



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA E
GESTÃO DO CONHECIMENTO**

**O PROCESSO DE LIDERANÇA EM CONTEXTO
ESPIRITUALIZADO: a Escola Waldorf Anabá**

DOUTORADO

Fabiana Besen Santos

**Florianópolis
2015**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA
E GESTÃO DO CONHECIMENTO

Fabiana Besen Santos

**O PROCESSO DE LIDERANÇA EM CONTEXTO
ESPIRITUALIZADO: a Escola Waldorf Anabá**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para obtenção do título de Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Orientador: Prof. Cristiano José Castro de Almeida Cunha, Dr. rer. pol.

Área de Concentração: Gestão do Conhecimento.

Linha de Pesquisa: Teoria e Prática da Gestão do Conhecimento.

Florianópolis
2015

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.**

Santos, Fabiana Besen

O processo de liderança em contexto espiritualizado : a escola Waldorf Anabá / Fabiana Besen Santos ; orientador, Cristiano José Castro de Almeida Cunha - Florianópolis, SC, 2015.

277 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, . Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Inclui referências

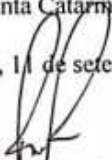
1. Engenharia e Gestão do Conhecimento. 2. Processo de liderança. 3. Organizações intensivas em conhecimento. 4. Espiritualidade nas organizações. 5. Escola. I. Cunha, Cristiano José Castro de Almeida. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. III. Título.

Fabiana Besen Santos

**O PROCESSO DE LIDERANÇA EM CONTEXTO
ESPIRITUALIZADO: A ESCOLA WALDORF ANABÁ**

Esta Tese foi julgada e aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Engenharia, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 11 de setembro de 2015.




Prof. Roberto Carlos dos Santos Pacheco, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:




Prof. Cristiano José Castro de Almeida Cunha, Dr. rer. pol.
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Francisco Antonio Pereira Fialho, Dr. Eng
Coorientador
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.ª Andrea Valéria Steil, Dr.ª
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.^a Edite Krawulski, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Flávio Ramos, Dr.
Universidade do Vale do Itajaí



Prof.^a Marina Keiko Nakayama, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.^a Paula Chies Schommer, Dr.^a
Universidade do Estado de Santa Catarina

Ao meu marido Kiko pelo amor
incondicional, pelo carinho e por me
fazer muito feliz.
Aos meus pais, Cesar e Cássia, que me
ensinaram a sonhar e ir atrás dos meus
sonhos, pelo incentivo e apoio nos
meus estudos.

AGRADECIMENTOS

À minha família, que sempre me apoiou em meus estudos e incentivou em todos os momentos. Meu marido Kiko, meu parceiro de todas as horas, obrigada pelo seu amor, seu carinho, pela escuta nos momentos difíceis e por compreender a minha ausência durante a elaboração da tese. Aos meus pais Cesar e Cássia, por serem pessoas especiais e terem me ensinado os valores que carrego comigo. À minha irmã Jaqueline, pelo apoio e por torcer pelo meu sucesso.

De forma particular, agradeço ao professor Cristiano Cunha, que me acolheu como orientanda e acreditou no meu trabalho. Pela sua paciência e inteligência em todos os momentos de orientação desta pesquisa.

Aos colegas do laboratório de Liderança e Gestão Responsável, pelas contribuições durante o desenvolvimento deste trabalho, pela cooperação e convívio ao longo desses anos.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, pela oportunidade e aprendizado.

Aos colegas e amigos do Instituto Federal de Santa Catarina, pelas ideias, pela acolhida, e escuta nos momentos de angústia durante o Doutorado.

Agradeço à Escola Anabá que acolheu a mim e a esta pesquisa, pela oportunidade de conhecer e aprender sobre a Antroposofia, a Pedagogia Waldorf e por ser um espaço educativo que me fez refletir profundamente sobre a gestão, a democracia e a participação nas organizações.

A nossa mais elevada tarefa deve ser a
de formar seres humanos livres que
sejam capazes de, por si mesmos,
encontrar propósito e direção para
suas vidas.
(Rudolf Steiner)

RESUMO

SANTOS, Fabiana Besen (2015). *O processo de liderança em contexto espiritualizado: a Escola Waldorf Anabá*. 238 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

Este trabalho se propõe a estudar como acontece o processo de liderança em organizações intensivas em conhecimento com um contexto espiritualizado. Nesta pesquisa, considero as escolas como uma organização intensiva em conhecimento, visto que em suas atividades fazem uso do conhecimento e, ainda, seu produto final está baseado no conhecimento. Realizei a revisão da literatura com diversas estratégias de buscas em bases nacionais e internacionais. Nas buscas nacionais, utilizei três estratégias, com os descritores: liderança, espiritualidade e OIC; liderança OIC ou escola; liderança e espiritualidade. Nas bases internacionais, utilizei quatro estratégias de buscas, com os termos em inglês de liderança, espiritualidade e OIC; liderança, espiritualidade e escola; liderança e OIC; liderança e espiritualidade. Na literatura, identifiquei poucos trabalhos que aproximam a liderança, a espiritualidade e as escolas. Eles trazem uma abordagem centrada no indivíduo, ou seja, no líder, apontando a espiritualidade baseada nos valores praticados pelo líder. A contribuição que encontrei nessa estratégia de busca foi a abordagem da liderança distribuída nas escolas, proposta por Gronn (2002) e Spillane (2005). Os trabalhos sobre a liderança em OIC também trouxeram abordagens centradas no líder, analisando seus desafios e suas características em uma OIC. Por fim, nos estudos sobre a liderança e espiritualidade localizei os estudos de Fry (2003) que abordam a proposta da liderança espiritual e estão entre os principais trabalhos que estabelecem a conexão entre os dois termos. Contudo, o seu modelo da liderança espiritual baseia-se em uma perspectiva de causa e consequência, cuja preocupação está em estabelecer as correlações entre os elementos do modelo. É uma proposta fortemente ligada à relação líder-seguidor e, portanto, não aponta caminhos sobre como estudar o processo de liderança no âmbito organizacional. Assim, em meu caminho tive que buscar uma abordagem processual da liderança e uma forma de analisar o ambiente espiritualizado de uma organização intensiva em conhecimento. De um lado, encontrei a liderança relacional que considera a liderança um

processo construído socialmente. De outro, os estudos sobre a espiritualidade nas organizações que também embasam a proposta da liderança espiritual. Com essa base teórica, segui para o campo utilizando os métodos da etnografia. Realizei a pesquisa na Escola Waldorf Anabá, em Florianópolis, entre o período de julho a dezembro de 2014. Para o estudo, usei as técnicas de observação participante, análise documental e entrevistas etnográficas. No total, entrevistei 33 pessoas, entre professores, secretárias, bibliotecária, administrador e pais. Realizei a transcrição de todas as entrevistas e analisei os dados com base na análise temática proposta por Braun e Clarke (2006). Foi a partir dos dados do campo que estabeleci os códigos e, em seguida, agrupei-os em temas. A partir dos resultados, concluí que a proposta de processo de liderança elaborada no referencial teórico com base na liderança relacional não foi suficiente para compreender a realidade organizacional do Anabá. O processo de liderança nessa escola, além de emergir a partir das relações construídas no seu cotidiano, distribuí-se em toda a organização de duas formas. A primeira acontece nas relações de influência e poder distribuídas nas instâncias que compõem sua estrutura organizacional, conferindo fluidez a essa forma com que emerge a liderança. A segunda ocorre nas relações de influência social construídas entre as pessoas da escola. Assim, o processo envolve a abordagem da liderança distribuída e da liderança relacional. Ainda, faz parte do processo de liderança do Anabá um conjunto de três elementos que influenciam as formas como emerge a liderança que denominei de elementos influenciadores: a experiência, o conhecimento e o sentimento. É a partir desses elementos que as pessoas influenciam os outros e também são influenciadas nos processos de tomada de decisão e de liderança. Por fim, observei que o processo de liderança é influenciado pelo contexto espiritualizado do Anabá. Ele está fundamentado nos princípios da Antroposofia e é caracterizado pelos valores espirituais expressos pelas pessoas que buscam o seu autodesenvolvimento, encontram sentido no trabalho na escola e se sentem pertencentes a uma comunidade. Esse contexto espiritualizado influencia o processo de liderança com a construção de um ambiente aberto e livre, propiciando a emergência das lideranças e favorecendo o desenvolvimento da teia de relações de poder entre as instâncias.

Palavras-chave: Processo de liderança. Organizações intensivas em conhecimento. Espiritualidade nas organizações. Escola.

ABSTRACT

SANTOS, Fabiana Besen (2015). *The leadership process in spiritualized context: the Waldorf Anabá School*. 238 f. Dissertation. (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

This work intended to study how the process of leadership in knowledge intensive firms within a spiritualized context happens. In this research, I consider school as being a knowledge intensive firm, since their activities access knowledge, besides having a final product that is based on knowledge as well. I reviewed the literature using different search strategies in national and international databases. In national data bases, I used three strategies with the following descriptors: leadership, spirituality and KIF; leadership and KIF or school; leadership and spirituality. In international databases, I used four search strategies with the English key-words 'leadership', 'spirituality' and 'KIF'. In the literature, I found a few works that relate leadership with spirituality and schools. These works deal with an approach that focuses on the individual. In other words, this approach focuses on the leader, which suggests that the spirituality is based on the leader's values. With this search strategy, I found out that the approach of distributed leadership at schools, as proposed by Gronn (2002) and Spillane (2005). The works about leadership in KIF also revealed leader-centered perspectives by analyzing its challenges and characteristics in a KIF. Finally, I found Fry's studies (2003) in works about leadership and spirituality, which deal with the spiritual leadership proposal and relate to the main works that connect two key words. However, his model of spiritual leadership is based on a perspective of cause and consequence, which interest is establishing the correlations between the model elements. This proposal is strongly related to the leader-follower relationship and, thus, it does not clarify how to study the process of leadership in the organizational context. Therefore, I had to look for a leadership processual approach and a way of analyzing the spiritual context of a KIF. In one hand, I found the relational leadership that considers the leadership as a socially built process. In other hand, I found the studies of spirituality in organizations that also underpins the spiritual leadership proposal. With this theoretical base, I went to the research field with the ethnographic

methods. I conducted the research at Waldorf Anabá School, in Florianópolis, from July to December 2014. In this study, I used the participant observation technique, documental analyses and ethnographic interviews. I interviewed 33 people: professors, secretaries, librarians, managers and parents. I transcribed all the interviews and analyzed the database in thematic analysis as proposed by Braun and Clarke (2006). From the data collected in the field, I set the codes, and then I classified them according to themes. From the results, I concluded that the leadership process approach as elaborated in the literature based on relational leadership was not enough to understand Anabá's organizational reality. The first one occurs in the relations of influence and power, which are distributed in the contexts that compose its organizational structure, which allows fluidity to this model from which leadership emerges. The second one occurs in the social influence relationships, which are built among people from school. Thus, the process involves the distributed and the relational leadership approach. In addition, Anaba's leadership process a conjunct of three elements that influence the way the leadership emerges, which I call influencing elements: experience, knowledge and feeling. Through these elements, people influence others and are influenced in the decision-making process and leadership. Finally, I observed that the leadership process is influenced by Anaba's spiritualized context. It is based on anthroposophy and is characterized by spiritual values expressed by people who seek their self-development, who find meaning in the school work and have a sense of belonging to a community. This spiritualized context influences the process of leadership by building and open and free space, and by giving room to the emergence of leaders and favoring the development of a power relationship web between the parts.

Keywords: Leadership process. Knowledge intensive firms. Spirituality in organizations.School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Visão EGC sobre a estrutura da Gestão do Conhecimento...	33
Figura 2 - Modelo da teoria causal da liderança espiritual.....	67
Figura 3 - Concepção da liderança relacional	77
Figura 4 - Concepção do processo de liderança	79
Figura 5 - Modelo da dualidade da estrutura.....	81
Figura 6 - Paradigmas de análise social	86
Figura 7 - Visão de homem da Antroposofia a partir da trimembração.....	99
Figura 8 - Visão de homem da Antroposofia a partir da quadrimembração.....	99
Figura 9 - Fotos do jardim de infância do Anabá.....	114
Figura 10 - Fotos do ensino fundamental do Anabá.....	117
Figura 11 -Estrutura do capítulo 5.....	130
Figura 12 - Relação entre as instâncias	155
Figura 13 - Fluxo de encaminhamento do tema da turma do 1º ano...	161
Figura 14 – Processo decisório no Anabá	163
Figura 15 – Proposta inicial do processo de liderança no Anabá.....	192
Figura 16 - Elementos influenciadores.....	203
Figura 17 - Processo de liderança no Anabá	211
Figura 18 – Elementos influenciadores na tomada de decisão no processo de liderança	223
Figura 19 – Processo do <i>Organizing</i>	224

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação das <i>Knowledge-intensive business services</i> ...	40
Quadro 2– Desafios da liderança em Organizações Intensivas em Conhecimento.....	50
Quadro 3 - Comportamentos dos líderes que influenciam os subordinados.....	51
Quadro 4 - Diferenças entre espiritualidade e religião.....	55
Quadro 5 - Temas relacionados com os elementos da definição de espiritualidade no trabalho.....	57
Quadro 6 - Conceitos da liderança espiritual.....	66
Quadro 7 - Síntese dos temas da revisão integrativa.....	72
Quadro 8 - Perfil dos informantes.....	91
Quadro 9 - Análise temática – relação dos temas e códigos.....	95
Quadro 10 - As instâncias do Anabá.....	131
Quadro 11 - Classificação das comissões no Anabá.....	141
Quadro 12 - Diferenças entre a fase da análise de demanda e etapa da identificação.....	217
Quadro 13 - Diferenças entre a fase da formação de imagens e etapa do desenvolvimento.....	218
Quadro 14 - Diferenças entre a fase da busca pelo consentimento e a etapa da seleção.....	219
Quadro 15 - Diferenças entre a fase do carregar e etapa da implantação.....	219
Quadro 22 - Síntese da aproximação da teoria e prática do processo de liderança.....	231
Quadro 17 - Revistas Qualis A1 e A2.....	268
Quadro 18 - Primeira estratégia de busca sistemática nacional.....	268
Quadro 19 - Segunda estratégia de busca sistemática nacional.....	269
Quadro 20 - Primeira estratégia de busca sistemática internacional....	270
Quadro 21 - Terceira estratégia de busca sistemática internacional....	271
Quadro 22 - Resultados da análise sistemática.....	274

LISTA DE ABREVIATURAS

Eurostat	Departamento de Estatísticas da União Europeia
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
KIBS	<i>knowledge-intensive business services</i>
LGR	Laboratório de Liderança e Gestão Responsável
PPEGC	Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
WOS	<i>Web of Science</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA E DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	26
1.2 OBJETIVO GERAL.....	29
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	29
1.4 ABORDAGEM E MÉTODO DO ESTUDO.....	29
1.5 JUSTIFICATIVA.....	30
1.6 ADERÊNCIA AO PPGECC.....	32
1.7 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	34
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	35
2.1 ORGANIZAÇÕES INTENSIVAS EM CONHECIMENTO.....	35
2.2 A ESCOLA COMO UMA ORGANIZAÇÃO INTENSIVA EM CONHECIMENTO.....	37
2.3 A LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES.....	41
2.3.1 A liderança em escolas	45
2.3.2 A liderança em organizações intensivas em conhecimento	48
2.3.2.1 Desafios da liderança em organizações intensivas em conhecimento.....	49
2.3.2.2 Comportamentos dos líderes em Organizações Intensivas em Conhecimento.....	51
2.4 LIDERANÇA EM CONTEXTO ESPIRITUALIZADO.....	53
2.4.1 A espiritualidade	54
2.4.2 Espiritualidade no trabalho	56
2.4.2.1 Valores da espiritualidade nas organizações.....	59
2.4.2.2 O contexto espiritualizado.....	62
2.4.3 A liderança e espiritualidade	64
2.4.3.1 Modelo da liderança espiritual de Fry.....	66
2.5 LIDERANÇA EM UMA OIC COM CONTEXTO ESPIRITUALIZADO: UMA SÍNTESE DA REVISÃO.....	69
2.6 ANÁLISE CRÍTICA DA LITERATURA.....	73
2.6.1 Limitações da abordagem da liderança espiritual	73
2.6.2 Considerações sobre a liderança distribuída	74
2.6.3 Perspectiva processual da liderança baseada nas relações	75
2.6.4 Processo de liderança em contexto espiritualizado	78
2.6.5 Implicações da literatura para a pesquisa	82
3 CAMINHO METODOLÓGICO	85
3.1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS.....	85

3.2 A ETNOGRAFIA E OS CAMINHOS PARA ENTENDER O COTIDIANO.....	86
3.3 O CONTEXTO SOCIAL DA PESQUISA.....	89
3.4 O TRABALHO DE CAMPO.....	92
3.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	94
4. A ESCOLA WALDORF ANABÁ.....	97
4.1 A ANTROPOSOFIA: UMA VISÃO DO SER HUMANO.....	97
4.2 A PEDAGOGIA WALDORF.....	100
4.3 A ESCOLA ANABÁ.....	103
4.3.1 Minha entrada na Escola Anabá.....	103
4.3.2 A história do Anabá.....	105
4.3.3 O funcionamento da Escola Anabá.....	111
4.3.3.1 O jardim de infância.....	111
4.3.3.2 O ensino fundamental.....	114
4.3.3.3 A comunidade Anabá.....	106
5 O PROCESSO DE LIDERANÇA NA ESCOLA ANABÁ.....	129
5.1 ELEMENTOS ORGANIZACIONAIS NA ESCOLA ANABÁ... 130	
5.1.1 A estrutura do Anabá.....	130
5.1.1.1 A instância da Diretoria.....	131
5.1.1.2 A instância do Conselho Pedagógico.....	133
5.1.1.3 A instância do Colégio de Professores.....	138
5.1.1.4 A instância das comissões.....	140
5.1.1.5 A instância das áreas.....	147
5.1.1.6 A instância do professor de classe.....	151
5.1.1.7 A instância do Conselho de pais.....	153
5.1.1.8 As instâncias: uma teia de relações.....	155
5.1.2 O processo decisório no Anabá.....	161
5.1.2.1 Análise das demandas.....	163
5.1.2.2 A formação de imagens.....	169
5.1.2.3 Busca do consentimento.....	172
5.1.2.4 O carregar.....	178
5.1.3 O contexto espiritualizado do Anabá.....	183
5.1.3.1 A busca pelo autodesenvolvimento.....	184
5.1.3.2 O sentido de estar aqui.....	186
5.1.3.3 O “nosso” caminho.....	188
5.2 COMO OCORRE O PROCESSO DE LIDERANÇA NA ESCOLA ANABÁ?.....	191
5.2.1 Influência do contexto espiritualizado no Anabá.....	192
5.2.2 A emergência da liderança no Anabá.....	194
5.2.2.1 A fluidez das relações de poder da estrutura.....	195
5.2.2.2 Um efeito da interação.....	198

5.2.3 Os elementos influenciadores do processo de liderança.....	202
5.2.3.1 A experiência na Pedagogia Waldorf	170
5.2.3.2 O conhecimento da Antroposofia	172
5.2.3.3 O sentimento.....	174
6 RETORNO À LITERATURA.....	213
6.1 A ESTRUTURA E O PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO.....	213
6.2 A EMERGÊNCIA DA LIDERANÇA.....	220
6.3 ELEMENTOS INFLUENCIADORES DO PROCESSO DE LIDERANÇA.....	223
6.3.1 A experiência como processo social.....	225
6.3.2 O conhecimento como processo político.....	225
6.3.3 O sentimento e o processo emocional.....	226
6.4 A INFLUÊNCIA DA ESPIRITUALIDADE NO PROCESSO DE LIDERANÇA.....	227
7 RUMO AO FIM: MINHAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	233
7.1 OS ACHADOS DA PESQUISA.....	233
7.2 MEUS APRENDIZADOS.....	239
7.3 LIMITAÇÕES E SUGESTÕES DE PESQUISAS FUTURAS....	245
REFERÊNCIAS.....	247
APÊNDICE A - Caminho da Revisão Integrativa.....	267
APÊNDICE B - Termo de Consentimento.....	275
APÊNDICE C - Autorização da Escola Anabá.....	277

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta as questões introdutórias de minha tese de doutorado. Antes de iniciar a apresentação, abro um espaço para contar um pouco do meu interesse pessoal pelo tema que desenvolvo neste trabalho.

Em minha trajetória acadêmica, sempre busquei estudar formas de organização diferenciadas. No mestrado, estudei organizações que valorizam o bem-estar, com base na racionalidade substantiva de Guerreiro Ramos (1981). Identifiquei organizações que compõem uma economia mais plural que não se sujeitam às regras do mercado e da concorrência feroz. Conheci formas de viver nas quais a maior preocupação é o bem-estar, o contato com a natureza, o simples. Sem a angústia do ciclo vicioso do querer mais, de viver em função do dinheiro. Simplesmente, buscar ser feliz. Isso me encanta! Posso parecer sonhadora, mas acredito que possamos viver dessa forma. Acredito que meu estilo de vida mais ligado à natureza estabeleça uma conexão com essas formas organizacionais e com essas pessoas.

Quando entrei no Doutorado, tinha certeza de uma coisa: que não poderia seguir outro caminho a não ser o de compreender formas organizacionais com valores baseados no bem-estar. Ao longo dessa jornada, encontrei a espiritualidade e a liderança espiritual, parecendo ser um caminho sólido, apesar de embrionário, para seguir meus estudos. A espiritualidade foi um tema que me trouxe o encantamento. Mesmo sendo pouco difundido dentro da academia, pelo menos no Brasil, os valores compartilhados pela espiritualidade me fizeram sentir que meu caminho era pesquisar a liderança e a espiritualidade nas organizações. Com o tema definido, escolhi a Escola Waldorf Anabá como campo de investigação desta pesquisa. Essa escola cultiva os valores espirituais e o bem-estar das pessoas. Além disso, o trabalho na escola é realizado de forma coletiva e as decisões são tomadas em grupo na busca do consentimento de todos.¹

¹ O termo consentimento é muito utilizado na Escola Anabá e tem um sentido peculiar. Difere-se de consenso que exige a concordância de todos sobre uma decisão. Na escola, o consentimento acontece quando, em um grupo, ninguém apresenta um argumento totalmente contrário a uma decisão. Assim, uma pessoa pode não concordar totalmente com uma decisão, mas, se não encontrar um argumento sólido contrário, essa pessoa consente com a decisão do grupo. A busca do consentimento é uma característica marcante da Escola Anabá, por isso está no título desta tese.

Fecho esse espaço em que contei um pouco do meu interesse pessoal, informando que este capítulo está dividido em seis seções: na primeira, introduzo o tema e o problema de pesquisa; na segunda, apresento o objetivo central da tese; na terceira, estabeleço os objetivos específicos. Na sequência, descrevo a abordagem e o método desta pesquisa e a justificativa para sua realização. Na seção seis, estabeleço a aderência desta tese ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da UFSC e, por fim, apresento um panorama geral da estrutura deste documento.

1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA E DO PROBLEMA DE PESQUISA

As transformações na direção de uma sociedade da informação, iniciadas nas últimas décadas do século XX, modificaram os paradigmas econômicos e sociais e atribuíram à informação e ao conhecimento um papel estratégico em diferentes dimensões da vida em sociedade (ALBAGLI; MACIEL, 2004).

Sob o ponto de vista das organizações, as transformações impulsionaram mudanças no seu processo produtivo. As atividades que ocupavam o lugar central nas organizações, pouco a pouco, deixavam de ser as que visavam produzir ou distribuir objetos e passaram a ser aquelas que produzem e distribuem informação e conhecimento (DRUCKER, 1993). Nessa perspectiva, as organizações passaram a utilizar o conhecimento de forma intensiva para gerar diferenciais competitivos. Na literatura, o termo Organizações Intensivas em Conhecimento (OIC) e suas variações se refere àquelas organizações que utilizam fortemente ativos intangíveis, como o conhecimento para a produção e venda de seus produtos e serviços (NADAI, 2006).

Uma organização intensiva em conhecimento é caracterizada por criar valor por meio do uso do conhecimento (ALVESSON, 2004). Nas OIC, a maior parte do trabalho é intelectual. Isso quer dizer que ele se baseia na capacidade cognitiva, ao invés da força física ou manual. Assim, sua principal alavanca é o ser humano, pois é ele quem faz funcionar a engrenagem organizacional, os sistemas e os processos que dela fazem parte (STARBUCK, 1992). As competências das pessoas impulsionam o desenvolvimento dos produtos, agregando valor aos bens e serviços (ALVESSON; SVENINGSSON, 2003) e, por isso, o conhecimento dos membros da organização é um importante fator de sucesso (ALVESSON; SVENINGSSON, 2003; ALVESSON, 2004; STARBUCK, 1992).

Os estudos das organizações intensivas em conhecimento, frequentemente, ocorrem em empresas de base tecnológica, que oferecem produtos ao mercado, nas quais o diferencial competitivo está na criação e desenvolvimento de tecnologias (MONTALLI; CAMPELLO, 1997). Por isso, é comum a associação entre as OIC e as empresas de base tecnológica. Na verdade, essas empresas são apenas um tipo de Organizações Intensivas em Conhecimento, pois existem atividades sendo desenvolvidas por OIC em diversos setores da economia. No setor terciário, por exemplo, encontramos as organizações que desenvolvem serviços na área da educação, as escolas.

As escolas prestam serviços intensivos em conhecimento, pois contribuem com a formação do ser humano, ou, ainda, com a “passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado [...]” (SAVIANI, 2003, p.21). A escola media o processo de formação e aprendizagem, pelo qual o indivíduo adquire e se apropria de conhecimentos, saberes e competências. Assim, trabalha com o conhecimento de forma intensiva. Por isso, ao longo desta pesquisa, a escola é entendida como uma organização intensiva em conhecimento.

Nessa forma de organização, a liderança é considerada uma fonte de energia que estimula a autonomia e a inovação, chamando os subordinados a se responsabilizarem pelos resultados organizacionais (VICENZI; ADKINS, 2000). Os líderes passam a se comprometer no desenvolvimento de processos e formas de trabalho, a fim de propiciar aos trabalhadores do conhecimento condições para que caminhem na direção da eficiência e eficácia (LANK, 1997). Assim, a influência dos líderes nas OIC é baseada em elevados níveis de confiança, conseguidos por meio de valores e visão compartilhada (VICENZI; ADKINS, 2000).

Essa perspectiva da liderança nas OIC incorpora valores, como o respeito e a confiança, discutidos nos textos sobre espiritualidade no ambiente de trabalho, tema recorrente nos últimos anos na academia (MITROFF; DENTON, 1999; FRY, 2003; REGO; SOUTO; CUNHA, 2007; ASHMO; DUCHON, 2000; GIACALONE; JURKIEWICZ, 2003; CAVANAGH, 1999; TECCHIO, 2015). Apesar desse indício, porém, não encontrei estudos que relacionem a liderança em OIC com a espiritualidade nas organizações.

Os estudos sobre a espiritualidade no ambiente de trabalho apontam que ela pode incrementar o potencial intuitivo e criativo dos colaboradores, fomentar a honestidade e a confiança entre os membros, incrementar o sentimento de realização pessoal e revigorar o empenho dos colaboradores na organização (KRISHNAKUMA; NECK, 2002; REGO; SOUTO; CUNHA, 2007). A contribuição da espiritualidade

para a construção de um ambiente mais favorável para os colaboradores pode proporcionar melhorias no desempenho organizacional, aumento de competitividade, eficácia e lucro nos negócios (BELL; TAYLOR, 2003; FENWICK; LANGE, 1998; DENT; HIGGINS, 2005; THOMPSON, 2000).

Os benefícios gerados pela espiritualidade à organização, em geral, não são tratados pelas tradicionais teorias da liderança. Elas priorizam um ou outro aspecto do ser humano, negligenciando o espiritual (FRY, 2003). Isso se deve ao fato dos modelos de liderança do século passado serem oriundos do paradigma industrial, adequados a uma economia focada na produção (ROST, 1991; FRY, 2003), um contexto distinto da economia do conhecimento.

Nos estudos científicos que aproximam a liderança e a espiritualidade, encontrei a abordagem da liderança espiritual. Louis W. Fry, um dos percussores desse movimento, afirma que o objetivo dessa teoria é criar congruência entre valor individual, competência da equipe e níveis da organização, além de promover altos níveis de bem-estar espiritual através do qual o comprometimento e o desempenho organizacional são maximizados (FRY, 2003). A busca dessa congruência levou ao desenvolvimento da abordagem da liderança espiritual, “a partir de um modelo de motivação intrínseca que integra visão, esperança, fé, amor altruísta, teorias sobre espiritualidade no ambiente de trabalho e sobrevivência espiritual” (FRY, 2003, p. 693).

Os estudos sugerem que a liderança espiritual pode colaborar para aumentar a autoestima dos grupos, produzir confiança entre seus membros, bem como estabelecer uma conexão entre as pessoas (FRY, 2003). A liderança espiritual estabelece e articula uma visão convincente dentro de um grupo e ajuda seus membros a encontrarem sentido em suas experiências, influenciando positivamente suas atitudes (FRY *et al.*, 2011), gerando um ciclo de motivação intrínseca e altos níveis de bem-estar.

Contudo, observei que a proposta da liderança espiritual é baseada em um modelo causal, centrada na relação líder-seguidor que visa explicar as correlações entre os elementos de seu modelo. Não contribui para a compreensão de como acontece a liderança, preocupação central desta tese.

Assim, por um lado, constatei que a liderança nas OIC, como a escola, pode ser baseada na confiança e no compartilhamento de valores que têm correspondência com a espiritualidade. De outro lado, identifiquei a liderança espiritual que aproxima a liderança e a espiritualidade, podendo ser aplicada às OIC, porém está baseada em

uma relação de causa e consequência que não permite compreender a liderança como um processo. Identifiquei, assim, uma lacuna na literatura ao buscar a aproximação entre a liderança, a espiritualidade e as OIC.

Diante do exposto, levantei o seguinte questionamento: **Como ocorre a liderança em organizações intensivas em conhecimento com contexto espiritualizado?**

1.2 OBJETIVO GERAL

Compreender o processo de liderança em organizações intensivas em conhecimento com contexto espiritualizado.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Mapear a estrutura e o processo de tomada de decisão em OIC com contexto espiritualizado, a partir das práticas do cotidiano na organização;
- b) Analisar como emerge a liderança com base no cotidiano da OIC com contexto espiritualizado;
- c) Identificar elementos que influenciam a liderança em OIC com contexto espiritualizado;
- d) Analisar a influência do contexto espiritualizado no processo de liderança das OIC.

1.4 ABORDAGEM E MÉTODO DO ESTUDO

Devido à pergunta norteadora, os objetivos e as características do fenômeno que me propus a investigar – o processo da liderança em OIC, como a escola com um contexto espiritualizado - adotei a perspectiva interpretativista, cuja visão é de que a realidade é produto da experiência subjetiva e intersubjetiva dos indivíduos (MORGAN, 1980). É uma abordagem apropriada quando o foco da pesquisa está na interação de muitas pessoas no contexto do ambiente e o seu propósito é entender a prática em circunstâncias únicas (MARISCK, 1990).

Busquei interpretar o fenômeno a partir das práticas do cotidiano e, para tanto, utilizei os métodos da etnografia. A etnografia tem como característica o estudo de como os indivíduos compreendem e estruturam o seu dia a dia, isto é, busca descobrir o que e como as pessoas fazem no seu cotidiano para entender e construir a realidade que as cerca (ANDRE, 1999). Preocupa-se com o significado que as ações e

os eventos têm para as pessoas ou os grupos estudados (SPRADLEY, 1979).

Como este trabalho se trata de uma etnografia, o estilo de escrita deve ser condizente com o método adotado. A escrita etnográfica é um assunto complexo e depende de inúmeras escolhas estratégicas e construções (VAN MAANEN, 2011). Adotei o relato confessional proposto por Van Maanen (2011), no qual o pesquisador retrata suas percepções e experiências vivenciadas no campo. Faço uma discussão com maiores detalhes a respeito da metodologia e do desenvolvimento da pesquisa no capítulo 3.

1.5 JUSTIFICATIVA

Este trabalho visa contribuir para a compreensão de como ocorre a liderança em Organizações Intensivas em Conhecimento em um contexto espiritualizado e da escola como uma OIC. A área da liderança é um dos pilares da Gestão do Conhecimento e, atualmente, nos seus estudos não encontrei a discussão sobre o conceito de processo de liderança. Assim, compreender como acontece a liderança em uma OIC é relevante, pois, além de ampliar os conhecimentos da área, pode contribuir com as OIC quando esses conhecimentos forem incorporados e disseminados.

No Brasil, os estudos sobre a espiritualidade nas organizações são incipientes. Sabe-se pouco ainda sobre a liderança e a espiritualidade. Este é o primeiro estudo no PPEGC que busca estudar a liderança em OIC em um contexto espiritualizado. Além de propiciar novos conhecimentos sobre a relação entre a liderança e a espiritualidade, acredito que os resultados possam contribuir com a melhoria do processo de liderança em OIC que atuam nessa perspectiva. Além disso, podem estimular novos estudos sobre a importância da espiritualidade nas organizações.

Tradicionalmente, as OIC são vinculadas às empresas de base tecnológica que usam o conhecimento para manter a vantagem competitiva (ALVESSON, 2004). Os estudos científicos demonstram que as escolas não são associadas a esse tipo organizacional. Ao caracterizar a escola como uma OIC, esta pesquisa amplia o conhecimento sobre esse tipo organizacional e contribui para o seu desempenho ao compreender o processo de liderança. A compreensão da escola como uma OIC pode contribuir para que novos estudos sejam feitos a esse respeito.

Esta pesquisa tem seu ineditismo identificado por meio de um levantamento realizado junto às bases de dados Scopus, *Web of Science*, Ebsco e Scielo, que foram selecionadas por serem referenciadas entre as bases de resumos e referências bibliográficas de literatura científica. Com os temas liderança, Organizações Intensivas em Conhecimento e suas variações e espiritualidade não identifiquei trabalhos existentes nas bases acima citadas. Como o foco da análise deste trabalho, como já citado, é a escola, busquei aproximar os temas liderança, espiritualidade e escola. Com esses termos encontrei poucos trabalhos que apresentaram uma perspectiva da liderança centrada no indivíduo, ou seja, no diretor da escola. Da mesma forma era tratada a espiritualidade, identificando os valores cultivados pelos diretores e como eram percebidos pelos liderados. Essa perspectiva está na direção oposta desta tese. Considero a liderança como um processo e a espiritualidade inserida no contexto organizacional. Diante desses resultados, considerei oportuno separar os temas para identificar mais trabalhos científicos.

Quando aproximei a liderança e a OIC, o trabalho mais próximo ao proposto neste estudo, identificado na literatura, foi o de Mats Alesson e Stefan Sveningsson (2003). Os autores analisam a liderança em OIC, através uma revisão de literatura. Como resultado, os autores identificam os desafios da liderança, as habilidades e características dos líderes devido à ambiguidade observada no ambiente das OIC. O presente trabalho se diferencia do estudo de Mats Alesson e Stefan Sveningsson (2003) em três pontos. Primeiro, ele tem o objetivo de compreender como ocorre o processo de liderança nas OIC, enquanto que o estudo de Mats Alesson e Stefan Sveningsson (2003) não busca identificar o processo de liderança, mas as habilidades e características dos líderes. Segundo, esta pesquisa faz uso da abordagem da espiritualidade nas organizações para incluir a espiritualidade no contexto da OIC. O trabalho de Mats Alesson e Stefan Sveningsson (2003) não aborda a espiritualidade em sua análise. Terceiro, ele é uma pesquisa empírica e interpretativa, já o trabalho de Mats Alesson e Stefan Sveningsson (2003) é um estudo teórico.

Quando aproximei a liderança e a espiritualidade, o principal trabalho que identifiquei foi o de Fry (2003), com um estudo seminal na proposição da abordagem da liderança espiritual. É um modelo causal que estabelece correlações entre os elementos que o compõem. Esta proposta se difere desse estudo, pois não trata a liderança de forma processual, por isso não consegue explicar como acontece, apenas aponta as relações entre os elementos do modelo.

Este trabalho se caracteriza pela não trivialidade, por duas razões. Primeiro, o presente estudo desenvolve uma pesquisa a partir da interseção dos temas liderança, OIC, como a escola e espiritualidade, que conforme a revisão que, apresento no próximo capítulo, ainda não é foco dos pesquisadores nacionais. Já os pesquisadores internacionais abordam a liderança e a espiritualidade no nível do indivíduo, analisando a influência de seu comportamento e valores praticados. Diferente da proposta deste trabalho que adota a perspectiva da liderança com um processo e da espiritualidade no contexto organizacional. Segundo, os objetivos deste estudo foram determinados para serem alcançados por meio de uma investigação interpretativista. Esse método apresenta algumas dificuldades, como: o fenômeno é compreendido a partir da perspectiva do participante; a pesquisa envolve trabalho de campo e o tempo para realizá-lo é significativo; a pesquisa é indutiva e o processo de identificação de padrões a partir da análise de dados é trabalhoso, pois, em geral, a quantidade de dados é elevada e o resultado da pesquisa é a descrição do fenômeno, ou seja, em forma de texto que precisa representar o fenômeno investigado (MERRIAM, 1998).

1.6 ADERÊNCIA AO PPGEGC

O estudo é aderente ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEGC/UFSC), pois converge com a proposta da linha de pesquisa de teoria e prática em Gestão do Conhecimento que pesquisa temas científicos ligados à gestão do conhecimento nas organizações com uma abordagem multidisciplinar.

Esta tese está alinhada com a referida linha de pesquisa por três motivos. O primeiro é o fato de estudar a escola como um tipo de OIC que utiliza o conhecimento como fator principal no desenvolvimento de seus produtos e serviços (ALVESON, 2004). O segundo é por buscar compreender a liderança que, conforme a visão do PPGEC, é a base da estrutura da gestão do conhecimento, assumindo um papel estratégico no processo de gerenciamento do conhecimento, como podemos visualizar na Figura 1.

Figura 1 - Visão EGC sobre a estrutura da Gestão do Conhecimento



Fonte: SELIG *et al* (2015)

O terceiro motivo é a abordagem multidisciplinar que utilizo na tese para a compreensão do fenômeno da liderança e da espiritualidade nas organizações. A liderança é um tema transversal a diversas áreas do conhecimento e disciplinas, como: administração, psicologia, sociologia, gestão do conhecimento. Da mesma forma, a espiritualidade é um fenômeno social que envolve diferentes conhecimentos, como: filosofia, antropologia, sociologia, administração. A perspectiva multidisciplinar foi fundamental na execução da pesquisa para o alcance dos objetivos propostos.

No PPEGC, este estudo contribui para a continuidade das pesquisas sobre a liderança e a espiritualidade desenvolvidas pelo Laboratório de Liderança e Gestão Responsável (LGR), do referido programa. Nesse sentido, busca ampliar a compreensão da espiritualidade nas organizações com base no trabalho de Tecchio (2015), desenvolvido no LGR/ PPEGC. Tecchio (2015) apresentou o primeiro estudo envolvendo a espiritualidade no PPEGC, aproximando a espiritualidade nas organizações e o processo de gestão do conhecimento. Esta pesquisa busca avançar, relacionando a espiritualidade e a liderança.

1.7 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho está organizado em sete capítulos. No primeiro, apresento a introdução ao tema, o problema e a oportunidade de pesquisa, a abordagem e o método do estudo, a justificativa, os objetivos e a aderência ao PPEGC.

No capítulo 2, descrevo a revisão da literatura referente aos temas da tese: a relação entre a liderança e as organizações intensivas em conhecimento, como as escolas, a liderança e a espiritualidade. Para a construção e o entendimento do estado da arte dos temas apresentados, utilizei o método da revisão integrativa. No decorrer do capítulo, apresento as principais abordagens da liderança, o conceito de Organizações Intensivas em Conhecimento, a relação entre a liderança e OIC e a liderança em escolas. Continuo a revisão buscando definir a espiritualidade nas organizações e finalizo com a relação entre a liderança e a espiritualidade que culmina na abordagem da liderança espiritual. Por fim, estabeleço uma análise crítica dos resultados da revisão integrativa e direciono os caminhos para análise do processo de liderança em um contexto espiritualizado.

No terceiro capítulo, abordo o caminho metodológico planejado para a execução da pesquisa. Inicialmente, apresento as bases epistemológicas deste estudo, o método da etnografia e o percurso feito para realizar a pesquisa, defino o contexto social da pesquisa, apresentando o perfil dos entrevistados e, por fim, descrevo como fiz a análise de dados.

No capítulo 4, apresento a Escola Anabá. Início com a descrição da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf e sigo com a apresentação da Escola, seu histórico e funcionamento.

No quinto capítulo, descrevo os resultados do trabalho de campo, realizado na Escola Anabá, buscando estabelecer como acontece a liderança no contexto espiritualizado. Apresento a estrutura organizacional, o processo decisório, as formas como se estabelecem as lideranças, o sistema de influência da liderança e a influência da espiritualidade.

No capítulo 6, apresento um retorno à literatura a partir do trabalho do campo. Estabeleço uma conexão entre os resultados do processo de análise e o arcabouço teórico que envolve os temas desta pesquisa.

Por fim, no sétimo capítulo, abordo meu aprendizado durante a elaboração deste trabalho e minhas considerações finais acerca do processo de liderança em OIC com contexto espiritualizado.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Nesta seção, exponho o conhecimento obtido por meio da revisão integrativa. Descrevo as Organizações Intensivas em Conhecimento (OIC), a escola como uma OIC; apresento a liderança e suas abordagens, percorrendo entre as relações da liderança e a OIC, a escola e a espiritualidade. Finalizo com as lacunas na literatura e proposições para responder à pergunta central desta tese: como ocorre o processo de liderança nas organizações intensivas em conhecimento com contexto espiritualizado?

2.1 ORGANIZAÇÕES INTENSIVAS EM CONHECIMENTO

Na literatura acadêmica, a expressão “organizações intensivas em conhecimento” (OIC) refere-se àquelas organizações que utilizam fortemente ativos intangíveis, como o conhecimento, para a produção e comercialização de produtos ou serviços. Assim, as organizações intensivas em conhecimento são reconhecidas por criar valor através do uso do conhecimento, seja pela habilidade dos seus trabalhadores, pelas atividades desempenhadas pela organização, pelos produtos ou serviços oferecidos ao mercado, pelo próprio mercado de atuação ou pelas práticas de gestão do conhecimento (ALVESSON, 2004; NADAI, CALADO, 2006).

As organizações intensivas em conhecimento fazem uso do conhecimento tácito e explícito criado nos seus ambientes interno e externo e geram informações em suas atividades (ALVESSON, 2004; CHOO, 2006; MILES, 1995; STRAMBACH, 2008), que são, sobretudo, de natureza cognitiva. Todo conhecimento existente na organização – seja na cabeça das pessoas, na tecnologia empregada, nos sistemas, nos processos, ou até mesmo no modelo de estrutura organizacional – faz parte de seu ativo (PERSON, 1998). Assim, uma organização intensiva em conhecimento sistematiza, em todas as suas relações, sua capacidade de captar, criar, analisar, traduzir, modelar, armazenar, disseminar, programar e gerenciar a informação que flui por todo o sistema organizacional, transformando-a efetivamente em conhecimento (KIRJAVAINEN et al, 2010).

Em uma OIC, o conhecimento estabelece fortemente relações com a criação de valor de produtos e serviços. Quanto maior o papel do conhecimento na criação de valor, mais relevante será a atividade intelectual de seus trabalhadores, que atuam como produtores de ativos

intangíveis. As organizações são mais intensivas em conhecimento na medida em que esses produtos e processos o são. Assim, o conhecimento, além de ser a base das operações das OIC, também é parte ou totalidade dos produtos/serviços que oferecem. A abordagem de Stewart (2002) determina quatro tipos de produto do conhecimento: a) o conhecimento embutido por meio de produtos e serviços inteligentes; b) a destinação e venda do conhecimento como produto; c) a venda de produtos de consumo do conhecimento e d) a alavancagem da propriedade intelectual. É a partir da definição do conhecimento a ser desenvolvido em seus produtos que a OIC determina ações de criação, integração, transferência de conhecimento e formas de proteção desse conhecimento, para assim desenvolver sua competência estratégica e manter sua vantagem competitiva no mercado (STEWART, 2002).

Alvesson (2004) conclui que faz sentido classificar as organizações intensivas em conhecimento como uma categoria distinta de organizações, cujas características diferem das organizações mais burocráticas. Para Alvesson (2004), as OIC são intensivas em ambiguidades, oriundas do alto grau de complexidade de suas tarefas e situações. Apesar de que, em função do tamanho da organização, a intensidade do conhecimento pode variar entre os setores de uma empresa. Então, para se caracterizar como uma OIC, a importância e o tamanho relativo das unidades intensivas em conhecimento da organização devem ser significativas.

As OIC apresentam outras características, conforme Alvesson (2004) e Choo (2006):

- a) Alto grau de autonomia. Os trabalhadores do conhecimento são, frequentemente, especialistas em um determinado assunto. Seus superiores em geral, entendem menos sobre o que pode ser feito em situações específicas (ALVESSON, 2004). Isso proporciona aos trabalhadores maior autonomia. Tendem a ser pessoas aptas para organizar e coordenar a maior parte de seu próprio trabalho (NEWELL et al., 2002).
- b) Uso de formas adaptáveis (*ad hoc*). O alto grau de customização e inovação inerente às suas atividades faz com que princípios gerenciais tradicionais, como a padronização, as rotinas, o controle e a supervisão, sejam aplicados de forma mais flexível (ALVESSON, 2004). A estrutura das OIC tende a ser mais horizontal e descentralizada (*ad hoc*), e seus processos mais flexíveis e integrados (NEWELL et al., 2002).
- c) Uso extensivo de comunicação para a coordenação e resolução de problemas. Por suas formas organizacionais mais

flexíveis e suas atividades complexas e ambíguas, as OIC necessitam fazer uso extensivo de comunicação, a fim de coordenar pessoas e resolver problemas. Regras, planos e metodologias que descrevem como as coisas devem ser feitas são menos importantes do que a comunicação e negociação entre os membros sobre suas atividades (ALVESSON, 2004).

- d) Relações com os clientes. O trabalho nas OIC é, com frequência, voltado para o cliente. A relação com o cliente é complexa e demanda extensa comunicação para se chegar a entendimentos e expectativas comuns (ALVESSON, 2004).
- e) Assimetria de informação e poder. Nas OIC, de um lado, temos a tendência dos clientes de colocar o trabalho em posição de superioridade, devido a confiança que depositam na competência do trabalhador do conhecimento. Por outro lado, existe uma assimetria financeira em favor do cliente, pois é quem paga pelo trabalho realizado, deixando a OIC e os trabalhadores do conhecimento em uma posição de subordinação (ALVESSON, 2004).
- f) Avaliação subjetiva e incerta da qualidade do trabalho. A resolução de problemas complexos e únicos dificultam a avaliação da qualidade do trabalho. Por exemplo, as atividades centradas no cliente são difíceis de serem avaliadas. Existe a dificuldade de mensurar os resultados em relação à contribuição individual do trabalhador, já que a definição e a resolução de problemas são, geralmente, realizadas com a participação do cliente (ALVESSON, 2004).

Em síntese, as OIC apresentam um contexto peculiar, que, ao mesmo tempo, demanda autonomia para os trabalhadores e também exige mecanismos de controle e avaliação da qualidade das atividades. Ou seja, esse tipo organizacional demanda o equilíbrio entre autonomia e controle para que os indivíduos atuem de forma colaborativa (STARBUCK, 1992). A partir das características das OIC, apresento, na próxima seção, um tipo de organização baseada no conhecimento, que é o foco desse estudo: a escola.

2.2 A ESCOLA COMO UMA ORGANIZAÇÃO INTENSIVA EM CONHECIMENTO

A escola é uma organização social constituída pela sociedade com a finalidade de cultivar valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e

ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação. O espaço escolar, onde convivem e trabalham professores, alunos e outros agentes, é considerado de vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã (LUCK, 2009; AMADO, 2000).

O ambiente escolar pode ser visto como um espaço institucional e relacional no qual se estabelece o processo sociocultural de construção do conhecimento (POSSARI, 2004). É na relação professor-aluno, por meio das disciplinas e das práticas educativas, que se dá a aprendizagem, entendida como a aquisição e transformação do conhecimento em um processo deliberado, sistemático e organizado (MORALES, 2004; SAVIANI, 2003; YOUNG, 2011).

Na escola, o processo de aprendizagem e o conhecimento escolar estão sistematizados no currículo. O currículo escolar é uma construção específica da esfera educativa em que se concentram os saberes, as práticas sociais e os conhecimentos (CHERVEL, 1990). Em outras palavras, o currículo estabelece o que a escola ensina. E a prática do currículo acontece quando este se relaciona com o professor, por meio das disciplinas.

No plano curricular, as disciplinas têm duas características. Primeiro, estabelecem um conjunto de conceitos distintos relacionados entre si. Dessa forma, as disciplinas definem como os conceitos se relacionam e como o conhecimento é produzido na escola. Segundo, as disciplinas conectam os professores em “comunidades de especialistas” em razão dos conhecimentos comuns de suas respectivas disciplinas (YOUNG, 2011). Assim, elas se relacionam diretamente com a produção do conhecimento na escola e estabelecem o elo entre professor-aluno.

A disciplina tem dois papéis importantes, vinculados ao conhecimento, em um currículo. O primeiro é o papel curricular, ao garantir aos alunos o acesso ao conhecimento disponível em uma área por intermédio de um professor. O segundo papel é o de conferir identidade a esse profissional, ao gerar uma comunidade de professores devido ao conhecimento sobre a área da disciplina (YOUNG, 2011). Assim, o conhecimento é o elemento central nas relações escolares, constituindo o meio e o fim para alcançar o propósito da escola (CORTELLA, 1998). E essa característica da escola é similar ao que encontrei na literatura sobre as Organizações Intensivas em Conhecimento (OIC).

Na literatura acadêmica, a expressão “organizações intensivas em conhecimento” refere-se àquelas organizações que utilizam fortemente ativos intangíveis, como o conhecimento, para a produção de produtos ou serviços. Assim, as OIC são reconhecidas por criarem valor através do uso do conhecimento, seja pela habilidade dos seus trabalhadores, pelas atividades desempenhadas pela organização, pelos produtos ou serviços oferecidos (ALVESSON, 2004; NADAI, 2006).

Em uma OIC, o conhecimento está fortemente relacionado com a criação de valor de produtos e serviços. Quanto maior o papel do conhecimento na criação de valor, mais relevante será a atividade intelectual de seus trabalhadores, que atuam como produtores de ativos intangíveis. As organizações são mais intensivas em conhecimento na medida em que esses produtos e processos o são. Assim, o conhecimento, além de ser a base das operações das OIC, também são parte ou totalidade dos produtos/serviços que oferecem (STEWART, 2002).

As OIC apresentam um contexto peculiar devido a sua relação com o conhecimento, que demanda autonomia e flexibilidade para os trabalhadores exercerem suas atividades e uma avaliação subjetiva e incerta da qualidade do trabalho (STARBUCK, 1992).

A partir da literatura, identifiquei uma forte correspondência entre a caracterização de uma OIC com a escola; primeiro, pelo uso do conhecimento de professores para o desenvolvimento de suas funções na escola; segundo, pelo seu produto final estar ligado à formação e ao aprendizado, ou seja, com a aquisição de conhecimento por parte dos alunos.

Além da relação que observei entre a escola e a OIC, identifiquei na literatura internacional um termo específico para as organizações que prestam serviços intensivos em conhecimento que incluem em sua classificação a educação: as *knowledge-intensive business services* (KIBS).

As *knowledge-intensive business services* são Organizações Intensivas em Conhecimento que fornecem informação e conhecimento e dependem fortemente de conhecimento profissional, como cientistas, engenheiros, técnicos e especialistas de diversas áreas (MILES *et al*, 2005). Em geral, esses tipos organizacionais geram produtos que são fontes primárias de informação e conhecimento, como: consultorias, estudos, relatórios, treinamentos (MILES *et al*, 2005).

As KIBS podem ser agrupadas conforme o tipo de serviço prestado e a intensidade do conhecimento. O Departamento de Estatísticas da União Europeia (Eurostat) classificou as organizações de

serviços intensivos em conhecimento em quatro grupos: serviços *high-tech*, serviços de mercado, serviços financeiros e outros serviços intensivos em conhecimento, conforme o Quadro 1. A escola pertence ao grupo “Educação”, classificado como outros serviços intensivos em conhecimento.

Quadro 1 - Classificação das *Knowledge-intensive business services*

Classificação	Classes de Serviços Intensivos em Conhecimento
Serviços <i>high-tech</i> intensivos em conhecimento	(64) Correios e telecomunicações (72) Informática e atividades relacionadas (73) Pesquisa e Desenvolvimento (P&D)
Serviços de mercado intensivos em conhecimento (exceto intermediação financeira e serviços <i>high-tech</i>)	(61) Transporte marítimo (62) Transporte aéreo (70) Atividades imobiliárias (71) Aluguel de maquinário e equipamentos sem operários e bens domésticos e pessoais (74) Outros serviços a empresas
Serviços financeiros intensivos em conhecimento	(65) Intermediação financeira, exceto seguros e fundos de pensão (66) Seguros e fundos de pensão, exceto previdência social obrigatória (67) Atividades auxiliares e intermediação financeira
Outros serviços intensivos em conhecimento	(80) Educação (85) Saúde e serviços sociais (92) Serviços recreativos, culturais e esportivos

Fonte: Eurostat (2008)

As OIC que prestam serviços podem ser caracterizadas, segundo Antonelli (2000) e Boden e Miles (2000), pela:

- a) atuação como fontes primárias de informação e de conhecimento;
- b) utilização de recursos humanos de mais alta qualificação comparado a outros setores da economia;
- c) geração de conhecimento útil para a própria organização.

Assim, a classificação e caracterização das KIBS corrobora com a definição da escola como uma organização intensiva em conhecimento. Apesar dos estudos científicos de OIC, frequentemente, acontecerem em empresas de base tecnológica, considero, com base no que apresentei nesta seção, a escola como uma organização intensiva em conhecimento.

A partir do entendimento da escola como OIC, sigo a revisão deste estudo, buscando as bases teóricas para compreender a liderança nesse tipo organizacional.

2.3 A LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES

O interesse pela liderança é antigo. O tema já era abordado pelos filósofos gregos, como, por exemplo, Aristóteles. No entanto, a liderança como tema de pesquisa científica, fora do campo da filosofia e da história, surgiu somente após a década de 1930. Atualmente, o tema liderança tem atraído a atenção de um considerável número de pesquisadores que buscam entender esse fenômeno em função da sua influência e repercussão no seio social (NORTHOUSE, 2004).

A busca pela compreensão do tema levou a uma ampla gama de definições em relação ao que seja liderança (BASS, 1990; KETS de VRIES, 1997). Os pesquisadores tendem a conceituá-la a partir de perspectivas particulares, considerando os aspectos que mais lhes interessam (YUKL, 2008). Contudo, há dois pontos de convergência entre as diversas definições de liderança organizacional. O primeiro ponto é a influência exercida pelo líder que visa conduzir os indivíduos ao alcance dos objetivos organizacionais (YUKL; VAN FLEET, 1992; TORRES, 1999; NORTHOUSE, 2004). O segundo ponto de convergência identificado nos estudos sobre a liderança é a confiança necessária entre líder e liderados para o alcance dos objetivos da organização (DORFMAN, 1996). Assim, nesta tese, adotei que a liderança nas organizações está associada a um processo social de influência que visa conduzir os indivíduos ao alcance dos objetivos organizacionais.

Diversas teorias, modelos e estudos empíricos sobre liderança foram desenvolvidos (BASS, 1990; BASS; AVOLIO; JUNG; BERSON, 1993; CONGER; KANUNGO, 1987; DRUSKAT, 1994; HOWELL; AVOLIO, 1993; JUDGE; BONO, 2000; TORRES, 1999; NORTHOUSE, 2004), com o objetivo de compreender as funções, estilos e características da liderança.

Uma das primeiras abordagens é a dos traços que deu origem à hipótese acerca da existência do “grande homem”, buscando investigar características físicas e traços de personalidade universais e intrínsecos que melhor definiriam um líder. Essa tendência dominou o cenário das pesquisas sobre liderança no período compreendido entre 1904 até meados de 1950. Durante esse período, centenas de estudos de traços foram conduzidos a fim de descobrir quais seriam as qualidades e

características (físicas, intelectuais, emocionais) relacionadas com a emergência e o sucesso do líder (YUKL; VAN FLEET, 1992). Com o tempo, a impossibilidade de conclusões de caráter mais científico e de estendê-las a outras amostras foi tornando essas teorias pouco confiáveis para explicar características comuns aos líderes.

A abordagem dos estilos ou dos comportamentos foi dominante na década de 1950, com os estudos realizados nas Universidades de Ohio e Michigan sobre o comportamento do líder em relação à tarefa e aos relacionamentos. Esses estudos trouxeram contribuições sobre o comportamento do líder, baseando-se em dois fatores comportamentais - preocupação com produção e preocupação com pessoas (BLAKE; MOUTON, 1964; YULK, 2005; NORTHOUSE, 2004). Essa abordagem sugere que os melhores líderes são aqueles orientados tanto para a produção como para pessoas. Essa conclusão não se constatou empiricamente, porém a abordagem forneceu contribuições significativas para o estudo da liderança (YUKL, 1998; NORTHOUSE, 2004). A abordagem comportamental falhou ao desconsiderar as mudanças ocasionadas por fatores da situação, uma vez que o comportamento dos líderes não independe do contexto (YULK, 2005). Chegou-se à conclusão de que não pode ser ignorado o impacto das contingências situacionais no estilo de comportamento da liderança.

A abordagem contingencial pressupõe que diferentes situações demandam diferentes tipos de liderança (NORTHOUSE, 2004). Nessa abordagem, cinco teorias se destacaram: *O Modelo Contingencial* (FIEDLER, 1971), que apresenta três componentes: a relação líder-liderado; estrutura da tarefa e posição do poder; a *Teoria Caminho-Meta* (HOUSE, 1971; EVANS, 1996), em que a função do líder é ajudar os seguidores a alcançarem suas metas; a *Teoria da Troca Líder-Membro* (GRAEN, 1976), que investiga o desenvolvimento e o efeito da relação entre líder e liderado; o *Modelo de Decisão Normativa* (VROOM; YETTON, 1973), que relaciona o compartilhamento do poder no processo de decisão; e a *Teoria do Ciclo Vital*, de Hersey e Blanchard (1982), que estabeleceu um modelo de correlação entre estilos eficazes de liderança e nível de maturidade dos subordinados. A principal contribuição dessas teorias foi resgatar a importância das circunstâncias nas quais ocorrem o fenômeno de liderança e a limitação dessa abordagem é desconsiderar variáveis como traço de personalidade do líder (BASS, 1990). Segundo Yulk e Van Fleet (1992, p. 173), “a maioria das teorias é postulada de modo bastante impreciso [...]”. Além disso, as variáveis-chave são geralmente definidas de forma tão ampla que dificultam sua operacionalização e mensuração. Tais limitações

fizeram com que o interesse dos estudiosos da área em relação às teorias contingenciais declinasse significativamente. Assim, o foco das pesquisas foi redirecionado e as teorias emergentes passaram a conceber a liderança sob um novo prisma, enfatizando as emoções e valores e reconhecendo o comportamento simbólico.

A abordagem da liderança carismática tem como unidade de análise a relação líder-seguidor e considera o líder como aquele que possui ou exerce carisma sobre seguidores ou o seguidor que se identifica com o líder (BRYMAN, 1992; NORTHOUSE, 2004). Os seguidores de um líder carismático percebem que as crenças do líder são corretas, aceitam o líder sem questionamento, obedecem ao líder voluntariamente, sentem afeição pelo líder, são emocionalmente envolvidos na missão do grupo ou organização, acreditam que ele possa contribuir para o sucesso da missão e têm alta *performance* de objetivos (YUKL, 2005).

Entre as condições que facilitam a emergência do líder carismático, podem ser destacadas: a crise, as tarefas complexas e os seguidores dependentes ou fracos (YUKL, 2005). Contudo, a abordagem revela dificuldades conceituais em relação às metodologias e às categorias metodológicas, por não conciliar as análises no nível da díade (líder-seguidor) com as análises no nível do grupo (GRONN, 2002).

A liderança servidora foi proposta por Robert Greenleaf, em 1977, com o lançamento de seu livro, *Liderança Servidora*. É uma proposta de liderança que se apoia em valores intrínsecos, reconhecendo a consciência do líder, empatia, conceituação e visão (GREENLEAF, 1977; SPEARS, 1995).

O processo da liderança servidora se refere à ação do líder que se torna servidor. O ato de servir é a base da formação moral dos líderes, considerada a essência da liderança servidora. Servir uns aos outros é entendido como um propósito mais elevado (JENNINGS, 2006). As características do líder servidor são: ouvir sem julgar, ser autêntico, ter senso de comunidade, partilhar o poder e valorizar o desenvolvimento das pessoas (GREENLEAF, 1977).

As discussões sobre a teoria liderança servidora têm sido amplamente atóricas e pouco fundamentadas ou apoiadas pela pesquisa empírica. As contribuições da liderança servidora para o desempenho organizacional não são articuladas (AVOLIO; GARDNER, 2005).

Burns (1978) foi o primeiro teórico a identificar os estilos de liderança transacional e transformacional e a propor uma abordagem que diferenciasse os dois conceitos, baseando-se no contexto político. Por

isso, atribui-se a Bass (1985) e a House (1977) o aprimoramento de tais conceitos para que pudessem ser aplicados às pesquisas em liderança. A partir de então, diversos pesquisadores demonstraram interesse nessas teorias e realizaram estudos teóricos e empíricos que contribuíram para a sua consolidação (BASS *et al.*, 2003; CONGER; KANUNGO, 1987; HOWELL; AVOLIO, 1993).

Os dois estilos de liderança, atualmente, são considerados complementares, podendo ser apresentados pelo mesmo líder concomitantemente (BASS, 1985; CONGER; KANUNGO, 1987; HOWELL; AVOLIO, 1993; YAMMARINO *et al.*, 1993). Na visão de Bass (1990), a liderança transformacional e a transacional podem ser integradas na busca por metas e objetivos. A primeira potencializa a segunda em relação aos esforços, satisfação e efetividade dos subordinados (BASS, 1990). Tal processo, descrito como “efeito intensificador”, refere-se à habilidade que líderes transformacionais demonstram em obter de seus seguidores um desempenho além das expectativas, considerado uma premissa fundamenta para as teorias transacional e transformacional de liderança (BASS, 1990).

O conceito de liderança autêntica é uma construção recente, tendo origem nos trabalhos de Kernis (2003), que colocou a autenticidade como elemento fundamental para a autoestima (WONG; CUMMINGS, 2009), e surgiu do cruzamento de vários aspectos da liderança, de questões éticas e do comportamento organizacional positivo (WALUMBWA, 2008). Os proponentes da liderança autêntica apontam para o desejo de treinar e desenvolver líderes que pró-ativamente fomentam ambientes positivos e realizam negócios de forma ética e socialmente responsável (AVOLIO; GARDNER, 2005; AVOLIO; WALUMBWA, 2004; GARDNER, 2005). A teoria sobre liderança autêntica permeia uma gama variável de estudos, porém, em linhas gerais, sugere que a autenticidade é estimulada pelos próprios líderes por meio da autoconsciência, auto aceitação, autoconhecimento, ações e relacionamentos. Por consequência, têm-se relações autênticas, suportadas pela transparência, confiança, integridade e altos padrões morais (AVOLIO; GARDNER, 2005).

As abordagens relacionais identificam a liderança como o processo pelo qual a ordem social é construída (UHL-BIEN, 2006; FAIRHURST; UHL-BIEN, 2012, KOMIVES, 1998). A unidade de análise da abordagem relacional é a própria relação, indo além da relação entre líder e liderado, como outras teorias propõem (UHL-BIEN, 2006). Nas teorias da abordagem relacional, a liderança pode ocorrer em qualquer direção, podendo resultar na quebra da distinção entre quem

está liderando e quem está seguindo, refletindo um processo de influência mútua (ROST, 1991). Por isso, a liderança relacional não busca identificar os atributos e comportamentos de líderes individuais, mas compreender como os relacionamentos contribuem para a eficácia da liderança (KOMIVES; MCMAHON, 1998). A principal contribuição dessa abordagem é o foco na construção coletiva por meio das relações. Sabe-se muito pouco sobre como as relações se formam e se desenvolvem no local de trabalho, por isso a perspectiva relacional é considerada um campo em que há muito a avançar (UHL-BIEN, 2006).

