

**Autoras:** Paula Chies Schommer ([paulacs@ufba.br](mailto:paulacs@ufba.br)) e Íris Gomes dos Santos ([iris\\_urpia@yahoo.com.br](mailto:iris_urpia@yahoo.com.br))<sup>1</sup>

**Resumo:** este trabalho tem como objetivo central analisar características de processos de interação entre universidade e sociedade, no que se refere a seus potenciais e a seus limites para propiciar aprendizagem organizacional. No âmbito desse propósito, busca-se: a) discutir a noção de aprendizagem organizacional e a abordagem social da aprendizagem como base para compreendê-la; b) refletir sobre as relações entre ordem e desordem ou equilíbrio e desequilíbrio como bases da aprendizagem organizacional, evidenciando como ocorrem nas experiências analisadas; c) apontar elementos para reflexão sobre o desenho de processos de formação profissional e de gestão de projetos em prol do desenvolvimento local. A análise tem como campo empírico duas experiências que visavam a contribuir para a formação profissional e para o desenvolvimento local, por meio da interação entre a universidade e outras organizações, entre os anos de 2004 e 2007. Os resultados permitem analisar elementos metodológicos e institucionais que influenciam os potenciais de aprendizagem organizacional, os quais se relacionam com características do contexto histórico, político, social e cultural no qual acontecem as interações sociais que propiciam a aprendizagem.

## 1. Introdução

A trajetória deste trabalho tem origem na experiência compartilhada pelas pesquisadoras em dois projetos que visavam a contribuir para a formação profissional e para o desenvolvimento local, por meio do engajamento e da articulação de saberes entre a universidade e organizações comunitárias e governamentais, em localidades do estado da Bahia. As dificuldades, realizações, angústias, alegrias, dúvidas e aprendizagens permitidas por essas experiências, vividas entre 2004 e 2007, contribuíram para reacender e aprofundar questões antigas, fomentar novas perguntas e oferecer algumas respostas.

Durante a primeira experiência – aqui chamada de Programa ONG Ativa, nos deparávamos, nas práticas cotidianas, com oportunidades e limites para a concretização de idéias e ideais e para a articulação de diferentes saberes. Identificávamos potenciais fantásticos de aprendizagem, por um lado, e desperdício de experiências, por outro. Já em outra experiência – aqui chamada Projeto Terra Lua – foi possível aprofundar as investigações. Ao mesmo tempo em que ficavam claras certas respostas, outras perguntas surgiam. Entre as questões que nos incomodavam: *Por que se desperdiçam tantos conhecimentos disponíveis? Por que se cometem várias vezes os mesmos erros? Por que há dificuldades de realizar, numa situação específica, o que se supõe possível, o que se planeja e se vislumbra, mesmo dispondo dos recursos e conhecimentos julgados necessários? Que condições facilitam a aprendizagem e que fatores a inibem?*

A essas e outras questões aliou-se a percepção de que a aprendizagem baseada na prática e na articulação entre pessoas e organizações com conhecimentos e trajetórias diferenciadas entre si era insumo, combustível e resultado de um processo intenso e profundo de ação e reflexão, ambas imbricadas, inseparáveis. As oportunidades de aprendizagem brotavam das interações cotidianas entre não-universitários e universitários de diferentes disciplinas e experiências. O produto *aprendizagem* gerado pelo processo *aprendizagem* (aprendemos que

---

1SCHOMMER, Paula Chies e SANTOS, Íris Gomes dos. APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NAS RELAÇÕES ENTRE UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: LIMITES INSTITUCIONAIS E METODOLÓGICOS EM EXPERIÊNCIAS PROMISSORAS. Anais do V EnEO - Encontro de Estudos Organizacionais da Anpad – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. Belo Horizonte (MG), Junho de 2008.

não estão dissociados um do outro) era, ao mesmo tempo, animador, produtor de idéias e de descobertas, e destruidor de preconceitos, expectativas, mitos e ilusões.

Na busca de um referencial teórico que permitisse compreender elementos desse processo, eminentemente prático e articulador de diferentes saberes, chegamos à abordagem social da aprendizagem, também chamada de abordagem sócio-prática, e ao conceito de *comunidade de prática* como caminhos para analisar a aprendizagem organizacional (LAVE e WENGER, 1991; EAESTERBY-SMITH e ARAUJO, 2001; EAESTERBY-SMITH; SNELL; GHERARDI, 1998; WENGER, 1998). Foram igualmente relevantes como referenciais para compreender a aprendizagem organizacional o trabalho de Weick e Westley (2004), no qual exploram a possibilidade de ocorrer aprendizagem na tensão entre *organizar* e *aprender*, bem como a visão da organização como cultura, enfatizada por esses mesmos autores e por Yanow (2000), para analisar aprendizagem. Procuramos explorar, sobretudo, características do processo de aprendizagem em curso, no sentido de identificar em que medida experiências como aquelas constituíam espaços privilegiados de aprendizagem organizacional e de articulação de saberes, e quais os limites que inibiam esses potenciais.

O problema que emergiu da investigação pode ser assim expresso: ainda que essas experiências propiciem múltiplas oportunidades para a aprendizagem organizacional, sofrem com limitações metodológicas e institucionais que inibem o avanço nas práticas de formação profissional e de gestão organizacional, no âmbito desses projetos e das organizações envolvidas. Cabe, pois, identificar alguns desses potenciais e desses limites e sistematizá-los, de modo a contribuir para a compreensão de processos de aprendizagem organizacional e de como são condicionados por elementos sociais, políticos, culturais e institucionais.

Nosso objetivo geral neste trabalho é, pois, analisar características de processos de aprendizagem em experiências de interação entre universidade e sociedade, no que se refere a seus potenciais e a seus limites para propiciar aprendizagem organizacional. No âmbito desse propósito, definimos como objetivos intermediários e organizamos o trabalho de modo a: a) discutir a noção de aprendizagem organizacional e a abordagem social da aprendizagem como base para compreendê-la; b) refletir sobre as relações entre ordem e desordem ou equilíbrio e desequilíbrio como bases da aprendizagem organizacional e evidenciar como são percebidas essas relações nas experiências analisadas; c) apontar elementos para reflexão sobre o desenho de processos de formação profissional e sobre práticas de gestão de projetos voltados para a promoção do desenvolvimento local.

## **2. Aprendizagem organizacional: interações, tensões, desequilíbrios e avanços**

Para apresentar nossa concepção de aprendizagem organizacional, partimos da provocação de Weick e Westley (2004:361): “Organizar e aprender são, essencialmente, processos antagônicos, o que significa que a expressão *aprendizagem organizacional* é um oxímoro. Aprender é desorganizar e aumentar a variedade. Organizar é esquecer e reduzir a variedade.” Essa tensão ou dilema, ao contrário de indicar a impossibilidade de que a organização aprenda, desafia-nos a perceber que é exatamente nessa tensão que residem oportunidades para a aprendizagem organizacional. Para os autores, “Afirmar o oxímoro da aprendizagem organizacional é manter a organização e a aprendizagem conectadas, a despeito de se moverem em direções opostas” (2004:385). Quando a organização “se desorganiza”, há oportunidades para aprendizagem e para um novo padrão de organização.

No mesmo sentido, Wenger (1998; 2000) propõe a idéia de desequilíbrio entre experiência e competência como motor da aprendizagem. Para o autor, a aprendizagem acontece na inter-relação entre nossas experiências e as competências ou parâmetros de comportamento definidos socialmente. O desequilíbrio entre o que alguém já experimentou (e sabe) e o que se espera ou exige que saiba, em uma nova circunstância, o impulsiona a aprender, a buscar uma nova situação de equilíbrio, já em outro ponto.

