Programa de Estudos em Gestão Social

Coordenação: Fernando Guilherme Tenório

"Programa dedicado à produção de estudos e à divulgação de experiências em gestão social, preocupado com o enriquecimento da participação pública nos destinos da cidadania contemporânea."

Análise do processo de uma experiência em construção de projetos comunitários: para repensar a formação do administrador

Adélia Cristina Zimbrão da Silva*
Alketa Peci*
Carlos Dias Leal*
Fausta Prociosa M. da Silva Cadete*
João Soares Orban*
José Luís Abreu Dutra*
Lessandra da Silva*
Marco Aurélio Nunes de Barros*
Patrícia Asunción Loaija Calderon*
Valeria Rosa Bicudo*

1. Introdução

A Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro verificou que as comunidades tinham dificuldade em elaborar propostas de melhoria na área social na forma de projetos, o que facilitaria a obtenção de recursos junto a instituições de financiamento. Assim, solicitou à coordenação do Programa de Estudos em Gestão Social (PEGS) que ministrasse um curso de capacitação em elaboração de projetos comunitários. Em vez de um curso tradicional, em sala de aula, optou-se pelo formato de um escritório-modelo, com espaço cedido pela Cáritas, na Catedral Metropolitana do Rio de Janeiro, onde se realizariam os encontros. Essa experiência vem sendo reproduzida a cada ano com encontros semanais, com duas horas de duração, entre o grupo de alunos-monitores e os representantes das comunidades.

O Escritório-Modelo de Gestão de Projetos Comunitários é uma experiência que há alguns anos busca sistematicamente aproximar alunos de mestrado em administração pública com representantes de comunidades de baixa renda da cidade do Rio de Janeiro. A partir das necessidades das próprias comunidades e tendo por base a participação do cidadão na solução de problemas de sua comunidade, realizam-se, durante o período de quatro meses correspondente ao segundo semestre acadêmico, encontros semanais com representantes das comunidades. O objetivo principal é promover o relacionamento entre saberes técnicos e acadêmicos da administração com os conhecimentos e vivências das comunidades. Por meio da construção de relações intersubjetivas e

* Alunos do curso de mestrado da EBAP/FGV.

interinstitucionais, busca-se a formação de gestores de projetos comunitários, através de metodologia educativo-participativa e de incentivo à cidadania integral de todos os participantes.

2. A experiência de 1998

Para que o trabalho contasse com uma sólida fundamentação teórica, o grupo de alunos-monitores dedicou-se a um período de preparo intensivo, cujos conteúdo e estrutura foram estabelecidos com base nas experiências acumuladas ao longo dos últimos 10 anos. Neste ano, juntamente com as leituras prévias sobre conceitos e práticas de educação, pesquisa-ação, elaboração e gestão de projetos comunitários, foi ministrado um curso intensivo, com duração de uma semana. Professores e profissionais de diversas áreas foram convidados para compartilhar seus conhecimentos e experiências com os alunos de mestrado que atuariam como alunos-monitores. Além disso, o processo foi muito enriquecido pelo fato de os alunos-monitores da experiência no ano anterior também participarem do curso, relatando suas experiências e estabelecendo um amplo debate para a troca de opiniões e esclarecimento de dúvidas a respeito do trabalho já realizado.

Simultaneamente, a Cáritas promoveu a seleção dos representantes das comunidades que participariam do curso. Cartas foram enviadas às paróquias da cidade do Rio de Janeiro informando sobre a ocorrência do evento e solicitando a indicação de pessoas com ampla experiência comunitária que pudessem participar dos encontros.

O primeiro encontro foi dedicado ao processo de integração entre os representantes das comunidades e os alunos-monitores. Os participantes se apresentaram, informando nome, local de residência, formação, experiência anterior e comunidade a que pertenciam. Além disso, procurou-se esclarecer os objetivos, estrutura de funcionamento e duração dos encontros. Em seguida, os representantes comunitários foram distribuídos, de forma aleatória, em três grupos de trabalho e designados aos alunos-monitores que atuariam junto a cada grupo. A constituição inicial dos grupos sofreu algumas mudanças e já no segundo encontro o arranjo procurou integrar, num mesmo grupo, representantes de uma mesma comunidade, a fim de possibilitar a elaboração conjunta dos projetos e facilitar a troca de idéias e conhecimento acumulado sobre a própria comunidade.

Uma primeira observação importante — que merece destaque na experiência de 1998 — diz respeito à diversidade e aos tipos de inserção dos participantes junto às comunidades. Os grupos eram formados em parte por representantes comunitários, isto é, pessoas que residiam na comunidade e que, de alguma forma, exerciam um papel de liderança. Por outro lado, também era integrado por representantes de programas sociais — a maioria de iniciativa da Igreja Católica — que, embora não residissem nas próprias comunidades, tinham atuações destacadas junto a elas. Finalmente, uma pequena minoria era formada por representantes de órgãos governamentais e instituições financiadoras de projetos sociais. Isto propiciou de pronto uma relação de troca de dados, informações e percepções entre os representantes comunitários e institucionais.

A primeira reunião de trabalho foi marcada por algumas dificuldades e problemas a superar. Houve uma certa resistência e dificuldade de absorção dos conceitos de ensino-aprendizagem relacionados à experiência. Os representantes das comunidades insistiam em ver os alunos-monitores como professores e em considerar os encontros como aula. Portanto,

foi necessário insistir no esclarecimento da proposta, reforçando a idéia de um relacionamento horizontal durante os encontros. Por outro lado, investiu-se na aplicação de uma metodologia de aprendizagem mútua entre alunos-monitores e representantes das próprias comunidades.