A partir da concepção e abordagens da liderança, as pesquisas se desenvolveram nas organizações. Em relação aos estudos sobre a liderança em OIC, identifiquei que as escolas também não são consideradas como uma organização intensiva em conhecimento. Por esse motivo, os trabalhos acadêmicos encontrados na revisão integrativa distinguem a liderança em escolas e a liderança em Organizações Intensivas em Conhecimento que descrevo nas próximas seções.

2.3.1 A liderança em escolas

Os pesquisadores têm dado ênfase no impacto da liderança nos resultados da escola, em especial na aprendizagem dos alunos. A maior parte dos autores afirmam que a qualidade da liderança da escola é um fator importante no aumento do desempenho do aluno (FULLAN *et al*, 2001; OFSTED, 2004), sendo uma peça-chave para a melhoria da educação (FULLAN, 2005).

As pesquisas iniciais sobre a liderança nas escolas estão pautadas na perspectiva do indivíduo, focando o diretor, no exercício de seu papel, suas habilidades e características. Buscam compreender sua responsabilidade com os resultados efetivos da escola (ELMORE, 2000). Estudos recentes apontam para uma concepção de liderança nas escolas mais participativa e compartilhada, envolvendo toda comunidade escolar (MANGIN, 2005).

Não foi por um acaso que a principal palavra encontrada nos artigos foi democracia. Em uma gestão democrática é possível partilhar decisões, avaliar situações de diferentes pontos de vista, promover e instigar o interesse de todos os envolvidos com a escola (direta ou indiretamente) para que se encontre, perceba-se e perpetue-se uma educação emancipadora, coerente e transformadora (PARO, 1991). Para isso, é fundamental um paradigma pautado nas práticas participativas e compartilhadas (LUCK, 2009; LUCK, 2007; GARCIA, 2002;

HARGREAVES; FINK, 2007), emergindo, assim, as abordagens da liderança participativa e da liderança distribuída.

A liderança participativa é uma abordagem que se difere da tradicional burocracia na escola, centrada na hierarquia e na linha de comando, visando o processo de tomada de decisão coletiva (LEITHWOOD; RIEHL, 2003). A decisão em grupo é a base do modelo de liderança participativa, que tem as seguintes proposições: a) a participação incrementará a efetividade da escola; b) a participação é justificada pelos princípios democráticos e c) nas decisões do grupo, a liderança pode ser exercida por qualquer *stakeholder* (LEITHWOOD; DUKE, 1998).

A participação da comunidade escolar envolve a tomada de decisões de forma compartilhada e o comprometimento com a implementação das decisões tomadas (LUCK, 2007; GARCIA, 2002). Para isso, é necessário construir um ambiente propício à participação, ao compartilhamento de ideias, no qual a liderança tem um papel importante. Luck (2009) propõe alguns cuidados que a liderança precisa observar para a construção de um ambiente participativo:

- a) criar na escola uma visão de conjunto, que estabelece o sentido de unidade e orienta o sentido de cooperação e ação articulada;
- b) promover clima de confiança e reciprocidade na construção de um ambiente colaborativo;
- c) promover a integração de esforços, a articulação de áreas de atuação, a quebra de aresta e o enfraquecimento de atritos, dissensos e diferenças;
- d) criar cultura de valorização das capacidades, realizações e competências das pessoas pela celebração dos seus resultados, como um valor coletivo da escola e da educação;
- e) desenvolver a prática das decisões colegiadas e compartilhamento de responsabilidades.

Apesar de a liderança participativa ser recorrente na literatura sobre escolas, ainda há poucas evidências empíricas que comprovem a eficiência dessa abordagem nas escolas. Identifiquei que há questões a serem melhor esclarecidas sobre a prática desse tipo de liderança, como por exemplo: a efetividade da participação do grupo na tomada das decisões, quando a responsabilidade das decisões permanece obedecendo a hierarquia da escola (LEITHWOOD; RIEHL, 2003). Ou seja, a abordagem da liderança participativa preserva de certa forma a ênfase no individual, diferente da perspectiva da liderança distribuída.

A proposta da liderança distribuída ultrapassa os limites do dualismo “líderes-seguidores”, pois não limita o papel de líder ao diretor e o de liderado aos professores. Em outras palavras, não está centrada no indivíduo ou em uma posição hierárquica, passando a ser desenvolvida pelo grupo (GRONN, 2002; SPILLANE, 2005; LEITHWOOD; RIEHL, 2003).

A perspectiva da liderança distribuída pressupõe a reconsideração da distribuição do poder e influência nas organizações (SPILLANE, 2005). Essa distribuição desenha um tipo de liderança aberto, dinâmico e democrático que valoriza os colaboradores, podendo resultar em maior estímulo e envolvimento dos professores e outros membros da comunidade escolar (HARGREAVES; FINK, 2007). A distribuição de poder dessa liderança fomenta a emergência de múltiplas lideranças em áreas diferenciadas concernentes à formação de alunos (BOLIVAR, 2000). Isso possibilita a melhoria dos resultados acadêmicos e não acadêmicos dos alunos.

Para Gronn (2002), a liderança distribuída se materializa por meio de ações e práticas oriundas de colaboração e comprometimento que surgem de forma espontânea no trabalho; a partir de relações estreitas de trabalho que evoluem entre as pessoas e pelas relações e acordos institucionalizados na organização. Spillane (2005) concorda que a interação seja a base para a materialização da liderança distribuída, porém, para o autor, a materialização está nas interações entre líder, liderados e contexto, que formam um sistema.

Bennett *et al* (2003) fizeram uma revisão sobre a liderança distribuída e identificaram três características centrais:

- a) realça a liderança como uma propriedade emergente do grupo;
- b) sugere a abertura das fronteiras da liderança, ou seja, uma possibilidade de abranger outros membros da comunidade, como pais e alunos;
- c) requer que as competências técnicas estejam distribuídas em um grande grupo de pessoas.

Assim, a liderança distribuída abrange a prática da delegação, da troca e da colaboração nas escolas. É entendida a partir de uma perspectiva holística que transcende os documentos e papéis organizacionais, ou seja, envolve professores, diretores, coordenações, pais, alunos e a comunidade como um todo (GRONN, 2002; BOLDEN *et al*, 2008).

A literatura ainda não é clara ao descrever como acontece a liderança distribuída. Segundo Bennet *et al* (2003), isso se deve ao pequeno número de pesquisas empíricas a respeito da liderança

distribuída, apesar do crescente interesse de pesquisadores. Além disso, a própria falta de compreensão de como ocorre a liderança distribuída dificulta a adoção da mesma em uma organização.

2.3.2 A liderança em organizações intensivas em conhecimento

O cenário das Organizações Intensivas em Conhecimento é peculiar. Uma organização do conhecimento é caracterizada por criar valor por meio do uso do conhecimento (ALVESSON, 2004). Assim, o conhecimento é o seu principal *input* para desenvolvimento de seus produtos (STARBUCK, 1992). Nas OIC, a maior parte do trabalho é intelectual. Isso quer dizer que se baseia na capacidade cognitiva ao invés da força física. No ambiente das OIC, são as competências das pessoas que impulsionam o desenvolvimento dos produtos (ALVESSON, SVENINGSSON, 2003). Por isso, para muitos autores (ALVESSON; SVENINGSSON, 2003; ALVESSON, 2004; STARBUCK, 1992), o conhecimento dos membros da organização é um importante fator de sucesso dessas empresas.

No contexto das OIC, o papel da liderança tem recebido pouca atenção por parte dos pesquisadores (ALVESSON; SVENINGSSON, 2003). Entre os trabalhos encontrados, observei uma preocupação com a identificação de características e papéis da liderança nas organizações do conhecimento (ALVESSON; SVENINGSSON, 2003a; ALVESSON; SVENINGSSON, 2011; ALVESSON; SVENINGSSON, 2003b; LIANG, 2007; KIM; NEWBY-BENNETT, SONG, 2012; GOODALL, 2009; KALU, 2001) e o levantamento de desafios da liderança nas OIC.

Parece haver um consenso em relação aos desafios que a liderança enfrenta nas OIC. Primeiro, a complexidade, a ambiguidade e a inovação aparecem como características marcantes do ambiente dessas organizações (ALVESSON; SVENINGSSON, 2003a; ALVESSON; SVENINGSSON, 2011; ALVESSON; SVENINGSSON, 2003b; MCKENNA; ROONEY, BOAL, 2009; JONG; HARTOG, 2007). Segundo, o perfil dos trabalhadores do conhecimento também é encarado como um desafio. Em geral, são especialistas com alto nível de conhecimento que exigem autonomia e liberdade para desenvolvimento do trabalho (ALVESSON; SVENINGSSON, 2003a; KIM; NEWBY-BENNETT; SONG, 2012).

Conforme relatei, nos estudos que encontrei sobre a liderança em Organizações Intensivas em Conhecimento, identifiquei dois temas centrais: os desafios da liderança em OIC (ALVESSON; SVENINGSSON, 2003a; ALVESSON; SVENINGSSON, 2011;

ALVESSON; SVENINGSSON, 2003b; MCKENNA; ROONEY; BOAL, 2009; JONG; HARTOG, 2007) e os comportamentos dos líderes em OIC (ALVESSON; SVENINGSSON, 2011; ALVESSON; SVENINGSSON, 2003b; KUIVALAINEN; SUNDQVIST; PUUMALAINEN, 2004). A seguir, apresento os dois temas.

2.3.2.1 Desafios da liderança em organizações intensivas em conhecimento

A realidade das OIC é ambígua e complexa (ALVESSON; SVENINGSSON, 2003a). Ambiguidade se refere à incerteza e incoerência, que é mais ou menos permanente e não pode ser reduzida por meio de mais informações, ou seja, um fenômeno tem vários significados e não é possível determinar qual é “o melhor” (ALVESSON; SVENINGSSON, 2011). A complexidade diz respeito ao ambiente das OIC e à natureza dos seus produtos e serviços, que são complexos e exigem formas organizacionais mais flexíveis e dinâmicas (ALVESSON; SVENINGSSON, 2003a).

O ambiente organizacional nas OIC é caracterizado por mudanças constantes, incoerência, contradição e confusão (ALVESSON; SVENINGSSON, 2003a; ALVESSON; SVENINGSSON, 2011). Cabe ao líder o papel essencial de auxiliar os liderados a lidar com esse ambiente ambíguo e complexo. Somente enfrentando esse cenário é que os líderes poderão conduzir a organização intensiva em conhecimento para o alcance dos resultados desejados (MCKENNA; ROONEY; BOAL, 2009; ALVESSON; SVENINGSSON, 2011).

Um fator que reforça o cenário de ambiguidade e complexidade é a dificuldade no processo de avaliação do desenvolvimento das atividades. Um nível elevado de ambiguidade cria dificuldades específicas para a liderança obter indicadores confiáveis sobre o progresso do trabalho (ALVESSON, 2001). É complicado especificar os detalhes exatos de cada estágio do trabalho e esses podem, ainda, ser interpretados de diferentes maneiras (ALVESSON; SVENINGSSON, 2011). Essas condições ambíguas acabam levando a contextos mais criativos e inovadores, por isso muitos autores associam ambiguidade com inovação (DOUGHERTY, 1996; MINTZBERG; MCHUGH, 1985; ALVESSON, 2004).

O perfil dos trabalhadores é um assunto importante quando se discute a liderança em OIC. Em geral, são profissionais com alto nível intelectual que exigem autonomia no desenvolvimento de suas atividades (OLIVER; MONTGOMERY, 2000). A política de pessoal

nesse tipo de empreendimento é baseada na independência e na liberdade (ALVESSON; SVENINGSSON, 2011; LANK, 1997). O líder é identificado como um facilitador, importante no desenvolvimento de projetos (ALVESSON, 1995; MINTZBERG, 1998; ALVESSON; SVENINGSSON, 2003b).

Os líderes devem moldar as condições organizacionais de forma a permitir o exercício da competência dos trabalhadores, visando ao desenvolvimento de sua criatividade e, conseqüentemente, um processo de inovação bem-sucedido (ALVESSON; SVENINGSSON, 2003b). Porém, não existe uma forma ideal de liderança nesse tipo de organização, por isso cabe ao líder o trabalho constante de alto nível de conhecimento de análise, síntese e decisões para a promoção de um ambiente inovador (ALVESSON; SVENINGSSON, 2003b; ALVESSON; SVENINGSSON, 2011; MCKENNA; ROONEY; BOAL, 2009).

A liderança é a principal fonte de energia que alimenta e nutre a inovação da organização e aumenta o nível de confiança (VICENZI; ADKINS, 2000). Por isso, os líderes em empresas do conhecimento devem estar comprometidos em estabelecer uma nova forma de trabalhar, novos processos, papéis e ferramentas (LANK, 1997). O Quadro 2 apresenta uma síntese dos principais desafios da liderança em OIC.

Quadro 2– Desafios da liderança em Organizações Intensivas em Conhecimento

Desafios da liderança em organizações intensivas em conhecimento	Autor (es)
A realidade das Organizações Intensivas em Conhecimento é de ambigüidade e complexidade.	ALVESSON; SVENINGSSON, 2003a
Dificuldade de avaliação e expectativas de progressão de tarefas no trabalho.	ALVESSON; SVENINGSSON, 2011
Perfil de trabalhadores que exigem liberdade e independência.	ALVESSON; SVENINGSSON, 2011; LANK, 1997
Conduzir os trabalhadores a desenvolver sua criatividade, de modo a inovar com sucesso.	ALVESSON; SVENINGSSON, 2003b LANK, 1997
Lidar com as situações de contradições, tensões e incertezas das OICs.	MCKENNA; ROONEY; BOAL, 2009

Fonte: elaborado pela autora.

2.3.2.2 Comportamentos dos líderes em Organizações Intensivas em Conhecimento

A literatura apresenta grande empenho na identificação de habilidades e comportamentos dos líderes nas OIC (ALVESSON; SVENINGSSON, 2003a; ALVESSON; SVENINGSSON, 2011; ALVESSON; SVENINGSSON, 2003b; LIANG; 2007; KIM; NEWBY-BENNETT, SONG, 2012; GOODALL, 2009; KALU, 2001).

O comportamento inovador de líderes é fundamental para as OIC promoverem melhorias contínuas e agregar valor aos seus produtos (ALVESSON; SVENINGSSON, 2011; JONG; HARTOG, 2007). A liderança nas OIC é entendida como um fator significativo, que influencia o comportamento de aprendizagem e inovação dos trabalhadores (KIM; NEWBY-BENNETT; SONG, 2012). Jong e Hartog (2007) estabeleceram os comportamentos do líder que podem estimular a inovação nos funcionários, associando o comportamento à geração ou aplicação de uma ideia ou ambos, conforme o Quadro 3:

Quadro 3 - Comportamentos dos líderes que influenciam os subordinados

Comportamento	Consiste em	Geração de ideia	Aplicação de ideia
Papel de modelagem inovador	Ser um exemplo de comportamento voltado para a inovação, explorando oportunidades, geração de ideias, defendendo e colocando esforços no desenvolvimento	X	X
Estímulo intelectual	Avaliar as práticas atuais e estimular os subordinados que tiverem novas ideias	X	
Estimular a difusão do conhecimento	Estimular a comunicação de forma aberta e transparente, por meio das estruturas de comunicação, como reuniões de trabalho informais	X	
Proporcionar visão	Comunicar uma visão explícita sobre o papel e os tipos preferidos de inovação, fornecendo instruções para atividades futuras	X	X
Consultor	Consultar as pessoas antes de iniciar mudanças que possam afetá-los, incorporando suas ideias e sugestões em decisões	X	X

Comportamento	Consiste em	Geração de ideia	Aplicação de ideia
Delegar	Fornecer aos subordinados autonomia suficiente para determinar, de forma relativamente independentemente, como realizar seu trabalho	X	X
Apoiar à inovação	Ser amigável com empregados inovadores, sendo paciente e útil, ouvindo, olhando para os outros em caso de problemas		
Organizar feedback	Garantir <i>feedback</i> sobre conceitos e primeiros testes, fornecendo <i>feedback</i> para funcionários e pedindo a opinião de clientes		X
Reconhecimento	Mostrar apreço por <i>performances</i> inovadoras.	X	X
Recompensas	Fornecer recompensas financeiras/materiais para <i>performances</i> inovadoras		X
Fornecimento de recursos	Fornecer tempo e dinheiro para implementar ideias		X
Monitoramento	Assegurar a eficácia e eficiência, verificando o desempenho das pessoas	X	X
Atribuição de tarefas	Proporcionar aos funcionários tarefas desafiadoras, fazer provisão, demonstrar compromisso com a atribuição de tarefas	X	

Fonte: Jong e Hartog (2007).

Esses comportamentos do líder são importantes para as OIC, pois suas atividades apresentam alto grau de inovação e são baseadas nas habilidades intelectuais da sua força de trabalho (ALVESSON; SVENINGSSON, 2003b).

Na liderança em Organizações Intensivas em Conhecimento, os líderes, também, precisam ter habilidades para influenciar o comportamento inovador de seus liderados. Liang (2007, p. 119) definiu as principais habilidades do líder:

1. A habilidade especial para executar/orquestrar de forma continuamente inovadora.

2. A habilidade especial de utilização de alto nível de conhecimento (foco externo) e atenção (foco interno) de forma eficaz.
3. A habilidade especial para mudar mais rápido do que as alterações que ocorrem no ambiente, inclusive frente aos demais agentes que interagem com o líder, se necessário.
4. A habilidade especial para alimentar uma rápida e efetiva dinâmica de auto-organização, especialmente para resolver problemas.
5. A habilidade especial para liderar a aprendizagem organizacional e o compartilhamento de conhecimentos em todos os níveis.
6. A habilidade especial para apresentar novos conhecimentos, teorias e estratégias, sempre que necessário.
7. A habilidade especial para fazer com que os seguidores explorem o caos de forma inovadora.
8. A habilidade especial para humanizar a organização, levando-a a um nível superior de existência, com uma forma mais inteligente de envolver os trabalhadores, abrangendo novos atributos como compaixão.

Ao fim desta seção que trata da liderança em Organizações Intensivas em Conhecimento, observei que os trabalhos têm uma preocupação maior com a caracterização das habilidades e do estilo do líder do que entender como acontece a liderança. Ou seja, o processo de liderança é uma lacuna na literatura da liderança em OIC e nas escolas. Na próxima seção, passo a tratar da aproximação da liderança com a espiritualidade, buscando estabelecer o contexto espiritualizado e indícios que possibilitem compreender o processo de liderança.

2.4 LIDERANÇA EM CONTEXTO ESPIRITUALIZADO

Nesta seção, apresento a revisão dos estudos sobre a liderança e a espiritualidade. Como já identifiquei na busca sistemática, os resultados com os termos liderança, OIC e espiritualidade foram nulos. Obtive resultados positivos quando utilizei as expressões “liderança, escola e espiritualidade” e “liderança e espiritualidade”.

Começo esclarecendo o significado da espiritualidade e sua distinção da religião. Sigo com as definições acerca da espiritualidade

nas organizações, os valores da espiritualidade e o contexto espiritualizado. Finalizo a sessão descrevendo os resultados dos artigos sobre a liderança e a espiritualidade, dos quais emergiu a proposta da liderança espiritual de Fry (2003).

2.4.1 A espiritualidade

A espiritualidade tem como pressuposto a reflexão sobre o significado da vida. Trata de um processo natural do ser humano pela busca do *self* (SALOMON, 2003). O termo inclui os conceitos da confiança, do amor, da compaixão, da tolerância, do perdão, do contentamento e uma sensação de harmonia com o meio ambiente (SALOMON, 2003; FRY; SLOCUM Jr., 2008).

A espiritualidade implica em uma relação com algo intangível que está além do eu. É uma fonte de orientação para os valores pessoais e significados, uma forma de autoconhecimento e de conhecer o mundo e um meio de integração pessoal e grupal (FAIRHOLM, 1998; SALOMON, 2003).

Espiritualidade e religião são assuntos distintos (SOLOMON, 2003). A religião se preocupa com um sistema de crenças, orações rituais, ritos e cerimônias, práticas formais e ideias e é associada a uma organização formal (igreja, culto) (FRY; SLOCUM Jr., 2008). A espiritualidade, por sua vez, está vinculada às qualidades do espírito humano (REAVE, 2005). A espiritualidade não se confunde com religião, uma vez que não se relaciona com um sistema de crenças (ASHMOS; DUCHON, 2000). O termo espiritualidade inclui conceitos psicológicos positivos, como amor, paciência, compaixão, tolerância, perdão, contentamento, responsabilidade pessoal e uma sensação de harmonia com o meio ambiente.

Espiritualidade é a busca de uma visão servidora, que presta serviços aos outros, e se fundamenta na humildade, na caridade, no amor altruísta e na veracidade (FRY; SLOCUM Jr., 2008). Apresenta os seguintes elementos-chave: não é formal, organizada ou estruturada; está acima de denominações religiosas; é amplamente inclusiva, inclui e aceita a todo tipo de pessoa, não sendo proselitista; é universal, atemporal; é uma fonte essencial e provedora de significado e propósito para a vida; é o temor que se sente na presença do transcendental, o sagrado no todo, no cotidiano de cada dia; o sentimento profundo de interconexão com o todo; paz interna e calma; uma fonte inesgotável de fé e de poder de vontade; é a essência final (última finalidade em si)

(MITROFF; DENTON, 1999). No Quadro 4, apresento as principais diferenças entre religião e espiritualidade.

Quadro 4 - Diferenças entre espiritualidade e religião

Diferenças entre espiritualidade e religião		
Espiritualidade	Religião	Autores
Um desejo interior de sentido e comunidade.	Um sistema de crença organizada.	Duchon e Plowman (2005)
Tema muito apropriado para discussão no local de trabalho.	Tema inapropriado para discussão no local de trabalho.	Kale (2004); Mitroff e Denton (1999)
Não dependente de qualquer forma de religião.	Pode servir como um veículo para nutrir e compreender a espiritualidade expressa.	Kale (2004)
Conceito mais amplo que representa crenças e valores.	Conceito mais restrito, que se refere a comportamentos. Tem princípios prescritos, dogmas e doutrinas.	Fry (2003); Westgate (1996)
Olha para dentro, no interior do indivíduo. Mais inclusiva, universalmente aplicável, e abrange diversas expressões da interconectividade.	Muitas vezes olha para fora, dependendo dos ritos e rituais. Às vezes, tende a ser dogmático, exclusivo e patriarcal.	Klenke (2003); Marques, Dhiman, e King (2005)
Não operacionalizado em termos de filiação ou ideais sectários.	Caracterizada por medidas de frequência à igreja, quantidade de oração, de participação na igreja e atividades relacionadas, entre outros.	Giacalone and Jurkiewicz (2003b); Koenig, McCullough, e Larson (2001)
Forte suporte teórico e empírico para uma ligação entre espiritualidade e ética.	Nenhuma relação clara entre religião e ética.	Giacalone e Jurkiewicz (2003b); Terpstra, Rozell, e Robinson (1993)

Fonte: Badrinarayanan e Madhavaram (2008).

A razão e a espiritualidade andam juntas. A espiritualidade é apoiada pela ciência e está relacionada à ideia de conhecimento, pois, quanto mais o homem conhece sobre o mundo, mais poderá apreciá-lo (SOLOMON, 2003). Com a perspectiva de conhecimento do mundo e do *self*, a espiritualidade passou a incorporar as discussões das organizações que apresento na próxima seção.

2.4.2 Espiritualidade no trabalho

Ao longo dos anos de 1990, o conceito de espiritualidade no local de trabalho ou espiritualidade no trabalho floresceu no meio acadêmico e na prática organizacional (CAVANAGH, 1999; CONLIN, 1999; MITROFF; DENTON, 1999; NASH, 2003). Isso é evidenciado, em parte, pelo número de artigos, livros, conferências, centros e consultores relacionados à espiritualidade.

As pesquisas sobre a espiritualidade no trabalho, de uma forma geral, sugerem que está ligada com o bem-estar, a conexão entre as pessoas e o sentido atribuído ao trabalho pelas pessoas (BELL; TAYLOR, 2003; FENWICK; LANGE, 1998). Contudo, uma das principais dificuldades de pesquisar sobre o tema “Espiritualidade no trabalho” é o de proporcionar uma adequada definição para o termo (GIACALONE; JURKIEWICZ, 2003), pois sua natureza subjetiva permite a existência de conceitos em abundância.

Os autores propõem diversas definições para espiritualidade no trabalho. Porém, em geral, os elementos centrais do construto apresentam três temas em comum: noção de vida interior (MITROFF; DENTON, 1999; MARQUES; DHIMAN; KING, 2005; BEYER, 1999; KINJERSKI; SKRYPNEK, 2006; (ASHMOS; DUCHON; 2000); significado do trabalho (MIRVIS, 1997; MILLIMAN; CZAPLEWSKI; FERGUSON, 2003; FRY, 2003; GIACALONE; JURKIEWICZ, 2003; MARQUES; DHIMAN; KING, 2005; BEYER, 1999; KINJERSKI; SKRYPNEK, 2006; (ASHMOS; DUCHON; 2000) e senso de comunidade (MIRVIS, 1997; MILLIMAN; CZAPLEWSKI; FERGUSON, 2003; FRY, 2003; GIACALONE; JURKIEWICZ, 2003; MARQUES; DHIMAN, KING, 2005; BEYER, 1999; KINJERSKI; SKRYPNEK, 2006; ASHMOS; DUCHON, 2000), variando de acordo com cada autor. Os temas relacionados com os elementos de cada conceito de espiritualidade no trabalho estão assinalados no Quadro 5.

Quadro 5 – Temas relacionados com os elementos da definição de espiritualidade no trabalho

Autor (es)	Elementos do conceito de espiritualidade no trabalho	Temas comum entre as definições		
		Vida interior	Significado do trabalho	Senso de comunidade
Mirvis (1997)	Inclui noções de comunidade e um trabalho significativo		X	X
Mitroff e Denton (1999)	Sentimento básico de estar conectado com a própria vida, com os outros e todo o universo.	X		
Milliman, Czaplewski e Ferguson (2003)	Aspectos de sentido de comunidade e um trabalho significativo		X	X
Giacalone e Jurkiewicz (2003)	Conjunto de valores organizacionais que promove a transcendência através do processo de trabalho e conexão com os outros		X	X
Marques, Dhiman e King (2005)	Aspectos de força interior, interligação com as pessoas envolvidas no trabalho e senso de propósito no ambiente de trabalho	X	X	X
Beyer (1999)	Significado do trabalho e pertencimento à comunidade alimenta a vida interior dos indivíduos e fornece ao trabalho uma dimensão espiritual	X	X	X
Kinjerski e Skrypnek (2006)	Aspectos do trabalho envolvente, senso de comunidade e conexão espiritual	X	X	X
Ashmos e Duchon (2000)	Reconhecimento de que os funcionários têm uma vida interior que alimenta e é alimentada por um trabalho significativo que tem lugar no contexto da comunidade	X	X	X

Fonte: elaborado pela autora

A espiritualidade no trabalho refere-se à valorização de sentimentos de totalidade, de alegria, de significado e de sentido que impulsionam a experiência de transcendência do trabalho e, como resultado, faz o trabalhador sentir-se conectado com os colegas, com a empresa, com a sociedade e até mesmo com o transcendente (MARQUES; DHIMAN; KING, 2005). Trata-se de atribuir um sentido no desenvolvimento do trabalho e no compartilhamento de valores, possibilitando a construção de uma comunidade em que se supera o senso individual e em que se permite um significado e uma satisfação maiores (MITROFF; DENTON, 1999; GIACALONE, JURKIEWICZ, 2003).

A espiritualidade apresenta uma ligação cada vez mais próxima com os conceitos de bem-estar individual e social (HARRINGTON; PREZIOSI; GOODEN, 2001; DUCHON; PLOWMAN, 2005). Envolve esforços para encontrar o propósito final da vida, por meio do desenvolvimento de conexões com colegas de trabalho e consistência (ou alinhamento) entre as crenças individuais e os valores da organização (MILLIMAN; CZAPLEWSKI; FERGUSON, 2003). O conceito de espiritualidade no trabalho inclui os aspectos ou condições organizacionais, bem como mecanismos que facilitam aos trabalhadores vivenciar a espiritualidade no trabalho (PAWAR, 2008).

Uma organização com ambiente espiritualizado, em princípio, não tem relação com qualquer religião específica, tampouco induz as pessoas a adotarem determinadas crenças e práticas religiosas (REGO; SOUTO; CUNHA, 2007; BELL; TAYLOR, 2004). Essas organizações acolhem todos que se considerem espiritualistas, praticantes ou não de qualquer religião, pois o fato é que seu objetivo se revela através do reconhecimento do ser interior de cada indivíduo e da libertação de suas potencialidades, do sentimento de pertencimento e da conexão com os outros.

A espiritualidade nas organizações assume um aspecto universal, ou seja, é constituída por características encontradas nas mais diversas culturas e organizações. Essas características são a essência da idiosincrasia da espiritualidade, citando-se, entre elas, a valorização de valores morais e éticos, como: honestidade, otimismo, confiança, justiça, solução de problemas, incentivo, motivação intrínseca, orientação para a excelência, entre outros (REAVE, 2005).

As pesquisas sobre a espiritualidade nas organizações indicam a constatação da melhoria do clima organizacional e da satisfação no trabalho (ASHMOS; DUCHON, 2000). A promoção de valores como compaixão e flexibilidade e o compartilhamento de ideias e de emoções

entre os colaboradores têm proporcionado um forte sentimento de pertencimento e de comprometimento com a organização (REGO; SOUTO; CUNHA, 2007).

2.4.2.1 Valores da espiritualidade nas organizações

As pesquisas relacionadas à espiritualidade nas organizações revelaram pouco sobre os efeitos dos valores espirituais em relação à satisfação no trabalho, à realização de trabalho com significado, e outros fatores (KOLODINSKY; GIACALONE; JURKIEWICZ, 2008). Pouco tem sido estudado sobre o fato de que as pessoas carregam consigo certos valores que, ao ingressar em uma organização, levam para o ambiente de trabalho. Por outro lado, em uma organização a pessoa está sujeita a novos valores que fazem parte da cultura organizacional. Passa-se, assim, a ter uma interação entre os valores do indivíduo e os da organização.

No caso dos valores espirituais isso também ocorre. No nível mais básico, a espiritualidade no ambiente de trabalho pode ser vista como a incorporação dos valores espirituais de um indivíduo ao seu ambiente laboral. Nesse caso, os valores espirituais pessoais têm efeito sobre o comportamento do indivíduo, bem como sobre as interpretações e respostas relacionadas aos eventos de trabalho. Em uma visão macro, a espiritualidade pode se referir à cultura da organização, sendo que reflete a percepção do indivíduo em relação aos valores espirituais existentes em um ambiente de trabalho. Em uma visão integrativa, a espiritualidade reflete a interação entre os valores espirituais do indivíduo e os valores espirituais da organização (KOLODINSKY; GIACALONE; JURKIEWICZ, 2008).

O alinhamento entre os valores individuais e organizacionais resultará em atitudes mais positivas por parte dos trabalhadores. Aqueles que abraçam os valores da organização se ligam a ela de maneira mais forte e têm melhores atitudes em relação ao trabalho. Indivíduos que desejam trabalhar em uma organização que cultiva valores espirituais, possivelmente se sentem identificados com ela (KOLODINSKY; GIACALONE; JURKIEWICZ, 2008). As organizações que têm um conjunto de valores arraigados não só beneficiam seus trabalhadores, mas também obtêm um melhor desempenho organizacional (MILLIMAN *et al.*, 1999). Adotando valores humanistas, por meio de políticas e práticas que reconhecem a dignidade e o valor de seus empregados, as organizações fomentam a espiritualidade no trabalho. Por meio disso, elas também proporcionam o alinhamento entre o

desenvolvimento pessoal e as metas corporativas (JURKIEWICZ; GIACALONE 2004).

Mesmo não havendo consenso sobre quais devem ser os valores espirituais nas organizações, pesquisadores têm se dedicado a estabelecer um quadro de valores que compõe a espiritualidade no ambiente de trabalho. Os autores Milliman *et al.* (1999) e Giacalone e Jurkiewicz (2004), nos seus estudos, identificaram um conjunto de valores espirituais que apresento a seguir:

- a) a comunidade remete ao trabalho em equipe, à servidão, ao agir pelos interesses da organização, à sensação de fazer parte de uma família, na qual uns cuidam dos outros (MILLIMAN *et al.*, 1999);
- b) o sentimento de fazer parte de uma causa aponta para a necessidade que a pessoa tem em realizar um trabalho significativo, em algo maior para acreditar e sentir como pode contribuir para uma missão organizacional que faz a diferença na vida dos outros (MILLIMAN *et al.*, 1999);
- c) o *empowerment* está relacionado ao empoderamento dos trabalhadores para tomarem medidas que considerem necessárias para atender às necessidades dos clientes ou ajudar colegas de trabalho. Se ocorrem erros de julgamento, eles são celebrados com a intenção de transformar fracassos em crescimento pessoal (MILLIMAN *et al.*, 1999);
- d) a ênfase nos aspectos intelectuais, emocionais e humor remete à prestação de um serviço com sentimento de amizade, orgulho individual e “espírito de empresa”, que, em resumo, são a manifestação de um compromisso com uma causa maior e um desejo de servir a humanidade (MILLIMAN *et al.*, 1999);
- e) a benevolência diz respeito a uma orientação para promover a felicidade e a prosperidade dos trabalhadores e de outras partes interessadas no contexto de trabalho. Os trabalhadores são mais produtivos quando a organização lhes demonstra afeto (GIACALONE; JURKIEWICZ, 2004);
- f) a generatividade é demonstrada pelo foco no longo prazo, pela preocupação com as consequências de ações atuais para o futuro e respeito pelas gerações futuras. Os indivíduos que possuem alta generatividade estão interessados em deixar um legado para quem os segue (GIACALONE; JURKIEWICZ, 2004);

- g) o humanismo está ligado a práticas e políticas que defendem a dignidade e o valor de cada trabalhador, oferecendo oportunidades para o crescimento pessoal em conjunto com os objetivos organizacionais. Refere-se a uma visão de mundo que afirma a capacidade e a responsabilidade de cada indivíduo em viver de uma forma que visa o bem maior da humanidade (GIACALONE; JURKIEWICZ, 2004);
- h) a integridade está relacionada a uma firme adesão a um código de conduta, a sinceridade, honestidade, franqueza e o exercício não forçado do poder. Um ambiente no qual indivíduos e organização compartilham valores, de forma alinhada, melhora o desempenho organizacional (GIACALONE; JURKIEWICZ, 2004);
- i) a justiça refere-se ao tratamento e à avaliação dos trabalhadores que atuam na organização de forma equilibrada, imparcial, justa e honesta, aplicando punições e recompensas de forma imparcial. Em contrapartida, são mais felizes, produtivos e ficam satisfeitos quando percebem que as decisões são justas (GIACALONE; JURKIEWICZ, 2004);
- j) a reciprocidade diz respeito à interconexão e à interdependência existentes entre os trabalhadores. Esses mecanismos, vivenciados por sentimentos de comunidade e realização de trabalho com significado, levam ao aumento do comprometimento organizacional, da satisfação no trabalho e melhora a autoestima (GIACALONE; JURKIEWICZ, 2004);
- k) a receptividade está relacionada com uma “mente aberta”, flexibilidade de pensamento, recompensas criativas e cálculo dos riscos a serem corridos. Relações abertas e de apoio com colegas de trabalho promovem a produtividade e a criatividade. Gestores receptivos tendem a lidar melhor em situação de risco e realizam mudanças no ambiente de trabalho com mais efetividade (GIACALONE; JURKIEWICZ, 2004);
- l) o respeito envolve considerar e tratar os trabalhadores com estima e valor, mostrando consideração e preocupação com os outros. Organizações que valorizam e respeitam os trabalhadores têm como resultado maior produtividade, satisfação no trabalho, desempenho, entusiasmo, colaboração e criatividade, menor índice de absenteísmo e estresse (GIACALONE; JURKIEWICZ, 2004).

Os valores espirituais afetam a organização em diversos aspectos, incluindo o desempenho organizacional. Os valores espirituais fundamentais da organização representam o ponto de vista filosófico desta, suas prioridades e senso de propósito. Eles refletem o seu sentido de espiritualidade e finalidade. O objetivo maior de uma organização é representado por seus valores, que influenciam diretamente a missão, as metas e os objetivos e, finalmente, fornecem a base para as práticas sociais e o contexto no qual os trabalhadores estão inseridos, pensam, agem e tomam decisões. Para que esses valores realmente tenham impacto na organização, devem refletir as necessidades internas, crenças e aspirações dos trabalhadores (MILLIMAN *et al.*, 1999).

2.4.2.2 O contexto espiritualizado

O contexto espiritualizado no ambiente de trabalho pode ser estudado a partir das dimensões da espiritualidade no nível organizacional (REGO; SOUTO; CUNHA, 2007; PETCHSAWANGA; DUCHON, 2009). A maioria dos estudos sobre as dimensões da espiritualidade no ambiente de trabalho engloba três níveis: o individual, o grupal e o organizacional (ASHMOS; DUCHON, 2000; MILLIMAN; CZAPLEWSKI; FERGUSON, 2003). O nível individual analisa as atitudes do indivíduo, considerando sua percepção sobre si mesmo. O nível grupal aborda os aspectos relativos ao funcionamento da unidade de trabalho (setor, departamento, diretoria) no qual o indivíduo trabalha. O nível organizacional trata do contexto organizacional, considerando as atitudes dos trabalhadores em seu trabalho na organização como um todo (ASHMOS; DUCHON, 2000).

As dimensões da espiritualidade em nível organizacional são apontadas como as formas mais frequentes para a mensuração da espiritualidade no contexto organizacional (ASHMOS; DUCHON, 2000; MILLIMAN; CZAPLEWSKI; FERGUSON, 2003; PETCHSAWANGA; DUCHON, 2009; MILLIMAN *et al.*, 1999; GONÇALVES, 2011; DUCHON; PLOWMAN, 2005; SILVA, 2012).

Para a análise do contexto organizacional, o número de dimensões da espiritualidade varia de acordo com a abordagem de cada autor. Observam-se estudos com três dimensões (ASHMOS; DUCHON, 2000; MILLIMAN; CZAPLEWSKI; FERGUSON, 2003; PAWAR, 2009), quatro dimensões (PETCHSAWANGA; DUCHON, 2009), cinco dimensões (REGO; SOUTO, CUNHA, 2007; GONÇALVES, 2011; SILVA, 2012) e onze dimensões (HARRINGTON; PREZIOSI; GOODEN, 2001). Porém, o estudo de Tecchio (2015) observou que as

dimensões da espiritualidade propostas por Ashmos e Duchon (2000) servem de base para as dimensões definidas pelos demais autores. Assim, as dimensões da espiritualidade em nível organizacional podem ser estabelecidas por: senso de comunidade; trabalho com significado e vida interior.

Senso de comunidade é uma dimensão crítica da espiritualidade no trabalho. Ela significa ter uma ligação profunda com os outros (ASHMOS; DUCHON, 2000). Essa dimensão ocorre no nível de grupo, envolvendo o comportamento, as interações e as preocupações do indivíduo para com seus colegas de trabalho. A comunidade no trabalho está amparada na crença pela qual as pessoas veem a si mesmas como conectadas umas às outras e que há algum tipo de ligação entre o “eu interior” de um indivíduo e o “eu interior” dos outros (MAYNARD, 1992; MILLIMAN; CZAPLEWSKI; FERGUSON, 2003). Essencialmente, o sentido de comunidade envolve um profundo senso de conexão entre as pessoas, o que inclui suporte, liberdade de expressão e cuidado genuíno (MILLIMAN; CZAPLEWSKI; FERGUSON, 2003).

Trabalho com significado é um aspecto fundamental da espiritualidade nesse ambiente. Envolve ter um sentido profundo de significado e propósito em seu trabalho. Essa dimensão representa como os trabalhadores interagem com seu trabalho no dia a dia em nível individual. A expressão da espiritualidade no trabalho pressupõe que cada pessoa tem suas próprias motivações, verdades e desejos de estar envolvida em atividades que forneçam maior significado, tanto para suas vidas, quanto para as dos outros. A busca de propósito para a vida, considerando o ambiente de trabalho, não é algo novo, porém, no contexto da espiritualidade, não basta um trabalho interessante ou desafiador, busca-se um significado mais profundo e objetivo, a vivência de um sonho, a expressão das necessidades da vida interior por meio de uma atividade com significado, contribuindo com os colegas de trabalho (ASHMOS; DUCHON, 2000).

Vida interior é um aspecto fundamental para a compreensão da espiritualidade no ambiente de trabalho e seu alimento pode levar à significativa e produtiva vida exterior (ASHMOS; DUCHON, 2000). Deve-se entender que as pessoas têm necessidades espirituais (vida interior) assim como possuem necessidades físicas, emocionais e cognitivas e que essas necessidades não ficam em casa quando as pessoas vão trabalhar (DUCHON; PLOWMAN, 2005). Além disso, o desenvolvimento e a expressão do espírito humano no trabalho podem levar a consequências benéficas para a organização. Algumas

organizações estão incentivando a espiritualidade no local de trabalho como uma forma de aumentar a lealdade e a moral dos trabalhadores (ASHMOS, DUCHON, 2000).

Nesta pesquisa, adotei as três dimensões em nível organizacional propostas por Ashmos e Duchon (2000) para análise do contexto espiritualizado em uma organização. Na próxima seção, apresento o resultado da revisão quanto à aproximação da espiritualidade com a liderança.

2.4.3 A liderança e espiritualidade

O crescente número de estudos sobre a espiritualidade no trabalho (GIACALONE; JURKIEWICZ, 2003; PFEFFER, 2003) é decorrente do reconhecimento de que as pessoas têm a motivação em aprender, encontrar significado no seu trabalho e serem membros de um grupo no qual se sentem valorizadas, em troca de sua contribuição para o desempenho do grupo (GIACALONE, JURKIEWICZ, 2003).

Há evidências de que a espiritualidade no trabalho proporciona uma maior produtividade, reduz o absenteísmo, a rotatividade e promove níveis mais elevados de desempenho organizacional (DUSCHON; PLOWMAN, 2005; OLMO, 2003; FRY, 2005; ZAMOR GARCIA, 2003; GIACALONE; JURKIEWICZ, 2003; REDER, 1982).

O desenvolvimento da espiritualidade no ambiente organizacional exige que a liderança propicie aos trabalhadores um trabalho significativo e um profundo senso de comunidade (FRY; KRIGER, 2009). A espiritualidade, quando direcionada por uma liderança eficaz, manifesta-se na incorporação de valores espirituais, tais como: integridade, carinho e preocupação, que se manifestam por meio das ações, do nível da ética demonstrada, do respeito e da compaixão com as outras pessoas (REAVE, 2005).

Nos trabalhos que selecionei para análise na revisão desta tese, identifiquei que os primeiros estudos sobre o tema surgiram no final da década de 1990. Contudo, inicialmente, as pesquisas se limitavam a verificar se o comportamento dos líderes ou gerentes era baseado na espiritualidade e na ética. A perspectiva estava centrada no indivíduo. Foi a partir de 2003 que começou a construção de uma abordagem de liderança baseada nos valores da espiritualidade: a liderança espiritual.

As discussões acerca da liderança espiritual são relativamente recentes na academia. O trabalho mais citado é o artigo “*Toward a theory of spiritual leadership*”, do autor Louis W. Fry, publicado em 2003, no periódico *The Leadership Quarterly*. A liderança espiritual é

considerada uma teoria causal da liderança para a transformação organizacional, projetada na direção de uma organização intrinsecamente motivada (FRY, 2008), com base na visão, esperança, fé, amor altruísta e bem-estar espiritual. Os objetivos da liderança espiritual são: 1) criar uma visão e valores congruentes entre indivíduos, equipes e organização; 2) aumentar o bem-estar espiritual por meio da convocação e participação de líderes e seguidores; e 3) promover níveis mais elevados de bem-estar dos empregados, responsabilidade social corporativa e desempenho organizacional (FRY, 2008; FRY; KRIGER, 2009).

A liderança espiritual compreende valores, atitudes e comportamentos que devem ser adotados, envolvendo a motivação intrínseca de cada membro, para que todos tenham um senso de sobrevivência espiritual por meio da afiliação (FRY; VITUCCI; CEDILLO, 2005; MALONE; FRY, 2003). Ela é demonstrada por meio do comportamento, do tratamento ético, compassivo e respeitoso, seja na prática reflexiva individual ou com os outros. Indivíduos mais espiritualizados são, em princípio, mais propensos a demonstrar liderança espiritual, mas não necessariamente uma pessoa tem de ser espiritualizada ou religiosa para assumir a liderança espiritual (REAVE, 2005).

A liderança espiritual pode, portanto, ser vista como uma construção emergente no contexto mais amplo da espiritualidade no trabalho que contempla as necessidades dos membros da organização por transcendência e conexão, e proporciona o bem-estar espiritual através da chamada e da associação (FRY; VITUCCI; CEDILLO, 2005; MALONE; FRY, 2003).

Como os estudos sobre a liderança espiritual são recentes, há um pequeno número de autores que elaboraram seu conceito. Louis W. Fry é referência quando se discute sobre a definição, concepção e o modelo da teoria. Os conceitos resgatados da literatura envolvem, em sua maior parte, as palavras motivação intrínseca e valores espirituais e estão sintetizados no Quadro 6.

Quadro 6 - Conceitos da liderança espiritual

FRY (2003)	A teoria causal da liderança espiritual é oferecida dentro de uma motivação intrínseca de um modelo que incorpora a esperança, visão/fé e amor altruísta, as teorias de espiritualidade no local de trabalho e os resultados organizacionais de compromisso e produtividade.
FRY; VITUCCI; CEDILLO (2005); FRY (2008)	Liderança espiritual é uma teoria causal da liderança para a transformação organizacional concebida para criar uma organização intrinsecamente motivada, aprendendo.
REAVE (2005)	A liderança espiritual é tratada como um fenômeno observável que ocorre quando uma pessoa em uma posição de liderança encarna os valores espirituais, tais como integridade, honestidade e humildade, fazendo de si um exemplo de alguém em quem se possa confiar, invocar e admirar.
FRY, SLOCUM (2008)	Liderança espiritual envolve motivar e inspirar os trabalhadores através de uma visão transcendente e uma cultura empresarial baseada em valores altruístas para produzir uma altamente motivada força de trabalho empenhada e produtiva.

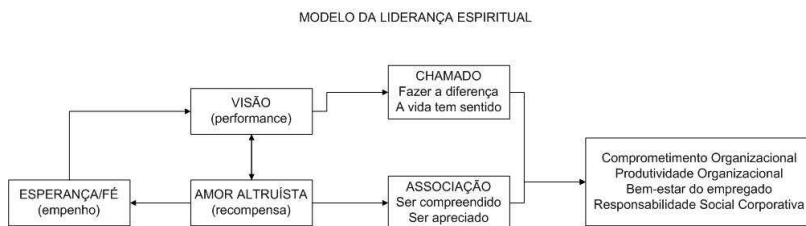
Fonte: elaborado pela autora (2015)

De forma mais ampla, pode-se entender que a liderança espiritual gera esperança/fé na visão da organização e isso mantém seguidores olhando para o futuro, além de exigir uma cultura organizacional baseada em valores que devem ser demonstrados por meio de atitudes e comportamentos dos líderes. Isso produz um sentimento de pertencimento e de bem-estar espiritual que dá uma sensação de ser compreendido, impactando positivamente nos resultados organizacionais (FRY; SLOCUM, 2008).

2.4.3.1 Modelo da liderança espiritual de Fry

O modelo da liderança espiritual, proposto por Fry (2003), fundamenta-se em um ciclo de motivação intrínseca com base na visão (performance), no amor altruísta (recompensa) e na esperança/fé (esforço) que resulta em um aumento do senso de sobrevivência espiritual (chamado e associação). Apresento o modelo da teoria causal da liderança espiritual na Figura 2.

Figura 2 - Modelo da teoria causal da liderança espiritual



Fonte: Fry (2003).

A liderança espiritual pode ser explicada por meio de dois processos-chave: o chamado e a associação. O primeiro está relacionado à criação de visão e o outro ao estabelecimento de uma cultura baseada em valores.

Processo-chave 1 (chamado): criação de uma visão, alimentada pela esperança/fé, em que líderes e seguidores experimentem uma sensação de abertura para que suas vidas tenham significado e façam a diferença. A visão é a imagem de onde a organização quer estar no futuro próximo, descrevendo a jornada da organização. Tem a função de energizar as pessoas, dar significado ao trabalho e conquistar o compromisso, bem como estabelecer um padrão de excelência (FRY, 2003). A esperança/fé acrescenta convicção, confiança e ação para alcançar a visão. É preciso ter paciência, perseverança e vontade de “fazer o que é preciso” e maximizar as potencialidades (FRY, 2003). O empenho por meio da fé, em uma visão clara e convincente, produz um senso de vocação, dá uma sensação de fazer a diferença e, portanto, de que a própria vida tem um significado (FRY, 2003; FRY, 2008).

Processo-chave 2 (associação): estabelecimento de uma cultura social/organizacional com base nos valores do amor altruísta, em que líderes e seguidores têm um sentido de pertencer, sentirem-se compreendidos e apreciados, e terem cuidado genuíno, preocupação e apreço por si próprios e pelos outros (FRY, 2003; FRY; SLOCUM, 2008; FRY, 2008; FRY; KRIGER, 2009). O amor altruísta define a cultura da empresa, seus valores fundamentais e sua razão de ser. Para a teoria da liderança espiritual, o amor altruísta é definido como uma sensação de plenitude, harmonia e bem-estar produzido por meio de cuidados, preocupação e valorização tanto para si quanto para os outros (FRY, 2003). O amor altruísta faz parte da cultura da organização e é recebido pelos seguidores que eliminam os temores associados com preocupação, raiva, inveja, egoísmo, fracasso e culpa. Isso dá um

sentido de pertencimento, que assegura uma consciência de ser compreendido e apreciado (FRY, 2003).

A liderança espiritual propõe que a esperança/fé na visão da organização mantém seguidores ansiosos pelo futuro e dá o desejo e a expectativa positiva de que o esforço é o combustível por meio da motivação intrínseca (FRY, 2003). Como resultados organizacionais positivos, tem-se o aumento do/da:

- a) comprometimento organizacional: pessoas com senso de vocação e de adesão, conexão e lealdade querem ficar em organizações com cultura com base nos valores do amor altruísta (FRY, 2003; FRY; VITUCCI; CEDILLO, 2005; FRY; HANNAH; NOEL; WALUMBWA, 2011).
- b) produtividade e melhoria contínua: pessoas que têm esperança/fé na visão da organização e trabalham na busca dessa visão irão proporcionar a melhoria contínua e mais produtividade (FAIRHOLM, 1998; FRY, 2003; FRY; VITUCCI; CEDILLO, 2005; FRY; HANNAH; NOEL; WALUMBWA, 2011).
- c) bem-estar do empregado: pessoas que se sentem compreendidas e recompensadas estabelecem uma conexão com a organização, aumentando o seu bem-estar (FRY, 2003; FRY; KRIGER, 2009).
- d) responsabilidade social corporativa: um modelo baseado na ética, bem-estar, sustentabilidade e responsabilidade social, sem sacrificar a receita, tem um impacto econômico, social e ambiental positivo (FRY; SLOCUM, 2008).

2.2.4.3.2 Valores base da liderança espiritual

A liderança espiritual está baseada em valores espirituais conceituados por Fry e Kriger (2009), conforme segue:

- a) confiança: prezar por relacionamentos em que se tem fé e se confia no caráter, capacidade, força e veracidade dos outros;
- b) perdão/aceitação: não sendo sobrecarregado por falsas expectativas, fofoca, inveja, ódio ou vingança. Em vez disso, procurar o perdão por meio da aceitação e gratidão;
- c) integridade: comportar-se coerentemente com os valores defendidos;
- d) honestidade: ser sincero e basear as ações na sinceridade;

- e) coragem: ter a firmeza de espírito, assim como a força mental e moral, fazendo-as prevalecer em face às dificuldades extremas, a oposição, ameaça, perigo, dificuldade ou medo;
- f) humildade: ser modesto, cortês e sem falso orgulho. Não ser ciumento, rude e nem se colocar acima dos outros;
- g) bondade: ser cordial, atencioso, humano e solidário com os sentimentos e necessidades dos outros;
- h) compaixão: perceber e compreender os sentimentos dos outros. Quando os outros estão sofrendo, fazer o que se pode para ajudar a diminuir esse sofrimento;
- i) perseverança: mediante o sofrimento, ter calma e não reclamar. Permanecer constante na busca do objetivo, mesmo diante de obstáculos. Não parar frente à oposição dos outros ou ao desânimo;
- j) excelência: dar o melhor de si, reconhecendo-se, regozijando-se e celebrando os esforços dos outros;
- k) felicidade: perceber as atividades diárias e o trabalho como fonte intrínseca de alegria e equilíbrio interior.

Esses valores contribuem para desenvolver nas organizações uma vivência mais profunda e significativa do trabalho que se realiza. Aproximar a espiritualidade da liderança tem por objetivo o alcance de mais resultados para a organização e a motivação intrínseca dos seus membros (FRY; MALONE, 2005). A liderança espiritual deve cultivar esses valores para que o trabalhador perceba o chamado e se sinta em harmonia com sua vida profissional e possa obter maior satisfação com seu trabalho.

Observo, na abordagem da liderança espiritual de Fry (2003), a proposição de que a liderança é responsável por cultivar os valores do amor altruísta. Em outras palavras, está ligada à construção de uma cultura organizacional baseada no senso do pertencimento, na preocupação consigo e com o outro e na busca pelo bem-estar coletivo, ou seja, a liderança em um contexto espiritualizado. Na próxima seção, estabeleço a aproximação entre a liderança nas OIC com a liderança em contexto espiritualizado.

2.5 LIDERANÇA EM UMA OIC COM CONTEXTO ESPIRITUALIZADO: UMA SÍNTESE DA REVISÃO

Nesta seção, busco a aproximação entre a liderança em OIC e a liderança e espiritualidade, a fim de levantar indicativos de como estudar o processo de liderança em OIC com contexto espiritualizado.

Inicialmente, observei nos artigos estudados que a escola ainda não é analisada como uma OIC, como se propõe nesta pesquisa. Os estudos sobre OIC acontecem, geralmente, em empresas de base tecnológica que, na verdade, são apenas um tipo de organização intensiva em conhecimento. Identifiquei a escola como uma organização intensiva em conhecimento a partir do processo sociocultural de construção do conhecimento que nela acontece. Observei a similaridade com as OIC, nas relações entre currículo, disciplinas, professores e alunos que são estabelecidas com base no conhecimento, constituindo o meio e o fim para o alcance do propósito da escola (CORTELLA, 1998). Assim, considero a escola como uma OIC e, nesta seção, analiso a abordagem da liderança em OIC e da liderança em escolas.

Nos estudos sobre a liderança em OIC, as discussões têm foco no comportamento dos líderes (ALVESSON; SVENINGSSON, 2011; ALVESSON; SVENINGSSON, 2003b; KUIVALAINEN; SUNDQVIST; PUUMALAINEN, 2004) e nos desafios enfrentados pela liderança em OIC (ALVESSON; SVENINGSSON, 2003a; ALVESSON; SVENINGSSON, 2011; ALVESSON; SVENINGSSON, 2003b; MCKENNA; ROONEY, BOAL, 2009; JONG; HARTOG, 2007). Os principais desafios da liderança em OIC são a complexidade e a ambiguidade do ambiente dessas organizações e o perfil dos trabalhadores que demandam autonomia e liberdade para o trabalho. Identifiquei que os estudos sobre a liderança em OIC apresentam a perspectiva tradicional, centrada no indivíduo e na relação líder-seguidor, ou seja, não consideram a liderança de forma processual e coletiva.

Identifiquei na literatura sobre a liderança em escolas (LUCK, 2009; LUCK, 2007; GARCIA, 2002) a importância do princípio democrático na gestão escolar. Seguindo esse princípio, emergiram da literatura as abordagens da liderança participativa e da liderança distribuída. A liderança participativa é uma abordagem que visa o processo de tomada de decisão coletiva, diferente da centralização na hierarquia tradicional da escola (LEITHWOOD; DUKE, 1998; LEITHWOOD; RIEHL, 2003). Apesar de ser uma abordagem recorrente na liderança em escolas, ainda são poucas as evidências empíricas que comprovam a efetividade deste tipo de liderança (LEITHWOOD; RIEHL, 2003). A liderança distribuída supera o dualismo de líder-seguidor, caracterizando-se como uma propriedade emergente do grupo (GRONN, 2002; SPLILLANE, 2005). A liderança distribuída pressupõe uma reconsideração da distribuição do poder, fomentando múltiplas lideranças em diferentes áreas da escola

(SPILLANE, 2005; BOLIVAR, 2000). Considero essa abordagem relevante para a compreensão da liderança em OIC, pois foge da dicotomia da relação líder-seguidor, colocando a liderança como uma propriedade do grupo, estabelecendo-se a partir das práticas e interações do grupo. Porém, ainda não é descrito como essa liderança acontece com clareza na literatura (BOLDEN, 2011).

Os trabalhos que tratam da liderança e da espiritualidade em Organizações Intensivas em Conhecimento abordam o tema de forma incipiente, baseada na dualidade líder e seguidor. Nas escolas, identifiquei discussões sobre a influência da espiritualidade dos líderes ou as percepções sobre a espiritualidade pelos líderes e seguidores. Ou seja, uma perspectiva baseada no indivíduo e desconsiderando o contexto organizacional.

Na literatura sobre a liderança e a espiritualidade no trabalho, os estudos sobre a espiritualidade nas organizações contribuíram para a compreensão do contexto espiritualizado. A partir das dimensões da espiritualidade em nível organizacional, identifiquei que as dimensões propostas por Ashmos e Duchon (2000): senso de comunidade, significado do trabalho e noção de vida interior permitem entender o contexto espiritualizado de uma organização. Já nos trabalhos de Fry (2003), observei a aproximação da liderança e da espiritualidade. No modelo da liderança espiritual proposto por Fry, a liderança é responsável pela cultura baseada em valores do amor altruísta. Por considerar a cultura organizacional, a liderança espiritual seria oportuna para o estudo do contexto espiritualizado em OIC. Porém, a abordagem da liderança espiritual é baseada na dicotomia líder-seguidor e seu modelo estabelece relações de causa e consequência, em outras palavras, não considera a liderança como um processo. O Quadro 7 apresenta uma síntese crítica dos temas apresentados na revisão integrativa.

Quadro 7 - Síntese dos temas da revisão integrativa

Tema	Perspectivas e limitações
Liderança em OIC	Liderança com perspectiva centrada no indivíduo e na relação líder-seguidor. Limitação para a tese: não considera a liderança como um processo.
Liderança em escolas	Liderança com perspectiva relacional, liderança como um processo que emerge do grupo. Limitação para a tese: não apresenta uma definição para o processo de liderança.
Liderança e espiritualidade em OIC	Liderança com perspectiva centrada no indivíduo e na relação líder-seguidor. Limitação para a tese: não considera a liderança como um processo; não considera o contexto organizacional.
Espiritualidade nas organizações	Descreve o contexto espiritualizado a partir da dimensão da espiritualidade em nível organizacional. Limitações para a tese: não aborda a liderança.
Liderança e espiritualidade	Apresenta a relação entre liderança e espiritualidade, considerando o contexto organizacional. Liderança com perspectiva centrada no indivíduo, na relação líder-seguidor; modelo de liderança baseado na causa e consequência. Limitações para a tese: não considera a liderança como um processo.

Fonte: elaborado pela autora

Identifiquei que os estudos analisados na revisão integrativa sobre a liderança em OIC, liderança e espiritualidade em OIC e a liderança e a espiritualidade não apresentam elementos para a compreensão do processo de liderança em OIC em um contexto espiritualizado. Isso acontece pela fragmentação da perspectiva de liderança pelos seguintes motivos: a) a liderança está centrada no indivíduo e não é vista como um processo coletivo; b) a liderança é considerada uma relação entre líder-seguidor; e c) desconsidera o contexto no estudo da liderança.

Os trabalhos da liderança em escolas, em especial a abordagem da liderança distribuída que a considera como um processo construído pelo grupo, dão pistas para compreender como ocorre a liderança em OIC, porém não apresentam um conceito de processo de liderança. Já nos estudos sobre a espiritualidade nas organizações, as dimensões da espiritualidade em nível organizacional descrevem as bases para

compreensão do contexto espiritualizado. Assim, sigo para a próxima seção, na qual apresento uma análise crítica da literatura.

2.6 ANÁLISE CRÍTICA DA LITERATURA

Na revisão da literatura, apresentei trabalhos sobre a liderança em OIC, liderança em escolas, liderança e espiritualidade em OIC, espiritualidade nas organizações e liderança e espiritualidade. Percebi que a maior parte das abordagens presentes nos trabalhos analisados trazem uma perspectiva de liderança baseada na dicotomia da relação líder-seguidor, centrada no indivíduo e que não contribuem para compreender o processo de liderança.

A abordagem da liderança espiritual e da liderança distribuída apresenta proposições importantes para o desenvolvimento desta tese, como a relação entre liderança e espiritualidade e a perspectiva da liderança como um processo, respectivamente. Porém, também apresentam limitações que aprofundo nessa seção.

Assim, apresento aqui as limitações sobre a liderança espiritual e minhas considerações sobre a liderança distribuída. Sigo pelo caminho da liderança relacional que apresenta estudos mais sólidos da liderança como processo, a fim de chegar a uma proposição de processo de liderança.

2.6.1 Limitações da abordagem da liderança espiritual

A liderança espiritual proposta por Fry (2003) adota um modelo causal a partir da perspectiva do indivíduo e da relação líder-seguidor. Essa abordagem apresenta algumas limitações para esta tese por não considerar a liderança como uma construção processual.

Os estudos sobre a liderança espiritual (FRY, 2003; FRY; SLOCUM, 2008; FRY, 2008; FRY; KRIGER, 2009) estão baseados em um modelo de um ciclo de motivação intrínseca que resulta no aumento do senso de sobrevivência espiritual (chamado e associação). Sua proposta está fundamentada em uma perspectiva positivista², pois analisa somente a relação entre os elementos (esperança, amor altruísta, visão, chamado e associação) que compõem o modelo. A liderança

² O paradigma positivista considera como realidade somente o que é possível comprovar por meio de fatos, separados em partes isoladas. Sua preocupação é descobrir a relação entre as coisas e não as causas. Defende a neutralidade da ciência (DEMO, 1987).

espiritual não leva em consideração as razões e o contexto das ações das pessoas. Seu foco é o indivíduo, com ênfase no comportamento e no papel do líder como responsável em promover níveis mais elevados de bem-estar dos liderados e o desenvolvimento de uma cultura do amor altruísta (FRY, 2008). Em outras palavras, as relações na liderança espiritual são analisadas a partir da perspectiva da entidade.³

Com a análise do modelo da liderança espiritual (FRY, 2005), observa-se o quão forte são as relações entre seus elementos, estabelecendo relações de causa e consequência. Isso não permite compreender como ocorre o processo de liderança.

2.6.2 Considerações sobre a liderança distribuída

A liderança distribuída propõe a liderança como propriedade do grupo e a materialização da liderança com foco nas interações e relações entre as pessoas (GRONN, 2002; SPILLANE, 2005). Essa abordagem se afasta da relação tradicional entre líder-seguidor, distribuindo a liderança entre os membros do grupo (LEITHWOOD; RIEHL, 2003) e colocando-a como um processo construído no grupo.

A distribuição da liderança no grupo resulta em um tipo de liderança aberto, dinâmico e democrático, em razão da distribuição do poder entre as pessoas. Essa perspectiva é interessante para o ambiente das OIC, devido às características desse tipo organizacional.

