

Aprendizagem Social em Ambientes de Participação e Negociação Coletiva: Um Estudo de Caso na Bacia Hidrográfica do Rio Santa Maria/RS

Autoria: Lúcia Rejane da Rosa Gama Madruga, Tania Nunes da Silva

Resumo

A água dos rios carrega muitos significados. Dentre eles a condição de expressar a aprendizagem social de múltiplos atores envolvidos num processo participativo de tomada de decisão coletiva que procura harmonizar os interesses decorrentes das demandas pelo seu uso. Inserido neste contexto, este artigo procurou compreender o processo de aprendizagem social nos níveis individual, do grupo e organizacional a partir da diversidade dos atores sociais envolvidos na gestão participativa do Comitê de Gerenciamento da Bacia Hidrográfica do Rio Santa Maria/RS. O estudo revelou que o Comitê reúne entidades e pessoas que representam grupos sociais diversos e que a aprendizagem acontece pela troca de conhecimentos e de experiências proporcionada pela participação e pelas interações significativas entre os envolvidos durante as reuniões e nos grupos de trabalho. Foi possível perceber também que o grupo prioriza tanto os interesses das entidades representadas quanto os interesses coletivos e que o Comitê tem clareza de visão de futuro assim como parece desenvolver tanto a aprendizagem de ciclo simples quanto a de ciclo duplo.

1 Introdução

O movimento em prol do Desenvolvimento Sustentável tem mobilizado a sociedade em amplas discussões em busca de soluções para os graves problemas ambientais que assolam o planeta. Tais discussões se tornam emergenciais na medida em que, gradativamente, se agravam os problemas decorrentes do uso inadequado dos recursos naturais. Este movimento, que procura romper com o paradigma econômico, é crescente em busca de um novo paradigma que estabeleça uma nova ordem econômica e social que tenha em suas diretrizes não só o crescimento econômico, mas também a conservação dos ecossistemas e a conseqüente manutenção de condições adequadas de sobrevivência para as gerações futuras.

A sociedade se constrói a partir das interações entre as pessoas que definem espaços de convívio e normas que orientam as atitudes a serem tomadas para o bem estar de todos. Entretanto, como se tem observado, o comportamento coletivo pode voltar-se para situações avessas aos parâmetros sociais considerados adequados ao desenvolvimento do bem comum. Isto é notório quando se observa a forma como o homem tem tratado as questões sociais e ambientais mais elementares de modo que a emergência de uma conduta social pautada no novo paradigma é cada vez mais necessária e para que isto aconteça é preciso identificar quão numerosos e variados são os interesses compartilhados pela sociedade em face aos problemas de natureza social e ambiental.

Inserir-se neste contexto a disputa pelo uso das águas dos rios cuja gestão é uma atividade carregada de significados, pois envolve a acomodação de uma ampla diversidade de interesses decorrentes das inúmeras necessidades humanas e ambientais atendidas por este recurso natural. Gerenciar a água neste ambiente é criar as condições para que os diversos pontos de vista sejam harmonizados em um conjunto de interesses compartilhados e alinhados, não só com o equacionamento dos problemas no presente, mas com a criação de uma visão de futuro que respeite as condições de sustentabilidade para as próximas gerações. A abordagem de gestão, portanto, implica em aprendizagem de natureza social fazendo com que este ainda seja um tema em moda e permanecendo assim até que a forte tradição baseada em controlar os problemas ambientais por meio de soluções técnicas dê lugar a esta nova concepção (PAHL-WOSTL *et al.*, 2008).

Este artigo insere-se neste eixo de discussão procurando a compreensão para as seguintes questões de pesquisa: *Quais os elementos que caracterizam a Aprendizagem Social*

nos processos participativos de gestão das águas? Como se expressa a diversidade e como ocorre o aprendizado social neste ambiente?

O texto está estruturado em cinco (5) seções, além das notas introdutórias. A seção 2 discute a Aprendizagem Social na Gestão Integrada de Recursos Hídricos em busca de respostas à primeira questão de pesquisa. A seção 3 apresenta o método de investigação e a seção 4 explora a realidade vivenciada à luz da estrutura conceitual proposta. Por fim, a seção 5 apresenta as considerações finais.

2 O que caracteriza a Aprendizagem Social na gestão participativa de recursos hídricos? Recortando teorias em busca de uma estrutura de análise

A água é um bem universal e os problemas relativos a sua gestão variam, assim como variam os seus estados na natureza. Os problemas mudam de um país para outro, de uma região para outra, de uma estação para outra, de um ano para outro, não sendo possível nivelá-los de modo a encontrar uma situação homogênea e consistente no tempo para administrar. Apesar disso, é preciso procurar soluções emergenciais para equacionar tais problemas de modo a prover a humanidade de água na qualidade e na quantidade necessárias para suprir as demandas oriundas de seus mais diversos usos. O ambiente das bacias hidrográficas reproduz com muita propriedade esta problemática, pois o escoamento dos rios representa a maior fonte de renovação dos recursos da água, sendo o mais importante componente do ciclo hidrológico (SHIKLOMANOV, 1998).