Os encontros transcorriam em dois momentos. Das 14 às 16h, os alunos-monitores e os representantes das comunidades trabalhavam na definição, elaboração e desenvolvimento dos projetos, enriquecendo-os com suas próprias vivências e experiências. Após um pequeno intervalo, os representantes comunitários eram dispensados e, com a presença do professor coordenador, os alunos-monitores se dedicavam à avaliação e análise dos trabalhos daquele dia para discutir os problemas enfrentados e estabelecer as metas para os próximos encontros. Com o passar do tempo, esses encontros transformaram-se também em um momento de reflexão e identificação de fundamentação teórica que explicasse os novos elementos e aspectos que foram surgindo nos trabalhos de cada encontro.

Um desses elementos, claramente identificado pelo grupo de alunos-monitores, foi a preocupação de alguns representantes em elaborar projetos voltados para a microempresa. De forma geral, essa preocupação tinha por base a implantação de projetos de geração ou complementação da renda a ser auferida pelos integrantes do "empreendimento". Esta questão foi objeto de diversas análises entre os alunos-monitores e a coordenação. Tratava-se de avaliar e saber como tratar projetos que, em vez de estarem voltados para dar conta de atender às necessidades e carências da coletividade, buscavam gerar renda para apenas alguns dos integrantes de comunidade. O sentido acentuadamente empresarial desses projetos permitiu ao grupo perceber a forte influência da ideologia individualista junto a essas comunidades. Para as carências coletivas, manifestadas pelos níveis de pobreza e escassez de rendimentos, apresentavam-se soluções de reduzida abrangência e com poucos beneficiários diretos. Entretanto, no final da experiência, foi possível perceber que vários projetos apresentavam características mais participativas e buscavam atender a um número maior de beneficiários.

Os alunos-monitores entenderam que os projetos comunitários são um conjunto de atividades que, organizadas em ações concretas, atendem a necessidades percebidas e identificadas pela comunidade em um espaço de participação criado por ela própria ou estimulado pelos alunos-monitores. Isso conferiu grande importância à determinação e descrição do problema a ser solucionado pelo projeto, com base nas informações e conhecimentos do representante comunitário e nos levantamentos feitos por ele junto à respectiva comunidade. A maioria dos representantes, especialmente aqueles com maior experiência comunitária, entendeu a proposta e se motivou com a idéia de transformação de um anseio coletivo em um projeto real através de um estreito contato com a própria comunidade.

Observaram-se também certas resistências[1] e desconfianças em relação à capacidade da comunidade para identificar e apresentar soluções para os próprios problemas. Nesse aspecto foi de grande importância a contribuição dos representantes com maior nível de comprometimento com o seu grupo social, pois eles serviram como exemplo para os colegas e os incentivaram a buscar um maior contato com a comunidade,[2] ressaltando a im-

[1] Houve um caso no qual um participante queria "construir o projeto e depois encaixar os dados na comunidade".

[2] Um participante, nos primeiros encontros da experiência, recusava-se a procurar a associação de moradores para discutir o projeto. Ao longo dos encontros, reconheceu a importância de tal parceria.

portância desse envolvimento e participação na elaboração do projeto. "A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar (...) a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação" (Freire, 1983:100-1).

A identificação dos projetos de cada comunidade foi o primeiro passo em direção ao objetivo proposto. A maioria dos participantes vinha de comunidades muito carentes e apresentou uma série de problemas que se poderiam converter em vários projetos. No entanto, enfatizou-se que era importante a escolha, junto com a comunidade, de um problema prioritário para a elaboração de um projeto-piloto. Esse processo os capacitaria a, posteriormente, elaborar outros projetos sem o auxílio dos monitores. Esse entendimento contribuiu para melhorar a integração dos membros do grupo, incentivando iniciativas, opiniões e sugestões quanto aos projetos dos colegas. Como conseqüência, foi possível avaliar melhor o nível de amadurecimento dos participantes e identificar aqueles que se projetavam como catalisadores de todo o processo e que, com sua experiência, traziam maiores contribuições para o enriquecimento dos encontros.

Os monitores tinham a tarefa de apresentar e discutir os principais conceitos, começando com o diagnóstico do problema e a viabilidade de sua solução. A utilização de exemplos e a distribuição de formulários com os conceitos básicos de cada tema exposto facilitaram muito o processo de aprendizagem. Apesar das dificuldades, todos os participantes conseguiram definir o problema a ser abordado.

Para melhor situar a metodologia de aprendizagem utilizada, é importante destacar que alguns grupos de trabalho contavam com a presença de representantes de comunidade analfabetos e/ou semi-analfabetos. Este fato reforçou, ainda mais, a coesão do grupo, além de representar um processo que se construía e reconstruía coletiva e dinamicamente, tendo em vista as realidades bastante diversificadas e complexas.

Partindo disso, o próprio conceito de projeto foi elaborado com a colaboração de todos os participantes de cada subgrupo, a partir de sua realidade e experiência. Vale destacar alguns conceitos construídos a partir do universo simbólico dos diversos segmentos comunitários, quais sejam: "solução de um problema"; "perspectiva de vida"; "caminho"; "o que fazer para mudar essa realidade".

Assim, construíram-se conceitos de projeto que mais correspondiam às representações do grupo. Aproveitou-se, então, para destacar, nesse momento, as interfaces com as definições acadêmicas.

No momento da definição dos problemas, fez-se uma reflexão sobre seu grau de representatividade, tendo em vista as reais demandas das comunidades ou grupos a serem atendidos. Assim, os próprios participantes questionavam-se uns aos outros até que ponto os problemas apresentados correspondiam a uma demanda comunitária ou simplesmente tratavam-se de preocupações e inquietações individuais.

