípios de formação baseados em “passar” conteúdos e de informar acerca dos mesmos. O Projeto Chapada se propõe a seguir trabalhando com a autonomia para construção de conhecimentos didáticos e conhecimento da formação que aportem as aprendizagens dos alunos e dos educadores por meio da análise teórica da prática. Não é uma análise espontânea do senso comum, pretende nas práticas de formação consolidar no seus conteúdos programáticos as múltiplas relações e conhecimentos referentes ao que ensinar e como ensinar.

Sumariando, o Projeto Chapada atua diretamente com o coordenador pedagógico em oficinas onde estes saem dos seus municípios e, juntamente com outros de outras cidades, passam por atividades com um formador da instituição que questiona, discute, propõe e elabora os conhecimentos e as ações práticas dos coordenadores, os quais também participam de aulas sobre os contextos de alfabetização entre outros assuntos que possam colaborar com a sua vida profissional. Após as oficinas o coordenador pedagógico, em espaços específicos reúne-se com os professores para discutir-lhes as práticas.

Um instrumento muito utilizado é a *tematização da prática*. Nesta os coordenadores pedagógicos e professores documentam, com imagens de vídeo e relatórios de observação da sala de aula para posteriormente realizar uma análise e reflexão sobre as práticas planejadas. Procedimentos como estes subsidiam e direcionam o planejamento da formação e do acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes graças à análise crítica da prática do professor em sala de aula que desentranham a teoria educacional que está embutida na prática do professor, questionando-a, levando à elaboração de novas hipóteses e promovendo o desenvolvimento de competências que o auxiliam. Outro aspecto relacionado à tematização da prática é a criação do espaço de discussão e formação do professor e do coordenador pedagógico. A oportunidade de encontros semanais para discussão da prática e análise das produções dos alunos favorece momentos ricos de aprendizagem e busca de soluções e estratégias que auxiliam na melhoria da qualidade do ensino e que promovem avanços significativos quanto ao nível de conhecimento dos estudantes partindo de um nível de menor conhecimento para um nível de maior conhecimento, conforme verificamos nas avaliações internas, externas e nos resultados do IDEB (Projeto Chapada, 2000/ Documento da Sistematização 2007). Trata-se, enfim, de uma das atividades formativas onde o professor, o coordenador e o formador são convidados a descobrir a teoria por trás da sua forma de trabalho.

Entretanto, a sistematização da prática não ocorre sem conflitos que podem ser definidos como os embates de concepções, de crenças e valores acerca de como os estudantes aprendem e como se ensina. Em última instância, a atividade, que é um espaço onde se reflete o como e o porque das práticas do professor em sala de aula, é um lugar onde o conhecimento didático emerge como tema de estudo e como um forte fomentador de aprendizagem. Vejamos abaixo uma atividade de leitura em uma classe de alfabetização, desenvolvida no município de Boa Vista do Tupim. A atividade está descrita pela, à época, formadora Elizabete Monteiro:

Assistimos ao vídeo – aula da professora 1 e questioneei: o que podemos observar em relação ao desempenho dos alunos? Ao responder esta pergunta os coordenadores evidenciaram que ainda centravam a análise nos acertos dos alunos. Foram unânimes em dizer que os alunos estavam bem, conseguiam realizar com êxito a montagem da canção (O Cravo brigou com a Rosa). Não perceberam que a atividade não propiciava nenhum desafio para os alunos e conseqüentemente não ampliava seus conhecimentos. Analisamos a partir daí que é preciso considerar isso ao planejar e realizar intervenções, pois, como sabemos, dependendo do que se propõe aos alunos, propiciam-se desafios mais ou menos ajustados às suas possibilidades e necessidades: pode-se favorecer ou não a construção do conhecimento. Para que pensassem sobre isso questioneei: o que os alunos aprenderam sobre o sistema de escrita? O que a professora estava propiciando que aprendessem sobre o sistema alfabético ao realizar essa atividade? Quais os desafios da atividade para a criança? (...) Analisamos neste momento que o conhecimento das hipóteses de escrita é, dentre muitos, um dos saberes fundamentais para um professor alfabetizador e condição para o planejamento de um trabalho de alfabetização ajustado às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos (...). (Relatório formadora Elisabete Monteiro, Núcleo Itaberaba, maio 2006/ Documento da Sistematização 2007).