2.1 Do processo de participação na resolução de problemas ambientais à Gestão Integrada e Participativa de Recursos Hídricos

De acordo com Castelletti e Soncini-Sessa (2007), a evolução de um problema do sistema natural acontece a partir de cinco elementos: forças dirigidas, pressões, estado, impacto e respostas). As forças dirigidas ao sistema geram pressão, alterando o seu estado e produzindo um impacto, isto é, um efeito (geralmente desfavorável) sobre a sociedade, que reage, planejando e executando respostas que podem influenciar um ou outro componente: as forças, as pressões, o estado ou o impacto. A dinâmica desta situação evidencia a necessidade de harmonização de interesses em prol de uma solução que seja razoável para o coletivo deflagrando um processo de participação que tem início na discussão sobre as alternativas prováveis, passando pelo projeto que poderá solucionar o problema e continuando na escolha da alternativa a ser executada com direito à monitoração dos efeitos após a execução. Tal processo não pode se limitar a oferecer informação aos envolvidos (participação na informação), nem apenas em pedir-lhes informações (consulta), mas deve envolver as partes interessadas no projeto e na avaliação das alternativas (co-projeto) e, de forma ideal, na escolha da decisão final (co-decisão)(CASTELLETTI e SONCINI-SESSA, 2007).

Estes mesmos autores consideram que a aprendizagem social é uma consequência natural deste processo, uma vez que os envolvidos se tornam cientes do problema, das alternativas e dos pontos de vista dos outros e juntos se responsabilizam por uma alternativa a ser executada, estabelecendo um acordo que seja aceitável para todos. Craps (2003) considera que, no âmbito dos projetos ambientais, a participação é uma resposta às crescentes expectativas públicas e uma forma de reforçar a legitimidade da tomada de decisão aumentando a eficácia das medidas escolhidas e executadas.

A questão sócio-relacional decorrente da participação e o valor da colaboração pública envolvem várias dimensões de análise que foram resumidas por Imperial e Hennessey (2000) em quatro tipos de resultados possíveis: individual, organizacional, rede e sociedade. No nível individual argumentam que pode aumentar a motivação no trabalho e o desenvolvimento de

novas habilidades profissionais ou para a tomada de decisão além de trazer o aumento da confiança, da reciprocidade e da reputação originárias da ampliação do capital social. A organização por sua vez pode melhorar a sua competência para lidar com questões como a tomada de decisão, a comunicação, a alocação de recursos e também alavancar o capital social pela ampliação das redes de relacionamentos inter-organizacionais resultando em aumento da confiança, da reciprocidade e da reputação. As redes, segundo os mesmos autores, fortalecem, dentre outras questões, a sua infra-estrutura, as políticas de integração, a comunicação entre os membros e o capital social. A sociedade se fortalece pela ampliação das políticas, pela melhoria da confiança e da reputação das instituições e pela participação e satisfação dos cidadãos com as instituições governamentais, dentre outras.

Bouzit e Loubier (2004) acrescentam a esta questão o conceito de prospectiva participativa como uma combinação entre duas aproximações: a participação e a perspectiva. A participação visa o envolvimento e a mobilização do público nos processos de tomada de decisão e a perspectiva visa explorar o futuro para apoiar as decisões a serem tomadas. Nesta proposta, podem ser distinguidos dois tipos de participação: a participação (geral) pública e a participação dos *stakeholders* ou partes interessadas. A participação pública, conforme estes mesmos autores, diz respeito ao público em geral e não há o envolvimento dessas pessoas com o processo de trabalho. Já a participação das partes interessadas é considerada como legítima pelas autoridades públicas devido ao conhecimento específico que traz implicando na participação das pessoas que podem ser afetadas pelas decisões (agricultura, indústria, turismo, fornecedores de água, ONGs, entre outros); que podem contribuir para a execução dos planos (responsáveis pelas decisões); ou que fazem parte da estrutura legal (integrantes do meio político). Tais participantes podem ser peritos, cientistas, governantes, políticos, moradores, profissionais da água, entre outros.

Direcionando esta discussão para a questão das águas Biswas (2004) afirma que na década de 1990 intensificou entre os especialistas e profissionais o sentimento de que os problemas da água deveriam ser vistos como multi-dimensionais, multisetoriais, multiregionais e carregados de multi-interesses, multi-agendas e multi-causação e que só poderiam ser resolvidos por meio de coordenação multi-institucional e *multistakeholders*. Diante disso, procurou-se descobrir uma maneira de fazer com que isto acontecesse de forma oportuna e custo-efetiva buscando-se um novo paradigma de gerência que determinou a redescoberta de um velho conceito: a Gerência Integrada dos Recursos Hídricos, ou, *Integrated Water Resources Management (IWRM)*. A *Global Water Partnership* definiu este modelo como um processo que promovesse o desenvolvimento e a gerência coordenados de água, terra e recursos relacionados, a fim de maximizar o bem-estar econômico e social com equidade e sem comprometer a sustentabilidade vital do ecossistema (GWP, 2000).

Mostert (2003) afirma que os modelos tradicionais de gestão foram moldados predominantemente em termos de suas estruturas e características técnico-econômicas. O modelo integrado, ao contrário, explora os desafios da interdependência e da sustentabilidade no domínio da água, analisando não somente o potencial, mas também os limites, as contradições internas, os fatores críticos e as condições contextuais necessárias à aprendizagem social neste ambiente.

Apesar disso, Biswas (2004) levanta vários questionamentos relacionados com a operacionalização deste sistema, tais como: Quais são os recursos relacionados? Quais os parâmetros a serem maximizados e por quem serão selecionados? O que exatamente envolve o bem estar social? O que é equidade? Como saber o que é vital e não-vital? Entre tantas outras. A busca de respostas para tais questões e a falta de clareza sobre o que significa exatamente fazer a gestão integrada dos recursos hídricos suscita a oportunidade para que os pesquisadores deste campo contribuam para dirimir as dúvidas e promover a aplicação deste

modelo de acordo com cada realidade em especial, abrindo espaço para a sua redescoberta em consonância com as exigências de cada situação (BISWAS, 2004).