À medida que os problemas eram identificados e apontadas as propostas de soluções, sob a forma de projetos, delineavam-se, de maneira espontânea, as possibilidades de implantação dessas soluções. Por exemplo, com relação ao "projeto cozinha" foi identificada a existência de um terreno doado pela paróquia (igreja) local, próximo às residências das mulheres — público do projeto em questão.

Destacou-se, então, que o processo de construção de projeto — surgido de forma não-conduzida — equivaleria a um momento de elaboração de projeto definido academicamente como "viabilidade".

Superada a fase inicial de definição do problema, os encontros desenvolveram-se obedecendo a uma estrutura determinada: num primeiro momento, discutia-se o trabalho feito pelo grupo durante a semana, segundo os tópicos teóricos estudados na semana anterior e, posteriormente, outros conceitos teóricos eram repassados para os participantes. Os próprios participantes determinavam o ritmo e o andamento do grupo. Alguns representantes comunitários, com mais experiência de liderança, projetavam-se como exemplo e, com seu ritmo e qualidade de trabalho, afetavam positivamente o grupo como um todo. Estabeleceu-se, então, uma forte integração, e as trocas de conhecimento e idéias passaram a acompanhar todos os encontros, pois a colaboração era uma ferramenta didático-pedagógica fundamental do processo.

Simultaneamente, observou-se o estreitamento de laços com as respectivas comunidades. Buscando coletar as informações necessárias para a elaboração do projeto, especialmente em relação à montagem do cronograma e à elaboração do orçamento, os participantes passaram a realizar várias reuniões com a comunidade e com pessoas-chave, detentoras de conhecimentos específicos, com vistas ao desenvolvimento das várias etapas do projeto. Para esta experiência do escritório-modelo, como já ressaltado, foram convidados também representantes de organizações não-governamentais e secretarias de governo. Na maioria dos casos, essas pessoas com maior experiência na área administrativa deram uma valiosa contribuição através de informações para a elaboração dos projetos.

A insistência dos alunos-monitores em apontar que os encontros estavam produzindo um aprendizado recíproco motivou tanto estes quanto os representantes comunitários. Algumas vezes os alunos-monitores se deparavam com situações para as quais não dispunham de respostas teóricas imediatas. Essa atitude de humildade acadêmica ajudou a criar um clima de confiança e segurança na relação com os representantes comunitários, que, assim, puderam se dar conta de que os alunos-monitores eram co-participantes do processo de construção de cada projeto.

Ao fim dos encontros, a produção de quase todos os projetos originariamente propostos foi concluída.[3] Para encerrar a programação foi organizado um *workshop*, realizado na própria instituição acadêmica. Os participantes das comunidades foram convidados para compartilhar suas idéias e expectativas a respeito da iniciativa. O evento foi marcado por forte emoção, seja para os alunos-monitores, seja para os representantes das comunidades e outros convidados.

---

[3] Os projetos desenvolvidos nesta experiência foram: Aprender, Fazer, Ganhar: Costurando um Futuro Melhor (comunidade da Vila Piquiri, Brás de Pina, Rio de Janeiro, RJ); Distribuição Direcionada de Cestas Básicas (comunidade da Vila Piquiri, Brás de Pina, Rio de Janeiro, RJ); Grupo Informativo da Paróquia do Santíssimo Sacramento (Paróquia do Santíssimo Sacramento, Centro, Rio de Janeiro, RJ); Educação em Família (Cruzada Paulo de Tarso, Brás de Pina, Rio de Janeiro, RJ); Cantina da União (Jardim Catarina, São Gonçalo, RJ); Lavando e Levando a Vida (morro da Esperança, Complexo do Alemão, Olaria, Rio de Janeiro, RJ); A Saúde Começa pela Boca (Complexo do Acari, Rio de Janeiro, RJ); Magarça (Santa Clara, estrada do Magarça, Rio de Janeiro, RJ); Constituição de uma Rede de Serviços Assistenciais (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento Social 1 — CR-1; Educação Começa Antes de Nascer (comunidade da Fazenda Botafogo, Rio de Janeiro, RJ); Fuxico's (Complexo do Alemão, Olaria, Rio de Janeiro, RJ); Informatizando o Futuro — Curso Básico de Informática para Jovens da Comunidade do morro da Babilônia (comunidades dos morros da Babilônia e Chapéu Mangueira, Rio de Janeiro, RJ); O Futuro na Cozinha (comunidade Parque Royal, Ilha do Governador, Rio de Janeiro, RJ).

3. Mercado, sociedade e academia: um distanciamento necessário à formação do administrador?

O desenvolvimento da experiência do escritório-modelo teve como referência a crítica a alguns elementos presentes na formação acadêmica, principalmente o amplo distanciamento entre a ciência produzida e ensinada na academia, as exigências do mercado de trabalho e as necessidades da sociedade civil.

Uma questão central que precisa ser repensada e que se reflete na atuação contemporânea do administrador refere-se ao próprio processo de formação, que ainda está profundamente imbuído de um caráter economicista[4] e tecnicista.

Dessa forma, a administração parece se distanciar de sua condição de ciência social, na medida em que procura cada vez mais se constituir em técnica que visa a responder, de forma eficiente, ora aos interesses de uma tecnoburocracia governamental, ora ao gerenciamento de negócios e interesses privados inerentes à esfera do mercado.