Nesta atividade as concepções quanto ao que é educação, quanto ao como ensinar ou quanto ao que é ensinar e aprender, se apresentam conforme anteriormente expresso; tais concepções podem ser então questionadas, cotejadas com a realidade e transformadas, conforme a necessidade dos estudantes, expressa pelos resultados das avaliações internas. A prática impacta os professores, conforme podemos ver no trecho do grupo focal (técnica de entrevista coletiva) realizados com coordenadores pedagógicos do município de Boa Vista do Tupim e na sequência com professores do mesmo município (relatório de Avaliação Externa – 2007). A palavra dos coordenadores:

A tematização da prática é o grande diferencial em relação às outras formações que tivemos, que mostram a teoria. A gente não sabe como lidar com essa teoria na sala de aula. Por isso se torna diferente, a gente analisa a prática e busca teoria para explicar algumas questões da prática, é aí que tem muita aprendizagem. Tanto o professor tematiza, quanto a gente como coordenador. Isso se torna um espaço muito formativo. A teoria então ajuda, porque corresponde a situações práticas (Grupo Focal Coordenadores).

E dos professores:

No início era difícil e eu ficava tão nervosa. Agora, já acostumei. O coordenador leva essa tematização da prática e faz reuniões de planejamento e de grupo de estudos. Acho interessante porque ele faz de uma forma que você perceba o que você não foi bem sem você se constranger. De uma forma natural e acolhedora. E você nem sentiu que ele lhe chamou atenção. E você vai refletindo e melhorando cada vez mais (Grupo focal Professores/ sistematização do Projeto Chapada 2007).



O conflito nasce nesse desequilibrar num processo cismogênico vivido internamente pelos educadores. A partir do documento da avaliação externa (IDECA), do relatório de sistematização do Projeto Chapada (PROJETO CHAPADA, 2007) e dos relatórios das formações (2007) extraímos os conflitos, as aprendizagens e as reflexões que foram elencadas pela formadora, pelo coordenador e pelo professor. Vejamos a seguir quais foram os conflitos:

4. Formador: como lidar com o que aparentemente parecer ter sido “aprendido” pelo coordenador municipal e que na prática do mesmo e do professor aparece como algo a ser ressignificado.
5. Coordenador pedagógico: argumentavam a favor de suas percepções na prática narrada; mantinham firmemente a ideia de que a boa aula era aquela em que os estudantes respondiam com muita facilidade à proposta apresentada pelo professor. Diante da questão, como o professor promoveu desafios para que as crianças avançassem? Do ponto que se encontravam, os coordenadores pedagógicos se questionaram acerca das suas concepções frente ao processo de alfabetização. Os mesmos se viram diante da pergunta: que penso acerca das atividades que são desenvolvidas nas salas de aula
6. Professor: confronto com as atividades que para eles eram desafiantes e que na prática as crianças já sabiam realizar (atividades de cópia que não tinham desafios). Saber que tais atividades não ajudam os estudantes a avançarem gerou conflitos acerca do que antes estava estabelecido para eles, ou seja, que atividades fáceis e que não geram desafios eram boas atividades.

No âmbito das aprendizagens destacamos que para o coordenador pedagógico (dos municípios) os estudantes necessitam de tarefas difíceis (porém possíveis) para avançar nas suas hipóteses. Nas situações de mais desafios, os estudantes, colocam em jogo o que sabem e encontram as pistas do que não sabem. Os coordenadores aprenderam a detectar a concepção teórica por trás da prática dos professores. Uma vez conhecidas quais são essas concepções é possível então propor reflexões que ajudem os professores a reverem sua forma de pensar e de tomar decisões.

Para o professor a aprendizagem girou em torno das atividades propostas aos estudantes que atividades repetitivas e de memorização (fáceis para os estudantes) não

promovem desafios aprendendo também a detectar quais as concepções que estão por trás da sua prática. A formadora (na função de gestores educacional) a partir da análise da prática seguiu aprendendo acerca do processo de autoformação de pensar o que se faz e por que se faz.

Para cada sujeito envolvido nesse processo, enumeramos as reflexões que foram trazidas pelos mesmos:

Professor	Coordenador	Formador
O que no fazer da prática pedagógica mantém situações que ajudam os estudantes a avançarem. Que práticas mantém os estudantes apenas reproduzindo o que já sabem e que práticas ajudam os alunos a avançarem	Ajudas necessárias para os professores de fato repensarem suas práticas.	Quais os conteúdos e estratégias que colaboram com as ajudas necessárias aos coordenadores para que os mesmos possam refletir acerca das práticas desenvolvidas na sala de aula.

Quadro 11: Reflexões dos participantes da prática.

Fonte: Elaboração própria.