Inseridos neste debate Pahl-Wostl *et al.*, (2008) acrescentam que os sistemas de crenças, atitudes e comportamentos humanos coletivos ainda são vistos como fronteira externa e não como parte integrante da gestão neste ambiente e destacam que há escassez de conceitos científicos que permitiriam resolver esta questão. Para eles as mudanças dos últimos anos deram importância à governança e à adaptação cultural de modo que eles procuram contribuir com estas discussões inserindo os processos culturais e a aprendizagem social como novos elementos para a gestão de recursos ambientais e da água.

A proposta de gestão resgatada no tempo, de acordo com Biswas (2004), pauta-se por uma visão holística que visualiza o problema de forma sistêmica, contrária à visão tipicamente reducionista, que tem sido dominante na tentativa de resolução de grande parte dos problemas enfrentados pela sociedade atual, notadamente aqueles que se relacionam às questões ambientais. Para ele o desafio centra-se na questão da diversidade e do respeito às diferenças na disseminação do conhecimento, uma vez que toda homogeneidade é considerada prejudicial na solução dos problemas relacionados a questões multidimensionais.

Os múltiplos interesses pela água e a necessidade de equacionamento dos conflitos mostram com clareza que este é um processo coletivo que exigirá dos envolvidos o desenvolvimento de sua competência relacional para interagir em diferentes espaços de convívio social e político, o que se consubstancia em aprendizagem social.

2.2 A Aprendizagem Social na Gestão Integrada e Participativa de Recursos Hídricos

Os projetos futuros de gestão dos recursos naturais, conforme Allen *et al.*, (2001) requerem, cada vez mais, uma grande ênfase nos recursos e nas habilidades dos atores para identificar as necessidades, construir relacionamentos e negociar papéis com as diferentes partes interessadas. Estes mesmos autores enfatizam que a necessidade de trabalhar cooperativamente e em redes de *multistakeholders* demanda uma nova forma de agir em grupo, de compartilhar o poder, de interagir colaborativamente e de usar o conhecimento local fazendo com que diferentes segmentos da sociedade participem de um jogo mais coordenado para atingir objetivos ambientais.

Bouzit e Loubier (2004) destacam que o mais importante é o processo de aprendizagem social iniciado pela participação, ou seja, o aumento das capacidades de um sistema complexo, composto por indivíduos pertencentes a setores e instituições sociais diferentes que, unidos pela necessidade de equacionar um conflito ou para buscar a melhor alternativa de uso dos recursos naturais, executam tarefas comuns em um dado território.

Alinhados com estas questões, Berkes e Seixas (2005) ponderam que a construção de resiliência em Sistemas Sócio-Ambientais (SES), envolve: aprendizagem para viver com mudança e incerteza; criação de diversidade para a reorganização e renovação; combinação de tipos diferentes de conhecimento; e criação de oportunidade para auto-organização. Eles definem a resiliência como a capacidade de um sistema de receber impactos e manter-se num certo estado, ou seja, é a potencialidade de auto-organização do sistema decorrente da sua capacidade de experimentar e aprender. Neste contexto, Lebel *et al.*, (2006) acrescentam que a capacidade de adaptação, a inovação e a renovação são fatores críticos para a resiliência e sustentabilidade dos sistemas ecológicos.

Darby (2006) acrescenta novos elementos ao ponderar que o paradigma construtivista pode ser apropriado para promover a aprendizagem quanto ao uso adequado dos recursos naturais já que este paradigma considera o comportamento não somente como uma resposta ao ambiente, mas como uma interpretação do mesmo; inclui os relacionamentos estruturais e

interpessoais; focaliza no contexto e nos processos para as intervenções e resultados; e descreve tanto os aspectos cognitivos como os aspectos afetivos da aprendizagem.

A centralidade nos relacionamentos e na base afetiva e social (DARBY, 2006) encontra ressonância em outros autores, como Allen *et al.*, (2001), que defendem que a adaptação, característica inerente ao processo de gestão de recursos naturais decorrente da necessidade de ‘aprender fazendo’, exige a aproximação com abordagens mais proativas e colaborativas na resolução dos problemas.

Pahl-Wostl (2006) alicerça a sua defesa do modelo de aprendizagem social no seguinte questionamento: Como podem os diferentes grupos aprender a fazer o exame das decisões comuns relacionadas aos recursos naturais a fim de chegar a soluções coletivas sustentáveis, uma vez cada um tem uma necessidade e um interesse específico? Nesta mesma linha de raciocínio, Mostert (2003) pondera que, partindo do pressuposto de que se a aprendizagem social é a aprendizagem que ocorre entre os indivíduos nos diferentes grupos dos quais participam, é importante se questionar sobre como promover a ampliação da consciência do público em sua ‘parte na água’, como organizá-lo em grupos de interesse e como mobilizá-lo para defender seus direitos e cumprir com suas obrigações?

Uma possível solução para tais questionamentos implicaria em entrelaçar vários conceitos, já mencionados, que se sobrepõem, tais como: colaboração de múltiplas partes (público em geral e *stakeholders*), responsabilização, participação responsável e ativa dos cidadãos, comunhão de interesse e de práticas, identidade e identificação, governança, sustentabilidade, redes, entre outros. Para Mostert (2003), o estudo da aprendizagem social no contexto das bacias de rios precisa necessariamente explorar tais domínios conceituais inter-relacionados além de reconhecer os diferentes níveis onde pode ocorrer a aprendizagem social: em pequenos grupos, entre grupos que integram um contexto organizacional mais amplo e entre diferentes organizações interdependentes que fazem parte de domínios geográficos e/ou temáticos mais amplos e com múltiplas partes.