Como se poderá ver a seguir, este sentimento parece ser alimentado por uma expectativa que pensa o aluno como um depositário de conhecimentos produzidos e dogmatizados que garantem, desde sempre, a certeza sobre os resultados a serem alcançados se houver a adequada adoção de metodologias consagradas. O discurso competente assim instituído não busca inspiração em idéias e valores, "mas na suposta realidade dos fatos e na suposta eficácia dos meios da ação" (Chauí, 1981b:11). Assim, bastaria a incorporação dessas metodologias para o perfeito aprendizado de determinada disciplina ou campo de conhecimento, inclusive a administração.

Marilena Chauí (1981b:12-3) ainda menciona os discursos derivados como aqueles que estabelecem a maneira de cada um se relacionar com o mundo e com os homens, ou seja, "Através de mil pequenos modelos científicos, nos quais a dimensão propriamente humana da experiência desapareceu. Em seu lugar surgem milhares de artifícios mediadores e promotores do conhecimento, que constrangem cada um e todos a se submeterem à linguagem do especialista, à ilusão de participar do saber. Esse discurso competente não exige submissão qualquer, exige interiorização de regras".

Complementando esta expectativa, pode-se perceber uma perspectiva epistemológica que torna o conhecimento científico um objeto inerte, sacralizado (ou uma mercadoria que se adquire). Este modelo polariza o conhecimento em dois entes, o objeto e o sujeito: ao primeiro corresponderia àquilo a ser conhecido, e o segundo se identificaria como o ser que conhece. Dessa forma, se deixa de apreendê-lo como um processo de relações dinâmicas, autogerador de crises, cumulativo, em permanente transformação.

O processo de formação baseado no tecnicismo tem como fio condutor básico uma pretensa despolitização do conhecimento técnico e de seus formuladores/incorporadores. Representa um fenômeno acabado, instituído e neutralizante.

Com a ênfase na técnica, desenvolve-se um tipo de razão que se concretiza através da tecnoestrutura, onde os técnicos são homens "pensantes" que possuem um conhecimento organizatório que é legitimado pelo discurso da competência. Com relação a este aspecto, Chauí (1981b:11) contribui para o desvelamento de aspectos da "razão técnica", apontando que " com o discurso da burocratização e da organização, a ideologia deixou de ser discurso le-

[4] O que se considera ação racional nas sociedades centradas no mercado nada mais é do que uma ação que reflete um cálculo econômico das conseqüências de cada alternativa de escolha.

gislador, ético e pedagógico, fundado na transcendência de idéias e de valores, para converter-se em discurso anônimo e impessoal fundado na pura racionalidade de fatos racionais. Não deixou de ser legislador, ético e pedagógico, mas deixou de fundar-se em essência e valores. Tornou-se discurso neutro da cientificidade e do conhecimento".

Desta forma, a ciência vai buscando legitimação e a administração, nesta perspectiva, vai sendo impregnada por esta "racionalidade em si". A racionalidade e a técnica tornaram-se fins em si mesmas. Constitui-se, assim, um pensar não para o homem, mas "acima" dos homens.

Contrastando com esta perspectiva, a visão gramsciana de ciência (guardando sua relação em graus com a ideologia) tinha a objetividade marcada pelo que é "objetivamente humano", em que se indagava o que seria da objetividade, o que seria do "pensar" sem o homem, na medida em que ele era o próprio criador dos valores, e dos próprios valores científicos.

Vários campos científicos colocaram em questão esta epistemologia da "racionalidade em si". Assim, nas ciências sociais, pode-se destacar a sociologia do conhecimento — que identifica e estuda as relações sociais na produção, disseminação do conhecimento e as suas estruturas de validação e de poder — e, em seguida, os métodos da antropologia social, a qual, por sua necessária defesa da alteridade, não pode prescindir do reconhecimento dos saberes tácitos, se coloca problemas quanto à definição dos objetos e da relação entre os sujeitos do conhecimento, pois tanto os "objetos" quanto os "sujeitos" são atores sociais em interação.

Outros campos onde se aprofundou esta crítica epistemológica foram a física quântica, por trabalhar com objetos cujas dimensões tornam evidentes a interferência dos "instrumentos de medida" sobre os resultados do "medido", e, finalmente, a filosofia dialética, que reconhece a imanência do contraditório na ontologia do ser, ou seja, qualquer coisa só existe através do reconhecimento do seu contrário ontológico (uma mesa só é mesa porque não sou capaz de identificá-la com qualquer outra coisa que não seja mesa, ou uma mesa só é mesa porque não é cadeira).

Nestes campos de conhecimento, os pressupostos polares do relacionamento entre sujeito e objeto foram rompidos na valorização ao processo de conhecimento, ou seja, ao sistema de relacionamento e auto-referenciamento entre sujeito e objeto. Assim, o movimento dialético entre os contrários, tese e antítese, produz a síntese e revela que na relação sujeito/objeto se constroem novos sujeitos e novos objetos, simultaneamente contrários e complementares aos originais.

No contexto acima, mais que um distanciamento há um relacionamento entre mercado e academia, que se expressa pela divergência de pontos de vista sobre o significado objetivo do conhecimento e da ciência. Essa divergência, entretanto, apresenta um arcabouço comum, que se revela numa apreensão instrumental da razão como conteúdo fundador da modernidade.

Cabe destacar que o caminho trilhado pela racionalidade instrumental, tecnicamente definido (que marca o processo de formação do administrador), torna irrelevante as especificidades históricas, econômicas, culturais e geopolíticas de cada sociedade/localidade, negando importância a tudo, na sociedade real, que não se enquadre numa moldura previamente estabelecida.

O triunfo da razão num sentido instrumental se aproxima da idéia de desencantamento do mundo, como construída por Max Weber. Corresponderia a conceber a natureza e a sociedade de uma forma que abole e desvincula o conhecimento e a ação sobre as "coisas" de um conteúdo ontológico das e sobre as mesmas, substi-

tuindo este conteúdo por um cálculo que objetiva a ação.