Para os atores envolvidos nesse processo, a meta - reflexão ocorreu no momento em que os formadores da organização e os coordenadores pedagógicos das escolas retomaram, em encontros posteriores, a discussão acerca dos conflitos que nasceram com a questão: o que estudantes aprendem com a atividade proposta pelo professor. Esse questionamento conduziu os coordenadores pedagógicos das escolas a analisarem as práticas dos professores partindo de um ponto de maior assimetria (possibilidade de ajudar para além do já observado). Os coordenadores pedagógicos também foram confrontados a analisar as atividades e descobrir que os estudantes aprendem pouco com as atividades que não apresentam desafios para os estudantes. Essas reflexões favoreceram a possibilidade dos mesmos seguirem trazendo para a prática da formação com os professores a questão: o que aprendem os estudantes nas atividades propostas na sala de aula? Em outras palavras, se os estudantes apresentam o que já sabem, que desafios devem apresentados para eles que os ajudam a seguir no nível maior de conhecimento.

A questão que se coloca nesse momento é referente a como aprenderam acerca desse processo. Como refletiram e de fato conseguiram sair do ponto das atividades “fáceis” e sem desafios, para pensar atividades que contribuam com as demandas e necessidades dos estudantes de aprenderem. Refletir a reflexão, processo que ocorreu posteriormente, nos espaços de acompanhamento e planejamento das práticas de formação, gerou um grau de

desconforto e incomodo necessários na apropriação e na autoria daquilo que inicialmente parecia ser de domínio e que foi “desequilibrado”. Os coordenadores pedagógicos, formadores e professores reconstruíram suas aprendizagens e reflexões salientando que o disparador da reflexão e das mudanças que fizeram, foi gerado pelo aparente desconforto de ter dificuldade de saber responder a pergunta “o que aprendem os estudantes com essa atividade?” que as respostas que viam em suas mentes giravam em torno do que já estava aprendido pelos estudantes. Nesse momento, tornou-se evidente como estão pensando as atividades na sala de aula e como de fato contribuem com as necessidades dos estudantes de aprenderem. Os professores seguiram praticando propostas desafiantes com seus estudantes partindo do que já sabem e propondo novos desafios.

O papel dos gestores educacionais (nesse caso formador) foi essencial nos processos de reflexividade. A escolha da temática precisa centrar esforços no alinhamento do alicerce teórico com a prática. A aula a ser tematizada precisa fazer sentido para o coletivo dos educadores. O gestor educacional (formador) precisa ter clareza que não se trata de um julgamento ou juízo de valores, que o foco é a discussão do significado e do propósito da ação. É com base na escolha coletiva (definida em conjunto pelo coordenador, professor e formador) do conteúdo a ser tematizado que nasce a reflexão da prática.

O formador necessita ser capaz de qualificar e respeitar os saberes do outro e do como o outro aprende. Considerando a prática descrita, uma postura autoritária do gestor educacional impossibilitaria por completo a tematização da prática. A mediação do formador nesse processo é fundamental para criar novas situações que desafiem o grupo dos educadores.

#### 4.3 PRÁTICA 2: PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

A prática que descreveremos tem como conteúdo as dificuldades surgidas no processo de transformação de um projeto de educação em uma organização educacional (institucionalização). Os participantes do projeto (educadores) foram de certa forma obrigados pelas circunstâncias inerentes à institucionalização a modificar seu *modus operandi* na relação com a organização. O planejamento participativo foi um momento de eclosão de queixas e de encontro de soluções partilhadas.

A prática do planejamento participativo nasceu no segundo ano de fundação do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP), organização educacional, em parceria (e a

apoio) com o Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social (CIAGS), Universidade Federal da Bahia (UFBA), através do projeto de extensão intitulado Apoio ao fortalecimento institucional.

A criação do Instituto foi fruto de 10 anos (de 1997 a 2007) do Projeto Chapada, criado por um grupo de professores, secretários de educação, representantes de associações locais etc. atuando de maneira conjunta e igualitária durante 11 meses, com o apoio de uma instituição do sul do país (Programa Crer Para Ver/Natura). Transformar um projeto em uma instituição gerou inúmeros conflitos de entendimentos com relação a contratos de trabalho, plano de carreira, questões salariais e apoio ao deslocamento de formadores e colaboradores. A diretora presidente (a mesma que escreve a descrição) tinha pouco conhecimento na área de gestão, (já que sua experiência vinha do período em que coordenara o projeto, embora longo – 10 anos – não lidava com as demandas de uma empresa) na área jurídica, contábil e dos processos de governança institucional. Enfrentou-se o desafio de desvelar o desconhecido, de compreender o sentido e o significado de processos burocráticos e jurídicos (como, por exemplo, o que é uma pessoa jurídica), o que são contratos de profissionais autônomos, das muitas interfaces das relações trabalhistas, dos impostos impostos a uma instituição sem fins lucrativos. Dos contraditórios marcos regulatórios que imprimem uma lógica de mercado a uma “empresa” social. Para enfrentar os desafios que se apresentavam uma das ações previstas no projeto de fortalecimento institucional em parceria com o CIAGs foi a oficina de planejamento participativo (planejamento estratégico).

