

Oi.

O objetivo deste capítulo é registrar o contexto no qual o Projeto Conexão Local – Modalidade Interuniversitária (CLIU) foi criado, seus interlocutores na história e no campo dos Estudos Organizacionais, da Gestão Pública e do Desenvolvimento Local, além das implicações dentro da FGV-Eaesp. Para isso procuro resgatar história e pré-história do Projeto a fim de realçar seus objetivos, especificidades no campo da Administração, bem como os desafios que se fizeram e permanecem presentes.

O CLIU visa promover diálogos que favoreçam uma gestão pública que fomente os direitos (SPINK, 2000) e combata as inequidades nacionais.

Ao longo de sua trajetória, o CLIU fez isso ao possibilitar diferentes diálogos entre academia e governos subnacionais, entre diversas realidades nacionais, entre estudantes de graduação e de pós graduação, entre diferentes instituições de ensino superior, formando uma rede de pesquisa que incentiva práticas de desenvolvimento local comprometidas com o aprofundamento da democracia.

Efetivar diálogos é, muitas vezes, um desafio hercúleo e retomarei isso adiante. Agora, é mais pertinente abordar a trajetória, ou parodiando uma pergunta que tantas vezes fizemos aos estudantes que se candidatavam a uma vaga no processo seletivo do CLIU: como chegamos aqui?

Nos processos de seleção brincávamos que não seria uma resposta válida dizer que tinha sido “de metrô” ou “a pé” ou “de ônibus”, em geral começávamos assim para descontrair um momento potencialmente tenso e porque queríamos iniciar um vínculo no qual o estudante se sentisse à vontade conosco, aceitasse o convite de nos contar um pouco de sua trajetória para que, assim, pudéssemos entender como havia se interessado pela nossa proposta.

Nada surge do nada e entendemos que o CLIU tem sua pré-história no campo dos estudos

¹ Pesquisador, membro do Comitê de Gestão e do Colegiado do Ceapg.

organizacionais, sendo nossa principal referência a abordagem sociotécnica desenvolvida pelos pesquisadores do Instituto Tavistock na década de 1950 (TRIST, HIGGING, MURRAY e POLLOCK, 1963; SPINK, 2003).

O campo da administração não é, ao pé da letra, um campo estritamente acadêmico ou científico (tal qual podemos entender a química, a psicologia, a matemática...) e nos parece mais adequado entender a administração como uma ação e o espaço organizacional como um espaço privilegiado de análise, no qual diferentes disciplinas e ciências podem dialogar a fim de contribuir para que aprofundemos nossa compreensão acerca deste espaço, de seus múltiplos diagnósticos e de suas incomensuráveis consequências intra e extra-organizacionais.

Essa, contudo, não é a percepção hegemônica nem têm espaço significativo nas diferentes versões da história da administração ou das “teorias” da administração. Ao que tudo indica, o primeiro texto que direta e claramente focou a administração foi escrito por Woodrow Wilson na década de 1880. Apesar disso, nossa memória coletiva reiteradamente remete a Taylor (que começou a publicar em 1894) a autoria da primeira obra da administração, em 1911. Na visão de Taylor, Ford e tantos outros caberia à administração a responsabilidade de encontrar a melhor forma de fazer o trabalho ocorrer, cabendo aos trabalhadores seguir as ordens e se submeter às sanções ou recompensas que a administração lhes imponha. De forma geral, há um consenso quanto a isso na história do pensamento administrativo bem como quanto a uma vertente que, décadas depois, tornou-se popular e que associamos às pesquisas realizadas em Hawthorne, por meio das quais o ser humano deixava de ser visto exclusivamente como averso ao trabalho e totalmente mobilizado pelos incentivos (e punições) econômicos: seria um ser psicossocial, detentor de desejos, interesses e vontades próprias. No campo do pensamento administrativo estava criada uma bipolaridade que prevalece até os dias de hoje.

A pesquisa desenvolvida pelo Instituto Tavistock junto aos mineiros da aldeia de Chopwell, possíveis dentre outras coisas pelo diálogo entre Eric Trist e Ken Bamforth (SPINK, 2003), introduziram uma nova abordagem para se compreender a prática administrativa e o campo organizacional. Nesta perspectiva, as organizações eram resultado indissolúvel de seus fatores técnicos (o planejamento, as normas, a tecnologia e

as estruturas, por exemplo) e sociais (as pessoas, seus processos individuais, grupais e coletivos, por exemplo), revelando que não existe uma melhor forma absoluta de se administrar. Em vez disso, os pesquisadores destacaram as escolhas organizacionais: nas organizações, sempre temos opções e temos que lidar com as consequências oriundas das escolhas que fazemos, e que, por sua vez, têm implicações psicológicas, sociais e econômicas.