O processo de racionalização teria constituído um avanço significativo nos mecanismos de produção e administração e possibilitado, entretanto, a ascensão de uma organização da sociedade que atomizou os diversos aspectos da vida em sociedade.

A razão instrumentalizada passou a coordenar todos os passos da vida social, desde a eficácia da produção pautada na ciência até a organização baseada no ordenamento e controle das relações entre os indivíduos, onde as características principais são, num primeiro momento, a padronização e a massificação da produção e do consumo e, atualmente, a padronização flexível e a "financeirização" das relações planetárias.

Este processo de instrumentalização da razão no campo do conhecimento produzirá a ascensão de uma formação essencialmente tecnicista nos profissionais de nível superior, particularmente entre os diretamente relacionados ao mundo da produção material, e isto tem afetado as formas e os conteúdos em que se baseiam as práticas de formação dos administradores até o momento.

Uma outra ordem de questões sobre este tema do relacionamento entre academia, mercado e sociedade se relaciona ao papel da academia na divisão do trabalho social no campo da produção, experimentação e difusão de novos conhecimentos e tecnologias.

Um grande desafio, então, é fazer com que a informação, como insumo no processo de aprendizagem ou de construção/reconstrução da própria ciência — no mundo globalizado —, seja partilhada/democratizada, provocando um processo de autoconhecimento e de auto-avaliação, principalmente com relação a metodologias/aprendizagens já consolidadas. É preciso buscar o "vir a ser contínuo" que se manifesta na práxis coletiva.

Lojkine (1995:250) aponta que "Esse processo tem uma conseqüência maior: a informação como serviço público, informação universal, filha das Luzes do século XVIII, vê-se confrontada com um outro tipo de informação, produto mercantil 'adaptado' a clientes específicos (...) se opõe a uma informação universal e igualitária que não escamoteia os conflitos e os desafios societários em debate".

Portanto, observa-se que dois pressupostos podem justificar o distanciamento entre academia e mercado: a incorporação e validação crescente de inovações pelo mercado e as exigências progressivas das competências da academia na produção e avaliação das inovações. Nesse caso, se poderia advogar a favor de um necessário grau de distanciamento entre mercado e academia como forma de garantir a autonomia mútua, reserva fundamental para a produção de inovações que não sejam afetadas na origem pela racionalidade de mercado.

4. O processo educativo do administrador público a partir da gestão social

Como pôde-se perceber, a formação em administração pública tem-se orientado basicamente pela teoria tradicional.[5] Nesse sentido, o gestor sai da academia com uma visão tecnoburocrática — munido de um conjunto de conhecimentos sistematizados em instrumentos pouco aplicáveis à dinâmica da realidade, uma vez que são conceitos aprisionadores e redutores da complexidade dos fenômenos —, mas

[5] Na versão da escola de Frankfurt, trata-se do conhecimento oriundo da corrente filosófica positivista, que procura estabelecer princípios gerais a partir da verificação empírica, postulando conhecimento objetivo, neutro, livre de juízo de valor.

com a ilusão de que detém o conhecimento objetivo sobre o mundo. Durante seu processo de aprendizagem lhe são conferidos métodos e técnicas que o preparam para ações gerenciais estratégicas.[6] Trata-se de ações sociais utilitaristas, pois tornam os meios adequados aos fins, e monológicas, pois ocorrem por meio de relações autoritárias, combinando e confundindo competência técnica com atribuição hierárquica.

A fim de que sejam atendidas as necessidades e desafios da democracia e da cidadania participativa, é preciso repensar a formação do administrador que irá atuar em organizações públicas, privadas e do terceiro setor. Seguindo esse caminho, o próprio termo *formação* deve adquirir sua verdadeira dimensão no processo educativo, pelo entendimento de que uma reconstrução do curso de administração pública deve primar pela reflexão social. Considera-se que formar é modelar, dar uma forma, a partir de uma relação hierárquica em que um detém o saber e o transmite ao outro, que o recebe passivamente. Nesse sentido, está associada a uma perspectiva teórica na qual o conhecimento científico é um objeto inerte, pronto, acabado. Dessa maneira, deve-se buscar a desconstrução do discurso e da prática da gestão social pautados pela lógica do mercado, do cálculo do êxito, orientados pela ação gerencial estratégica.

Essa desconstrução pode ser entendida como uma ruptura epistemológica, que leva à construção de um novo conceito de gestão social, orientado por uma epistemologia "que procura reconstruir o conhecimento por meio da produção social e não como resultado de saberes oniscientes" (Tenório, 1998:3). Os elementos epistemológicos que fundamentam o significado de gestão social aqui adotado referem-se à perspectiva teórico-crítica da escola de Frankfurt e da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. A partir disso, gestão social deve ser compreendida como conjunto de processos sociais no qual a ação gerencial se desenvolve por meio de uma ação negociada entre seus atores, perdendo o caráter burocrático em função da relação direta entre o processo administrativo e a múltipla participação social e política. Esta perspectiva de gestão social se pretende em permanente construção, não assumindo, portanto, um caráter normatizador.

Intrínseco a esse conceito está a idéia de um gerenciamento mais participativo, dialógico, voltado para o entendimento, em que diferentes sujeitos sociais estejam envolvidos no processo decisório. Nesse sentido, durante os primeiros encontros da experiência do Escritório-Modelo de Gestão de Projetos Comunitários, discutiu-se sobre o entendimento que os participantes tinham do projeto comunitário. Enfatizou-se que as comunidades beneficiárias deveriam participar de todo o processo de construção dos projetos, inclusive da escolha do problema mais relevante naquele momento, pois, sem a participação dos moradores, haveria pouca possibilidade de concretização dos projetos.[7]

Para que o processo educativo do gestor público possa ser conduzido a partir dessa epistemologia crítica, é necessário romper com o discurso da dicotomia en-

[6] Tema amplamente discutido em Tenório (1996).