A oficina de planejamento estratégico foi realizada no contexto da necessidade de se planejar as ações do ICEP para o ano de 2009. Ocorreu em dois momentos: na primeira etapa a equipe do CIAGS trouxe aportes teóricos sobre o planejamento estratégico, potenciais e limitações da organização e na segunda etapa foi elaborado o documento de planejamento estratégico de forma coletiva, com a participação dos gestores administrativos e colaboradores da área meio do ICEP, sócio-fundadores, e gestores pedagógicos e formadores (GUILLAUMON, 2009).

Na segunda etapa do planejamento participativo a diretora atuou como mediadora e iniciou o encontro com uma atividade de resgate das memórias e histórias, convidando os colaboradores (área administrativa), formadores, coordenadoras pedagógicas e sócios fundadores do instituto a verbalizar e registrar o momento em que tomaram a decisão de fazer parte desse projeto de educação, e como os caminhos escolhidos até o momento presente se

relacionavam com sua história de vida. O memorial narrado pelos membros do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa colaborou com a realização da atividade seguinte de discussão e escrita das forças, fraquezas, oportunidades e ameaças. O primeiro grupo a falar foi o dos formadores, trazendo suas insatisfações com relação aos salários e com relação às condições de transporte e hospedagem oferecidas no espaço de formação. Afirmaram que na condição de pessoas jurídicas os custos aumentavam e, portanto, não se sentiam favorecidos com as atuais condições de trabalho, especificamente a salarial. A assistente logística trouxe a questão dos deslocamentos para os municípios, que saía de sua casa muito cedo e voltava tarde, portanto, considerava que as horas de deslocamento deveriam ser contabilizadas como horas de trabalho e transformadas em horas de folga. Durante a fala da assistente os sócios fundadores discordaram da proposta argumentando que contabilizar as horas de deslocamento, considerando a amplitude da região geográfica de atuação do Projeto Chapada, era uma proposta inadequada. Os conflitos emergiram com cada membro da organização explicitando suas discordâncias e insatisfações.

A diretora presidente silenciou. Os formadores trouxeram a necessidade da mudança das formas de contrato, considerando melhores condições de transporte e hospedagem. Disseram que a diretora mantinha uma concepção assistencialista e missionária e que esse era um dos motivos, segundo eles, que não colaborava com avanços na forma de contratar os serviços.

O grupo manifestou suas angústias rememorando a formalização da criação do Instituto Chapada sinalizando que esse processo tornou-se um “pesadelo coletivo”. Nesse primeiro dia de trabalho, a diretora foi convidada a rever cada passo da história de participação e construção do Instituto Chapada, a missionária efetivamente “morava” nela e a obstinação, sem dúvida, era uma forma de ser, que tanto ajudava a impulsionar, quanto gerava atritos e desconcentração nos propósitos coletivos. Os pontos enfatizados pelo grupo ressoavam no corpo da diretora, como “a responsável” por todos os “males”, uma visão de certa forma ingênua, e centralizadora.

Retomar a segunda etapa saindo do lugar de “vítima” exigia um esforço na construção de diálogos que expressassem os “não diálogos” até então mantidos.

No segundo momento, a diretora retoma as atividades e pergunta ao grupo: qual o sentido de pertencimento do grupo? Que conflitos e questões estão latentes? Como incluir a percepção do coletivo quando estamos tendo apenas a percepção do individual?

Vale ressaltar que o processo de descrição dessa prática teve um grau alto de sofrimento tanto no momento do planejamento quanto na análise descritiva. Ainda que não seja possível descrevê-lo vamos aprendendo que o sofrimento trás no seu bojo todo o arcabouço de crenças e valores que uma vez confrontados necessitam de um tempo para corporificar novas formas de manifestar a ação.

Incluindo as aprendizagens do processo anterior, a diretora retoma as atividades, no dia seguinte, disposta a ouvir e perguntar a todos o que cada um precisava aprender para transformar as dificuldades. O grupo fez silêncio, poucos trouxeram para a roda as suas dificuldades. O planejamento participativo seguiu nos subgrupos (área administrativa e área pedagógica). Na equipe pedagógica a diretora seguiu mediando a atividade, já de outro lugar, foi possível rever as condições de trabalho e ir organizando propostas e mudanças, construindo um planejamento coerente com as possibilidades. Os formadores, após analisarem os recursos financeiros do ano, fizeram várias simulações e propostas para serem discutidas na assembleia geral. Em conjunto com os sócios fundadores e com os assistentes da área administrativa desenhou-se um plano salarial.