Entendo que a gestão enquanto uma prática diz respeito aos meios, aos fins e às escolhas. Para o que nos interessa aqui, as pesquisas de Tavistock trazem uma provocação que permite refletir em duas direções (que adianto aqui para retomar mais adiante).

A primeira é em relação aos meios e fins da gestão, que analogamente podemos relacionar com o diagnóstico que Amartya Sen fez para construir sua proposição de “Desenvolvimento como Liberdade”. Neste diagnóstico, Sen destaca que o ser humano desempenha um duplo papel, como criador e beneficiário de riqueza que, apesar desse duplo papel, acabava majoritariamente sendo exclusivamente produtor para uma apropriação alheia do valor criado (SEN, 1993). No pensamento (e principalmente na prática) administrativo este reducionismo é o mesmo que encontramos propagado pela visão clássica que perdura até os dias de hoje se entendermos esse modelo como um tipo de “gestão de gabinete” - por meio do CLIU procuramos sempre promover a contraposição a essa visão hegemônica aportando uma visão de “gestão como mediadora de interesses”, que possibilita a integração do duplo papel do ser humano na visão de Sen.

E a segunda em relação às opções para a escolha organizacional: a postura tecnocrática da administração (ou a gestão de gabinete) pressupõe “os trabalhadores” como diferente e não semelhante, uma vez que não o reconhece como detentor de saberes. Nessa situação, não existe a possibilidade de se contemplar diálogos, uma vez que o “outro” é fantasiado (e frequentemente representaria uma ameaça): só me interessaria enquanto meio de satisfazer meus interesses. Por meio do CLIU procuramos subverter a perversidade desta prática.

A Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV-Eaesp), como todas as organizações, é plural e engendra diferentes visões acerca do espaço organizacional e das práticas administrativas que fomenta, seja por meio da formação de seus estudantes, seja por meio das pesquisas que realiza, das assessorias que

presta ou dos parceiros aos quais se vincula. Nesse sentido, nosso foco, aqui, é o Centro de Estudos em Administração Pública e Governo (Ceapg) da FGV-Eaesg, responsável direto pela criação do Projeto CLIU.

A história do CLIU é indissociável do Programa Gestão Pública e Cidadania (GPC)² que o Ceapg organizou entre 1996 e 2005. Nestes dez anos, pudemos conhecer e aprender com as práticas de gestão efetivadas pelos mais de oito mil governos subnacionais que registraram suas práticas em nosso banco de dados. Inúmeros foram os nossos aprendizados e os desdobramentos deste Programa. Para o surgimento do CLIU, a experiência das Escolas Família Agrícola e, mais especificamente, o caso de Turmalina, MG (LACZYNSKI) foi determinante. As EFAs adotam a Pedagogia de Alternância e isso resumidamente quer dizer que alternam os meios e conteúdos a serem trabalhados pela escola para favorecer o aprendizado de seus estudantes, que ora têm a possibilidade de aprender no estabelecimento escolar *stricto sensu* (com seus professores, conteúdos e objetivos oficiais, normas e hierarquias estabelecidas), ora têm a possibilidade de aprender nos espaços socioprodutivos do seu contexto (no caso de Turmalina, as pequenas propriedades agrícolas familiares).

Desde o primeiro contato que nós, um grupo do Ceapg, tivemos com essa experiência (e posteriormente com outras experiências em territórios rurais ou geridas por organizações próprias dos povos indígenas), fomos seduzidos pelo desafio de incorporar essa alternância como mais um meio que pudesse contribuir no processo de formação de nossos estudantes. Esse desejo era ainda mais intenso por nos dedicarmos a formar gestores inseridos em um macro contexto que favorecia uma abordagem tecnocrática da administração (ou o que aqui passarei a denominar de “gestão de gabinete”).

Uma parte de nossos estudantes, seja por um senso de superioridade que sentiam decorrente do fato de terem sido bem sucedidos num processo seletivo extremamente competitivo, ou por já trazerem esse sentimento desde suas famílias e contextos sociais, ou ainda por conta da abordagem adotada por muitos dos docentes, ou por um universo

² O Programa Gestão Pública e Cidadania foi criado em 1996 como iniciativa conjunta da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo e da Fundação Ford. O objetivo do Programa foi de identificar, analisar e disseminar práticas inovadoras dos governos subnacionais brasileiros (Estados Municípios e Povos Indígenas) direcionadas ao fortalecimento da cidadania e a melhoria da qualidade de vida coletiva. No capítulo 5 deste livro, Peter Spink retoma o vínculo entre este Programa e o CLIU.