Tais concepções nos parecem oportunas para analisar a aprendizagem organizacional no âmbito de organizações como a universidade, a qual combina características de tradição, rigidez, divisão disciplinar, burocratização e resistência a pressões sociais, por um lado, ao tempo em que constitui espaço de diversidade, experimentação, produção e articulação de diferentes conhecimentos, crítica e inovação, por outro (DELANTY, 2001; SCHOMMER, 2005). Nas relações entre a universidade e outras organizações, em torno de projetos que visam a promover o desenvolvimento local, as oportunidades de justaposição entre ordem e desordem parecem múltiplas, ao mesmo tempo em que há inúmeros riscos a inibir o potencial da aprendizagem. Quando diferentes organizações compartilham um desafio complexo, combinando distintos conhecimentos, visões de mundo, repertórios e modos de fazer, tende a haver desequilíbrio entre experiência e competência, questionamento de ordens estabelecidas, desafio à experiência institucionalizada, bem como incorporação de novos padrões. Por outro lado, as pressões no sentido de manter as coisas como estão, a necessidade de cumprir procedimentos institucionalizados e rígidos, promovem tensões e conflitos.

A tensão entre aprender e organizar relaciona-se com o debate a respeito de institucionalização de práticas. Uma instituição refere-se a um estado ou propriedade padrão de uma ordem social, resultado de um particular e contínuo processo de reprodução (JEPPERSON, 1991). Algo institucionalizado não corresponde, todavia, a algo que não possa ser mudado, mas sim a algo que requer menos mobilização e intervenção para sustentar-se. As instituições são referências para comportamentos, são espaços que, simultaneamente, permitem e limitam as atividades, constroem e dão liberdade de ação, incentivam e controlam comportamentos (FRIEDLAND E ALFORD, 1991). No âmbito das organizações, há vetores que impelem à institucionalização de práticas, em contínua interação com vetores que impulsionam à desestabilização e à mudança. As práticas organizacionais são também influenciadas por elementos institucionais do contexto social mais amplo, seja no campo da política, da cultura ou da economia, ao passo que podem igualmente contribuir para alterá-los.

No que se refere à capacidade e as maneiras de aprender, as organizações são diferentes entre si e internamente. Enquanto tipos ideais, formas mais burocráticas tendem a organizar, a priorizar eficiência e padronização, aprendendo por melhorias contínuas, aprimorando habilidades existentes, ao passo que as *adhocracias* tendem a ser mais sensíveis às mudanças do ambiente e aptas a criar e inovar. No amplo espectro que contém tanto rigidez como flexibilidade, e até ruptura, configura-se o desafio para a organização de combinar a capacidade de aprendizagem no âmbito das comunidades internas, explorando pequenos avanços, a partir da adaptação, evolução ou redução de desvio das próprias rotinas, ao mesmo tempo em que se abre para descobertas, novas possibilidades, contato com outros repertórios e demandas, podendo chegar até ao rompimento, à revolução ou à destruição de práticas. Trata-se de uma contínua e íntima conexão entre ordem e desordem, segurança e risco, mudança incremental e transformação, no âmbito do desafio de preservar a aprendizagem passada e estimular a consciência e a crítica que estimulam a mudança (WEICK e WESTLEY, 2004).

A aprendizagem não se refere, pois, apenas à mudança. Aprender pode significar confirmar ou conservar uma prática, pode corresponder a pequenas melhorias, a uma mudança radical, a pequenas mudanças agregadas que geram uma transformação maior e pode levar, inclusive, à auto-destruição. É comum que uma organização mude para manter a integridade ou confirmar uma identidade (“mudar para continuar o mesmo”). Importa observar que o fechamento excessivo em comunidades e padrões próprios pode minar a capacidade de aprender e levar, inclusive, à morte. Em paralelo, a abertura excessiva ou a perda da identidade pode resultar na incapacidade de aprender e de compartilhar aprendizagem, de manter a integridade e de preservar lições aprendidas no passado. Reforça-se a tênue relação entre equilíbrio e desequilíbrio, a importância da permeabilidade das fronteiras, não da ausência de fronteiras (WEICK e WESTLEY, 2004; WENGER, 1998).

Voltando ao campo empírico que é base deste estudo, buscaremos analisar como essas experiências de articulação entre diferentes áreas da universidade e entre diferentes tipos de organizações e de saberes permitem a aprendizagem organizacional. Buscamos identificar em que medida proporcionam essa relação entre equilíbrio e desequilíbrio, entre integridade e abertura, se e como as organizações envolvidas conseguem ser permeáveis ao que tais experiências geram, sem perder sua identidade. Para identificar características do processo de aprendizagem nessas experiências, o foco direciona-se para as interações sociais que ocorrem em torno de práticas compartilhadas por diferentes pessoas e organizações, em prol de objetivos comuns. A ênfase nas interações sociais é típica da abordagem social ou abordagem sócio-prática da aprendizagem organizacional, a qual privilegiamos neste estudo.

As relações entre aprendizagem individual e organizacional, bem como entre processos cognitivos individuais e processos sociais de aprendizagem, são questões controversas. Certos autores consideram que a aprendizagem organizacional se refere à aprendizagem individual em um contexto organizacional. Outros que uma organização aprende da mesma maneira que um indivíduo (WEICK e WESTLEY, 2004). A concepção aqui adotada admite que, no contexto organizacional, ocorre tanto aprendizagem individual como organizacional e não há dicotomia entre elas. Entretanto, seja para analisar como um indivíduo aprende ou como uma organização aprende, é fundamental analisar os contextos sociais e interacionais que geram oportunidade de aprendizagem. Concordamos com Yanow (2000) que não é a soma de aprendizagens individuais que permite que a aprendizagem organizacional ocorra. Ao contrário, práticas e interações sociais nas quais os indivíduos engajam-se é que permitem a aprendizagem individual. Não se trata de desconsiderar processos cognitivos e psicológicos envolvidos na aprendizagem, mas de enfatizar que a aprendizagem é, essencialmente, um processo social, situado em um contexto histórico, político, cultural.

Na abordagem social, a aprendizagem não é vista como propriedade de um indivíduo ou de uma organização, ou como algo que é processado e acumulado na mente dos indivíduos, mas como resultado das interações entre indivíduos, grupos, organizações e o ambiente, manifestando-se nos comportamentos cotidianos (EASTERBY-SMITH e ARAUJO, 2001; WEICK e WESTLEY, 2004; WENGER, 2000). Nesse sentido, a linguagem é elemento essencial na aprendizagem, uma vez que a linguagem é instrumento para a reflexão interpessoal e intrapessoal, constituindo-se, simultaneamente, como instrumento e repositório da aprendizagem. Como a linguagem é um fenômeno social, é o sistema cultural central de qualquer organização social, pode-se dizer que, inclusive, “no nível primário, toda aprendizagem ocorre por meio da interação social” ou, dito de outro modo, “a aprendizagem está inserida nos relacionamentos ou conexões” (WEICK e WESTLEY, 2004:370).

A aprendizagem não se refere, pois, a acumular conhecimento sobre o mundo, mas a estar no mundo, a interagir, a participar do mundo social. O conhecimento é visto como algo presente nas práticas cotidianas, nos objetos que se constituem como focos dessas interações, na cultura de um grupo, comunidade ou organização, na linguagem e nos significados intersubjetivos de símbolos, valores, crenças, rituais e artefatos construídos em contextos específicos de interação. Para compreender aprendizagem, a ênfase está no coletivo, nas ações e interações das pessoas, nas estruturas, nos papéis, no repertório e em seus significados particulares nos grupos ou comunidades, e não em cada um de seus membros (EASTERBY-SMITH, SNELL e GHERARDI, 1998; WEICK e WESTLEY, 2004; YANOW, 2000).