A materialização da liderança distribuída é abordada pelos seus principais autores, Gronn (2002) e Spillane (2005). O primeiro autor afirma que a materialização da liderança é distribuída por meio de ações e práticas oriundas de colaboração e comprometimento que surgem de forma espontânea no trabalho; a partir de relações estreitas de trabalho que evoluem entre as pessoas e pelas relações e acordos institucionalizados na organização. Já para Spillane (2005), a materialização é o resultado das interações entre líder, liderados e contexto, que formam um sistema de ação.

Gronn (2002) e Spillane (2005) convergem quanto à importância das interações e relações na efetividade da liderança distribuída, porém divergem em estabelecer como acontece a materialização. Como exemplo, cito a ênfase atribuída por Spillane (2005) ao tripé líder,

³ A perspectiva da entidade analisa as relações a partir do ponto de vista dos indivíduos, com base nas percepções individuais, cognições, atributos e comportamentos. Considera a liderança como uma relação de influência em que os indivíduos se alinham com os outros para o alcance dos objetivos mútuos (UHL-BIEN, 2006).

liderado e contexto como grande promotor da materialização da liderança, diferente da perspectiva de Gronn (2002), que não atribui papéis de líder e liderado, colocando a materialização nas relações do grupo.

As divergências quanto à materialização da liderança distribuída aliada ao pequeno número de pesquisas empíricas sobre o tema dificultam a compreensão de como acontece esse tipo de liderança, ou seja, do processo de liderança. Contudo, a ênfase dada às interações e relações da liderança distribuída me deram pistas para identificar uma abordagem condizente com a proposta da liderança como processo baseada nas relações. Assim, optei por construir a proposição de processo de liderança a partir da liderança relacional.

2.6.3 Perspectiva processual da liderança baseada nas relações

Nos trabalhos de Hosking e colegas (HOSKING, 1988; DACHLER; HOSKING, 1995) e Uhl-Bien (UHL-BIEN, 2003; UHL-BIEN, 2005) identifiquei uma perspectiva processual e relacional da liderança. Para os autores, a liderança é resultado da construção social que emerge da comunidade que atribui sentido aos acontecimentos e circunstâncias (HOSKING, 1988; UHL-BIEN, 2003). Uhl-Bien (2003) e Dachehr (1988) denominam essa abordagem centrada nos processos da dinâmica relacional de liderança relacional.

A liderança relacional coloca o foco no processo relacional e atribui importância ao contexto nos estudos da liderança (UHL-BIEN, 2006). A proposta da liderança relacional tenta romper com o individualismo das teorias tradicionais da liderança, centradas no líder e na influência interpessoal (como a teoria da liderança espiritual) e se aproxima de uma abordagem baseada no diálogo relacional, em que os membros da organização participam e interagem na construção de sistemas de conhecimento (UHL-BIEN, 2005).

O enfoque relacional vai além das relações líder/seguidor. É uma perspectiva que reconhece a liderança onde quer que ocorra, não se restringe a uma única pessoa ou um pequeno conjunto formal de líderes (UHL-BIEN, 2003). O termo relacional vem sendo usado para descrever a liderança e a organização como construções sociais humanas que emanam das conexões e interdependências das organizações e seus membros (UHL-BIEN, 2003, UHL-BIEN, 2005).

A orientação relacional parte da ideia de processos e não de pessoas (DACHLER; HOSKING, 1995). Nessa perspectiva, existe sempre o processo de se relacionar, em que o relacionamento é um

processo construtivo, comunicativo, permanente de multissignificados produzidos dentro de contextos interdependentes. Esse processo é contínuo e os significados são limitados pelo contexto sociocultural (DACHLER; HOSKING, 1995).

O foco da perspectiva relacional é o processo de comunicação, interação e conversação, por meio do qual as realidades relacionais ocorrem (HOSKING, 1988). Os autores compartilham a ênfase na comunicação e na linguagem como meio de comunicação, sendo o diálogo um movimento dialético entre os indivíduos (UHL-BIEN, 2005; HOSKING, 1988; DACHLER, HOSKING, 1995).

Aplicada à liderança, uma orientação relacional não se concentra em identificar os atributos dos indivíduos envolvidos em comportamentos de liderança, mas sim os atos influentes que contribuem para a estruturação das interações (DACHLER; HOSKING, 1995). Assim, as interdependências ocorrem de forma a, em maior ou menor grau, promover os valores, interesses e definições da ordem social negociada (HOSKING, 1988).

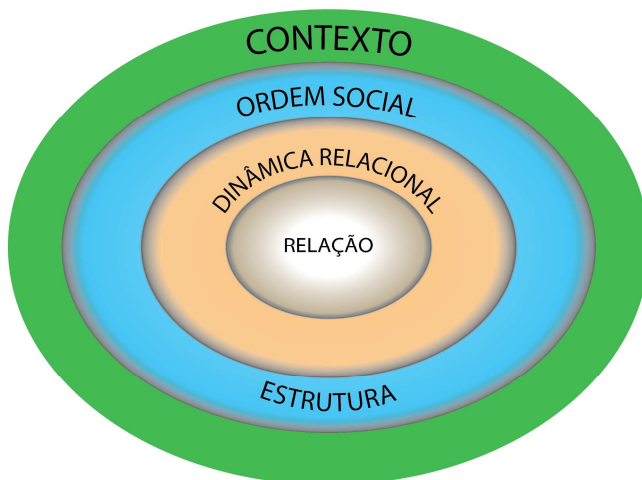
A liderança passa a ser entendida como uma construção social que é continuamente criada e alterada (DACHLER; HOSKING, 1995). Na perspectiva construcionista não há verdades, apenas múltiplas realidades construídas pelos participantes, e essas realidades sociais são vistas como construções interdependentes, conhecidas por meio das relações (DACHLER, 1988; HOSKING, 1988). As realidades da liderança são interpretadas dentro das redes de relações, a partir das decisões e ações que estão embutidas nos processos coletivos (UHL-BIEN, 2003).

A liderança relacional adota a perspectiva construcionista e permite compreender a liderança como um processo social, que emerge quando a comunidade atribui sentido aos acontecimentos e circunstâncias (UHL-BIEN, 2003). Em outras palavras, a liderança acontece quando as pessoas em uma comunidade criam um entendimento compartilhado, por meio do diálogo, de suas obrigações mútuas para que um objetivo comum seja realizado (DRATH, 2001).

Os estudos da liderança relacional enfatizam os processos humanos que englobam como as pessoas decidem, agem e apresentam-se umas às outras. Por isso, a perspectiva relacional permite ver os relacionamentos legitimados por meio de influência, não somente aqueles construídos a partir da hierarquia. Essa abordagem entende a

liderança como um processo que ocorre na dinâmica relacional⁴ de toda a organização e reconhece a importância do contexto (DACHLER, 1988; HOSKING, 1988; UHL-BIEN, 2005). Na Figura 3, apresento o modelo da liderança relacional.

Figura 3 - Concepção da liderança relacional



Fonte: elaborado pela autora a partir de Uhl-Bien (2006)

Na dinâmica relacional, acontecem os processos sociais que compõem a liderança e a organização, ou seja, os padrões das interações relacionais que contribuem para a geração e aparecimento da ordem social (estrutura) (UHL-BIEN, 2006; FAIRHURST; UHL-BIEN, 2012).

Os processos sociais, que acontecem a partir das relações na dinâmica relacional, estabelecem padrões de interação que geram a estrutura social da organização. Essa estrutura é altamente dinâmica e aberta a mudanças, em especial, quando ocorre uma interrupção dos padrões de interações (UHL-BIEN, 2006; FAIRHURST; UHL-BIEN, 2012). Uma nova estrutura emerge quando novos padrões são negociados pelas pessoas (HOSKING, 1998). Assim, a liderança pode resultar de práticas cotidianas dos membros que participam da construção das próprias regras da organização (HOSKING, 1988).

⁴ A dinâmica relacional é interpretada nas redes de relações das pessoas. Com base na análise das redes de relações, é possível conhecer os processos de trocas, influência e interesses negociados entre os membros do grupo (UHL-BIEN, 2006).

A partir da perspectiva da liderança relacional, pode-se considerar a liderança como um processo relacional, que influencia na dinâmica das relações no local de trabalho para a geração de padrões de interação e, conseqüentemente, da estrutura social da organização (UHL-BIEN, 2006; FAIRHURST; UHL-BIEN, 2012). Sendo o processo relacional desenvolvido na dinâmica das relações, o processo de liderança pode ser compreendido a partir do contexto, da estrutura e da dinâmica relacional.

A concepção processual da liderança relacional é um caminho sólido para a análise do processo de liderança nas Organizações Intensivas em Conhecimento com contexto espiritualizado. Na próxima seção, aprofundo a discussão sobre a liderança relacional (UHL-BIEN, 2006) na direção de um construto de processo de liderança em contexto espiritualizado.

2.6.4 Processo de liderança em contexto espiritualizado

Na área da liderança, são encontrados poucos estudos que definem e descrevem o processo de liderança. Alguns autores abordam a concepção de processo de liderança de forma indireta, porém não apresentam uma definição (FRIEDRICH *et al.*, 2009; LORD; SHONDRICK, 2011; FAIRHURST; UHL-BIEN 2012; UHL-BIEN, 2006). Nesta pesquisa, entender como analisar o processo de liderança em um contexto espiritualizado foi fundamental para o alcance dos resultados, por isso nesta seção busquei construir caminhos para o estudo com base na abordagem da liderança relacional e nas dimensões da espiritualidade nas organizações em nível organizacional.

O contexto espiritualizado de uma organização foi descrito nesta tese na seção 2.2.4.2.2 a partir das dimensões da espiritualidade em nível organizacional que considera o senso de comunidade, o trabalho com significado e a vida interior como elementos centrais de análise.

A abordagem da liderança relacional, como descrito na seção anterior, propõe a liderança como um processo relacional que ocorre a partir das relações na sua dinâmica, influenciando a ordem social (estrutura) e sendo influenciada pelo contexto organizacional (UHL-BIEN, 2006; FAIRHURST; UHL-BIEN, 2012). Considerando a proposição da liderança relacional, o processo de liderança é compreendido pela forma como são estabelecidas as relações na dinâmica relacional que influencia a ordem social (estrutura) e é influenciada pelo contexto, no caso desta tese, pelo contexto espiritualizado, conforme segue na Figura 4.

Figura 4 - Concepção do processo de liderança



Fonte: elaborado pela autora

O processo de liderança tem uma forte relação com a dinâmica relacional. Como já comentei, entender como acontece a dinâmica relacional, como esta influencia a ordem social (estrutura) e é influenciada pelo contexto são os pontos-chave para compreender o processo de liderança em uma organização.

A dinâmica relacional se preocupa com os padrões de interações que contribuem para a geração e aparecimento da ordem social (UHL-BIEN, 2006; FAIRHURST; UHL-BIEN, 2012). Esses padrões surgem das práticas cotidianas dos membros ao decidirem e agirem sobre a construção das próprias regras da organização e no compartilhamento de valores e objetivos (DACHLER, 1988; HOSKING, 1988).

A dinâmica relacional é interpretada a partir das redes de relações. Com base na análise das redes de relações, é possível conhecer os processos de trocas, influência e interesses negociados entre os membros do grupo (UHL-BIEN, 2006). Cabe ressaltar que toda essa dinamicidade da rede de relações ocorre em um contexto, por isso ele é importante no estudo da dinâmica relacional (MURRELL, 1997).

As interações são construções sociais repletas de significados limitados pelo contexto sócio-cultural (UHL-BIEN, 2006), por isso a análise da rede de relações não pode ser dissociada do seu contexto. Em outras palavras, o contexto faz parte dinâmica relacional. Nesta pesquisa, meu interesse está em estudar uma organização intensiva em

conhecimento com um contexto espiritualizado. Considero a liderança relacional uma abordagem importante para a construção do processo de liderança. Como já descrevi, essa abordagem adota uma perspectiva construcionista e compreende a liderança como um processo social que ocorre na dinâmica relacional de toda a organização e reconhece a importância do contexto (DACHLER, 1988; HOSKING, 1988; UHL-BIEN, 2005).

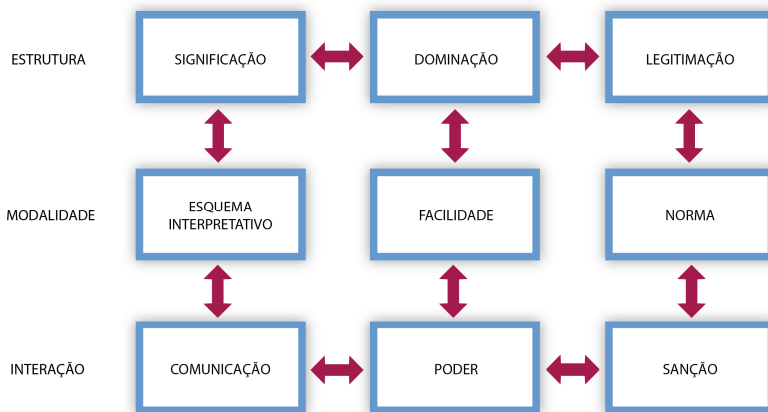
Para análise da dinâmica relacional, a abordagem da liderança relacional de Uhl-Bien (2006) aponta dois caminhos: a teoria da estruturação de Giddens (1984)⁵ e a abordagem do *organizing*⁶ de Hosking e Fineman (1990).

A teoria da estruturação de Giddens (1984, p. 377) se alinha a esse pensamento quando diz que a estrutura “é a padronização de relações sociais ao longo do tempo-espaço, entendidas como práticas reproduzidas”. Na teoria da estruturação, o autor apresenta o modelo da dualidade da estrutura que representa a reprodução da vida social e aborda um elemento importante do processo relacional: a interação. O modelo proposto por Giddens (1984) é composto pela integração do domínio da estrutura ao domínio da interação (ação humana), por meio de três modalidades que vinculam os dois domínios. O domínio da estrutura corresponde a três dimensões: significação, dominação e legitimação. O domínio da interação é constituído pelas seguintes dimensões: comunicação, poder e sanção. As modalidades que associam o domínio de interação ao domínio da estrutura são: os esquemas interpretativos, as facilidades ou recursos e as normas (GIDDENS, 1989), conforme Figura 5.

⁵ Estrutura é o conjunto de “regras e recursos, recursivamente implicados na reprodução dos sistemas sociais” (GIDDENS, 1984, p. 377).

⁶ *Organizing* é uma abordagem que dá ênfase nas qualidades dinâmicas e processuais da organização. A preocupação é dirigida à forma como a organização é criada na ação (HOSKING; FINEMAN, 1990).

Figura 5 - Modelo da dualidade da estrutura



Fonte: Giddens (1989)

As modalidades expressam a capacidade de aprendizagem das pessoas em relação às dimensões da estrutura. Os *esquemas interpretativos* englobam os significados que dizem respeito a regras sociais que informam, restringem e tornam possível a comunicação no nível da interação. As *facilidades ou recursos* são os meios que as pessoas utilizam como forma de alcançar seus objetivos e resultados. É por meio dessas facilidades que o poder é exercido na dimensão da interação (GIDDENS, 1989). O poder é considerado como a capacidade que as pessoas têm de transformar a realidade na qual se inserem por meio de sua ação (GIDDENS, 1984). As *normas* dizem respeito ao conjunto de regras, códigos e convenções que orientam a conduta humana, constituindo-se a ordem moral no domínio da interação. Essas normas permitem a sanção pelos agentes no domínio da interação, reforçando as ordens normativas na vida social cotidiana (GIDDENS, 1989). A dimensão da interação (comunicação, poder e sanção/normas) do modelo proposto por Giddens (1989) apresenta elementos para compreender as interações entre os membros, por isso é considerada a base da construção da dinâmica relacional.

Já o *organizing* é uma abordagem proposta por Hosking e Fineman (1990) que se preocupa com a forma como a organização é criada, com ênfase nas qualidades processuais, ao invés de se focar nas formas que normalmente definem uma organização, como simples, complexa, hierárquica entre outras. Para os autores, os participantes de

uma organização são os atores que descrevem suas realidades, suas ordens sociais. Por sua vez, a organização é construída pela negociação das descrições dos atores nas suas ações e nas relações sociais.

Os argumentos dos atores fazem parte de um processo cognitivo que pode ser considerado, na verdade, um processo de julgamento ou avaliação, no qual os atores são os avaliadores. Os atores avaliam os fatos, como evidências, interesses e normas e incluem suas crenças, atitudes e valores. Assim, os atores criam significado - ordens sociais por meio de suas atividades de tomada de sentido (HOSKING, 2007). Além do processo cognitivo, fazem parte do *organizing* o processo social, que surge da ajuda coletiva que os atores precisam para construir uma ordem social; processo político, que emerge da capacidade de mobilizar de um ator em criar, manipular e mobilizar recursos para influenciar os outros; e processo emocional, que surge quando as emoções influenciam a construção da ordem social dos atores (HOSKING; FINEMAN, 1990).

Assim, a análise do processo de liderança pode ser realizada a partir da prática cotidiana da organização, sob a ótica da teoria da estruturação ou do *organizing*. Nesse ponto, deixei que as pistas do campo direcionassem a abordagem mais apropriada para identificar os elementos de análise do processo de liderança. Retornarei a esse tema no capítulo 6.

2.6.5 Implicações da literatura para a pesquisa

Ao fim da revisão, identifiquei uma oportunidade de pesquisa ao perceber que, primeiro, as escolas não são estudadas como Organizações Intensivas em Conhecimento. Considerar a escola como uma OIC amplia a área de conhecimento sobre esse tipo organizacional.

Segundo, as pesquisas científicas trabalham de forma fragmentada os temas liderança, OIC e espiritualidade. Utilizei diversas estratégias, separando os termos, nas buscas sistemáticas na literatura. Como resultado das buscas, não identifiquei trabalhos que se preocuparam em estudar a liderança em OIC com contexto espiritualizado.

Terceiro, na literatura sobre liderança em OIC, liderança em escolas e liderança e espiritualidade, a principal lacuna está no construto processo de liderança. Os trabalhos analisados demonstram interesse no comportamento dos líderes, nas percepções da influência de líderes e liderados e na análise da influência do líder sobre os liderados que reforçam a perspectiva da dualidade da relação líder-seguidor. Assim,

também não identifiquei pesquisas que se preocuparam em estudar o processo de liderança. Em consequência das lacunas existentes, relacionadas à ausência de pesquisas que enfoquem o processo de liderança em um contexto espiritualizado, especificamente em uma organização intensiva em conhecimento, configurou-se o cenário de oportunidade para a realização desta pesquisa. Os caminhos percorridos no desenvolvimento do estudo serão descritos no capítulo que segue.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

No capítulo anterior, apresentei os resultados da revisão integrativa que fundamenta a base teórica-empírica desta pesquisa. É uma etapa importante para ter os subsídios teóricos a fim de investigar o objeto de estudo, ou seja, compreender o processo de liderança em OIC com ambiente espiritualizado.

Neste capítulo, proponho-me a demonstrar o caminho metodológico que utilizei no decorrer da investigação para responder ao meu problema de pesquisa. Neste estudo, busquei compreender uma realidade a partir do cotidiano, observando como as pessoas fazem as coisas, entendendo os significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos em relação a um fenômeno. Isso exige uma metodologia que permita abordar esse universo, que possibilita o descobrir sem hipóteses pré-concebidas para compreender a realidade na forma como se apresenta.

3.1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

Para a construção dos métodos que utilizei no alcance do objetivo central, inicialmente, adotei a concepção da ciência como a busca do conhecimento e da compreensão da realidade (MINAYO, 1995).

A análise social, em especial a análise das organizações, pode ser realizada sob quatro visões de mundo (MORGAN, 1980) a partir das dimensões objetivo-subjetiva da realidade e dimensões de regulação – mudança radical. Essas dimensões configuram quatro grandes paradigmas: a) *funcionalista*: pressupõe que a sociedade tem uma existência concreta e um caráter sistêmico que pode ser regulado; b) *interpretativo*: pressupõe que o mundo social é produto da experiência subjetiva e intersubjetiva dos indivíduos; c) *radical-humanista*: pressupõe que a realidade é socialmente criada e os seres humanos ficam aprisionados dentro dos limites dessa realidade; e d) *radical-estruturalista*: pressupõe que a sociedade é uma existência concreta, baseando-se na visão de mundo materialista. Isso leva à mudança radical no sistema como um todo (MORGAN, 1980). A Figura 6 apresenta os quatro paradigmas.

Figura 6 - Paradigmas de análise social



Fonte: Adaptado de Morgan (1980).

Este estudo está baseado no paradigma interpretativista, ou seja, na visão de que a realidade é produto da experiência subjetiva e intersubjetiva dos indivíduos, entendida a partir do ponto de vista do participante da ação, mais do que daquele do observador (MORGAN, 1980). Parece a abordagem mais apropriada quando a pesquisa surge da interação de muitas pessoas no contexto do ambiente e o seu propósito é entender a prática em circunstâncias únicas (MARISCK, 1990).

Nesta pesquisa, busquei compreender o processo de liderança a partir do cotidiano da Escola Anabá, localizada em Florianópolis, Santa Catarina, interpretando o significado e sentido das ações dos sujeitos em um contexto específico. A etnografia representa uma alternativa metodológica adequada para alcançar a proposta desta pesquisa.

3.2 A ETNOGRAFIA E OS CAMINHOS PARA ENTENDER O COTIDIANO

O estudo da liderança como processo social construído por meio da dinâmica das relações exige métodos que permitam compreender esse fenômeno. A etnografia dá ênfase ao processo, assim, permite ver a liderança como uma construção social, sendo uma perspectiva adequada para os estudos empíricos sobre liderança (OSPINA; DODGE, 2005).

A etnografia é uma tentativa de descrição da cultura ou, como denomina Geertz (1989), uma descrição densa da realidade. Caracteriza-se pelo estudo de como os indivíduos compreendem e estruturam o seu dia a dia, isso é, procura descobrir o que e como as pessoas atuam no seu cotidiano para entender e construir a realidade que as cerca (ANDRE, 1999). A principal preocupação da etnografia é com o significado das ações e dos eventos para as pessoas ou grupos estudados (SPRADLEY, 1979). Alguns significados são expressos pela linguagem, outros são transmitidos por meio das ações. Por isso, na prática etnográfica é preciso estabelecer relações, selecionar os informantes, elaborar textos a partir dos dados, mapear campos, manter diários, a fim de produzir ensaios (GEERTZ, 1989). É recomendado que o estudo dos sujeitos seja em seu ambiente natural, a fim entender as atividades cotidianas e alcançar os significados sociais, exigindo a imersão no ambiente por parte do pesquisador (BREWE, 2000).

A base do método etnográfico é o trabalho de campo que é estruturado por um conjunto de técnicas e estratégias para a coleta de dados, como: observação participante, diário de campo, entrevista, análise documental e imagens (GUALDA; HOGA, 1997). O estudo etnográfico demanda o envolvimento direto e íntimo do pesquisador no cotidiano das pessoas em estudo (ANDRE, 1999).

A observação participante ocorre quando o pesquisador interage com a situação estudada, com contato direto com os participantes que vivenciaram o fenômeno em análise, a fim de obter informações sobre a realidade dos atores em seu contexto (GUALDA; HOGA, 1997). Com a observação participante, o pesquisador pode identificar regras, valores e representações do grupo que fazem parte da cultura.

A partir do envolvimento do pesquisador como observador, ele pode exercer distintos papéis. No papel de “observador como participante”, observa o ambiente e as pessoas durante algumas ocasiões. O pesquisador é conhecido e reconhecido e sua relação com os sujeitos é de pesquisador. Já como “participante como observador”, o pesquisador está mais integrado e envolvido com as pessoas, contudo, suas atividades de pesquisa são reconhecidas pelos sujeitos (ANGROSINO, 2009). Nesta pesquisa, atuei como “observadora como participante”.

O diário de campo permitiu meus registros do cotidiano e minhas reflexões nos diversos momentos do trabalho. Os itens mais relevantes que precisam ser observados pelo pesquisador são: descrever as interações com as pessoas envolvidas no contexto; descrever o espaço físico do contexto etnográfico; refletir sobre a pesquisa (CRANG;

COOK, 2007). Spradley (1980) enfatiza a importância de se manter um registro cuidadoso, pois esse se constitui em um elo entre as observações de campo e a análise dos dados, que dependerá em muito do que o pesquisador registrou. O registro, portanto, exerce um considerável controle sobre o processo de descoberta ao oferecer evidências negativas, conflitantes ou mesmo confirmar a análise dos dados, além de apontar a necessidade de mais observações.

A principal técnica de coleta de dados que utilizei foi a entrevista etnográfica. Spradley (1979) propõe que, nas entrevistas etnográficas, o entrevistado receba a denominação de informante e atue como um professor do pesquisador. Pois, segundo o autor, são as pessoas comuns que, com o seu conhecimento comum, constroem a sua experiência. Os informantes são responsáveis pela definição das questões da entrevista (SPRADLEY, 1979).

Spradley (1979) identifica três principais tipos de questões, que denomina como: descritivas, estruturais e de contraste. As descritivas têm o objetivo de favorecer a expansão das explicações dos informantes e são utilizadas nas diversas fases do estudo. Constituem a base da entrevista etnográfica pois possibilitam o conhecimento do modo pelo qual as pessoas representam o mundo para si mesmas. Dentre as questões descritivas, Spradley (1979) denomina de *Grand Tour Questions* a primeira questão ou questão-chave para o estudo de uma cultura relacionada a um contexto que faz sentido para o informante. As questões estruturais visam explorar a forma de organização do conhecimento cultural do informante, complementam e expandem os dados descritivos. As últimas são elaboradas com a finalidade de comparar dados e mostrar as diferenças entre eles. Essas são formuladas à medida que o pesquisador nota diferenças na forma pela qual os informantes descrevem seus símbolos no decorrer da conversação.

No campo, entrevistei 33 pessoas com base na entrevista etnográfica com os três tipos de questões propostas por Spradley (1979). Em geral, o entrevistado já me conhecia, mas sempre me apresentava. Informava todos os objetivos e propósitos da pesquisa, entregava o termo de consentimento livre e esclarecido e solicitava sua assinatura (modelo no Apêndice A), caso concordasse, iniciava a entrevista. Das 33 pessoas, 31 aceitaram a gravação em áudio. Algumas vezes, quando o informante demonstrava interesse no tema da tese, continuava a conversa até ter a oportunidade de iniciar a entrevista. Meu roteiro se resumia a uma única pergunta que tinha pré-definido. Era uma pergunta,

minha *Gran Tour Question*⁷, a qual, segundo Spradley (1979) é uma típica questão que pede a descrição de como as coisas acontecem normalmente. Minha questão era: “Você poderia descrever suas atividades diárias na Escola Anabá?” Com base nas respostas dos informantes, fazia minhas anotações para formular novas questões. O tempo médio de duração das entrevistas foi de 1h30min.. Ao final das entrevistas, já em casa, enviava o material para transcrição. Assim que retornava, fazia a revisão e a leitura para identificar pontos a serem melhor esclarecidos e complementados com aspectos importantes presenciados durante as entrevistas registrados no diário de campo.

Para compreender o cotidiano, ainda utilizei a análise documental e as imagens. A análise documental engloba o exame de qualquer material escrito que pode ser usado como fonte de informação. Podem ser incluídos documentos pessoais (cartas, diários, autobiografias), oficiais (leis, regulamentos, pareceres, normas) e técnicos (relatórios, arquivos, publicações). Sua utilização apresenta a vantagem de os materiais estarem disponíveis para serem consultados quantas vezes forem necessárias (COLLIER, 1973). Nesta pesquisa, utilizei como documentos: o estatuto da Associação Pedagógica Micael (mantenedora da Escola Anabá) e o regimento interno e edições do Jornal Colibri (uma produção da própria escola). As imagens, como a fotografia, contribuíram para capturar momentos específicos da cultura, como rituais, comemorações, eventos (COLLIER, 1973). Nesta investigação, utilizei a fotografia para fazer registros de momentos importantes da Escola Anabá, bem como da estrutura da escola, elementos que marcam a cultura da organização.

O método etnográfico tem como finalidade obter um entendimento profundo dos valores e crenças que guiam as ações das pessoas (GUALDA; HOGA, 1997), para produzir o conhecimento científico sobre o fenômeno estudado.

3.3 O CONTEXTO SOCIAL DA PESQUISA

A definição do contexto social de uma pesquisa envolve três componentes básicos: o local, os informantes e as atividades que realizam, sendo que todos esses componentes devem estar relacionados com o problema em estudo. O local para o desenvolvimento de uma

⁷ Para praticar a pesquisa etnográfica fiz dois testes antes de aplicar no campo. Nessas oportunidades, busquei compreender as atividades diárias dos entrevistados que aceitaram participar dos testes.

pesquisa deve ser o mesmo onde acontece o fenômeno (GUALDA; HOGA, 1997). O local que selecionei foi a Escola Anabá, local de trabalho de atuação de todos os entrevistados e os informantes foram os professores, funcionários administrativos e pais de alunos.

A Escola Anabá foi o local onde conheci os informantes, realizei as entrevistas e acompanhei suas atividades. As entrevistas, em sua maior parte, aconteceram em espaço dentro da sala dos professores. Poucas vezes usei uma sala muito pequena que está desativada. Com o pessoal do administrativo, conversava no próprio local de trabalho. Já com os pais, em geral, as conversas se deram nas mesas em frente à cantina.

O Anabá é uma escola que faz parte do movimento educacional que pratica a Pedagogia Waldorf. Explicarei essa pedagogia no próximo capítulo. A Escola Waldorf Anabá é mantida por uma instituição de utilidade municipal e estadual sem fins lucrativos, a Associação Pedagógica Micael, da qual fazem parte os pais, os professores e colaboradores.

A escola foi criada em 1980 e oferece a educação infantil e o ensino fundamental, do 1º ao 9º ano. Atualmente, tem cerca de 300 alunos e nela trabalham 50 pessoas, sendo 42 professores e oito funcionários do administrativo, secretaria e auxiliar pedagógico.

No estudo etnográfico, em geral, o número de participantes é determinado durante o trabalho do campo, ou seja, não é necessário estabelecer, *a priori*, quantas pessoas serão entrevistadas (GUALDA; HOLGA, 1997). À medida que fui conhecendo as pessoas e coletando os dados, analisava frequentemente o material coletado até alcançar as informações suficientes sobre as atividades dos participantes para interpretar os dados obtidos até chegar ao objetivo proposto por este trabalho.

No período em que vivenciei a Escola Anabá, procurei conversar com o maior número de pessoas com quem tive a oportunidade, incluindo os pais, para compreender aquele universo. Os estudantes não fizeram parte do quadro de informantes, apesar de serem atores do processo escolar, devido a limitação de tempo para a coleta de dados. Ao final do trabalho de campo, entrevistei 33 pessoas, cujo perfil é apresentado no Quadro 8.

Quadro 8 - Perfil dos informantes

INFORMANTE	FUNÇÃO NA ESCOLA	NÚMERO DE ENTREVISTAS	ENTRADA NO ANABÁ
ENTREVISTADO 01	Professor de Desenho	02	1980
ENTREVISTADO 02	Professor de Habilidades Manuais	01	1987
ENTREVISTADO 03	Jardineira	02	1985
ENTREVISTADO 04	Professor de Português e Inglês	01	2001
ENTREVISTADO 05	Professor de Jardinagem e História	01	2010
ENTREVISTADO 06	Professor de classe	01	2005
ENTREVISTADO 07	Professor de Matemática	02	1999
ENTREVISTADO 08	Professor de classe	01	2000
ENTREVISTADO 09	Auxiliar de maternal	01	2010
ENTREVISTADO 10	Bibliotecário	01	2003
ENTREVISTADO 11	Professor de Habilidades Manuais	01	1991
ENTREVISTADO 12	Administrador	04	1999
ENTREVISTADO 13	Professor de classe	01	2006
ENTREVISTADO 14	Professor de classe	01	2014
ENTREVISTADO 15	Mãe	01	2007
ENTREVISTADO 16	Pai	01	2007
ENTREVISTADO 17	Professor de classe	01	2002
ENTREVISTADO 18	Professor de Dança	01	2001
ENTREVISTADO 19	Professor de classe	01	2004
ENTREVISTADO 20	Pai	01	2009
ENTREVISTADO 21	Secretária	02	1998

INFORMANTE	FUNÇÃO NA ESCOLA	NÚMERO DE ENTREVISTAS	ENTRADA NO ANABÁ
ENTREVISTADO 22	Recepcionista	01	2008
ENTREVISTADO 23	Professor de classe	01	2012
ENTREVISTADO 24	Mãe	01	2010
ENTREVISTADO 25	Auxiliar de Eúritmia	01	2009
ENTREVISTADO 26	Professor de classe	01	2003
ENTREVISTADO 27	Recepcionista	01	2013
ENTREVISTADO 28	Professor de Ed. Física	01	2009
ENTREVISTADO 29	Professor de Alemão	01	2012
ENTREVISTADO 30	Professor de Física	01	2009
ENTREVISTADO 31	Professor de Geografia	01	2006
ENTREVISTADO 32	Professor de Ed. Física	01	2001
ENTREVISTADO 33	Auxiliar pedagógica	01	2003

Fonte: elaborado pela autora

Não estabeleci nenhum critério para incluir ou excluir um informante, apenas a disponibilidade em conversar comigo.

3.4 O TRABALHO DE CAMPO

O trabalho de campo é a etapa principal da etnografia. É nessa fase que o pesquisador etnográfico busca desvendar as estruturas conceituais que revelam a fala e os atos dos informantes (GEERTZ, 1989). Tendo em mente essa perspectiva, busquei minha inserção no universo da Escola Anabá.

Iniciei o trabalho de campo após a aprovação da escola para realizar a pesquisa, conforme o documento apresentado no Apêndice B. Recebi, na última semana de julho/2014, o documento de autorização do administrador do Anabá. Duas semanas antes, eu e meu orientador nos reunimos com o administrador da Escola para esclarecer a proposta da pesquisa e a importância da participação da instituição.

No começo, houve um momento de estranhamento. Entrei em um mundo desconhecido, tentando primeiro me encontrar para depois conhecer os que estavam ao meu redor. As primeiras três semanas foram de ambientação, na qual as pessoas da Escola me receberam, buscando formas para me ajudar. Minha primeira inserção na Escola Anabá aconteceu no final de agosto de 2014, em uma reunião, chamada de Colégio de Professores, na qual se reúnem todos que trabalham no Anabá. Participei como observadora participante, tive uma breve oportunidade de me apresentar e expor o propósito da pesquisa. A partir de então passei a frequentar a Escola diariamente, para conhecer as pessoas e observar como era a rotina. Foi, ainda, uma fase de estranhamento, que durou cerca de um mês, período no qual estabeleci poucas relações com as pessoas que trabalham na escola.

Com o tempo, consegui com o administrador uma lista com todos os nomes e contatos das pessoas que trabalham na escola. Aliás, o administrador foi uma peça-chave na minha inserção na escola e de fonte de informações. Como trabalha na organização há muitos anos, ele conhece muito bem o ambiente e as pessoas. Com a lista em mãos, passei a agendar um momento com as pessoas para conversar. Conhecendo um pouco melhor a escola, comecei a realizar as entrevistas etnográficas, conforme descrevi na seção anterior, durante os meses de setembro a novembro/2014. Ao ter um momento mais íntimo com os informantes e identificando suas atividades, comecei a participar mais ativamente do dia a dia do Anabá. Ineri-me nas reuniões, nas aulas, nos eventos da escola, atuando como participante observadora.

Com o passar do tempo, já não me sentia um corpo estranho na escola. As pessoas já me conheciam, vinham falar comigo, convidavam para tomar café, comer bolo e participar de alguma atividade na escola ou fora dela ligada à Antroposofia. Nesses momentos, aproveitava para fazer registros fotográficos. Como estava em uma escola com menores de idade, sempre procurei registrar momentos sem as crianças ou jovens.

À medida que obtive os dados suficientes para alcançar os objetivos de minha pesquisa, comecei minha saída gradativa do campo, no final de novembro. Minha saída do campo de forma definitiva aconteceu em dezembro/2014 com as férias escolares, quando todos que trabalham na escola entraram em recesso. Retornei ao Anabá em 2015, quando já havia discutido os resultados do campo com meu orientador para dar um *feedback* a todos que participaram da pesquisa.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados é um processo contínuo na investigação etnográfica, que começa com a coleta de dados e termina com a redação do estudo (TAYLOR; BOGDAN, 1994). É o momento de dar sentido aos dados (MERRIAM, 1998).

A análise dos dados coletados foi conduzida a partir da proposta de Braun e Clarke (2006), com base na análise temática indutiva. A análise temática é um tipo de análise de conteúdo utilizada para identificar, analisar e relatar padrões nos dados coletados. Está preocupada com o conteúdo da narrativa, interpretando o que é dito nas entrevistas, assumindo significados para um enunciado. A linguagem, portanto, é um recurso e não um tema de investigação. Em cada texto, o que é contado é preservado e reconstruído de forma analítica em temas gerais (RIESSMAN, 2008).

A proposta da análise temática pode ser dividida em cinco etapas: familiarização com os dados; geração de códigos iniciais; busca por tema; revisão dos temas identificados e a elaboração do relatório final.

Na fase da familiarização com os dados, busquei uma imersão nos dados coletados a partir das entrevistas transcritas e do diário de campo. Fiz a leitura e releitura dos dados obtidos e das anotações no diário. Em princípio, mantive a escrita fiel à fala, com a devida pontuação para não alterar o discurso. Depois, decidi adequar os discursos para um nível mais formal de linguagem, alterando as expressões que os informantes utilizavam de maneira informal, por exemplo: “pra”, substitui por “para”. Fiz as substituições sem alterar o sentido do discurso.

Na geração de códigos iniciais, identifiquei e criei códigos para agrupar os dados coletados. Nessa etapa, utilizei o *software* Atlas TI 7, versão 7.5.4, cuja licença foi adquirida por um período de seis meses. Todos os documentos (40 arquivos doc) das transcrições foram carregados para o Atlas TI 7 e, nos próprios documentos, estabeleci os códigos. Inicialmente, somaram-se 41 códigos. Depois, fiz uma nova análise e cheguei a 20 códigos, a saber: Conselho Pedagógico, Colégio de Professores, Comissões, Áreas, Conselho de pais, Professor de classe, delegar, confiança, respeito, reconhecimento, experiência, conhecimento, sentimento, autodesenvolvimento, sentido no trabalho, senso de comunidade, análise de demandas, formação de imagens, busca pelo consentimento e carregar.

Na etapa da busca por temas, estabeleci o agrupamento dos códigos em temas de forma mais ampla e genérica. Também contei com

o apoio do *software* Atlas TI 7 que possibilita o agrupamento dos códigos em famílias. Nessa fase, estabeleci sete temas (ou famílias conforme o Atlas TI): estrutura; processo de decisão; influência; relação; espiritualidade; espiritualidade no Anabá e cultura.

Na quarta fase da revisão dos temas identificados, teste a validade dos temas em relação aos códigos e dos dados como um todo. Reformulei os temas, reduzindo-os para cinco, juntei os temas espiritualidade, espiritualidade no Anabá e cultura. Assim, fiquei com os temas: estrutura; processo de decisão; influência; relação; espiritualidade no Anabá. Os temas relacionados com seus respectivos códigos apresento no Quadro 9.

Quadro 9 - Análise temática – relação dos temas e códigos

Temas	Códigos
Estrutura	Conselho Pedagógico, Colégio de Professores, Comissões, Áreas, Conselho de pais, Professor de classe, Delegar
Processo de decisão	Análise de demandas, Formação de imagens, Busca pelo consentimento, Carregar
Relação	Confiança, Respeito, Reconhecimento
Influência	Experiência, Conhecimento, Sentimento
Espiritualidade no Anabá	Autodesenvolvimento, Sentido no trabalho, Senso de comunidade

Fonte: elaborado pela autora (2015)

É importante ressaltar minhas percepções foram relativizadas na construção dos códigos e temas com vistas à compreensão da realidade observada a partir de sua própria lógica de funcionamento. Isto certamente não significa que eu me despi completamente de minhas vivências e percepções, dada a impossibilidade disso, mas sim que me coloquei em uma “vigilância epistemológica” (ROCHA; ECKERT, 2008).

Na última etapa, chegou a vez da elaboração do relatório final, quando, finalmente, com a análise dos dados agrupados em códigos e temas conectei com a base teórica para responder a pergunta de pesquisa desta tese.

Após a conclusão do relatório, fiz a devolução dos dados da pesquisa à Escola Anabá. Apresentei os resultados na reunião do Colégio no dia 27/08/2015 e me coloquei a disposição em outros momentos quando a Escola desejar.

Com a exposição do caminho metodológico que percorri para a realizar este estudo, sigo para o próximo capítulo, no qual apresento os resultados do trabalho do campo.

4 A ESCOLA WALDORF ANABÁ

Para compreender a Escola Waldorf Anabá é preciso estar aberto a conhecer uma visão diferenciada de ser humano. Permanecer dentro da escola, observar e conversar com as pessoas não é suficiente para entrar nesse universo. No início, senti-me um peixe fora da água! Era uma mera espectadora, sem estabelecer relações com os acontecimentos da Escola, com as expressões que escutava e com a forma de se tomar decisões. Senti a necessidade de estudar e mergulhar em uma concepção evolutiva do ser humano, a partir do livre pensar, por meio do olhar trimembrado e quadrimembrado, a serem explicitados na sequência, que a Antroposofia nos apresenta.

As leituras de A filosofia da liberdade de Rudolf Steiner, Noções Básicas de Antroposofia de Rudolf Lanz, A filosofia de Rudolf Steiner e a crise do pensamento contemporâneo de Andrew Welburn foram importantes para compreender a Escola Waldorf Anabá.

Assim, inicio este capítulo com uma breve explicação sobre a Antroposofia e a Pedagogia Waldorf e, na sequência, apresento a Escola Anabá, relatando seu histórico e funcionamento.

4.1 A ANTROPOSOFIA: UMA VISÃO DO SER HUMANO

A Antroposofia é uma palavra derivada do grego *anthropós*, homem, e *sophia*, sabedoria, ou seja, sabedoria a respeito do homem. Elaborada, em seus princípios, pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925), é um método de conhecimento do ser humano e da natureza que procura satisfazer a busca de conhecimento do homem moderno a respeito de si mesmo.

Para a Antroposofia, o universo não é explicado somente pela física ou pela química. Todos os seres vivos têm uma energia espiritual, não física, mas sim suprassensorial⁸. Em sua realidade existencial, homem e universo transcendem a ideia física e material, sendo a substância física uma condensação do espiritual. O universo é analisado de acordo com sua relação com o homem. Assim, para o homem compreender a si próprio, precisa entender todo o universo que o cerca.

⁸ Durante toda sua vida, Steiner procurou compreender os fenômenos suprassensoriais. Esses fenômenos são aqueles que não são percebidos pelos nossos sentidos tradicionais (visão, audição, tato, paladar e olfato). Steiner buscou explicar como os fenômenos suprassensoriais permeiam nossa vida.

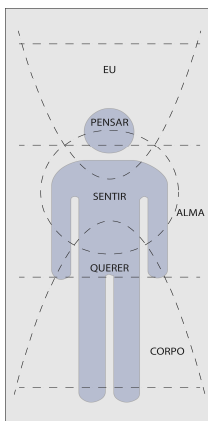
Dessa forma, terá maior clareza do que se observa no mundo físico (LANZ, 1997).

Na visão de Steiner (2004), o homem é um microcosmo que vive em constante interação com o material e o espiritual, aspirando um caminho de autodesenvolvimento, reconhecendo-se como cidadão do universo. Ao aprofundarmos a visão do ser humano da Antroposofia, surgem os conceitos de trimembração e quadrimembração.

Na concepção antroposófica, os processos naturais podem ser representados por uma visão tripartida. O homem, para Steiner (2004), é composto por três elementos: corpo, alma e espírito. O corpo é a matéria e sua composição, seus processos físico-químicos; a alma é responsável pelas sensações e sentimentos; e o Espírito é o “Eu”, “o pensar” e a espiritualidade, a individualidade superior.

A partir do conceito da trimembração, o ser humano pode ser dividido em cabeça, tronco e membros. Na cabeça, predominam os processos neurossensoriais; no tórax, onde estão o coração e o pulmão, o sistema rítmico e no abdome e nos membros, os processos metabólicos. O sistema neurossensorial existe em todo o corpo, porém seu centro está na cabeça. Esse sistema e todos os seus processos são o instrumento do pensar. O sistema rítmico tem seu centro nos órgãos torácicos abrangendo a respiração e a circulação. Esse sistema é responsável pelo equilíbrio entre o pensar e o querer, por meio do sentimento. No sistema metabólico, cujo centro está no abdome e nos membros, repousa o movimento e a vida metabólica, o suporte somático da vida volitiva (HAUSCHKA, 2007). A Figura 7 apresenta a visão do ser humano com base no conceito de trimembração.

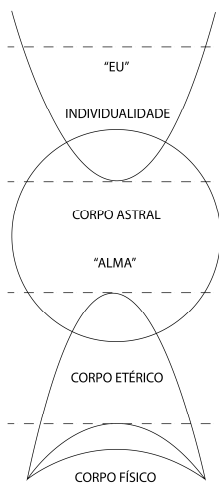
Figura 7 - Visão de homem da Antroposofia a partir da trimembração



Fonte: adaptado de Burkhard e Moggi (2014)

No que diz respeito à quadrimembração, a Antroposofia divide o corpo humano, integrado à alma e o Eu, em quatro corpos: corpo físico, corpo etérico, corpo anímico ou astral e o corpo do Eu, conforme a Figura 8.

Figura 8 - Visão de homem da Antroposofia a partir da quadrimembração



Fonte: adaptado de Burkhard e Moggi (2014)

O corpo físico é chamado somente de corpo. É por meio desse corpo que visualizamos o ser humano. É o tema de estudo da anatomia. É a base material da existência, fornece a matéria para que o homem participe do mundo físico. Está presente em diversas formas na natureza como uma estrutura sólida (LANZ, 1997).

O corpo etérico é a organização funcional que mantém o físico vivo e que impede que este se torne um cadáver. O etérico confere a vida à pessoa, tem funções regenerativas, vegetativas e de reprodução, que são as orgânicas. Fornece o instrumento para o pensamento e para a memória. Os ritmos corporais dependem de seu bom funcionamento. Está presente em todos os seres vivos (animais e plantas) (LANZ, 1997).

O corpo anímico ou astral permeia o corpo físico e etérico. Corresponde à dinâmica da alma sensitiva e emocional. Permite ao homem pensar e entrar em conexão com a realidade, por meio da consciência e das sensações aos estímulos (dor, prazer, fome, agressividade, sede, excitabilidade). Nas forças anímicas estão o potencial de adoecer e de desequilibrar (LANZ, 1997).

O Eu está presente apenas no ser humano. É o centro de seu ser, a sua individualidade, a sua autoconsciência. É um esforço interno de aprimoramento e de elevação de si mesmo. O corpo do Eu reagrupa as atuações dos outros três corpos por meio da postura, da fala e do pensamento (LANZ, 1997).

Com base na visão antroposófica do homem, apresento os elementos centrais da Pedagogia Waldorf, na próxima seção.

4.2 A PEDAGOGIA WALDORF

A Pedagogia Waldorf, criada por Rudolf Steiner, é a aplicação da Antroposofia e seus princípios na educação de crianças e jovens. Em 1919, Steiner foi convidado para criar uma escola para os filhos dos operários da fábrica de cigarros Waldorf - Astoria, com uma proposta curricular integrada, com valores sociais que desenvolvessem a criança de uma forma global. Assim, nasceu a primeira escola Waldorf em Stuttgart, na Alemanha.

Steiner (1996) acreditava que a educação poderia ser colocada como tarefa social básica para a reformulação da sociedade e das relações entre os homens. Sua proposta foi a de que isso pode ser alcançado com a educação, sendo a possibilidade de desenvolvimento espiritual do homem. A Pedagogia Waldorf visa o desenvolvimento humano integral a partir de suas etapas evolutivas, acompanhando as reais necessidades de cada fase de desenvolvimento da criança, na sua

dimensão espiritual, anímico-emocional, física e nas relações sociais.

Como já vimos, a Antroposofia utiliza o conceito de trimembração. A Pedagogia Waldorf tem seus princípios enraizados no que Steiner (1996) concebeu como trimembração do organismo social como diretrizes máximas das diferentes funções sociais. Em uma reconceituação dos princípios da Revolução Francesa, definiu a Liberdade como o princípio básico que deve reger a vida cultural-espiritual; a Igualdade como alicerce fundamental da questão jurídico-legal e a Fraternidade como sustento imprescindível para a atividade econômica. Na educação isso significa (STEINER, 2005):

- a) desenvolver na criança as bases para um pensamento claro e preciso, isento de preconceitos e dogmas, o que leva à liberdade;
- b) cultivar sentimentos autênticos não massificados e que respeitem os demais, num marco de igualdade de direitos e obrigações;
- c) gerar uma capacidade vigorosa de sustentar responsavelmente a fraternidade na vida econômica do futuro.

A Pedagogia Waldorf tem seu embasamento na concepção de desenvolvimento introduzida por Rudolf Steiner que leva em consideração o desenvolvimento dos seres humanos conforme os princípios evolutivos da Antroposofia, denominados setênios⁹. Cada setênio representa momentos diferentes da criança e do jovem, nos quais surgem ou são despertados interesses, perguntas latentes e necessidades concretas. No primeiro setênio (0-7anos), a criança emprega toda a sua energia para o desenvolvimento de seu físico. Manifesta todo seu impulso por meio de intensa atividade corporal. No segundo setênio (de 7 a 14 anos), a criança passa a ter todas as suas forças dirigidas ao seu desenvolvimento anímico. Emancipando-se da vida puramente corporal, as energias infantis reaparecem com a boa memória, imaginação, prazer em repetições rítmicas e frequentemente em desejo de conhecer imagens de caráter universal capazes de estimular a fantasia. No terceiro setênio (14 a 21 anos), o jovem entra numa relação totalmente nova com o mundo. Libera-se das energias anímicas e desperta o desenvolvimento das forças do pensar lógico, analítico e sintético. Nessa fase, o jovem tem entusiasmo pelo conhecimento e compreensão dos fatos (SAB, 2015).

⁹ Os setênios são períodos de sete anos. Cada setênio representa um ciclo de desenvolvimento e evolução do ser humano.

O ensino nas Escolas Waldorf vai desde o jardim de infância (educação infantil) até o ensino médio. O Anaboferece a educação infantil (jardim de infância), no qual recebe crianças de 3 a 6 anos, e o ensino fundamental, o qual, conforme a legislação educacional, abrange do 1º ao 9º ano. Contudo, na Pedagogia Waldorf o ensino fundamental vai do 1º ano ao 8º ano e o ensino médio vai do 9º ano ao 12º ano. Assim, na escola, o 9º ano já faz parte do ensino médio.

No jardim de infância, a principal atividade das crianças é o brincar. Rodas, cantigas, brincadeiras folclóricas, poesias, teatro, conto de fadas, aprender a brincar e respeitar o outro. No ensino fundamental, a educação tem o elemento artístico como base. A arte é utilizada como metodologia para a aquisição do conhecimento. E o conteúdo de cada ano é dividido em temas principais ensinados durante três ou quatro semanas, o que é chamado de época¹⁰ (SAB, 2015).

No ensino fundamental o cerne da pedagogia é a relação professor-aluno. Entra em cena a figura do professor de classe. É o sujeito que acompanha a turma do 1º ao 8º ano, ensinando as principais matérias do currículo Waldorf. O professor de classe tem um papel importante na formação da identidade da criança, estabelecendo uma relação íntima com os estudantes, pois eles precisam ter um modelo de autoridade confiável (LANZ, 2013). Para ser um professor de classe, é necessário ser licenciado e ter completado o Seminário de Formação em Pedagogia Waldorf. As disciplinas complementares da Pedagogia Waldorf do ensino fundamental, como: música, alemão, inglês, habilidades manuais¹¹, euritmia¹², ministradas pelo professor de matéria. O professor de matéria no ensino fundamental, por sua vez, é um especialista na área que não tem a necessidade de acompanhar as turmas do 1º ao 8º ano (SAB, 2015).

¹⁰ A Pedagogia Waldorf desenvolveu as épocas como forma de possibilitar aos alunos um maior aprofundamento dos temas de uma disciplina. Uma época compreende o período no qual o professor de classe ministra somente uma disciplina. Esse período dura entre três ou quatro semanas. Assim, cada disciplina é dada em uma época. Dessa forma, os estudantes têm a época de matemática, a de português, a de história no horário da aula principal ao longo do ano (LANZ, 2013).

¹¹ Habilidades manuais é uma disciplina do currículo Waldorf que estimula o uso das mãos e dedos nas atividades de artesanato.

¹² Euritmia é uma disciplina do currículo da Pedagogia Waldorf. A euritmia trabalha as formas da linguagem e da música por meio do movimento corporal. Ensina-se ao estudante a dar expressão a um texto ou a uma peça musical com base no seu movimento corporal, dentro do contexto social, ou seja, em grupo. Em uma escola Waldorf a euritmia está presente desde o jardim de infância até o final do Ensino Médio.

No ensino médio Waldorf cada matéria é ministrada por um professor especialista na área que leciona. Além das matérias oficiais, outras como música, trabalhos de laboratório e de oficina (argila, encadernação, marcenaria, desenho e pintura) estimulam a criatividade do jovem, fortalecendo seu equilíbrio e capacidade de agir. Já as matérias de trabalho de campo e teatro abrem caminhos para vivências sociais (SAB, 2015). Nesse setênio, o professor já não deve ser aquela autoridade a quem se admira, mas um amigo com quem se questiona a vida, pois o adolescente busca o que é verdadeiro no ser humano (LANZ, 2013).

Após conhecer algumas questões norteadoras sobre a visão do homem na Antroposofia e da Pedagogia Waldorf, podemos seguir em frente para conhecer a Escola Waldorf Anabá.

4.3 A ESCOLA ANABÁ

Anabá significa “Alma do homem” em tupi-guarani. A Escola Waldorf Anabá segue os princípios da Antroposofia, por isso não tem um proprietário e não tem fins lucrativos. É mantida pela Associação Pedagógica Micael, organização de utilidade pública municipal e estadual, que zela pela aplicação da Pedagogia Waldorf e pelos valores antroposóficos que fundamentam o trabalho da escola.

A Escola foi criada em 1980. Hoje oferta a educação infantil e o ensino fundamental, atendendo aproximadamente 300 estudantes. O seu corpo docente e administrativo conta com 50 pessoas.

Nesta seção, apresento a Escola Anabá. Começo com o histórico do Anabá, contado por um de seus fundadores; em seguida, apresento o funcionamento da escola, a partir de sua rotina diária. Antes, abro um parêntese para descrever como foi minha entrada na instituição.

4.3.1 Minha entrada na Escola Anabá

Ao entrar na Escola Anabá pela primeira vez, tive a doce sensação de voltar no tempo. Os sons e os cheiros são muito marcantes. Algumas crianças cantando e brincando de ciranda, outras correndo de um lado para outro de forma incansável, e ainda aquelas que subiam nas árvores para apanhar uma fruta fresquinha. Lembrou-me o som de uma alegria irresistível, a da infância! Ah, e o cheiro que senti foi de uma natureza viva, misturado ao de um delicioso bolo que acabou de sair do forno, lembrando o aconchego da casa da vovó. Apesar do receio pelo ambiente desconhecido onde eu estava entrando, tive uma certeza: lá

dentro teria uma ótima “estadia” durante o período em que permaneceria na escola.

Meus primeiros dias foram de aproximação, de reconhecimento e percepção do cotidiano. As pessoas que me receberam, gentilmente, apresentaram os espaços do Anabá, contaram sobre o seu dia a dia e seu funcionamento. Foi um mar de informações! Só fui assimilar e entender tudo o que me contaram lá no começo uns seis meses depois.

Esse período foi delicado, pois era o momento de “quebrar o gelo”. Fiquei um pouco ansiosa, pois durante as primeiras semanas fiquei muito dependente das pessoas que me receberam, buscando uma forma de entrar no dia a dia do Anabá. Não queria atrapalhar a rotina da escola, mas não conhecia as pessoas! Até que um dia, já estava indo para a terceira semana de campo, uma das pessoas perguntou o que eu achava de pegar uma relação com os nomes de todos da escola com os seus contatos e ainda participar de uma reunião que iria acontecer naquela tarde, da qual participariam todos. Achei fantástico! Era a oportunidade de conhecer todos na escola!

Na quinta-feira da reunião, o horário agendado era às 16h. Cheguei um pouco mais cedo e compartilhei de um café com bolos e pães integrais, sucos naturais, servido na sala de habilidades manuais. Ainda tive a oportunidade de conversar rapidamente com alguns professores. A reunião foi na sala do 6º ano, sendo aquela a primeira vez que entrei em uma sala de aula Waldorf e nunca esquecerei.

A sala é de madeira, as carteiras são de madeira e as cadeiras são daquelas artesanais de madeira e palha de milho, não muito confortáveis. De um lado da sala, havia um balcão com uma pia e um garrafão de água e copos em cima. Do outro lado da sala, tinha um armário de madeira sem portas com muitos papéis e pastas. O aspecto que mais chamou minha atenção foi o quadro de giz com um desenho perfeito de uma moeda de um real e as pedras nos cantos da sala. Confesso que a simplicidade e beleza da sala despertaram minha curiosidade. Por que madeira? Por que as pedras? Por que a moeda de um real? Com o tempo fui descobrindo.

Voltando à reunião, na sala estavam presentes 20 pessoas, entre professores e administrativos. Havia uma coordenadora que preparou a pauta da reunião, estabeleceu o tempo de discussão de cada tema da pauta, propôs os encaminhamentos. Também havia uma pessoa que escrevia a ata à mão em um livro de capa preta.

A reunião começou com uma oração para mim diferente, mas que todos conheciam. Em seguida, a coordenadora informou que o tema da reunião era a avaliação do último bazar que havia acontecido na semana

anterior e pediu que cada um falasse a sua opinião, comentando o que achou de positivo ou negativo. Quando algum dos participantes comentava sobre as melhorias para o próximo evento e começava uma discussão entre os presentes na reunião, a coordenadora interrompia e dizia que não era o momento. Depois que todos comentaram, ela informou que havia tudo sido registrado e a ata seria encaminhada para a comissão do bazar. Naquele momento, não entendi porque eles não conversaram sobre o que poderia melhorar no bazar do próximo ano. Só fui entender mais tarde! Durante a reunião, tive um espaço para me apresentar e contar um pouco sobre minha proposta de pesquisa! Sai da reunião muito animada! Fui muito bem recebida por todos e tive a sensação de que estava no caminho para me integrar no dia a dia da escola!

A partir dessa reunião, iniciei os agendamentos para conversar com os professores e as pessoas no administrativo. Não era tarefa fácil, pois os professores tinham poucos momentos livres, ou melhor, “poucas janelas”. Comecei a sentir uma maior independência e a transitar mais livremente pela escola, participando dos seus eventos. Entrei em uma nova fase, da independência. E assim, conversei com os professores, administrativos e pais; participei dos eventos do Anabá; presenciei reuniões para compreender a cultura da escola, entender seu funcionamento e coletar os dados para responder à questão central dessa tese. Aqui fecho parêntese e sigo com a história do Anabá.

4.3.2 A história do Anabá

O relato do histórico do Anabá é baseado em uma entrevista que fiz com um dos fundadores da Escola. A instituição foi criada por um jovem casal com o ideal de um mundo melhor. Em 1979, o jovem casal mais duas pessoas de Florianópolis conheceram a Antroposofia, quando participaram do curso de Pedagogia Social em São Paulo, conforme descreve o entrevistado 01.

[...] pudemos conhecer também a Escola Waldorf, e nós ficamos assim, ohh, é isso que a gente estava procurando, éramos jovens, vinte, vinte e um, vinte e dois, a gente tinha essa coisa ideal, de mudar o mundo e até então a gente nunca tinha se deparado com algo que a gente se identificasse tanto assim. Quando a gente fez aquele curso a gente viu, é isso, né, e a escola pode ser a forma

da gente mudar o mundo, a escola que vai ser a nossa. Então, esse curso juntou essas pessoas e nós voltamos para Florianópolis com a convicção de que a gente ia começar uma escola Waldorf (ENTREVISTADO 01).

Com a ideia de abrir uma Escola Waldorf, o casal, junto com outras pessoas ligadas à antroposofia em Florianópolis, iniciaram um grupo de estudos e começaram a organizar cursos na cidade, ministrados por pessoas mais experientes de São Paulo. Durante o ano de 1979, o grupo cresceu e se fortaleceu. Os cursos promovidos pelo grupo começaram a ter bastante procura, conforme relata o entrevistado 01.

[...] eu me lembro de um que teve muita gente, a gente promoveu na faculdade de educação, quando era ali onde hoje é o museu escola, sabes, ali na antiga faculdade de educação, ali funcionava na época. Era um curso com uma professora da escola Rudolf Steiner que se chamava Dona Leonori Bertalo, que está viva até hoje [...], e o curso chamava Religiosidade no Ensino. Imagina que não era um título assim tão, né, mas como havia uma busca dos jovens eu acho, na época já, essa questão da religiosidade no ensino não sei por que trouxe muita gente. Eu me lembro que na época a gente não estava nem preparado, veio mais de sessenta pessoas, a gente estava acostumada a fazer cursos que giravam em torno de trinta, né, de repente o dobro. Eu fiz na época atividades artísticas como uma atividade complementar e a gente teve que pegar aquele saguão interno e fazer ali, porque em salas de aula não dava, era muito pequeno né, então fizemos fileiras de carteiras assim, para poder fazer modelagem, desenho, pintura, várias, e assim a gente foi promovendo cursos. (ENTREVISTADO 01).

Em 1980, o grupo abriu o Jardim de infância Waldorf com cinco crianças no bairro Itaguaçu¹³, próximo da casa do fundador, em uma casinha antiga de pescador. A primeira professora foi uma pessoa que

¹³ O bairro Itaguaçu pertence ao município de Florianópolis e está localizado na parte continental.

eles conheceram no curso que fizeram em São Paulo. “Quando nós voltamos para Florianópolis, ela já veio com a gente e ficou morando lá em casa, foi a primeira professora desse jardim de infância” (ENTREVISTADO 01).

Com o passar do tempo, o jardim foi ganhando fama pela cidade. O “boca a boca” foi a melhor propaganda na época e rapidamente o grupo que fundou o jardim de infância teve que abrir uma segunda turma, na qual a cunhada do fundador foi a professora.

Em 1981, o grupo de estudos fundou a Associação Pedagógica Micael, que seria a mantenedora e responsável jurídica e legal do jardim, pois, em geral, as “... escolas Waldorf não têm um dono” (ENTREVISTADO 01). E assim é até hoje.

O sucesso do jardim de infância no Itaguaçu também atraiu a atenção de pessoas ligadas à Pedagogia Waldorf, algumas com curso na Europa. O grupo foi aumentando, bem como a pressão dos pais para que o jardim fosse transferido para um local na parte insular de Florianópolis. Até que, em 1985, o jardim de infância passou a ter uma sede na Agrônômica¹⁴, conforme relata o entrevistado 01.

[...] no fim das contas chegou uma hora que nós tínhamos pais que vinham trazer as crianças para o jardim de infância, não era nem escola de ensino fundamental, traziam lá do Campeche, da Lagoa, e levavam, atravessavam a ponte e levavam para um jardim de infância pequenininho lá no Itaguaçu. Aquilo chamou a atenção da gente, e ao mesmo tempo eles começaram a cobrar da gente que a gente estivesse mais perto [...]. (ENTREVISTADO 01).

O terreno da escola do bairro Agrônômica era compartilhado com um ambulatório de medicina antroposófica, chamado APAAM (Ambulatório para Ampliação da Arte Médica). A construção da sede da escola contou com a participação dos pais, seja nos mutirões de limpeza, seja na arrecadação de dinheiro, conforme descreve o entrevistado 01.

[...] para arrumar a escola era tudo com os pais. A gente organizava, eles vinham, até hoje a gente faz isso, mas na época era muito mais necessário.

¹⁴ O bairro Agrônômica pertence ao município de Florianópolis e está localizado na parte insular.