Na interface desse processo fomos refletindo que fatores geraram o sentido de não pertencimento. Em que pontos desse processo fomos perdendo o sentido de coletivo que durante dez anos nos manteve juntos. A organização cresceu novos participantes se integraram ao grupo, de 12 municípios expandiu-se para 24 municípios. Das aprendizagens dos processos vividos evidencia-se que expandir implica em implementar processo de planejamento que previna tempos, recursos, estruturas e funcionamento que não podem ser garantidos apenas pela força do ideal.

Na noite do último dia a semente do “somos o instituto” plantou-se no corpo de cada um. Na diretora algo mudou e a mesma tomou como tarefa continuar “adubando o solo” buscando a resposta para a pergunta: como adubar o solo sendo parte da fermentação?

Na sequência a diretora promoveu encontros com os formadores, com as coordenadoras pedagógicas e os assistentes administrativos conseguindo organizar um contrato de trabalho com princípios de co-responsabilidade.

Dos conflitos de redefinição das condições de trabalho aconteceram novas compreensões. Os integrantes registraram algumas aprendizagens que colaboraram para os avanços da organização como um todo. Vejamos as seguir as aprendizagens elencadas:

- 1) Aceitar com mais tranquilidade o novo, o sentido do fazer que é coletivo, que a diretora é responsável com e não pelo instituto;
- 2) Dividir tarefas frente aos enfrentamentos de decisões administrativas;
- 3) Agendar, na programação anual, espaços permanentes de fóruns de discussão não apenas no âmbito pedagógico, mas também no campo das decisões políticas;
- 4) Entender que é possível errar, compreendendo os processos do erro como possibilidades de ressignificá-los na busca dos acertos;
- 5) Silenciar para escutar;
- 6) Redescobrir (no sentido de tirar o que está coberto) uma das características que dá vitalidade ao instituto e que necessita ser nutrida diariamente: que somos educadores e apaixonados.

O espaço de reflexão do que somos, porque estamos aqui e para onde vamos, fortaleceu o coletivo, incentivando os presentes a “lavar” os desconfortos, a colocar na roda as crenças, valores e concepções acerca dos processos de institucionalização.

A equipe da organização seguiu refletindo acerca dos propósitos e dos sentidos de uma organização social e o que a diferencia de uma empresa com fins lucrativos e o quão importante é a percepção individual e coletiva e o sentido da co-responsabilidade.

No nível da meta reflexão ao longo do outros processos foi se construindo durante reuniões e encontros avaliativos uma experiência de escuta do outro, de colocar as identidades em cada item elencado, dos desafios e discordâncias e ir selecionando quais os que traziam no seu bojo a carga de importância para cada um.

O significado, por exemplo, para a assistente logística de transformar as horas de deslocamento em horas de trabalho efetivamente não resolvia o fato de acordar às 04h da manhã e retornar às 23h para sua casa. O que realmente importava era ter segurança, não viajar de madrugada e ter condições flexíveis de horário de chegada no trabalho para o dia seguinte.

A discussão quanto ao que e como cada um pensava quando julgava a atitude dos demais, bem como a situação vivida pelo grupo no processo de institucionalização levou a posturas muito mais inclusivas ao tempo em que assertivas quanto à avaliação dos acontecimentos em pauta. Inclusivas no sentido de manter um canal de escuta do outro enquanto outro, com suas preocupações, competências e incompetências, dificuldades e sabedorias. Inclusivas no sentido de entender-se como parte também dos problemas

enfrentados. Assertivas na medida em que as posturas decorrentes dos processos em pauta levaram a uma maior participação e responsabilização de todos.

Na finalização desse processo, ainda que durante o transcorrer dessa descrição esteja em muitos momentos explicitado o papel do gestor, retomaremos alguns pontos importantes da função do gestor nessa prática.

A tomada de decisão da diretora na assunção dos trabalhos de planejamento e execução parece indicar que um dos importantes aspectos a ser considerados na função do gestor diz respeito ao quanto o mesmo está efetivamente disposto a liderar e conduzir processos fazendo parte dos problemas e das soluções que se apresentam no cotidiano das organizações.

No planejamento participativo o gestor além de conduzir os encontros, também viveu os conflitos que são trazidos pelo grupo e é também apontado em muitos momentos como responsável direto pelos problemas que emergem na organização.

O desafio de mediar tal situação coloca em jogo a condições de saber diferenciar e “aclerar” a natureza dos conflitos que são possíveis de serem observados pelo mesmo. O silêncio continente exercido pelo gestor nessa prática é um diferencial fundamental para que se estabeleça o nascimento de um diálogo transformador. Entende-se como silêncio continente uma escuta ativa, atenta e sensível às questões que emergem do grupo. Essa escuta estabelece um elo, onde todos podem perceber, um “eu estou escutando você”.