Este mesmo autor acrescenta que não existe uma aproximação estrutural capaz de, por si só, explicar o aprendizado social, sendo preciso focalizar na qualidade dos relacionamentos que surgem entre os atores sociais e nas práticas da comunidade em questão. Além disso, atenta para o fato de que a participação direta da sociedade pode levar à aprendizagem social nos casos em que é possível estabelecer interações significativas entre os envolvidos, de modo que esta pode ocorrer somente para um número relativamente limitado de participantes. A ampliação da aprendizagem para um nível macro-social teria que criar mecanismos de representação nos níveis superiores integrando as perspectivas de diferentes comunidades locais que compartilham de determinados interesses ou práticas.

Tippett *et al.* (2005) alerta que as mudanças na legislação relacionada à gestão e uso da água, ocorridas nos últimos anos, apontam para a necessidade de mudanças comportamentais dos envolvidos sendo que as ações coletivas e a resolução de conflitos inerentes a este ambiente possibilitam o reconhecimento dos agentes sociais, das suas interdependências e diferenças, e permitem que seja possível lidar com elas de forma construtiva. Para ele, nestes grupos diferenciados deve crescer a percepção de que o foco principal da gestão deverá ser o meio ambiente e a complexidade das interações sociais tratando-se, portanto, de um tipo de aprendizado que confere capacidade de incorporar as dificuldades encontradas e, a partir delas, retirar vantagens do processo. Esta capacidade de aprendizado é fundamental para a gestão de questões ambientais, uma vez que as incertezas climáticas e as mudanças sócio-econômicas ocorrem com grande rapidez e frequência.

O desafio daí decorrente consiste em fortalecer a colaboração, a participação, a cooperação e a solidariedade entre os cidadãos em busca de seu comprometimento com os problemas a serem enfrentados. Para Le Boterf (2003) isto significa desenvolver competências individuais que combinem com a lógica de que, para saber administrar uma

situação complexa, é preciso saber agir com pertinência, saber mobilizar saberes e conhecimentos, saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos, saber transpor, saber aprender; aprender a aprender; e, saber envolver-se.

Craps (2003) afirma que a aprendizagem social é uma aproximação conceitual bastante audaciosa na medida em que procura responder aos atuais desafios da sustentabilidade e da integração da água no domínio ambiental. Para alcançar tal objetivo esta aproximação procura criar uma ponte entre as ciências sociais e naturais, refletindo o começo de uma exploração interdisciplinar. Mostert (2003) sugere que, neste contexto, o conceito de aprendizagem está alicerçado em diferentes disciplinas das ciências sociais como a psicologia organizacional e os estudos relativos aos recursos humanos e à gestão do conhecimento.

Diante disso, a aprendizagem social neste contexto parece aproximar-se da Teoria Cognitivo-Social que, segundo Bandura (1976), pode ser aplicada quando é preciso ensinar novos comportamentos, novas formas de pensar e sentir, desenvolver as emoções e facilitar a adoção de certos comportamentos. O aprendizado, de acordo com esta concepção, ocorre por observação dos outros e é influenciado pela interação entre as conseqüências e as características do observador e do modelo. Os processos pelos quais isto acontece, são: atenção, retenção, reprodução e motivação e interesses. A atenção sugere que o ser humano faz uma seleção naquilo que observa em função das características do modelo, do próprio observador e da atividade em si. A retenção compreende a codificação, a tradução e o armazenamento da informação em padrões, imagens e construções verbais e precisa promover a repetição dos procedimentos aprendidos não somente no imaginário, mas também na sua execução. A reprodução consiste na capacidade de traduzir as concepções simbólicas do comportamento armazenadas na memória em ações. Por fim, a motivação e o interesse sugerem que um comportamento aprendido somente será executado se o sujeito estiver motivado para fazê-lo, o que pode ser obtido por meio de incentivos.

Vigotski (2004) acredita que a necessidade de relacionamento e o aprendizado social dos seres humanos, acompanham o seu próprio desenvolvimento e que o mundo é visto com sentido e significado e não simplesmente em cor e forma. Para este mesmo autor, o comportamento do homem, diferente do comportamento animal, incorpora a experiência de gerações passadas. O primeiro fator que diferencia o comportamento humano é o fato de que o homem usa as experiências de gerações passadas não só nas proporções em que estas experiências estão consolidadas e transmitidas por herança física, mas também pela sua história, de modo que o homem tem história e essa herança não física, mas social difere-o dos animais. O segundo fator é a experiência social coletiva que decorre do uso que faz das reações condicionadas que se formaram não só pela sua experiência individual, mas também por aquelas que se estabeleceram na experiência social de outros homens. Por fim, um terceiro fator é a capacidade de adaptação já que ele adapta ativamente a natureza a si mesmo.

A lógica de construção deste processo de aprendizagem, por outro lado, está alinhada com a pressuposição de que as organizações podem ser vistas como organismos sociais. A metáfora das organizações como culturas (MORGAN, 1996) sugere que elas são responsáveis pela criação tanto da realidade social como da organizacional destacando-as como “mini-sociedades” onde são compartilhados valores, crenças e significados que orientam as regras de comportamento, as normas sociais e os costumes.

As abordagens sobre a aprendizagem organizacional são várias e muitas vezes conflitantes em vários aspectos. Em que pesem as suas contradições não é o foco deste artigo entrar nesta discussão e sim fazer uso daquelas que enfatizam a complexidade e a natureza multideterminada deste fenômeno e que reconhecem a existência de fatores que condicionam este processo de aprendizagem em nível dos indivíduos, dos grupos e do ambiente (LOIOLA, NÉRIS e BASTOS, 2006).