Outra noção que auxilia a compreender aprendizagem organizacional é a de *comunidade de prática*. O termo foi cunhado por Lave e Wenger (1991), para designar um conjunto de pessoas ligadas umas às outras pelo envolvimento concreto em atividades ou práticas comuns, engajadas mutuamente num empreendimento coletivo, as quais desenvolvem um repertório próprio, que simboliza identidade, significados e relações de pertencimento (WENGER, 1998). Cada pessoa integra diferentes comunidades de prática, ocupando

distintas posições entre seu centro e sua periferia, e aprende a comportar-se de acordo com as competências exigidas em cada uma delas. Se uma pessoa é reconhecida como membro de uma comunidade de prática, ela desfruta de legitimidade para participar da definição do empreendimento, do repertório, dos significados e das competências requeridas, o que torna tais comunidades fundamentais para a aprendizagem e para a identidade. No âmbito dessas comunidades, as pessoas sentem-se seguras para compartilhar dúvidas, aspirações, experiências e perspectivas, inclusive erros, refletindo coletivamente e redefinindo significados, ou seja, aprendendo pela prática compartilhada, sem dicotomias entre ação e reflexão ou entre o individual e o coletivo. No âmbito organizacional, comunidades de prática surgem espontaneamente e interagem com as estruturas formais (WENGER, 1998). Para além da aprendizagem no interior das comunidades, há interações nas fronteiras entre comunidades de prática, em relações intra e interorganizacionais, por meio das quais a estabilidade e as experiências sedimentadas são desafiadas, gerando desordem e desequilíbrio, ou seja, novas oportunidades de aprendizagem.

### **2.1 Condições favoráveis à aprendizagem organizacional**

De acordo com Weick e Westley (2004), situações que justapõem ordem e desordem contêm algumas das condições sociais nas quais a aprendizagem organizacional é propiciada. Os autores alertam, no entanto, que a justaposição dessas condições costuma ocorrer em momentos curtos, rápidos, incomuns, quase acidentais, por vezes imperceptíveis. Podem manifestar-se em um momento de descontração, em uma piada, em uma situação de controvérsia e, sobretudo, em situações que exigem improvisação. Processos que estimulam a reflexão crítica de pressupostos e práticas, os cultivos da dúvida e da curiosidade, bem como a reflexão sobre erros cometidos, costumam ser catalisadores da aprendizagem. São bem-vindos desequilíbrios, como os provocados por objetivos pouco claros, por certa dose de incoerência, indecisão, atribuição de responsabilidades contraditórias, comuns em experiências como as analisadas neste estudo. Outra situação freqüente em projetos interorganizacionais, como os analisados, é a necessidade de improvisação, típica de situações nas quais as pessoas refletem e agem rapidamente para encontrar uma saída a um problema. Para improvisar, todavia, é necessária uma estrutura mínima, uma base a partir da qual são testadas possibilidades, com tolerância aos erros, mas com certa estabilidade” (WEICK e WESTLEY, 2004).

Lave e Wenger (1991), por sua vez, argumentam quanto à centralidade da prática para a aprendizagem, em especial no âmbito de comunidades de prática. Pertencer a uma comunidade de prática refere-se não apenas a realizar uma tarefa, mas a uma experiência de pertencimento. O que se aprende em uma comunidade tende a ser muito significativo para definir a identidade de uma pessoa, o que ela conhece e como interage no mundo. Para a aprendizagem organizacional, as comunidades de prática são essenciais, uma vez que as rotinas formais, ou as práticas canônicas, costumam ser ressignificadas nas comunidades de prática, as quais definem como cada rotina será efetivamente realizada. Assim, para compreender aprendizagem organizacional, é importante conhecer as comunidades de prática.

## **3. Campo de Análise e Percurso Metodológico**

Considerando que as percepções que motivam este trabalho surgiram do engajamento das autoras em experiências empíricas de relação entre universidade e sociedade, em projetos que visavam a contribuir para a formação profissional e o desenvolvimento local, parte-se de uma breve caracterização de tais projetos para, a partir dela, elaborar as análises concernentes.

### **3.1. Projeto Terra Lua**

O projeto Terra Lua, realizado durante o ano de 2006 e no início de 2007, buscou contribuir para a melhoria das condições de vida de famílias de pescadore(a)s e marisqueiro(a)s de cinco localidades da região do Baixo Sul Baiano, a partir da proposta de um processo participativo de organização da produção que alcançasse resultados em termos

de eficiência dos empreendimentos - ao mesmo tempo em que possibilitasse a emancipação social e a apropriação, por parte destas famílias, do conhecimento sobre o processo produtivo.

O trabalho de um ano de duração envolveu dez estudantes de diversas áreas de conhecimento, dez agentes comunitários residentes nessas localidades, três técnicos monitores de trabalho em campo, dois pesquisadores e um professor coordenador, divididos nas atividades programadas, com financiamento de um órgão governamental. Além do apoio financeiro desse órgão, o projeto previu a colaboração de outros pesquisadores e repasse de materiais por parte de órgãos estaduais ligados à área temática. A iniciativa partiu da identificação, por parte de pesquisadores da universidade, da necessidade de dar continuidade a ações de dois projetos similares anteriormente realizados. Manteve-se foco no território outrora trabalhado, justificando a nova proposta sob o propósito de ocupar-se de falhas e limitações identificadas no âmbito das experiências de intervenção anteriores, quais sejam, a capacidade gerencial para a organização do trabalho coletivo, da produção e comercialização dos empreendimentos. Além da capacitação de pessoas dessas localidades, o projeto visava a contribuir para a formação profissional dos integrantes da equipe da universidade.

### **3.2. Programa ONG Ativa**

O Programa ONG Ativa, do Governo do Estado, foi realizado em parceria com um centro interdisciplinar da universidade, entre os anos de 2004 e 2005. Seu principal objetivo foi contribuir para o desenvolvimento local, por meio do fortalecimento da gestão de organizações da sociedade civil. Além disso, visava à formação em gestão social dos estudantes envolvidos. O foco no desenvolvimento territorial foi um dos critérios para selecionar as organizações que participariam do processo de fortalecimento organizacional e capacitação de alguns de seus membros, em quatro territórios: Península de Itapagipe, Região Nordeste de Amaralina e Alto das Pombas, no município de Salvador, além da Costa dos Coqueiros, no Litoral Norte do estado. A proposta, com aproximadamente sete meses para implantação, previu o envolvimento de vinte estudantes universitários de diferentes cursos, oriundos de instituições de ensino superior das redes pública e privada, que atuaram junto a grupos e organizações nesses quatro territórios, divididos em equipes multidisciplinares e acompanhados no trabalho de campo por dois monitores e um coordenador.

### **3.3 Percursos Metodológicos**

Um estudo exploratório e indutivo, como o que apresentamos, requer a consideração metodológica de instrumentos de levantamento de dados subjetivos, discursos, no espaço de práticas e observações compactuadas com os diversos atores envolvidos, tanto pelo caráter interacional, como pela aproximação participante de fenômenos e processos dos campos de análise em questão. A estratégia de utilizar as experiências citadas como elementos de análise não significa realizar uma avaliação de tais projetos, embora os processos de avaliação realizados em ambos permitam afirmar que alcançaram alguns de seus objetivos, geraram aprendizagem para os envolvidos, especialmente para os estudantes universitários, bem como para as organizações, assim como tiveram lacunas e não lograram êxito em algumas metas planejadas. O propósito fundamental, contudo, está em aprender com essas experiências a partir do entendimento de que tanto acertos quanto erros constituem fontes de aprendizagem, uma vez que identificados permitam a reflexão e o avanço de práticas.

Embora haja distintas experiências de articulação entre universidade e sociedade em prol do desenvolvimento local, que mobilizam diferentes recursos e conhecimentos, a identificação de características similares nas duas experiências apresentadas compõem um objeto relevante de análise, aqui possibilitada pela existência de dados em formatos de relatórios de execução e avaliação, diários de campo, grupos focais, entrevistas e questionários aplicados com os atores envolvidos no contexto dessas experiências. Os dados foram coletados entre os anos de 2004 e 2007, contando com o envolvimento das pesquisadoras como participantes.