[7] Um participante dos encontros disse que é "deficiente social" aquele que centraliza tudo, que tem dificuldade de dividir um projeto, uma administração. E chamou a atenção para que todos procurassem fazer reuniões com os moradores das localidades dos projetos, para que estes participassem da elaboração, sugerindo, inclusive, que fosse negociado um "regimento interno do projeto": quais são os dias que fulano vai trabalhar, qual o pedaço que vai ser feito primeiro, quanto tempo etc.

tre teoria e prática. Desse modo, o administrador público deve-se orientar pela práxis. Parte-se da práxis no sentido proposto por Habermas: "Investigar, por uma parte, o contexto histórico de constituição de uma situação de interesse a que pertence a teoria, por assim dizer, através do ato do conhecimento; e por outra parte, investigar o contexto histórico de ação sobre o qual a teoria pode exercer uma influência que orienta a ação. Em um caso se trata da práxis social que enquanto síntese social torna possível o conhecimento; no outro, de uma práxis política que conscientemente aspira a subverter o sistema de instituições existentes".

Assim, as instituições de ensino em administração devem desenvolver metodologias, tais como a pesquisa-ação, que possibilitem uma aproximação dos futuros gestores com as comunidades. Deve ser deflagrado um processo educativo pautado numa relação de ensino-aprendizagem baseada na troca permanente de experiências e na construção conjunta do conhecimento. Nesse sentido, a pretensão da interação entre a entidade acadêmica e a comunidade é o aprendizado mútuo.

As experiências desenvolvidas pelo escritório-modelo contribuem para que os "aprendizes de gestores públicos" possam ter contato com realidades diversas, para que compreendam que as comunidades produzem conhecimentos e também constroem soluções para seus problemas, sendo necessário, portanto, o diálogo. Os "aprendizes de gestores públicos" precisam perceber que as comunidades não são despossuídas de saber.

5. Processo dialógico e educação

Na discussão sobre os objetivos e desenvolvimento do escritório-modelo, chegou-se a estes pressupostos:

- os projetos são elaborados de modo interativo, com participação dos sujeitos sociais, e tomam como ponto de partida um levantamento de necessidades dos interessados;
- existe articulação entre o aspecto investigativo e o aspecto educativo/comunicativo;
- há também articulação entre conhecimento, informação e ação (com aspectos social e tecnológico);
- a dinâmica do escritório-modelo não se propõe apenas como "repasse" de informação; buscando, portanto, produzir conhecimento sobre problemas reais e condições de soluções e adequação, além de estimular a formulação de novos projetos de pesquisa.

A partir desses pontos, tornou-se necessário investir na utilização de metodologias de pesquisa, educação e comunicação condizentes com os tais princípios. Dessa forma, buscou-se uma epistemologia que privilegiasse a dialogicidade, pois partia-se do reconhecimento da diferença de classe social entre os alunos-monitores da disciplina e os representantes das comunidades. Por isso, era necessário não desenvolver uma dinâmica de aprendizagem que partisse da idéia de cultura do primeiro grupo, mas que houvesse o compartilhamento de imagens do mundo entre os dois sujeitos.

Quanto à metodologia de pesquisa, buscou-se o modelo de pesquisa-ação, que, a par do tratamento qualitativo e interdisciplinar, propõe que o encaminhamento dos estudos que tratem da temática em tela seja "pautado por uma orientação crítica" (Thiollent, 1985), em vez da tradicional linha de condução empírico-analítica, comumente assumida nas pesquisas do campo técnico-organizacional. Essa perspectiva tradicional busca "regularidades e

verificações objetivas, por meio da observação controlada ou da experimentação" (Thiollent, 1985:73) e seus desdobramentos naturais, representados pelo pragmatismo, comportamentalismo e funcionalismo, sob a égide inspiradora do positivismo.

Por sua vez, a orientação crítica pressupõe uma condução epistemológica, teórica e metodológica "cuja característica comum consiste em oferecer perspectivas diferentes das precedentes que correspondem a um interesse na mudança, na transformação da realidade existente mais do que na simples manutenção ou eficientização" (Thiollent, 1985:73). Demo (1985:165) acrescenta que essa perspectiva significa "conceber a realidade como crítica e montar para a sua captação um instrumental crítico. Precisa, para tanto, da pluridimensionalidade do conflito, capaz de questionar radicalmente o real e propor uma superação profunda". Todavia, o autor alerta que a nova situação assumida não adquire imunização crítica, mas deve ser analisada como uma formação social que contém as suas contradições internas suficientes para ser historicamente superada.

Como fica evidenciado através das interpretações de Thiollent e Demo, os estudos que seguem uma orientação crítica revelam uma identificação com a perspectiva de condução dialética, que privilegia a relação dinâmica entre sujeito e objeto e valoriza as contradições entre os fatos observados e a atividade criadora dos sujeitos, entre o todo e a parte, entre o saber e o agir.

Em relação ao processo educativo e de comunicação, percebeu-se a necessidade da apreensão do "método Paulo Freire de aprendizagem". Este educador propõe uma nova concepção da relação pedagógica. Não se trata de conceber a educação apenas como transmissão de conteúdos por parte do educador. Pelo contrário, trata-se de estabelecer um diálogo: isso significa que aquele que educa está aprendendo também. A pedagogia tradicional também afirmava isso, só que em Paulo Freire o educador também aprende com o educando, da mesma maneira que este aprende com aquele. Não há alguém que possa ser considerado definitivamente educado ou definitivamente formado. Cada um, a seu modo, junto com os outros, pode aprender e descobrir novas dimensões e possibilidades da realidade na vida. A educação torna-se um processo de formação mútua e permanente.