Para atender à nova demanda comportamental que se discute neste artigo é preciso que a organização reconheça os motivos para a aprendizagem e identifique as orientações ou os estilos de aprendizagem, além dos processos e estruturas, que facilitem a promoção da aprendizagem. Marsick e Watkins (2003) ressaltam que as estratégias de ação das organizações requerem o alinhamento da visão para compartilhar intenções de desenvolvimento de trabalho que exigem a capacidade de colaborar em ações coletivas dentro de diferentes espaços e limites.

Um ambiente propício ao processo de aprendizagem, portanto, dever ser caracterizado por abertura e transparência quanto ao desempenho esperado e quanto aos resultados alcançados, como reforçam Argyris e Schön (1996). Por conseguinte, a aprendizagem organizacional precisa contemplar tanto o aprendizado instrumental (ciclo simples) onde ocorrem mudanças subjacentes na ação, mantendo os valores, as estratégias e as pressuposições inalterados; quanto o aprendizado de ciclo duplo que promove a mudança dos valores organizacionais, assim como das estratégias e pressupostos consolidando-se na aprendizagem *deutero-loop* que ocorre quando a organização toma consciência de que é preciso aprender e quando aprende a realizar tanto a aprendizagem de ciclo simples quanto a de ciclo duplo (ARGYRIS e SCHÖN, 1996).

Sendo o ambiente em questão um espaço para a tomada de decisão coletiva evidencia-se a importância de conhecer o nível de desenvolvimento do grupo e a sua relação com os conflitos assim como compreender o comportamento coletivo neste processo de responsabilização. Contribuindo com o esclarecimento desta questão Robbins (2005) apresenta cinco estágios para o desenvolvimento dos grupos, a saber: formação, tormenta/conflito, normatização, desempenho e interrupção/desintegração. A formação é o estágio da experimentação e da incerteza. A tormenta caracteriza a existência de conflito entre os membros e o início de um processo de ajuste ou negociação. Na normatização aparecem relacionamentos próximos e coesão e no desempenho a funcionalidade do grupo na execução das tarefas. Por fim, a desintegração ocorre geralmente em grupos temporários.

As intenções de agir de determinada maneira durante um conflito, conforme Robbins (2005), são indicativos acerca do comportamento de ação e reação das partes conflitantes. As intenções de comportamento apontadas por ele relacionam cooperação (grau em que uma das partes tenta satisfazer os interesses da outra) e afirmação (grau em que uma das partes tenta satisfazer os seus próprios interesses), sendo elas: competir (afirmativa e não cooperativa), colaborar (afirmativa e cooperativa), evitar (não afirmativa e não cooperativa), acomodar-se (não afirmativa e cooperativa) e conceder (entre as duas dimensões).

O conceito de aprendizagem social na gestão de recursos hídricos e, por conseguinte, nas bacias hidrográficas, como se pode perceber, não é fruto de uma única abordagem, já que tem início na diversidade dos atores envolvidos e consolida-se a partir de múltiplos recortes de teorias da administração, da educação, da psicologia e da sociologia, entre outras.

3 Método

A estratégia metodológica utilizada nesta pesquisa foi o estudo de caso (YIN, 2005) e, quanto à sua finalidade, a pesquisa pode ser classificada como exploratória (GIL, 1999) com análise predominantemente quantitativa (HAIR *et al.*, 2005).

Para a realização deste estudo foram utilizados dados primários (MALHOTRA, 2006) coletados junto aos integrantes formalmente constituídos como representantes das entidades no Comitê de Gestão da Bacia Hidrográfica do Rio Santa Maria (RS). A representatividade oficial do Comitê prevê quarenta (40) representantes dos quais foram entrevistados trinta e três (33) diretamente no local de trabalho ou de moradia. Os municípios contemplados foram: Dom Pedrito, Rosário do Sul, Santana do Livramento, Cacequi e São Gabriel. É importante

mencionar que foi dada prioridade aos membros efetivos do biênio (2006/2007). Porém, foi necessário incluir cinco (5) representantes do biênio (2008/2009) e substituir nove (9) membros efetivos por suplentes. Nos dois casos foi mantido o critério de entrevistar pessoas com conhecimento acerca da realidade e do funcionamento do Comitê e do grupo.

O instrumento de pesquisa foi estruturado em dois blocos de questões contendo, respectivamente: a *diversidade* dos atores envolvidos (perfil socioeconômico e de representatividade) e a *aprendizagem social* (individual, do grupo e organizacional). O *perfil socioeconômico* incluiu as variáveis: sexo, idade, estado civil, renda familiar mensal, escolaridade, formação, atividade profissional, organização de trabalho, tempo de serviço e participação em ações sociais. O *perfil de representatividade* incluiu: tempo de atuação no Comitê, frequência de participação nas reuniões, papel exercido, cidade de origem, grupo social representado, escala de ação da representatividade e setor econômico. A estrutura de análise da *aprendizagem social* está sintetizada na figura 01.

Estrutura para Análise da Aprendizagem Social		
Individual	Grupo	Organizacional
<p>Motivação</p> <ul style="list-style-type: none"> Nível 		<p>Liderança</p> <ul style="list-style-type: none"> Visão de futuro Papel do líder Avaliação de resultados <hr/> <p>Traços Culturais</p> <ul style="list-style-type: none"> Individualismo Coletivismo
<p>Capital Social</p> <ul style="list-style-type: none"> Construção de redes Relacionamento Trato com a diversidade 	<p>Capital Social</p> <ul style="list-style-type: none"> Relacionamento Cooperação Trato com a diversidade Confiança 	<p>Capital Social</p> <ul style="list-style-type: none"> Relacionamento Cooperação Valorização da diversidade Confiança Inclusão social
<p>Processo de Aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> O que Como Com quem 	<p>Processo de Aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> Estágio de desenvolvimento Conflito de interesses Trato com conflitos 	<p>Processo de Aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> Estilo