que exalta o triunfo individual e sobrevaloriza os méritos da genialidade de um ou de outro, ou, mesmo, por receio de se contrapor a essas visões hegemônicas, ou seja ainda pela combinação de todos estes fatores e independentemente da causa, o fato é que observamos com frequência que uma parcela dos estudantes que ingressam na FGV-Eaesp demonstram uma alta predisposição a se identificarem com a visão de “gabinete”. E até então confrontávamos a visão tecnocrática da administração usando os meios pelos quais essa mesma visão havia sido construída e estabelecido, ou seja, a retórica por meio de aulas (fossem preleções ou dinâmicas de grupo ou qualquer outro meio) em salas de aula de uma das mais renomadas instituições de ensino superior do País. Alternar os meios de ensino-aprendizado ofereceria a possibilidade de expormos nossos estudantes a contextos distintos e distantes do seu dia a dia.

É importante destacar também o fato de que uma parte significativa dos graduandos da FGV-Eaesp é oriunda de famílias que os privaram de um contato com a diversidade que constitui a realidade brasileira. Esta privação é motivada por uma suposta proteção (a situação de insegurança), por estratégia profissional (a formação de redes), por estratégia de preservação patrimonial (o mercado matrimonial) e, sendo isso mais ou menos consciente, resulta em geral na consolidação de um “aquário” no qual os jovens permanecem mesmo ao entrar no mundo adulto. Esta era uma situação que queríamos confrontar.

Com os aprendizados que tivemos nos governos locais visitados pelo GPC, junto com as possibilidades que a Pedagogia de Alternância apontava, olhávamos para o exitoso trabalho da Coordenadoria de Relações Internacionais (CRI) da FGV-Eaesp com admiração e inveja: se éramos capazes de propiciar para nossos estudantes meios de aprendizagem em contextos internacionais, por que não o fazer em relação às diferentes realidades que encontrávamos no próprio Brasil? Essa inquietação era alimentada pela rede de contatos que pouco a pouco fomos estreitando com centenas de gestores que conhecemos por meio dos ciclos anuais do GPC.

Desde o início do GPC, utilizávamos as experiências do banco de dados em sala de aula e elas se mostraram uma excelente biblioteca da qual professores e estudantes podíamos dispor para aprimorar nosso aprendizado. Em muitas ocasiões, turmas inteiras de estudantes foram (e continuam sendo) levadas a visitar as experiências efetivadas nas

nossas proximidades e que permitiam uma visita que não ocupasse mais de um período do dia.

Conforme amadurecíamos este desejo de propiciar meios que permitissem aos estudantes conhecer *in loco* e mais prolongadamente como as diversas organizações de governos subnacionais enfrentavam seus próprios desafios, o contato com essa biblioteca (que o banco de dados do GPC representa) mostrou-se útil também no sentido de que muitos estudantes passaram a nos pressionar para efetivarmos um projeto como o CLIU. Foi desta forma que um grupo de quatro calouras, ao encerrar seu primeiro semestre de aulas, por meio da ponte que criamos com gestores do Governo do Amapá, que trabalhavam num escritório de representação em São Paulo, organizaram-se e, com recursos próprios, realizaram uma visita durante as férias. Voltaram entusiasmadas com o que aprenderam, permitiram que aprendêssemos com os desafios logísticos e déssemos mais um passo na certeza de que esse era um caminho importante e viável. Depois disso, mais duas experiências pioneiras (Bresler, Spink, Burgos e Aquino Alves), nas quais fomos sendo mais proativos na organização, fortaleceram os argumentos de criação do Projeto Conexão Local (CL) em 2005, e que foi incorporado às atividades do Programa de Iniciação à Pesquisa (PIP) do GVpesquisa³. Posteriormente, dentro do CL, nasceu o CLIU.

Apesar do CL ter tido sua primeira edição em 2005, lembro que nossas primeiras conversas começaram em 2000. Recentemente encontrei um arquivo de proposição do projeto, apresentado à diretoria da Eaesp datado de 2002 (CAMAROTTI, FARAH, BRESLER E SPINK). Rer ler esse documento permite refletir sobre as alterações que foram ocorrendo ao longo do tempo e o que foi mantido desde o início.

O surgimento, os objetivos e os meios do CL já foram sistematizados em outro lugar (BRESLER, SPINK, BURGOS e AQUINO ALVES) e aqui destaco somente aspectos que consideramos fundamentais para a experiência do CLIU.