O que aconteceu, a gente resolveu limpar esse terreno e construir alguma coisa ali para ser um jardim de infância, na época já havia uma expectativa de um primeiro ano, de uma escola de ensino fundamental Waldorf, os pais estavam querendo. Então, o que que a gente fez, com mutirões, me lembro muito bem que um pai deixou na minha mão um carro com reboque para tirar aqueles entulhos de lá porque ele não tinha tempo de fazer. Então ele deixou o carro na minha mão para fazer, a gente não tinha carro, não tinha nada, aí eu me lembro da gente no mutirão tirando todo aquele entulho e botando nesse reboque. Eu fiz não sei quantas viagens até uma área lá para despejar, aí a gente limpou esse terreno. A gente precisava de uma casinha de madeira, uma coisa assim barata que pudesse botar ali, aí a gente fez, isso foi outra coisa que marcou na história da escola, como a gente, quando quer uma coisa, parece que as coisas começavam a aparecer. Nós fizemos um bazar, de trabalhos do pais, de coisas usadas, um monte de coisas, para arrecadar um dinheiro para comprar uma casinha, uma coisa, um material, qualquer coisa para botar lá nesse terreno, com a ajuda dos pais. Eu nunca me esqueço que a gente arrecadou nesse bazar quatro mil cruzeiros, não me lembro, reais novos, cruzeiros novos, não lembro que moeda era, mas foram quatro mil. A gente encontrou uma casinha de madeira para vender para desmontar, tirar a madeira e, por quatro mil reais, então a gente pensou, é essa! Essa é uma comprovação que nosso trabalho está fazendo um sentido, a gente está sendo agraciado [...]. (ENTREVISTADO 01).

Com esforço e vontade, o grupo de pais e professores montou uma casa de madeira no terreno da Agrônômica. Assim, o Anabá ficou com uma turma de jardim de infância e uma turma de Introdução às Letras, pela manhã. No período da tarde, funcionava a oficina de artes. E na sede de Itaguaçu continuou com duas turmas de jardim de infância, uma no período matutino e a outra no período vespertino.

Em 1987, uma nova página começou a ser escrita na história da Escola, com a compra do terreno da atual sede da Escola Anabá, no

bairro Itacorubi¹⁵. A aquisição do terreno contou com a ajuda dos pais e simpatizantes da Antroposofia, conforme o relato do entrevistado 01.

[...] os pais ajudavam muito nas campanhas e também tinha outras instituições que nos ajudaram muito. No Brasil teve o Pedro Schmidt, que na época que quando a gente fez o curso de pedagogia social, foi inclusive um dos coordenadores desse curso. Ele era um dos empresários da Giroflex, era um apaixonado pela pedagogia, antroposofia, entusiasta da escola Rudolf Steiner. Ele criou um fundo dentro da Giroflex, na época era, Fundação Tobias, começou a ajudar várias instituições, então foi uma que nos ajudou a comprar aqui esse terreno, em 87. (ENTREVISTADO 01).

No meio do novo terreno havia uma casa açoriana que estava abandonada. O grupo decidiu reformar a casa ao invés de derrubá-la por respeito à cultura açoriana. E, assim, gradativamente a escola foi construída ao redor da casa açoriana, com custo baixo e com a ajuda dos pais.

[...] com uma estrutura bem precária, essa escola aqui foi sendo construída aos poucos. Tivemos que nos adaptar à casa açoriana no centro do terreno e a solução foi fazer uma estrutura de madeira em volta, por vários motivos, uma porque na época fazer de madeira ainda era mais barato, e principalmente porque a mão de obra era muito mais rápida. Então o custo da obra ficou muito baixo em comparação a uma escola de alvenaria, então, nós optamos pela madeira. Segundo lugar, a gente conseguiu comprar muito material de demolição, casas que iam sendo derrubadas em Florianópolis, a gente ia comprando essa madeira, telha, tudo era usado. Eu me lembro dos mutirões com a gente raspando as pinturas para poder pintar, porque eram paredes que estavam com pinturas lascando, tinha que raspar. Telhas, nós fazíamos mutirões, grupos de pais que passavam o

¹⁵ O bairro Itacorubi pertence ao município de Florianópolis e está localizado na parte insular.

dia, a gente fazia um almoço conjunto, e passava o dia lá, raspando telha com escova de aço, então, é, era muito pesado, mas era muito entusiasmante porque era tudo por uma ideia, por um ideal que a gente, tinha um vínculo com os pais também né, então a gente construiu essa primeira parte tudo assim. (ENTREVISTADO 01).

Em 1989, foi inaugurado o primeiro ano do ensino fundamental. O Anabá contava com cerca de dez professores e, em paralelo às aulas, o grupo começou a desenvolver o projeto da escola com a coordenação de um pai da turma do primeiro ano.

[...] a gente trabalhava com ele projetando a escola, pensando o terreno, passeando pelo terreno, fazendo coisas de modelagem com argila, desenhando, sentindo os espaços, foi muito legal. A gente concebeu essa escola desse jeito aí mais ou menos, com essas formas e tal, e resolvemos continuar construindo de madeira, de novo pela questão da rapidez, do custo, e até porque tinha dado uma boa relação com a casa açoriana, em termos de arquitetura. A gente começou a construir praticamente uma sala por ano, porque precisava de dinheiro, e era tudo na base de campanha, e a gente teve muita ajuda dos pais e muita ajuda desses fundos, tem um fundo na Holanda que nos mandou muita ajuda, às vezes de outras escolas na Europa. (ENTREVISTADO 01).

A construção da atual sede da Escola Anabá foi concluída, pelo menos as salas de aula, quando a primeira turma de nono ano se formou, em 1997. Em meio a muitas dificuldades financeiras, a escola foi sendo estruturada. Atualmente, apresenta vários problemas em relação à infraestrutura física, gerando muita manutenção. Porém, há novas perspectivas!

Quando cheguei à escola, muitos comentaram sobre o novo terreno, onde hoje já funciona o Jardim de Infância. Logo conheci o terreno e o Jardim! É um belo espaço, amplo, com muitas árvores, inclusive passa um rio. Esse terreno foi comprado, com ajuda de doações, em 2001 e durante quatorze anos ocorreram muitas surpresas como denúncias, problemas com autorizações da FATMA e FLORAN. Com muita luta, os dirigentes conseguiram construir o espaço do

Jardim, inaugurado em 2012. Hoje, a Escola Anabá vive a expectativa da construção do prédio que irá abrigar o Ensino Médio para começar a escrever uma nova página em sua história!

Na conversa com um dos fundadores, fiquei admirada pela coragem e entusiasmo do grupo, que há 34 anos (a minha vida, tenho 34 anos!) iniciou um projeto por um ideal e pouco a pouco o transformou em uma escola que hoje é referência no sul do Brasil na Pedagogia Waldorf. Para mim, ficou muito clara a importância e o papel dos pais na construção da escola e na própria Pedagogia. Entendi porque a escola foi feita de madeira!

O cenário que encontrei é bem diferente daquele de mais de trinta anos atrás. Hoje, há um grupo grande de pessoas que encontrou sua forma própria de gerir e manter o foco na sua razão de existir: a educação das crianças. Apresento a seguir o funcionamento da Escola Anabá.

4.3.3 O funcionamento da Escola Anabá

Como já comentei, o Anabá oferece a educação infantil (jardim de infância) e o ensino fundamental, que conforme a legislação educacional é do 1º ao 9º ano. Contudo, na Pedagogia Waldorf, o 9º ano faz parte do ensino médio. Nessa seção, descrevo como é o dia a dia da escola, detalhando as rotinas do jardim de infância, do ensino fundamental, observando as especificidades do 9º ano. Finalizo a seção apresentando elementos informais que permeiam o funcionamento da Escola.

4.3.3.1 O jardim de infância

O jardim de infância fica no novo terreno, próximo à atual sede no bairro Itacorubi. É um lugar com muito verde, muitas árvores, casinhas de bonecas e balanços. No jardim ficam as crianças de três a seis anos, sem separação de turmas por idade. As crianças ficam todas juntas para se aproximar da realidade de uma casa na qual há os irmãos mais novos e os mais velhos. O espaço tem o ritmo próprio de uma criança pequena, conforme relata o entrevistado 03.

[...] de manhã a gente chega cedinho, aí geralmente cada professora prepara a sua sala para receber as crianças, aí sete e meia a gente tem uma roda com os pais em que a gente canta uma

música de época, de estação, e faz um verso de manhã, com todos os pais. É tipo um bom dia geral para todas as pessoas que estão chegando nessa hora e um começo de dia juntos, aí cada turma vai para sua classe. Cada classe tem um ritmo, um ritmo de dia igual, por exemplo, o dia a gente começa um pouco brincando livremente, dentro ou fora da sala. Conforme com o que você vai fazer depois, a professora já está preparando o lanche ou amassando um pão, preparando as frutas. Depois, daí as crianças brincam até por volta de nove e meia, e nós arrumamos a sala, fazemos uma roda, uma ciranda, na qual a gente conta sobre o mundo para as crianças, ou a gente fala sobre o verão, ou sobre a estação do ano, a primavera, ou a gente fala sobre essas festas cristãs: Páscoa, São João, agora a gente está falando sobre Micael, Natal a gente comemora realmente essas festas cristãs. (ENTREVISTADO 03).

Depois da ciranda, as jardineiras, como são chamadas as professoras do jardim, preparam o lanche das crianças. O lanche oferecido é composto por frutas, verduras, cereais integrais. Existe uma preocupação das jardineiras em atender as necessidades das crianças, por exemplo intolerância a glúten ou lactose, conforme explica o entrevistado 03.

[...] a gente procura atender quando tem crianças com necessidades e adequar o cardápio da sala para atender também essas crianças para que elas não fiquem querendo comer o que não é delas. A gente já viveu isso anos atrás quando a gente servia diferente só para aquela criança, ah, eles queriam comer o que era do amigo, claro né, então hoje a gente já está melhorando um pouquinho nesse ponto de poder servir um lanche integrado, que todos possam receber. (ENTREVISTADO 03).

Após o lanche é hora de brincar no pátio. As jardineiras deixam as crianças brincar com cordas, bolas, balanços, subir morro, descer morro, fazer caixas de areia. As crianças pequenas precisam utilizar os músculos, porque, segundo as jardineiras, “ainda é tudo água”. Essa

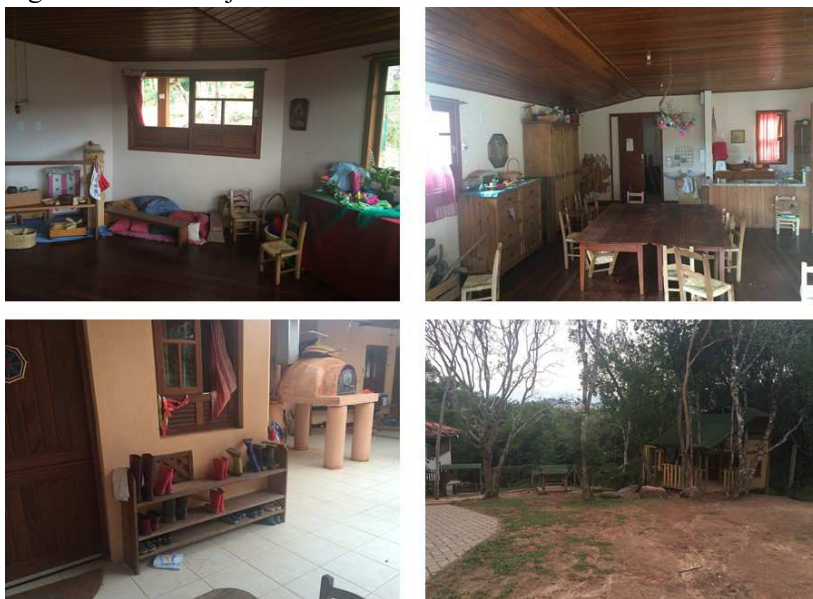
explicação está baseada na teoria de desenvolvimento do ser humano de Rudolf Steiner.

No jardim, a rotina não pode ser monótona. Cada dia as jardineiras preparam coisas diferentes com as crianças. Cada dia da semana tem uma atividade, entre elas estão: fazer o pão de escoteiro com as jardineiras; caminhar todos juntos; aula de euritmia; pintura de aquarelas; contação de histórias e teatro. São diversas atividades para que as crianças desenvolvam a imaginação e criem livremente, ao invés de apenas imitar o que assistem, conforme revela o entrevistado 03.

Na sexta-feira, ao invés de contar história eu faço um teatro de mesa, porque hoje as crianças veem muita televisão, e aí o que acontece é que a criação é de fora, você fala em rei é aquele, se fala em princesa é aquela da Disney que só tem o vestido azul, e uma criança que tem essas imagens prontas ela não consegue fazer a imagem, então o teatro, os bonecos eles não tem sem muita expressão, são mais de tecidos e você vê, com as cores. Você vai ajudando a criança a se libertar um pouco dessas coisas tão duras e fazer uma imagem própria, para que essa criação venha de dentro, novamente possa criar, porque a gente vê que as crianças não estão criando, elas estão só imitando coisas que vêm de fora para dentro, de dentro para fora não está acontecendo. (ENTREVISTADO 03).

Após conversar com as jardineiras, fiquei curiosa em conhecer um dia no jardim, porém não foi possível. Em uma tarde agradável, conheci apenas as instalações, conforme as fotos que seguem na Figura 9.

Figura 9 - Fotos do jardim de infância do Anabá



Fonte: arquivo pessoal

O jardim de infância é um período em que as crianças precisam brincar, um brincar livre e não dirigido. A seguir, conto como funciona o ensino fundamental na Escola Anabá.

4.3.3.2 O ensino fundamental

O ensino fundamental é chamado de “grau”. No Anabá, ensino fundamental é do 1º ao 8º ano. Na Pedagogia Waldorf, o 9º ano já faz parte do ensino médio, porém a legislação brasileira de educação prevê que o ensino fundamental seja do 1º ao 9º ano. Por conta das especificidades do nono ano da Pedagogia Waldorf, primeiro vou contar como funciona o grau, ou seja, do 1º ao 8º ano, depois contarei como é o nono ano.

O dia no grau inicia às 7h15min, quando toca o sinal e os alunos vão para suas salas. Cada ano tem a sua sala. Além dessas, há ainda salas específicas para as disciplinas de habilidades manuais e euritmia. O professor fica na porta da sala à espera dos alunos e cumprimenta-os um a um antes de entrarem na sala. Conforme comenta o entrevistado 02, “[...] quando uma criança chega eu dou a mão. Aí eu vejo se a mão dele tá quentinha, como ele segura a minha mão. A gente dá a mão.

Tudo isso te conta da criança e a criança também ouviu de mim só nesse dar a mão e dizer bom dia” (ENTREVISTADO 02).

Logo que todos entram em suas salas, ecoa na Escola o verso da manhã. Do 1º ao 4º ano, os alunos recitam o texto a seguir:

Com sua luz querida
o sol clareia do dia,
e o poder do espírito,
que brilha na minha alma,
dá força aos meus membros.
No brilho da luz do sol, oh Deus,
venero a força humana
que tu, bondosamente,
plantaste na minha alma.
Para que eu possa estar
ansioso em trabalhar.
Para que eu possa ter
desejo de aprender.
De Ti, vem luz e força.
Para Ti refluem
amor e gratidão

Já do 5º ao 8º ano, é recitado o seguinte texto:

Eu contemplo o mundo onde o sol reluz;
onde as estrelas brilham,
onde as pedras dormem,
onde as plantas vivem e vivendo crescem;
onde os bichos sentem e sentindo vivem;
onde já o homem, tendo em si a alma,
abrigou o espírito.
Eu contemplo a alma que reside em mim.
O Divino Espírito age dentro dela,
assim como atua sobre a luz do sol.
Ele paira fora na amplidão do espaço
e nas profundezas da alma também.
A ti eu suplico,
ó Divino Espírito,
que bênçãos e forças para o aprender,
para o trabalhar,
cresçam dentro de mim.

Nos estudos sobre a Pedagogia Waldorf, descobri que os versos foram desenvolvidos por Rudolf Steiner para criar ritmos para as crianças.

No denominado primeiro horário ou horário principal (7h15 às 9h00), quem assume cada turma é o respectivo professor de classe, conforme já expliquei quando apresentei a Pedagogia Waldorf, que ministra a matéria da época. Quando cheguei na Escola, a época era de matemática. Por isso, na sala do 6º ano, onde foi a minha primeira reunião na Escola, tinha uma moeda de R\$ 1,00! Às 9h as crianças têm um intervalo e os professores se reúnem no espaço do café (onde tem uma garrafa de café disponível) ou então na sala dos professores. É um ótimo momento para conversar rapidamente com eles, pois estão todos juntos! Depois de um mês na escola, comecei a frequentar o espaço do café com mais liberdade e confiança.

O horário do intervalo é um momento tumultuado na secretaria da escola. Geralmente, sempre havia algumas crianças por lá para fazer algum pedido, ligar para seus pais, ou ainda por causa de algum machucado. As pessoas que trabalham na secretaria já estão acostumadas com todo o agito.

Por volta das 9h15, bate o sinal para os alunos voltarem às suas salas, porém não há mais aula com o professor de classe, quem entra em cena é o professor de matéria. Nesse momento do dia, foi possível entender a amplitude do currículo da Pedagogia Waldorf. As turmas, em geral, são divididas em dois e até três pequenos grupos e cada grupo tem disciplinas diferentes até bater o sinal para os alunos irem embora. Compartilho um dia que vivenciei com uma turma.

No dia 23/10/2014, acompanhei a turma do 7º ano, após o intervalo. Em um primeiro momento, a turma foi dividida em dois grupos, um foi para aula de eurytmia e o outro para a aula de jardinagem. Fiquei com o grupo da jardinagem, pois já havia combinado com o professor da disciplina. A aula de jardinagem acontece em um espaço ao ar livre no novo terreno, ou seja, no terreno onde fica o jardim de infância. Segui com os alunos e com o professor para o local da aula. Lá havia vários canteiros com plantações de diversas hortaliças feitos pelos estudantes. Segundo o professor, a disciplina de jardinagem tem a proposta de despertar nos alunos a visão de que precisam cuidar de cada semente que plantam para colher bons frutos. Recebi a função de fotógrafa do dia. Bati muitas fotos para a alegria do professor. Foram duas aulas que passaram rapidamente. Voltamos para a sala para nos juntarmos ao grupo que estava na aula de eurytmia. A turma, agora com todos os estudantes, foi dividida em três grupos para as duas últimas

aulas do dia. Um grupo foi para aula de jardinagem, outro para aula de euritmia e o terceiro foi para aula de habilidades manuais. Acompanhei este último grupo. Os alunos estavam produzindo sapatos, cada um no seu ritmo. Alguns estavam furando as solas de borracha, outros já estavam costurando a sola no pano que formaria o sapato ao final, enquanto alguns já haviam terminado e iniciaram a confecção de uma bolinha. Após duas aulas, bateu o sinal, às 12h30, para que os alunos fossem embora. E com eles todos os sons se foram e a escola parecia ter adormecido.

Em alguns dias da semana, os maiores, como são chamados os alunos do 6° ao 9° ano, têm aula no período da tarde. Nesses dias, a escola fica agitada até às 16h. Mas, em geral, o período da tarde é destinado às reuniões da gestão da Escola, como veremos mais à frente. Apresento alguns registros fotográficos que realizei durante minha vivência no Anabá, na Figura 10.

Figura 10 - Fotos do ensino fundamental do Anabá



Fachada da Escola Anabá



Espaço interno da Escola Anabá



Aula de euritmia



Entrada da sala dos professores



Sala de aula em preparação para Sessão Pipoca



Sapatos produzidos pelos alunos na aula de habilidades manuais

Fonte: arquivo pessoal

O nono ano na Escola Anabá também acontece no período matutino, junto com o grau (1º a 8º ano). Talvez pareça estranho apresentá-lo de forma separada, pois na legislação brasileira atual, o ensino fundamental vai até o 9º ano. Porém, na Pedagogia Waldorf, como comentei anteriormente, o nono ano pertence ao ensino médio. Assim, o ensino médio Waldorf, que vai do 9º ao 12º ano, é considerado um momento de mudanças, pois é a entrada em um novo setênio, segundo Rudolf Steiner e como relata o entrevistado 04.

[...] nesses oito primeiros anos do ensino fundamental teoricamente o professor de classe assume as matérias. Quando chega no nono tem um professor da Alemanha que diz que nono ano o aluno tem que cair do jardim do éden, ele tem que realmente cair no chão. Chegaste na terra, vamos produzir, foste alimentado todos esses catorze anos. Começa o terceiro setênio, a partir dos catorze anos nasce esse corpo astral e tu está pronto para obter a independência do teu julgamento do teu sentido. (ENTREVISTADO 04).

Em 2006, quando a legislação instituiu o ensino fundamental com nove anos, com entrada a partir dos seis anos, o Anabá manteve a entrada no 1º ano com sete anos, em razão dos princípios da Pedagogia Waldorf, e incluiu o 9º ano com as características do último ano do ensino fundamental. Porém, a partir de 2008, começou um movimento para que o 9º ano tomasse a forma do primeiro ano do ensino médio Waldorf, conforme explica o entrevistado 04.

[...] quando eu entrei como na tutoria, ele era ainda muito tratado e visto como o último ano do ensino fundamental, e eu queria que ele fosse tratado como ele tinha que ser, o primeiro ano do ensino médio. É diferente do ensino fundamental, metodologia de ensino, tudo. Então eu comecei, junto dos professores todos, a gente começou um estudo de realmente separar o nono ano, porque como a gente não tem os outros três do médio, ficava meio óbvio que ele era o último do fundamental, mas ele não é. Então a gente começou a fazer a separação, a gente já começou

a ver que não, é outro mundo, são jovens é outra coisa. (ENTREVISTADO 04).

No nono ano, sai de cena o professor de classe que ministra todas as matérias e entram os professores especialistas, que ministram, cada um, a sua matéria, pois “... a princípio os jovens estão preparados para receber vários eus e recebem vários eus diferentes e ver como se relaciona com o mundo e com cada um desses eus” (ENTREVISTADO 04).

Surge um papel importante do ensino médio Waldorf que é o tutor. O tutor passa a ser o “professor referência” (ENTREVISTADO 05) da turma no ensino médio. “É um agregador, um centralizador, responsável pela classe” (ENTREVISTADO 04) que acompanha a turma durante o ensino médio. Como no Anabá, hoje, há apenas o 9º ano, o tutor atua somente um ano.

O tutor tem muitas tarefas. Ele faz as reuniões com os pais, acolhe os alunos do 9º ano quando há alguma questão para resolver na escola e é responsável por duas grandes atividades: a biografia e o estágio agrícola.

Na biografia, o tutor orienta os alunos na escrita de uma biografia de uma pessoa, como relata o entrevistado 04.

[...] os alunos escrevem um livro, com caneta tinteiro, à mão. Pesquisam a vida de uma pessoa, apresentam e escrevem o livro. Fazem a capa, alguns mandam fazer a capa, mas tu vê capas de couro, enfim, que eles queimaram todos os papéis. Uma vez um menino fez do Steve Jobs, cortou tudo em forma da maçã mordida, ele fez a capa, enfim uma obra de arte. (ENTREVISTADO 04).

O estágio agrícola é uma vivência de aproximadamente dez dias na qual os alunos convivem com uma família de agricultores orgânicos e fazem tudo o que a família faz: planta, colhe, acorda cedo. O tutor é responsável por toda a logística do estágio, o acompanhamento dos alunos durante o período, a arrecadação do dinheiro para as despesas da atividade, conforme descreve o entrevistado 04.

[...] a gente visita no ano anterior ou nas férias de janeiro alguns agricultores e vai selecionando, aí visita de novo porque às vezes o agricultor não quer, jovem dessa idade, já teve adolescente, não

aguenta mais, mas enfim, então a gente tenta. Eu digo para os pais o nome da família, o dia que eu chego e entrego de volta do estágio agrícola, só aí que eu sossego, porque é muita responsabilidade. A gente visita, mas nesse ano a gente fez de um jeito diferente, porque a gente sempre tinha todo mundo na mesma cidade, mas esse ano não conseguimos agricultores suficientes na mesma cidade, porque como os alunos ficam em duplas, são vinte e quatro alunos, doze casas, é difícil na mesma localidade, então a gente teve sete que ficaram lá em Torres, e em Vidal Ramos, Nova Trento, Porto Belo. Na sexta a gente levou uma leva, sábado levou outra leva e domingo levou outra e voltamos durante a semana visitando esses. Quando chegou na sexta, no sábado, buscamos e trouxemos de novo de van. Então nesse domingo na volta foi realmente quando eu consegui dormir, todo mundo inteiro. É claro, um resfriado, um cortezinho aqui, mas está todo mundo intacto né, então assim isso é muito grande eu acho, bastante coisa, então o tutor tem que ter essa, na verdade, coisa administrativa. (ENTREVISTADO 04).

Ao final do estágio, os alunos entregam um relatório no qual descrevem a rotina de trabalho da fazenda, o que é produzido, onde vende, de onde vem a água, se tem nascente, o destino do lixo e do esgoto, apresentam um mapa da propriedade, claro, tudo escrito a mão! Tive a oportunidade de ver uma amostra dos relatórios e das biografias no Bazar de Natal.

Outro momento especial do 9º ano é a viagem surpresa que é organizada pelo tutor e pelos professores do ensino religioso. No dia da viagem, os alunos vêm para a aula sem saber de nada, somente seus pais sabem, pois o tutor acerta os detalhes da viagem previamente com eles, conforme detalha o entrevistado 04.

[...] os pais, no dia anterior, já deixaram uma mala, com roupas e uma caixa para nós, então enquanto eles estão na aula a gente está enchendo o ônibus, tudo escondidinho, comida também, porque a gente precisa levar comida para o local. Aí, de repente, é a hora que é muito periclitante de a gente entrar na sala e dizer bom, amores, agora

peguem suas mochilas, seus lanches, suas identidades que a gente vai sair, para onde? não sei... quanto tempo? não sei... (ENTREVISTADO 04).

A viagem é considerada como um rito de passagem para os jovens e dura de uma a duas noites. Durante o dia, os alunos fazem caminhadas difíceis que exigem do físico e à noite caminham sozinhos no escuro, saindo de um lugar e chegando a um destino surpresa. No lugar em que os estudantes chegam há uma fogueira e o tutor está à espera deles. Os estudantes sentam ao redor da fogueira e o tutor coloca o material que os pais deixaram com os professores, atrás de cada um. É um momento de silêncio, de meditação coletiva, conforme descreve o entrevistado 04.

[...] a gente diz que esse foi o momento preparado pelos pais que tem atrás de cada um uma coisa que os pais gostariam de dividir com eles ao longo desses anos. É um momento em que pais e filhos começam, alguns já começaram antes, ter dificuldade de comunicação, porque claro, um para mostrar a sua independência e o outro não quer que tu fiques independente, a tua independência me agride, a tua autoridade me agride, então é uma loucura. É um momento de ambos pararem um pouquinho e, olha, “eu te amo, tu és meu filho”, como foi importante, então a gente sempre pede para que nessa carta os pais falem um pouco de como foi esperada essa criança, coisinhas da infância que às vezes se perde. Enfim, para trazer um pouco esse calorzinho, e aí eles veem essa caixa, praticamente todos choram. (ENTREVISTADO 04).

Percebi que muitos rituais são carregados de emoção e significados na Escola Anabá, sempre à luz da Antroposofia. E o nono ano é repleto desses momentos marcantes, como descrevi. Apesar de ser encarado como o primeiro ano do ensino médio, na prática, é o último ano dos alunos na Escola Anabá. É um momento de uma despedida não desejada pelos pais e pelos próprios alunos, inclusive no ano que vivenciei a Escola houve uma forte agitação em prol da implantação do ensino médio completo no Anabá. Essa história contarei mais à frente!

No funcionamento do Anabá, identifiquei um elemento informal que permeia o seu dia a dia que denominei de Nós e Eles e descrevo na próxima seção.

4.3.3.3 A comunidade Anabá

Quando iniciava minhas conversas com as pessoas que fazem parte da comunidade do Anabá, como os professores, os administrativos e os pais, instigava-os a falar sobre as suas histórias e suas relações com a Antroposofia e com a Escola Anabá. Essas histórias me chamaram a atenção. Na maior parte das entrevistas, as pessoas relataram relações anteriores com o Anabá ou com a Antroposofia. Alguns já foram pais de alunos do Anabá ou ex-alunos de Escola Waldorf, outros se trataram com a medicina antroposófica, como revelaram os entrevistados 05, 10 e 11.

Eu estudei em uma escola Waldorf, lá em São Paulo, na escola Rudolf Steiner a mais antiga e conhecida. Então eu conheci de pequenininho, meus pais me colocaram lá porque meu pai é médico e aí ele fez a formação em medicina antroposófica lá em São Paulo. Eu comecei a dar aula lá na Vargem Grande, numa outra escola, e aí um amigo que trabalha aqui, também é professor, ele falou ó, tem vaga lá para professor de história, aí foi assim que eu comecei, em 2010. (ENTREVISTADO 05).

[...] eu conheço a escola há muitos anos, quando era só casinha açoriana ali, eu tinha colegas e professores na UDESC quando eu fiz artes visuais e eles tinham os filhos aqui. Eu conheci algumas crianças e pais da escola, então quando tive a minha filha em Alagoas, vim para cá quando ela tinha um ano e meio e trouxe para a escola, ela entrou com dois anos.

Me formei em 90 e durante esse tempo eu fui professora de artes, então fiz o curso, o seminário e quando a minha segunda filha estava no primeiro ano e a minha mais velha no 5º, eu entrei aqui na escola, na biblioteca. Vim substituir uma colega que fazia formação também e teve um bebê. Fui contratada para ficar um ano aqui no

lugar dela, mas quando ela voltou, ela foi para o jardim, ser professora no jardim, ela queria mais isso e eu fui fazer biblioteconomia, porque resolvi ficar mesmo, então. (ENTREVISTADO 10).

Conheci a Antroposofia em 1977, através de buscar um médico para meu filho. Então eu conheci... a minha porta foi a medicina. Depois quando eu vi o enfoque que foi dado ao tratamento do filho, por exemplo, eu senti aquilo como algo de muito bom senso e me senti muito em casa. E aí que eu fui me aprofundar na Antroposofia [...]. Nunca tive intenções de ser professor, mas uma vez naquela escola que começava lá, eles tinham espanhol, e eles me pediram para ministrar essas aulas, eu não tinha a menor noção do que que era ministrar uma aula, mas me entusiasmei. Em 1991, vim morar em Florianópolis. Eu sabia que aqui tinha escola Waldorf, conversei com uns colegas, tinha 12 professores na escola, fui o 13°. (ENTREVISTADO 11).

Contudo, também identifiquei em alguns relatos a ausência de relações anteriores com o Anabá ou a Antroposofia. Na menor parte dos entrevistados, observei que a vinda para trabalhar na escola foi para ocupar uma vaga de trabalho, ou seja, uma oportunidade de emprego, conforme revelaram os entrevistados 25 e 29.

[...] fiz graduação e mestrado em piano na UDESC, e aí quando eu estava na graduação, ainda, estava caminhando para o final da graduação em 2009, na verdade no final de 2008 apareceu um cartaz lá na UDESC procurando pianista para eurtmia. Não fazia ideia do que era, na escola tal e tal, dava o endereço daqui, o contato, dava até pretensão salarial. Aí cheguei aqui, falei com o professor que trabalhava aqui na época, eurtmista, aí vim falar com ele, daí ele pediu para tocar, peças da primeira vista, pediu para eu tocar peças do meu repertório, pediu até para analisar certas músicas, falar da harmonia, e tal, Ele estava filtrando, fazendo uns testes, aí acabei entrando na escola e mais uma pianista que

também estava na graduação que eu conhecia. (ENTREVISTADO 25).

No início da graduação eu vi que eles estavam precisando de um professor de alemão, daí me chamou a atenção porque é a minha área, né, e não tem muitas escolas que oferecem alemão curricular em Florianópolis. Isso me chamou a atenção. Depois de um tempo, fui levando o curso, uma amiga minha veio trabalhar aqui e trabalhou aqui um ano, é um ano. Daí foi embora, e daí foi que ela me fez o convite para vir fazer aqui uma entrevista. Aí foi assim, fiz uma entrevista, uma aula e daí fiquei aqui. (ENTREVISTADO 29).

As diferenças entre os históricos dos entrevistados despertaram minha atenção e curiosidade. Por qual motivo? No começo, pensei que essa diferença estivesse relacionada aos professores de classe e de matéria, pois os professores de classe têm dedicação exclusiva à escola, ou seja, não trabalham em outro lugar e precisam ter o seminário de formação na Pedagogia Waldorf. Já os professores de matéria não têm dedicação exclusiva, muitos dão aula em outros lugares para complementar seus salários e a maioria não têm o seminário de formação.

À medida que o tempo passou, percebi que essa explicação não fazia sentido. Há professores de matéria que só dão aula no Anabá, já conheciam a Antroposofia ou tinham uma relação com o Anabá antes de vir trabalhar na escola.

Comecei a ligar o histórico dos entrevistados com os seus discursos e fui descobrindo a importância do “nós” e do “eles”. Percebi que as pessoas com um histórico junto à Antroposofia e à própria escola têm o discurso do “nós” ou “a gente”, conforme os trechos dos entrevistados 02 e 13.

[...] a gente trabalha para a pedagogia crescer, a gente está colocando a pedagogia no mundo, quando a gente trabalha com a formação de professores, é claro que esses professores vão conhecer a pedagogia e vão querer para os seus filhos também, então, está num crescente a pedagogia em Florianópolis. (ENTREVISTADO 02).

Então, aqui na nossa escola, a proposta é ir até o final, claro que tem uma abertura para quem não tem tanta identificação com os maiores, foi o que aconteceu comigo. [...] porque eu tenho uma identificação muito grande com os menores, gosto de alfabetizar, gosto de criança nessa transição do jardim de infância para o primeiro ano, porque eles querem aprender, querem ler, querem fazer conta, é muito forte o querer deles, e eu gosto muito. (ENTREVISTADO 13).

Do outro lado, aqueles que entraram no Anabá como uma oportunidade de emprego e continuam com esse pensamento têm o discurso do “eles”, conforme identifiquei na fala dos entrevistados 25 e 29.

[...] então, eles saem daquela figura única do diretor e é um grupo de não só de professores. No conselho pedagógico, por exemplo, tem também funcionários, tem funcionário da administração, é um grupo de pessoas que dirige a escola, a escola tem as comissões, tem essa proposta do coletivo, de não ser você decide isso, você decide aquilo, cada um numa função específica, isso é bom. (ENTREVISTADO 25).

[...] a gente até senta como área, inglês, alemão para conversar, mas aí fica tipo uma subárea, porque daí eu e a de inglês, que dá também para os grandes, como eles dizem, a gente acaba às vezes trocando mais do que as outras duas que dão só para os pequenos. Daí não tem muito o que a gente trocar assim de fato de atividade.

Esse ano entra uma turma nova, que é o sexto esse, então daí eu já conversei com o professor, vou observar essa turma um pouquinho, para não ter assim uma quebra, eles têm uma preocupação muito sempre com isso assim, chega um professor novo assim, bem que eu já círculo pela escola, mas por ter ido lá conversar com eles, observar, então esse estágio inicial. (ENTREVISTADO 29).

Minhas explicações para o motivo das diferenças que comentei anteriormente foram sendo redirecionadas para uma questão de identificação, ou mais, a um sentimento de pertencimento que existia nos discursos dos entrevistados que usavam o “nós”, conforme releva o trecho da entrevista 19.

[...] não gostaria de ser professor fora não, aqui faz sentido [...] agora estou trabalhando no dia a dia e digo para as pessoas que eu estou fazendo o que eu amo, eu amo o que eu faço. Foi a primeira vez que consegui dizer isso. É um momento muito especial da minha vida. (ENTREVISTADO 19).

O sentimento de identificação não apareceu nos discursos dos entrevistados que usavam o “eles”. Observei que o senso de pertencimento era a maior diferença entre os entrevistados que tinham uma relação anterior com o Anabá ou com a Antroposofia e utilizam o “nós” e aqueles que entraram no Anabá somente por uma oportunidade de emprego e utilizam o “eles”.

Assim, identifiquei que a comunidade do Anabá é heterogênea. Entre os professores, administrativos e pais pertencentes à essa comunidade, observei dois grandes grupos: a) os que se identificam com o Anabá e b) os que trabalham no Anabá. O grupo daqueles que se identificam com o Anabá, a grande maioria das pessoas, é composto pelos que têm um histórico com a Antroposofia e/ou com a escola. Esses têm um profundo senso de identificação e de pertencer ao mundo da escola. Envolvem-se com as comissões e participam ativamente nas áreas que atuam. Já o grupo daqueles que trabalham no Anabá é formado pelas pessoas que encaram a escola como uma oportunidade de emprego e têm uma simpatia por ela. Esses pouco conhecem da Antroposofia e não participam das comissões, pois trabalham em outros locais. Apesar do pequeno número de pessoas que associei a esse último grupo - entre os 33 entrevistados estão apenas cinco pessoas, é importante ressaltar a existência das diferenças para evitar a visão da Escola Anabá como uma comunidade fechada.

Assim, observei que a heterogeneidade faz parte da comunidade do Anabá. As diferenças de pensamentos existem na escola, contudo, a forma como essas diferenças são gerenciadas revelam a importância da cultura organizacional.

No próximo capítulo, entro na gestão da Escola Anabá. Apresento os elementos do processo de liderança e descrevo como ele acontece.

5 O PROCESSO DE LIDERANÇA NA ESCOLA ANABÁ

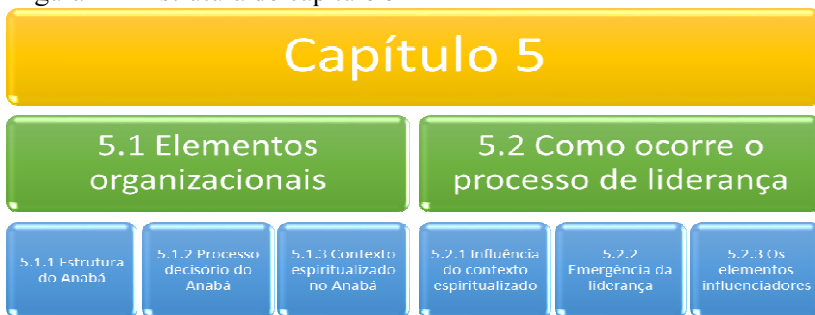
No Anabá, não existe um organograma, não há um diretor, muito menos coordenadores. O regimento da Escola afirma que a gestão se fundamenta nos princípios propostos por Rudolf Steiner, por meio da autogestão, que confere a cada integrante direitos e obrigações iguais, mesmo nível de participação, sem distinção de hierarquia e privilégios (REGIMENTO INTERNO, 2007). Logo surgiu a primeira pergunta: como isso acontece na prática?

Inicialmente, estudar a liderança em uma organização sem posições hierárquicas e poucos setores me pareceu um grande desafio. Em seguida, defini minha segunda pergunta: como estudar o processo de liderança em uma organização sem uma direção geral, ou gerência administrativa, financeira ou pedagógica?

Ao vivenciar a Escola Anabá, procurei elementos organizacionais que indicassem as respostas para minhas perguntas. Identifiquei que a análise do contexto organizacional, da estrutura da organização e do processo decisório permitiria responder como acontecem, na prática, a gestão da Escola e o processo de liderança.

Assim, neste capítulo, em um primeiro momento, apresento os elementos organizacionais do Anabá para compreender como ocorre a gestão na escola. Em um segundo momento, descrevo a análise dos três elementos organizacionais para explicar como acontece o processo de liderança. A estrutura desse capítulo é representada pela Figura 11.

Figura 11 - Estrutura do capítulo 5



Fonte: elaborado pela autora (2015)

5.1 ELEMENTOS ORGANIZACIONAIS NA ESCOLA ANABÁ

No Anabá, pela manhã funcionam a secretaria e o administrativo, setores comuns nas escolas, que resolvem as questões do cotidiano relacionadas aos estudantes. No período da tarde, acontece uma gestão escolar baseada em grupos de diferentes tamanhos, com diferentes funções que se relacionam, tomam decisões e executam suas atividades. Vivenciando a escola no período da tarde, consegui entender as frases: “Não temos um dono ou chefe para tomar uma decisão” (ENTREVISTADO 06) e “é uma autogestão, a gente tem que fazer tudo” (ENTREVISTADO 07). Foi no Anabá que entendi na prática o real sentido do coletivo.

Ao analisar o funcionamento dos grupos que atuam no período vespertino, consegui mapear elementos organizacionais que contribuíram na compreensão do processo de liderança. Nesta seção, apresento os três elementos organizacionais: a estrutura do Anabá, o processo decisório do Anabá e o contexto espiritualizado do Anabá.

5.1.1 A estrutura do Anabá

Na estrutura da escola existem diversos grupos, com diferentes tamanhos e diferentes funções. Cada grupo toma decisões e executa tarefas dentro dos seus limites para colocar a instituição em funcionamento.

A expressão “dentro dos seus limites” revela que cada grupo tem sua função e abrangência de atuação e essas diferenças de função e abrangência são denominadas instâncias. No Anabá, as instâncias são categorias decisórias que estabelecem a ordem e o fluxo das decisões e

seus encaminhamentos na escola, das quais participam as pessoas da comunidade (professores, pais e funcionários administrativos). A partir de agora, vou contar como funciona cada instância, começando das maiores abrangências até as menores, conforme o Quadro 10.

Quadro 10 - As instâncias do Anabá

Instâncias do Anabá
Diretoria
Conselho pedagógico
Colégio de professores
Comissões
Áreas
Professor de classe
Conselho de pais

Fonte: elaborado pela autora (2015)

5.1.1.1 A instância da Diretoria

O título dessa seção parece soar estranho. Havia dito que não há diretor, então como pode haver a instância da Diretoria? Essa diretoria se refere à diretoria da Associação Pedagógica Micael que é a mantenedora da escola, como expliquei na seção 4.3. As reuniões desse grupo acontecem nas segundas à noite na sede da Associação. É uma das poucas reuniões realizadas à noite, pois essa instância conta com a participação de alguns pais que têm outras atividades durante o dia.

Como em toda associação, a Diretoria é composta por membros eleitos entre os associados. Atualmente, o presidente da Diretoria é um dos fundadores da Escola, em razão de sua experiência e seu conhecimento, como revela o entrevistado 10.

“Por que ele é o Presidente da Associação?” Ele é merecedor disso primeiro. Não sei se é um presente ou presente de grego, mas ele é uma pessoa iluminada. Uma pessoa que está há mais de trinta anos envolvida, tem algumas informações que tu não tens, tem os conhecimentos. (ENTREVISTADO 10).

A Associação é a responsável jurídica pela escola. Seu trabalho é de suporte ao Anabá, com foco no médio e longo prazo. A Associação não atua nas atividades operacionais diárias, como revela o entrevistado 10.

O que nós fazemos aqui, é por ser o órgão mantenedor, ajudar nas decisões, apoiar e participar, mas isso não é uma decisão de cartolas, tipo “ah não, vamos fazer e pronto”, nós não temos essa pretensão, então assim, se a comunidade deseja, a gente fala dos pais, professores, a gente senta: “Pessoal, existem reuniões, existem instâncias para isso, discutem, para efetivar. (ENTREVISTADO 10).

Percebi, aos poucos, que a Diretoria tem uma perspectiva de visão de futuro, ficando seu foco nas estratégias, na arrecadação de dinheiro e, em especial, no cuidado com a estrutura física, como descreve o entrevistado 01.

[...] nós estávamos dentro de um caminho, e quem está cuidando desta parte de construção é a diretoria da associação, que está trabalhando com isso já há alguns anos, e quando a gente conseguiu terminar o jardim de infância, mudar o jardim de infância para lá, depois construir aquela via de acesso, ah suado, campanha, dinheiro, não sei o quê, para conseguir inclusive o alvará de funcionamento. Quando a gente chegou nesse ponto é que a gente, não, agora nós temos que realmente entrar com o projeto, do resto da escola, para ter uma visão de quando que esse ensino médio vai poder começar. (ENTREVISTADO 01).

Os temas debatidos nas reuniões da Diretoria dizem respeito ao futuro da Escola Anabá e ao próprio desenvolvimento da Pedagogia Waldorf. Enquanto estava na escola analisei, por exemplo, a discussão sobre a demanda do ingresso dos alunos da turma do 1º ano do ano seguinte. A demanda de vagas era maior que a oferta e foi levantada a possibilidade da abertura de duas turmas de 1º ano, em 2015. Nesse exemplo, o entrevistado 01 esclarece como se estabelece o suporte e ajuda da Direção junto às decisões da Escola.

[...] em alguma ata deve estar escrito isso que a gente deve ter falado um dia, porque muitas vezes a gente falou sobre isso, mas vamos dizer que a

escola, por causa desse movimento, viesse a pensar em ter duas turmas de 1º ano, a diretoria da associação ia ter que intervir, não para ser a instância de decisão máxima, mas com certeza ela ia solicitar um espaço numa tomada de decisão dessa, porque poria em risco o desenvolvimento da própria Pedagogia, que a diretoria se propõe a cuidar. (ENTREVISTADO 01).

Enquanto a Diretoria cuida das questões ligadas ao futuro, no dia a dia a instância com maior responsabilidade na escola é o Conselho Pedagógico.

5.1.1.2 A instância do Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico é o coração das decisões da escola. Quando entrei no Anabá, o termo Conselho Pedagógico me causou estranheza, pois associei às tradicionais reuniões de conselho de classe, nas quais os professores discutem as situações dos alunos, aprovando-os ou não. Rapidamente, mudei de ideia.

Ao ler o Regimento Interno, observei que o Conselho Pedagógico é o centro executivo do planejamento, organização, coordenação, avaliação, acompanhamento e integração de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar (REGIMENTO INTERNO, 2007). Fiquei pensando: o que significa tudo isso na prática? Como o Conselho dá conta de tanta coisa?

Primeiro, busquei entender como é formado esse grupo do Conselho Pedagógico. Essa foi uma questão interessante, pois várias pessoas com quem conversei comentavam e explicavam como a instância funcionava. O grupo que compõe o Conselho Pedagógico é formado por sete pessoas que são eleitas por meio de uma eleição sociocrática¹⁶. Essa eleição acontece todos os anos para a troca de dois membros que estão há mais tempo na instância, para evitar a descontinuidade do trabalho do grupo. O membro eleito fica de três a cinco anos no Conselho Pedagógico.

Na eleição sociocrática para o Conselho Pedagógico não há candidatos. Todas as pessoas que trabalham na escola há mais de dois anos podem ser eleitas. Na eleição, cada participante argumenta

¹⁶ O modelo sociocrático de gestão participativa foi desenvolvido pelo holandês Gerard Endenburg após a 2ª Guerra Mundial. Seu modelo descreve a eleição sociocrática baseada no princípio do consentimento (HOSS, 1996).

verbalmente o seu voto até que todos digam que concordam com o nome do novo membro. Esse processo é chamado de consentimento, conforme explicam os entrevistados 01 e 05.

[...] essa eleição sociocrática, ela exige isso que a pessoa diga perante todos, eu consinto que seja assim, cada um tem que verbalizar isso inclusive, porque daí não tem essa de dizer: tá vendo? Eu não concordei, vocês decidiram, não, mas tu consentiu. Porque, às vezes tem pessoas que não concordam e não consentem e aí a gente tem que rever a decisão. (ENTREVISTADO 01).

[...] a busca pelo consentimento que é diferente de consenso, então vamos supor, tem uma rodada, vamos supor cinquenta pessoas, acho que não dá tudo isso de professores, quarenta e tantos, aí cada um escreve dois nomes, para entrar no conselho, aí dos sete, dois saem, e dois entram, e aí, se tem o nome de alguém que eu acho que teria alguém melhor tudo bem, essa é minha opinião particular, mas como não se busca que todo mundo esteja de pleno acordo, porque é quase impossível que todo mundo tenha a mesma opinião, então, ah, eu preferiria tal pessoa, mas essa outra pessoa tem qualidades muito boas, então eu consinto, então passa uma rodada, passa uma rodada e aí tem um facilitador, um cara que lidera isso, e daí ele passa olhando e perguntando um por um, e pergunta: você consente, você consente, e aí, quando se todos consentem, daí a pessoa entra para o conselho. (ENTREVISTADO 05).

A eleição é conduzida por um facilitador. No Anabá, em geral, a condução é feita por um professor mais experiente, porém, algumas vezes, foi convidada uma pessoa externa conhecedora da Antroposofia. Geralmente, a eleição acontece em uma reunião no início de cada ano. Porém, em alguns anos, é necessário mais de uma reunião, pois não se chega aos nomes dos novos membros do Conselho Pedagógico em uma reunião, conforme revela o entrevistado 01.

Então, passa para uma outra reunião, talvez, aí se todo mundo dorme em cima da questão, aí refresca um pouco, reflete mais, aí surgem outras

coisas. Ah, *putz*, mas eu nunca pensei em falar, vou falar aquilo na próxima reunião. Então, com isso renova-se o processo e aí se tenta chegar no consentimento outra vez. (ENTREVISTADO 01).

A última pergunta do facilitador é sobre o consentimento da pessoa que está sendo escolhida pelos seus pares. “Você consente em você? Às vezes, ela pode falar não, porque eu tenho filho pequeno, eu não consigo [...]” (ENTREVISTADO 05). Se a pessoa não consentir, o processo de eleição reinicia até que se tenha uma pessoa eleita com o consentimento de todos.

Atualmente, o Conselho Pedagógico é composto por professores do grau, do nono ano e do administrativo. Nenhum dos membros atua no jardim de infância, por isso foi estabelecido um representante do Jardim para conversar com os membros do Conselho de forma periódica.

Após a eleição sociocrática, o Conselho Pedagógico inicia seus trabalhos na escola. Uma das principais responsabilidades dessa instância é o acompanhamento e a avaliação do que acontece nas classes para que se mantenha o bom andamento do ano letivo, conforme exemplifica o entrevistado 08.

Às vezes chama um professor para conversar, por exemplo, a gente contratou uma professora que está a um ano trabalhando na escola. Vamos fazer uma avaliação de como é que está, se está tudo bem. Geralmente com professores novos ou quando tem alguma questão, chamamos para conversar. Tem uma área que está um pouco enfraquecida, vamos chamar essa área para conversar. Como é que está? Vocês estão se encontrando e estão conseguindo trocar experiências? Então é nesse olhar geral para a escola, então é nesse âmbito que o conselho atua. (ENTREVISTADO 08).

No Conselho Pedagógico, chegam demandas de pais, professores e alunos. Na maior parte das vezes, é uma situação que o professor de classe não resolveu e é levada para o Conselho encontrar uma solução. Um caso que exemplifica uma situação foi a que ouvi de uma professora de classe. Certa vez, um pai entrou no jardim de infância para reclamar que a jardineira havia obrigado seu filho a comer cenoura. O pai estava

aos berros na frente das crianças. A jardineira, com calma, evitou discutir com o pai e pediu para que parasse de gritar, pois estava assustando as crianças. A jardineira levou a situação para o Conselho Pedagógico. No Conselho Pedagógico, buscou-se entender por que aconteceu essa situação. Assim, chamou os envolvidos, individualmente, para uma conversa: o pai e a mãe da criança, a jardineira e outras pessoas que assistiram à cena. Os membros do Conselho descobriram que a atitude do pai não tinha relação com a cenoura. Na realidade, o pai não concordava com o método da escola, queria tirar o filho do Anabá. O encaminhamento do Conselho Pedagógico foi uma conversa com os pais da criança sobre a Pedagogia Waldorf para que os pais decidissem em conjunto se manteriam o filho na escola. De forma resumida, o Conselho busca solucionar situações que se tentou resolver na classe, mas sem sucesso.

O Conselho também é responsável pela admissão e demissão de professores, pela elaboração de editais de contratação, pela análise dos planos de aula de cada professor e pela matriz curricular. No caso das contratações, é o próprio Conselho que faz as entrevistas com os candidatos. O entrevistado 04 relembrou como foi a sua entrevista com o Conselho Pedagógico.

[...] marcamos um horário, eu vim, já estava de férias da outra escola, aí foi muito engraçado porque eu fui naquela sala de trabalhos manuais ali perto da cozinha, eu fiquei esperando, aí: pode entrar, na hora que eu entrei, eu olhei, eu contei assim com os olhos: oito pessoas... meu Deus... eu nunca fui entrevistada por tanta gente ao mesmo tempo, aí na hora, e eu contei né, contando mentalmente. Bom, sentei, já estavam lá com meu currículo, aí uma professora que hoje está de licença, volta só ano que vem, que é professora de jardim, então quem me atendeu foi o conselho pedagógico, e que na época eram oito, e hoje em dia nós somos sete, seis. E aí, primeira pergunta: Tu sabes cantar? Aí eu falei, olha, eu canto no banheiro né, aí começamos a rir, que pergunta mais esdrúxula, quase que eu falei, mas eu me candidatei para dar aula de inglês [...]. (ENTREVISTADO 04).

Para tratar de tantos assuntos, o Conselho Pedagógico se reúne todas as terças-feiras no período vespertino. Eu participei de uma dessas reuniões, no momento em que estavam selecionando o novo professor do próximo 1º ano e do auxiliar. Nessa reunião foram discutidos os nomes, os currículos, as intenções, porém sem definições.

A reunião do Conselho Pedagógico tem um coordenador que prepara a pauta com os temas a serem discutidos. Porém, antes de colocar os temas em discussão, o coordenador analisa a ata da última reunião e verifica a situação dos últimos encaminhamentos com os demais membros. Quando a reunião entra na pauta do dia, cada membro emite sua opinião até chegarem a uma solução ou encaminhamento. Ao final da reunião, o coordenador relembra todos os pontos discutidos e os encaminhamentos, conforme relata o entrevistado 08.

Geralmente, tem um coordenador da reunião, ele chega um pouco mais cedo e vê quais são os temas da pauta. Vê o que chegou de novo, coloca na pauta também. Ele coordena um pouco essa questão do tempo, quais são as prioridades, ele vai cobrar de cada um assim, “você ficou de falar com o fulano de tal. Como é que foi? Já conseguiu? Você ficou de mandar uma carta para não sei quem, e aí?” Então ele é que coordena o andamento da reunião, vê se tudo que foi estipulado foi cumprido. Ele que marca as entrevistas. Então a gente vai marcar para a próxima reunião a conversa com fulano. Então ele tem esse papel de receber também tudo que vem de novo e montar essas pautas para trabalharmos durante a semana. (ENTREVISTADO 08).

Percebi que o trabalho do Conselho Pedagógico é visto como uma instância que delega as responsabilidades, o que envolve mais a escola, dando fluidez e agilidade. No passado, não funcionava dessa forma, o que sobrecarregava os membros do Conselho, conforme descrevem os entrevistados 11 e 13.

[...] hoje, a gente já aprendeu a trabalhar um pouquinho, dando um passo a mais nesse aspecto de delegar tarefas, né? Então, assim, porque que eu estou dizendo isso porque dentro da escola essa outra tarefa... a gente tem tanta tarefinha que nunca vou lembrar de dizer todas. No momento,

eu estou observando as crianças do jardim de infância que vêm para o primeiro ano, a maturidade, a prontidão, essas coisas, e por exemplo, é uma tarefa que agora está sendo mais delegada à comissão de matrícula. Antigamente, o conselho pegava um pouco esse assunto de dar o fechamento também para isso. Então, eu mandei todo o meu informe para lá e eles pediram para a gente lidar com isso na comissão de matrícula. Então, eu vejo que está aí, também vejo na reunião de quinta-feira, que isso está sendo um pouquinho mais trabalhado a nível de comissões. Então, essa responsabilidade também está um pouquinho mais aberta. Agora acho que isso é possível por todo o trabalho que teve antes também, de consolidar esses conceitos dentro da escola e agora poder estar trabalhando de uma forma um pouco mais leve. (ENTREVISTADO 11).

[...] no conselho, cada um tem sua função dentro da escola. Lá é um grupo que vai tomar decisões juntos ou encaminhar processos. Hoje em dia eu vejo como o conselho está mais delegando mesmo para que o grupo resolva. Claro que se o grupo não está conseguindo, se remete a ele, mas tem um sentido de ter consciência de como a escola está andando, o conselho pedagógico. Com esse sentido na função dele de saber o que está acontecendo em cada lugar, se as coisas estão funcionando. (ENTREVISTADO 13).

A maior parte das decisões ou encaminhamentos do Conselho Pedagógico influenciam a vida de toda comunidade escolar. A escola assume e se compromete com as decisões tomadas pelo Conselho, pois delegou aos membros dessa instância a tomada de decisões quando os elegeu. As decisões do Conselho são compartilhadas com todos, na instância do Colégio de Professores.

5.1.1.3 A instância do Colégio de Professores

O Colégio ou a “reunião de quinta”, como ouvi inúmeras vezes, é um momento especial dentro da escola, pois é quando todos no Anabá se encontram. É um momento de integração, “[...] é o coração da escola

[...]” (ENTREVISTADO 02). Esse encontro semanal reúne todos os professores e administrativos.

A reunião de quinta é coordenada por uma pessoa escolhida no início de cada ano. Uma das funções do coordenador é organizar a pauta. Para isso, o coordenador analisa a prioridade dos pedidos de pauta que são registrados, por qualquer pessoa, em um caderno que fica na sala dos professores. A pauta é aberta a todos, pois os temas tratados na reunião de quinta envolvem toda a escola.

Participei de algumas dessas reuniões que acontecem nas quintas à tarde das 16h00 às 18h10. Na primeira reunião que participei, a pauta foi a avaliação do Bazar de inverno, descrita anteriormente. Em outras foi tratado do calendário de eventos de 2015, dos preparativos do Bazar de Natal, da liberação da camiseta de Eúritmia como uniforme da escola e muitos informes.

A reunião começa pontualmente às 16h com uma oração:

Senhor, faz com que eu me liberte totalmente
de minhas ambições pessoais.
Cristo faz realizar-se em mim a palavra de Paulo:
não somente eu mas também as forças do amor em mim.
Para que o santo espírito da verdadeira educação
e do verdadeiro ensino possam morar no professor
pois essa é a trindade correta para ele.

Em seguida, o coordenador apresenta a pauta do dia e passa a palavra para o representante do Conselho Pedagógico que comenta o que foi tratado na reunião de terça. Após, o coordenador expõe um ponto da pauta e abre para o diálogo. Os participantes discutem até conduzir para um consentimento. Então, o coordenador pergunta: Alguém discorda? Tem outro ponto de vista que não consente com essa solução? E, assim, segue para os demais pontos da pauta. Todas as decisões são anotadas à mão em forma de ata em um livro preto.

Algumas vezes um assunto não é definido em uma única reunião, havendo necessidade de um novo encontro para o encaminhamento do tema. Um exemplo foi a pauta para tratar da inclusão de uma camiseta de eúritmia como uniforme da escola. Uma pessoa comentou que o tema uniforme já havia sido pauta em reunião anterior e o grupo decidiu que não seriam aceitos novos uniformes. Outra pessoa ponderou que essa decisão tinha sido tomada há muito tempo e estava na hora de ser revista. Iniciou uma discussão maior do que estava previsto pela coordenação da reunião. O coordenador pediu a palavra, disse que o

grupo não estava preparado para decidir sobre o tema, encaminhou para uma próxima reunião, após todos dormirem¹⁷ sobre o assunto.

A reunião finaliza às 18h10. Após esse horário, o grupo tem um momento de estudo ou artístico em conjunto. Durante o período em que acompanhei as reuniões (durante o mês de outubro/ 2014), eles estavam estudando os seminários de Rudolf Steiner para um congresso internacional que seria realizado em meados de 2015. Para mim, em especial, foi uma oportunidade ímpar de aprendizado sobre a Antroposofia e a Pedagogia Waldorf. Cada quinta-feira um professor apresentou as ideias de um seminário, utilizando o quadro da sala de aula, desenhos e esquemas com grande riqueza de detalhes. No período próximo ao Natal, esse momento foi ocupado com os ensaios da peça de teatro que é realizada anualmente pelos professores e administrativos para a comunidade escolar. Depois do estudo ou do ensaio, os homens se agitam para começar o tradicional futebol, um momento de descontração.

Depois de apresentar as instâncias que tratam de temas que envolvem toda a Escola, na próxima seção, conto como funcionam as instâncias que trabalham com questões pontuais e mais operacionais no Anabá: as comissões.

5.1.1.4 A instância das comissões

Se a reunião do Colégio é o coração do Anabá, as comissões são a alma da escola. Dos 33 entrevistados, 28 trabalham em uma ou mais comissões, ou seja, praticamente todos se envolvem em comissões. É forma diferente de trabalho, na qual as pessoas delegam as decisões sobre um tema para um grupo de pessoas, conforme relata o entrevistado 02.

Esse trabalho é por comissões, eu delego um assunto para uma comissão, agora muitas vezes quando a comissão traz o trabalho trabalhado eu vou pôr o dedo lá e dizer: Ah, eu faria de tal jeito. Então... delegar é você realmente entregar. E mesmo que essa comissão não faça como você faria, se eu deleguei, eu vou depois ouvir e fazer o que eles estão pedindo. Isso não é fácil, mas é

¹⁷ Dormir é um termo utilizado na Escola Anabá que significa a necessidade de reflexão sobre um assunto. Assim, o tema volta a ser discutido em outro dia, após todos “dormirem” sobre o mesmo.

assim que a gente vive aqui na escola.
(ENTREVISTADO 02).

A própria escola tem uma estrutura de comissões, construída a partir do aprendizado ao longo dos anos. Logo quando cheguei, recebi uma listagem, contabilizei 20 comissões. Algumas tinham até o horário das reuniões. Fui à luta para entender como elas funcionam.

No segundo mês de vivência, fiz uma classificação das comissões, separando-as em dois grupos: as permanentes e as temporárias. As comissões permanentes são aquelas que funcionam durante todo o ano e, em geral, o grupo tem uma reunião fixa na semana. Nesse grupo estão: a comissão financeira, de matrículas, de oficinas, da biblioteca, da cantina, de limpeza, de manutenção, de recepção.

Já as comissões temporárias são aquelas que funcionam durante um determinado período para execução de uma atividade. Estão nesse grupo: a comissão do Bazar de Inverno, do Bazar de Natal, do Colibri, da Festa Anual, da Festa de São João, do Aniversário da Escola, da Ambiental, do Teatro de Natal, de Grade, do Planejamento, da Festa de Micael. O Quadro 11 apresenta a classificação das comissões.

Quadro 11 - Classificação das comissões no Anabá

Classificação	Comissões
Permanente	Comissão Financeira
	Comissão de Matrículas
	Comissão de Oficinas
	Comissão da Biblioteca
	Comissão da Cantina
	Comissão de Limpeza
	Comissão de Manutenção
Temporárias	Comissão de Recepção
	Comissão do Bazar de Inverno
	Comissão do Bazar de Natal
	Comissão do Colibri
	Comissão da Festa Anual
	Comissão da Festa de São João
	Comissão do Aniversário da Escola
	Comissão da Ambiental
	Comissão do Teatro de Natal
	Comissão de Grade
	Comissão do Planejamento
Comissão da Festa de Micael	

Fonte: elaborado pela autora (2015)

Dentre essas comissões, busquei conhecer mais profundamente algumas delas para entender seus papéis na Escola e suas relações com as demais instâncias. Começo pelas comissões permanentes e as apresento: financeira, de matrícula, de oficina, de cantina e de recepção.

A comissão financeira controla o dinheiro da escola. Os membros da comissão são o administrador, alguns professores e pais que se reúnem todas as segundas à tarde. A comissão é responsável pelo planejamento e controle de gastos da escola, pelos valores das mensalidades para cobrir os gastos, definição das quotas de bolsas para os alunos, as análises das cobranças das mensalidades e dos pedidos do fundo de saúde dos funcionários. Além disso, a comissão financeira atende as demandas do Conselho Pedagógico, de outras comissões e outras instâncias da escola.

A comissão de matrícula é composta pelas pessoas que trabalham na secretaria. O grupo não estabeleceu um dia fixo para suas reuniões, pois os membros estão em constante contato no dia a dia. A principal função da comissão é atender os pais que têm interesse em matricular os filhos na escola, informando os valores e condições. Esse trabalho é feito em parceria com os professores de classe, pois somente os professores decidem se aceitam um novo aluno em sua classe, conforme explica o entrevistado 22.