Figura 01 – Estrutura de análise da Aprendizagem Social

As perguntas relativas à aprendizagem social, em sua maioria, foram transformadas em variáveis ordinais por meio de frases afirmativas onde a avaliação da percepção dos entrevistados foi feita por uma escala tipo *Likert* constituída de cinco (5) pontos, com os seguintes parâmetros: 1(muito baixo/MB), 2 (baixo/B), 3 (médio/M), 4 (alto/A) e 5 (muito alto/MA). As perguntas relativas à *diversidade* e ao *processo de aprendizagem individual* foram transformadas em variáveis nominais. A análise dos dados foi descritiva (MALHOTRA, 2006) por meio da frequência, para as variáveis nominais; e da média, para as variáveis ordinais, sendo, neste caso, os resultados classificados pelos graus de intensidade: MB → B; B → M; M → A; A → MA. A validação do instrumento foi realizada por meio de um teste preliminar (MARKONI e LAKATOS, 2007) com oito (8) entrevistas que foram revalidadas novamente após a configuração final do instrumento de pesquisa.

Além disso, foram feitas três (3) questões abertas sobre: *fatores motivacionais, mudanças pessoais e participação da sociedade*. O conteúdo destas questões foi sintetizado a partir das falas dos entrevistados e apresentado juntamente com a discussão dos resultados quantitativos na seção que segue. Este procedimento foi adotado na tentativa de qualificar os resultados da pesquisa proporcionando melhores argumentos à discussão dos resultados.

4 Reunindo elementos para compreender a Aprendizagem Social no Comitê de Gestão da Bacia Hidrográfica do Rio Santa Maria/RS

Este estudo observou a participação dos *stakeholders* ou partes interessadas (BOUZIT e LOUBIER, 2004) integrantes da representatividade formal e estrutural do Comitê, incluindo no grupo de pesquisa somente os representantes legalmente constituídos e indicados a partir do processo eleitoral das entidades.

O *perfil econômico e social* apontou que 85% dos participantes são do sexo feminino; 64% têm menos de 50 anos; 79% são casados; e 82% possuem renda familiar mensal de até R\$ 4.000,00. A escolaridade indicou que 73% possuem nível superior ou mais, sendo que 45% possuem somente curso superior completo e 27% especialização e mestrado. A formação predominante é em Agronomia (30%), seguida de Direito (12%), Veterinária, Engenharia e Administração, ambas com 6%; e Medicina, Geologia, Química Industrial e Arquitetura e Urbanismo com 3%. Esta combinação de diversos tipos de conhecimento pode ser um instrumento de renovação do sistema sendo uma das expressões da diversidade apontada por Berkes e Seixas (2005) e Biswas (2004).

A atividade profissional predominante foi a de funcionário público (27%), seguida pela atividade de profissional liberal (12%). A diversidade, neste caso, se manifesta também por uma série de outras profissões com menor expressividade em termos percentuais, que são: estudante, empresário, funcionário da iniciativa privada, empresário rural, político, funcionário do terceiro setor, professor, pequeno proprietário rural e aposentado. Merece destaque o fato de que 45% dos entrevistados possuem duas ou mais atividades e que 51% possuem 20 anos ou mais de serviço o que denota a maturidade do grupo em questão. Além disso, 30% dos entrevistados atuam em mais de uma organização e as suas atividades são desenvolvidas em instituições públicas (33%), em empresa familiar (12%), empresa privada (9%), escritório de prestação de serviço (6%) e organização do terceiro setor (6%).

A relação com a questão social se estabeleceu pela informação de que 66% dos integrantes do Comitê desenvolvem algum tipo de ação social onde se destaca a participação em grupos de escoteiros, conselhos municipais, associações de moradores, casa da amizade, entidades ecológicas, movimento tradicionalista, clubes de serviços, projetos de educação ambiental, ONGs de defesa ambiental, entre outras.

O *perfil de representatividade* evidenciou que 60% têm cinco (5) anos ou mais de atuação no Comitê e 94% participam de 60 a 100% das reuniões anuais. O principal papel exercido é de defesa dos interesses de determinado grupo social (21%) seguido pelo técnico (12%) e estratégico (9%).

A representatividade é totalmente por agregação e originária de instituições formais. Os entrevistados são provenientes dos seguintes municípios do Estado do RS: Dom Pedrito (36%), Rosário do Sul (26%), Santana do Livramento (18%), Cacequi (12%) e São Gabriel (6%). Os grupos sociais representados distribuem-se em: grupos de interesses reguladores e instituições (48%); organizações de profissionais que atuam no ambiente da água (36%); e organizações não-profissionais (comunidades de moradores, associações de grupos de ação locais e outras) (12%). No grupo de interesses reguladores e instituições incluem-se, dentre outras, a SEMA (Secretaria de Meio Ambiente do RS), a CORSAN (Companhia Riograndense de Saneamento), o DAE (Departamento de Água e Esgoto Municipal), as Prefeituras Municipais de diversos municípios e as universidades. Nas organizações profissionais aparecem, entre outras, as Associações de Engenheiros Agrônomo e as Associações de Arrozeiros e, no grupo de organizações não-profissionais, os Grupos de Escoteiros e de Serviços, entre outros. A escala de ação da representatividade é local para 85% das entidades representadas que se distribuem no setor público (48%), terceiro setor (45%) e setor privado (3%).