Desde o princípio a ideia era trabalharmos com duplas de graduandos porque do nosso ponto de vista grandes grupos não propiciavam condições favoráveis à interação mais profunda: nas ocasiões em que uma turma inteira (aproximadamente 50 estudantes) visitava alguma experiência, frequentemente o interlocutor que nos recepcionava

³ O PIP é o programa “guarda-chuva” no qual são geridos, além do Conexão Local, o programa de Bolsas de Residência para os graduandos trabalharem nos vários Centros de Pesquisa da FGV-Eaesp e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Pesquisa (PIBIC), este com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

estabelecia uma relação mais intensa com o professor que acompanhava o grupo, ao mesmo tempo que alguns estudantes se isentavam da possibilidade de interação tornando-se anônimos no meio do seu grupo. Se, por um lado, um grupo grande não favorecia o aprendizado individual, descartávamos a possibilidade de pesquisas de campo realizadas por um graduando individualmente porque não teria com quem dialogar mais profundamente em relação ao que estava pesquisando. Além disso, não teria com quem compartilhar tudo o que uma visita dessas propicia também nos momentos extra pesquisa⁴.

Para supervisionar as duplas, no início escolhemos alguns docentes cujo perfil e histórico mostravam boa abertura para o diálogo e vínculo com os estudantes, além de serem comprometidos com o desenvolvimento local efetivado pelos governos subnacionais. Apesar do entusiasmo de muitos docentes com esse formato, percebemos que poderíamos aprimorar as equipes aproveitando o potencial de pós graduandos para desempenhar o papel de supervisão o que ampliaria o foco do programa não se restringindo à formação dos estudantes de graduação. Além disso, o mesmo status (estudantes), a maior proximidade geracional (na maior parte dos casos) e, principalmente, o contato com estudantes do doutorado ou mestrado poderia abrir perspectivas interessantes para que alguns graduandos vislumbrassem a possibilidade de seguir sua formação na pós graduação. Desde então, as equipes do CL passaram a ser compostas por dois graduandos e um supervisor vinculado aos (ou titulado nos) programas da pós graduação da FGV-Eaesp.

Levando em conta que o papel de um professor-pesquisador que os programas de pós graduação visam formar implica trabalhos complementares de docência, pesquisa e orientação, entendíamos que o processo de desenvolvimento de uma dissertação e ou uma tese, com supervisão de um orientador, já propicia o aprimoramento em pesquisa. Além disso, para o aprendizado de docência já existiam diversas atividades, como o Estágio de Docência, por exemplo. A orientação, no entanto, é uma parte do trabalho que a maioria de nós aprende por conta própria. Assim essa mudança de perfil do supervisor do CL (de professores para pós-graduandos) buscou também criar uma alternativa de

⁴ Em algumas ocasiões fomos indagados porque não trios? No fundo nunca consideramos efetivamente um trio como uma opção em função do potencial terceiro excluído que esses arranjos muitas vezes implicam.

aprendizagem do ofício de orientação de forma supervisionada.

A partir da opção pelos pós graduandos como supervisores, a coordenação do projeto passou a focar o contato com eles que, por sua vez, assumiriam a condução dos trabalhos junto aos graduandos. Garantimos um mínimo de atividades que reunissem todos os participantes, de forma que não se perdesse o espírito comum ao grupo, mas de maneira que os supervisores pudessem dedicar tempo e atenção aos graduandos para se prepararem para as especificidades da cada pesquisa de campo. Essencial aqui foi a simplicidade e clareza com que Veronika Paulics condensou os princípios e orientações básicas para a visita e para a monografia, nos textos “o que não dá para deixar de ver” e “o que não dá para ficar de fora do relatório” (nos anexos deste livro), conseguindo colocar esse conteúdo em uma única página que trata das diretrizes básicas, propiciando a liberdade de olhar e interpretar o que se está pesquisando ou o que se está descobrindo.

O nascimento do CLIU

O CLIU nasceu nesse contexto e formato do CL, como uma resposta rápida a um imprevisto. Na edição de 2008 fomos procurados por um estudante, que havíamos selecionado e estava se preparando para a visita de campo, que naquele momento estava impossibilitado de fazer a viagem pelo projeto. Naquele ano, havíamos promovido algumas alterações nos processos de recrutamento, seleção e preparação dos graduandos, o que complicou o problema gerado por esse imprevisto. Dentre essas mudanças cabe destacar que uniformizamos o processo seletivo (eu e Fernando Burgos realizamos juntos todas as atividades da seleção) a fim de avaliarmos não só o potencial de aprendizado dos estudantes em relação aos propósitos do projeto, mas também a capacidade dos graduandos de suportarem os desafios e privações que as três semanas de campo impõem. Nesse sentido não tínhamos identificado qualquer candidato que pudéssemos considerar como em uma hipotética lista de espera (a partir daquele ano, sempre que possível deixamos um ou mais estudantes nessa situação de “lista de espera” ou “suplência”). As alternativas que vislumbrávamos não se mostravam satisfatórias: cancelar a visita e incorporar a graduanda (que faria dupla com o estudante que não podia participar) em outra equipe não era pertinente pelos riscos do terceiro excluído; convidar um graduando que já tinha realizado o CL para completar essa dupla era