[...] quando tem pais interessados em matricular uma criança, a gente avisa para o professor de classe que tem essa família interessada na vaga... como é que está a disposição para estar recebendo. Aí esse professor de classe leva para essa reunião da área, com os professores que estão relacionados ali com aquela classe, aí eles discutem isso em grupo também. Para não ter uma visão só, às vezes uma criança a mais pode contribuir, mas, se a classe já anda... pode também... não ser bom assim estar recebendo uma criança naquele momento. (ENTREVISTADO 22).

A comissão de matrícula também atende as demandas do Conselho Pedagógico e de outras instâncias.

A comissão de oficina¹⁸ é composta por uma pessoa da secretaria e um professor. A comissão é responsável por receber as solicitações de oficinas daqueles interessados em ofertá-las. O trabalho acompanha o fluxo dessas solicitações, conforme descrevem os entrevistados 22 e 26.

[...] surgiu um pedido para oficina de movimento, assim, alguma coisa com atividade física, então se a gente tem dúvida a gente encaminha para a área de movimento, que são os professores de educação física, aí eles vão avaliar e vão dar um parecer deles. (ENTREVISTADO 22).

A comissão encaminha para a área responsável para verificar se está dentro da Pedagogia. Se tiver alguma decisão que envolva o financeiro, encaminha para a comissão financeira e conselho pedagógico (por exemplo, solicitação de abonar os 20% da escola). Depois a comissão de oficina responde ao solicitante a viabilidade ou não da oficina. (ENTREVISTADO 26).

Na comissão da cantina, atuam uma professora e uma pessoa da secretaria. A comissão trabalha diariamente para garantir que a cantina da Escola sirva uma alimentação saudável dentro dos princípios da Antroposofia, conforme relata o entrevistado 27.

[...] a cantina é terceirizada, então ela está dentro da nossa escola, ela tem que seguir de uma maneira adequada aqui para a nossa escola, então assim, eu estou sempre olhando a qualidade da comida, se tem alguma reclamação. O responsável pela cantina está sempre em contato comigo, se tem algum problema com aluno, que deixa prato espalhado, que deixa copo, eles estavam esquecendo os pratos nessas mesinhas, então vou, falo em reunião com os professores, que eles têm que avisar os alunos. A gente fica sempre assim em conversa avaliando o que é bom, o que é bom de servir nesse horário (ENTREVISTADO 27),

¹⁸ No Anabá, uma oficina se refere à oferta de uma atividade laboral para a aprendizagem e prática de trabalhos manuais, artísticos, literários ou ainda a prática de esportes.

Vou finalizar as comissões permanentes, contando um pouco como funciona a comissão de recepção. Nessa comissão atuam dois professores, sendo que um deles está há muitos anos desenvolvendo as atividades de recepção da Escola, conforme relata o entrevistado 09.

Já trabalho com isso, com esse tema da recepção, olha, não sei quantos anos eu já faço essa tarefa, porque é uma tarefa assim meio chatinha, muitos professores fogem dessa tarefa, porque é uma coisa que, às vezes, você se repete, as apresentações são as mesmas, são sempre as mesmas coisas, às vezes é algo assim, não é imediatamente, não é um retorno imediato, você vai plantar uma semente. (ENTREVISTADO 09).

Os membros dessa comissão recebem os interessados em conhecer o Anabá e a Pedagogia Waldorf. Em geral, a comissão recebe grupos de estudantes, interessados em realizar pesquisas ou visitas à escola. Em nossa conversa, o entrevistado 09 contou um exemplo que demonstra bem o seu trabalho e a responsabilidade dessa comissão.

[...] a gente recebeu um grupo da universidade que queria fazer um trabalho, era, a princípio, era um trabalho sobre nutrição e eles queriam saber, era da nutrição da UFSC, eles queriam saber como era a alimentação das crianças, queriam aplicar um questionário. Eu conversei com elas de como era esse questionário, porque os pequenininhos não leem, a gente trabalha com um cuidado todo, tal, não, então são figuras, desenhos, tal, aí eu dei uma olhada e tudo bem. Eles começaram a aplicar os testes com as crianças, de repente uma mãe veio e falou assim: mas o que estão fazendo com as crianças? Tem outra coisa, estão perguntando coisas do sexo... não, como assim? Fui ver, aí tinha assim coisa, você pode dizer assim que didaticamente é muito interessante mas, para algumas crianças foi até constrangedor, era um formulário que tinha fotos, desenhos, por exemplo, de um menino nu e mostrava o órgão sexual e ele tinha que dizer como ele se era pequenininho, maior, com pelo, sem pelo, grande, mas tinha desde da criança até o homem adulto. Eles mostravam o de menino para os meninos e o

de meninas para meninas, aí da mulher tinha o seio, de uma criança até uma adulta. Tem pais que preservam, e entre as crianças vinha a conversa depois, “ah você viu isso e isso”. Puxa vida, a gente tem que saber todos os detalhes, não é qualquer coisa. Tudo bem, pode ser que em qualquer ambiente as pessoas nem ligassem para isso, mas no nosso ambiente com os nossos pais, do jeito que a gente cuida e preserva as crianças, no cuidado de cada fase, da cada idade, aquilo chamou atenção. Foi toda uma situação que a gente, falou assim... é claro, vieram para cima de mim: mas o que estão fazendo e tal. Então, gente, era só uma pesquisa sobre alimentação, a pergunta era: o que eles comem, quando comem, como... aí eu fui falar com as pessoas, não, que é importante saber em que fase a criança está, para saber como é que a alimentação... sim, mas isso era uma pergunta que você podia fazer para os professores, para os pais, mas não diretamente para a criança, não precisava fazer para a criança, mas enfim, passou, é só para te exemplificar. Depois a gente conversou, o próprio professor veio aqui a gente explicou porque que para nós aquilo não era tão simples assim, então foi super tranquilo, a gente resolveu isso sem problemas. (ENTREVISTADO 09).

O trabalho das comissões permanentes é desenvolvido ao longo do ano todo, como disse o entrevistado 21, “a gente trabalha com comissão. É trabalho de formiguinha. Então, em uma semana você trabalha um pouquinho, na outra semana trabalha mais um pouquinho”.

As comissões temporárias, ao contrário das comissões permanentes, existem somente para execução de uma atividade específica. Assim, o trabalho dessas comissões muitas vezes é intenso durante um curto período. Enquanto estive no Anabá, acompanhei o trabalho da comissão do Colibri.

No Anabá, o Colibri é uma revista com quatro edições por ano com uma tiragem de 400 exemplares que é confeccionada e distribuída pela comissão do Colibri, composta por um professor e duas mães.

O trabalho para a confecção da Revista é concentrado. Os membros da comissão se reúnem uns 20 dias antes para conversar sobre a próxima edição. Como já existe um esquema de todas as seções, a

comissão já sabe o material que precisa ser coletado. O professor é responsável pela coleta do material junto aos outros professores e pela distribuição da Revista. A mãe do quinto ano faz toda a diagramação e a mãe do jardim faz a revisão dos textos. Essa atividade acontece quatro vezes no ano.

Cada comissão tem a sua forma de trabalho, de acordo com a sua própria função, com bastante autonomia. O próprio grupo constrói alguns procedimentos como formulários e atas para estruturar o trabalho da comissão. E isso, hoje, é importante, pois todos os anos as pessoas podem trocar de comissões em que trabalham, conforme esclarecem os entrevistados 03 e 13.

[...] é bom que a gente pode mudar de comissão todos os anos. Já trabalhei com ajuda pros bazares, com bazar, com bazar de natal, trabalhos assim que a gente faz que é bastante trabalhoso, mais na época do bazar então, tem comissões que trabalham toda semana, tem aquelas que naquela semana fazem tudo, então isso também é bem interessante, mas a gente está sempre junto enquanto escola né, por exemplo o bazar de natal cada um faz um pouquinho, aquela comissão pensa tudo, a gente não precisa pensar em nada mas a gente está... mas a gente olha essa é sua parte, eu faço a minha parte senão... é bem importante essa integração desse grupo. Então, é assim que funcionam as comissões. (ENTREVISTADO 03).

[...] a ideia é que todo mundo é a escola, nós fazemos parte desse organismo vivo, então todo mundo tem que trabalhar por ela, e todo ano, no início do ano nós fazemos uma reunião, colocamos lá na lousa todas as comissões e as pessoas vão se colocando, conforme as suas habilidades, tem mais habilidade para a área de comunicação da escola, na área financeira, então tudo isso é escolhido no começo do ano. (ENTREVISTADO 13).

Percebi que o trabalho das comissões forma uma teia de relações na escola. Trabalhar com a autonomia que é dada às comissões, não significa trabalhar isolado. Assim, cada comissão estabelece diversas

conexões com outras instâncias dentro da Escola. Vou aprofundar um pouco essa ideia mais à frente. Por ora vou continuar contando sobre as instâncias, e a próxima são as áreas.

5.1.1.5 A instância das áreas

Conheci as áreas de forma gradativa. Uma área dentro do Anabá se refere a um conjunto de professores que são agrupados conforme suas afinidades de atuação. É uma instância estruturada, definida pelo Regimento Interno, e responsável por:

- I – Observar, analisar e discutir as peculiaridades curriculares de cada grupo, de disciplinas afins, bem como acompanhar o desenvolvimento dos alunos, encaminhando possíveis dificuldades às condutas necessárias;
- II – Avaliar periodicamente o andamento dos programas, desenvolvendo atividades de aprofundamento e atualização;
- III – Garantir a integração vertical e horizontal das matérias, conforme a proposta educacional Waldorf (REGIMENTO INTERNO, 2007).

Atualmente, existem as seguintes áreas na Escola: Grau (1° a 4° ano); Grau (5° a 8° ano), Ensino Médio (9° ano), Jardim de infância, Línguas, Artes, Música, Trabalhos Manuais, Movimento, Religião e Jardinagem.

A área é um espaço em que professores de classe e de matéria se reúnem para tratar de assuntos do cotidiano que dizem respeito à própria área e trocar experiências, o centro de suas preocupações é o desenvolvimento das crianças. Um exemplo de um tema debatido pela área do grau é o dia da gincana, relatado pelo entrevistado 28.

Um assunto que é bem recorrente é sobre o dia da gincana que todo ano a gente pergunta se faz na quinta-feira ou na sexta. Na quinta-feira a gente tem os professores disponíveis na escola o dia inteiro, porque a gente tem a reunião de quinta-feira. A gente sempre procura fazer a gincana nesse dia, justamente porque todos os professores estão disponíveis na escola nesse dia, o dia inteiro praticamente, se fosse na sexta nem todo mundo poderia participar. Surgiu essa dúvida porque

quando a gente faz na quinta, não tem aula na sexta para esses alunos porque é um dia muito intenso para os alunos. E os professores que não participam da gincana veem com maus olhos os alunos não terem aula na sexta. Aí pedem para fazer na sexta, mas aí se a gente fizer na sexta a gente não consegue tanta gente para ajudar na gincana, assim, quantidade de padrinhos, quantidade de juízes. Como esse assunto da gincana se refere só aos professores do grau, não precisa envolver a administração nem os professores do jardim, aí a gente resolve ali. (ENTREVISTADO 28).

As áreas contam, como as comissões, com autonomia e flexibilidade para cumprir suas responsabilidades. Observei isso na distribuição das turmas entre os professores da área e no desenvolvimento de atividades pelos professores da área.

Em relação à distribuição das turmas, identifiquei que cada área tem um critério. Por exemplo, nas áreas de habilidades manuais e religião, os professores ministram as disciplinas para as turmas durante o 1º ao 8º ano, acompanhando-os de maneira similar aos professores de classe. Já nas áreas de línguas e música os professores se revezam, assim, um professor ministra as disciplinas para as turmas durante o 1º ao 4º ano e outro professor durante o 5º ao 8º ano. Sobre o desenvolvimento de atividades pelos professores, observei a autonomia da área na atividade criada pelos professores do grau, o acompanhamento das crianças, conforme descreve o entrevistado 02.

Cada semana, todos nós olhamos para uma criança, né? Esse trabalho de descobrir no físico, no movimento, nas características dessa criança, quem ela é, e o que que ela espera de nós, esse é o nosso principal exercício. Certo? Esse exercício não serve só para conhecer essa criança e para ter respostas para ela, mas serve como exercício para nós, para conhecer os colegas, para aceitar os colegas. Em geral, cada área procura fazer reuniões periódicas, porém tem um problema que é encontrar um horário para reunir todos. (ENTREVISTADO 02).

Outra decisão que compete às áreas é a compra de materiais ou equipamentos necessários, conforme relata o entrevistado 28.

As áreas têm bastante autonomia, isso é muito claro quando a gente precisa de algum material na educação física a gente não precisa pedir para ninguém, decide na área e compra. Porque cada área já tem um caixa mensal que entra, assim, todo mês na nossa área entra R\$ 200,00, como material de educação física é um pouco caro, então a gente precisa acumular um pouco para poder comprar, aí fica guardado no caixa e a gente decide comprar, vai lá e compra. (ENTREVISTADO 28).

O encaminhamento dos assuntos de cada área é feito em suas reuniões. Diferentemente, do Conselho Pedagógico e do Colégio de Professores, as áreas não têm um dia fixo para suas reuniões, pois dependem de horários livres dos professores. Esse aspecto representa uma dificuldade para as áreas, segundo o entrevistado 01.

[...] a gente tem muita dificuldade de reunir esses professores. A reunião de quinta-feira, é um dia, é uma tarde inteira que todo mundo já sabe que vai trabalhar ali na escola, é uma coisa instituída, inclusive em todas as escolas Waldorf, então, fica mais fácil de resolver. O conselho pedagógico tem uma tarde inteira para trabalhar, também é uma coisa instituída, quem assume o conselho já sabe que terça-feira vai ficar aqui na escola a tarde toda trabalhando. Quinta-feira funciona a tarde inteira, a gente trabalha com várias coisas, mas as reuniões de áreas, elas precisam achar um buraco dentro da nossa semana, e isso eu sinto que é uma coisa que a gente ainda não conseguiu resolver muito bem. Então, por exemplo, a área do ensino médio, ela funciona numa reunião que é na quinta-feira, mas que tem que começar um pouco antes para não tomar muito da outra. Ela fica espremida ali em uma hora e meia, então esses processos em uma hora e meia, não conseguem ser fechados com uma qualidade boa, e muitas coisas não são registradas, a gente até hoje está apanhando porque é um grupo onde surgem

muitas novidades, porque a gente tem o nono ano que toma bastante tempo [...]. (ENTREVISTADO 01).

Apesar da dificuldade nos horários, os professores de uma área procuram manter um contato constante, mesmo que seja em conversas informais. Identifiquei isso no relato do entrevistado 32 que pertence à área do movimento que reúne educação física, dança e eurtímia.

[...] são três professores de educação física que são difíceis de encontrar, geralmente é hoje na terça-feira na última aula que os três conseguem se encontrar, e antes mesmo eu tenho uma reunião com um dos professores pois trabalhamos mais próximos. Em relação à eurtímia, tentamos, algum horário que todos pudéssemos estar juntos, mas é impossível, a gente sempre tem que fazer uma coisa, em caráter de urgência e deixar os nossos afazeres outros para nos reunirmos se tivermos que fazer alguma meta.

Mesmo que não tenha um encontro formal, nós estamos conversando impreterivelmente toda semana, isso é muito bom, olha até em caronas e em outros lugares fora daqui. Eu dou aula na Cora Coralina, de educação física, do segundo ano ao quinto, e lá eu encontro a outra professora de eurtímia também daqui, então, a gente também troca, é isso que eu estou falando, a gente nunca deixa, ah, não dá para se encontrar, sempre fazemos força para que isso haja de uma, e o estudo também, porque há um estudo em cada reunião. Há um estudo, aprofundando os conhecimentos relembando né, outras coisas, os doze sentidos, a apostila da ciência espiritual nos movimentos, a ginástica Bothmer em si. (ENTREVISTADO 32).

Ao conhecer a instância das áreas, percebi que elas, como as comissões, também constroem uma teia de relações com outras instâncias da escola. Isso acontece porque as áreas recebem demandas de comissões, do Conselho Pedagógico e do Colégio de Professores. E, também, as áreas encaminham demandas para as comissões, para o Conselho Pedagógico quando não é possível resolver na própria área e

para o Colégio de Professores quando envolve todos no Anabá. Sigo com a descrição da instância do professor de classe.

5.1.1.6 A instância do professor de classe

O professor de classe não recebe a classificação de instância, porém considere que, dentro da estrutura da Escola, o professor de classe tem peso e importância. Isso se dá por ser o elemento central da Pedagogia Waldorf, conquistando respeito e admiração dos que trabalham na Escola, conforme observam os entrevistados 22 e 25.

[...] a gente tem esse respeito, assim, desde que eu cheguei existe esse respeito assim, por exemplo para usar uma sala do professor do segundo ano, na parte da tarde eu vou perguntar para ele se eu posso oferecer, a sala dele para a oficina, fulano vai usar e vai acontecer dessa forma, ele tem que estar sabendo o que vai acontecer, pois se ele autoriza a oficina acontece, se não, não. (ENTREVISTADO 22).

[...] para alguém decidir ser professor de classe, eu, pensando comigo, para decidir ser professor de classe tem que ter um caminho até a pessoa achar que está pronta. Se já era um desejo dela, a pessoa achar que está pronta, é bastante desafio, acho que qualquer função é desafio, mas o professor de classe dentro do sistema Waldorf, eu acho que é maior assim, que talvez que mais tenha responsabilidade, que mais exige assim, como eu falei tem que ter muito vigor, tem que ter uma força interna bem grande [...]. (ENTREVISTADO 25).

Além de ministrar as aulas de uma turma do 1º ao 8º ano, o professor de classe é responsável por essa turma. Isso significa, entre outras coisas: incentivar a participação dos pais junto à classe e à escola, organizar as atividades e eventos da classe com o apoio dos pais, cuidar da sala da classe e coordenar o planejamento da turma durante sete anos, conforme revela o entrevistado 14.

[...] o que a gente precisa fazer esse ano? Ah, a gente vai ter um mutirão para arrumar aqui a jardinagem, precisamos fazer almofadas para cadeira das crianças, está precisando pintar a sala. Então se cria grupos de trabalhos dentro das classes, com quem pode cuidar das finanças. Tem um grupo que vai cuidar de arrecadar o dinheiro semestral da caixinha para fazer coisas que precisa para classe, às vezes um passeio. Então tem um grupo que cuida dessa caixinha, às vezes a gente estabelece uma poupança que vai desde o primeiro ano até o oitavo, para quando chegar lá no oitavo, tem o teatro, tem a viagem. Então, se a gente consegue organizar um grupo que cuida dessa poupança da classe, então quando chega lá no oitavo ano tem esse dinheiro acumulado. A gente vai criando também, como tem na escola, as comissões dentro de cada classe. A gente procura também ver quem vai cuidar da produção dos artesanatos de natal, o que vai ser vendido para ajudar a escola. Tem um grupo de mães que se junta e vê o que e quando vai produzir. O professor meio que articula dentro da classe, esses vários grupos que vão ajudando tanto no aspecto pedagógico mais também na organização daqueles grupos de pais que vai ajudar todo o trabalho pedagógico do professor. (ENTREVISTADO 14).

Em geral, o professor de classe cria pequenos grupos formados pelos pais para colaborar com a execução das tarefas da turma. Percebi que isso incentiva a participação dos pais na escola, estabelecendo um forte vínculo entre o professor de classe e os pais, como revela o entrevistado 20.

[...] determinadas tarefas que um pai precisa executar uma vez e participar. “Ah, vamos fazer um lugar para fazer o composto das folhas, lá, fazer no nosso jardim, lá, os pais podem ajudar, junto com as crianças, cimento e não sei o que mais que trabalha... Isso é importante, em todos os processos, a liderança do professor de classe, de incentivar os pais realmente a ajudar as crianças. (ENTREVISTADO 20).

O professor de classe se conecta com a teia de relações entre as instâncias do Anabá, pois faz parte de uma área que se relaciona com outras áreas, com comissões, participa do Colégio de Professores e leva e recebe demandas do Conselho Pedagógico.

Como comentei, os professores de classe têm uma relação muito próxima com os pais. E estes estão organizados em um Conselho de pais que atua e participa do funcionamento da Escola.

5.1.1.7 A instância do Conselho de pais

O Conselho de pais é uma instância prevista no regimento interno, porém ficou adormecido por algum tempo. Foi a partir de 2011, com a iniciativa de duas mães, que começou a se levantar e vem ganhando força dentro da Escola, conforme releva o entrevistado 24.

[...] eu comecei participando na sala de aula, porque assim, aqui na escola os pais são convidados a todo momento a fazer um monte de coisas assim, desde coisas na sala de aula para os próprios filhos, de material que eles vão precisar até outras coisas aqui dentro da escola também, mutirões. Em 2011, eu e uma outra mãe daqui da escola, uma amiga, fomos fazer um seminário que teve aqui na Sagres, sobre a parceria de pais com a escola, era uma coisa bem interessante porque ela fazia um paralelo dos sete processos com os sete passos na construção dessa parceria dos pais com a escola. E aí a gente viu que aquilo fazia muito sentido assim e que estava faltando aqui na escola. [...]. Aí a gente quis trazer então essa ideia para a escola e, então, marcamos uma reunião onde a gente apresentou essas ideias e tal, e a partir daí a gente foi fazendo reuniões que foi dando essa retomada no conselho de pais. (ENTREVISTADO 24).

De forma gradativa, esse movimentou buscou trazer os pais a participar mais da construção da Escola. Atualmente, o Conselho de Pais se reúne mensalmente e conta com representantes de praticamente todas as classes.

O Conselho de Pais já realiza algumas ações na Escola, uma delas é o evento de acolhimento aos novos pais, descrito pelo entrevistado 24.

[...] num sábado, então, a gente convida alguns professores, nós do conselho também viemos e aí então vem um representante da associação mantenedora da escola, falar sobre a associação, como que é a participação dos pais na associação. Um representante dos professores vem falar sobre essa parte da pedagogia, de como é a pedagogia, nós falamos do conselho, de como que se dá a participação dos pais na escola, e aí depois, eles têm uma vivência, curtinha assim, mas assim, aí eles se dividem em grupos né, tem que escolher, aí tem uma vivência de jardim, de como é, na sala de aula com as crianças do jardim e maternal, como é uma vivência de primeiro ao quarto ano, das crianças menores, depois das crianças maiores, então, e os pais dão um retorno muito legal disso. Esse evento a gente percebeu que é uma coisa assim, que a gente tem realmente que manter porque faz diferença depois, de como esse pai é acolhido e de como ele vai se desenvolver na escola. (ENTREVISTADO 24).

Outro evento realizado uma vez por mês é o café da manhã com os pais. Um momento de encontro e trocas de experiências, como relata o entrevistado 24.

[...] uma vez por mês a gente faz um café da manhã para os pais, então assim, quem tá aqui pela escola participa, aí é um momento de encontro também, de conversar. Então é legal, porque sempre alguém traz, poxa estou vivendo isso, como é que vocês fizeram, ou, ah, a gente podia fazer tal coisa, então é um momento bem gostoso. (ENTREVISTADO 24).

O Conselho de Pais ainda promove palestras e discussões de filmes. Participei da discussão do documentário “Criança, a alma do negócio”, que conta como as propagandas afetam as crianças e as dificuldades que os pais têm em lidar com essa influência. Após a exibição do filme, uma facilitadora promoveu uma discussão sobre o que assistimos e a realidade das crianças. Além de mim, estavam na plateia umas dez mães e a responsável pelo apoio pedagógico do Anabá. Percebi que a atuação do Conselho dos Pais ainda é incipiente, ficando

com a realização de alguns eventos. Não há muita inserção do Conselho nos processos decisórios da escola.

O Conselho de Pais finaliza as instâncias oficiais que identifiquei no Anabá. Na próxima seção, apresento a teia de relações formada pelas instâncias do Anabá.

5.1.1.8 As instâncias: uma teia de relações

Entender como funciona cada uma das instâncias não é complicado. Agora compreender como se dão as relações entre as instâncias não foi tarefa fácil pelos seguintes motivos:

- a) não existe uma hierarquia em um formato piramidal, em que, por exemplo, está no topo o Conselho Pedagógico;
- b) a autonomia das instâncias respeita a cultura da Escola;
- c) a decisão sempre tem que ser a melhor para todos.

Você imaginou o desenho da Figura 12 para representar o esquema das relações entre as instâncias?

Figura 12 - Relação entre as instâncias



Fonte: elaborado pela autora (2015)

Esqueça! Essas relações não são lineares. Quando eu perguntava: um determinado assunto é decidido por quem? Passa por quais instâncias? Geralmente ouvia “depende”. Exatamente, depende! E depende do quê? Levantei uma lista dos requisitos para estabelecer o fluxo de um tema no Anabá:

- a) Quem está mais habilitado para responder por esse assunto?
- b) Quem está envolvido no assunto?
- c) A quem afeta o assunto?

As respostas dessas perguntas irão indicar o caminho que será percorrido por um tema dentro da escola. Para exemplificar como se dão as relações, vou contar a trajetória de um tema que acompanhei de perto enquanto estive no Anabá, a “nova turma do 1º ano de 2015”.

Em 2014, por volta do mês de abril a comissão de matrícula percebeu que não haveria muitas vagas sobrando para turma do 1º ano, pois só as crianças do jardim do Anabá somavam 26 crianças e o

número máximo por sala é de 30 estudantes. A professora responsável por observar a maturidade das crianças percebeu que era um grande número e avisou a comissão de matrícula. Essa comissão, junto com o administrativo, conversou e encaminhou o tema para o conhecimento do Conselho Pedagógico. O Conselho definiu que no começo do segundo semestre deveria ser enviada uma carta para pedir a confirmação dos pais do jardim do Anabá que teriam interesse que o filho continuasse no 1º ano. Deveria também enviar uma carta para os pais dos outros jardins de infância Waldorf de Florianópolis para verificar quantos tinham a intenção de vir para o Anabá.

Com o retorno das cartas, a comissão de matrícula verificou que os interessados somavam 43 crianças. Acendeu o alerta vermelho! Como já comentei, as turmas do Anabá têm, no máximo, 30 alunos. Desses interessados, 26 eram do próprio Jardim do Anabá; seis eram irmãos de alunos do Anabá, que pela regra da Escola têm prioridade da vaga; uma era filha de professor, que tem direito a vaga e um era neto de uma antiga professora, que foi avaliado e considerado que tinha direito. Esses somavam 34 alunos. E ficariam nove alunos sem vaga!

O tema voltou para o Conselho Pedagógico que analisou e começou a pensar nas possibilidades para solução da questão, conforme relata o entrevistado 12.

[...] dali foi encaminhado o pedido para a comissão financeira fazer um estudo, da possibilidade de se ter duas turmas, com 23 alunos em cada turma e com 22 alunos em cada turma, que seriam 44 então, a gente está com 43 intenções, e fazer um estudo, aí alguns professores da comissão de grade fazer um estudozinho da grade, o que que seria olhar um pouco como tem sido as grades e essas dificuldades de salas e de horários com professor, o que que bate e tal, e depois com isso feito viria para a diretoria da associação, para ver essa, para colocar essa questão, discutir essa, avaliar né, isso de certa forma foi junto para essas instâncias todas né, dali do conselho saiu. (ENTREVISTADO 12).

O Conselho Pedagógico decidiu relatar a situação em uma reunião do Colégio de Professores, pois é uma decisão que envolve a escola como um todo. Na semana seguinte, o Conselho encaminhou o tema para a comissão financeira, para que esta comissão verificasse se

duas turmas seriam mais interessantes para as contas da escola. A comissão financeira enviou para a diretoria da associação a análise financeira das propostas de ter uma turma com 35 alunos ou duas turmas de 22 alunos. E as discussões na Diretoria da associação, conforme relatam os entrevistados 01 e 16, foram na direção de ter apenas uma turma.

Ter duas turmas de cada já compromete, e a tarde também, porque nós usamos a escola a tarde, então ia ser, é muito complicado, e a gente desde que fundou a escola, que a gente sempre trouxe esse pessoal de São Paulo com experiências, a primeira coisa que eles falaram: não façam uma escola com turmas paralelas, se tiver demanda, fundem outra escola, mas não façam na escola paralela. Então a gente tem isso guardado na nossa memória. (ENTREVISTADO 01).

A visão da associação é que, e a minha visão, que a escola tem um limite, porque a própria antroposofia e dentro da pedagogia dela implica, não existem duas turmas de mesmo ano, não existe. Não visualizamos isto. Poderia haver o recurso financeiro, que pudesse dispor, nós não teríamos dois primeiros anos, dois segundos anos, dois terceiros anos e assim por diante. Não, é uma turma. É assim que a gente enxerga, se existe a necessidade, então existe a necessidade de uma outra escola. Então, qual é a solução? A solução é o nosso apoio à Cora Coralina, que é a escola que já têm turmas de primeira, segunda e terceira e quarta série fundamental e que está num processo que se nós formos olhar, algumas décadas atrás, estava o Anabá. Então, a nossa visão é essa, a de apoio a eles. (ENTREVISTADO 16).

A opinião da Diretoria da Associação voltou para o Conselho Pedagógico, pois a Diretoria não é a instância máxima nesse caso, conforme revela o entrevistado 01.

[...] vamos dizer que a escola, por causa desse movimento, viesse a pensar em ter duas turmas, a diretoria da associação não ia se meter para ser a instância de decisão máxima, mas, com certeza ia

solicitar um espaço numa tomada de decisão dessa, porque poria em risco aquilo em que a diretoria se propõe a cuidar. (ENTREVISTADO 01).

E assim, o Conselho Pedagógico consentiu com a opinião da Diretoria e, antes de levar para o Colégio de Professores, designou dois membros do Conselho que junto com a comissão de matrícula ficaram encarregados de conversar com a Escola Cora Coralina¹⁹ para que, também, ampliasse o número de vagas a fim de que as 43 crianças tivessem sua vaga em uma Escola Waldorf, conforme relata o entrevistado 21.

Foi um membro da comissão de matrícula, que fui eu, um membro da comissão financeira e do conselho pedagógico, então nós ficamos os três juntos nas três reuniões, então a gente estava bem, assim, sempre fechados, bem informados. A gente se reunia antes de ir para as reuniões para ver o que, o que seria esse próximo passo. Foi assim, foram três reuniões muito produtivas, mas muito cansativas, por esse fator emocional. As pessoas vêm tão fortes num momento desses, da gente estar lidando com os filhos, com essas crianças, e carregando isso no coração também, essas crianças todos os dias para que tudo se encaminhasse para o melhor. (ENTREVISTADO 21).

Particpei da reunião do Conselho Pedagógico, quando os dois membros retornaram com o resultado das reuniões com a Cora Coralina e com os pais das crianças. A Cora Coralina aceitou ampliar sua turma do 1º ano para 20 vagas a fim de atender todos os interessados na Pedagogia Waldorf. Porém, observei que as reuniões não foram muito fáceis, pois alguns pais não aceitaram muito bem a ideia de não ter vaga no Anabá e ter que matricular seus filhos na Cora Coralina, por diversas razões, como explicam os entrevistados 12 e 21.

¹⁹ A Escola Cora Coralina é uma instituição do ensino fundamental da Pedagogia Waldorf. A Cora Coralina e o Anabá são as únicas escolas Waldorf em Florianópolis que oferecem o ensino fundamental.

[...] tinham algumas questões com a Cora Coralina, na última reunião a Cora foi muito honesta. Apresentou as dificuldades que ela tem, mesmo até a questão da localização que está em trâmite, né, não tem ainda uma licença de funcionamento para dar lá as notas, o boletim, é uma autorização no final, histórico escolar. Eles fazem o histórico escolar tudo no padrão mas só que eles ainda não são reconhecidos como escola de ensino fundamental pela secretaria, mas eles estão em processo e tal, então provavelmente mais um pouco eles consigam mas, isso já deixa alguns pais preocupados. (ENTREVISTADO 12).

Uma questão é que a Cora Coralina fica no Rio Tavares, isso se fosse há dez, quinze anos atrás estaria tudo tranquilo, mas é que nos dias de hoje esse deslocamento dos pais que moram próximos aqui fica muito difícil [...]. Além da questão da distância, a Cora é uma escola muito diferente da gente. Assim os conteúdos, o currículo é o mesmo, mas a forma de como é dado, a época do ano em que é dado, isso tudo é diferente. Por ser no sul da ilha tem uma coisa assim, dos pais terem uma expectativa de uma escola mais rural. Onde é a Cora hoje é um terreno com areia da praia assim, duna, então as crianças são muito livres naquele espaço. No jardim também, lá eles têm esse contato muito próximo. É uma escola próxima da praia, então eles fazem o passeio quase todo dia de manhã na praia, a turminha de jardim, os pequenos, caminhada na praia com os maiores, então, é diferente. (ENTREVISTADO 21).

Apesar das dificuldades da reunião, em conjunto, o Anabá e a Cora Coralina conseguiram oferecer vagas para as crianças dos jardins Waldorf de Florianópolis. Assim, depois de aproximadamente sete meses tramitando na escola, o Conselho Pedagógico tinha um encaminhamento para o ingresso para a turma do 1º ano: o Anabá oferecer uma turma de 35 alunos e a Cora uma turma com 20 crianças.

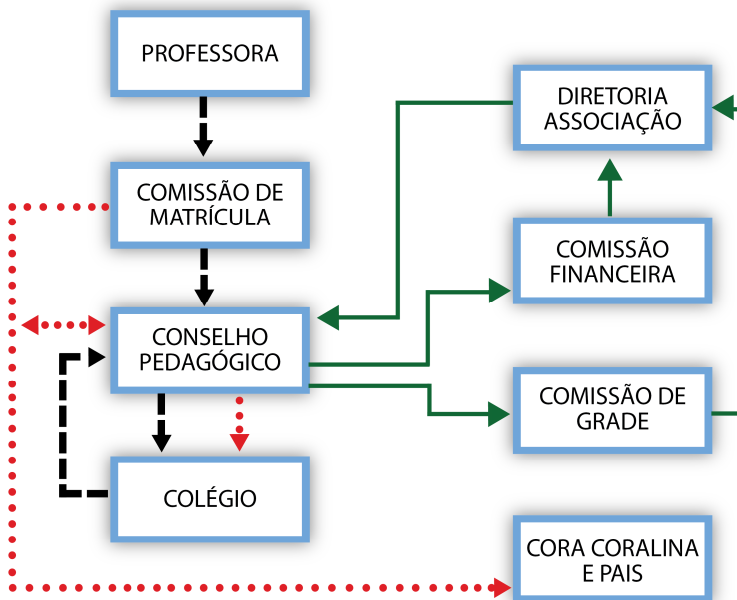
A solução encontrada pelo Conselho Pedagógico foi, então, relatada na reunião do Colégio de Professores. Eu estava presente nessa reunião, na qual o membro do Conselho contou todo o histórico de

reuniões com a Cora Coralina e apresentou a solução encontrada que era do Anabá oferecer, em 2015, uma turma de 1º ano com 35 alunos, sendo que o professor de classe teria o apoio de um auxiliar. Logo em seguida, algumas pessoas pediram a palavra.

Iniciou-se uma breve discussão, na qual alguns professores achavam um número muito grande de alunos para uma turma de 1º ano. Outros argumentavam que a Escola já teve turmas grandes e que é comum em outras escolas Waldorf turmas de até 40 alunos. Alguns ponderaram, ainda, que o auxiliar iria ajudar o professor de classe. Observei que essa conversa foi entre as pessoas que estão há mais tempo no Anabá. Ao final das argumentações, o coordenador perguntou se alguém tinha algo contra a proposta de uma turma do 1º ano com 35 alunos. Com o silêncio foi consentido pelo Colégio de Professores a turma do 1º ano de 2015 com o número de 35 crianças.

Elaborei uma representação gráfica para facilitar a compreensão de todos os encaminhamentos desse caso. Quando comecei a compor a figura, ficou claro que o Conselho Pedagógico foi a instância central no processo decisório. Foram várias idas e vindas entre o Conselho e as demais instâncias. Por isso, representei o fluxo em três etapas, conforme o próprio histórico, sendo que: as linhas tracejadas pretas simbolizam os encaminhamentos de uma primeira etapa do *start* do processo até chegar ao Conselho Pedagógico e ao Colégio; as linhas contínuas verdes são o fluxo da segunda etapa que representam os direcionamentos iniciais dados pelo Conselho Pedagógico e, por fim, as linhas pontilhadas laranjas dizem respeito às ações do Conselho após o recebimento de informações até chegar novamente no Colégio. Apresento o fluxo na Figura 13.

Figura 13 - Fluxo de encaminhamento do tema da turma do 1º ano



Fonte: elaborado pela autora (2015)

De forma semelhante à situação da turma do 1º ano, outras demandas na escola circulam pelas instâncias de forma não linear. Por isso, digo que cada tema pode ter a sua forma de passar pelas instâncias do Anabá, a depender, principalmente, de quem tem habilidade e responsabilidade com o assunto e quem será afetado pelo mesmo. Os assuntos recorrentes adquirem um padrão natural em função do aprendizado do grupo. Aqui encerro a apresentação das instâncias do Anabá e passo a contar como é o processo decisório dentro dessas instâncias.

5.1.2 O processo decisório no Anabá

Como acontecem as decisões dentro das instâncias da Escola Anabá? É essa pergunta que me proponho a responder nessa seção. O processo de decisão é coletivo e é construído na medida em que as pessoas participam, envolvem-se e se comprometem com um determinado assunto, como revelam os entrevistados 01 e 02.

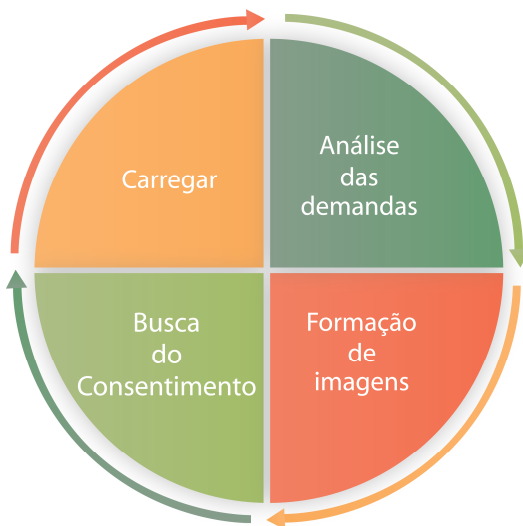
[...] uma realidade dentro da nossa estrutura, é que a gente necessita de ser muito organizado, senão é difícil porque a gente, primeiro, quase todo processo, quase toda decisão é em grupo, para isso tu tem que ter organização. E outra é que nós temos muita coisa para fazer dentro da escola, então, quando tu tem muita coisa pra fazer, precisa ser muito organizado. (ENTREVISTADO 01).

[...] às vezes é você que tem a ideia, mas é um pensamento que a gente está tecendo junto e você é o veículo desse pensamento. Tem um pouco esse caráter assim, a gente está junto pensando cadeira, então todos com o pensamento de cadeira. Aí vem, vamos fazer assim com a cadeira, a gente sabe que isso é um pensamento grupal, essas teias. É claro que entre a gente também entre os professores, tem ah! Eu acho que não pode ser cadeira, tem que ser banco! Acho que não, acho que tem que ter braço a cadeira, a gente vai também ter nossos atritos, a gente é humano, então isso faz parte do humano também [...]. (ENTREVISTADO 02).

Durante minha permanência no Anabá, rapidamente percebi que esse processo de tomada de decisão era construído no coletivo. Aliás, tive ciência disso antes mesmo de minha entrada. Na época não entendi, mas para ser aprovada a realização da minha pesquisa, foram necessárias duas semanas de espera pela resposta. Primeiro, conversei com o administrador. Pensei que ele já me daria a resposta na hora, mas não foi assim. No momento de nossa conversa, disse que iria passar pelos trâmites internos, pois ele não poderia tomar essa decisão sozinho. Ele encaminhou para os integrantes do Conselho Pedagógico na semana seguinte, que, após discutirem, enviaram para a reunião do Colégio da semana seguinte. Depois de duas semanas, obtive o retorno positivo dele.

Essa construção coletiva ocorre dentro e entre as instâncias. E como acontece? Aos poucos fui identificando que é um processo que contempla quatro etapas com características e nomenclaturas próprias, conforme apresento na Figura 14.

Figura 14 – Processo decisório no Anabá



Fonte: elaborado pela autora (2015)

O processo decisório no Anabá inicia com a etapa da análise das demandas que identifica a origem e a trajetória do assunto a ser discutido nas instâncias do Anabá. Depois vem a etapa de formação de imagens, momento no qual as pessoas do grupo buscam um entendimento comum da situação para formar possibilidades de caminhos. A etapa seguinte é a busca do consentimento, em que ocorre a seleção da solução de um assunto com base na argumentação. Por fim, vem o carregar, quando as pessoas se responsabilizam para executar o caminho escolhido pelo grupo.

Vou detalhar cada uma dessas etapas com exemplos identificados e vivências, em especial, com um tema que estava em erupção enquanto permaneci na Escola que foi a implantação do Ensino Médio.

5.1.2.1 Análise das demandas

Demanda foi uma palavra frequente nos discursos que escutei na escola. No Anabá, a demanda se refere a um assunto ou problema a ser solucionado. Identifiquei que a análise da demanda é o início de qualquer processo decisório nas instâncias da Escola. Na análise, são identificados a origem da demanda, os envolvidos com o tema e a emergência da demanda.

Para identificar como acontece a análise da demanda, fiz o mapeamento de como chegam e são encaminhadas as demandas nas instâncias. O professor de classe, como constrói uma relação de confiança de sete anos com os pais dos alunos de sua turma, recebe demandas diárias desses pais. Com a proximidade do contato, é muito comum os pais solicitarem ao professor de classe alguma atenção especial com seu filho e o contrário também, o professor de classe pedir aos pais que observem a criança. Outros assuntos que geram demanda e são resolvidos no grupo construído pelos pais e o professor de classe são os mutirões, bazares e demais eventos, ou seja, atividades operacionais da escola.

Nas áreas, as demandas chegam de diversas partes, em geral, de origem interna ao Anabá. Identifiquei que a demanda na área pode ser oriunda do Conselho Pedagógico, do Colégio, de uma Comissão, que encaminham o assunto por meio de uma conversa com algum professor da área. Outro demandante da área é o próprio professor. Na reunião das áreas, as pautas são elaboradas na hora entre os professores que estabelecem em grupo as prioridades a serem tratadas. Em geral, as demandas vão de temas específicos do cotidiano, como acompanhamento de um aluno, aos mais estratégicos, como construir o projeto de implantação do ensino médio.

A origem das demandas das comissões é um pouco mais ampla do que das áreas, pois elas incluem o público externo. Às comissões, chegam demandas das instâncias internas, de universidades, pesquisadores, alunos que desejam fazer estágio, pais interessados na escola, entre outros. Nas comissões, a forma como chega uma demanda varia conforme a sua organização. Algumas recebem via formulário ou e-mail, principalmente quando vem do público externo, outras recebem as demandas por meio de conversa pessoal com um membro da comissão. Suas reuniões são similares às das áreas, “a gente chega e fala: ó, eu tenho um ponto para pauta, aí quem está com o caderno da pauta já anota” (ENTREVISTADO 22). A prioridade dos assuntos é definida pelo grupo na própria reunião. Na pauta das reuniões estão temas específicos da comissão, em geral, em um nível mais operacional, pois quando envolve a escola como um todo a comissão encaminha o tema para outra instância, como aconteceu com o ingresso da turma do 1º ano. Para lembrar, uma professora informou à comissão de matrícula que era elevado o número de alunos para a turma do 1º ano. A comissão de matrícula levantou esse número e percebeu que o tema envolvia a escola como um todo e encaminhou para o Conselho Pedagógico.

O Conselho Pedagógico e o Colégio de Professores têm formas semelhantes para receber e encaminhar uma demanda. Apesar de cada instância atender tipos diferenciados de demandas, conforme já comentei, ambas apresentam o papel de uma pessoa que coordena a reunião, denominado coordenador. O coordenador das reuniões é escolhido pelo grupo a cada ano e, em geral, esse papel é atribuído às pessoas que demonstram capacidade de organização, de conduzir as reuniões e tem experiência na escola. O grupo delega à coordenação a responsabilidade de selecionar e priorizar os temas que irão compor a pauta das reuniões, como relata o entrevistado 08.

[...] esse é um trabalho muito sério, porque, quando a gente cuida da pauta, prepara a reunião. Tenho que dar vez para esse assunto, esse aqui vou deixar para outra semana. Você precisa arrumar ali como que vai ocorrer a reunião, os colegas chegam para uma reunião que você preparou [...]. (ENTREVISTADO 08).

No caso do Conselho Pedagógico, as demandas chegam das instâncias internas, como: professor de classe, áreas, comissões, diretoria da Associação e dos pais. Esse último acontece, geralmente, quando alguma questão não é resolvida com o professor de classe ou a área. Já no Colégio, as demandas de pauta são oriundas dos professores, das áreas, das comissões e do Conselho Pedagógico. Nas duas instâncias, o coordenador estabelece a pauta a partir dos registros de um caderno que fica à disposição de todos para inserir um tema para a reunião.

Para exemplificar o encaminhamento de uma demanda nas instâncias da escola, vou contar o que aconteceu em 2014 sobre a implantação do ensino médio. Após a viagem surpresa da turma do 9º ano, na segunda-feira, os alunos informaram ao tutor da turma que iniciariam um movimento na internet em prol da implantação do ensino médio no Anabá.

O tutor levou a questão para a reunião da área do ensino médio, porém, na quinta-feira, quando todos chegaram à escola pela manhã, estava repleta de cartazes questionando a continuidade do ensino médio para 2015, colocados pelos alunos do 9º ano, como revela o entrevistado 04.

[...] eu chego na escola, sete e quinze, e o nono ano trouxe várias camisetas do ensino médio, que é uniforme, e penduraram cartazes pela escola inteira: “Nós queremos ensino médio, mas a escola não acaba aqui”! Poluíram no sentido, para gente não ter como não ver sabe, e aí ficou todo mundo assim e agora, e agora. Daí nós, professores, bom, vamos lá, o que realmente está faltando, porque a gente estava meio dormindo em relação à continuidade, porque a gente tem um terreno novo [...]. (ENTREVISTADO 04).

Esse movimento dos alunos acelerou o andamento do assunto dentro da escola. Na semana seguinte, esse tema já era pauta do Conselho Pedagógico. A pressão dos alunos também continuou até que o tutor do 9º ano conversou com a turma para uma mudança de tática, como descreve o entrevistado 04.

[...] imagina a escola inteira, e já tinha professores tirando cartaz, porque tudo isso aconteceu, e aí depois de uma semana, todo dia eles chegavam com mais cartazes, mais cartazes, alguns cartazes um pouco ofensivos, porque o jovem é assim, aí eu tirei um cartaz ofensivo, disse a eles que eu tinha tirado, que a gente tem que cuidar com o que a gente escreve. Então a gente ajudou, aí depois de uma semana, eu falei: amores...depois duas semanas, eu falei, amores, agora está na hora da gente recolher, porque senão vai virar carcaça²⁰. Eles entenderam, porque tinham lido o livro. Aí a gente limpou a escola, recolhemos tudo, porque eu disse: o movimento agora é interno com reuniões infindáveis entre os professores, os pais. (ENTREVISTADO 04).

O Conselho Pedagógico considerou que a área do ensino médio seria a responsável por estudar e propor como poderia ser dada continuidade ao ensino médio, com a implantação do 10º ano em 2015, e depois apresentar para o Colégio. Assim, a demanda voltou para a

²⁰ Carcaça faz referência à história do livro “O visconde partido ao meio” de Ítalo Calvino, em que um dos seus contos diz que foram deixadas vinte carcaças de seres humanos e gatos expostos. Durante três dias as carcaças fediam e causavam repugno. Depois as pessoas se acostumaram com aquilo e nem ligavam mais.

área. Vou contar como se sucedeu essa história ao longo dessa seção. Antes, faço um parêntese para contextualizar um pouco mais a demanda do ensino médio.

O movimento para a implantação do ensino médio não é novo no Anabá. O primeiro movimento foi dos pais e aconteceu por volta de 2004. A Escola abraçou o movimento e o grupo que atuava na época realizou um estudo e constatou inúmeras dificuldades em relação ao quadro de professores e estrutura, conforme revela o entrevistado 01.

[...] a gente encontrou várias dificuldades, uma é o próprio quadro de professores que é uma parte de escola que exige muito especialista, e hoje ainda é um problema no Brasil ter um especialista na educação, dentro dos cursos que tenha uma formação em pedagogia Waldorf, ter as duas coisas. E depois a gente se deparou mais tarde com a estrutura que também é uma estrutura mais complicada, e junto com isso vem o custo do ensino médio que é um custo maior que todas as outras partes da escola.

Acho que dá para dizer, sim, que o movimento veio dos pais, porque na verdade, assim, a gente sempre quis fazer o ensino médio, sempre foi ideia nossa de ter o ensino médio, só que a gente via que não tinha condições, não tinha estrutura, não tínhamos nem quadro de professores, inclusive no primeiro movimento, assim mais oficioso, a gente chegou à conclusão de que a gente não tinha um quadro de professores que pudesse garantir um processo de continuidade saudável sabe, aí a gente aí resolveu frear, por causa da nossa instabilidade pro ensino médio. (ENTREVISTADO 01).

O pequeno número de professores foi a principal razão para frear o movimento do ensino médio. Após o aumento do número de professores na escola, em 2008, surgiu um segundo movimento, novamente encabeçado pelos pais. Houve uma mobilização no Anabá, porém a falta de infraestrutura física foi determinante para adiar a implantação do ensino médio, como relata o entrevistado 01.

[...] agora a gente, nós temos um quadro de professores que daria para começar e se sustentar, só que aí quando a gente começou a ver a questão física, de como fazer para funcionar, aí a gente viu que era muito complicado. Na época que a gente estava vendo ideias até de alugar um lugar fora ou usar a escola durante o período da tarde, várias coisas assim. A gente chegou à conclusão de que era muito difícil pensar nisso, não seria viável porque muitos professores que seriam do ensino médio também dão aula para o ensino fundamental. Aí separa a escola, uma aqui e outra não sei aonde, daí fica com problema de grade horária, porque ele tem que dar aula aqui depois no ensino médio lá não sei aonde. Enfim, tem que ter laboratório, tem que ter oficinas, e a gente não tinha nenhuma chance de pensar em construir no nosso terreno novo, porque na época nós estávamos tentando construir o jardim de infância. O jardim de infância estava aqui na esquina numa casa alugada, e estava muito precária. Aí a gente estava nesse movimento de construir o jardim de infância para poder tirar daquele lugar. Nesse segundo movimento do ensino médio, a gente estava totalmente voltado para tentar construir o jardim de infância. A gente não tinha a mínima possibilidade de pensar e começar a construir o ensino médio. Então, a gente chegou num ponto que a gente viu, olha, vamos fazer o seguinte, vamos pensar em ensino médio novamente só quando a gente tiver visualizado uma possibilidade de construir nesse terreno novo. (ENTREVISTADO 01).

Em 2014, aconteceu o terceiro grande movimento, pela primeira vez, iniciado pelos próprios alunos, como descreve o entrevistado 24.

[...] nesse ano, aconteceu uma coisa um pouco diferente. Também nesses anos a escola foi se maturando para isso, inclusive financeiramente com os professores também, então acho que juntou isso, da escola estar mais madura, e de novamente ter tido esse movimento. Só que dessa vez ele nasceu um pouco diferente, porque ele nasceu dos alunos, os alunos do nono ano fizeram

uma manifestação aqui na escola, com faixas, abaixo-assinado, assim, daqui não saio, daqui ninguém me tira, queremos continuar e tal, e aí então isso voltou a falar, então vamos intensificar, não que não estava sendo feito nada pelo ensino médio, mas vamos intensificar um pouquinho. (ENTREVISTADO 24).

O cenário é diferente nesse terceiro movimento do ensino médio. A Escola já tem um quadro mínimo de professores para o ensino médio, o jardim de infância já está pronto no terreno novo, inclusive uma passagem que foi exigida pelos vizinhos já foi concluída. A Diretoria da Associação já iniciou alguns levantamentos de necessidades e os trabalhos com arquitetos para a construção do prédio do ensino médio. Atualmente, a Diretoria já consegue vislumbrar quanto tempo levará para construir o prédio e tem uma ideia do custo da obra.

Percebi que os alunos e os pais queriam muito que o 10º ano iniciasse em 2015, os professores estavam com muita vontade e engajados para viabilizar a continuidade do ensino médio para 2015. Eu mesma me perguntei: o que faltaria?

Continuarei contando esse episódio do ensino médio nas próximas fases do processo de decisão do Anabá.

5.1.2.2 A formação de imagens

[...] esperar contar um pouco com o tempo na tomada de uma decisão, então é uma coisa bem prática, não imediata. Mas a maioria das decisões de médias a grandes consequências nunca devem ser tomadas assim, porque ela tem que levar em conta uma formação de imagem. (ENTREVISTADO 21).

Após o aceite de uma demanda por uma instância, a fase seguinte no processo decisório do Anabá é a formação de imagens. Na escola, a imagem está associada a uma representação de uma situação que pode estar vinculada ao passado ou ao futuro. Assim, a etapa da formação de imagens se divide em duas subfases. A primeira é quando um grupo começa a tratar de um tema, sua preocupação inicial é para que todos compreendam o assunto da mesma forma. Para isso, o grupo busca informações para viabilizar a representação da imagem, como descrevem os entrevistados 01 e 12.

[...] pode ser relacionado ao passado, aí tu traz fatos só que a formação de imagem significa que várias pessoas vão contribuir para esclarecer um fato onde todos possam ver a mesma coisa, então tu cria uma imagem daquela coisa. A gente coloca antes de começar a pensar num processo essa formação da imagem, é dita assim, significa que todos possam ver a mesma coisa [...].

Muitas vezes é preciso ouvir as partes, vai ouvir o aluno, vai ouvir a mãe, vai ouvir o professor, às vezes essa formação de imagens é feita por uma pessoa que vai lidar com isso em uma outra instância. Um professor de classe, por exemplo, se houve um problema entre um professor e um aluno. Às vezes é muito chato, você colocar todo mundo um de frente com o outro, às vezes até funciona muito bem, é bem saudável. Mas dependendo da situação é melhor tu conversar só com o aluno para saber o ponto de vista dele, só com o professor, só com a mãe, e depois tu junta todas as informações com os professores que dão aula para essa criança. Então, esse professor teve a tarefa de fazer uma formação de imagem para o grupo que vai trabalhar a questão, ele vai dizer: oh, que eu vi foi isso, fulano contou isso, a mãe me contou isso, o professor me contou isso, e agora a gente tem um quadro da situação. (ENTREVISTADO 01).

[...] é um exercício de se chegar a esse momento, então a gente também tem um certo estudo nessa área de organização. Então a gente cria uma imagem primeiro, todo mundo traz suas impressões, não é de decidir nada, primeiro se cerca o tema para todos saberem do que se trata. (ENTREVISTADO 12).

A segunda subfase dentro da formação de imagem é o momento de identificar as possibilidades de encaminhamentos para um tema, fazendo surgir as representações de vários caminhos como descrevem os entrevistados 01, 12 e 21.

Pode ser relacionado ao futuro, seria um caminho, ah, estamos vendo isso, então agora o que que a gente faz com isso? (ENTREVISTADO 01).

Aí vem o segundo passo que são as ideias, bom a partir daí o que a gente pode fazer? Será que é isso mesmo que a gente precisa? É essa pergunta que a gente tem para responder. (ENTREVISTADO 12).

[...] todo mundo fala aquilo que pensa, então é um grande apanhado. Dali, com aquilo, a gente não toma decisão nenhuma. A gente tenta sempre ir focando em cima dos fatos, o que é fato realmente? O que historicamente quando tinha jardim a tarde contribuiu para hoje agente posso acreditar que não possa ter? O que que mudou? De fato, o que que acontece? A gente tem um grande número de pessoas interessadas? Que número é esse? Vamos começar a levantar. (ENTREVISTADO 21).

Nessa busca de caminhos, aqueles já trilhados são considerados, pois servem de experiência e aprendizado sobre o que deu certo ou errado, como explica o entrevistado 02.

E aí tem alguns caminhos que a gente já fez. Sabe, quando tem um processo? Primeiro formar uma imagem, o que é que a gente quer, aonde a gente quer chegar, que caminhos nós já fizemos? Então, pode ser que a gente quer chegar a uma decisão, mas não sabe qual é, mas nós temos que decidir em relação a isso. (ENTREVISTADO 02).

A história que contei sobre o ingresso da turma do primeiro ano é um exemplo do processo de formação de imagem. Relembrando, diante da demanda de 43 interessados para o 1º ano, o Conselho Pedagógico construiu, em um primeiro momento, a imagem de que é preciso garantir a possibilidade dessas 43 crianças continuarem na Pedagogia Waldorf, conforme relata o entrevistado 12.

A gente poderia abrir a turma com 30 alunos e dizer aos pais que só temos essa quantidade. Mas temos que olhar para a Pedagogia, o que fazer com as crianças que já estavam em um jardim Waldorf? Os pais já escolheram um caminho. (ENTREVISTADO 12).

Após levantar alguns dados, o Conselho Pedagógico, em um segundo momento, formou as imagens de dois caminhos: a) abrir duas turmas de 22 alunos e contemplar a todos; ou b) ampliar sua turma para 35 alunos e conversar com a Escola Cora Coralina para ampliar a sua turma para 20 e assim contemplar todas as crianças. E, como já vimos, com informações de outras instâncias foram formando uma imagem coletiva para chegar a solução para a demanda.

Já no caso do ensino médio que comecei a contar na seção anterior, a formação de imagens se deu na instância da área do ensino médio. Como comentei, a formação de imagens tem duas fases. A primeira fase da formação de imagem sobre a continuidade do ensino médio com o 10º ano já estava consolidada na área e na própria escola, pois o ensino médio é um tema antigo e todos entendem que é necessária a implantação. A questão debatida na segunda fase da formação de imagens foi: quando deve começar o 10º ano no Anabá?

Na segunda fase da formação de imagens sobre a continuidade do ensino médio, foram construídas duas imagens, que acabaram dividindo a área do ensino médio em dois grupos: a) iniciar o 10º ano na atual sede no período vespertino em 2015, fazendo um estudo da matriz curricular e da documentação necessária para o ensino médio e b) não iniciar em 2015, fazer um plano de implantação do ensino médio quando for concluído o projeto de construção de um novo prédio, em discussão na Diretoria, no terreno onde fica o jardim de infância. E, assim, iniciar o 10º ano quando o novo prédio estiver pronto.

Com a formação dessas duas imagens, a área do ensino médio caminhou para a etapa seguinte do processo decisório que é a busca do consentimento com base na argumentação.

5.1.2.3 Busca do consentimento

Estabelecidos os possíveis caminhos para uma decisão, chega o momento de consentir. Aqui eu parei e pensei: o que significa consentir? Consentir foi uma das palavras que mais ouvi. No início, pensei que consentir fosse sinônimo de consenso. Com o passar do tempo percebi

que, no Anabá, o consentimento tem uma sutil diferença em relação ao consenso. Na escola, o consenso acontece quando há a concordância de forma unânime de opiniões, pensamentos ou ideias em um grupo.

O consentimento, no Anabá, acontece quando não houver alguém que apresente um argumento totalmente contrário a uma opinião, pensamento ou ideia em um grupo. Nesse caso, uma pessoa pode não concordar totalmente com uma ideia, mas se não encontrar um argumento sólido contrário, essa pessoa consente com a ideia em discussão no grupo. Em outras palavras, a falta de argumentos contrários a uma decisão leva ao consentimento do grupo.

Assim, a busca pelo consentimento no Anabá é o momento em que uma pessoa aceita uma decisão do grupo, mesmo quando não está totalmente convencida de que é a melhor decisão. O seu aceite se dá por não ter argumentos contrários, conforme define o entrevistado 21.

Então nesse processo decisório acho que tem muito da Antroposofia, mesmo. Eu não sei se em empresas tradicionais trabalham com esse consentimento, que é assim, chegou num momento que eu ainda acho que aquele assunto não está bem decidido, ou que aquela não é a melhor decisão, mas não tenho argumentos para explicar porque deveria ser outra decisão, então eu vou consentir para que essa decisão aconteça. (ENTREVISTADO 21).

Para exemplificar, um momento no Anabá que caracteriza bem esse processo da busca do consentimento é a eleição sociocrática para o Conselho Pedagógico.

[...] a busca pelo consentimento é diferente de consenso, então vamos supor na eleição do Conselho, tem uma rodada, vamos supor quarenta e tantos, aí cada um escreve dois nomes, para entrar no conselho. Dos sete, dois saem, e dois entram, e aí, se tem o nome de alguém que eu acho que teria alguém melhor tudo bem, essa é minha opinião particular. Mas não se busca que todo mundo esteja de pleno acordo, porque é quase impossível que todo mundo tenha a mesma opinião. Então, ah, eu preferiria tal pessoa, mas essa outra pessoa tem qualidades muito boas, então eu consinto. Então passa uma rodada, aí tem

um facilitador, um cara que lidera isso, e daí ele passa olhando e perguntando um por um, chega ser bem interessante, ele pergunta: você consente, você consente, e aí se todos consentem, daí a pessoa entra pro conselho. (ENTREVISTADO 05).

É no espaço da busca pelo consentimento que as diferentes ideias são colocadas frente a frente em forma de argumentos. No Anabá, os argumentos estão baseados na razão e na emoção. Vivenciei a experiência, como já informei, em uma das reuniões do Colégio de Professores, quando foi discutida a turma do 1º ano de 2015 com 35 alunos. Um professor argumentou que 35 alunos, mesmo com um auxiliar, para algumas disciplinas é um número muito grande e que esse número poderia inviabilizar algumas atividades. Além disso, o professor do 1º ano e o auxiliar estavam, na época, em processo de seleção. Outro professor colocou que outras escolas, como a Rudolf Steiner de São Paulo, têm turmas grandes com até 40 alunos e que no próprio Anabá já teve experiência com uma turma com 34 alunos. O professor insistiu que 35 alunos era um número muito grande e não poderia consentir com essa proposta. Em seguida um terceiro disse que eles precisavam olhar para as crianças, para aqueles pais que desejam que seus filhos permaneçam na Pedagogia Waldorf, que eles não podem virar as costas para esses pais, muito menos para os pequenos. Foi com esse argumento baseado no sentimento que a decisão se encaminhou para consentimento de todos com a turma de 35 alunos do 1º ano.

Outro episódio que presenciei de decisões em que foram levados em consideração os argumentos baseados na emoção foi na reunião do Conselho Pedagógico. Um professor do 8º ano solicitou que, após a semana da primavera²¹, fosse concedida uma licença de três semanas. O argumento do solicitante para o período maior de recesso foi a sua necessidade para fazer o fechamento do ciclo dessa turma. O Conselho Pedagógico verificou que seria complicado conceder três semanas, pois seria necessária uma grande força-tarefa de outros professores para cobrir a ausência desse professor por três semanas. Um membro do Conselho conversou com o solicitante e este argumentou que já fez muito pela escola, sempre que precisou cobrir algum professor esteve à disposição, que estava em um momento de despedida, de muito desgaste emocional, e precisava se fortalecer. Os membros do Conselho

²¹ No Anabá, a semana da primavera é o período de uma semana de recesso escolar.

perceberam que não adiantaria apresentar argumentos de ordem mais operacional e chamaram o professor que solicitou a licença para que o mesmo ajudasse a encontrar os professores para fechar a matriz curricular da turma durante a sua ausência nas três semanas.

No caso da implantação do ensino médio, os argumentos utilizados pelos dois grupos estavam entre a razão e a emoção. Como já comentei, havia dois grupos da área do ensino médio, cada um com a sua imagem formada. As pessoas que formavam cada grupo, fui descobrindo no meio de cada conversa, pois todos eram bem transparentes quanto aos seus posicionamentos.

O grupo que levantou a bandeira de aguardar a obra do prédio apresentou argumentos baseados na razão, entre eles: o planejamento existente da Associação, as dificuldades do uso da escola no período vespertino, o pouco tempo para preparar tudo o que precisa para regulamentar o ensino médio e que apressar o processo de implantação do ensino médio não garante a qualidade, conforme relata o entrevistado 21.