A construção de diversidade foi apontada por Allen *et al.*, (2001), Biswas (2004), Berkes e Seixas (2005), Tippet *et al.* (2005) e outros como um dos principais aspectos a serem desenvolvidos nos ambientes que buscam solução para os problemas ambientais ficando evidenciada neste estudo pela capacidade demonstrada pelo Comitê em reunir entidades que representam os mais diversos grupos sociais num ambiente onde se procura harmonizar o interesse e a disputa pela água entre dois usos principais: irrigantes e abastecimento urbano.

4.1 A compreensão do processo de Aprendizagem Social no âmbito do Comitê

As soluções para os problemas de ordem ambiental e, especialmente de gestão das águas dos rios, devem ser construídas por meio da cooperação (ALLEN *et al.*, 2001), participação (BOUZIT e LOUBIER, 2004), colaboração de múltiplas partes e comunhão de interesse e de práticas (MOSTERT, 2003), implicando diretamente na necessidade de desenvolvimento do capital social dos envolvidos (IMPERIAL e HENNESSEY, 2000). Diante disso, as variáveis que nortearam a análise da aprendizagem social foram: o capital social e o processo de aprendizagem nos níveis individual, do grupo e organizacional; acrescidas da motivação no nível individual; e da liderança e traços culturais, no nível organizacional (figura 01). A divisão em níveis seguiu o pensamento de Mostert (2003) ao enfatizar que é preciso reconhecer os diferentes níveis onde a aprendizagem pode ocorrer: em pequenos grupos, entre grupos e entre diferentes organizações interdependentes.

4.1.1 Nível individual

Os resultados evidenciaram que o *nível motivacional* dos integrantes (4,09) apresentou intensidade de alta a muito alta (tabela 01). Isto pode sugerir que este grupo tem na motivação um facilitador para a reprodução (BANDURA, 1976) dos valores inerentes ao novo paradigma em discussão.

As expressões que procuram explicar os motivos indicados pelos entrevistados para participar do Comitê ao mesmo tempo em que expressam os interesses específicos dos integrantes indicam que os fatores motivacionais possuem um sentido maior que está alinhado com o compromisso da mudança (BERKES e SEIXAS, 2005) e com as questões macro-sociais (BOUZIT e LOUBIER, 2004), sendo elas: colaborar, compartilhar, exercer cidadania, cuidado, sobrevivência, busca de soluções, interesse local, interesse da representatividade, interesse regional, interesse da comunidade, futuro, melhoria da qualidade da água, adquirir conhecimento, responsabilidade técnica, sustentabilidade ambiental, políticas públicas, troca de experiências, fazer a sua parte e fazer parte, qualidade de vida, representatividade, estratégia, responsabilidade profissional, luta, desmistificar, mudança, entre outras.

Tabela 01 – Motivação e Capital Social dos integrantes do Comitê

Variável	Variáveis secundárias	Média	Intensidade
Motivação	Nível de motivação em participar do Comitê	4,09	A → MA
Capital Social	Construção de redes de relacionamentos cultivando e utilizando “contatos”	3,88	M → A
	Grau de relacionamento e interação com as pessoas no âmbito do Comitê	4,22	A → MA
	Capacidade para trabalhar com pessoas de diferentes culturas	4,30	A → MA

Dentre as variáveis relacionadas ao *capital social* o grau de relacionamento (4,22) e a capacidade para trabalhar com pessoas de diferentes culturas (4,30) apresentaram intensidade entre alta e muito alta sendo que a construção de redes (3,88) ficou entre média e alta (tabela 01). Estes resultados são corroborados pelo pensamento de Allen *et al.*, (2001) quando destacam o potencial do processo participativo como veículo para a cooperação de diferentes

segmentos sociais. Além disso, parecem reproduzir a capacidade destes indivíduos para lidar com a diversidade que foi amplamente discutida no aporte teórico.

As variáveis relativas ao *processo de aprendizagem* evidenciaram que o maior aprendizado foi de conhecimentos técnicos (67%), seguido pela consciência socioambiental (48%), habilidades relacionais (45%), negociação e resolução de conflitos (36%), novas tecnologias (33%), empatia (15%) e aceitação das diferenças (15%). É importante mencionar que o conjunto de conhecimentos técnicos trazidos para o Comitê contemplou informações sobre a realidade social, econômica e ambiental da bacia, sobre a legislação e sobre as condições técnicas de manejo ambiental e irrigação entre outras.

A principal forma de aprendizado foi a participação nas reuniões (76%) seguida da observação (64%), experiência dos outros (52%), ação/atuação (45%), interações sociais (30%) e prática/aplicação de teorias (27%). O aprendizado aconteceu principalmente com os integrantes do Comitê (73%), grupos de trabalho (45%), próprio Comitê (45%), peritos e técnicos (42%), universidades e comunidade científica (39%), instituições governamentais (27%), colegas de profissão (18%), comunidade (9%), demais comitês (6%) e mídia (3%).

Os resultados sugerem que a aprendizagem neste ambiente acontece principalmente pela troca de conhecimentos e experiências proporcionada pela participação e pelas interações significativas (MOSTERT, 2003) que acontecem entre os integrantes nas reuniões e nos grupos de trabalho onde se manifesta a experiência social coletiva (VIGOTSKI, 2004). Além disso, a combinação de diferentes tipos de conhecimentos (BERKES e SEIXAS, 2005), trazidos para este ambiente pelos próprios integrantes, pelos peritos e técnicos e pela comunidade científica permitiu a junção de idéias de diferentes campos práticos (CRAPS, 2003) elevando a consciência socioambiental dos entrevistados assim como desenvolvendo o seu capital social (IMPERIAL e HENNESSEY, 2000). O fato de aprenderem tanto pela observação quanto pela ação sugere que em algum momento as concepções simbólicas do comportamento armazenadas na memória são transformadas em ações (BANDURA, 1976). Isto se confirma pela prática de ações sociais, além da atividade desenvolvida no Comitê.