inadequado porque verticalizaria a relação da dupla (seria mais experiente nessa tarefa), cancelar pura e simplesmente essa equipe era indesejável dados o potencial e engajamento da graduanda que estava sem parceiro. Foi nesse dilema que reafirmamos que se o CL visa estabelecer diálogos e se não tínhamos alternativa dentro da FGV-Eaesp, por que não incorporarmos um estudante de outra universidade? A equipe desfalcada iria visitar o Projeto Casa Rosa Mulher, iniciativa da Prefeitura de Rio Branco (AC). Assim, por meio de uma rede de contatos, chegamos ao Prof. Enock Pessoa, da UFAC, a quem ainda não conhecíamos⁵, que prontamente se dispôs a nos ajudar efetuando em tempo recorde um processo seletivo que escolheu uma graduanda da UFAC para compor a dupla com graduanda da FGV-Eaesp. Sem que soubéssemos naquele momento, estava criada ali, no improvisado, a dupla pioneira da Modalidade Interuniversitária do Conexão Local.

No final deste mesmo ano, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou o primeiro edital do PROADM. Pelo que visava esse edital, uma vez que o Conexão permitia contribuir com a formação de pós graduandos no ofício de supervisor-orientador e pelo potencial de formação de uma rede de pesquisa, juntos com o professor Enock da Silva Pessoa da Universidade Federal do Acre (UFAC), com a professora Ana Iris Tomás Vasconcelos da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA) e com o professor Bruno Lazzarotti Diniz Costa da Escola de Governo da Fundação João Pinheiro do Governo de Minas Gerais (EG/FJP), preparamos e submetemos à CAPES o projeto CLIU. Felizmente fomos aprovados e contemplados com os recursos da CAPES que permitiram bolsas para os pós graduandos envolvidos com o CLIU e, principalmente, financiaram as despesas das pesquisas de campo de nossos parceiros (o GVPesquisa custeou as despesas dos estudantes da FGV-Eaesp), as despesas dos deslocamentos para as reuniões de preparação e de apresentação final das equipes, além dos recursos necessários para a concretização deste livro que registra e sistematiza a experiência do CLIU.

No decorrer do financiamento da CAPES, promovemos algumas alterações em relação à experiência pioneira. A primeira delas foi optar por um “território neutro” a ser visitado, ou seja, a dupla visitaria um projeto em uma Unidade da Federação que não fosse uma das duas nas quais os estudantes realizassem a sua graduação pois isso trazia uma

⁵ Novamente agradecemos a Maria Ronizia Gonçalves por ter feito essa ponte, permitindo nascer o CLIU.

assimetria para a dinâmica da dupla, um pertencendo mais ao lugar do que o outro, tal qual a graduanda da FGV-Eaesp era “estrangeira” ao visitar a Casa Rosa Mulher e a graduanda da UFAC era “da casa”, tinha amigos e familiares no seu contato cotidiano. Nesse sentido, nossas pioneiras foram prejudicadas e a graduanda da UFAC foi privada de realizar uma visita de campo num território que para ela fosse novo.

O CLIU começou também com o propósito de ampliarmos a identificação de experiências a serem visitadas, uma vez que cada parceiro passaria a prospectar experiências que seriam visitadas em sua Unidade da Federação por uma equipe composta por estudantes da FGV-Eaesp e de outra instituição parceira.

Além disso, reconhecemos que a existência de um supervisor único, oriundo da pós graduação da FGV-Eaesp, gerava ainda outra assimetria na formação das equipes. Realocamos algumas despesas e assim instituímos a dupla supervisão, e, com ela, novos desafios para a formação das equipes.

A fim de aprimorarmos o funcionamento da dupla supervisão, incluímos uma atividade presencial para a preparação dos supervisores, na qual os coordenadores e supervisores se reuniram na FGV-Eaesp para uma preparação intensiva no programa (antes disso, o contato prévio era apenas por meio de telefonemas, conversas via internet...). Além de melhor compartilharmos os propósitos do CLIU e os desafios dessa construção conjunta, a preparação presencial dos supervisores permitiu que se conhecessem antecipadamente – esse ganho é significativo se temos em mente que muitas são as ansiedades de quem participa do programa, desde a curiosidade referente ao lugar a se conhecer, em relação ao projeto a se pesquisar, em relação aos graduandos que serão supervisionados... conhecer o parceiro de supervisão era uma ansiedade a mais e, na maior parte dos casos, tinha implicado numa centralização indevida nos supervisores da FGV-Eaesp.