[...] as coisas não são assim, não é o tempo que define a qualidade delas, não é o tempo, não é a pressa, não é o fazer, não é botar no mundo rápido que define a qualidade. A qualidade vem de uma maturação mesmo de processos, por causa da associação que não tem o dinheiro para fazer a coisa na hora que quer, a gente tem que fazer um outro caminho. (ENTREVISTADO 21).

Já o grupo que abraçou o movimento dos alunos para iniciar o 10º ano em 2015 argumentou que já existia um planejamento das obras no prédio para o ensino médio, o jardim de infância já havia sido concluído. O grupo já estava estudando uma matriz, buscando a documentação e o principal argumento era de que a escola precisava olhar para os alunos e os pais que queriam muito a continuidade do ensino médio, revelando o argumento baseado na emoção, como relata o entrevistado 04.

[...] e os alunos ali, pelo amor de Deus, dá o ensino médio para nós né, não quero ir pra outro lugar, a gente quer estar aqui, a gente quer aprender as coisas da forma que vocês nos passam, porque a gente tem amigos de outros lugares e a gente vê que é diferente, a gente vê o

ser humano de outra forma. Então, de um lado você tem vinte e quatro jovens implorando para continuar e tu vê alguns adultos enraizados, quase um avestruz com a cabeça na terra também, e com o freio de mão mais do que puxado, por vários motivos. (ENTREVISTADO 04).

A área do ensino médio formou duas imagens para a implantação do ensino médio e não conseguiu chegar ao consentimento. O momento da reunião da área no qual se discutiam os argumentos era escasso. Assim, o tempo foi passando e a área não chegou ao consentimento de uma imagem. Contudo, mesmo sem o consentimento entre a área, os professores do grupo que formaram a imagem de iniciar o 10º ano em 2015 fizeram diversas ações para viabilizar a implantação. Eles trabalharam em cima de matriz, foram atrás de documentos e na secretaria de educação. Porém, suas ações eram baseadas no impulso, de forma pouco articulada. Em meados de outubro de 2014, eles ainda não haviam apresentado o tema no Colégio de Professores, não haviam dado entrada do pedido para oferecer o ensino médio na Secretaria da Educação e identificaram que a escola era obrigada a ter o *habite-se*²², não apenas o *ex-officio*²³, que tem atualmente. Na última reunião que participei do Colégio de Professores, a área do ensino médio se pronunciou em relação ao tema de implantação do ensino médio. Apresentaram o que foi feito e o que faltou para o início do 10º ano em 2015 e foi consentido que o ensino médio não começaria em 2015, mas que seria dada continuidade nos trâmites legais, pois a expectativa é que a obra no terreno novo inicie em 2016.

Em meado de outubro de 2014, o curto prazo aliado a falta de documentos foram determinantes para o consentimento do adiamento da implantação da continuidade do ensino médio. Contudo, a análise da situação permite afirmar que o ensino médio não iniciou em 2015 por falta de documentação ou por falta de *habite-se*. Não é apenas isso. Faltou o consentimento da área do ensino médio em uma imagem. A falta do consentimento dividiu a área em dois grupos, fazendo com que trabalhassem de forma desarticulada. Cada um tem seu perfil, suas

²² *Habite-se* é um atestado de verificação da regularidade da obra quando da sua conclusão, correspondendo à autorização da Prefeitura para a sua ocupação ou uso (LEI 060/2000).

²³ *Ex-officio* é uma autorização provisória que dá a regularidade a uma construção na ausência do *habite-se*. É muito comum em Florianópolis, onde mais da metade dos imóveis não tem *habite-se*.

qualidades e suas limitações. Enquanto um tem mais habilidade com a organização e com documentos, outro é mais negociador e tem aquele que tem a capacidade natural de motivar a todos para alcance do objetivo. E é esse conjunto que traz o equilíbrio e os fortalece para carregar suas decisões.

A análise é compartilhada por algumas pessoas da escola que não atuam na área do ensino médio, como revela o entrevistado 12.

Não conseguiram o consentimento do grupo. Acho que eles não estão preparados, justamente para toda demanda pedagógica, para toda demanda de lidar com esse novo caminho, esse novo ensino, essa nova fase da educação. Não dá para ser uma coisa assim só do entusiasmo. O entusiasmo é importante, mas nessa fase de consciência não dá para ser só assim, ah é legal, é bom, eles querem, as crianças querem. Tem a ver também com um plano, eles precisam ter suficientemente claro de como vai ser o ensino médio. (ENTREVISTADO 12).

A busca do consentimento no Anabá visa um equilíbrio entre cabeça e coração, evitando dicotomias. A fala do entrevistado 21 sintetiza essa ideia quando compara as decisões no Anabá e na Escola Cora Coralina.

[...] a questão de usar coração é muito mais fácil por eles terem esse coração grande assim, enorme, sabe, e aqui a gente já não pode mais, tem que estar, cabeça e pensamento o tempo inteiro. Quando eles tomam uma decisão, lá eles são super coração, isso é lindo, isso é lindo, porque eles ainda têm essa possibilidade, pelo tamanho da escola. E para nós aqui, a gente não pode mais usar tanto só o coração, a gente tem que fazer o tempo inteiro nessa troca, de cabeça e coração, vendo a razão e sentido nas decisões. (ENTREVISTADO 21).

No caso da implantação do ensino médio, a área não alcançou o equilíbrio e, conseqüentemente, não chegou na formação de uma imagem para trabalharem de forma coletiva. E essa diferença entre os grupos não gerou conflito? Sim, gerou conflito. Só que o conflito foi em

nível de discussão e debate, ao invés de desentendimento e brigas como, geralmente, ele é associado. Assim, o conflito adquire uma perspectiva positiva, como fonte de ideias, de discussões abertas, revelando expressões e pontos de vistas (ver NASCIMENTO; EL SAYED, 2002). Essa forma de enfrentar o conflito tem uma forte relação com a cultura do Anabá, baseada nos princípios e valores da Antroposofia, como descreverei mais à frente. Antes descrevo a última etapa do processo decisório que é o carregar.

5.1.2.4 O carregar

Não foi difícil entender o significado de carregar uma decisão. Carregar é se responsabilizar por uma decisão, conforme afirma o entrevistado 07. Ou, ainda, é colocar em prática o que foi decidido.

[...] nós queremos tomar uma decisão dessas levando em conta a comunidade, claro que também ouve aqui, ouve ali, sempre vem a pergunta: quem toma a decisão final, a gente usa uma palavra carregar, não é carregar um peso, é quem se responsabiliza no fundo, por uma decisão tomada. (ENTREVISTADO 07).

Na própria estrutura da escola, há uma distribuição natural desse processo de carregar. As comissões carregam as responsabilidades de seus respectivos temas, por exemplo, a comissão do Bazar define o que precisa ser feito, distribui o que cada classe precisa confeccionar com os pais, coordena a logística do evento. Nas áreas, a mesma coisa. No Colégio de Professores são tomadas as decisões que envolvem a escola inteira, então todos carregam as decisões, porque fizeram isso juntos. O Conselho Pedagógico, é um pouco diferente, pois é composto por um pequeno grupo que carrega decisões que envolvem a Escola como um todo e até mesmo a própria Pedagogia. Por isso muitos afirmam que é muita responsabilidade e precisam estar bem preparados para assumir um lugar nessa instância.

O carregar não deve ser confundido com a mera execução de uma decisão. Faz parte do processo decisório, pois no Anabá não tem como existir uma decisão sem ter responsáveis por carregá-la, como relatam os entrevistados 01 e 12.

[...] a partir disso a gente vai no colegiado que é aquela reunião de quinta-feira e apresenta tudo isso para o Colegiado de professores, porque toda a escola precisa carregar essa proposta, porque vai interferir em tudo. É uma coisa, é uma mudança que vai afetar todo mundo, desde o jardim de infância até o último ano. (ENTREVISTADO 01).

[...] foi atribuído isso ao grupo do ensino médio, porque já teve muito vai e vem, e não dá para algumas pessoas resolverem algumas coisas e outras algumas outras, e as coisas não estão coordenadas num projeto, num caminho. E de repente a gente se deparou com uma situação que, não dá para se pensar o ensino médio se não tem aquelas pessoas que vão carregar o ensino médio. (ENTREVISTADO 12).

Quando comecei a me aprofundar na etapa do carregar, entendi a importância das etapas anteriores e o sentido do processo de construção coletiva no Anabá. Percebi que pode ser compreendido como um ciclo. Quando alguém carrega uma decisão, ela gera um comprometimento e uma dedicação para colocar em prática o que foi decidido. Para que isso aconteça, essa pessoa precisa participar da construção da decisão, ou seja, contribuir na formação das imagens. Também é necessário que a pessoa se sinta parte dessa decisão, que argumente e aceite argumentos para consentir com a decisão do grupo. E, assim, carregue essa decisão como sua, responsabilizando-se.

Completar um ciclo com todas as etapas do processo decisório, envolvendo um número grande de pessoas, não é rápido. Os entrevistados têm consciência de que o processo decisório do Anabá é mais lento, pois as discussões são ampliadas e aprofundadas, como revelam os entrevistados 01 e 19.

[...] muitas pessoas questionam, ah, tudo que vocês fazem lá demora tanto para ser atendido. Meu Deus, não dá, vocês são muito devagar! É que a gente demora na decisão, porque a gente quer que essa decisão seja definitiva, ou que seja saudável, que não tenha que depois dessa decisão ter mais dez decisões para corrigir uma decisão malfeita. Porque em outros lugares, muitas vezes, é assim, o chefe define rápido o que deve ser feito

e o resto fica corrigindo depois todos os erros que aquela decisão acarretou. A gente aqui não, a gente trabalha de um jeito que vamos carregar juntos. Tá todo mundo de acordo então, tá ok, então vamos, então se vierem problemas já está implícito no processo que nós estamos segurando, todo mundo decidiu junto. (ENTREVISTADO 01).

Tudo se amplia, se discute mais, se avalia mais de uma maneira mais ampla. Eu entrei há pouco na comissão financeira e já estou assim impressionado como a gente penetra em outro nível da escola que são as situações financeira das pessoas. Dá a impressão de outra dimensão e ver como a escola trata isso. Mais uma qualidade que está se revelando para mim, como leva em conta outros fatores que não os de mercado, só existente em relações comerciais ou mesmo educativas mais simples assim. Então é muito rico para mim, em uma instância de autoeducação tendo que me posicionar também, dando a sua opinião, ter que me colocar mais assim como observador porque eu estou conhecendo mais. Mas também tenho que falar e a gente acaba contribuindo e você vai aprendendo tendo que se colocar no lugar do outro. E o que se faria nessa situação e tal o que é certo fazer numa escola antropológica, numa pedagogia assim como é que você trata isso, é uma instância. (ENTREVISTADO 19).

Voltando ao caso da implantação do ensino médio, apesar da decisão consentida de não abrir a turma do 10º ano em 2015, o projeto do ensino médio continua. Está “no caminho da Escola” (ENTREVISTADO 01) e precisa ser “carregado” pela área do ensino médio. Alguns entrevistados demonstraram preocupações em relação à continuidade do projeto do ensino médio devido aos históricos dos movimentos anteriores na Escola, como revelam os discursos dos entrevistados 05, 07 e 12.

O único pequeno receio meu, é que se não sair no ano que vêm, dê uma baixada, todo mundo fique meio chateado. E que fique uns dois ou três anos todo mundo assim meio desgostoso com a

situação, porque isso já aconteceu, mais de uma vez. Então vem o entusiasmo muito grande, e aí, depois não sai, e fica todo mundo muito chateado [...]. (ENTREVISTADO 05).

[...] eu acho que acabam criando conflitos e essas desilusões e isso mingua um pouco a vontade, esse entusiasmo que precisa ter. Claro a escola se ocupa do que tem e isso é bastante coisa, então metas, futuro, perspectivas, planejamento para ter o ensino médio, são as próprias pessoas que sempre estiveram envolvidas para fazer e que depois não iam. Depois criaram essas decepções e se acomodavam um pouco, as pessoas ficavam um pouco assim. De vez em quando vinha então esse outro empurrão, então, nesse sentido eu acho que foi pouco aprendido, aprendizado que tenha se transformado em algo prático, por exemplo, fazer um plano de metas para isso não houve. Por isso de novo desse jeito, esse ano foi um pouco diferente, certos aspectos sim, talvez a maior diferença é que agora eu ouço, isso que a gente não fez das outras vezes, que foi não deixar, ah, então se foi, foi agora e aí parar tudo e se acomodar né, as pessoas estavam mas se não for agora nós vamos continuar para que haja. (ENTREVISTADO 07).

[...] dependendo da tua maturidade para lidar, você pode ficar um pouco frustrado, pode ficar um pouco sentido, ressentido, chegar ao ponto de desanimar por uns tempos. Esse é o perigo dos processos, quando você lida assim com processos de grupo, às vezes a pessoa, pode chegar até um ponto de desanimar que daí nem queira mais participar do grupo, e até pede para sair ou alguma coisa assim. Então isso é uma consequência de quando se está num processo assim participativo de grupo, isso é meio que natural. (ENTREVISTADO 12).

Apesar do receio, ouvi de muitos envolvidos que esse ano o movimento foi diferente. Foi a primeira vez que foi colocado no papel tudo que é preciso para a implantação do ensino médio, acelerando o

processo de organização interno. Já é visualizada a construção do prédio no terreno novo, dando ânimo e força para continuar o projeto do ensino médio, como enfatiza o entrevistado 01.

[...] a gente nunca esteve tão perto do ensino médio como agora, a gente está realmente botando um projeto, eu acho que tem mais possibilidade de se realizar. Hoje a gente já tem uma visão de futuro da obra do prédio do ensino médio. Eu sinto que esse movimento deu mais uma força para gente se organizar melhor. Nesse ponto foi excelente, porque na verdade a diretoria já estava nesse movimento, só que não era para o ano que vem, mas já estava. (ENTREVISTADO 01).

Todo o movimento para a implantação do ensino médio que vivenciei no Anabá permite-me afirmar que esse nível de ensino será implantado no tempo da própria Escola, quando esse processo estiver maduro internamente, com o consentimento de todos. A minha análise é compartilhada com a fala do entrevistado 12.

[...] eu acho que, essa ansiedade o ano que vem, no outro ano, uma turma que saiu, outra turma que saiu, mas já saíram tantas turmas. Eu acho que o bom é ser uma coisa mais consistente, ter uma condição adequada, ter uma conquista adequada de uma nova, de um novo prédio, um novo ambiente, um local adequado para as crianças, ter o horário da manhã, um horário bom para ter aula. E construindo a formação dos professores, se isso demorar dois anos, três anos, quatro anos, não me angustia, sinceramente não. É uma coisa, são mais cinco anos, então são mais cinco anos, se não são para os meus filhos, para os filhos do meu amigo, mas são para os netos e outros tantos lá para a frente, eu vejo assim. Agora lógico, se tem a oportunidade de acelerar alguma coisa no processo, está bom, então vamos lá, vamos se esforçar, vamos acelerar, vamos trabalhar, mas assim sem atropelar. (ENTREVISTADO 12).

Rumo ao final dessa seção, finalizo a história da implantação do ensino médio no Anabá que permitiu compreender como acontece a

construção de uma decisão no coletivo. Desde quando surgiu a demanda na escola, os encaminhamentos feitos, as imagens formadas, a construção do caminho escolhido com base nas argumentações até a busca do consentimento que leva a decisão escolhida ser carregada pelos envolvidos.

Na próxima seção, descrevo como a espiritualidade está presente no contexto da Escola Anabá.

5.1.3 O contexto espiritualizado do Anabá

Onde se busca na verdade algo além só do material, então essas coisas não são objetivas, elas podem sim ser objetivas, mas não são objetivas no sentido comum que a gente tem para perceber a objetividade na espiritualidade. Para isso, então, é preciso, em primeiro lugar, reconhecer o que cada um é a si próprio é que todos nós estamos num caminho. (ENTREVISTADO 07).

O Anabá é uma organização com forte influência do pensamento e dos valores antroposóficos. Assim, identifiquei o contexto espiritualizado da escola. Na Antroposofia, o homem é formado por um espírito individualizado, denominado “Eu” que busca sua evolução de forma consciente (LANZ, 2007). Frequentemente ouvi os termos “eu estou na busca...”, “é preciso evoluir conscientemente”, “nós estamos no caminho...”, “algo além do material”. Percebi que a espiritualidade na Escola se revela nas ações, nas crenças, nos valores, nos rituais, nos símbolos e na comunicação, ou seja, na cultura organizacional²⁴.

De forma mais específica, identifiquei a influência da espiritualidade quando as pessoas seguem uma busca consciente de um caminho evolutivo, por meio do autoconhecimento, da compreensão do sentido das coisas e da percepção do outro. Chamou minha atenção como essa busca tem reflexos no dia a dia na forma de agir e de pensar. A seguir, descrevo como a espiritualidade está presente no ambiente da Escola Anabá em três seções: a busca pelo autodesenvolvimento, o sentido de estar aqui e o nosso caminho.

²⁴ A cultura organizacional é entendida como o resultado da dinâmica de uma determinada organização, como propriedade de um grupo. A cultura pode ser analisada pelo nível dos artefatos, como os rituais, os símbolos, pelo nível dos valores compartilhados e pelas crenças, percepções e os sentimentos inconscientes e enraizados (SCHEIN, 1996).

5.1.3.1 A busca pelo autodesenvolvimento

Muitos acreditam que para atuar no Anabá é preciso estar disposto a buscar o seu autodesenvolvimento. O autodesenvolvimento é uma condição indispensável para o despertar da consciência. E você agir com consciência e se autodesenvolver é algo que soa quase como um mantra dentro da escola, como revelam os entrevistados 07 e 21.

Quando você se reconhece, você pode trabalhar com as próprias fraquezas e querer melhorá-las, trabalhando em si mesmo com certeza vai ajudar muito a entender e compreender o outro nas suas próprias. Para não julgar assim a fraqueza do outro quando precisa que algo seja jogado objetivamente. Não julgar a fraqueza do outro, mas objetivamente o fato ou a coisa exterior. E aí entender, por exemplo, será que o outro é capaz de com as suas habilidades e capacidades de dar conta disso? (ENTREVISTADO 07).

Então, como instituição, a gente acredita muito nessa busca do autodesenvolvimento e estar aqui dentro dessa escola Waldorf e trabalhar dentro de uma escola Waldorf, sem estar preparado para se autodesenvolver, realmente a pessoa não fica aqui [...]. (ENTREVISTADO 21).

O autodesenvolvimento traz reflexos no cotidiano, no que diz respeito à prática da Pedagogia Waldorf, ao papel de cada um na escola, às relações entre as pessoas, à percepção do outro e se amplia na própria concepção do ambiente do Anabá, como observam os entrevistados 07 e 21.

[...] buscar um autodesenvolvimento não para ficar grande, mas para ajudar ao outro em primeiro lugar. Isso para não ter esse perigo sempre do egoísmo, da soberba. Então é autodesenvolvimento mas para ajudar as crianças por exemplo, a se desenvolver e aí claro é um exemplo também. Eu sou um exemplo também tanto na educação das crianças, quanto para o próprio adulto. Então se, por exemplo, pais veem isso acontecendo na prática, às vezes nesse

autodesenvolvimento não é grandeza que é do outro, é mais grandioso, é o reconhecimento dos próprios defeitos, a humildade. Isso cria um ambiente de confiança que é imprescindível para esse trabalho conjunto. Pois não somente de regras e leis que movem uma escola. Temos que crescer juntos, penso que a humildade seja um exemplo dessa busca de querer ser melhor, de ajudar o outro e não a busca de ser grande simplesmente, isso é muito educativo. (ENTREVISTADO 07).

[...] As pessoas que não buscam se autodesenvolver não alimentam. Então, por exemplo, a gente tenta não alimentar no outro o conflito, a gente tenta diluir. Tem momentos, que na reunião de classe com pai e professor na decisão de uma viagem para onde os alunos vão, é inevitável, o conflito aparece. Só que como isso vai ser conduzido após o parecer? Aí tem essa habilidade do professor de classe para entender que esse pai naquele momento teve algum problema, algum aborrecimento. (ENTREVISTADO 21).

Nos conflitos, percebi a ênfase dada à busca pelo autodesenvolvimento. Na prática, as pessoas exercitam o olhar para si e o outro para solucionar um conflito. Lembrei-me do relato do entrevistado 03 que exemplifica esse ponto.

[..] a gente já teve o caso de uma criança bem agressiva, que já tinha passado por várias escolas, e estava sendo trabalhado na sala. O menino estava super bem, mas as crianças começaram a contar em casa coisas que tinham acontecido no começo do ano daquele menino. Aí os pais ficaram assim, mas esse menino é muito agressivo. [...] Aí foram assim para a professora, mas o que está acontecendo, a gente precisa fazer uma reunião para falar sobre esse menino. Aí está, vamos fazer uma reunião. Sentou todo mundo, aí vieram os pais, o conselho pedagógico da escola, como um apoio à professora, os pais da criança. Foi muito interessante porque a professora teve

uma percepção muito boa e fez cada um olhar para o outro. Ela fez um trabalho artístico com argila primeiro, era assim: você fazia alguma coisa de argila, e aí, se trabalhava em dupla, aí o outro interferia na sua argila. Como é que você se sentia nessa interferência? Aí depois disso então ela falou um pouco o que as pessoas viveram e aí cada um contou [...] E aí assim, todo mundo foi entrando nesse mundo, nesse sentir, e como é que era essa mãe [...]. Vamos escutar essa mãe dessa criança que está querendo que esse filho se socialize e tem tanta dificuldade. Então a mãe pôde se colocar, e todos os outros. Aí começou a existir um sentimento de compaixão [...] tão forte surgiu naquele grupo de pais que, nossa foi lindo [...]. Foi lindo o processo daquela turma com relação àquele conflito que tinha a ver com agressividade [...]. Cada um pode vivenciar um pouco o que é a agressividade, um com o outro. E puderam ver como eles também estavam sendo agressivos com aquela família, com aqueles pais que estavam vivendo um drama com seu filho. Então foi bem bonito, assim que a gente busca fazer, a gente tenta harmonizar. Precisamos nos conhecer para conhecer os outros. (ENTREVISTADO 03).

Identifiquei que o autodesenvolvimento é um elemento que diferencia os dois grupos comunidade do Anabá, descritos na seção 4.3.3.3. Observei que a busca pelo desenvolvimento está nas falas dos entrevistados do grupo dos que se identificam com o Anabá, enquanto o autodesenvolvimento não está presente nos discursos dos entrevistados do grupo dos que trabalham no Anabá. Para estes do último grupo é incentivada a participação nos seminários de formação na Antroposofia e na Pedagogia Waldorf, porém não é uma obrigação. O estudo da Antroposofia facilita a compreensão da cultura da escola.

Na próxima seção, vou descrever sobre a importância do sentido de estar no Anabá, o que também reforça a diferença entre os dois grupos. Para o grupo dos que se identificam com a escola, é uma questão de realização pessoal e profissional. Já para o grupo dos que trabalham nela, é como se estivessem de passagem.

5.1.3.2 O sentido de estar aqui

Em alguns momentos, pensei que trabalhar no Anabá fosse um estilo de vida. Identifiquei, entretanto, que é algo maior. Estar na escola, lidando com a educação das crianças é uma realização para a maior parte das pessoas com quem conversei. Elas não conseguem se imaginar fazendo outra coisa. Afirmam que a relação com os colegas se estabelece a partir do respeito e da união, configurando-se como um alimento e um amparo espiritual, como relatam os entrevistados 06 18 e 31.

[...] estou aqui há muito tempo, então, a minha casa é aqui. Amo fazer o que faço aqui. Ser professor Waldorf é muito trabalho. Eu gosto disso. (ENTREVISTADO 06).

[...] agora estou podendo trabalhar no dia a dia e digo para as pessoas que pela primeira vez na vida, com 55 anos, eu estou fazendo o que eu amo. Eu amo o que eu faço, eu nunca consegui dizer isso. Eu trabalhava em agência, gostava de escrever, de trabalhar com texto, mas não gostava de fazer publicidade. Trabalhei dando aula em outras escolas, ah é legal mas, sempre mas. Aqui não, aqui eu estou fazendo a coisa mais importante que tem mais sentido na minha vida. Tem todas as dificuldades, elas são boas dentro da escola, lidando com assuntos ligados a educação. Financeiramente, também sempre tem as limitações, mas eu estou muito contente hoje de estar aqui como professor de classe. (ENTREVISTADO 18).

Aqui eu me encontrei. As coisas começaram a fazer sentido, a própria Pedagogia Waldorf é muito bonita. Gosto muito de trabalhar aqui, gosto das pessoas que trabalham comigo. Apesar da agitação da criançada, aqui você tem paz. (ENTREVISTADO 31).

Logo percebi que, para a maior parte dos entrevistados, estar no Anabá é o que faz sentido em suas vidas. Verifiquei nos relatos que esse sentido é descrito como um processo de identificação, de pertencimento, um encontro e uma realização pessoal.

O sentido foi, sem dúvida, a principal diferença entre os dois grupos da comunidade do Anabá. Os entrevistados que pertencem ao grupo dos que se identificam com a escola atribuem sentido em suas vidas ao fazer parte dela, por isso “carregam-na”. Já as pessoas que estão no grupo dos que trabalham no Anabá encaram como uma passagem, não se sentem parte, mas, há algo que os une enquanto comunidade que é a educação das crianças.

Esse fazer sentido transparece no dia a dia. Observei que a maior parte das pessoas que atuam no Anabá compartilham de uma sensação de bem-estar, conversam com um largo sorriso nos lábios, transmitem serenidade, falam com carinho e entusiasmo do que fazem, definem um estilo livre de se vestir e estabelecem um ritmo próprio. E assim, comecei a enxergar o sentido em fazer parte de uma comunidade que constrói o seu caminho.

5.1.3.3 O “nosso” caminho

“O caminho do Anabá é construído pela comunidade” (ENTREVISTADO 10). Essa frase, quando ouvi, ecoou dentro de mim. É uma afirmação muito forte. Fiquei pensando: porque comunidade? Comunidade tem o significado de algo comum. No Anabá se compartilha um objetivo comum: a educação das crianças a partir de uma perspectiva antropológica. A educação é um ideal para os que estão na Escola. Por isso, quando se discute algum tema, sempre se procura o que é melhor para a educação, como descrevem os entrevistados 02 e 29.

[...] todo o foco é a saúde da educação, então assim tanto com os pais, como com os alunos. Por exemplo, na situação financeira os pais também estão juntos para olhar essa saúde e olhar assim, bolsa, quem precisa de bolsa, como é que a gente vai distribuir, ou assim, essas crianças que não podem pagar, como é que a gente vai fazer com isso, sabe... vamos olhar para isso, ou assim, vamos lançar agora, mensalidade diferenciada, então, quem pode mais paga mais, é também o social dentro do financeiro que isso é bem importante. A gente tem que se preocupar com o que é melhor para todos com o foco na educação das crianças. (ENTREVISTADO 02).

[...] todo mundo pode dar a sua opinião assim sabes [...] às vezes é colocado assim, ah, mas olha só eu acho, aí alguém responde, mas não é o que o eu acho, é o que é melhor para todos, e para a educação. Já ouvi várias vezes isso como resposta assim sabes, não é assim, não é uma questão do que é melhor para mim na minha série, na minha turma, no meu horário. É o que fica melhor para todo mundo para o bem da educação das crianças. (ENTREVISTADO 29).

Os professores, pais e os administrativos da escola formam uma comunidade que constrói um caminho pelo objetivo da educação das crianças. O sentido de comunidade une dos dois grupos que descrevi na seção 4.3.3.3 em torno de um objetivo comum, também chamado de visão comum, como relatam os entrevistados 07 e 33.

Acredito que os princípios também ajudam a ter um pouco dessa visão comum, acho que isso é bem importante. Mas isso nunca está pronto dentro de uma instituição não é assim, ah conseguimos isso! Tem sempre gente nova, a gente está sempre tentando conseguir isso e sempre tem que conseguir de novo, não é algo fácil. (ENTREVISTADO 07).

[...] quer ver um exemplo? A gente precisar de um professor, de alguma disciplina. Vamos supor de alemão, precisamos de um professor de alemão, acontece muito isso. Aí a gente tem pressa e pega alguém da UFSC, que saiba alemão, para dar aula aqui. Só que o que acontece? A pessoa não fica, sabe, fica pouco tempo e vai embora. Ela começa a enxergar só os obstáculos, e claro, todos os lugares têm seus obstáculos, aqui também tem. Só que aqui a gente tem um ideal maior, então, a gente vence esses obstáculos porque a gente acredita na pedagogia. Aqui a gente tem uma visão comum. (ENTREVISTADO 33).

Esse caminho comum é concebido no dia a dia da escola. Por exemplo, as reuniões do Colégio de Professores às quintas-feiras, nas quais todos se encontram, não é apenas uma instância para tomada de

decisões. É um momento da comunidade se encontrar, conversar e renovar as energias, como observa o entrevistado 03.

Então é um momento assim que as pessoas podem também se colocar para os outros ouvirem. Acho que esses momentos é que de novo nos unem. Por isso é que essa quinta-feira é tão importante que a gente participe. Às vezes a gente entra ali para falar que tem alunos que estão riscando as portas do banheiro o que a gente vai fazer, às vezes toca nesses pontinhos chatos, mas na maioria das vezes sempre tem uma situação onde realmente você sai renovado, ufa! Que bom, de novo agora eu respirei, estou entusiasmado. Vamos lá, amanhã é sexta-feira, semana que vem vamos tocar para frente a escola. E tem dias que a gente sai tão cansado, desanimado que aí já estou cansado de falar desse assunto e aí é outro que assume esse papel de, não gente, vamos lá! Então é na quinta-feira que a gente faz essa ligação do fio, de quando o teu fio está meio esticado o outro vai e te puxa, não vai tão para trás, vem para cá, vamos de novo juntos. Então o que a gente tenta fazer com o grupo de pais e com os alunos, que é formar um grupo para ficar junto durante esses anos todos e construir uma comunidade, mas assim, que ajude mesmo ao comum é o que a gente também tenta fazer entre nós. (ENTREVISTADO 03).

A reunião de planejamento que acontece no início de cada ano, no fundo, também é um momento que tem esse objetivo de integrar, de alimentar o bem comum, de fortalecer o ideal que os une. Em uma conversa informal, obtive o relato de que essa reunião costuma durar o dia inteiro, porém as decisões, o planejamento em si, consomem cerca de 20% a 30% do tempo da reunião. A maior parte do tempo é destinada para a conversa, a integração com atividades artísticas, o fortalecimento da Pedagogia por meio dos estudos dos ensinamentos de Rudolf Steiner. Percebi que os momentos coletivos são espaços que fortalecem de forma mais subjetiva o senso de comunidade, pois me parece ser onde as pessoas renovam suas energias, encontram entusiasmo, buscam seu bem-estar para continuar na construção do caminho comum a todos.

Finalizo a descrição dos três elementos organizacionais: estrutura da escola, com base nas instâncias, do processo decisório, com suas quatro fases e do contexto espiritualizado do Anabá que permitiram entender a gestão no Anabá. A partir da análise desses três elementos apresento, na próxima seção, como acontece o processo de liderança na Escola Anabá.

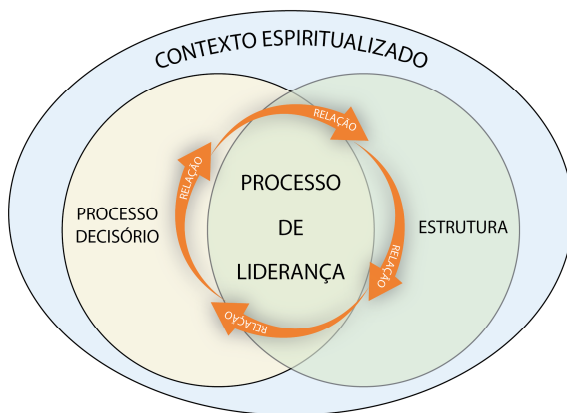
5.2 COMO OCORRE O PROCESSO DE LIDERANÇA NA ESCOLA ANABÁ?

Como já comentei no início desse capítulo, estudar a liderança em uma organização que não tem um organograma é um desafio. Ao mesmo tempo é um indício de que liderança é um processo e não está personificada nas pessoas ou em posições.

Para compreender o processo de liderança na Escola Anabá, estabeleci uma conexão entre os três elementos organizacionais apresentados na seção 5.1. Analisei como funciona a estrutura do Anabá, como o ocorre o processo decisório e a influência do contexto espiritualizado.

O processo de liderança no Anabá é emergente, influenciado pelo contexto espiritualizado da escola, no qual a liderança emerge das relações estabelecidas nas instâncias e conta com elementos influenciadores identificados no processo decisório. Assim, as relações construídas na escola estabelecem a dinâmica da emergência da liderança a partir do elo formado entre a estrutura organizacional e o processo decisório, conforme represento na Figura 15.

Figura 15 – Proposta inicial do processo de liderança no Anabá



Fonte: elaborado pela autora (2015)

Nas próximas seções, aprofundo a descrição de como ocorre o processo de liderança na Escola Anabá.

5.2.1 Influência do contexto espiritualizado no Anabá

O contexto da Escola Anabá é espiritualizado, como caracterizei na seção 5.1.3, pela busca do autodesenvolvimento da maior parte das pessoas que nela atuam, pelo sentido atribuído pelas pessoas de estar no Anabá e pelo senso de pertencer a uma comunidade que constrói o seu caminho.

A busca pelo autodesenvolvimento, elemento importante do contexto espiritualizado, estabelece um perfil das pessoas que atuam no Anabá. Conforme os relatos dos entrevistados 07 e 21, que para atuar na escola é fundamental conhecer a si mesmo, buscar o seu próprio desenvolvimento e buscar compreender o outro.

[...] autodesenvolvimento não é grandeza que é do outro, é mais grandioso, é o reconhecimento dos próprios defeitos, a humildade. (ENTREVISTADO 07).

[...] todos nós somos seres humanos, com todos os defeitos. A aceitação, entender o outro e sempre ter o olhar para o outro, amorosamente, é o que faz a gente melhor. A gente tem que olhar para

esse momento do outro [...]. (ENTREVISTADO 21).

Em geral, as pessoas que não têm esse perfil têm dificuldades em permanecer no Anabá, pois não se identificam com os valores compartilhados na Escola, conforme revela o entrevistado 21.

[...] é difícil para uma pessoa que não entende a necessidade do autodesenvolvimento. Já teve professor aqui que não conseguia enxergar os outros, olhava só para si. Tinha um ego enorme. Depois também não consegue entender nosso trabalho coletivo, precisa de união, sabe? Às vezes é mais fácil ter um chefe para dizer o que fazer. Aqui não é assim [...] essas pessoas acabam saindo logo daqui. Procuram um lugar diferente. (ENTREVISTADO 21).

Outro ponto que observei do contexto espiritualizado do Anabá é a relação entre os valores compartilhados, o autodesenvolvimento e o trabalho coletivo. Identifiquei que o autodesenvolvimento fortalece a união e a confiança, viabilizando o trabalho em grupo, como afirma o entrevistado 07.

O autodesenvolvimento é fundamental para que possamos nos conhecer e conhecer o outro. Quando conhecemos, podemos confiar. Isso cria um ambiente de confiança que é imprescindível para nosso trabalho conjunto. Pois não somente de regras e leis que movem uma escola. Temos que crescer juntos. É isso o que nos une. (ENTREVISTADO 07).

Por fim, identifiquei que o contexto espiritualizado do Anabá compartilha de valores que propiciam um espaço aberto e orgânico, no qual há um respeito mútuo, liberdade na forma de atuação e permite emergir diversas lideranças na Escola, como relatam os entrevistados 04, 05 e 08.

[...] quando eu entrei aqui, em 2001, eu lembro de dizer isso: não é só um emprego, esse lugar vai mudar a minha vida. Já sentia que tinha uma coisa aqui com a qual eu me identificava. Com o tempo

vi que aqui eu me sentia livre para falar e fazer o que eu quisesse. Claro, que tudo é com muito respeito com o outro, porque, assim, temos sempre que se colocar no lugar do outro antes de falar qualquer coisa. Essa sensação não tinha nos outros lugares que trabalhei. (ENTREVISTADO 04).

[...] aqui a gente tem liberdade. Se alguém quiser falar, fala. Ninguém fica controlando o que cada um faz. A gente tem responsabilidade com essas crianças. Por isso, aqui a gente procura ajudar o outro, mas, como já tinha falado antes, primeiro tem que se conhecer. (ENTREVISTADO 05).

[...] quando tem alguém que sabe fazer alguma coisa que precisamos, a gente segue, porque confia nela, entende? Ah, precisamos fazer o teatro de Natal para as crianças. Tem uma comissão responsável por isso, a gente segue o que eles pedem, porque confiamos no trabalho deles. Então eles lideram como vai ser feito o teatro. (ENTREVISTADO 08).

Observei que o contexto espiritualizado do Anabá, em especial por meio de seus valores compartilhados, influencia no perfil das pessoas que trabalham na escola e na interação das pessoas em seus grupos. Quanto ao processo de liderança, identifiquei que os valores de confiança, união, respeito e igualdade influenciam na construção de um ambiente aberto e livre para a emergência de lideranças, conforme a situação ou necessidade. Na próxima seção, descrevo como emerge a liderança no contexto espiritualizado do Anabá.

5.2.2 A emergência da liderança no Anabá

A emergência da liderança no Anabá se refere a como se constitui a liderança nas relações construídas em toda sua estrutura organizacional. Assim, apresento, nessa seção, as duas formas de emergência da liderança: da fluidez das relações de poder da estrutura e do efeito da interação.

5.2.2.1 A fluidez das relações de poder da estrutura

Parece estranho falar de relações de poder em uma organização sem hierarquias e organograma. Mas, na estrutura da escola, as instâncias têm poder²⁵. E o poder que está associado às instâncias é o poder de decisão. Assim, identifiquei que a liderança emerge da influência do poder de decisão das instâncias. Como descrevi no capítulo anterior, cada instância tem sua função e abrangência de atuação na escola. Assim, em um primeiro momento, a instância com maior poder decisório e maior liderança no Anabá seria o Conselho Pedagógico.

Contudo, também identifiquei que as instâncias estabelecem uma teia de relações, nas quais o poder das decisões é distribuído, ou seja, é fluido entre as instâncias relacionadas com o tema em discussão. Assim, a liderança é assumida pela instância que detém o poder de decisão, configurando uma forma fluida de liderança na estrutura da Escola.

Um exemplo da fluidez das relações de poder decisório no Anabá foi o caso da continuidade do ensino médio no ano de 2015. Por ser um tema que envolve a todos, poderia ser liderado pelo Conselho Pedagógico ou pelo Colégio de Professores, porém foi delegado à área do ensino médio, conforme descreve o entrevistado 01.

[...] com o ensino médio, não depende do Conselho Pedagógico, claro que o Conselho Pedagógico vai ter que concordar, mas o Conselho Pedagógico pode dizer, gente nós temos que começar o ensino médio ano que vem. Não vai começar se esse grupo de ensino médio não tocar para a frente, não existe essa possibilidade, o chefe mandou tem que fazer, não existe, porque não é real. Vamos dizer assim, se o grupo do ensino médio disser assim, nós não temos condições de ter ensino médio ano que vêm, não adianta o conselho pedagógico dizer que tem que ser, não vai acontecer, então nesse ponto, nessa questão, quem tem o poder é o grupo do ensino médio. Então é um outro tipo de estrutura, ela é móvel, por isso que ela é horizontal, e por situação. (ENTREVISTADO 01).

²⁵ Poder com a perspectiva do *power-with* (poder-com), no qual o poder é percebido como uma distribuição mais equilibrada do poder, gerado pelo trabalho coletivo (BUNDY-FAZIOLI, QUIJANO, BUBAR, 2013).

Outro exemplo em que a liderança ocorreu de forma fluida na estrutura da escola foi o ingresso da turma do 1º ano de 2015. Como já descrevi, nesse caso, as relações de poder de decisão envolveram a comissão de matrícula, a comissão financeira e a Diretoria da Associação. Contudo, na maior parte do tempo, foi o Conselho Pedagógico quem assumiu a liderança do tema na Escola e ao final, no momento de decisão, a liderança foi delegada ao Colégio de Professores.

A fluidez das relações de poder de decisão entre as instâncias decorre da confiança destinada às pessoas que fazem parte dessas instâncias. Em outras palavras, no Anabá, entende-se que nas instâncias têm pessoas aptas a assumir o papel de liderança dessa instância sobre um tema em um determinado momento. No Conselho Pedagógico, por exemplo, as pessoas que fazem parte dessa instância são eleitas, na eleição sociocrática que descrevi anteriormente. E os membros eleitos assumem o poder de decisão e de liderança dessa instância, pois foi delegado a eles pelo coletivo, conforme relata o entrevistado 05.

Quando você escolhe alguém para entrar no conselho, ele não é um representante. Na verdade, eu entrego para quem eu escolhi o poder para decidir naquela instância. Eu consenti que fulano seja escolhido, porque eu confio na capacidade dele, porque ele tem qualidades que eu considero importante para estar no conselho. Então, depois eu não vou ficar me metendo nas decisões do conselho, claro, posso perguntar alguma coisa para entender melhor, mas não vou ficar questionando, colocando lenha na fogueira, sabe? (ENTREVISTADO 05).

Cada instância também tem, internamente, uma relação de poder decisório e de liderança no grupo. No Conselho Pedagógico, um dos membros coordenou a reunião, quando participei da mesma. A função do coordenador é escolhida entre os próprios membros do Conselho Pedagógico, havendo um revezamento dessa função. Ao coordenador é delegado o poder de decidir os temas que são discutidos, analisados e encaminhados na reunião, assumindo uma forma de liderança no grupo, como descrevem os entrevistados 08 e 12.

[...] essa escolha é dentro do próprio grupo mesmo ou alguém se oferece e os outros concordam. Não passa tanto por aquele processo da eleição

sociocrática. [...] olha esse é um trabalho muito sério, é uma grande responsabilidade, porque quando a gente cuida da pauta. No fundo tem uma relação de confiança e poder, porque eu vou da vez para esse assunto, esse aqui vou deixar para outra semana. Sou eu quem arrumo como vai ocorrer a reunião, os colegas têm que confiar que eu preparei a reunião com os assuntos prioritários da semana. (ENTREVISTADO 08).

[...] não há uma regra ou um prazo determinado para ser o coordenador da reunião. A gente procurar fazer um rodízio para que todos possam ter a experiência. Isso é importante, mas é mais uma questão de gosto pessoal. A gente entrega para o coordenador a responsabilidade de fazer a pauta, alguns acham legal, outros não gostam tanto. (ENTREVISTADO 12).

Em relação ao Colégio de Professores, como todos da escola participam desta instância, não há eleições. Similar ao Conselho Pedagógico, existe a figura do coordenador nas reuniões do Colégio, para quem é delegado o poder de decidir a pauta, de conduzir a reunião e encaminhar os assuntos, como descreve o entrevistado 01, assumindo um papel de liderança no grupo.

[...] o coordenador da reunião do Colégio, se ele dizer, ó gente, esse assunto não vai poder ser tratado agora porque eu tenho aqui na pauta um outro assunto mais importante, ou ele pode até ficar quieto nem falar sobre o outro assunto, agora vamos tratar de tal assunto, ele sabe que tem o outro lá, mas ele nem fala nada. Ele pode decidir isso. Quer dizer, o grupo delegou essa responsabilidade para ele, então ele é superior nesse momento. Tem o poder, nessa função, e assim vai, em cada instância existem papéis que tu assume. (ENTREVISTADO 01).

A escolha do coordenador do Colégio de Professores é um pouco diferente do Conselho Pedagógico. Na reunião do Colégio de Professores para o planejamento da escola, realizada no início de cada

ano, o atual coordenador pergunta se tem alguém interessado, se houver, geralmente já é designado para a função de coordenador. Se não houver interessados é aberto para sugestões de nomes, até o nome sugerido aceitar a coordenação.

Nas comissões e nas áreas não identifiquei uma forma de liderança ligada à estrutura dessas instâncias. Esses grupos se reúnem mais livremente, conforme a disponibilidade dos membros, sem um coordenador formal. Nas comissões, as pessoas são voluntárias e a escolha de quem vai compor cada comissão é feita na reunião de planejamento do Colégio de Professores, no início de cada ano, ou seja, todos os anos as comissões são renovadas. Já em relação às áreas, os membros são os professores que ministram disciplinas relacionadas à área, isso quer dizer que há pouca rotatividade de pessoas em cada área. No caso dessas duas instâncias, observei outras formas de liderança baseadas na interação, conforme descrevo na próxima seção.

No Anabá, identifiquei que as instâncias apresentam relações de poder decisório que, em função do tema em questão, estabelecem-se de forma fluída em toda a estrutura da Escola. Essas relações fluídas de poder revelam a primeira forma de liderança que identifiquei, vinculada à estrutura do Anabá.

5.2.2.2 Um efeito da interação

No Anabá, a comunidade escolar formada por professores, alunos, pais e funcionários administrativos (secretaria, biblioteca, administrador) convive e interage no dia a dia. A partir das interações, relações são construídas entre as pessoas que fazem parte dessa comunidade, por exemplo: a relação entre professor e aluno, pais e professores, professores de uma área, os funcionários administrativos, entre outras.

De uma forma geral, as relações construídas na escola são baseadas na confiança, afetividade, empatia e respeito. Contudo, nessas relações existe um processo de influência entre as pessoas, configurando uma outra forma de emergência da liderança no Anabá. Assim, a liderança emerge a partir da influência construída nas relações. Observei essa liderança em várias relações construídas na escola. De forma especial entre os professores de classe e pais, os professores e tutores e as pessoas que atuam nas instâncias.

As relações entre os professores de classe e o pais são construídas ao longo do tempo, criando vínculos entre as pessoas formando uma comunidade, como relata o entrevistado 13.

Criar um vínculo, eu acho desde o jardim quando o pai entra na escola, a gente já procura criar esse vínculo, criar esse grupo também de um pai de uma classe. Começa do pequeno, então o pai começa se envolver primeiro com o assunto do filho, que diz respeito ao filho, e depois o que diz respeito à classe do filho. O pai que chega vai ampliando essa atuação na escola, primeiro ele está preocupado ali com o filho, se está tudo bem, e depois ele já olha um pouquinho mais para a classe, e depois de repente ele faz um salto começa a olhar um pouco a escola como um todo. Já começa a se envolver numa comissão, mas o professor de classe acho que cuida desse grupo da classe, tanto de pais quanto de alunos, então cria essa comunidade de pais em volta dessa classe que vai levando. (ENTREVISTADO 13).

O professor de classe busca construir uma relação de confiança com os pais dos alunos de sua classe. É ele quem vai incentivar e motivar os pais para participar das atividades da turma do seu filho, depois vai ampliando o envolvimento dos pais com a escola. O professor de classe constrói uma relação em que ele influencia os pais, transformando-se em uma referência para eles, como revelam os entrevistados 16 e 24.

[...] a gente procura como pai, enfim, procura ajudar e participar de uma forma saudável. “Ah, vamos fazer, um lugar para fazer o composto das folhas, lá, fazer no nosso jardim”, lá, os pais podem ajudar, junto com as crianças, cimento e não sei o que mais que trabalha... Isso é importante, em todos os processos, a liderança do professor, a gente realmente procura ajudar, com as crianças (ENTREVISTADO 16).

[...] a gente sempre conversa com os professores, por exemplo, a professora de classe da minha filha é bem, bem entusiasta do movimento do conselho dos pais, então, a gente sempre troca ideias assim. Ela ajuda nessa tentativa de trazer novamente os pais para essa participação maior na escola [...]. (ENTREVISTADO 24).

A liderança que emerge nessa comunidade construída pelo professor de classe e os pais ocorre naturalmente, pois os pais confiam cada vez mais no professor, criam um vínculo afetivo e passam a segui-lo.

Outra relação em que a liderança emerge a partir da interação é a do professor e seu tutor. Todo professor que entra no Anabá é apresentado ao seu tutor. O tutor, em geral, é um professor mais experiente. Ele é a primeira pessoa de quem um professor recém-chegado se aproxima e passa a contar com seu apoio e acompanhamento. Assim, rapidamente é construído um vínculo de confiança entre o professor e o seu tutor, como descrevem os entrevistados 08 e 17.

Aqui nós temos um processo de tutores internos, eu do quinto ano ajudo a professora do quarto, então eu faço uma tutoria com ela, a gente tem uma certa experiência, mas nós fazemos uma tutoria meio conjunta, assim, ela acompanha o meu trabalho, eu acompanho o trabalho dela, às vezes a gente tem alguma dúvida, o que a gente faz, como é que a gente faz, então trocamos, para ter um colega de apoio assim. Aí a gente tem os outros que nos ajudam, a gente trabalha sempre trabalha muito com esse tema do apoio. (ENTREVISTADO 08).

[...] todo professor que entra tem um tutor um professor mais experiente com o qual ele conversa toda semana, então uma hora ou duas. Ele acompanha tudo que acontece. Mas funciona assim não é uma coisa que vai fazendo e ah eu faço como eu quero acho que está bom não, não. O tutor é uma coisa muito boa, nos dá uma segurança muito boa, porque você não fica sozinho assim, pensando será que está bom será que não está. Minha tutora já levou duas turmas completas de primeira a oitava, já está no terceiro ciclo. Então já enfrentou esse caminho inteiro, duas vezes e pouca. É uma referência muito importante para gente, ela orienta, dá sugestões em relação ao que ela já fez. Vou seguindo um caminho já trilhado. Claro, que cada turma é uma turma, mas é muito bom contar com esse suporte.

Então existe essa estrutura, que eu acho um patrimônio da escola. (ENTREVISTADO 17).

Quando o professor chega na escola, ele cria laços afetivos de respeito e admiração pelo seu tutor, vendo-o como um suporte e passando a seguir seus passos. Percebi uma relação de gratidão entre o professor e seu tutor e uma fidelidade aos seus ensinamentos. Assim, emerge a liderança nessa relação.

Outra relação em que emerge a liderança é entre as pessoas que atuam em uma instância. No trabalho da instância, as relações são construídas baseadas na confiança. No decorrer desse trabalho, as relações entre as pessoas revelam suas habilidades e conhecimentos. Assim, quando há o reconhecimento dessas habilidades e conhecimentos de uma pessoa, o grupo acaba elegendo essa pessoa como capaz em liderar uma determinada situação devido a sua competência, emergindo a liderança. Os entrevistados 02 e 16 relatam como emerge a liderança na relação.

Muitas vezes, para esses processos, nós escolhemos uma pessoa que carregue da melhor forma possível. Claro, entre nós tem pessoas, como em qualquer lugar, que tem... todos nós temos talentos, virtudes e carências, então, quando a gente vê alguém talentoso para essa tarefa, muitas vezes ele é escolhido. Mas é porque ele tem essa facilidade? Ou porque ele tem muita experiência e adquiriu isso, mas... aí ele se tornou um líder para esse momento, certo? Então essas lideranças elas são variadas, dependendo da situação. (ENTREVISTADO 02).

[...] parece que é natural essa liderança dele sobre o grupo. Porque em qualquer grupo tem as coisas que não são hierárquicas, mas de respeito, de entendimento que uma pessoa está há vinte, vinte e cinco anos envolvida, tem algumas informações que tu não tem, têm os conhecimentos que, tu não tem. (ENTREVISTADO 16).

A emergência da liderança nessa relação varia conforme a situação, o tema ou o problema a ser resolvido. Na maior parte das situações está relacionado com alguma instância, como exemplifica o entrevistado 04.

Normalmente alguém diz: ah, fulano, faz isso. Claro você já viu nele essa qualidade, boa para esse momento, né? Um exemplo: a professora de educação física, ela é a líder da festa de São João há anos! Porque ela carrega isso da melhor forma que a gente conseguiu até hoje. Nós seguimos tudo o que fala e vamos atrás dela. Por isso ela faz parte da comissão da festa de São João. (ENTREVISTADO 04).

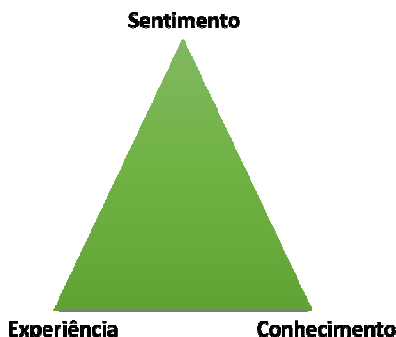
Em alguns casos, o vínculo não é direto com uma instância, como a representante do jardim de infância junto ao Conselho Pedagógico. Atualmente, não há nenhum membro do Conselho Pedagógico que atue no jardim de infância. Como o jardim fica distante fisicamente do restante da escola, dificulta a comunicação para acompanhar o andamento do jardim. Por isso o Conselho sugeriu que fosse escolhido um representante do jardim para fazer essa ponte. Na época, o grupo do jardim escolheu uma auxiliar do jardim por ser uma pessoa com grande entusiasmo, com uma visão holística e demonstrar preocupação com a melhoria dos processos. Hoje, a auxiliar, além de continuar como representante do jardim junto ao Conselho, já está fazendo o seminário para se tornar uma professora Waldorf.

Exemplos como os que citei são muito comuns na escola. Quando emerge uma liderança em algum processo, é incentivado e entendido como uma consequência das relações entre as pessoas. Assim, as diversas formas de liderança emergem nas relações entre as pessoas na estrutura da Escola.

5.2.3 Os elementos influenciadores do processo de liderança

Na minha caminhada no Anabá, observei que o processo da liderança tem alguns elementos influenciadores que permeiam as formas de liderança. Esses elementos são aqueles que influenciam as pessoas, em especial, durante o processo de tomada de decisão, seja na análise de uma demanda, na formação de imagens, nas argumentações na busca pelo consentimento e no carregar. Identifiquei três elementos influenciadores no processo de liderança: a experiência, o conhecimento e o sentimento, conforme a Figura 16, que descrevo nesta seção.

Figura 16 - Elementos influenciadores



Fonte: elaborada pela autora (2015)

5.2.3.1 A experiência na Pedagogia Waldorf

Nos discursos das pessoas que estão há mais tempo na escola, observei a importância dada em estabelecer uma relação dialógica entre o novo e o velho, o jovem e o experiente para o próprio processo de renovação, como relatam os entrevistados 01 e 02.

[...] quando entra um professor novo na escola, se escolhe um tutor, então é uma relação do novo com o velho e isso é bem legal porque sempre há uma interação. Isso ajuda o velho a se renovar, porque de repente vem um professor novo e questiona uma coisa, mas porque que eu tenho que fazer desse jeito, e o velho já estava dormindo para aquele assunto, então aquilo volta, por outro lado o novo não fica totalmente experimental. (ENTREVISTADO 01).

É necessário que tenham duas ou três pessoas, que tenha experiência, que tenha vivência dentro da escola, que tem vivência na pedagogia. Tudo isso é importante, mas também é importante que tenha sangue novo porque às vezes os processos são muito sofridos e quando eles aparecem de novo, você tenta fazer aquele mesmo caminho e as coisas vão cristalizando, sabe? E quando tem pessoas que trazem o novo, quem sabe você pode

ir por outros caminhos. E essa... essa abertura é um exercício [...]. (ENTREVISTADO 02).

Contudo, nos discursos, a maior parte dos entrevistados atribui valor à experiência no dia a dia do Anabá e da Pedagogia Waldorf, como demonstra o entrevistado 08.

[...] a gente sempre acaba procurando aconselhamento por quem já passou por uma determinada situação que já viveu aquela experiência [...]. (ENTREVISTADO 08).

Com o passar do tempo, percebi que a experiência é um elemento que influencia nas relações entre as pessoas da escola, consequentemente no processo de liderança. Os entrevistados demonstraram que a experiência tem força nas decisões dentro da escola, traz segurança e é fonte de sabedoria. Os entrevistados 17, 18 e 23 revelam a influência da experiência no Anabá.

[...] acho que tem alguma organização interna, assim para fazer a coisa funcionar, não como hierarquia, não isso não tem. Mas é natural assim aqueles que estão entrando participe menos e seja conduzido pelos de mais experiência. Tem o fato que a gente percebe que por mais que exista igualdade entre os professores, mas os professores mais antigos são reconhecidos como mais decisivos. Então determinadas decisões nas reuniões do Colégio sem a presença de dos mais experientes você vê que não tem a mesma força. (ENTREVISTADO 17).

A vivência aqui dentro da escola faz com a gente amadureça as contribuições na escola. Aqui o mais antigo não é jogado de lado. Pelo contrário, o ambiente dá segurança de permitir da gente ouvir a voz da experiência e da sabedoria. Isso é muito bonito. (ENTREVISTADO 18).

Fiz estágio com uma professora que já saiu da escola, mas uma professora muito experiente. Já era a segunda turma que ela já estava levando. Eu estava acompanhando o terceiro ano dela. Ela

meio que me adotou, aí que despertou esse interesse. Não, é isso que eu quero fazer, quero ser professor de classe, quero trabalhar numa escola dessas. (ENTREVISTADO 23).

A influência da experiência no Anabá e na Pedagogia Waldorf ficou evidente no processo de decisão. Por exemplo, no caso da continuidade do ensino médio, a experiência do fundador da escola foi relevante no posicionamento dos professores. O entrevistado 05 relatou essa influência em uma das reuniões da área do ensino médio.

[...] eu admiro muito o fundador, ele tem muita experiência, conhece muito da Antroposofia. Ele tem a opinião que não deveria já fazer para o ano que vem, então, ele mesmo assumindo essa posição, sendo o presidente da Associação Pedagógica Micael, em nenhum momento, na minha visão, ele foi autoritário, por conta dessa posição. Sempre ouviu cada um assim, e até numa das últimas reuniões ele falou, ó, eu acho que já estamos aqui em setembro e então a minha opinião é essa, aí ele colocou, eu acho que, existe aí um planejamento, da Associação Pedagógica Micael, então, eu acho que para o ano que vem ficaria muito corrido. Aí depois que ele colocou essa opinião bateu uma rodada, isso costuma acontecer, é uma rodada onde cada um coloca um pouco como que sente, o que pensa e tal, essa outra rodada algumas pessoas colocaram, eu mesmo fiquei em cima do muro, eu assumo, quando ele falou, eu fiquei, é verdade, acho que ele tem razão, meio que eu senti, talvez não seja a hora, um pouco, tudo bem [...]. (ENTREVISTADO 05).

O fundador é a pessoa mais experiente que atua na escola e seu posicionamento contrário ao início do 10º ano em 2015 influenciou a maior parte das pessoas da área do ensino médio, como revela a fala do entrevistado 12.

O fundador tem toda a experiência de consolidar o ensino fundamental. Já passou por um caminho. Por isso que uma das coisas que ele fala e que eu

concordo, não deveria ser assim, vamos para o ano que vem. Deveria ser, vamos fazer um planejamento para ver o que precisa e o que não precisa e tal, e se não sai no ano que vem, sai no outro. Uma coisa mais planejada, tudo certo, o que precisa, daí fazer comissões, isso é uma coisa que funciona muito bem na escola, então, a comissão que vai lá na secretaria da educação perguntar quais são os documentos que precisa, então fica encarregado dois ou três, aí a comissão que vai estar falando com a secretaria. (ENTREVISTADO 12).

Segundo o entrevistado 17 “[...] determinadas pessoas quando dão sua opinião, carregam junto e influenciam muito [...]”, descobri que isso acontece devido ao respeito à experiência, por isso é um elemento influenciador importante no processo de liderança. Mas existem outros elementos que geram a influência, como o conhecimento que trato na próxima seção.

5.2.3.2 O conhecimento da Antroposofia

[...] aqui há um respeito muito grande pelo conhecimento, pela sabedoria, em geral, pelos anos de estudo e dedicação. (ENTREVISTADO 18).

Por ser uma instituição vinculada à Antroposofia, no Anabá o conhecimento é encarado como algo quase sagrado. É muito comum um conhecedor da Antroposofia estudar sua vida inteira, por isso, é respeitado e admirado. Geralmente, é também uma pessoa experiente, pois a prática e os estudos andam de mãos dadas na Antroposofia. Nos discursos da maior parte dos entrevistados, o conhecimento da Antroposofia é um elemento de influência nas relações devido ao reconhecimento e admiração àqueles que tem o detém, como revela o entrevistado 04.

[...] você pode ler um livro do Steiner cinco vezes e tu vais, cada vez vai perceber alguma coisa que não tinha percebido. Ah, acho que agora eu entendi, o fundador que está agora há trinta e quatro anos lendo diz às vezes, ah, agora eu entendi, então, você estudar *forever*. Então quem

tem muitos anos estudando, quem tem muita prática, ah, tu precisa reconhecer entendes, não tem como tu não reconhecesse uma pessoa que tem uma bagagem dentro da escola, e não só dentro da escola, mas dentro da antroposofia [...]. (ENTREVISTADO 04).

O conhecimento a respeito da Antroposofia é um elemento importante no processo de decisão do Anabá. A principal relevância desse elemento está nas decisões das áreas, nas quais fica evidente as diferenças entre os dois grupos da instância informal. As pessoas que pertencem ao grupo dos que trabalham no Anabá não tem o conhecimento da Antroposofia. Já as pessoas que estão no grupo dos que se identificam com o Anabá têm o conhecimento da Antroposofia, por terem a formação do seminário Waldorf. Em decisões e discussões que envolvem o conhecimento da Antroposofia, as pessoas que não detêm o conhecimento acabam ficando de fora. Naturalmente, são influenciadas por aqueles que conhecem a Antroposofia, como revela o entrevistado 29.

[...] eu participo das reuniões. Tem momentos que é bem tranquilo assim para entender o que está sendo tratado, eu consigo contribuir. Mas tem horas que começam com as conversas de vigília, de dormir, do sonho, do corpo astral, do Eu da criança, começa a ficar num nível que eu não alcanço. Não sei, sabe. Não tenho muito o que fazer ou dizer. Quando a conversa vai para esse lado, eu só aceito o que está sendo dito. (ENTREVISTADO 29).

Entre as pessoas que estudam e conhecem a Antroposofia, a lógica da influência do conhecimento é a mesma da experiência. Assim, quanto mais conhecimento, mais influência nas decisões, como relata o entrevistado 26.

Eu vejo que para atuar no Conselho Pedagógico tem que ser uma pessoa que conheça bem a escola, e também precisa conhecer a Antroposofia e a Pedagogia Waldorf. Quanto mais conhecer acho que é melhor para tomar decisões mais conscientes. (ENTREVISTADO 26).

Além da influência nas decisões, as pessoas com o conhecimento da Antroposofia têm o reconhecimento daqueles que não o detêm e são vistos como uma fonte de aprendizado, como descreve o entrevistado 18.

[...] o conhecimento de muitos casos de ter vivido e tal, então tem essa força de uma tradição, mais baseada no conhecimento, em coisas boas. Se aprende mesmo nos corredores, as palavras já são tão distantes [...]. Mas esse conhecimento tácito que se aprende conversando com os colegas não é no formal. Aqui também, em todo o lugar tem isso de fator humano, tem essa dimensão também que acaba com uma hierarquização informal. Então você vê aqueles que tem mais conhecimento e se aproxima deles. (ENTREVISTADO 18).

Nos momentos de estudos dos seminários de Rudolf Steiner, nas reuniões do Colégio de Professores que participei, entendi a importância do conhecimento da Antroposofia. Cada semana uma pessoa apresentava um seminário do livro, que havia sido combinado previamente no início do ano. A cada reunião a contribuição dos que têm mais conhecimentos, seja ajudando na apresentação, esclarecendo algum ponto do texto, ou trazendo um exemplo prático para clarear alguma ideia. A sensação era que a contribuição ajudava a traduzir os textos de Steiner, devido a linguagem densa e difícil. Observei que ter o conhecimento da Antroposofia faz com que as pessoas confiem naqueles que o detêm, configurando como um elemento influenciador.

Assim, o conhecimento e a experiência constituem elementos influenciadores complementares do processo de liderança. Quando analisei com uma lente antroposófica, percebi que estava falando do pensar (conhecimento) e do querer (experiência). Seguindo os princípios da trimembração, ainda falta uma parte, o sentimento (o sentir), que é o elemento que vou descrever na próxima seção.