#### **4. Elementos metodológicos e contextuais na relação entre universidade e sociedade e suas influências na aprendizagem organizacional**

Nesta seção, identificamos e analisamos características das experiências apresentadas, considerando métodos utilizados na condução dos processos e elementos do contexto em que se inserem, os quais interferem nos potenciais de aprendizagem organizacional. Os elementos metodológicos na condução de um projeto podem ser vistos como conjunto de procedimentos, percursos, instrumentos e cursos de ação adotados nas práticas, com vistas a atingir um objetivo. Tais procedimentos são influenciados por fatores históricos, culturais e institucionais e são, ao mesmo tempo, expressão e instrumentos de aprendizagem organizacional.

De acordo com Fischer (2002), em intervenções para o desenvolvimento local, é comum encontrar recorrentes fragilidades metodológicas, evidenciadas por modos de fazer semelhantes em torno de objetivos e perspectivas ideológicas diferentes, atuando-se na superfície dos problemas. No campo da formação profissional, por sua vez, os métodos de ensino-aprendizagem constituem foco de interesse de estudiosos, mestres, aprendizes e organizações dedicadas à formação. Baseando-se na concepção da aprendizagem em comunidades de prática e no potencial da justaposição de ordem e desordem para gerar aprendizagem, analisaremos potenciais e limites metodológicos nas experiências, de modo a estimular reflexões sobre processos de formação profissional e de desenvolvimento local.

##### **4.1 Os diferentes significados de participação**

A palavra *participação* costuma aparecer em destaque no âmbito de iniciativas que visam a promover desenvolvimento. *Processo participativo*, *diagnóstico participativo* ou *metodologias participativas* são expressões comuns no cotidiano dessas experiências, seja em documentos escritos – projetos, sites, *folders* -, seja no discurso corrente das pessoas. Embora seja reconhecida sua importância para a democracia, a justiça, a igualdade de oportunidades e a eficiência, o sentido e as práticas associadas à participação, no entanto, podem ser múltiplas ou contraditórias (FISCHER, 2002). No âmbito das diferentes concepções de democracia, a participação tornou-se prática ambígua e vulnerável (SANTOS e AVRITZER, 2002).

A oportunidade de participar legitimamente dos processos decisórios e da *negociação de significados* é essencial para gerar aprendizagem e autonomia dos sujeitos (LAVE e WENGER, 1991). Participar refere-se a tomar parte, a compartilhar atividades, empreendimentos, repertórios, a estar em relação com outros; é tanto pessoal quanto social, sugere tanto ação quanto conexão; é a experiência de viver no mundo como membro de comunidades de prática e de engajar-se em empreendimentos coletivos. A participação legítima depende de tornar-se um *insider*, ser um aprendiz, ocupando diferentes papéis e tipos de responsabilidades num empreendimento (SCHOMMER, 2005). Processos participativos podem, todavia, ser convertidos em processos de cooptação ou de integração, muitas vezes para legitimar decisões tomadas *a priori*. Nesses casos, tende a haver desperdício de oportunidades de aprendizagem organizacional, uma vez que é bloqueado o potencial de contribuição efetiva das pessoas e da manifestação de diferentes visões.

Assim como a participação cidadã na política pode ser vista como sobrecarga sobre os regimes democráticos, uma vez que a inclusão de grupos sociais anteriormente excluídos gera “excessivas” demandas à democracia (SANTOS e AVRITZER, 2002), nas iniciativas aqui focalizadas, também há dificuldades de lidar com o alcance da participação. Muitas vezes, não é incentivada por receio de lidar-se com as possíveis demandas ou por desconhecimento de metodologias para viabilizar e tornar a participação efetiva. Como mostra o quadro a seguir, em que procuramos evidenciar os atores envolvidos nas decisões, em cada etapa, pode-se dizer que há oportunidades de participação dos “beneficiários” durante o curso das ações, embora limitadas e de baixa intensidade de poder no processo decisório.

Etapas ou atividades	Quem participa das decisões?							
	ONG Ativa				Terra Lua			
	F	E (C +T)	E (E)	B	F	E (C +T)	E(E)	B
Critérios para elaboração do projeto, por edital ou apresentação de proposta	X				X			
Decisão sobre financiamento – aprovação e volume de recursos	X					X		
Elaboração do projeto formal inicial	X	X			X			
Realocação de recursos e atividades, diante da não aprovação total recursos		X				X		
Aprovação da realocação de recursos	X					X	X	
Base metodológica geral do projeto		X					X	X
Detalhamento metodológico		X	X					
Aplicação de recursos financeiros		X				X		
Decisões sobre execução de certas atividades e temas			X	X				
Processo de avaliação do projeto		X	X					

**Quadro 1: Quem participa das decisões?**

**Fonte: Elaboração própria**

**Legenda: F – Financiador; E (C+T) / Executor (Coordenação + Técnicos Graduados); E (E) / Executor (Técnicos estudantes); B – “Beneficiários”.**

No ONG Ativa, houve participação dos “beneficiários” no diagnóstico e elaboração de um plano de desenvolvimento local, embora não tenha sido implantado no curso do projeto. No Terra Lua, os “beneficiários” participaram da escolha de certos cursos de ação, como o tipo de cultivo a ser implantado e atividades culturais. No entanto, não tiveram oportunidade de deliberar a respeito de aspectos técnicos e financeiros do projeto, por exemplo. Em ambas as experiências, houveram múltiplas oportunidades de participação dos estudantes nas discussões e definição de ações, embora dentro de um desenho metodológico geral definido *a priori* pela coordenação e pelos técnicos. No ONG Ativa, tais situações foram reconhecidas pelos participantes como oportunidades de aprendizagem, embora não suficientes, pois desejariam ocupar posições mais próximas do centro nos processos decisórios. No Terra Lua, o problema era o oposto, uma vez que havia falta de mecanismos de coordenação entre as diferentes perspectivas, o que gerava o sentimento de descontrole, falta de foco e desmotivação. Percebe-se que a total liberdade (ou liberalidade) de decisão, desacompanhada de mecanismos de reflexão coletiva, pode provocar desmobilização, pois falta uma base a partir da qual improvisações e falhas são absorvidas.

A lógica institucional predominante em processos de elaboração, submissão e aprovação de propostas para o desenvolvimento local costuma implicar a existência de alguém que se encontra em posição de propor uma ação *para e por outro* e não *com o outro* (FREIRE, 2005), assim como no ensino formal costuma haver distinção entre quem concebe o que e como deve ser ensinado, quem ensina e quem aprende. Há uma idéia implícita de limitação dos “beneficiários” ou dos aprendizes. Nos projetos para o desenvolvimento, acaba havendo inversão de papéis: quem procura o beneficiário é o intermediário, usualmente com um projeto já estruturado, no qual tendem a sobressair seus interesses de pesquisa e/ou concepções de desenvolvimento. De modo geral, há distanciamento entre a universidade e a sociedade na definição das pautas e objetivos em projetos de intervenção. Da mesma maneira, planos e métodos de formação profissional, em concepções tradicionais de ensino, costumam ser definidos por mestres ou professores, e não em conjunto com estudantes ou aprendizes.