Outro elemento muito importante neste processo pedagógico é que a educação é uma tarefa criativa. Por isso, o educando tem de construí-la ativamente, sendo sujeito que cria seu próprio aprendizado sem deixar de considerar os saberes existentes. Abandona-se a idéia de que o educador "deposita" os saberes. A partir da tese sobre a relação entre a educação e o processo de humanização, Paulo Freire caracteriza duas concepções opostas de educação: a "bancária" e a "problematizadora".

Na concepção bancária, o educador é o que sabe, e os educandos os que não sabem; o educador é o que pensa, e os educandos os pensados; o educador é o que diz a palavra, e os educandos os que escutam docilmente; o educador é o que opta e prescreve sua opção, e os educandos os que seguem a prescrição; o educador escolhe o conteúdo programático, e os educandos jamais são ouvidos nessa escolha e se acomodam a ela; o educador identifica a autoridade funcional, que lhe compete, com a autoridade do saber, que é antagônica à liberdade dos educandos, pois os educandos devem se adaptar às determinações do educador; e, finalmente, o educador é o sujeito do processo, enquanto os educandos são meros objetos.

Na concepção bancária, predominam relações narradoras, dissertadoras. A educação torna-se um ato de depositar (como nos bancos); o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que nada sabem.

A educação bancária tem por finalidade manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre os oprimidos e opressores. Ela nega a dialogicidade, ao passo que a educação problematizadora funda-se justamente na relação dialógica entre educador e educando; ambos aprendem juntos.

O diálogo é, portanto, uma exigência existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido. Ultrapassando suas "situações-limite", o educador-educando chega a uma visão totalizante do programa, dos temas geradores, da apreensão das contradições até a última etapa do desenvolvimento de cada estudo.

Paulo Freire refere-se à categoria diálogo não apenas como método, mas como estratégia para respeitar o saber do aluno. Para que um movimento de aprendizagem constitua um esforço coletivo, é necessário que a experiência seja a fonte primordial do conhecimento. Do contrário, ela se reduz apenas a um conhecimento intelectual que não leva à formação crítica da consciência nem ao fortalecimento da cidadania, isto é, não leva à criação e ao desenvolvimento das organizações e movimentos populares.

6. Conclusão

Partindo da crítica à formação acadêmica do administrador, que está cada vez mais distante das necessidades da sociedade civil, a experiência do Escritório-Modelo de Gestão de Projetos Comunitários tentou repensar essa formação, fazendo com que ela inclua a sua verdadeira dimensão no processo educativo, deixando de ser orientada pela lógica do mercado e atendendo às necessidades do "ser do humano" perante as novas demandas da sociedade. Portanto, torna-se imprescindível à formação do administrador como gestor social, que este atenda e reivindique uma série de direitos da população baseado em um profundo sentido crítico da realidade e sensibilidade sociais.

Verificou-se a importância de propiciar a aproximação entre o "estudante de administração" e a realidade social que o envolve, com a finalidade de eliminar a dicotomia existente entre a teoria e prática. É fundamental que ele se preocupe com os resultados das suas futuras ações administrativas e antecipe as conseqüências de seu agir no dia-a-dia, exercendo responsabilidade para a construção do conhecimento mediante a troca que só é possível "com o outro". Por isso, é importante que o processo de formação dos administradores valorize mecanismos comunicativos que considerem a produção de conhecimento um produto social em permanente reconstrução, onde o saber da academia seja parceiro dos outros saberes circulantes na sociedade.

Implícito nesse processo educativo está o desenvolvimento do senso crítico e da sensibilidade à participação cidadã na gestão pública e ao trato das diversidades culturais e sociais. Esse gestor deve estar orientado para uma ação gerencial democrática, a partir de elementos conceituais e técnicos que permitam instituir e nortear mecanismos de participação e integração. A ação gerencial deve ser negociada para que haja o compartilhamento das responsabilidades sociais. O processo de construção de uma nova ordem social deve ser desenvolvido a partir do um projeto de educação que tem como um dos pilares o conceito de co-responsabilização. Dessa forma, além dos projetos terem sido discutidos e endossados pelas comunidades beneficiárias, outro ponto

relevante a ser comentado é que todos os participantes dos encontros atuaram no processo de construção de todos os projetos, ocorrendo, assim, um envolvimento e interesse do grupo pelas diversas problemáticas.

A experiência baseou-se na construção de um novo conceito de gestão social, que procura construir o conhecimento por meio da produção social. Através da metodologia de pesquisa-ação foi possível uma maior aproximação dos alunos com as comunidades, estabelecendo uma forte interação e tentando compreender os problemas e o saber "tácito" das comunidades mediante o diálogo.

Diante do quadro de crescentes transformações por que passa a ciência e a vida em geral, e das necessidades de um eterno repensar do papel do administrador numa sociedade onde o público e o privado assumem cotidianamente novas formas, torna-se necessário que os estudos/pesquisas em administração considerem os condicionamentos locais, incluam a cultura e envolvam traços resultantes do processo histórico-social e também aqueles característicos da sociedade moderna, urbana, rural, regional e planetária.