Em 2011 não realizamos pesquisas de campo. Com a troca de coordenadores do GVpesquisa, quem assumiu não conseguia ou não tinha interesse em entender o que fazíamos, não acreditava que existem outros saberes, não acreditava que os relatórios do CL e do CLIU gerariam publicações internacionais e optava por concentrar a alocação de recursos em ações que pudessem gerar pontos nos sistemas de avaliação acadêmica. Depois de muitas tentativas de diálogo e diante do uso da gestão de gabinete que queria impor outros interesses, saberes e práticas, nós nos retiramos da coordenação do CLIU. A

nova gestão do GVpesquisa assumiu o CL, mas não conseguiu assumir o CLIU porque a Fundação CAPES não autorizou. Nós, Ceapg, reassumimos a coordenação do CLIU no ano seguinte e aproveitamos os recursos não utilizados no ano anterior para dobrar o número de equipes e visitas.

Essas atividades foram aprimoradas ao longo dos anos e, na edição de 2014, a preparação presencial foi ampliada para incorporar também os graduandos que, por sua vez, também tiveram a oportunidade de amenizar uma ansiedade (quem irá comigo a campo?) bem antes da visita.

Ao longo do tempo, essa experiência impactou os Cursos de Graduação da FGV-Eaespp de forma geral e, principalmente, o novo Curso de Graduação em Administração Pública (CGAP), que foi pensado e estruturado para oferecer diversas atividades de aprendizagem inspiradas nos aprendizados oriundos do CL e do CLIU. Além das disciplinas que todos os estudantes do CGAP têm que cursar, todos devem realizar dois diferentes modelos de “Imersão Profissional” (no “Governo Federal” e em “Contexto Subnacional”) e duas modalidades de “Conexão” (o “Local” e o “Internacional Sul”). Essas atividades são mais um desdobramento do CL e do CLIU, cujas oportunidades se estendem a todos os graduandos.

Desafios do CLIU

Criar condições para o diálogo não significa efetivar o diálogo. Retomo aqui o desafio que deixei aberto no início: efetivar diálogos muitas vezes é um desafio hercúleo. Pressupostos, bagagens, predisposições, capacidades, interesses conscientes ou desejos desconhecidos se fazem presentes na interação que duas pessoas visam estabelecer. Isso frequentemente resulta que o que um entende e diz de forma “a” seja escutado e entendido de forma “Ω” pelo interlocutor.

Genericamente se pertencemos a uma mesma cultura, essa atua também como pano de fundo que permite compartilharmos significados que propiciam condições favoráveis para a interação e o diálogo. Sem compartilharmos os mesmos significados é praticamente impossível compreendermos o que o outro diz: sejam as sutilezas de uma piada ou um dado modo de vida. Isso nós aprendemos e continuamos a aprender com vários antropólogos, dentre os quais vale mencionar Clifford Geertz, Levi-Strauss e Roque Laraiia.

Em outras linguagens e com outras lógicas e consequências, isso é próximo do que Peter Berger, Thomas Luckman e Goffman, por exemplo, nos ensinam sobre a construção social da realidade.

No Brasil, a diversidade de realidades é o que define e delimita “a” realidade, não só pela dimensão continental e a pluralidade de ecossistemas do País, mas principalmente pelos distintos processos de formação “do” povo brasileiro que resultaram na concentração pornográfica de recursos (patrimônio, renda, acesso a bens educacionais, de lazer...) por parte de algumas famílias, que faz com que nos deparemos com algo próximo a uma torre de babel, na qual os confrontos “nós *versus* eles” se fazem presentes a todo tempo-espaço.

Administrar nesse contexto acaba sendo um ato eminentemente político, de escolha, no sentido dos *meios* que alguém é capaz de dispor e dos *fins* que busca, os quais por sua vez, dependem também das possibilidades que cada um é capaz de vislumbrar para fazer suas *escolhas*. A utopia que fez nascer o CLIU é também inspirada no percurso pelo qual a Sociedade Real de Geografia britânica percorreu ao reorientar seus meios: da “antropologia de gabinete” para uma antropologia que buscasse compreender os distintos modos de vida, em si, independente dos fins colonizatórios.