A formulação das questões, no caso em questão, da pergunta ao grupo de como estamos contribuindo ou não para transformar os conflitos também é determinante no avanço e na condução da co-responsabilização da equipe. Apontamos também como fator importante do papel do gestor nessa prática a sua condição de manter a participação dos vários segmentos da instituição na tomada de decisões estratégicas. Escolher escutar é uma decisão que pode ou não ser realizada pelo gestor. Nessa prática o gestor não se ausenta da discussão e tem a clara intenção de reencontra-se com e no grupo o elo do pertencimento coletivo.

#### 4.4 PRÁTICA 3: FÓRUMS DE EDUCAÇÃO

A gestão do projeto de educação (Projeto Chapada) no Instituto Chapada de Educação e Pesquisa tem como pressuposto, desde a sua constituição, uma crença inabalável nos espaços de diálogo e de discussão de conflitos, que estão tanto nos espaços internos de trabalho, rede de colaboradores, áreas de produção, comunicação, financeira, pedagógica,



como nas redes de parceiros, municípios, educadores, doadores. A prática descrita a seguir circunscreve-se no âmbito das políticas públicas, da participação da comunidade escolar e da sociedade de um modo geral. A atuação das organizações aqui em questão que são as escolas públicas, as secretarias de educação dos municípios e as prefeituras municipais e associações locais são o foco de análise no campo amplo das políticas públicas e da participação da comunidade escolar e da sociedade como um todo. O cenário em que se desenvolve essa prática é inter organizacional dentro de um contexto intramunicipal envolvendo também a sociedade de modo geral. Entre os muitos conflitos que ocorrem em situações onde ocorram debates públicos, como é o caso de um fórum de educação, escolhemos registrar aqueles que costumam surgir em momentos em que a comunidade escolar precisa tomar decisões que tendem a beneficiar um coletivo e não apenas interesses individuais.

No âmbito da atuação do Instituto Chapada, criou-se uma linha de ação que recebeu o nome de Campanha Chapada pela Educação, que fomenta o encontro de pessoas ligadas à escola (pais, professores, merendeiras, entre outros) para discutir agendas comuns e culmina com um Fórum onde a população, os educadores, representantes de entidades públicas, associações, políticos, entre outros, se reúnem para discutir a educação local. Costumam participar aproximadamente mil pessoas, como uma orquestra em movimento, os muitos acordos encontram o desafio da sinfonia, nos ajustes da afinação e tons.

O evento se inicia com o estabelecimento de contratos ou regras, a serem respeitadas durante o evento, que são construídos coletivamente, onde se explicita o respeito à fala do outro, o impedimento de qualquer tipo de manifestação eleitoral (já que o evento sempre ocorre algum tempo antes das eleições municipais) não estando os candidatos presentes autorizados a falar do que pretendem fazer ou a criticar seus oponentes. Todo o processo do fórum é propositivo, já que está focado na elaboração de propostas para a área da educação no município. Além disso, É discutida a ordem de quem falará, quanto tempo para cada um, o tempo para refutações e de que forma acontecerá a votação. Testemunhamos aqui não apenas a participação, e sim uma capacidade de meta-nível: a de construir as próprias regras para ela acontecer. Finalmente, em um longo dia de trabalho, em torno de 9 a 10 horas, elabora-se um documento público, com uma média de 80 a 90 propostas que são analisadas uma a uma.

A experiência tem acontecido há dez anos em vinte municípios da Chapada Diamantina e mais dois do Semiárido baiano e tem contado com ampla presença da população em geral e dos políticos em particular. O interesse que desperta é grande. A participação é

intensa em alguns lugares, enquanto em outros a população manifesta-se mais timidamente. Sempre há tensão em alguma intensidade na dependência da virulência dos embates partidários locais. Sendo uma experiência única na região, tendo em vista a afirmativa dos participantes que dizem nunca terem participado de um fórum com a presença de candidatos dispostos a ouvir a população, as dificuldades são muitas. Destas destacamos uma que é característica nacional: ausência de exposição do conflito. Coisa que dificulta muito a participação. Ademais, a herança coronelista ainda está presente na Chapada Diamantina e no Semiárido. Outrossim, a discussão democrática tende a ser pessoalizada quando o hábito é a briga na hora de explicitar um desacordo. Então, **ou** o conflito é uma briga, **ou** não se manifesta. Em alguns municípios, esta situação está muito clara, principalmente porque o Estado é o mantenedor de numerosas benesses. O prefeito confunde-se com o Estado e confrontá-lo é perder o que se convencionou chamar de ‘direitos’, mas que na região assume implícita, ou explicitamente, a forma do clientelismo.