Como destacou um professor entrevistado, embora certos temas privilegiados nas pesquisas abordem questões sociais e culturais locais, estas refletem mais a oportunidade de financiamento ou de reconhecimento, pelo fato de os temas estarem em evidência na atualidade, do que a efetiva proximidade com a sociedade (SCHOMMER, 2005). Tal



problema pode ser visto na atuação do Terra Lua em uma das comunidades, a qual considera que o projeto teve uma atuação “mamão”, o que pode ser entendido popularmente como algo sem postura ou iniciativa, pelo fato de não ter interferido na prioridade local, a viabilização de energia elétrica. Essa sensação ocorre, em parte, devido às elevadas expectativas criadas por executores de projetos a respeito das possibilidades de provocar mudanças em questões macroestruturais, geralmente em prazos curtos (FARAH, 2004). O escopo de projetos de intervenção nem sempre considera que há necessidades múltiplas relacionadas a processos de desenvolvimento e que dependem de soluções integradas e de maior abrangência. Segundo um gestor social entrevistado, há progressos quando participam desses processos coletivos, mas é preciso que as iniciativas sejam mais profundas e abrangentes para que, a partir disso, as organizações possam seguir sozinhas. Ele enfatiza que as pessoas não querem que alguém fique sustentando as organizações, mas que ajude a criar condições concretas. Este gestor acredita que a principal deficiência da universidade nesses processos é não se aprofundar nas questões cruciais para resolver os problemas com os quais se envolve.

Um professor entrevistado no Projeto Terra Lua sugere que a universidade trabalhe a partir das demandas da sociedade, passando de um sistema de oferta para um sistema de interação com a demanda, com participação dos grupos sociais nos processos decisórios da própria universidade. Freire (2005) clama por uma comunicação direta e contínua entre a universidade e a comunidade *in loco*, buscando transpor a lógica da posse do método como instrumento de poder e distanciamento entre os saberes popular e científico. Como a própria linguagem utilizada em projetos revela, no entanto, em termos como *público-alvo*, *beneficiários* ou *objeto*, ainda é comum em iniciativas dessa natureza a distinção entre sujeito e objeto. Nas relações sujeito-sujeito, ao contrário, a *ação libertadora* substitui a verticalidade, a *sloganização* e os comunicados pelo diálogo (FREIRE, 2005). Se a postura em processos de intervenção ou de formação profissional mantém-se assentada na idéia de repassar conhecimento, de ensinar a quem “nada sabe”, não se contribuiu para a autonomia. Nas intenções, pode haver reconhecimento de outros saberes e desejo de gerar autonomia, “mas, na prática, a gente não sabe como fazer isso, como essa autonomia é gerada. E a gente não sabe por que isso implica estabelecer relações, e temos dificuldade nisso”, comenta um entrevistado. A linguagem pode revelar a perspectiva de que alguém *leva* conhecimento, certa condição superior. Para um pesquisador entrevistado: “Essa sintonia fina do comportamento e da palavra implica conviver, mergulhar, praticar”. Santos (2003) observa que o privilégio à linguagem técnica, comum na ciência, distancia sujeito de objeto e teoria de fatos, o que constitui barreira à aprendizagem.

Em trabalhos como esses, é fundamental tornar disponíveis conhecimentos produzidos, tanto aos que participaram de sua construção, evitando-se a distinção entre sujeito e objeto (RIBEIRO, 2003), quanto publicamente, de modo a garantir o direito à livre circulação das idéias e dos resultados gerados (MICHAUD, 2004). Para tanto, é preciso planejar e praticar mecanismos de retorno aos participantes e de disseminação, por diferentes meios e instrumentos, de modo que a informação de fato chegue a quem possa ser útil. Essa necessidade costuma ser reconhecida, mas nem sempre é priorizada, como aponta um gestor social entrevistado: “A demora no retorno ou a devolução por meios inadequados, inacessíveis, evidencia que isso não é priorizado pelos pesquisadores”. Outra entrevistada diz: “Há inúmeras pesquisas feitas sobre comunidades e nunca as informações voltam de maneira organizada, sistematizada, para facilitar a vida deles”. Muitos dos documentos, relatórios e imagens produzidos no âmbito dos projetos sequer são apresentados aos “beneficiários”.

A aprendizagem organizacional pode ser vista como expressão da aquisição, sustentação e mudança de significados associados aos artefatos produzidos no âmbito de uma organização ou projeto, os quais são definidos e redefinidos mediante ações coletivas (WEICK e WESTLEY, 2004). Nesse sentido, caberia perguntar em que medida os artefatos produzidos

por intermédio desses processos expressam os significados produzidos pelos diferentes sujeitos? Em ambos os casos analisados, não há registros de artefatos produzidos pelas pessoas e organizações que não integravam a equipe da universidade, ou seja, os termos e significados dos artefatos produzidos são próprios de uma das partes envolvidas. Ao término dos projetos, previam-se relatórios em formato apropriado aos participantes nas localidades, mas isso não foi feito ou apenas realizado de maneira pontual e limitada. Dados a respeito de características sociais, políticas, produtivas e associativas das localidades em que se desenvolveram foram coletados, gerando monografias, artigos, teses e relatórios, mas os dados não foram devolvidos de maneira sistematizada aos participantes, embora tenha sido um compromisso declarado. Certos materiais produzidos em cursos e oficinas foram entregues aos participantes, por iniciativa de estudantes que os prepararam, não por definição metodológica no âmbito do projeto como um todo. A evidência de que isso não é a prática comum foi a surpresa com que tais materiais foram recebidos, tanto pela coordenação de um dos projetos como por alguns dos “beneficiários”. Um pesquisador entrevistado reconhece: “não desenhamos desde a formulação das pesquisas, incluindo aí recursos para isso, estratégias apropriadas para a divulgação dos resultados para os públicos envolvidos (...). Priorizamos a produção acadêmica, como artigos para congressos na área.” As pressões sobre os acadêmicos para que tenham trabalhos publicados, devido à sua valorização em avaliações de desempenho, é um fator institucional que influencia as prioridades. Mais importantes do que documentos ou relatórios, no entanto, são as práticas cotidianas que promovem o compartilhar de saberes. Nesse sentido, Ribeiro (2003) defende que a terceira pessoa (objeto) torna-se primeira pessoa (sujeito) ao adquirir um saber sobre si mesmo. Não se trata, pois, de uma questão de difusão para outros que não participam da produção desse conhecimento, mas de retorno do conhecimento a quem é parte de sua construção, pela apropriação efetiva e aplicação prática, no decorrer do processo.

#### **4.2 Articulação nas fronteiras e aprendizagem organizacional**

Uma riqueza potencial em processos que envolvem diferentes atores, experiências e formações é a articulação de saberes, que permite aprimoramento de conhecimentos existentes e a construção de conhecimentos novos, criativos e diferenciados, associados às práticas permitidas pelo tipo de iniciativa em foco neste trabalho. Em ambas as experiências, as equipes eram compostas por organizações e pessoas com diferentes trajetórias e formações, o que foi avaliado positivamente pelos participantes, por seu potencial de gerar aprendizagem.

No entanto, em ambas foi reconhecido que o potencial da multi e da interdisciplinaridade não é plenamente aproveitado, por carência de mecanismos metodológicos que propiciem trocas e novas construções. Como exemplo positivo dessa articulação entre diferentes disciplinas, podemos trazer o exemplo de duas estudantes que participaram do projeto ONG Ativa. Ambas atuaram no mesmo território e contaram que, no início, sentiram certo incômodo quando alocadas no mesmo grupo. Uma era estudante de administração, a outra de filosofia. Além dos estereótipos que cada uma carregava do administrador e do filósofo, pessoalmente uma não “tinha ido com a cara da outra”. No decorrer da experiência, contudo, reconheceram o valor e a complementaridade de seus conhecimentos. Perceberam que a tendência a desconstruir da filósofa, antes da construção a que tendia a administradora, permitia ao grupo “ir além” na edificação coletiva (SCHOMMER, 2005). Pode-se, perceber, por meio desse exemplo, que a interação propiciada pelo Programa gerou oportunidade de aprendizagem – tanto individual como organizacional, aproveitando conhecimentos que cada pessoa traz para a prática compartilhada.

Em relação à articulação entre saberes científicos e não-científicos, as avaliações de ambas as experiências evidenciam que há certa disposição das pessoas nesse sentido, mas tende a prevalecer a valorização do conhecimento técnico e acadêmico. Entre os limites para que essa articulação ocorra plenamente estão a linguagem, as distâncias sociais e territoriais

das pessoas envolvidas, a dificuldade de acesso a meios de comunicação em alguns locais, fazendo com que as oportunidades de troca limitem-se aos poucos momentos em que as pessoas diferentes entre si estão juntas e podem manifestar seus saberes.