Administrar diz respeito a meios e fins: como gerimos os meios para alcançar determinada finalidade. Se no caso da gestão de organizações privadas com fins lucrativos, quando se está em dúvida em relação à escolha de uma alternativa, muitas vezes se apela ao potencial aumento do valor da empresa e a conseqüente remuneração de seus detentores. No caso da gestão pública esse apelo inexistente. Daí que a finalidade da gestão pública é mais complexa e, no meu entender, mais interessante porque o interesse público a ser alcançado não é facilmente definível, uma vez que diferentes saberes e interesses se fazem presentes na sociedade (mesmo que a gestão pública não os conheça ou escute). Em alguns casos, os diferentes interesses são conflitivos.

Nesse sentido, penso que a proposta de entender a gestão pública também como uma mediação de interesses é pertinente. Se considerarmos que os conflitos são, por vezes, inevitáveis, temos que pensar em como reagimos em uma situação na qual interesses se opõem. Alguns podem preferir o uso da força, física ou simbólica, para fazer prevalecer um interesse específico, alguns podem até ignorar a existência dos conflitos (ou tratá-los

como disfunções): entendo que esses dois meios de administrar não contribuem para melhorar a qualidade de vida nem se apresentam economicamente pertinentes (considerando os enormes gastos com meios de controle, coerção e o desperdício de recursos que implicam).

Em oposição a usar a força ou reforçar o caráter de disfunções dos conflitos, entendo que mediar interesses é uma forma de gestão que valoriza o espaço de diálogo, fomenta a troca e complementaridade de saberes, que visa estabelecer “mínimos denominadores comuns” para se consensuar os fins a serem perseguidos, mesmo que cada um de nós sempre tenha um interesse distinto do interesse do outro com quem trabalhamos.

Independentemente de atuar em uma organização privada ou pública, todos os gestores mediamos interesses, na maior parte das vezes, no entanto, só temos acesso a algumas poucas vozes que expressam seus saberes e interesses. Nessa ótica, a gestão como mediação se opõe à “gestão de gabinete”. Uma gestão pública que vise aprofundar a democracia deve também estar preocupada em ampliar os canais pelos quais os diferentes saberes possam se manifestar e se fazer presentes na mediação de interesses que constantemente redefine os *fins* a serem almejados e os *meios* a serem adotados, ampliando o leque de alternativas para nossas *escolhas*. Reconhecendo diferentes interesses e incorporando diferentes saberes podemos administrar para almejar e alcançar um pouco mais do que se nos mantivéssemos presos aos nossos aquários.

Desde seus primórdios a “gestão de gabinete” fez alargar seus domínios e encontrou solo fértil na concentração de recursos brasileira. Os cursos de administração da FGV-Eaes existem nesse macro contexto e mesmo sabendo disso, não deixava de nos surpreender a quantidade de estudantes que, por meio do CLIU e do CL, tiveram a primeira oportunidade de diálogo efetivo com alguém oriundo de um meio diferente do seu, a possibilidade de sair um pouco do seu ambiente que não continha qualquer diversidade.

A opção de focar o projeto num projeto de aprendizagem, que leva os estudantes a aprender com as diferentes gestões que são efetivadas nas diversas realidades brasileiras, em contraposição à possibilidade de os estudantes ensinarem o que tinham aprendido nos bancos escolares, é também uma opção política: tínhamos que lidar com o risco de fortalecer uma arrogância tecnocrática, de gabinete, que caracteriza uma hierarquia de saberes também presente nos espaços acadêmicos da administração.

Diferentes saberes coexistem em qualquer contexto e todo saber é eminentemente local: de nada adianta ser pós doutor em administração se os saberes que aprimorei estão desconectados do contexto no qual me encontro, em uma comunidade indígena na Amazônia por exemplo – ali o saber local, independente deste não dominar a retórica e os trejeitos dos centros oficiais, é mais pertinente, porque é mais útil, relevante e adequado do que o saber fomentado nos centros tidos como de excelência absoluta.

Ampliar as possibilidades de uma gestão comprometida com a mediação, mais efetiva e menos dependente da onipresença das funções de controle dos processos (e dos procedimentos), inspirou e inspira o CLIU na busca da ampliação da gama de saberes a serem contemplados nos processos administrativos e, oxalá, fomentando o diálogo entre esses saberes. Para isso, é essencial estabelecer vínculos. E estabelecer vínculos depende de uma predisposição para isso, para conhecer e respeitar quem tem uma trajetória distinta da minha.

O CLIU conseguiu isso sempre? Na minha opinião não, uma vez que esse processo sempre depende de uma deliberação ou da necessidade de um indivíduo (seja jovem ou não tão jovem). Criar condições para que a interação e o diálogo existam é diferente de efetivá-los, mas isso não nos isenta da responsabilidade de fomentar esses meios e ampliar as possibilidades e o repertório do que podem ser as realidades conhecidas pelos nossos estudantes.