Como diz Walter Benjamin (1997:163), falando dos mendigos de Moscou: "Sabem num tempo certo de um canto ao lado da entrada de certa loja onde lhes é permitido se aquecer por dez minutos; sabem onde podem ir buscar, em determinado dia da semana, numa certa hora, crostas de pão, e onde existem vagas para dormir em tubulões amontoados uns sobre os outros. Com centenas de esquemas e variantes transformaram a miséria numa grande arte".

Referências bibliográficas

Benjamin, Walter. *Obras escolhidas*. São Paulo, Brasiliense, 1997. v. 2: Rua de mão única.

Chauí, Marilena. *Cultura e democracia*. São Paulo, Moderna, 1981a.

———. *O que é ideologia*. São Paulo, Brasiliense, 1981b.

Demo, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo, Atlas, 1985.

Freire, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

———. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983a.

———. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983b.

———. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983c.

Lojkine, Jean. *A revolução informacional*. São Paulo, Cortez, 1995.

Tenório, F. G. *Elaboração de projetos comunitários: abordagem prática*. São Paulo, Loyola, 1995.

———. Flexibilização organizacional, mito ou realidade? Estudo de caso nas empresas Eletrobrás, Embratel, Furnas e Petrobras. Rio de Janeiro, Coppe/UFRJ, 1996. mimeog. (Tese de Doutorado.)

———. Gestão social: uma perspectiva conceitual. *Revista da Administração Pública*. Rio de Janeiro, FGV, *32*(5):7-23, set./out. 1998.

——— et alii. O trabalho numa perspectiva teórico-crítica: um exercício conceitual. *Organizações e Sociedade*. Salvador, Eaufba, *4*(10), set./dez. 1997.

Thiollent, M. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: Brandão, C. R. (org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense, 1984.

———. Organização do trabalho: problemas metodológicos. In: Fleury, Afonso Carlos & Vargas, Nilton. *Organização do trabalho: uma abordagem interdisciplinar*. São Paulo, Atlas, 1985.

———. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez, 1986.

Banco de dados

Gohn, Maria da Glória. O caráter educativo dos movimentos populares. In: *Movimentos sociais, cidadania e educação*. Rio de Janeiro, Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos.)[8]

A autora apresenta os movimentos sociais como formas de renovação da educação popular, que, sem qualquer programa prévio de interlocutores (assessorias articuladas à Igreja e a partidos políticos, universidades, instituições governamentais e não-governamentais nacionais e internacionais, sindicatos etc.), vem conseguindo bons resultados. Analisa como o engajamento de intelectuais nos movimentos populares tornou possível uma nova leitura da educação popular, que passou desde então a ser elaborada por aqueles que a utilizavam, e não só pelos teóricos.

Silva, Quezia Francisca da. Educação participativa para a terceira idade. In: Encontro da SBPC. *Anais*. Natal, UFRN, 1998.[9]

A autora analisa o curso de educação participativa desenvolvido pela Universidade de Pernambuco com a finalidade de contribuir para a qualidade de vida do idoso. O trabalho de reflexão estabelece a ampliação da rede de relações através da abordagem grupal, discutindo temas que vão desde aspectos pessoais até atividades comunitárias e cidadania. Verifica, ainda, que, além do aumento da qualidade de vida, a experiência propicia um aumento da conscientização e valorização do idoso.

Aconteceu

- O professor Fernando Tenório apresentou, no Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (Clad), a pesquisa *Participação cidadã na gestão pública: práticas e representações sociais*.
- Encerrou-se em 25 de novembro de 1999 o curso de administração de projetos sociais.
- Foi concluída a pesquisa *Participação cidadã na gestão pública: práticas e representações sociais*.
- O PEGS iniciou, na Sociedade Civil de Bem-Estar Familiar (Bemfam), uma pesquisa sobre transferência de tecnologia social entre uma ONG do Brasil e outra de Moçambique.
- Teve início a estruturação de um banco de dados com aproximadamente 2,5 mil políticas públicas municipais e estaduais que participaram do Programa Gestão Pública e Cidadania de 1996 a 1999.
- O ciclo de premiação Gestão Pública e Cidadania teve como vencedoras as políticas públicas constantes do quadro.

[8] Resenha de Luciano Cerqueira.
[9] Resenha de Leriana Del Giudice.

Vencedores do ciclo de premiação Gestão Pública e Cidadania

Política	Objetivo	Responsável
Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania	Capacitar servidores do Sistema de Segurança Pública, através de cursos, seminários e oficinas que abrangem temas sobre direitos humanos e cidadania, com a intenção de humanizar ações policiais e melhorar o atendimento à população	Centro de Formação e Desenvolvimento de Recursos Humanos do Estado do Amapá
Sobral Criança	Promover políticas públicas que proporcionem a construção da cidadania das crianças do município, destacando-se a atenção ao recém-nascido	Secretaria de Saúde e Assistência Social do Município de Sobral, CE
Fortalecimento Financeiro do Município com Justiça Fiscal a Serviço da Cidadania	Equilibrar o orçamento municipal, implantar uma política financeira e tributária baseada na divulgação sistemática das contas públicas e realizar o orçamento participativo	Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, BA
Fique Vivo — Cidadania e Prevenção de Aids com Jovens na Febem	Prevenir a Aids e defender a cidadania e os direitos humanos nos jovens de 12 a 21 anos na Febem; integrar a prevenção da Aids aos interesses dos jovens e aos temas para sua sobrevivência e reinserção social	Centro de Referência e Treinamento DST/Aids — Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo
Política Pública Municipal de Abastecimento e Segurança Alimentar de Belo Horizonte	Garantir a centralização, numa única estrutura administrativa e com orçamento próprio, do planejamento, coordenação e execução da política municipal de abastecimento e segurança alimentar	Secretaria de Abastecimento do Município de Belo Horizonte, MG