Promover articulações entre diferentes conhecimentos e trajetórias organizacionais, preservando identidades exige esforço de “[...] reconhecimento recíproco, de diálogo e de debate” (SANTOS, 2005:120). Para diálogos interculturais ou interorganizacionais, é preciso reconhecimento não só das virtudes próprias e do outro, mas da incompletude e das fraquezas das diferentes perspectivas (SANTOS, 2005), já que a auto-suficiência é incompatível com o diálogo (FREIRE, 2005).

Uma das condições para a produção de conhecimentos relevantes para todos os envolvidos é o engajamento nas práticas e o reconhecimento aos saberes que cada um representa e que deseja compartilhar, inclusive para conhecer seus limites e motivar-se a buscar completude em outros saberes e práticas. Para um gestor entrevistado, se a universidade não vivencia o dia-a-dia para perceber elementos do contexto político e cultural na sua interlocução com o local, torna-se distanciada e suas proposições inadequadas, difíceis de serem aplicadas. Segundo ele: “É necessária, portanto, uma relação mais permanente, mais contínua no tempo. E esse é um ponto nevrálgico da questão”. O tempo de relação é elemento importante para a aprendizagem organizacional, embora não haja período padrão ideal para que a aprendizagem ocorra. Há diferenças em cada situação e é preciso respeitar o tempo de amadurecimento de cada envolvido (SCHOMMER, 2005). Nos casos estudados, a interação entre as organizações foi de 7 meses e 12 meses, o que foi apontado por vários entrevistados como insuficiente para os objetivos a que se propunham. Muitas vezes, embora os resultados materiais para o desenvolvimento não sejam significativos, há resultados a serem valorizados. Sem a viabilidade econômica, porém, corre-se o risco de criar uma relação de dependência que não se esgota, embora a própria viabilidade econômica passe pela ampliação da aprendizagem coletiva, de compartilhar conhecimentos, tecnologias.

A insuficiência de canais e instrumentos que permitam controle e avaliação das ações dos projetos facilita o não cumprimento de pontos das propostas. Usualmente, o financiador exige dos executores relatórios e prestação de contas em meados e ao final da realização das iniciativas, deixando espaço para remanejamentos e argumentos diversos a fim de justificar a não contemplação de metas, objetivos e prazos afixados. Este quadro é agravado no que diz respeito aos mecanismos de controle e fiscalização pelos “beneficiários” sobre a aplicação de recursos e capacidade técnica no desenvolvimento dos trabalhos das equipes universitárias. A universidade, inclusive, como mediadora, segundo depoimento de um membro comunitário participante do projeto ONG Ativa, em alguns casos, dificulta o acontecimento deste encontro por receio de ser deslegitimada e também por não estar habituada a questionamentos em relação a sua autonomia e aplicabilidade dos recursos sob sua competência.

Alguns pesquisadores e estudantes sentem desconforto diante da possibilidade de avaliação de suas competências profissionais e habilidades técnicas e este também é o sentimento de parcela dos membros comunitários participantes porque não estão acostumados a avaliar o trabalho de pessoas educacionalmente mais instruídas. De acordo com um dirigente comunitário do ONG Ativa, embora as comunidades já tenham aprendido muito nesses processos, ainda não têm a maturidade necessária para lidar com a universidade e o governo. A tríade de atores no contexto das experiências apresenta pontos de insatisfação e incapacidade de controle sobre a ação do outro, a exemplo dos não incomuns atrasos na liberação de recursos, dificuldades burocráticas e ineficiência gerencial dos financiadores, o que compromete atividades em andamento, provocando descompassos e dificuldades para se cumprir compromissos assumidos com as equipes e com as comunidades. A inexistência ou ineficiência de instrumentos de controle e de punição favorece o não cumprimento de acordos. Uma das integrantes da equipe técnica do Projeto Terra Lua comenta:

Tanto neste projeto como no Brasil, de modo geral, desperdiçamos riquezas e potencial das pessoas e da natureza como um todo. Parece haver pacto de ineficiência e de mediocridade, pouco compromisso. As pessoas não cumprem o que é acordado e não há pena, punição. Há impunidade em todos os níveis. Se eu fizer ou não fizer, dá na mesma, não acontece nada. No final, independente dos resultados pífios, somos perdoados, tanto pelas comunidades quanto por nós mesmos. Perdoados por antecipação, então tudo é permitido.

Há tendência entre os envolvidos a justificar erros atribuindo-os a fatores como não liberação de contrapartidas de parceiros ou imobilismo comunitário. As escolhas metodológicas de determinados projetos, sobretudo as participativas e experimentais, também costumam ser apontadas como razões para o não cumprimento de metas e objetivos, o que é incorporado e reforçado por membros da comunidade.

#### **4.3 Conflitos, erros, controvérsias e desequilíbrios**

De acordo com Weick e Westley (2004), as práticas imperfeitas que geram autocritica, ou os erros não fatais, são protótipos de momentos que justapõem ordem e desordem, desorganizam o organizado, desarranjam rotinas. A maneira como a organização lida com erros ou falhas afeta sua aprendizagem; uma vez aproveitados para investigar, refletir ou redefinir práticas, estimula-se a aprendizagem. Experiências como Terra Lua e ONG Ativa constituem férteis oportunidades de aprendizagem, na medida em que há certa tolerância para a ocorrência de erros no processo, por sua característica experimental e de formação, assim como são visíveis conflitos, desilusões, desconstrução de mitos e construção de outros.

Na retórica da cooperação para o desenvolvimento local é possível identificar, contudo, a concepção de que “ao estarem todos unidos pelo mesmo objetivo”, devem ser desconsiderados ou minimizados conflitos, disputas e desequilíbrios de poder. Para Oliveira (2001), o discurso do desenvolvimento local é apresentado como capaz de curar todas as mazelas da sociedade, de eliminar conflitos, “...colocando-se no lugar bucólicas e harmônicas comunidades”(2001:13). O desenvolvimento, ao contrário, não é sinônimo de completa convergência de interesses e apaziguamento de conflitos, sob o risco de fechar-se para a complexidade da sociedade. Conflito não é algo negativo, que deva ser omitido, e cidadania não é sinônimo de paz social e de harmonia. Um indivíduo autônomo e reflexivo se forma por meio do conflito, da cidadania, da luta pelos direitos, da política (OLIVEIRA, 2001). Novas possibilidades de desenvolvimento e o fortalecimento da esfera pública podem acontecer exatamente pelo choque de interesses e opiniões entre diferentes agentes, que se percebem como tal, reconhecendo o outro para interagir e dialogar (DANIEL, 1999).

No campo organizacional, pesquisadores observam que, muitas vezes, há interesse em continuidade, harmonia e ausência de conflito, embora a descontinuidade seja comum e necessária para a aprendizagem organizacional. March e Simon (1958) já observavam que os custos da inovação tendem a produzir continuidade, preferindo-se alternativas que mantenham estruturas do que as alterem. Argyris (1992), por sua vez, aponta que as pessoas preferem, muitas vezes, distanciar-se de suas responsabilidades para evitar situações embaraçosas e de conflito; aprendem a encobrir seus erros, seja por não estarem conscientes de que os produzem, seja porque procuram agir para que os erros não pareçam erros, criando teorias de como agir eficientemente para não percebê-los. Assim, as rotinas nas organizações costumam definir-se de forma a evitar que se reconheçam, discutam e identifiquem erros. Contudo, para a aprendizagem organizacional, como vimos, é essencial que os erros sejam identificados, reconhecidos e permitam reflexões para que se avance.