Otto Lara Rezende uma vez escreveu que ninguém nunca aprendeu algo sem uma forte vontade ou necessidade, sem persistência e insistir no saber mais – se não me equivoco ele brincava com as publicidades que prometiam o aprendizado de um novo idioma à beira de uma piscina com coquetéis para enfatizar o não esforço em aprender. Aprender também pode ser incômodo no sentido do desconforto gerado em relação aos saberes que detínhamos antes.

No caso específico do CLIU, estabelecer vínculos efetivos (interação e diálogos) também parece ter gerado desconforto em alguns dos nossos estudantes, uma minoria na minha percepção. Com a maior parte, o que observamos foi um encantamento pela oportunidade de ampliar suas próprias possibilidades, conquista decorrente da interação com outros outros, os “eles fantasiados” de antes. Não somos mágicos e não fizemos milagres, nesses casos, os estudantes já demonstravam predisposição para nossa proposta

e destaque isso aqui para, novamente, retomar nossa simpatia pelo “como você chegou aqui?”, pergunta que permite ao entrevistado dissertar sobre o que quiser e, estando à vontade, permitir ao entrevistador se aproximar do contexto e dos saberes de quem fala.

Os registros das experiências do CLIU são desiguais também por isso. Os estudantes têm que fazer os registros da pesquisa de campo por várias finalidades: pelo registro em si, pelo aprendizado da atividade monográfica, para dar visibilidade aos diferentes saberes e práticas de gestão, para sistematizar o conhecimento apreendido, para que possamos relacionar os diferentes saberes e práticas de gestão e, principalmente, para podermos contribuir no processo de formação de pessoas, sejam elas estudantes que encerram ali a sua atividade de pesquisa, sejam elas futuros pesquisadores.

Os registros das experiências foram resumidos e os depoimentos dos participantes foram editados para que coubessem nesse livro, servindo como um registro coletivo dessa trajetória até aqui. Os relatórios e depoimentos em sua forma integral, tal qual cada um escreveu, estão disponíveis para consulta (<http://ceapg.fgv.br/conexaolocalinteruniversitario>). Desconfio que há ali um panorama dos diferentes saberes (derivados dos diferentes pressupostos, bagagens, predisposições, capacidades, interesses conscientes ou desejos desconhecidos...) dos participantes que constituíram o CLIU. Uma vez que o CLIU visa fomentar o diálogo entre diferentes saberes presentes na diversidade de realidades que compõe o Brasil, a leitura destes registros e depoimentos pode ser interessante para dimensionarmos o tamanho do desafio que é ampliar o número de vozes que se podem fazer presentes numa gestão pública democrática que efetive a mediação dos interesses presentes na sociedade.

Esse foi nosso intuito: fomentar uma gestão pública que é também uma mediação de interesses, contribuir com a formação de pessoas, gestores públicos e pesquisadores que possam ampliar a possibilidade de um maior número de diferentes vozes (saberes e interesses) serem contemplados nesse processo. Esse foi o meio pelo qual tentamos contribuir com o aprofundamento democrático até aqui. E, desde sempre, novas conexões são necessárias.

Bem vindos ao campo (ou bem vindos de volta ao campo) e bons diálogos.

Referências

BRESLER, Ricardo; SPINK, Peter; BURGOS, Fernando; AQUINO ALVES, Mário. "Atividade de pesquisa e formação de gestores: a contribuição do Projeto Conexão Local", em *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, São Paulo, Ceapg, jan-jun/2008, Vol 13. N. 52.

CAMAROTII, Ilka; FARAH, Marta; BRESLER, Ricardo; e SPINK, Peter. "Conexão Local: projeto de residência profissional visando aproximar alunos a realidades regionais", projeto apresentado a Diretoria da Eaesp, 2002, mimeo.

LACZYNSKI, Patrícia. "Projeto Escola Família Agroindustrial de Turmalina", em FARAH e BARBOSA (eds). *Novas Experiências de Gestão Pública e Cidadania*. RJ, EdFGV, 2000.

SEN, Amartya. "O desenvolvimento como expansão de capacidades", em *Lua Nova*, m.28-29, São Paulo, abr/1993.

SPINK, Peter. "A perda, redescoberta e transformação de uma tradição de trabalho: a teoria sociotécnica nos dias de hoje", em *Organização e Sociedade*, v.10, n.28, set-dez/2003.

SPINK, Peter. "The rights approach to local public management: experiences from Brazil" em *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, vol.40, n.3, São Paulo, Jul-Set/2000.

TRIST, Eric; HIGGING, Gurth; MURRAY, Hugh; POLLOCK, Alex. *Organizational Choice*, London, Tavistock, 1963.