5.2.3.3 O sentimento

“Isso é muito coração” (ENTREVISTADO 16)! Uma frase comum no discurso dos entrevistados reflete o último elemento influenciador no Anabá, o sentimento, baseado na emoção, que representa o sentir, fechando a trimembração da Antroposofia. Diferente dos dois elementos anteriores que parecem exigir de uma caminhada

dentro da Pedagogia e na Antroposofia, o sentimento pode ser utilizado por um número maior de pessoas.

Novamente, retorno ao caso da implantação do ensino médio, pois é um bom exemplo para explicar como o sentimento se configura como um elemento influenciador nas relações. Como já comentei, o grupo que desejava iniciar o 10º ano em 2015 abraçou a causa devido à influência das manifestações dos alunos e usou o argumento sentimental para convencer os demais à lutar por essa proposta, conforme relatam os entrevistados 04 e 18.

[...] os alunos ali, pelo amor de Deus, dá o ensino médio para nós, não quero ir para outro lugar, a gente quer estar aqui, a gente quer aprender as coisas da forma que vocês nos passam, porque a gente tem amigos de outros lugares e gente vê que é diferente. A gente vê o ser humano de outra forma, então, de um lado você tem vinte e quatro jovens implorando para continuar e tu vê alguns adultos enraizados, quase um avestruz com a cabeça na terra também, e com o freio de mão mais do que puxado, por vários motivos. Tem como você não ficar do lado de uns amores que acreditam em você? (ENTREVISTADO 04).

[...] quando tiver o ensino médio que é um sonho grande nosso assim, aí eu vou poder dar aula para os outros anos, décimo, décimo primeiro, décimo segundo ano. Os alunos têm muita vontade, muita vontade, isso é contagiante, eles têm muita energia. (ENTREVISTADO 18).

Também encontrei a influência do sentimento no caso do ingresso da turma do 1º ano de 2015. Relembrando um pouco, na reunião do Colégio de Professores uma pessoa pediu a vez para falar e disse que o grupo precisava olhar com carinho para os pais e para as crianças que estavam pedindo para continuar na Pedagogia. Argumentou que a escola não poderia virar as costas, dizer que tem 30 vagas e eles que procurem outro lugar. Novamente foi o lado emocional que prevaleceu nos argumentos para a tomada de decisão.

Por fim, comento mais um caso em que identifiquei a importância dos sentimentos nas decisões financeiras da escola. No momento de lidar com os pais que estão inadimplentes com a escola, por exemplo,

são levadas em consideração as dificuldades financeiras da família do inadimplente, a negociação tende a ser benéfica para todos. Os membros que estão ou já foram da comissão financeira fazem questão de relatar como isso acontece, conforme os relatos dos entrevistados 13 e 18.

[...] participei da Comissão Financeira, que é bem interessante para mim, foi bem desafiador, porque é uma área que eu não gosto muito, de lidar com dinheiro, de estar pensando nessas questões, porque realmente não é a minha área [...]. Eu fiquei assim bastante tocada com a questão das pessoas que devem na escola, então elas eram chamadas, cada semana tinham uma ou duas pessoas que eram chamadas para fazer acordos, de como tratar com muito atraso na sua mensalidade. Aí você conhece os pais por um outro lado, assim, tem as pessoas se colocando e como a escola ouve cada situação. É diferente de uma instituição que não quer nem saber vai lá e cobra juros e protesta. Aqui não, a gente ouve todas as pessoas que estão com algum problema financeiro, vê o que está acontecendo... é possível dar um pouco agora, quanto é possível negociar [...]. (ENTREVISTADO 13).

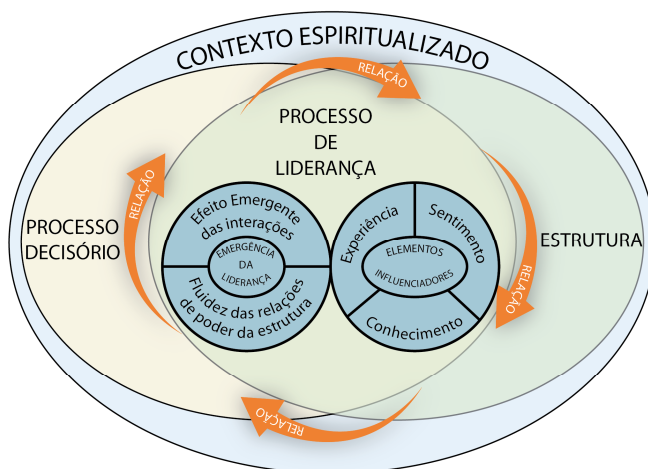
É um grande assunto a questão da inadimplência e bolsas que você tem que julgar. Aí se coloca dentro dessa visão que envolve outros fatores do que um cliente que não está pagando, não é assim ou uma pessoa que está pedindo, não tem e pronto, tem e pronto. Tudo se amplia se discute mais, se avalia mais de uma maneira mais ampla. Eu entrei a pouco e já estou assim impressionado como a gente penetra em outro nível da escola que são as situações financeira das pessoas. (ENTREVISTADO 18).

Os sentimentos trazem o aspecto emocional para os elementos influenciadores no processo de liderança. Diferente dos outros dois elementos, a experiência e o conhecimento, que trazem a influência para um lado mais racional. Assim, os três elementos de influência no processo de liderança se equilibram entre a razão e emoção. Em outras palavras, a junção da experiência, do conhecimento e do sentimento

compõe um sistema que influencia a escola como um todo a atuar com a cabeça, corpo e coração. Esses elementos de influências permeiam o processo de liderança do Anabá do qual fazem parte a fluidez das relações de poder das instâncias e o efeito emergente da interação, a partir das interações e relações construídas.

Aqui, finalizo a descrição de como acontece o processo de liderança na Escola Anabá, a partir da análise do contexto espiritualizado, da estrutura e do processo decisório da escola. A vivência de seis meses no dia a dia do Anabá, conhecendo suas instâncias (estrutura), seu processo decisório e seu contexto espiritualizado, permitiu compreender como ocorre o processo de liderança a partir das relações permeando as estruturas e o processo decisório, conforme apresento na Figura 17.

Figura 17 - Processo de liderança no Anabá



Fonte: elaborado pela autora (2015)

Na Escola Anabá o processo de liderança acontece a partir do processo decisório e da estrutura (instâncias) e é influenciado pelo seu contexto espiritualizado. O contexto é marcado pela espiritualidade expressada pelos valores, pela busca do autoconhecimento, pelo sentido que é atribuído ao trabalho e pelo senso de comunidade. A partir das relações, observei no processo de tomada de decisão os elementos de influência do processo de liderança, a saber: a experiência, o conhecimento e o sentimento. Nas instâncias, identifiquei o espaço para

a fluidez das relações de poder e das interações construídas que compõem o processo de liderança.

É difícil sintetizar uma vivência em uma organização tão diferente das tradicionais e uma experiência tão rica em detalhes, mas para mim a palavra-chave é a construção. Vi um processo construído no coletivo de decisões, regras e da própria liderança que tem por base a teia de interações das relações. No próximo capítulo, busco aproximar tudo o que vivi no Anabá do campo teórico.

6 RETORNO À LITERATURA

Depois de descrever o período vivenciado na Escola Anabá, chegou o momento de olhar para as minhas descobertas do campo e traçar uma relação com a teoria. Assim, neste capítulo estabeleço a relação entre a teoria e os resultados da pesquisa, a partir dos objetivos desta tese.

6.1 A ESTRUTURA E O PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO

A estrutura organizacional do Anabá é composta pelas instâncias, que são grupos de pessoas com diferentes funções, tamanhos e abrangência na escola. As instâncias da Diretoria da Associação, do Conselho Pedagógico, do Colégio de Professores, do Conselho de Pais, das Comissões, das Áreas e do Professor de Classe não representam posições hierárquicas e diferem entre si conforme o nível de responsabilidade das decisões e abrangência dos temas que tratam na escola. Assim, enquanto o Conselho Pedagógico atua com assuntos que dizem respeito a toda escola, como a elaboração do calendário acadêmico, as áreas trabalham com assuntos internos que competem à sua área de atuação, como a distribuição das aulas dos professores de uma área.

As instâncias do Anabá têm autonomia e flexibilidade para exercer suas atividades ao mesmo tempo que atuam de forma articulada e integrada, baseadas no trabalho coletivo. A estrutura do Anabá permite que os assuntos sejam tratados com fluidez em sua estrutura, configurando uma teia de relações entre as instâncias. E essa forma de trabalho horizontal está pautada nos princípios da autogestão, como revela o seu próprio estatuto. A autogestão na Escola Anabá se caracteriza pela gestão democrática na participação e na responsabilidade do planejamento, da decisão e do controle organizacional, no acesso a informação e no desenvolvimento das atividades (FARIA, 2005). A autogestão no Anabá não diz respeito a divisão dos resultados a partir da produção, como acontece nas cooperativas²⁶.

²⁶ As cooperativas são sociedades de pessoas que reciprocamente se obrigam a contribuir com bens e serviços para o exercício de atividades econômicas, com lei específica. As pessoas são cooperadas e ao mesmo tempo são donos e usuários da cooperativa. Os

A estrutura do Anabá, baseada na autonomia, com a perspectiva do coletivo, está fundamentada, também, nos princípios da Antroposofia. A abordagem da Antroposofia, ao ser aplicada às organizações, pressupõe um olhar holístico e coletivo de toda organização (BURKHARD; MOGGI, 2014). Essa estrutura difere das encontradas na maior parte das escolas. Em geral, a estrutura organizacional escolar está baseada na racionalização do trabalho, com a divisão entre o setor administrativo e o setor pedagógico. Na maioria dessas instituições, a atuação é verticalizada com um organograma no qual a direção está no topo da hierarquia (LIBÂNEO, 2001).

A estrutura organizacional influencia na gestão da escola. Nos dias atuais, a concepção de gestão escolar tem valorizado a participação e o trabalho coletivo, o Anabá se aproxima dessa concepção. Contudo, a perspectiva de participação apresentada pelos autores (LUCK, 2009; AMADO, 2000) se baseia na construção de uma relação orgânica entre a direção e os demais funcionários da escola (LIBÂNEO, 2001), o que diverge da realidade do Anabá que não tem a figura do diretor e o trabalho é construído nas instâncias.

O Anabá tem uma estrutura e padrões específicos próprios do seu contexto organizacional. Essa perspectiva de estrutura se aproxima da ideia de imagens da organização de Morgan (1996), em especial a organização como cultura.

Morgan (1996) apresenta as imagens das organizações, propondo um conjunto de oito imagens ou metáforas que representam um método de análise. Em uma das imagens organizacionais, o autor define a organização como cultura. Para Morgan (1996), essa imagem apresenta as organizações como pequenas sociedades com sua própria cultura. A cultura é entendida como parte do contexto social, desenvolvendo-se no decorrer da interação social, como resultado da dinâmica organizacional (SCHEIN, 1996). Assim, nas organizações, os rituais, os símbolos, o sistema de valores e crenças criam uma realidade organizacional (MORGAN, 1996; SCHEIN, 1996).

A organização, vista como cultura, é um processo de construção da realidade que permite o compartilhamento de valores, crenças, significados e interpretações pelas pessoas. E a estrutura organizacional, os procedimentos, as regras são pontos de referência de interpretação das pessoas do contexto de onde trabalham (MORGAN, 1996).

Analisar o Anabá como uma cultura permite identificar que a teia de relações que se forma em sua estrutura é uma construção social de sua realidade baseada no seu próprio contexto organizacional. Essa construção social que permeia a estrutura do Anabá também se reflete no seu processo decisório.

Ele é construído de forma coletiva, participativa. Na escola, identifiquei mecanismos de participação (LUCK, 2009) da comunidade nas decisões da escola. Cito como exemplos: o Colégio de Professores como um espaço de discussão que envolve todas as pessoas que ali trabalham (professores e funcionários administrativos); o Conselho de Pais que reúne os pais para acompanhar o desempenho da escola e propor melhorias, quando necessário; e a Diretoria da Associação, na qual há representação dos professores, dos pais e dos funcionários administrativos. O processo decisório é distribuído na escola e, assim, o poder de decisão é compartilhado entre as pessoas que estão nas instâncias. Essa perspectiva identificada no Anabá se aproxima do *power-with* (FENNELL, 1999; SMEED *et al*, 2009; BUNDY-FAZIOLI; QUIJANO, 2013).

O *power-with* é entendido como uma distribuição mais equilibrada do poder, decorrente de teorias feministas, baseada nas práticas de *empowerment*²⁷ (SMEED *et al*, 2009). A proposta do *power-with* desafia as abordagens hierárquicas de poder e incentiva o desenvolvimento de relacionamentos mais próximos entre as pessoas (FENNELL, H, 1999). Nessa abordagem, o poder é exercido em conjunto pelas pessoas para alcançar os objetivos do grupo. Assim, aumenta a mobilização social, a participação democrática e a construção de alianças que reforçam o *empowerment* coletivo (LUTTRELL *et al*, 2009).

O *empowerment* coletivo acontece quando as pessoas se juntam para agir e superar os obstáculos (STAPLES, 1990). Assim, os grupos se fortalecem por meio da ação, ativada pela estrutura de poder (PARPART *et al.*, 2003). Alguns estudos identificaram um conjunto de componentes para o *empowerment* coletivo: o pertencimento ao coletivo e o envolvimento com a comunidade (BOEHM, STAPLES, 2004); construção de cultura (FETTERSON, 2002); identificação com os outros; sensação de liberdade das pessoas (GUTIERREZ, 1990). A

²⁷ O *empowerment* é um processo social que ocorre em relação a outras pessoas em vários níveis, como indivíduo, grupo e comunidade (PAGE, CZUBA, 1999; PETERSON, *et al*. 2005). Pode ser visto como um processo e como um resultado SPREITZER *et al.*, 1997; THOMAS, VELTHOUSE, 1990) que acontece de forma fluida ao longo do tempo.

estrutura e o processo decisório do Anabá se aproximam da perspectiva do *power-with* e do *empowerment* coletivo, tendo em vista que o poder de decisão é compartilhado pelas pessoas que atuam nas instâncias, ao mesmo tempo que essas pessoas são empoderadas na escola para tratar dos assuntos que competem as instâncias a que pertencem.

A tomada de decisão no Anabá é um processo de construção social baseado na interação entre as pessoas. Essa ideia se aproxima do *organizing* (WEICK, 1979; HOSKING; FINEMAN, 1990; HOSKING, 2007; WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005). O *organizing* se preocupa com a forma como a organização é criada na ação, com ênfase nas qualidades dinâmicas e processuais, ao invés de se focar nas formas que normalmente definem uma organização, como simples, complexa, hierárquicas entre outras (HOSKING; FINEMAN, 1990; HOSKING, 2007). Os participantes de uma organização são os atores que descrevem suas realidades, suas ordens sociais. Por sua vez, a organização é construída pela negociação entre os atores nas suas ações sociais e nas relações sociais (WEICK, 1979; HOSKING; FINEMAN, 1990).

No processo de decisão do Anabá, as pessoas expressam livremente seus entendimentos e percepções sobre alguma questão, avaliam os argumentos das outras pessoas e buscam uma solução condizente com a proposta da escola. Essa perspectiva se alinha com *organizing* que considera os argumentos dos atores como parte de um processo cognitivo, no qual os atores são os avaliadores (HOSKING; FINEMAN, 1990; HOSKING, 2007). No Anabá, como no *organizing*, as pessoas avaliam os fatos, como evidências, interesses e normas e incluem suas crenças, atitudes e valores. As pessoas criam significado - criam ordens sociais por meio de suas atividades de tomada de sentido (HOSKING, 2007; WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005). Assim, o contexto de um ator é construído por ele e suas relações com os outros (HOSKING; FINEMAN, 1990; WOOD, 2005).

Outro ponto em comum entre o processo decisório do Anabá e o *organizing* é a ideia de um processo construído em quatro etapas. O processo decisório nas instâncias da escola, apesar das diferenças de função e abrangência de cada uma, apresenta a mesma estrutura. O seu modelo do processo decisório é composto por quatro etapas, cujas nomenclaturas foram inspiradas na Pedagogia Social²⁸: a análise das

²⁸ A Pedagogia Social é uma ciência que se produz pela prática (e práxis) educacional/pedagógica não-formal (e formal), que, dentre outras tarefas-saberes, propõe uma forma pedagógica e educacional de trabalho social de ajuda (de acordo com as

demandas, a formação de imagens, a busca do consentimento e o carregar. A primeira etapa é a análise das demandas que identifica a sua origem, os envolvidos com o tema e a emergência da demanda. A segunda etapa é a formação de imagens, momento no qual as pessoas do grupo buscam um entendimento comum da situação de formar possibilidades de caminhos. A terceira etapa é a busca do consentimento para a seleção do encaminhamento de um assunto, feito com base na argumentação. A quarta etapa é o carregar, momento em que as pessoas se responsabilizam para executar o caminho escolhido pelo grupo.

O processo do *organizing* foi estabelecido por Hosking e Fineman (1990). Os autores dividiram-no em quatro sub-processos: cognitivo, político, social e emocional. O processo decisório do Anabá se aproxima do processo cognitivo, definido como um conjunto de tarefas de tomada de decisão definidos pela pessoa e pelo contexto e também é compreendido por quatro etapas: identificação, desenvolvimento, seleção e implementação.

A fase da análise de demandas do processo decisório do Anabá se aproxima da etapa da identificação do processo cognitivo do *organizing*. No processo cognitivo (*organizing*) os atores negociam a identificação de um problema que exige solução. Um problema é identificado quando um ator consegue mobilizar atenção e recursos para desenvolvimento e implementação. Assim, a análise de demandas apresenta pontos comuns com o processo cognitivo ao identificar uma situação/ problema que precisa ser discutido e estabelecer uma ordem para o seu encaminhamento. Contudo, elas também apresentam diferenças entre si, conforme apresento no Quadro 12.

Quadro 12 - Diferenças entre a fase da análise de demanda e etapa da identificação

Análise de demanda Escola Anabá	Processo cognitivo <i>Organizing</i>
A análise da demanda é sempre definida de comum acordo entre as pessoas, de uma forma coletiva.	A identificação de um problema pode ser estabelecida pela visão individual de um ator.

Fonte: elaborado pela autora (2015)

A fase da formação de imagens do processo decisório do Anabá se aproxima da etapa do desenvolvimento do processo cognitivo do *organizing*. Na etapa do desenvolvimento, os atores agem para construir sua própria compreensão (construção) de um problema. O desenvolvimento é um processo no qual diferentes descrições são investigadas, geradas, sustentadas e suprimidas. O processo, às vezes tácito, às vezes explícito, é aquele em que os indivíduos negociam com outros pontos de vista. Como resultado, os atores produzem descrições de como o problema deveria ser chamado e que linhas de ação poderiam ser seguidas. Por meio desses processos, atores diferentes, sendo indivíduos ou grupos, podem se comprometer com descrições muito diferentes e até mesmo conflitantes. Assim, a formação de imagens e o desenvolvimento têm em comum a construção de caminhos de solução/encaminhamento para uma situação/problema, a partir da interação entre as pessoas e proporcionam liberdade às pessoas para expressar seu ponto de vista sobre uma situação/problema. Porém, elas também apresentam diferenças, conforme estabelecido no Quadro 13.

Quadro 13 - Diferenças entre a fase da formação de imagens e etapa do desenvolvimento

Análise de demanda Escola Anabá	Processo cognitivo <i>Organizing</i>
A formação de imagens tem duas sub-fases. A primeira fase se preocupa com o entendimento comum de todos da situação/ problema;	Não há a primeira sub-fase da formação de imagens para que todos tenham a mesma compreensão sobre a situação/problema.

Fonte: elaborado pela autora (2015)

Ao considerar a ação como sinônimo da imagem (fase da formação de imagem – Anabá), a fase da busca pelo consentimento do processo decisório da escola apresenta uma pequena correspondência com a etapa da seleção do processo cognitivo do *organizing*. Na etapa da seleção um ou mais atores fazem a seleção a partir das ações já desenvolvidas. Uma ação é selecionada quando uma descrição particular parece capaz de mobilizar poder suficiente para que seja selecionada. A seleção pode ser produzida a partir de diversos motivos, por exemplo: não gerar desacordo entre os atores durante a seleção ou como resultado de um processo de negociação social (HOSKING; FINEMAN, 1990). Assim, a busca pelo consentimento se alinha com a etapa da seleção apenas por ter como objetivo selecionar um caminho para a situação/

problema, com base na fase/etapa anterior. Elas apresentam diferenças, conforme apresenta no Quadro 14.

Quadro 14 - Diferenças entre a fase da busca pelo consentimento e a etapa da seleção

Análise de demanda Escola Anabá	Processo cognitivo <i>Organizing</i>
<ul style="list-style-type: none"> - A busca pelo consentimento é realizada por todos que pertencem ao grupo; - A imagem escolhida deve ser consentida por todos do grupo; 	<ul style="list-style-type: none"> - A seleção pode ser feita por um número menor do que o total de pessoas de um grupo; - A ação pode ser selecionada sem a concordância de todos os atores do grupo.

Fonte: elaborado pela autora (2015)

A fase do carregar do processo decisório do Anabá se aproxima da etapa da implantação do processo cognitivo do *organizing*. A última etapa do processo cognitivo se refere ao momento de executar a ação selecionada. Nesse ponto, a fase do carregar tem objetivo comum com a implementação, pois ambas têm o propósito de responsabilização e da execução do caminho escolhido na fase/etapa anterior.

No processo cognitivo, a etapa da implementação, muitas vezes, depende de pessoas que não participaram da seleção da ação. Por isso, para o êxito da implementação de uma ação, faz-se necessária a compreensão das descrições dos atores que a selecionaram por parte daqueles responsáveis pela implementação. Pois descrições muito diferentes entre os atores que selecionaram a ação e os que irão implementá-la poderão gerar conflitos de valores e interesses. Neste sentido, as duas etapas apresentam diferenças, conforme estabelecem no Quadro 15.

Quadro 15 - Diferenças entre a fase do carregar e etapa da implantação

Análise de demanda Escola Anabá	Processo cognitivo <i>Organizing</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Os responsáveis por carregar uma decisão participaram do processo de escolha e concordaram com a mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os atores responsáveis pela implementação da ação nem sempre participaram do processo de escolha.

Fonte: elaborado pela autora (2015)

Aqui finalizo a análise dos resultados sobre estrutura e processo de tomada de decisão do Anabá e sua relação com a teoria. Na próxima seção, relaciono a teoria com a vivência do campo sobre a emergência da liderança na escola.

6.2 A EMERGÊNCIA DA LIDERANÇA

No Anabá, identifiquei como emerge a liderança a partir das relações construídas na sua estrutura organizacional. Uma primeira forma de emergência da liderança está ligada com as relações de poder de decisão das instâncias. Esse poder de decisão não configura uma hierarquia na escola, pois as relações de poder são construídas de forma fluída entre as instâncias, de acordo com a especificidade do tema a ser tratado. Assim, as instâncias influenciam no processo decisório quando detêm o poder de decisão sobre um determinado assunto, emergindo, então, a liderança da instância sobre esse assunto.

Como a estrutura do Anabá é horizontal e composta por diversas instâncias, a emergência da liderança baseada nas relações de poder também se configura de forma fluída entre as instâncias. Assim, essa forma de emergência da liderança se distribui em toda a escola, por meio das instâncias. No capítulo anterior, relatei diversos exemplos de como a liderança baseada no poder de decisão se distribui no Anabá, como a continuidade da implantação do ensino médio em 2015, cuja liderança foi assumida pela área do ensino médio.

A emergência da liderança a partir de relações de poder de decisão que transcendem os níveis e papéis organizacionais, ou seja, como uma propriedade do grupo é condizente com a abordagem da liderança distribuída encontrada na literatura da liderança em escolas, proposta por Gronn (2002) e Spillane (2005) e com o *power-with* (FENNELL, 1999; SMEED *et al*, 2009; BUNDY-FAZIOLI; QUIJANO, 2013).

A abordagem da liderança distribuída propõe a liderança como uma propriedade emergente do coletivo, ultrapassando os limites do dualismo “líderes-seguidores”, pois não se limita ao diretor ou aos professores (GRONN, 2002; SPILLANE, 2005; LEITHWOOD; RIEHL, 2003). A emergência da liderança no Anabá se aproxima da liderança distribuída, pois não está centrada nos papéis de gerência ou em uma posição hierárquica e é desenvolvida pelo grupo.

A perspectiva da liderança distribuída pressupõe a reconsideração da distribuição do poder e influência nas organizações (SPILLANE, 2005), aproximando-se da perspectiva coletiva de compartilhamento de

poder do *power-with* (FENNELL, 1999). Essa distribuição de poder desenha um tipo de liderança aberto, dinâmico e democrático que valoriza os colaboradores, podendo resultar em maior estímulo e envolvimento dos professores e outros membros da comunidade escolar (HARGREAVES; FINK, 2007). A distribuição de poder que esta liderança transporta fomenta a emergência de múltiplas lideranças em áreas diferenciadas (BOLIVAR, 2000), como acontece no Anabá.

A liderança distribuída é entendida a partir de uma perspectiva holística que transcende os níveis e papéis organizacionais, ou seja, envolve professores, diretores, coordenações, pais, alunos e a comunidade como um todo (BOLDEN *et al*, 2008).

A segunda forma de emergência da liderança está nas relações estabelecidas entre as pessoas que atuam nas instâncias do Anabá, a partir de suas interações. Essas relações sociais construídas no dia a dia da escola também constroem uma relação de influência entre as pessoas, ou seja, um processo de influência social do qual emerge a liderança.

A emergência da liderança baseada nas relações sociais não estabelece posições hierárquicas nas relações, pois a liderança emerge de uma construção compartilhada entre as pessoas. No capítulo anterior, relatei alguns exemplos de como acontece essa forma de emergência da liderança acontece no Anabá, como: a influência do professor de classe sobre os pais que constroem uma relação de confiança; o processo de influência do tutor junto ao professor de classe a partir do vínculo de confiança construído entre eles e a influência das pessoas, em uma instância, que têm suas habilidades e competências reconhecidas pelo grupo. Nesses casos, a liderança é construída nas relações cotidianas o que implica dizer que o processo de influência emerge ao longo do tempo.

A liderança como um efeito emergente da interação não está centrada no indivíduo, ao contrário, é processual, construída de forma compartilhada nas relações. Essa perspectiva relacional da liderança, como um processo construído socialmente, aproxima-se da abordagem da liderança relacional proposta por Uhl-Bien (2006).

A abordagem da liderança relacional (UHL-BIEN, 2006) propõe o estudo dos relacionamentos – relações interpessoais como resultado do contexto da interação - e das dinâmicas relacionais da liderança – interações sociais e construções sociais.

A liderança relacional se concentra no processo relacional em que é produzida, como acontece no Anabá, ao contrário de outras abordagens, que se centram principalmente nos estudos da eficácia da liderança. A liderança relacional se opõe ao estudo da liderança como

uma relação entre gerente e subordinado, pois visualiza que as relações não hierárquicas também incentivam e apoiam, sendo legitimadas como um meio de influência e, assim, formas de liderança (PEARCE; CONGER, 2003; UHL – BIEN, 2003).

Uhl Bien (2006) define a liderança relacional como um processo de influência social, por meio da qual emergentes coordenações e mudanças são construídas e produzidas, como ocorre com a segunda forma de liderança do Anabá. A partir dessa definição, os processos relacionais são liderança quando a influência social gerada contribui para o surgimento de uma nova ordem social, atitudes e objetivos, ou seja, alterações.

Os estudos da liderança relacional têm como objetivo a compreensão da dinâmica relacional, dos processos sociais que compõem a liderança e a organização, baseando-se nas seguintes premissas: a) as relações de liderança não estão restritas a cargos ou funções hierárquicas; estudar a liderança que ocorre relacionalmente é "aprofundar como o comportamento humano é influenciado em todos os níveis " (MURRELL, 1997, p. 39); b) as relações de liderança são identificadas por dinâmicas interativas que contribuem para o surgimento ou a direção da ordem social e da ação; c) a liderança relacional, em um nível coletivo, fica no processo pelo qual acontecem as mudanças nos sistemas social e os papéis e as relações são construídos socialmente. Finalmente, todas as relações ocorrem em um contexto, isso é importante para o estudo da dinâmica relacional (UHL-BIEN, 2006).

Como acontece no Anabá, a liderança é criada em conjunto de forma compartilhada nas relações. Isso significa que as pessoas trabalham em conjunto para definir e desenvolver suas relações, bem como para manter o trabalho coletivo (MURRELL, 1997). Esse é o cenário encontrado na Escola Anabá, onde a liderança construída nas relações, influencia as pessoas nos seus trabalhos. Por exemplo, nas reuniões do Colégio de Professores, quando algumas pessoas falam sobre a importância da Pedagogia Waldorf ou citam exemplos de práticas em sala de aula, motivando os demais no seu trabalho.

Assim, a primeira forma de liderança se aproxima da abordagem da liderança distribuída, quanto à influência das relações de poder de decisão distribuída entre as instâncias da Escola Anabá. Já a segunda forma de liderança se alinha com a proposta da liderança relacional, quanto à influência das relações sociais construídas no cotidiano. Assim, sigo na direção de estabelecer a conexão entre os elementos de influência do processo de liderança no Anabá com a teoria.

6.3 ELEMENTOS INFLUENCIADORES DO PROCESSO DE LIDERANÇA

No processo de liderança da Escola Anabá existem elementos que influenciam esse processo, aos quais denominei elementos influenciadores. Esses elementos são a experiência na Pedagogia Waldorf e na própria escola, o conhecimento da Antroposofia e o sentimento.

Identifiquei esses elementos nas relações estabelecidas no processo de liderança, por meio das quatro etapas de tomada de decisão: análise da demanda, formação de imagens, busca pelo consentimento e o carregar, conforme apresento na Figura 18.

Figura 18 - Elementos influenciadores na tomada de decisão no processo de liderança



Fonte: elaborado pela autora (2015)

Os três elementos permeiam as relações construídas na emergência da liderança identificada na escola. A experiência é vista como um elemento importante que influencia nas relações sociais e nas relações de poder decisório das estruturas, por exemplo, no fortalecimento da relação entre professor de classe e tutor e na escolha dos membros para o Conselho Pedagógico.

O conhecimento da Antroposofia é um elemento vinculado ao respeito e admiração àqueles que o detêm e, naturalmente, influenciam nos processos de tomada de decisão da escola. É um processo de reconhecimento que acaba conferindo ao conhecimento um nível de

poder de influência nas relações sociais, como a do professor de classe com os pais, bem como nas decisões de uma área.

O sentimento tem um aspecto emocional. No Anabá, é uma forma de influência nas relações e nas decisões. O princípio da Antroposofia de olhar o outro, percebendo como ele se sente, permeia todas as relações. Inclusive, as decisões levam em consideração os argumentos emocionais. Por exemplo, na tomada de uma decisão nas estâncias, no Colégio de Professores sobre a turma do 1º ano de 2015, decidida com os argumentos sentimentais de olhar com carinho para os pais e alunos que desejam a Pedagogia Waldorf.

A configuração de elementos de influência no processo de liderança não foi encontrada de forma direta na literatura. O embasamento teórico mais próximo foi uma interpretação da relação entre os processos do *organizing*: cognitivo, social, político e emocional de Hosking e Fineman (1990) e Hosking (2007), conforme apresenta na Figura 19.

Figura 19 - Processo do *Organizing*



Fonte: elaborado pela autora adaptado de Hosking e Fineman (1990)

Ao compreender o processo do *organizing* com um processo cognitivo influenciado pelos processos sociais, políticos e emocionais (HOSKING; FINEMAN, 1990; HOSKING, 2007), identifiquei que os elementos de influência do processo decisório do Anabá têm uma correspondência com o processo do *organizing*, como descrevo nas próximas seções.

6.3.1 A experiência como processo social

O elemento influenciador do processo de liderança baseado na experiência, identificado nas decisões do Anabá, é resultado do processo social. Por exemplo, o fundador, no caso da continuidade do ensino médio, com o discurso baseado na experiência, influenciou a maior parte da área do ensino médio a compartilhar de seu posicionamento. A experiência, vista como uma qualidade social, tem proximidade com a perspectiva social do processo do *organizing*.

A organização é social tendo em vista que é formada por um conjunto de indivíduos interdependentes, cada um com seus interesses, suas percepções, com sua própria avaliação da realidade. A qualidade social surge da ajuda coletiva que os atores precisam para construir ordem, cognitivamente. De forma particular, cada ator precisa de ajuda para construir um tipo de ordem social – uma ordem que o ajude a proteger e promover os seus valores. Em outras palavras, as qualidades sociais da organização são encontradas nas relações que podem ser colaborativas e conflituosas (HOSKING, 2007; WOODS, 2005). Essas relações podem se refletir nas etapas do processo cognitivo: na identificação dos problemas, no desenvolvimento das linhas de ação, nos processos de seleção, e na implementação (HOSKING; FINEMAN, 1990).

O processo social é sinônimo de processo de influência e trocas. Nas decisões do Anabá, as relações se estabelecem como um processo de construção de compreensão de si mesmo e do alcance da influência sobre as compreensões e ações dos outros para a construção da ordem social (WEICK, 2005). Os atores têm um espaço para negociar suas descrições (avaliações) dos problemas e podem utilizar seus aprendizados oriundos da experiência para influenciar outros atores a aceitarem a sua descrição. Por esse motivo, associo a experiência como um elemento de influência próprio da realidade social que se expressa no processo de liderança.

6.3.2 O conhecimento como processo político

O conhecimento da Antroposofia confere poder àqueles que o detêm, por isso é um elemento de influência do processo de liderança. Identifiquei isso nas decisões das áreas, por exemplo, na concordância dos professores que não conhecem a Antroposofia com aqueles professores que a conhecem, pelo seu desconhecimento dos temas

ligados à Antroposofia. Assim, o conhecimento é um recurso de poder no processo do *organizing* (HOSKING; FINEMAN, 1990).

Os atores diferem uns dos outros em suas avaliações da realidade. Como no Anabá, há muitas razões para tais diferenças. Uma delas está associada com a forma com que os diferentes atores executam tarefas e avaliam suas atividades, e as atividades dos outros (HOSKING; FINEMAN, 1990; HOSKING, 2007). Além disso, a diferenciação de autoridade, ou de poder significa que aqueles que são mais capazes de mobilizar poder agregam mais valor à ordem social que sustentam e conhecem quais recursos suas tentativas têm para alcançar influência em apoio aos seus valores. Assim, no Anabá, aqueles que detêm maior conhecimento da Antroposofia têm maior poder de influência.

Por isso, associo o conhecimento da Antroposofia a um recurso de poder, com o qual os atores têm maior possibilidade de influenciar os demais. Com os exemplos que já citei, de momentos que vivenciei na escola, percebi que se estabelece essa relação de autoridade quando se trata do conhecimento, por isso o associo como um recurso usado por aqueles que o detêm e reconhecido pelos demais no processo de liderança.

6.3.3 O sentimento e o processo emocional

O Anabá é um espaço aberto para a expressão dos sentimentos. O sentimento é um elemento influenciador utilizado nas relações com frequência no dia a dia da Escola, em especial no processo de tomada de decisões. O sentimento foi um argumento de sensibilização e influência no caso do ingresso da turma do 1º ano de 2015, na implantação do ensino médio, no pedido de uma licença.

A dimensão emocional, da qual o sentimento faz parte, é inerente nas relações entre as pessoas, pois são processos interativos que formam o conjunto de sistemas que a organizam (LEITÃO *et al.*, 2006). As emoções nas relações entre as pessoas também estabelecem a forma de sua convivência, definindo como a vida social é construída em seu cotidiano. Hosking e Fineman (1990) compartilham da ideia ao afirmar que trabalhar em uma organização é trabalhar nas emoções, pois as emoções são intrínsecas ao sistema organizacional.

No Anabá, as emoções são traduzidas por sentimentos ou sensações internas utilizadas para dar sentido a uma situação. O processo emocional é perceptivo e cognitivo, carregado de sentido atribuído pelas pessoas, por isso as emoções podem ser consideradas sempre como socialmente contextualizadas (HOSKING; FINEMAN,

1990; HOSKING, 2007). Assim, as emoções não ficam de fora das realidades socialmente formadas, nem são opostas à racionalidade, simplesmente fazem parte do processo decisório do Anabá. Por isso, a ordem social construída pelos atores também é influenciada pela intensidade das expressões de sentimentos, como acontece no Anabá.

No Anabá, as pessoas têm liberdade de expressar seus sentimentos. Os sentimentos que, em geral, têm uma qualidade de motivação, influenciam nas relações sociais e nas decisões. Assim, é um elemento de influência importante do processo de liderança com correspondência ao processo emocional do *organizing*. Diferente da experiência e do conhecimento, o sentimento é um elemento influenciador mais democrático que permite a influência de todos no processo de liderança.

Na próxima seção, estabeleço a aproximação da teoria com a influência da espiritualidade no cotidiano que identifiquei na escola.

6.4 A INFLUÊNCIA DA ESPIRITUALIDADE NO PROCESSO DE LIDERANÇA

O Anabá tem um contexto espiritualizado, vinculado aos princípios da Antroposofia. A percepção do homem como um ser que vive em constante interação com o material e o espiritual, aspirando um caminho de autodesenvolvimento no universo (STEINER, 2004) tem influência no modo de pensar e ser das pessoas que atuam na escola. No Anabá, as pessoas têm consciência de que estão em um caminho evolutivo, por isso entendem ser necessária a abertura para diferentes pontos de vista de uma determinada situação. Esse pensamento se reflete, por exemplo, no processo de tomada de decisão, na fase da formação de imagens, na qual, em um primeiro momento, escuta-se todos os pontos de vista para se ter uma compreensão do grupo sobre um tema.

A espiritualidade no Anabá se revela, em especial, quando as pessoas buscam o autodesenvolvimento, percebem um sentido em estar no Anabá e se sentem parte de uma comunidade que constrói um caminho. Chamou minha atenção como essa busca tem reflexos na forma de agir e de pensar, ou ainda, com os valores que carregam. As características do contexto espiritualizado do Anabá se aproximam da abordagem da espiritualidade nas organizações.

O estudo sobre a espiritualidade nas organizações é uma construção recente (PAWAR, 2008), está nos seus primeiros passos, mas parece que a espiritualidade no ambiente do trabalho veio para ser

mais do que uma tendência (KONZ; RYAN, 1999; BURACK, 1999). Alguns elementos, denominados dimensões da espiritualidade, permitem a análise da espiritualidade no ambiente de trabalho, como: a busca de sentido na realização do trabalho, a necessidade de conexão com outras pessoas e a importância da vida interior das pessoas (ASHMOS; DUCHON, 2000; REGO; SOUTO; CUNHA, 2007; MILLIMAN; CZAPLEWSKI; FERGUSON, 2003; PETCHSAWANGA; DUCHON, 2009).

O sentido do trabalho é um aspecto fundamental da espiritualidade no trabalho, indo além das recompensas materiais comumente a este associadas (DUCHON; PLOWMAN, 2005). No Anabá, as atividades desenvolvidas são identificadas pelas pessoas como congruentes com valores espirituais, fornecendo significado para elas. A expressão da espiritualidade no trabalho pressupõe que cada pessoa tem suas próprias motivações, verdades e desejos de estar envolvida em atividades que forneçam maior significado, tanto para suas vidas, quanto às dos outros. A busca de propósito para a vida, considerando o ambiente de trabalho, não é algo novo, porém, no contexto da espiritualidade, não basta um trabalho interessante ou desafiador, busca-se um significado mais profundo e objetivo, a vivência de um sonho, a expressão das necessidades da vida interior por meio de um trabalho com sentido, contribuindo com os colegas de trabalho (ASHMOS; DUCHON, 2000; DRIVER, 2007).

O sentido do trabalho está presente na Escola Anabá. Para a maior parte das pessoas, ou como classifiquei como o grupo das pessoas que se identificam com o Anabá, fazer parte da Pedagogia Waldorf, no Anabá, lidando com a educação das crianças, é uma realização profissional e pessoal. Muitos não conseguem se imaginar fazendo outra coisa ou estar com outras pessoas. Afirmam que a relação com os colegas se estabelece a partir do respeito e da união, configurando-se como um alimento e um amparo espiritual, revelando o sentido que o trabalho tem para eles.

A espiritualidade no trabalho estabelece conexão com o que é importante para as pessoas. Para muitos indivíduos, os colegas de trabalho quase substituem a família e o grupo de amigos (KARAKAS, 2010). O local de trabalho é uma comunidade, como no Anabá (ASHMOS; DUCHON, 2000). O senso de comunidade envolve um profundo senso de conexão (mental, emocional e espiritual) entre as pessoas, nos grupos nas organizações, incluindo o suporte, a liberdade de expressão, e o carinho genuíno (NEAL; BENNETT, 2000; ASHMOS; DUCHON, 2000). No Anabá, o senso de comunidade está

amparado na crença que as pessoas veem a si mesmas como conectadas umas às outras e que há algum tipo de ligação com o “eu interior” de um indivíduo com o “eu interior” dos outros (MILLIMAN; CZAPLEWSKI; FERGUSON, 2003).

Identifiquei na escola que a conexão entre as pessoas contribui para a construção de uma comunidade, devido ao compartilhamento do mesmo ideal e objetivo que é a educação das crianças. O fato de “lutarem” pela mesma causa faz com que as pessoas se vejam interligadas umas às outras e se unam pelo seu ideal.

A vida interior é um aspecto fundamental para a compreensão da espiritualidade no ambiente de trabalho (ASHMOS; DUCHON, 2000). Está relacionado com os comportamentos associados à expressão da mente da pessoa estar presente, não vagando em pensamentos passados, futuros ou distrações. É a dimensão de contemplação do Eu (HARRINGTON; PREZIOSI; GOODEN, 2001). No Anabá, as pessoas têm necessidades espirituais (vida interior) assim, como têm necessidades físicas, emocionais e cognitivas e que essas necessidades não ficam em casa quando as pessoas vão trabalhar, similar ao pensamento de Duchon e Plowman (2005). Assim, no Anabá, a vida interior pode ser traduzida pela busca do autodesenvolvimento. É uma forma de despertar conscientemente o seu Eu e as suas necessidades e, assim, caminhar na direção do autodesenvolvimento. Para muitos, a busca pelo autodesenvolvimento é uma condição indispensável para atuar na escola. Se a pessoa não estiver disposta, não consegue permanecer no Anabá.

No que diz respeito aos valores que evidenciam a presença da espiritualidade no ambiente de trabalho, Giacalone e Jurkiewicz (2004) sintetizam um conjunto de dez elementos, a saber: benevolência, generatividade, humanismo, integridade, justiça, reciprocidade, receptividade, respeito, responsabilidade e confiança.

Em diversas situações observei a presença dos valores listados por Giacalone e Jurkiewicz (2004) na Escola Anabá. Observei a benevolência quando se permite que as pessoas escolham o que gostam, deixando-as mais felizes. Todo final de ano, os professores escrevem uma carta de intenção direcionada ao Conselho Pedagógico na qual contam com o que desejam atuar para o próximo ano. E o Conselho busca atender a vontade de todos. Percebi a generatividade nos momentos em que se pensa no futuro da escola, como no caso da implantação do ensino médio. Identifiquei o humanismo e a justiça na forma de tratamento de cada pedido dos pais, professores e administrativos. Ouvi relatos de como se alcança uma solução benéfica

para todos os pais que estão com dívidas com a escola. E presenciei em reuniões a busca para atender à solicitação de ajuda financeira para um professor participar de um curso de forma justa. Visualizei a receptividade na relação do tutor e o professor novato, em que se estabelece uma ligação aberta de apoio. E por fim, observei o respeito nas relações entre as pessoas e na preocupação com o outro. Em especial, no caso da turma do 1º ano de 2015, em que a escola entendeu que precisava atender de alguma forma aos pais que buscavam vagas para seus filhos.

Assim, a partir dos valores e das dimensões da abordagem da espiritualidade nas organizações, foi possível estabelecer a relação da teoria com a realidade do contexto espiritualizado da Escola Anabá.

Sobre a influência do contexto espiritualizado do Anabá, em especial os valores compartilhados, a busca pelo autodesenvolvimento e o senso de comunidade fortalecem um ambiente de união e confiança. Isso favorece o desenvolvimento do trabalho coletivo, em outras palavras, o contexto espiritualizado contribui para a teia de relações entre as instâncias por onde se distribui as formas de liderança da escola, influenciando o processo de liderança. Outra forma de influência do contexto espiritualizado no processo de liderança é o compartilhamento de valores que propicia um espaço aberto e orgânico, no qual predomina o respeito mútuo, a liberdade na forma de atuação e que permite emergir diversas lideranças.

Em resumo, o contexto espiritualizado do Anabá influencia no processo de liderança, com a construção de um ambiente aberto, propiciando a emergência da liderança e favorecendo o desenvolvimento da teia de relações de poder de decisão entre as instâncias. Na literatura não identifiquei uma abordagem teórica que estude a influência do contexto espiritualizado na liderança. A abordagem da espiritualidade nas organizações não trata da influência da espiritualidade na liderança ou no processo de liderança. E a proposta da liderança espiritual de Fry (2005) estabelece somente a influência da liderança no contexto organizacional, pois se baseia na relação líder-seguidor, e não o contrário. No entanto, as evidências decorrentes do estudo aqui apresentado, permitem afirmar que o contexto organizacional espiritualizado efetivamente influencia no modo como se estabelece o processo de liderança.

Sigo rumo ao final deste capítulo, no qual construí o retorno à teoria a partir da vivência da Escola Anabá, com base nos objetivos da tese. Busquei esclarecer o embasamento teórico que sustenta a realidade de um processo de liderança construído no coletivo, com a emergência

da liderança de forma fluída na estrutura organizacional, composto por elementos influenciadores formados a partir das relações estabelecida pelas pessoas, e envolto pelo contexto da espiritualidade, conforme a síntese que apresento no Quadro 22.

Quadro 16 - Síntese da aproximação da teoria e prática do processo de liderança

Elementos do Processo de liderança	Categorias	Principal (is) Autor (es)	Abordagem/ Conceito
Estrutura e processo decisório	Estrutura organizacional	Morgan (1996)	Organização como cultura
	Processo decisório	Weick (2005) Hosking e Fineman (1990) Fennell (1999) Bundy-Fazioli e Quijano (2013)	<i>Organizing</i> <i>Power-with</i>
Emergência da liderança	Fluidez das relações de poder	Gronn (2002) e Spillane (2005) Fennell (1999) Bundy-Fazioli e Quijano (2013)	Liderança distribuída <i>Power-with</i>
	Efeito emergente das interações	Uhl-Bien (2003, 2006)	Liderança relacional
Elementos influenciadores do processo de liderança	Experiência	Hosking (2007) Hosking e Fineman (1990)	Processo social do <i>Organizing</i>
	Conhecimento		Processo político do <i>Organizing</i>
	Sentimento		Processo emocional do <i>Organizing</i>
Contexto espiritualizado	Autodesenvolvimento	Duchon e Plowman (2005)	Dimensão da Espiritualidade – vida interior
	Sentido de estar aqui		Dimensão da Espiritualidade - trabalho com significado
	O nosso caminho	Ashmos e Duchon (2000)	Dimensão da Espiritualidade –Senso de comunidade
	Valores espirituais		Espiritualidade nas organizações
Contexto espiritualizado	Steiner (2004); Lanz (2007)	Antroposofia	
Influência do contexto espiritualizado na liderança	Não identifiquei uma abordagem teórica		

Fonte: elaborado pela autora (2015)

Com a apresentação do quadro síntese no qual aproximo os elementos que compõem o processo de liderança na Escola Anabá com seu embasamento teórico, finalizo este capítulo. Sigo para o próximo, expondo minhas considerações finais.

7 RUMO AO FIM: MINHAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tradicionalmente, o último capítulo resgata os objetivos da pesquisa, elucida os achados do pesquisador e indica as contribuições do trabalho para a literatura. Assim, apresento neste capítulo os achados desta tese, os meus aprendizados e finalizo com as limitações desta pesquisa e sugestões de trabalhos futuros.

7.1 OS ACHADOS DA PESQUISA

Nesta pesquisa, busquei compreender como ocorre o processo de liderança em uma organização intensiva em conhecimento com contexto espiritualizado. Procurei, por meio do estudo etnográfico (CRANG, M.; COOK, 2007; GUALDA; HOGA, 1997), entender como se estabelecem e são influenciadas as relações entre as pessoas no cotidiano da Escola Anabá. Para isso, participei do dia a dia da escola como observadora, registrando minhas observações no diário de campo e obtive relatos em entrevistas etnográficas (SPRADLEY, 1979).

Vivenciei o dia a dia do Anabá por seis meses, conversei com 33 pessoas entre professores, administrativos e pais, participei das reuniões e dos eventos escolares e analisei documentos da escola. Realizei entrevistas etnográficas não estruturadas, autorizadas pelos participantes, as quais foram gravadas, transcritas e analisadas de forma sistemática. Os relatos das entrevistas e os demais dados obtidos no campo me permitiram elucidar como ocorre o processo de liderança em uma OIC com contexto espiritualizado, possibilitando responder à questão norteadora desta pesquisa e conseguindo atingir o seu objetivo central. Da mesma forma, permitiu a consecução dos objetivos específicos: mapear a estrutura e o processo de tomada de decisão em OIC com contexto espiritualizado, a partir das práticas do cotidiano na organização; identificar as formas como é estabelecida a liderança com base no cotidiano de OIC com contexto espiritualizado; identificar elementos que influenciam a liderança em OIC com contexto espiritualizado; e analisar a influência do contexto espiritualizado no processo de liderança das OIC.

No estudo do processo de liderança na Escola Anabá, investiguei sua estrutura organizacional, o seu processo de tomada de decisão e o seu contexto espiritualizado, encontrando inúmeros achados que relato neste capítulo. Na análise dos dados, as relações sociais se revelaram

como um elo entre a estrutura e o processo decisório, influenciadas pelo contexto da organização.

Na estrutura do Anabá não há organogramas, chefias e setores. A estrutura da escola é formada pelas instâncias, grupos de pessoas com diferentes tamanhos, funções e abrangência de atuação, que não estabelecem uma hierarquia organizacional. As instâncias têm autonomia e atuam de forma articulada. Assim, as relações entre as instâncias formam uma teia e os temas a serem tratados fluem entre elas de acordo com a especificidade do assunto, configurando uma estrutura horizontal.

A forma de atuação das instâncias está pautada na perspectiva do coletivo, com mecanismos de participação, e fundamentada nos princípios da Antroposofia. Isso traz algumas peculiaridades próprias da prática organizacional do Anabá, como a eleição sociocrática para os membros do Conselho Pedagógico. Assim, a estrutura da escola apresenta padrões específicos e próprios que não se assemelha com a perspectiva tradicional das escolas que é baseada na verticalização e posições hierárquicas bem definidas.

O processo de tomada de decisão do Anabá é construído no coletivo a partir das instâncias. As instâncias, apesar das diferenças de função e abrangência de cada uma, utilizam um único modelo de processo decisório. Esse modelo apresenta quatro etapas com características bem peculiares à cultura do Anabá, como as nomenclaturas das etapas. A análise das demandas, a formação de imagens, a busca do consentimento e o carregar são as etapas inspiradas na Pedagogia Social. As etapas do processo de decisão ao mesmo tempo que apresentam proximidade com o processo cognitivo do *organizing* (HOSKING; FINEMAN, 1990; HOSKING, 2007), têm suas peculiaridades ligadas aos princípios da Antroposofia. No Anabá, consenso e consentimento têm diferenças conceituais, sendo que o consenso acontece quando há a concordância de forma unânime de opiniões, pensamentos ou ideias em um grupo. Já o consentimento acontece quando não houver alguém que apresente um argumento totalmente contrário a uma opinião, pensamento ou ideia em um grupo. Nesse caso, uma pessoa pode não concordar totalmente com uma ideia, mas se não encontrar um argumento sólido contrário, a pessoa consente com a ideia em discussão no grupo. Em outras palavras, a falta de argumentos contrários a uma decisão que está em discussão leva ao consentimento do grupo.

A perspectiva conceitual do consentimento da Escola tem implicações na etapa do carregar, pois, ao consentir, uma pessoa aceita a

decisão, mesmo sem concordar totalmente com ela. E ao aceitar, responsabiliza-se pelo sucesso da execução dessa decisão, ou, como é dito no Anabá, a pessoa carrega a decisão.

O último elemento de análise organizacional foi o contexto do Anabá que revelou a espiritualidade de seu ambiente e suas características de comunidade e. A espiritualidade está nos valores expressos pelas pessoas que buscam o seu autodesenvolvimento, percebem o sentido em estar no Anabá e se sentem parte de uma comunidade que constrói um caminho. Essas características do contexto espiritualizado do Anabá, quando analisadas isoladamente, confirmaram a abordagem da espiritualidade nas organizações (ASHMOS; DUCHON, 2000) e as dimensões da espiritualidade no nível organizacional (TECCHIO, 2015).

O contexto espiritualizado na escola também é pautado nos princípios da Antroposofia identificados no modo de agir e de pensar da maioria das pessoas da escola. Porém, de forma controversa, o conhecimento e a incorporação dos valores antroposóficos, observado na busca pelo autodesenvolvimento e o sentido de estar no Anabá demonstrado pela maior parte das pessoas, revelaram a existência de dois grupos (os que pertencem e os que trabalham no Anabá). Isso revelou apenas a heterogeneidade da comunidade escolar. Contudo, o elemento principal que, ao mesmo tempo une os dois grupos existente na escola, transformando-a em uma comunidade e, ainda, confirma uma dimensão da espiritualidade é o objetivo comum da educação das crianças. Assim, percebo a necessidade de novos estudos para avançar na análise das dimensões da espiritualidade nas organizações.

A partir da análise dos elementos organizacionais, o principal achado dessa pesquisa foi estabelecer uma forma de analisar o processo de liderança no Anabá que emerge a partir das relações de poder e interações construídas no cotidiano, tem elementos influenciadores (experiência, conhecimento e sentimento) e é influenciado pelo contexto espiritualizado.

A emergência da liderança no Anabá se estabelece de duas formas: nas relações de poder de decisão e nas relações das interações sociais. A primeira forma com que emerge a liderança acontece nas relações de influência e poder de decisão entre as instâncias, em que as relações de teia formadas pelas instâncias, conforme as especificidades dos temas a serem tratados, conferem fluidez as relações de influência e de poder de decisão. Assim, a liderança assume uma forma distribuída em toda organização se aproximando da abordagem da liderança distribuída (GRONN, 2002; SPILLANE, 2005). A outra forma de

emergência da liderança acontece nas relações estabelecidas entre as pessoas que atuam nas instâncias do Anabá, a partir de suas interações. As relações construídas no dia a dia geram influência, da qual emerge a liderança. Essa forma de liderança baseada nas relações sociais não estabelece posições hierárquicas, pois a liderança emerge de uma construção compartilhada entre as pessoas. A liderança é construída nas relações cotidianas o que implica dizer que o processo de influência emerge ao longo do tempo. Assim, essa forma de liderança assume uma perspectiva relacional se aproximando da abordagem da liderança relacional (UHL-BIEN, 2006).

No processo de liderança, a emergência da liderança é influenciada por três elementos: a experiência, o conhecimento e o sentimento. Esses elementos são encontrados, em especial, nas relações estabelecidas no processo de tomada de decisão. A experiência na Pedagogia Waldorf e na própria escola, que influencia nas relações sociais e nas relações de poder decisório; o conhecimento da Antroposofia, vinculado ao respeito e admiração àqueles que o detêm, influenciando nos processos decisórios da escola; e o sentimento, como um argumento de caráter emocional de influência nas decisões. Esses três elementos, que permeiam as relações das duas formas de liderança identificadas, não apresentam uma correspondência direta na literatura. A abordagem que mais se aproxima é a do processo de *organizing* (HOSKING; FINEMAN, 1990; HOSKING, 2007).

Por fim, o processo de liderança é influenciado pelo contexto espiritualizado do Anabá. O contexto da escola revela os valores espirituais expressos pelas pessoas, a busca pelo autodesenvolvimento e o senso de comunidade, fortalece um ambiente de união e confiança. Isso favorece o desenvolvimento do trabalho coletivo, influenciado na formação da teia de relações entre as instâncias pela qual se distribuem as formas de liderança. Outra forma de influência do contexto espiritualizado no processo de liderança é o compartilhamento de valores que propicia um espaço aberto e orgânico, no qual predominam o respeito mútuo, a liberdade na forma de atuação e que permite emergirem as formas de lideranças. Na literatura, não identifiquei uma abordagem teórica que estabeleça uma correspondência com a influência do contexto espiritualizado. A abordagem da espiritualidade nas organizações não trata da influência da espiritualidade na liderança. E a proposta da liderança espiritual de Fry (2005) estabelece somente a influência da liderança no contexto organizacional, pois se baseia na relação líder-seguidor, e não o contrário. Assim, percebi uma lacuna no campo teórico.

As descobertas deste trabalho trazem importantes contribuições para a literatura da área da liderança nas organizações intensivas em conhecimento, em especial para a compreensão do processo de liderança, ou melhor, de como acontece a liderança em um ambiente específico, em um contexto espiritualizado, algo não estudado até o momento.

Esta pesquisa, ao buscar compreender o processo de liderança em OIC com contexto espiritualizado, traz revelações e avanços nos estudos das OIC, da liderança e da espiritualidade. O primeiro avanço deste trabalho está nas implicações ao se considerar a escola como uma OIC. Tradicionalmente, os estudos das OIC ocorrem em empresas de base tecnológica. Apesar de elas serem apenas um tipo de OIC, não havia estudos das escolas como OIC. As OIC são organizações que utilizam o conhecimento no desenvolvimento de seus produtos e serviços, por isso seu ambiente precisa favorecer a criação e compartilhamento do conhecimento. Nesse sentido, a estrutura colaborativa do Anabá, com mecanismos de participação que podem ser incorporados por outros tipos de OIC, contribui para eficácia de seu desempenho.

Nos estudos da liderança, esta pesquisa indicou que a perspectiva individual com foco nas características e habilidades do líder, bem como na relação líder-seguidor, está distante da realidade da escola. No Anabá, o processo de liderança é construído nas relações e distribuído em toda a organização. As formas de liderança da Escola, no campo teórico, estão alinhadas com as perspectivas da liderança distribuída (GRONN, 2002; SPILLANE, 2005) e da liderança relacional (UHLBIEN, 2006). Ou seja, não há uma única abordagem de liderança que contemple as formas de emergência da liderança do processo de liderança do Anabá. Por esse motivo, os resultados da pesquisa de campo no Anabá não validaram a proposição de processo de liderança, baseado na liderança relacional, apresentada no final da revisão integrativa.

Além da perspectiva da liderança como um processo de influência social construído nas relações proposto pela liderança relacional (UHLBIEN, 2006), foi necessário incluir no processo de liderança do Anabá a perspectiva da distribuição da liderança e do poder na organização proposto pela liderança distribuída (GRONN, 2002; SPILLANE, 2005), como proposto na Figura 16. Assim, a pesquisa revelou o caminho de aproximação das abordagens da liderança distribuída e relacional para a compreensão do processo.

Outra revelação desta pesquisa sobre a proposição de processo de liderança diz respeito à concepção da liderança relacional. A abordagem

da liderança relacional afirma que os padrões de interações (dinâmica relacional) geram uma ordem social (estrutura) e que eles são influenciados pelo contexto (UHL- BIEN, 2006). Na realidade do Anabá, identifiquei que os padrões de interação e de influência das relações ocorrem, principalmente, a partir das instâncias e do processo decisório de forma fluida em toda sua estrutura. Assim, os padrões de interação não são, necessariamente, geradores da estrutura. Observei que isso se dá pelo estágio de desenvolvimento da escola. O Anabá tem 34 anos de existência, é considerada uma escola referência da Pedagogia Waldorf na região Sul do Brasil e já tem consolidada sua estrutura e operação. Em uma escola Waldorf, no estágio de vida inicial, é possível que as relações gerem a estrutura. Assim, a pesquisa revela que um caminho para o avanço da liderança relacional é considerar em seus estudos o estágio de vida da organização.

Na direção do avanço dos estudos da liderança e espiritualidade, esta pesquisa revelou que o contexto espiritualizado influencia no processo de liderança e que não há uma abordagem teórica que busca compreender a influência do contexto espiritualizado na liderança. A abordagem de liderança que relaciona a liderança e a espiritualidade, a liderança espiritual (FRY, 2003) enfatiza a necessidade de uma cultura baseada nos valores do amor altruísta, como confiança, humildade, bondade, honestidade entre outros. Contudo, a proposta da liderança espiritual está centrada na perspectiva do indivíduo, na relação líder-seguidor, aponta que o líder, por meio de seus comportamentos e atitudes, é o responsável pela cultura baseada em valores. Ou seja, propõe que o líder influencia o contexto e não se preocupa com a influência do contexto na liderança. Assim, o estudo revela a necessidade de avanços nos estudos da liderança espiritual a fim de considerar a influência do contexto espiritualizado na liderança.

Já os estudos da espiritualidade nas organizações (ASHMOS; DUCHON, 2000) consideram a influência do contexto e dos valores espirituais sobre os indivíduos, visto que se referem à cultura da organização (KOLODINSKY; GIACOLONE; JURKIEWICZ, 2008). Contudo, a abordagem da espiritualidade nas organizações não se preocupa em estudar a influência do contexto espiritualizado na liderança. Assim, os estudos da espiritualidade nas organizações contribuíram para compreender a Escola Anabá como uma organização com um contexto espiritualizado.

Assim, apresentei um estudo inovador que permitiu compreender na prática organizacional como acontece a liderança processual em uma OIC com contexto espiritualizado. Além disso, este trabalho aponta

lacunas nas abordagens teóricas para o estudo da liderança em contexto espiritualizado, visto que não encontrei uma abordagem teórica única que subsidiasse a compreensão do processo de liderança em OIC com contexto espiritualizado.

7.2 MEUS APRENDIZADOS

Como já comentei na parte introdutória, minha trajetória acadêmica sempre foi ligada em organizações que vão na direção contrária à ideia de lucro a qualquer custo, ou seja, que vivem em função do mercado. No Mestrado, estudei a teoria substantiva proposta por Guerreiro Ramos (1981) e identifiquei organizações, denominadas pelo autor de fenomenias, que valorizam a felicidade no trabalho. Encontrei, na prática, organizações que não se sujeitam às regras do mercado e à competitividade agressiva do mundo em que vivemos. Conheci pessoas que vivem e sua preocupação é viver bem, de maneira simples. Sem angústias para acumular cada vez mais bens e dinheiro. Simplesmente viver em paz consigo e com os outros. Para mim, isso é fascinante!

Em 2011, quando entrei no Doutorado, sabia que não poderia seguir outro caminho. Precisava continuar a entender essas formas organizacionais baseadas em valores. Durante esse percurso, encontrei a espiritualidade e a liderança espiritual, que a primeira impressão parecia ser um caminho sólido, apesar de embrionário, para seguir meus estudos. A espiritualidade foi um tema que me trouxe o encantamento e a motivação para seguir com a pesquisa.

Durante minha caminhada, foram idas e vindas e, somente após a vivência do campo é que constatei que o rumo de meus estudos era a liderança relacional. Vi no dia a dia a liderança como um processo sendo construído nas interações e relações sociais. Isso foi fantástico! Acompanhei como esse processo acontece na prática, o que só foi possível pela metodologia que adotei na pesquisa. A etnografia permitiu que eu compreendesse a cultura da organização. Entendi a perspectiva de mundo das pessoas que atuam na organização para avançar nos estudos para explicar o comportamento e ações daquelas pessoas. Foi a partir dos relatos, das conversas, da participação das atividades diárias que consegui elucidar o que envolve a construção do processo de liderança em uma organização intensiva em conhecimento e como a espiritualidade influencia no contexto organizacional.

Voltando a minha trajetória, profissionalmente, atuo na área da educação. É por uma questão de opção e não de oportunidade, porque

acredito que a educação seja o caminho para uma sociedade mais justa. Desde que terminei minha graduação em Administração, tive a certeza de que meu caminho era trabalhar com a educação. E, assim, trilhei meu destino. Em 2007, passei em um concurso público para o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), onde atuo até hoje. Talvez por isso tive tanto entusiasmo e satisfação em fazer a pesquisa na Escola Anabá.