A avaliação do ONG Ativa apontou que a diversidade de experiências, trajetórias e áreas de atuação dos participantes contribuiu para a riqueza do processo, embora gerasse conflitos, divergências de opiniões e dificuldades na condução das discussões. Havia em um dos subgrupos de trabalho pessoas com extensa trajetória em movimentos sociais e políticos e que se engajaram com dedicação. A força do grupo alimentava-se do próprio conflito, além de

outros fatores que contribuíram para que o nível de engajamento no Programa nesse território específico fosse elevado, como a percepção dos participantes de que essa era uma boa oportunidade de promover articulação de pessoas em torno dos problemas da região.

Em outro território, houve alto grau de conflito ao longo do processo, o que levou à interrupção das atividades do Programa antes do prazo previsto. Embora tenha levado a “auto-destruição” do projeto, a experiência nesse local proporcionou situações de aprendizagem para os envolvidos, especialmente pelas dificuldades enfrentadas, tanto na relação entre lideranças no território quanto entre alguns deles e a equipe da universidade. De acordo com o relatório final de avaliação do Programa, “Foi uma experiência que contribuiu para desmistificar algumas idéias e expectativas românticas de relação entre universidade e comunidade e contribuiu para o amadurecimento pessoal e profissional dos envolvidos”.

O desperdício da aprendizagem com erros e conflitos pode acontecer quando não são reconhecidos ou há dificuldades para lidar com eles. Em ambas as experiências, houve situações de conflito não trabalhados no âmbito da própria universidade, provocando entropia e desmotivação. Havia, também, certo receio das opiniões da comunidade, das críticas, muitas consideradas injustas. Havia receio de debater até no âmbito da própria coordenação as dificuldades, os erros e as responsabilidades, o que era sistematicamente adiado. Verifica-se aí o desperdício da experiência para gerar aprendizagem organizacional.

Um dos caminhos para evitar o desperdício da experiência é a realização de processos sistemáticos de avaliação. Seja por exigência dos financiadores, seja por se acreditar que é importante avaliar processos, resultados e impactos, é comum atualmente que projetos sociais e políticas públicas prevejam detalhados processos de avaliação, definindo-se, desde a formulação, metodologias e recursos para sua realização. Nas experiências analisadas, foram conduzidos processos de avaliação, que contribuíram para gerar reflexão e aprendizagem aos envolvidos. De reconhecida importância pela maioria dos participantes, observa-se que a avaliação deve ser processual, endógena, e não realizada apenas para cumprir exigências dos financiadores. Para um membro da equipe, a avaliação: “...não deve ser formal, mecânica, burocrática, para cumprir formalidades, tem que ser visceral, provocar reflexão”. Estudiosos da avaliação, como Patton (1996), defendem que a avaliação deve ser focada em utilização, produzindo-se informações e conduzindo-se processos de modo que sejam úteis para a tomada de decisões, para gerar adaptação e correção de rumos nos processos em curso ou em iniciativas futuras similares. De acordo com a equipe do Terra Lua, avaliar deve tornar-se hábito, durante todo o processo, o que exige disciplina. O grupo percebe que a avaliação pode ter, ao mesmo tempo, caráter subjetivo, propiciando reflexão e transformação das pessoas envolvidas, e caráter associado a sistemas de planejamento e controle.

## **5. Implicações para o desenho de processos de formação profissional e projetos em prol do desenvolvimento local**

A análise dessas experiências permitem identificar oportunidades de aprendizagem organizacional, uma vez que, no âmbito de suas atividades, promovem: **a)** oportunidade de articulação no interior da própria universidade – entre disciplinas científicas, atividades de ensino, pesquisa e extensão, estudantes, técnicos, professores e pesquisadores; **b)** oportunidade de articulação entre a universidade e outras organizações – financiadoras, governamentais, comunitárias e outros parceiros, o que permite a ampliação de visões e perspectivas, por meio da exposição a novos repertórios, do desequilíbrio entre experiência e competência e da construção conjunta de práticas; **c)** oportunidade para que os participantes desempenhassem diferentes papéis, com legitimidade, em distintas posições entre o centro e a periferia nas comunidades de prática e nas organizações, de modo geral; **d)** em certa medida, todos os integrantes – indivíduos e organizações – ocuparam a posição de aprendizes, embora não deixem de ocorrer relações de natureza hierárquica e graus diferentes de participação, em

situações específicas; **e)** oportunidade de engajamento de diferentes em atividades compartilhadas; **f)** combinação de recursos, conhecimentos e elementos do repertório institucionalizado de práticas de diferentes origens – organizações públicas e privadas, da universidade e fora dela; **g)** aproveitamento de brechas institucionais e oportunidades de financiamento para realizar atividades diferenciadas, em relação às tradicionais metodologias de ensino e de gestão de projetos interorganizacionais; **g)** combinação entre planejado e emergente, ordem e desordem, melhorias contínuas e rupturas.

Nas mesmas experiências, no entanto, é possível identificar limites históricos, políticos, culturais, sociais e econômicos que afetam seu potencial de aprendizagem organizacional: **a)** características no âmbito da sociedade brasileira, como a desigualdade social, que contribui para a hierarquização de conhecimentos, não reconhecimento ou marginalização de certos saberes; **b)** certo isolamento da academia em relação à sociedade, tanto pelo fato de a ciência moderna ter se constituído pelo rompimento com o senso comum (SANTOS, 2003), quanto pela elitização do acesso à universidade; **c)** definição de pautas de pesquisa e de objetivos de projetos em função de interesses que nem sempre contemplam a diversidade de interesses das organizações e setores participantes; **d)** postura que sobre valoriza o conhecimento acadêmico em relação a outros tipos de conhecimentos, reduzindo abertura ao diálogo e à troca, expressa em manifestações como “aqueles que levam o conhecimento” a “quem não o possui”; **e)** rigidez e resistência a mudanças própria de organizações tradicionais como as universitárias; **f)** mecanismos de avaliação individual e institucional que priorizam atividades de ensino, publicações acadêmicas disciplinares e desempenho individual, não incentivando atividades que exigem maior disponibilidade de tempo e de recursos, engajamento de várias pessoas; **g)** mecanismos institucionais que tendem a dificultar interações multi e interdisciplinares, não incentivando atividades que exigem engajamento de várias pessoas e áreas do conhecimento; **h)** inibidores de práticas que desafiam modelos estabelecidos, expressos por meio de procedimentos burocráticos, limites de financiamento, dificuldade de gestão de recursos financeiros provenientes de diferentes fontes, dificuldade para manter equipes multidisciplinares integradas tanto por pesquisadores seniores quanto por juniores; **i)** carência de mecanismos de democratização da gestão no âmbito de projetos como os aqui analisados, tanto no que se refere à formação profissional quanto ao desenvolvimento local, bem como no âmbito das relações entre universidade e sociedade, de modo geral.

Quanto à articulação nas fronteiras entre comunidades de prática, observa-se que a aprendizagem organizacional fomentada pela articulação entre diferentes saberes, embora possa ocorrer por meio de distintos mecanismos, tende a ser potencializada em situações que envolvem práticas concretas em torno das quais as pessoas engajam-se e comprometem-se, levando saberes que já possuem e construindo outros, coletivamente. Cada pessoa, como membro de distintas comunidades de prática, pode ter o potencial de aprendizagem ampliado, na medida em que combina engajamento em comunidades de prática mais homogêneas internamente e em comunidades de prática integradas por pessoas de diferentes trajetórias em prol de um empreendimento compartilhado. Embora as distâncias sociais, culturais e econômicas da sociedade limitem o potencial de formação de comunidades de prática constituídas por pessoas em condições muito diferentes do ponto de vista cultural, econômico e educacional, é possível que isso aconteça quando há estímulo a isso, como nas experiências estudadas. Há que se considerar, contudo, que tende a haver dificuldades para se sustentarem quando cessado o estímulo, como foi possível verificar nos casos estudados.