No fórum, são apresentadas propostas previamente discutidas pelos professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares, pais dos estudantes, estudantes e associações locais. Impressiona constatar a qualidade das propostas colocadas nestes Fóruns, pelos professores, pelas merendeiras e pelos pais. As propostas não são apenas calcadas na rotina da vida escolar e chegam a lidar com necessidades menos imediatas e imediatistas. Junto ao desejo de resolver as carências imediatas emergem solicitações mais sofisticadas como a insistência pela formação continuada para professores e demais funcionários da escola, ou a reivindicação de acesso a informática para comunidades rurais.

Todas as propostas são anotadas em um documento que os candidatos assinam, em sinal de que farão o possível para realizá-las. Uma comissão é estabelecida para acompanhar a realização das propostas e a população assume co-responsabilidade no processo. Em alguns municípios, os prefeitos eleitos e seus secretários periodicamente prestam contas quanto ao que já se fez e quando e como farão as próximas propostas. Em outros, os munícipes pressionam e não permitem que caiam no esquecimento. Em alguns deles, porém, as diretrizes somente são lembradas no fórum subsequente.

Esta campanha surgiu de um conflito frente às discontinuidades das políticas públicas influenciadas pelas mudanças comuns após as eleições partidárias que costumam ter implicações catastróficas para a educação pública municipal. O movimento surgiu para tentar garantir que os interesses partidários não destruam todos os avanços e conquistas que foram construídos pela rede de educadores.

As discussões em torno das propostas acontecem durante seis meses antes do Fórum, com a comunidade discutindo e identificando o que é um bem comum e o que é um bem ou serviço que atende apenas a necessidades individuais. Nesse processo, se acendem debates que vão desde as possibilidades “reais” até os sonhos, o que está além do possível dentro de um mandato de quatro anos. Após essa etapa do processo, chega-se ao período de conclusão, com a realização do Fórum aberto a toda comunidade, com a discussão já estruturada de metas e propostas.

A aprendizagem nesse processo está em tornar-se parte da ação e da discussão. Enquanto todos dialogam, trocam pontos de vista, alimentam-se mutuamente, fecundam-se de ideias, ocorre a apropriação do resultado da elaboração comum. E é por isso, e só assim, que o Fórum alcança o resultado esperado de construir algo cujo significado (e sentido) é comum, uma palavra que está aqui usada não no usual sentido de ‘não especial’ ou ‘trivial’ e sim, no sentido de pertencer a todos; sendo assim o processo do Fórum de educação vai além das propostas que constam no documento final. O fórum em si constitui-se em um espaço de aprendizagem social.

A seguir descreveremos um recorte de uma situação de conflito referente ao entendimento de uma proposta encaminhada para aprovação no Fórum de um dos municípios. Uma professora do município B sugeriu a construção de uma casa na capital do estado para estudantes que desejassem ir para a Universidade (na região não tem Universidade). Alguns pais de estudantes mantiveram uma “inflada discussão” em defesa dos estudantes ficarem na região e que os cursos é que deveriam vir até eles. Terminaram sua defesa com a pergunta: “afinal, quem iria escolher os estudantes, já que provavelmente nem todos poderiam ir?”

A diretora do Instituto Chapada, nesse momento, manteve e sustentou as regras estabelecidas do direito às falas e posicionamentos.

Os professores saíram em defesa da ideia da casa e não conseguiam compreender os argumentos dos pais que tinham filhos e que receavam a exclusão. Os ânimos se agitaram e, a essa altura, diversas incertezas apareceram, como dores e percepções de injustiças sociais que foram verbalizadas pela plenária. Os pais falaram sobre as diferenças entre as crianças que moram na sede e as que moram na zona rural, dizendo que não confiavam que os critérios de escolha garantissem a inclusão das crianças da zona rural. Um membro de uma associação rural evidenciou que também podia ter algum estudante beneficiado por fazer parte do mesmo grupo político partidário dos gestores municipais. Os desentendimentos entre grupos políticos da localidade se instauraram e o conteúdo da discussão, oportunidade aos estudantes, deixou

de ser adequadamente contemplado. A diretora do ICEP retomou com o grupo os marcos reguladores definidos anteriormente, o que contribuiu para que se retomasse a lucidez no debate.

O conteúdo da proposta, qual seja, a necessidade de se criar oportunidade aos estudantes, foi retomado por uma mãe cuja filha estudava numa cidade próxima. A senhora narrou toda a sua luta de vida, explicitando sua origem rural e o pouco que sabe “das letras”.