Na verdade, não conhecia a Escola Anabá, muito menos a Pedagogia Waldorf, até a realização dessa pesquisa. Fui apresentada por uma amiga professora do IFSC²⁹ que sugeriu a escola como campo para meu estudo, após conhecer o tema de minha tese. Foi instigante e desafiador descobrir um universo desconhecido, mas posso afirmar que o esforço foi recompensado. Hoje me sinto muito íntima das pessoas da escola, como se nos conhecêssemos há anos. Adquiri um aprendizado que levarei comigo, no âmbito pessoal e profissional.

Ao longo do Doutorado, tive inúmeras oportunidades de aprendizagem, durante as disciplinas, nas discussões no grupo de pesquisa, na elaboração de artigos, mas a construção da tese é, sem dúvida, um momento de aprender elevado ao quadrado. A experiência da vivência do campo na Escola Anabá foi, na minha opinião, o ponto máximo de meu aprendizado. Foram muitas lições aprendidas, vou contar aquelas que me marcaram mais profundamente.

Na Escola aprendi a importância de olhar para o outro sem julgar. Quando julgamos o outro, em geral, esquecemos de olhar para nós mesmos. Na verdade, reconhecemos no outro aquilo que temos em nós mesmos. Lembro da fala do entrevistado 02.

[...] quando observo um ser humano, o que eu conheço, eu vejo nele. Por isso, eu reconheço nele algo que eu tenho. Na verdade, quando eu observo outro ser humano, eu estou observando a mim, o que ele impregna em mim. Se tem algo que não gosto em uma pessoa, é porque eu também tenho. É muito bonito fazer esse exercício. Eu passo a ver o outro de uma forma mais consciente, sem julgar, porque sei que eu também tenho. Você tem uma imagem muito mais plena desse outro ser humano. (ENTREVISTADO 02).

²⁹ A indicação da Escola Anabá para o trabalho de campo desta tese foi da professora do IFSC Mara Lucia Masutti que é mãe de uma ex-aluna da escola.

De fato, olhar o outro sem julgar demanda um exercício diário, como disse o entrevistado 02. Não é uma tarefa fácil. Na verdade, é um processo interior, no qual se faz necessária uma autoconsciência e um autodesenvolvimento para evitar os julgamentos. Percebi isso quando procurei aplicar no meu dia a dia com meus colegas no trabalho, com meus familiares, com meu marido. Considero um caminho muito importante para minimizar conflitos, observei isso na Escola. Quando uma pessoa se reconhece no outro, não o julga, pois, caso contrário, estaria julgando a si mesma. Isso muda completamente a forma como você se relaciona com os outros, você passa a desenvolver a paciência, a calma, a compaixão. Aprendi que olhar o outro sem julgar fortalece a relação consigo mesmo e com o outro.

Aprendi na Escola o valor da empatia nas relações. Lembro que várias pessoas que entrevistei comentaram sobre a importância de se colocar no lugar do outro. Isso permite a você olhar uma situação sob a ótica de outras pessoas. Evita que você se feche com a sua visão e, conseqüentemente, minimiza os conflitos nas relações. Também é um trabalho de autoconsciência e autodesenvolvimento, você precisa exercitar diariamente. Vi a empatia ser utilizada nas decisões da escola, como no caso da turma do 1º ano de 2015. Recordo da fala do entrevistado 21 que enfatizou a importância de se colocar no lugar dos pais que desejam uma vaga para seus filhos no Anabá.

[...] a gente lidou com um quadro de um pai que chegou um dia aqui que ele não tinha dormido a noite inteira, sabe, ele estava inconformado, não queria outra escola, queria a nossa. Na verdade não foi só um pai, vários pais. Então, você tem que lidar com o emocional do outro. A gente tem que se colocar o lugar dele. A gente não pode tratar esse pai só com um ser humano que recebeu um não. A gente teve que acolher essa pessoa, escutar, a gente escutou muito. A gente não vê que é só assim, não temos a vaga e deu. A gente se coloca no lugar desse pai para entender esse sentimento que esse pai está vivendo [...]. (ENTREVISTADO 21).

Nesse caso da turma do 1º ano, a empatia foi muito importante para que se encontrasse uma solução que fosse aceita por todos. O argumento utilizado na reunião do Colégio para aprovar uma turma de 35 alunos foi justamente esse se colocar no lugar dos pais que já estão

com seus filhos na Pedagogia Waldorf e que desejam continuar nesse caminho.

Aprendi na Escola a força do trabalho coletivo. A ausência de chefias ou coordenações faz com que o grupo seja uma autoridade muito importante dentro da escola. Praticamente todo o trabalho é feito em grupo, seja uma área, uma comissão, o Conselho ou o grande grupo do Colégio. A decisão do grupo tem um peso muito grande, conforme comentou o entrevistado 01.

Porque em outros lugares, muitas vezes, é assim, o chefe define rápido o que deve ser feito e o resto fica corrigindo depois todos os erros que aquela decisão acarretou. A gente aqui não, a gente trabalha de um jeito que vamos carregar juntos. Tá todo mundo de acordo então, tá ok, então vamos, então se vierem problemas já está implícito no processo que nós estamos segurando, todo mundo decidiu junto. (ENTREVISTADO 01).

A construção coletiva do trabalho envolve as pessoas e faz com que se comprometam com o que assumiram, promovendo a união entre as pessoas. Assim, não há necessidade de chefias ou direções. Nesse ponto, percebi uma enorme distância que existe entre o Anabá e a instituição de ensino na qual trabalho. Estou falando de uma instituição pública com uma forte hierarquia vertical, em que, geralmente, o caminho para resolver uma situação é deixar na responsabilidade de uma chefia. Assim, uma decisão é apenas comunicada aos demais ao invés de construída. Claro que não estou pretendendo mudar uma estrutura organizacional centenária, mas talvez entre os colegas mais próximos de trabalho não seria possível trabalhar de forma mais coletiva? Essa questão ainda ronda meus pensamentos.

Aprendi na escola que o problema pode ser colocado de uma forma mais suave. Constatei que acusar alguém por alguma questão não é o melhor caminho para se chegar a uma solução. Quando você aponta a responsabilidade de algo para uma pessoa, primeiro, você está empurrando o problema para essa pessoa e, segundo, você aponta algo negativo. Como fazer? O entrevistado 01 relatou uma forma mais suave para se lidar com questões mais delicadas com base na pedagogia social.

[...] a nossa instituição nasceu a partir da pedagogia social, então a gente tem essa sorte porque a pedagogia social se preocupa com esses processos sociais. Por exemplo, essa coisa que eu falei de trazer um problema em forma de pergunta, isso ajuda muito. Então como que tu podes trabalhar para melhorar algo sem apontar o negativo, é difícil. Mas tem uma forma, que é fazer uma pergunta, porque se tu fizer uma pergunta, tu tá trazendo o aspecto negativo, mas tu não tá acusando, tu tá fazendo a pergunta, ou seja, porque essa coisa está acontecendo assim?, ou por que todo ano a gente repete tal coisa, tu faz uma pergunta dessa, todo mundo vai pensar por que, vai pensar na resposta, vai procurar a resposta. Se tu for falar, apontar o erro, geralmente tu aponta para alguém, e muitas vezes, dá pra dizer que quase sempre, quem errou não foi, não foi um erro deliberado, muitas vezes é porque ou ela se atrapalhou em alguma coisa, ou se enganou, ou estava sobrecarregada, ou dormiu no ponto, mas não era uma coisa que ela queria fazer errada. Só que ela bobeou, dormiu, sei lá, então se tu faz a pergunta, a própria pessoa pode pensar na resposta, então são formas de olhar para o problema, isso ajuda muito no processo de grupo. (ENTREVISTADO 01).

Percebi que não é somente quando se trata de apontar um erro que as perguntas podem suavizar a forma de lidar com a situação. Quando trouxe para meu dia a dia esse aprendizado, observei que também poderia usar em um contexto em que tinha dúvidas ou não concordava com a proposta ou opinião do outro. Ao invés de falar “Isso não vai dar certo”, perguntei “Será que não temos outros caminhos?”, a reação do outro é completamente diferente. De fato, o outro passou a pensar em outros caminhos junto comigo, diminuindo desgastes e possíveis conflitos de ideias.

Aprendi na escola a buscar formas de visualizar o que é bom. Ver o lado bom, encontrar formas de trabalho que privilegiem o que é positivo e não o contrário. Aprendi que dessa forma o trabalho fica mais leve e as pessoas não se perdem nos pequenos detalhes que não deram certo, esquecendo-se de tudo o que foi bom. Ver o que é bom é muito

importante no trabalho em grupo, conforme me revelou o entrevistado 01.

[...] como a gente faz muita coisa em grupo, precisa criar formas de trabalhar. Por exemplo, numa avaliação, muitas vezes vem aquela enxurrada de problemas e a gente esquece até de falar das coisas boas que aconteceram. Então, a gente precisa fazer avaliação dos eventos da escola, às vezes tem eventos lindos, mas no final do evento, na limpeza alguém esqueceu uma porta de uma sala aberta, aí aquilo se torna uma polêmica que todo mundo fica, brigando por uma coisa que foi falado que aquela porta ficou aberta, vamos ter que corrigir. Mas a festa foi tão linda que superou tudo isso aí, então nós temos que numa avaliação não matar o que foi positivo, nós estamos em um mundo muito negativo, então a gente tem que dar espaço para o positivo, porque é isso que anima, isso que leva. (ENTREVISTADO 01).

Entendi que olhar o lado positivo não significa aceitar passivamente todos os erros e problemas. Na verdade, é preciso identificar formas de trabalho para valorizar o que é positivo sem perder de vista as correções dos erros. Lembro da continuidade da conversa com o entrevistado 01.

Agora não é dormir no positivo e deixar de corrigir, então, qual é a forma de olhar positivamente para os erros que aconteceram? Uma é fazer a pergunta, a outra é assim, vamos avaliar tal coisa, cada um vai falar em poucas palavras o que viu, e não é para discutir, é para falar, nós queremos ouvir e registrar aqui no caderno de avaliação. Não é hora de discutir, nós queremos ouvir os quarenta, então tem que criar certas regras. Olha, hoje nós vamos só falar, ninguém pode intervir nem discutir sobre o que o outro falou, é a opinião dele, foi a vivência dele, todo mundo vai ter a sua chance de falar a sua vivência, sua opinião, ponto final. Então, assim é possível que uma coisa dessas aconteça fica tudo registrado, alguém fica anotando, e aí em outro

momento tu pega e vê o que faz com aquilo ali. Muitas vezes tem que ser encaminhado para comissão da próxima festa do ano que vem ou coisa assim. (ENTREVISTADO 01).

Esse é um aprendizado incrível, pois muda totalmente a forma de ver uma situação. Em geral, nosso foco é direcionado ao erro, no que não deu certo que às vezes é muito pequeno perto de tudo o que deu certo. Pratiquei essa lição em minha vida pessoal. Em dezembro de 2014, nosso apartamento ficou pronto e nos mudamos. Isso já era fantástico! Porém, tivemos vários problemas com a empresa dos móveis. Foi um grande incômodo que começou a se transformar em algo maior do que a felicidade de estarmos no nosso lar, o lugar que escolhemos para morar. As pessoas me perguntavam: como está na casa nova? E eu começava o mar de lamentações sobre a montagem dos móveis. Até que um dia alguém me perguntou: você não está feliz de estar na sua casa? Foi então que parei e percebi que não estava vendo o lado bom de toda essa experiência. Falei para mim mesma: por que esse transtorno está se transformando em algo maior do que a alegria de estar na minha casa? Preciso olhar o lado bom! E, assim, mudei meu pensamento, disse para mim: “Eu estou muito feliz de estar na minha casa” e tratei de corrigir o problema dos móveis.

Uma questão relevante que observei enquanto listava os aprendizados adquiridos durante minha vivência na Escola Anabá é que servem para meu próprio desenvolvimento como ser humano e posso aplicá-los tanto no âmbito pessoal como no profissional. Por isso tenho certeza que levarei para toda a vida.

7.3 LIMITAÇÕES E SUGESTÕES DE PESQUISAS FUTURAS

Apesar dos avanços e contribuições, tenho consciência de que a pesquisa que desenvolvi tem suas limitações. Um primeiro ponto que identifiquei foi que desenhei o processo de liderança a partir da vivência na Escola Anabá, durante o período em que permaneci na escola. Nesse sentido, o objetivo central da proposta foi alcançado, contudo, o processo de liderança apresentado não se caracteriza em um caso-modelo. É um trabalho embrionário que poderá ser utilizado como referência para o desenvolvimento de estudos posteriores.

Uma segunda limitação foi o tempo para a pesquisa de campo que inviabilizou a participação dos estudantes. Como o Anabá se caracteriza como uma comunidade, os estudantes são atores

participantes do processo decisório na escola. Porém, são menores de idades o que exigiria a autorização dos pais ou responsáveis, demandando um tempo adicional para a coleta de dados.

Finalizo este trabalho com algumas sugestões para pesquisas futuras. Como é um campo pouco investigado, constitui-se uma grande oportunidade explorar e experimentar. A minha primeira sugestão é que novas pesquisas dessa natureza sejam realizadas em organizações no início de seu ciclo de vida, a fim de se estabelecer comparações, observando semelhanças e diferença entre os casos estudados. Acredito que certamente contribuirá para o entendimento do fenômeno. Minha segunda sugestão é realizar a investigação em organizações com outros contextos, diferentes do espiritualizado. Assim, seria possível identificar as semelhanças e diferenças entre os contextos, contribuindo para o avanço do tema. Minha terceira sugestão é realizar estudos sobre o processo de liderança a partir da perspectiva da teoria da estruturação de Giddens (1984), estabelecendo uma comparação com a perspectiva do *organizing*. Outra sugestão é realizar a pesquisa sobre o tema em grupos/times, visto que este estudo se propôs a analisar o processo de liderança no nível organizacional. Ainda, novas pesquisas podem utilizar outras abordagens metodológicas, como a fenomenologia, identificando as experiências de vida dos atores envolvidos no processo, a fim de revelar possíveis variáveis que não foram identificadas neste estudo. Por fim, futuras pesquisas sobre o processo de liderança podem ser realizadas com base na perspectiva da liderança como prática e outras para identificar os fatores individuais ou grupais que facilitam ou dificultam o processo de liderança, de forma a aprofundar e avançar na compreensão sobre o tema.

Minha última sugestão é que os temas de pesquisas de dissertações e teses tenham uma relação com a história de vida do pesquisador. Isso para mim foi fundamental para a realização deste estudo. O tema tinha uma relação com minha trajetória pessoal e isso foi um fator de estímulo e motivação para realização e conclusão da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALBAGLI, S.; MACIEL, M. L. Informação e conhecimento na inovação e no desenvolvimento local. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 33, n. 3, p. 9-16, set./dez. 2004.
- ALVESSON, M. *Knowledge work and knowledge-intensive firms*. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- _____. Knowledge work. Ambiguity, image and identity. *Human Relations*, v. 54, n. 7, p. 863-886, 2001.
- _____. *Management of knowledge-intensive companies*. Berlin: De Gruyter, 1995.
- ALVESSON, M.; SVENINGSSON, S. Good Visions, Bad Micro-management and ugly ambiguity: contradictions of (non-) leadership in a knowledge-intensive organization. *Organization Studies*, London, v. 24, n. 6, p. 961-988, 2003a.
- _____. Management is the solution: Now what was the problem? On the fragile basis for managerialism. *Scandinavian Journal of Management*, v. 27, p. 349-361, 2011.
- _____. Managers doing leadership: The extra-ordinarization of the mundane. *Human Relations*, v. 56, n. 12, p 1435-1459, 2003b.
- AMADO, João. *A construção da disciplina na escola: modelos teórico-práticos*. Porto: Edições ASA, 2000.
- ANDRE, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 3 ed. Campinas: Papirus, 1999.
- ANGROSINO, M. Observação etnográfica. In: *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANTONELLI, C. New information technology and localized technological change in the knowledge-based economy. In: Boden, M.; Miles, I. (Org.). *Services and Knowledge-Based Economy*. London: Continuum, 2000.

ARAUJO, C.A. Bibliometria: evolução, história e questões atuais. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-32, 2006.

ASHMOS, D.; DUCHON, D. Spirituality at work: a conceptualization and measure. *Journal of Management Inquiry*, [S. l.], v. 9, n. 2, 2000.

AVOLIO, B.J.; GARDNER, W.L. Authentic leadership development: getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, v. 16, p. 315-338, 2005.

AVOLIO, B. J. et al. Unlocking the mask: a look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly*, v. 15, p. 801-823, 2004.

AVOLIO, B.J.; WALUMBWA, F.O.; WEBER, Todd J. Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. *Annual Review of Psychology*, p. 421-49, 2009.

AYAS, K.; ZENUIK, N. Project-based learning: building communities of reflective practitioners. *Management Learning*, v. 32, n. 1, p. 61-76, 2001.

BARNEY, J. Bringing managers back in. In A. Malm (Ed.) *Does management matter?* Institute of Economic Research Crafoord Lectures 6. Lund: Lund University Press, 1996.

BASS, B.M. *Bass of stogdill's handbook of leadership: theory, research and managerial application*. New York: The Free Press, 1990.

_____. *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press, 1985.

BASS, B.M.; AVOLIO, B.J.; JUNG, D., I., BERSON, Y. Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88, 2003, p. 207-218.

BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BELL, E.; TAYLOR, S. A exaltação do trabalho: o poder pastoral e a ética do trabalho na Nova Era. *ERA*, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 64-78, 2004.

_____. The elevation of work: Pastoral power and the new age work ethics. *Organization*, v.10, n.2, p. 329-342, 2003.

BENNETT, W.; FINN, C.; CRIBB, J. *The educated child*. A parent's guide from preschool through eighth grade. New York: Free Press, 1999.

BEYER, J.M. Culture, meaning and belonging at work. *Paper presented at the Fifty-Eighth Annual Meeting of the Academy of Management*, Chicago, IL, 1999.

BLAKE, R.R.; MOUTON, J. S. *The Managerial Grid*. Houston: Gulf Publishing, 1964.

BODEN, M.; MILES, I. *Services and Knowledge-Based Economy*. London: Continuum, 2000.

BOFF, L.H. *Processo cognitivo de trabalho de conhecimento*. 2000. Tese (Doutorado em Administração) – Departamento de Administração, Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. 2nd. Needham Heights, 1992.

BOLDEN, R. Distributed leadership in organizations: a review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*. v. 13, p. 251-269, 2011.

BOLDEN, R.; PETROV, G.; GOSLING, J. *Distributed leadership in higher education: rhetoric and reality*. Exeter (UK): Centre for Leadership Studies, University of Exeter, 2008.

BOLIVAR, A. *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla, 2000.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v.3, n.2, p. 77-101, 2006.

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

BROOME, M.A. Integrative literature reviews for the development of concepts. In: Rodgers BL, Knafl KA, editors. *Concept development in nursing: foundations, techniques, and applications*. 2. ed. Philadelphia: Saunders, 2000, p. 231-250.

BRYMAN, A. *Charisma and leadership in organizations*. Londres: Sage, 1992.

BRYMAN, A., STEPHENS, M., CAMPO, C. The importance of context: Qualitative research and the study of leadership. *Leadership Quarterly*, v. 7, n. 3, p. 353-370, 1996.

BUFREM, L.; PRATES, Y. O saber científico registrado e as práticas de mensuração da informação. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 34, n. 2, p. 9-25, 2005.

BUNDY-FAZIOLI, L. M. K.; QUIJANO, R. B. (2013) Graduate Students' Perceptions of Professional Power in Social Work Practice. *Journal of Social Work Education*, v. 49, n.1, p.108-121, 2003.

BURNS, J. M. *Leadership*. New York. Harper & Row, 1978.

CASTELLS, M. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: *A Sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CAVANAGH, G.F. Spirituality for managers: context and critique, *Journal of Organizational Change Management*, v. 12, p. 186-99, 1999.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n.2, p. 177-229, 1990.

CHOO, C.W. The knowing organization: how organizations use information to construct meaning, create knowledge and make decisions. 2ª ed. New York: Oxford University Press, 2006.

COAD, A. Not everything is black and white for falling dominoes. *Leadership and Organisation Development Journal*, v. 21, n. 6, p. 311-318, 2000.

COLLIER, J. *Antroposofia visual: a fotografia como método de pesquisa*. São Paulo: EPU, 1973.

CONGER, J.A.; KANINGO, R.A. Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *Academy of Management Review*, v. 12, p. 637-647, 1987.

CONGER, J. A. Qualitative research as the cornerstone methodology for understanding leadership. *Leadership Quarterly*, v. 9, n. 1, p. 107-121, 1998.

CONLIN, M. Religion in the workplace: The growing presence of spirituality in corporate America. *Business Week*, 1999. p. 150-158.

CORTELLA, M.S. *A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

COOK D.J.; MULROW C.D.; HAYNES R.B. Systematic reviews: synthesis of best evidence for clinical decisions. *Ann Intern Med*, v. 126, n. 1, p. 376-380, mar. 1997.

CRANG, M.; COOK, I. *Doing ethnographies*. Sage Publications, 2007.

DEMO, P. *Introdução à Metodologia da Ciência*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DENT, E. B.; HIGGINS, M. E; WHARFF, D M. Spirituality and leadership: an empirical review of definitions, distinctions, and embedded assumptions. *The Leadership Quarterly*, [S. l.], v. 16, p. 625-653, 2005.

DACHLER, H.P. Constraints on the emergence of new vistas in leadership and management research: An epistemological overview. In: HUNT, J. G.; BALIGA B. R; DACHLER H. P.; SCHRIESHEIM C. A. *Emerging leadership vistas*. Nova York: Lexington Books/D. C. Heath and Co., 1988.

DACHLER, H. P.; HOSKING, D.M. The primacy of relations in socially constructing organizational realities. In: HOSKING, D. M.; DACHLER. H. P.; GERGEN, K. J., *Management and organization: Relational alternatives to individualism*. Nova York, 1995.

DORMAN, P. International and cross-cultural leadership. In: PUNNETT B. J.; SHENKAR, O. (Eds.). *Handbook for International Management Research*, Cambridge, MA: Blackwell, 1998. p. 267-349.

DORFMAN, P.; HOWELL, J. P.; HIBINO, S.; LEE, J. K.; TATE, U.; BAUTISTA, A. Leadership in western and asian countries: commonalities and differences in effective leadership processes across cultures. *The Leadership Quarterly*, v. 8, n. 3, p. 233-274, 1997.

DOUGHERTY, D. Organizing for innovation. In: CLEGG, S.; HARDY C.; NORD W. (Eds.), *Handbook of organization studies*. London: Sage, 1996.

DRATH, W. *The deep blue sea: Rethinking the source of leadership*. Jossey-Bass and Center for Creative Leadership, San Francisco, 2001.

DRAGO, I.; SCROCH, K.A.S.; RIBEIRO, M.R.; SILVA, H. de F.N. Metodologias que estimulam o compartilhamento de conhecimentos: a experiência do Global Forum América Latina – GFAL. *AtoZ*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 38-49, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.atoz.ufpr.br>>. Acesso em: 17 fev. 2013.

DRUCKER, P. *Sociedade Pós-Capitalista*. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

DULAIMI, M.F.; LANGFORD, D. Job behavior of construction project managers: determinants and assessment. *Journal of construction engineering and management*, jul./ ago. 1999.

EDMONDSON, E. Speaking up in the operating room: how team leaders promote learning in interdisciplinary action teams. *Journal of Management Studies*, v. 40, n. 6, p. 1419-1452, 2003.

EMORE, R. F. *Building a new structure for school leadership*. The Albert Shanker Institute, 2000.

EUROSTAT. Departamento de Estatísticas da União Europeia. Disponível em: <<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>> Acesso em 06 de nov 2014.

FAGIANO, D. Managers vs. leaders: A corporate fable. *Management Review*, v. 10, n. 5, 1997.

FAIRHOLM, G.W. *Perspectives on leadership: from the science of management to its spiritual heart*. Connecticut: Preager, 1998.

FAIRHURST, G.T.; UHL-BIEN, M. Organizational discourse analysis (ODA): Examining leadership as a relational process. *The Leadership Quarterly*, v. 23, p. 1043-1062, 2012.

FARIA, J. R. V. Autogestão. In: GEDIEL, Antonio J. P. (org.). *Estudos de Direito Cooperativo e Cidadania*. Curitiba: UFPR, 2005.

FENWICK, T.; LANGE, E. Spirituality in the workplace: The new frontier of HRD. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, v. 12, n. 1, p. 63-87, 1998.

FENNELL, H. Power in the principalship: Four women's experiences. *Journal of Educational Administration*, v. 37, n. 1, p. 23-49, 1999.

FRIEDRICH, T.L.; VESSEY, W.B.; SCHUELKE, M.J.; RUARK, G.A.; MUMFORD, M.D. A framework for understanding collective leadership: The selective utilization of leader and team expertise within networks. *The Leadership Quarterly*, v. 20, p. 933-958, 2009.

FRY L.W.; VITUCCI S.; CEDILLO, M. Spiritual leadership and army transformation: Theory, measurement, and establishing a baseline. *The Leadership Quarterly*, 16, p. 835-62, 2005.

FRY, L. W. Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, v. 1, p. 693-727, 2003.

_____. Introduction to the special issue: Toward a paradigm of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, v.16, 2005.

_____. Spiritual leadership: State-of-the art and implications for theory, research, and practice. In: BIBERMAN, J. (Eds.). *Spirituality in business: Theory, practice, and future directions*. New York: Palgrave, 2008.

FRY, L.W.; MATHERLY, L. *Spiritual leadership as an integrating paradigm for positive leadership development*. Paper presented at the International Gallup Leadership Summit, Washington, DC, 2006.

_____. Workplace spirituality, spiritual leadership and performance excellence. *Encyclopedia of Industrial and Organizational Psychology*. San Francisco: Sage, 2007. Disponível em: <<http://www.tarleton.edu/~frySLTEncyclepedIOPsysc.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

FRY, L.; KRIGER, M. Towards a theory of being-centered leadership: multiple levels of being as context for effective leadership. *Human Relations*, v. 62, n. 11, p. 1667-1696, 2009.

FRY, L.W.; SLOCUM, J. Maximizing the triple bottom line through a spiritual leadership. *Organizational Dynamics*, 2008.

FULLAN, M.; ROLHEISER, C.; MASCALL, B.; EDGE, K. *Accomplishing large scale reform: tri-level proposition*. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, 2001.

FUQUA, D.R.; NEWMAN, J.L. Operational Dimensions for Designing Leadership Systems. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, v. 59, n. 2, p. 102-109, 2007.

GARCIA, S. La dirección por valores (DpV) como herramienta de liderazgo postconvencional. In: _____. *Management español: los mejores textos*. Barcelona: Ariel, 2002.

GARDNER, W.L.; AVOLIO, B.J.; LUTHANS, F.; MAY, D.R.; WALUMBWA, F. Can you see the real me? A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, v. 16, p. 343-372, 2005.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIACALONE, R.A.; JURKIEWICZ, C.L. Toward a science of workplace spirituality. In: GIACALONE, R.A.; JURKIEWICZ, C.L. (Eds.). *Handbook of workplace spirituality and organizational performance*. Armonk, NY: M.E. Sharpe, 2003. p. 3-28.

GIDDENS, A. *The constitution of society*. Berkeley: University of California Press, 1984.

_____. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, abr. 1995.

GOLEMAN, D. *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1998.

GONÇALVES, J.E.L. *Reengenharia das empresas: passando a limpo*. São Paulo: Atlas, 1995.

GOODALL, A. H. Highly cited leaders and the performance of research universities. *Research Policy*, v. 38, p. 1079-1092, 2009.

GREENLEAF, K., Robert. *Servant Leadership*. Mahwah, NJ: Paulist Press, 1977.

GRONN, P. Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, n.13, p. 423-451, 2002.

GUALDA, D. M. R; HOGA, L. A. K. Pesquisa etnográfica em enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem USP*, v. 31, n. 3, p. 410-422, 1997.

HARGREAVES, A.; FINK, D. *LIDERANÇA SUSTENTÁVEL*. PORTO: PORTO EDITORA, 2007.

HAZY, J. Computer models of leadership: Foundations for a new discipline or meaningless diversion? *The Leadership Quarterly*, v. 18, p. 391-410, 2007.

HOGUE, M.; LORD, R.G. A multilevel, complexity theory approach to understanding gender bias in leadership. *The Leadership Quarterly*, v. 18, p. 370-390, 2007.

HOOG, M. A.; van KNIPPENBERG, D. Social identity and leadership process in groups. *Advances in Experimental Social Psychology*, v. 35, 2003.

HOSKING, D. M. Not leaders, not followers: a post-modern discourse of leadership processes. In B. Shamir, R. Pillai, M. Bligh & M. Uhl-Bien. eds., *Follower-centered perspectives on leadership: A tribute to the memory of James R. Meindl*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006.

HOSKING, D. M. Organizing, leadership, and skillful process. *Journal of Management Studies*, v. 25, n. 2, p. 147-166, 1988.

HOSKING, D.; FINEMAN, S. Organizing Process. *Journal of Management Studies*, v. 27, n. 6, p. 583-604, 1990.

HOSS, M. C. Sociocracia: método de gestão empresarial. *Revista da ESPM*. São Paulo, v.3, n.1, p. 108 – 110, 1996.

HOWELL, J.M.; AVOLIO, B.J. Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: key predictors of consolidated business unit performance. *Journal of Applied Psychology*, v. 78, p. 891-902, 1993.

INSTONE, D.; RICE, R. W.; ADAMS, J. Leader sex, leader success, and leadership process: two field studies. *Journal of Applied Psychology*, v. 69, n. 1, p. 12-31, 1984.

JENNINGS, Ken. *Líder a serviço*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2006.

JONG, J.P.J. de; HARTOG, D.N.D. How leaders influence employees' innovative behaviour, *European Journal of Innovation Management*, v. 10, n. 1, p. 41-64, 2007.

JUNG, D.; YAMMARINO, F. J.; LEE, J. K. Moderating role of subordinates' attitudes on transformational leadership and effectiveness: A multi-cultural and multi-level perspective. *The Leadership Quarterly*, v. 20, p. 586–603, 2009.

KAKABADS, N.; KAKABADSE, A.; LEE-DAVIE, L. Visioning the pathway: a leadership process model. *European Management Journal*, v. 23, n. 2, p. 237–246, 2005.

KALU, K.N. Leadership and discretionary decision-making in a technocratic administration: confronting a new praxis. *Administrative Theory & Praxis*, v. 23, n. 3, p. 311-336, 2001.

KERNIS, M.H. Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, v. 14, p. 1-26, 2003.

KIM, Y.-M.; NEWBY-BENNETT, D; SONG, H.-J. Knowledge sharing and institutionalism in the healthcare industry. *Journal of Knowledge Management*, v. 16, n. 3, p. 480-494, 2012.

KINJERSKI, V.; SKRYPNEK, B.J. Measuring the intangible: Development of the spirit at work scale. *Paper presented at the Sixty-fifth Annual Meeting of the Academy of Management*. Atlanta, GA, 2006.

KIRJAVAINEN, S.; BJÖRKLUND, T. A.; ELORANTA, M.-M.; LAAKSO, M. The impact of leadership, management and power in an international knowledge-intensive organization. *Cadernos EBAPE*. Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, 2010.

KLENKE, K. Leadership dispersion as a function of performance in information systems teams. *The Journal of High Technology Management Research*, v. 8, n. 1, p. 149-169, 1997.

KNIGHT, P. T.; TROWLER, P. R. *Departmental leadership in higher education*. Buckingham: Open University, 2001.

KOTTER, J. *Force for change: How leadership differs from management*. New York: Free Press, 1990.

KOTTER, J. *Force for change: How leadership differs from management*. New York: Free Press, 1990.

KRISHNNAKUMAR, S.; NECK, C.P. The “what”, “why” and “how” of spirituality in the workplace. *Journal of Managerial Psychology*, v. 17, n.3, p. 153-164, 2002. In: REGO, A.; SOUTO, S. e CUNHA, M.P. Espiritualidade nas organizações, positividade e desempenho. *Comportamento Organizacional e Gestão (ISPA)*, v. 13, n. 1, p. 7-36, 2007.

KUIVALAINEN, O; SUNDQVIST, S.; PUUMALAINEN, K. The Effect of Environmental Turbulence and Leader Characteristics on International Performance: Are Knowledge-Based Firms Different? *Canadian Journal of Administrative Sciences*, p. 35-50, 2004.

LANK, E. Leveraging Invisible Assets: the human factor. *Long Range Planning*, v. 30, n. 3, p. 406 - 412, 1997.

LANZ, R. *A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. 11 ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

LEITHWOCK, K.; DUKE, D. Mapping the conceptual terrain of leadership: a critical point of departure for cross-cultural studies. *Peabody Journal of Education*, v. 73, n. 2, p. 31-50, 1998.

LEITHWOOD, K., RIEHL, C. What do we already know about successful school leadership? In: ANNUAL CONFERENCE OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, Chicago. *Anais*, 2003.

LIANG, T. Y. The new intelligence leadership strategy for iCAS. *Human Systems Management*, v. 26 p. 111–122, 2007.

LIBÂNEO, J. C. “O sistema de organização e gestão da escola” In: LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola - teoria e prática*. 4 ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA M.S.; SOARES B.G.O.; BACALTCHUK J. Psiquiatria baseada em evidências. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 22, n. 3, p. 142-146, set, 2000.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks. Calif.: Sage, 1985.

LINDERMAN, K.; SCHROEDER, R.G.; SANDERS, J. A Knowledge Framework Underlying Process Management. *Decision Sciences*, v. 41, n. 4, 2010.

LORD, R. G.; SHONDRICK, S.J. Leadership and knowledge: Symbolic, connectionist, and embodied perspectives. *The Leadership Quarterly*, v. 22, p. 207-222, 2011.

LOWENTHAL, J. N. *Reengineering the organization*. Milwaukee: ASQC Quality Press, 1994.

LÜCK, H. *A gestão participativa na escola*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

LUTHANS, F.; HODGETTS, R.M.; ROSENCRANTZ, S.A. *Real managers*. Cambridge, MA: Ballinger, 1988.

LUTTRELL, C. QUIROZ, S; SCRUTTON, C; BIRD, K. *Understanding and operationalising empowerment*. Working Paper 308. London: Overseas Development Institute, 2009.

MALHORTA, Y. *Business process redesign: an overview*. S.l.: Brint Research Institute, 1998.

MANGIN, M. M. Distributed leadership and the culture of schools: teacher leader's strategies for gaining access to classrooms. *Journal of School Leadership*, v. 15, n. 4, p. 456-484, 2005.

MARQUES, J.; DHIMAN, S.; KING, R. Spirituality in the workplace: Developing an integral model and a comprehensive definition. *The Journal of American Academy of Business*, Cambridge, v. 7, n.1, p. 81-91, 2005.

MARSICK, V. Altering the paradigm for theory building and research in human resource development. *Human Resource Development Quarterly*, v. 1, n. 1, 1990.

MARTIN, O.; HEFLIN, J. *Redefining leadership roles for site-based management systems*. Mid-South Educational Research Association, 1995.

MARTINKO, M.J.; HARVEY, P.; DOUGLAS, S.C. The role, function, and contribution of attribution theory to leadership: A review. *The Leadership Quarterly*, v. 18, p. 561-585, 2007.

MAXIMIANO, A. A. *Introdução a Administração*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MCCURDY, David W.; SPRADLEY, James P.; SHANDY, Dianna J. *The Cultural Experience: ethnography in complex society*. 2 ed. Long Grove: Waveland Press, 2005.

MCKENNA, B; ROONEY, D; BOAL, K. B. Wisdom principles as a meta-theoretical basis for evaluating leadership. *The Leadership Quarterly*, v. 20, p. 177-190, 2009.

MENKHOFF, T; WAH, C.Y.; LOH, B.; EVERS, H.-D. Encouraging Knowledge Sharing in Knowledge-based Organizations: Individual and Organizational Aspects of Knowledge Management Leadership. In: *Proceedings of the 39th Hawaii International Conference on System Sciences*, 2006. Hawaii. *Anais...* Hawaii, 2006.

MERRIAM, S.B. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. 2th ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MILES, I. *Knowledge-Intensive Business Services: users, carriers and sources of innovation*. Manchester: Prest Working Paper, 1995.

MILES, R. E.; MILES, G; SNOW, C. C. *Collaborative entrepreneurship: how communities of networked firms use continuous innovation to create economic value*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2005.

MILLIMAN, J.; CZAPLEWSKI, A. J.; FERGUSON, J. Workplace spirituality and employee work attitudes: An exploratory empirical assessment. *Journal of Organizational Change Management*, v. 16, n.4, p. 426-447, 2003.

MINAYO, M. C. S. et al. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MINTZBERG, H.; MCHUGH, A. Strategy formation in an adhocracy. *Administrative Science Quarterly*, v. 30, p. 160-197, 1985.

MINTZBERG, H. Covert leadership: Notes on managing professionals. *Harvard Business Review*, p. 140-147, nov./dez. 1998.

MIRVIS, P.H. 'Soul work' in organizations. *Organization Science*, v. 8, n. 2, p. 193-206, 1997.

MITROFF, I. I.; DENTON, E. *A spiritual audit of corporate America: A hard look at spirituality, religion, and values in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

_____. A study of spirituality in the workplace. *Sloan Management Review*, [S. l.], v. 40, n. 4, p. 83-92, Summer 1999.

MONTALI, K. M. L.; CAMPOLLO B. S. Fontes de informação sobre companhias e produtos industriais: uma revisão de literatura. *Ciência da informação*, Brasília, v.26, n.3, p. 321-326, set./dez., 1997. Disponível em: <<http://www.ibict.br/cionline/260397/26039713.htm>>. Acesso em 10 nov. 2014.

MORGAN, G. Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organization theory. *Administrative Science Quarterly*, v. 5, p. 605-622, 1980.

MORGESON, F.P.; DERUE, D.S.; KARAM, E.P. Leadership in teams: a functional approach to understanding leadership structures and processes. *Journal of Management*, v. 36, n. 1, p. 5-39, 2010.

NADAI, F. C. Uma análise crítica do termo “organizações intensivas em conhecimento”. *Gestão da Produção, Operações e Sistemas*, v. 2, n 1, p. 97-106, set-dez, 2006.

NASH, L. L. Spiritual audit of business: From tipping point to tripping point. In: WILLIAMS, O. F. (Ed.). *Business, religion, and spirituality: A new synthesis*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame, 2003. p.53-78.

NORTHOUSE, P.G. *Leadership: theory and practice*. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2004.

- OAKLEY, J.G. Leadership Processes in Virtual Teams and Organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, v. 5, n.3, 1995.
- OLIVER, A., MONTGOMERY, K. Creating a hybrid organizational form from parental blueprints: the emergence and evolution of knowledge firms. *Human Relations*, v. 53, p. 33-56, 2000.
- OLLERENSHAW, J. A; CRESWELL, J. W. Narrative Research: A Comparison of Two Restorying Data Analysis Approaches. *Qualitative Inquiry*, v. 8, n. 3, p. 329-347, 2002.
- OSPINA, S.; SCHALL, E. Leadership (re) constructed: how lens matters. *APPAM Research Conference*, Washington, 2001.
- PARO, V. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Atila, 2001.
- PATTON, M.Q. *Qualitative evaluation methods*. 2nd. Thousand Oaks Calif: Sage, 1990.
- PINEL, H; COLODETE, P. R.; PAIVA, J. S. Pedagogia social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes e epistemologias. *Conhecimento em Destaque*, v. 01, n. 02, jul./dez, 2012.
- PROBST, G.; RAUB, S.; ROMHARDT, K. *Gestão do conhecimento: os elementos construtivos do sucesso*. Porto Alegre: Bookman, 2002.
- POSSARI, L. H. V. *Fundamentos e métodos da comunicação*. Curitiba; IBPEX, 2004.
- REAVE, L. Spiritual values and practices related to leadership effectiveness. *The Leadership Quarterly*, v. 1, n. 5, p. 665-687, 2005.
- REGO, A.; CUNHA, M. P. E.; SOUTO S. O. Espiritualidade nas organizações e comprometimento organizacional *RAE Eletrônica*, [S. l.], v. 6, n. 2, p 1-27, jul./dez. 2007.
- RICHARDSON, R.J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

- RIESSMAN, C. K. *Narrative methods for the human sciences*. California: Sage Publications, 2008.
- ROCHA, A. L. C. D.; ECKERT, C. Etnografia: saberes e práticas. In: GUAZZELLI, C. A.; PINTO, C. R. *Ciências Humanas: pesquisa e método*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.
- ROST, J. C. *Leadership for twenty – Leadership for twenty first century*. Westport (CT): Praeger Publishers, 1991.
- SARBIN, T.R. The narrative as a root metaphor in psychology. In: SARBIN, T. R. (Ed.). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. New York: Praeger, 1986.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8 ed. Campinas, 2003.
- SCHEIN, E. H. Culture: the missing concept in organization studies. *Administrative science quarterly*, v. 41, n. 2, p. 229-240, jun. 1996.
- SCHUTZE, F. Die Technik des Narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. In: BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113. 58
- SELIG, P.; PACHECO, R. KERN, V. VARVAKIS, G. Organização do conhecimento organizacional, 2015, 58 slides. Notas de aula. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, 2015.
- SMEED, J. L; KIMBER, M.; MILLWATER, J.; EHRICH, L. C. Power over, with and through: another look at micropolitics. *Leading & Managing*, v. 15, n 1, p. 26-41, 2009.
- SPEARS, L. *Reflections of Leadership*. USA: John Wiley & Sons, Inc, 1995.
- SPILLANE, J. Distributed leadership. *The Educational Forum*, v. 69, n. 2, p. 143-50. 2005.

SPRADLEY, J. *Participant observation*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1980.

_____. *The ethnographic interview*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1979.

STARBUCK, W. Learning by knowledge-intensive firms. *Journal of Management Studies*, v. 29, p. 713-740, 1992.

STEINER, R. *A arte de educar baseada na compreensão do ser humano*. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2005.

STERNBERG, R. J. A Systems Model of Leadership. *American Psychologist*, v. 62, n. 1, p. 34-42, 2007.

STRAMBACH, S. Knowledge-Intensive Business Services (KIBS) as Drivers of Multilevel Knowledge Dynamics. *Services Technology and Management*, v. 10, n. 2, 3 e 4, 2008.

TAYLOR, A.; COCKLIN, C.; BROWN, R.; WILSON-EVERED, E. An investigation of champion-driven leadership processes. *The Leadership Quarterly*, v. 22, p. 412-433, 2011.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. *Introduction to qualitative research methods: The search for meanings*. New York: John Wiley & Sons, 1984.

TECCHIO, E. L. *A influência da espiritualidade no processo de gestão do conhecimento em empresas de base tecnológicas*. 2015. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina.

TORRES, C. V. Leadership Style Norms among American and Brazilians: assessing differences using Jackson's Return Potential Model. *Tese de Doutorado*, Faculty of the California School of Professional Psychology, San Diego Campus, 1999.

- UHL-BIEN, M. Relationship development as a key ingredient for leadership development. In: S. Murphy; R. Riggio. *The future of leadership development*. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey, pp. 129–147, 2003.
- _____. Implicit theories of relationships in the workplace. In: SCHYNS, B.; MEIND, J.R. *Implicit leadership theories: Essays and explorations*. Information Age Publishing, Charlotte, pp. 103-133, 2005.
- _____. Relational Leadership Theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *Leadership Institute Faculty Publications*, 2006.
- VALENTE, J. A. (org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: Unicamp, 1999.
- VAN MAANEN, J. *Tales of the field: on writing ethnography*. 2 ed. Chicago: University of Chicago Press, 2011.
- VASCONCELOS, A. F. The spiritually-based organization: a theoretical review and its potential role in the third millennium. *Cadernos EBAPE*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, 2015.
- VERGARA, S.C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas. 2003.
- VICENZI, R.; ADKINS, G. A tool for assessing organizational vitality in an era of complexity. *Technological Forecasting and Social Change*, v. 64, n. 1, p. 101–113, 2000.
- WALUMBWA, F. O. Authentic Leadership: development and validation of a theory-Based Measure? *Journal of Management*, 2008.
- WEICK, K. E. *The Social Psychology of Organizing*. 2 ed. Addison-Wesley, Reading, MA, 1979.
- WEICK, K. E.; SUTCLIFFE, K. M.; OSBTFELD, D. Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science*, v. 16, n. 4, jul-ago, p. 409-421, 2005.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. *J Adv Nurs*, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005.

WIELKIEWICZ, R.M; STELZNER, S.P. An ecological perspective on leadership theory, research, and practice. *Review of General Psychology*, v. 9, n. 4, p. 326-341, 2005.

WONG, C.; CUMMINGS, G. Authentic leadership: a new theory for nursing or back to basics? *Journal of Health Organization and Management*, 2009.

WOOD, M. The fallacy of misplaced leadership. *Journal of Management Studies*, v. 42, n.6, p. 1101-1121, 2005.

WRIGHT, P.; TAYLOR, D. *Improving leadership performance*. 2. ed. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1994

YAMMARINO, F.J., SPANGLER, W.D.; BASS, B.M. Transformational leadership and performance: a longitudinal investigation. *Leadership Quarterly*, v. 4, p. 81-102, 1993.

YIN, R.K. *Case study research: design and methods*. 2nd. Thousand Oaks, Calif: Sage, 1994.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *In: Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, v.16, n. 48, set-dez, 2011.

YUKL, G. *Leadership in Organization*. 6. ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall, 2005.

APÊNDICE A – CAMINHO DA REVISÃO INTEGRATIVA

A revisão integrativa é um método de revisão que permite a inclusão da literatura teórica e empírica, bem como estudos com diferentes abordagens metodológicas – quantitativa e qualitativa (WHITTEMORE; KNAFL, 2005). Esse método tem como principal finalidade reunir e sintetizar os estudos realizados sobre um determinado assunto e elaborar uma conclusão, a partir dos resultados evidenciados em cada estudo. Eles são analisados de forma sistemática em relação aos seus objetivos, materiais e métodos, seguindo padrões de rigor metodológico que possibilitam aos leitores identificar as características dos estudos analisados (BROOME, 2000).

O tema principal deste trabalho é a liderança e a espiritualidade em OIC, como as escolas. Essa temática foi sistematicamente pesquisada em bases de dados na busca de integrar as informações existentes. Realizei a revisão em duas etapas: busca e análise sistemáticas. Para a busca sistemática me apoiarei na análise bibliométrica (BUFREM; PRATES, 2005). A bibliometria é uma técnica de medição de índices de produção e disseminação do conhecimento científico e seu ponto central é a utilização de métodos quantitativos, visando uma avaliação objetiva da produção científica (ARAUJO, 2006).

Desenvolvi a etapa de análise sistemática a partir da utilização de procedimentos baseados na revisão sistemática de literatura. Nesse tipo de revisão, as investigações científicas são realizadas com metodologia definida *a priori* por um protocolo, empregando estudos originais como sua “população”. Seu objetivo é sintetizar os resultados de estudos primários, utilizando estratégias que diminuam a ocorrência de erros aleatórios e sistemáticos (COOK *et al.*, 1997). Para a análise, agrupei as publicações com base no trabalho de Crossan e Apaydin (2010).

Busca sistemática

Realizei a coleta de dados em três momentos, no período de abril de 2013 a janeiro de 2015, em bases e periódicos nacionais e bases internacionais. Para os estudos das publicações nacionais, utilizei a base de dados Scielo, na qual selecionei o método integrado e o país Brasil. Utilizei, também, como fontes de dados, periódicos nacionais listados no Web Qualis. O Qualis Capes estabelece uma estratificação pela qualificação da produção intelectual. Optei por consultar os periódicos mais bem posicionados nessa classificação. Dessa forma, selecionei os

periódicos classificados como A1 e A2 das áreas Administração e Interdisciplinar, conforme o Quadro 17.

Quadro 17 - Revistas Qualis A1 e A2

Organizações & Sociedade	ISSN 1984-9230
Revista de Administração Pública	ISSN 0034-7612
Economia Global e Gestão	ISSN 0873-7444
RAM. Revista de Administração Mackenzie	ISSN 1678-6971
Revista Brasileira de Gestão de Negócios,	ISSN 1983-0807
Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional	ISSN 1809-239X
Revista de Administração	ISSN 1984-6142
Revista de Ciências da Administração	ISSN 1516-3865
Revista de Contabilidade e Organizações	ISSN 1982-6486
BAR. <i>Brazilian Administration Review</i>	ISSN 1807-7692
Revista Brasileira de Ciências Sociais	ISSN 0102-6909
Civitas: Revista de Ciências Sociais	ISSN 1519-6089
Gestão & Produção	ISSN 0104-530X
Perspectivas: Revista de Ciências Sociais	ISSN 0101-3459
RAC Eletrônica	ISSN 1981-5700
RAE Eletrônica	ISSN 1676-5648

Fonte: Qualis Capes (2014)

Na busca sistemática nacional, utilizei três estratégias de busca na base Scielo e nos periódicos listados no Quadro 17. A primeira busca foi com a junção dos três temas desta tese que são: liderança, espiritualidade e Organizações Intensivas em Conhecimento e suas variações, ampliei o campo de busca com o termo escola, conforme o Quadro 18.

Quadro 18 - Primeira estratégia de busca sistemática nacional

(“liderança” AND espiritualidade AND (“organizações intensivas em conhecimento” OR “escola”));
 (“liderança” AND espiritualidade AND (“pequenas e médias empresas intensivas em conhecimento” OR “escola”));
 (“liderança” AND espiritualidade AND (“organizações baseadas em conhecimento” OR “escola”));
 (“liderança” AND espiritualidade AND (“firmas intensivas em conhecimento” OR “escola”));
 (“liderança” AND espiritualidade AND (“organizações baseada em informação” OR “escola”))

Fonte: elaborado pela autora (2015)

Com a primeira estratégia de busca, retornou um artigo que tratava da espiritualidade na gestão dos enfermeiros, buscando a

percepção desses profissionais sobre a espiritualidade, mas não abordava a liderança. Decidi fazer novas buscas com outras estratégias, separando os termos.

Na segunda estratégia de busca, relacionei os termos liderança e OIC e suas variações, ampliando com o descritor escola, conforme o Quadro 19.

Quadro 19 - Segunda estratégia de busca sistemática nacional

(“liderança” AND (“organizações intensivas em conhecimento” OR “escola”));
 (“liderança” AND (“pequenas e médias empresas intensivas em conhecimento” OR “escola”));
 (“liderança” AND (“organizações baseadas em conhecimento” OR “escola”));
 (“liderança” AND (“firmas intensivas em conhecimento” OR “escola”));
 (“liderança” AND (“organizações baseada em informação” OR “escola”))

Fonte: elaborado pela autora (2015)

Da segunda busca sistemática nacional, obtive retorno somente na base Scielo. Identifiquei que os artigos se dividiram entre liderança em OIC e liderança em escolas. Ou seja, a escola não é abordada com uma organização intensiva em conhecimento. Sobre a liderança em OIC, encontrei um artigo com o título *The impact of leadership, management and power in international knowledge-intensive organization*, dos autores finlandeses Senni Kirjavainen, Tua A. Björklund e Meri-Maaria Eloranta, Miko Laakso. Sobre liderança em escolas, retornaram 34 artigos.

Na terceira estratégia de busca, utilizei os descritores “liderança” e “espiritualidade”. Obtive retorno de dois artigos na base Scielo, com os títulos: *The spiritually-based organization: a theoretical review and its potential role in the third millennium*, do autor brasileiro Anselmo Ferreira Vasconcelos, e “De um novo paradigma na gestão dos enfermeiros – a espiritualidade no local de trabalho”, das autoras portuguesas Sílvia Caldeira, Ana Calapez Gomes e Manuela Frederico. Porém, os artigos não tratavam da liderança, abordavam somente a espiritualidade nas organizações.

Para a busca das publicações internacionais, utilizei três bases de dados que indexam publicações científicas: a *Web of Science* (WoS), a Scopus e a Ebsco, consideradas pela comunidade científica como relevantes fontes de dados bibliográficos. As três bases indexam publicações científicas de diversas áreas do conhecimento de todo mundo, e são reconhecidas cientificamente tanto pela quantidade quanto pela qualidade dos periódicos científicos indexados.

Na WoS, selecionei todas as sub-bases, no período de busca disponível até o último ano incompleto: 1945-2015 (janeiro) e utilizei o campo de busca TOPIC (título, palavras-chave e resumos). Na Scopus, utilizei todas as sub-bases disponíveis, sendo que o período aplicado também foi o disponível na base até o último ano incompleto: 1960-2015 (janeiro) no campo de busca correspondente a “título, palavras-chave, resumo”. Na Ebsco, também selecionei todas as sub-bases no período de busca disponível até o último ano incompleto: 1971-2015 (janeiro) e utilizei o campo de busca título, palavras-chave e resumo. Justifico a escolha das sub-bases citadas pelo fato do tema liderança ser multidisciplinar, sendo estudado por diversas áreas.

Após a identificação das bases de dados, estabeleci os critérios de busca. Adotei quatro estratégias nas bases internacionais. Na primeira busca, utilizei descritores que envolvem os três temas desta tese: liderança, espiritualidade e OIC e suas variações, ampliando o campo de busca com o termo escola, conforme o Quadro 20³⁰³¹.

Quadro 20 - Primeira estratégia de busca sistemática internacional

(“leadership” AND “spiritual*” AND (“information-based organi?ation” OR “school”)); (“leadership” AND “spiritual*” AND (“knowledge-intensive small AND medium enterprise”)); (“leadership” AND “spiritual*” AND (“knowledge-intensive organi?ation” OR “school”)); (“leadership” AND “spiritual*” AND (“knowledge-based organi?ation” OR “school”)); (“leadership” AND “spiritual*” AND (“knowledge-intensive firm” OR “school”))

Fonte: elaborado pela autora (2015)

Com a primeira estratégia de busca, observei que os artigos não tratam a escola como uma organização intensiva em conhecimento. O retorno da busca indicou um conjunto de artigos que abordavam a liderança e a espiritualidade nas escolas e outro conjunto que abordava a liderança em OIC. Assim, separei os termos para a busca dos artigos, originando a segunda, terceira e quarta estratégias de busca.

Na segunda estratégia de busca, utilizei a expressão (“leadership” AND “spiritual*” AND “school”). Identifiquei 28 artigos na base Scopus, 25 artigos na base WoS e 23 na base Ebsco. Como se repetiram 19 entre as três bases, sobraram 57 artigos para análise.

³⁰ O uso do caracter “*” no termo “spiritual*” permitiu buscar os substantivos “spiritual” e “spirituality”.

³¹ O símbolo “?” representa a busca por qualquer caractere nessa posição (permite recuperar os termos nas variações entre o inglês britânico – *organisational*, e o americano – *organizational*).

Na terceira estratégia de busca incluí os descritores liderança e OIC e suas variações, conforme o Quadro 21.

Quadro 21 - Terceira estratégia de busca sistemática internacional

(“*leadership*” AND “*information-based organi?ation*”);
 (“*leadership*” AND “*knowledge-intensive small AND medium enterprise*”);
 (“*leadership*” AND “*knowledge-intensive organi?ation*”);
 (“*leadership*” AND “*knowledge-based organi?ation*”);
 (“*leadership*” AND “*knowledge-intensive firm*”)

Fonte: elaborado pela autora (2015)

Na investigação sobre a liderança em Organizações Intensivas em Conhecimento, as buscas sistemáticas retornaram nove trabalhos acadêmicos indexados na *Web of Science*, 63 trabalhos indexados na Scopus e seis artigos científicos indexados na Ebsco, totalizando 78 publicações. Desse total, quatro trabalhos repetiram-se entre as bases, sendo eliminados, resultando um conjunto de 74 trabalhos. Somando o artigo encontrado na base Scielo, finalizei o tema liderança em OIC com 75 artigos científicos para análise.

Por fim, na quarta estratégia de busca, investiguei os termos liderança e espiritualidade, com os descritivos: (“*leadership*” AND “*spiritual**”). A busca sistemática retornou 468 publicações acadêmicas indexadas na *Web of Science*, 453 trabalhos indexados na Scopus e 314 artigos científicos indexados na Ebsco, totalizando 1.235 publicações. Desse total, 757 trabalhos repetiram-se entre as bases, sendo eliminados, resultando um conjunto de 478 publicações. Somando os dois artigos encontrados na base Scielo, finalizei com 480 trabalhos para análise sobre a liderança e a espiritualidade. Na Tabela 1, apresento uma síntese dos resultados da busca sistemática.

Tabela 1 – Resultados da busca sistemática

Descritores da busca sistemática	Quantidade de artigos
Liderança, espiritualidade e escola	37
Liderança em OIC	75
Liderança e espiritualidade	480
Total	592

Fonte: elaborado pela autora (2015)

O gerenciamento das publicações foi visualizado por meio da importação dos arquivos para os *softwares EndNote* e *HistCite*. Esses *softwares* possibilitam a organização e a visualização dos dados bibliográficos provenientes de bases que indexam publicações

científicas, permitindo uma análise completa, sem duplicações de trabalhos indexados nas bases de dados.

Análise sistemática

Com os resultados da busca sistemática apresentados na Tabela 1, iniciei a análise sistemática estabelecendo critérios para selecionar um artigo para análise. Para os artigos sobre a liderança, espiritualidade e escola, os critérios foram: 1) o artigo deve tratar de liderança e espiritualidade em escola, sendo descartados aqueles que focam na liderança em outros tipos organizacionais; 2) o artigo deve tratar de liderança e espiritualidade em escola no contexto organizacional, sendo desconsiderados os que tratam da liderança e a espiritualidade no nível pessoal ou de grupo; e 3) deve-se ter acesso ao conteúdo completo do artigo.

Realizei a leitura dos 37 artigos e apliquei o primeiro e o segundo critérios, sendo descartados 29 artigos, pois trataram a espiritualidade como sinônimo de religião ou questões étnicas ou culturais. Apliquei o terceiro critério e finalizei com oito artigos para leitura na íntegra.

Na leitura desses artigos científicos, observei que os trabalhos abordam a liderança e a espiritualidade nas escolas, ligadas aos valores e à moral do líder ou diretor. Em geral, os artigos relacionaram a espiritualidade com a influência do líder ou estudaram a percepção da espiritualidade pelos líderes e seguidores. Assim, não colaboraram de forma efetiva com a proposta desta tese de compreender a liderança em uma escola com contexto espiritualizado. A principal contribuição dos artigos foi para o entendimento da liderança em escolas.

Para selecionar os artigos a serem analisados sobre a liderança em OIC, estabeleci três critérios: 1) o artigo deve ter relação direta com o tema liderança em organizações intensivas em conhecimento no resumo, título ou palavras-chave; 2) o artigo deve tratar de liderança nas organizações intensivas em conhecimento, sendo descartados aqueles que focam na liderança em outros tipos organizacionais; e 3) deve-se ter acesso ao conteúdo completo do artigo.

Li o resumo dos 75 artigos identificados nas buscas. Apliquei o primeiro e o segundo critérios de seleção (relação direta com a liderança em organizações intensiva em conhecimento e foco na liderança em OIC), descartei 49 artigos que tratavam, dentre outros assuntos, da liderança em outros tipos organizacionais, restando 26 artigos. O terceiro critério estabeleceu que, para a análise integral dos textos,

dever-se-ia ter acesso ao conteúdo completo do artigo. Com esse critério, não eliminei artigos, restando 26 para análise.

Com os 26 artigos que selecionei, busquei sumarizar e documentar as informações extraídas dos artigos científicos. A partir da leitura dos artigos e da literatura corrente³² sobre os temas, identifiquei temáticas recorrentes relacionadas à liderança em Organizações Intensivas em Conhecimento, que agrupei da seguinte forma: 1) desafios da liderança em OIC e 2) comportamentos dos líderes em OIC.

Já para selecionar os artigos a serem analisados sobre a liderança e a espiritualidade, também estabeleci três critérios: 1) o artigo deve ter relação direta com o tema liderança em espiritualidade no resumo, título ou palavras-chave; 2) o artigo deve tratar de liderança e espiritualidade, sendo descartados aqueles que focam o líder ou abordam questões religiosas; e 3) deve-se ter acesso ao conteúdo completo do artigo.

Adotando os mesmos procedimentos que utilizei com os temas anteriores, li o resumo dos 480 artigos identificados nas buscas. Apliquei o primeiro e o segundo critérios de seleção (relação direta e foco na liderança e espiritualidade), descartei 338 artigos que tratavam, dentre outros assuntos, de líderes ou lideranças religiosas, restando 142 artigos. O terceiro critério estabeleceu que, para a análise integral dos textos, deveria ter acesso ao conteúdo completo do artigo. Com esse critério, eliminei 63 artigos, restando 79 para análise.

A partir dos 79 artigos que selecionei, novamente busquei sumarizar e documentar as informações extraídas dos artigos científicos. Com base na leitura dos artigos e da literatura corrente sobre os temas, identifiquei temáticas recorrentes relacionadas à liderança e à espiritualidade, que agrupei da seguinte forma: 1) proposta da liderança espiritual; 2) processo da liderança espiritual; e 3) valores da liderança espiritual. Finalizo a seção com um resumo dos resultados da análise sistemática, conforme o Quadro 22.

³² A revisão integrativa da literatura permite o uso de literaturas e estudos que serviram de alicerce ou foram apontados pelos estudos selecionados no processo, realizando uma integração de diferentes saberes sobre um tema específico.

Quadro 22 - Resultados da análise sistemática

Descritores da busca sistemática	Temas da análise sistemática
Liderança, espiritualidade e escola	Liderança nas escolas
Liderança em OIC	Desafios da liderança em OIC Comportamentos dos líderes em OIC
Liderança e espiritualidade	Liderança espiritual Modelo da liderança espiritual Valores da liderança espiritual

Fonte: elaborado pela autora (2015)

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO



**Universidade Federal de Santa Catarina
Centro Tecnológico - CTC
Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do
Conhecimento**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Processo de liderança em organizações intensivas em conhecimento com ambiente espiritualizado”, realizada pela doutoranda Fabiana Besen Santos e orientada pelo Prof. Dr. Cristiano Cunha do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da UFSC. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com sua organização.

O objetivo deste estudo é **compreender como ocorre o processo de liderança em organizações intensivas em conhecimento com ambiente espiritualizado.**

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de conversas/entrevistas com a pesquisadora. As entrevistas poderão ser gravadas, somente se você autorizar. As informações obtidas durante essa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Com a sua participação, você estará contribuindo para que possamos aprofundar nossos conhecimentos na condução das entrevistas.

Durante a análise dos dados, todas as informações ficarão sob responsabilidade da pesquisadora. Os dados eletrônicos resultantes da transcrição de entrevistas serão arquivados em seu computador pessoal. Somente a pesquisadora terá acesso aos dados. Os dados publicados não

possibilitarão sua identificação. Qualquer característica, nome ou evento que possibilite sua caracterização será modificado.

Você está recebendo duas cópias deste termo onde constam e-mail e telefone da pesquisadora. Com eles, você pode tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Fabiana Besen Santos

Pesquisadora

E-mail: besen@ifsc.edu.br ou fabibesen@gmail.com

Fone: 48 9977-1642

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Autorizo a gravação em áudio da entrevista () sim () não

Nome
Assinatura

, ____/____/2014.

Local

Data

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA ANABÁ



Escola Waldorf

ANABÁ

Associação Pedagógica Micael

CNPJ 75.503.516/0001-58

Rua Pastor William Richard Schisler Filho, 841

Itacorubi/Florianópolis/SC

CEP. 88034-100

Telefones: 48 33341724 - 33346843 Fax: 33342656

www.anaba.com.br

Florianópolis, 10 de agosto de 2014.

Ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – PPGEGC/ UFSC

AUTORIZAÇÃO

Eu, Marcelo Barbosa de Cunto, gerente administrativo, autorizo que a coleta dos dados necessários à execução do projeto de pesquisa, em nível de doutorado, intitulado: “Processo de liderança em organizações intensivas em conhecimento com elevado nível de espiritualidade”, da doutoranda Fabiana Besen Santos orientada pelo Dr. Cristiano J. Castro de Almeida Cunha, professor do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, sejam realizadas na Escola Waldorf Anabá pela qual sou responsável.

Com o objetivo de facilitar os trabalhos, designamos a funcionária Angela Mariza Cabral para atender a doutoranda durante as suas atividades na nossa escola.

Atenciosamente,

Marcelo Barbosa de Cunto

Marcelo Barbosa de Cunto
Gerente Administrativo