Experiências como essas mostram que é possível promover novos padrões de articulação entre as organizações e dentro delas, mas que os desafios para tal são significativos. De fato, tais iniciativas contribuem para desestabilizar certezas arraigadas e procedimentos ordenados vigentes em organizações burocratizadas, como na universidade e nos governos, enquanto os vetores que tendem à tradição, à ordem e à institucionalização

seguem influenciando as práticas. Nessa tensão, é possível a aprendizagem organizacional, a combinação do velho e do novo, em distintos padrões de articulação.

Entre as possíveis implicações dessas características para o desenho de processos de formação profissional, destaca-se a necessidade de uma visão mais ampla da aprendizagem nas instituições que se dedicam à formação profissional. A aprendizagem não depende apenas de ensino, não está restrita a salas de aula e a relações verticais entre mestres e aprendizes, ou professores e alunos, nas quais os que sabem ensinam aos que pouco ou nada sabem. Defende-se direcionar o foco para os contextos sócio-práticos nos quais as pessoas interagem para compreender e propiciar aprendizagem, em lugar da ênfase aos processos cognitivos individuais, ainda predominante na maioria das concepções de ensino. Há muito a avançar na integração entre disciplinas no interior do conhecimento científico, na abertura a conhecimentos não-científicos, na efetiva articulação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como na aproximação de pautas e metodologias de ensino, pesquisa e intervenção mais próximas dos múltiplos interesses da sociedade. Quanto às implicações para a gestão de projetos que visam a promover o desenvolvimento local, sobretudo quando envolvem a universidade, os casos evidenciam a necessidade de democratização e criação de mais canais de interlocução com a sociedade, abrindo-se para diferentes pressões. A efetiva participação de diferentes atores deve ser promovida, bem como fomentadas condições propícias para a formação de comunidades de prática. É fundamental o reconhecimento dos distintos saberes envolvidos em processos de desenvolvimento, partindo do reconhecimento e valorização da identidade de cada um, do que cada um tem para compartilhar, admitindo-se a relevância do conhecimento científico, mas também de outros saberes. A universidade pode definir-se enquanto espaço de experimentação, de aprendizagem compartilhada e de conectividade entre diferentes saberes, aproveitando brechas e desequilíbrios como oportunidades para aprender.

## **6. Considerações finais**

A vivência dessas experiências e a reflexão sistematizada permitida pela pesquisa evidenciam que oportunidades como essas, em que há engajamento de pessoas com diferentes trajetórias, compartilhando saberes em prol de objetivos desafiadores, geram desequilíbrio entre experiência e competência, momentos de justaposição entre ordem e desordem, incorporação de aprendizagens passadas e, em paralelo, oportunidade para reflexão crítica sobre pressupostos e erros, para a controvérsia e a improvisação e para novos padrões de comportamento nas organizações envolvidas. A compreensão de processos de aprendizagem como esses podem nos fazer avançar no desenho de programas de formação profissional, na elaboração e gestão de projetos que visam a contribuir para o desenvolvimento local, bem como para o fomento à aprendizagem nas organizações, de modo geral.

Procuramos evidenciar elementos metodológicos e institucionais que influenciam a dinâmica das relações em iniciativas que pretendem contribuir para a formação profissional e o desenvolvimento local, por meio da relação entre universidade e sociedade. Para além das capacidades ou conhecimentos de cada envolvido, fatores históricos, culturais, institucionais e metodológicos influenciam o cotidiano das práticas, de maneira imbricada e interdependente. Nossas experiências têm evidenciado que mais importantes do que os fins ou objetivos desse tipo de projeto são as metodologias empregadas em sua construção, nas práticas cotidianas de sua realização. Espera-se que a reflexão a respeito de práticas nesse campo de ação contribua para identificar condicionantes, limites e caminhos para sua superação, de modo que os processos sejam enriquecedores para todos os envolvidos em relações interorganizacionais, intersetoriais e nas fronteiras entre comunidades de prática. Embora haja desafios, acreditamos que é possível avançar, que a realidade não está dada e pode ser permanentemente reconstruída, o que passa pela aprendizagem construída cotidianamente na articulação entre teoria e prática, ação e reflexão, intervenção e análise.

## 7. Referências

- ARGYRIS, C. **Enfrentando defesas empresariais: facilitando o aprendizado organizacional**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- DANIEL, C. A construção da esfera pública pelo choque de conflitos. **Parcerias e responsabilidade social**. São Paulo: CENPEC / Instituto Ethos, 1999.
- DELANTY, G. The university in the knowledge society. **Organization**, 8(2):149-53. 2001.
- EASTERBY-SMITH, M.; SNELL, R.; GHERARDI, S. Organizational learning: diverging communities of practice? **Management learning**; Sep,1998;29(3); ABI/Global, 259-72.
- EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. (orgs.) **Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001.(15-38)
- FARAH, M. F. S. Gestão pública - apresentação. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v.44, n.3, jul/set 2004, 57-61.
- FISCHER, T. Poderes locais, desenvolvimento e gestão – introdução a uma agenda. In: FISCHER, T. (org.) **Gestão do desenvolvimento e poderes locais: marcos teóricos e avaliação**. Salvador: Casa da Qualidade, 2002. 344 p. (pgs. 12-32).
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FRIEDLAND, R. e ALFORD, R.R. Bringing society back in: symbols, practices, and institutional contradictions. In: POWELL, W.W.; DIMAGGIO, P.J. **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago: The University of Chicago Press, 1991. 232-63.
- JEPPERSON, R.L. Institutions, Institutional Effects, and institutionalism. In: POWELL, W.W. and DIMAGGIO, P.J. **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago: The University of Chicago Press, 1991. 143-63.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. 11ª reimpressão. New York: Cambridge University Press, 1991.
- MARCH, J.G.; SIMON, H.A. **Organizations**. 2ª ed. New York, London: John Wiley & Sons, Inc., 1958.
- MICHAUD, A. UQAM – 25 anos de parceria com os setores sindicais, comunitários e femininos. “**Experiências transformadoras nas relações entre universidade e sociedade**” – Recife-PE: Fórum Social Nordeste, 24 a 27 de novembro de 2004.
- OLIVEIRA, F. de. **Aproximações ao enigma: o que quer dizer desenvolvimento local?** São Paulo: Pólis; Programa Gestão Pública e Cidadania/EAESP/FGV, 2001.
- PATTON, M.Q. **Utilization focused evaluation**. Bervely Hills, CA: Sage, 1996.
- RIBEIRO, R.J. **A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- SANTOS, B.de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 4ª ed. São Paulo: Graal, 2003.
- \_\_\_\_\_. (org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos; v.4).
- \_\_\_\_\_. e AVRITZER, L. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, B. S. (org.) . **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (páginas 39-42). (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos; v.1)
- SCHOMMER, P.C. **Comunidades de prática e articulação de saberes na relação entre universidade e sociedade**. São Paulo: Fundação Getulio Vargas, 2005 (tese de doutorado). 314 pg.



- WEICK, K.E.; WESTLEY, F. Aprendizagem organizacional: confirmando um oximoro. In: CALDAS, M.; FACHIN, R.; FISCHER, T. (orgs. ed. brasileira). **Handbook de estudos organizacionais**. (CLEGG, S.R.; HARDY, C.; NORD, W.R. – orgs ed. original). São Paulo: Atlas, 2004. (V3. Ação e análise organizacionais). 361-88.
- WENGER, E. **Communities of practice. Learning, meaning and identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.
- \_\_\_\_\_. Communities of practice and social learning systems. **Organization**, 2000: 7(2), 225-46.
- YANOW, D. Seeing organizational learning: a ‘cultural’ view. **Organization** articles. V. 7 (2): 247-68. 2000.
- YELLAND, R. **Current work on university research management**. Paper - UNESCO Forum on Research Manegement, Paris, 28 June 2001 (mimeo).