A plenária silenciou. Em seguida, alternativas surgiram. Os coordenadores pedagógicos e os líderes de associações lançaram a proposta de planejar e revisar os critérios de seleção em conjunto com uma comissão suprapartidária. Nesse momento, um pai, que é motorista, manifestou-se dizendo: “não concordo com a casa do estudante na capital, porém penso que é uma alternativa, por enquanto, tenho inclusive, como transportar os estudantes, já que faço a linha bem próxima a essa região, ainda que não concorde, talvez seja o meio mais em conta”. No decorrer das discussões, uma vez que foram explicitadas situações de conflito, queixas e injustiças sofridas por esse ou aquele grupo social, percebeu-se entre os participantes a satisfação de ter sido ouvido. Buscou-se, pois, encontrar uma solução para o impasse.

A prática do fórum de educação, de alguma forma, já é um espaço de aprendizagem, pois envolve um número significativo de pessoas, todas habilitadas a exercer sua influência, em uma região onde o hábito pretérito é o coronelismo. Isso torna o acontecimento um marco e um indicador de que novas formas de atuação política estão se instaurando na mentalidade da área em questão. No município B, que foi sinalizado na narrativa, assim como nos outros que passaram pelos fóruns de educação, criaram-se, como antes mencionado, comissões de avaliação que seguem refletindo como aprendemos a transformar os conflitos gerados nos momentos de mudanças partidárias em uma oportunidade de aprender no ato do diálogo e da escolha da responsabilização pela coisa pública.

Junto às comissões de avaliação das propostas do fórum de educação dar-se ênfase à dimensão da meta reflexão analisando como os acordos coletivos em prol do melhor para os nossos estudantes geram uma força de coesão dando base de sustentação para a campanha. Nesse espaço de continuidade com as comissões avaliam-se as aprendizagens e a disseminação das práticas de participação utilizadas pela comunidade.

Um dos motes da campanha Chapada pela Educação é contribuir com o desejo e o esforço do coletivo de fazer dessa região um lugar de oportunidades.

O gestor da organização (Instituto Chapada) em estudo teve a função de catalisador e mediador no processo de participação coletiva. Catalisador por incentivar e ajudar a manter a sistematização e acordos estabelecidos pela rede municipal, especificamente, na sua postura suprapartidária durante a campanha, e, mediador na sustentação dos acordos e combinados implícitos e explícitos pela comunidade escolar durante os fóruns de educação. Os gestores educacionais (secretários de educação, coordenadores pedagógicos e diretores escolares) tiveram um importante papel de mobilização e planejamento junto à comunidade escolar.

A parceria estabelecida entre o gestor da organização e os gestores educacionais dos municípios, garantindo as etapas de participação e discussão desde o momento do planejamento, deu força para que as definições das propostas atendessem às demandas coletivas.

---

<sup>i</sup> IDECA- Instituto de Desenvolvimento, Educação e Ação Comunitária. Instituição contratada pela empresa parceira para avaliar o Projeto Chapada. IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Medido pelo Ministério da Educação, uma avaliação nacional que avalia resultados na área de língua Portuguesa e Matemática somando a resultado do rendimento escolar.

---

## 2 ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Você acha que o conflito está bem apresentado e descrito? Como poderíamos melhorar o entendimento e descrição deste conflito?
2. Você acha que o conflito mencionado foi gerador destas aprendizagens descritas? Essas aprendizagens foram relevantes? Quais as evidências de que aquilo que se acredita tenha sido aprendido o tenha sido, efetivamente?
3. Quais outras aprendizagens considera que foram geradas a partir da vivência do conflito?
4. A aprendizagem gerou a reflexão descrita? Como melhor descrever essa reflexão? Qual a importância desta reflexão para as pessoas envolvidas e para a nossa organização?
5. Eu entendi que a reflexão sobre a aprendizagem deste conflito gerou outras reflexões (metarreflexão), como descrevi. Você entendeu desta forma? O que poderia ser mudado ou enriquecido neste entendimento?
6. A reflexão da reflexão (metarreflexão) que ocorreu nesta prática descrita contribuiu para os trabalhos dos envolvidos e para o andamento da nossa organização? De que forma?
7. Dentro desta prática, o que poderia ter sido feito para melhorar a reflexão da aprendizagem? E a reflexão da reflexão? Quais são as condições necessárias para potencializar isso? E quais são as condições inibidoras disso?
8. Qual o papel do gestor nas práticas apresentadas? Você acha que a descrição do papel do gestor foi de fato bem apresentada? O que você acrescentaria?
9. Quais outras dimensões e aspectos que seria importante serem tratados relacionados a esses temas?