As *mudanças pessoais* apontadas incluem: maior valorização do meio ambiente; preocupação com o futuro da água; capacidade de diálogo e interatividade com as instituições (governo e outras); capacidade para examinar a perspectiva dos outros; visão global e de macro-nível; resolução de conflitos; consciência da sustentabilidade sobre o manejo e uso das águas; importância da bacia hidrográfica; valorização do ser humano com relação à natureza; consciência de fazer alguma coisa no presente com reflexo no futuro; convivência com outros segmentos e com os diferentes integrantes; o trabalho a ser feito; aceitar diferenças e interagir com as pessoas; equilíbrio emocional; aprender a ouvir; praticar o aprendizado; relacionamento; organização das idéias em relação ao meio ambiente; dentre outras.

O teor das mudanças espelha a capacidade de adaptação dos entrevistados evidenciando o pressuposto teórico de que a criação de oportunidade para auto-organização (BERKES e SEIXAS, 2005) e a necessidade de mudanças comportamentais (TIPPETT *et al.*, 2005) são inerentes à aprendizagem social neste ambiente. Além disso, a aprendizagem social individual parece ter conseguido desenvolver nos agentes a competência (LE BOTERF, 2003) para lidar com a diversidade, com a informação e com o conhecimento, de modo a tornar o comportamento coletivo adaptável aos processos de mudanças que são impostos tanto pela auto-organização dos agentes como pelas perturbações e ruídos do meio.

4.1.2 Nível do Grupo

A análise do comportamento de grupo traz a questão sobre como é possível que os diferentes grupos cheguem a soluções coletivas sustentáveis, uma vez cada um tem uma necessidade e um interesse específico (PAHL-WOSTL, 2006)? Em resposta, as variáveis

relativas ao *capital social do grupo* apresentaram intensidade de média a alta (tabela 02), corroborando com a concepção de Allen *et al.*, (2001) de que a participação social em redes de múltiplos interessados demanda uma nova forma interagir colaborativamente. Além disso, a intensidade percebida para os comportamentos oportunistas, que poderiam prejudicar este processo, ficou entre baixa e média.

Tabela 02 – Capital social do grupo

Variáveis secundárias	Média	Intensidade
Disposição para melhorar os relacionamentos	3,81	M → A
Cooperação e colaboração	3,91	M → A
Respeito, solidariedade e ajuda mútua	4,00	A
Capacidade de convívio na diversidade	3,81	M → A
Relações de confiança entre as pessoas	3,91	M → A
Comportamentos oportunistas	2,19	B → M

No *trato com os conflitos* a intenção predominante de comportamento apontada pelo grupo foi colaborar (3,88), seguida de evitar (3,24) e conceder (3,20). Todas apresentaram intensidade classificada entre média e alta. A competição (2,48) apresentou intensidade entre baixa e média e a intenção de acomodação (1,84) entre muito baixa e baixa.

Tabela 03 – Intenções de comportamentos na resolução de conflitos

Variáveis secundárias	Média	Intensidade	Dimensões
Colaborar	3,88	M → A	afirmativa - cooperativa
Evitar	3,24	M → A	não afirmativa – não cooperativa
Conceder	3,20	M → A	entre afirmativa e cooperativa
Competir	2,48	B → M	afirmativa – não cooperativa
Acomodar-se	1,84	MB → B	não afirmativa - cooperativa

A intenção predominante foi a colaboração que, no entendimento de Robbins (2005), indica um comportamento voltado tanto para os próprios interesses quanto para os interesses das outras pessoas envolvidas no conflito. Por outro lado, a acomodação, que indicaria um comportamento mais cooperativo do que afirmativo, apresentou intensidade entre muito baixa e baixa. Este resultado pode ser interpretado como um paradoxo para um grupo onde se espera elevado grau de cooperação. No entanto, uma tentativa de explicação pode se pautar no fato de que os integrantes do Comitê possuem apreço pelos interesses das entidades que representam e procuram pautar as suas decisões nestes interesses, tendo que muitas vezes defendê-los em detrimento aos interesses dos outros. Ou ainda, por que o termo acomodação, além de se referir a apaziguar (ROBBINS, 2005), também traz o sentido de retirar-se, de recolher-se e de se ajustar a situações com as quais não se concorda.

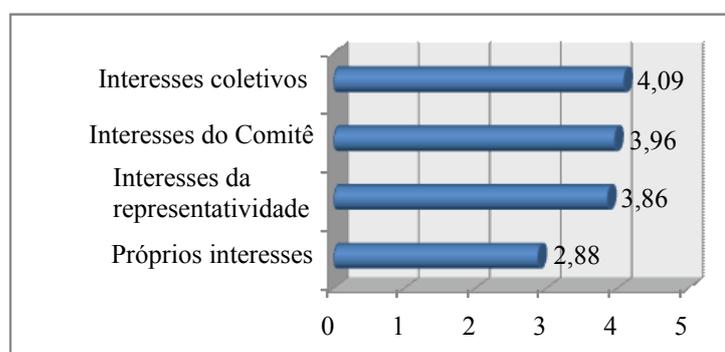


Figura 02 – Conflito de interesses

Na figura 02 é possível visualizar que a prioridade dos integrantes é para os interesses coletivos (4,09) com intensidade de alta a muito alta. A priorização dos interesses do Comitê (3,96) assim como a priorização dos interesses da representatividade (3,86) apresentou intensidade de média a alta e a priorização dos próprios interesses (2,88) de baixa a média. Este resultado evidencia a prioridade dada aos interesses coletivos e do comitê e também o apreço pelos interesses das entidades representadas, já discutida no parágrafo anterior.

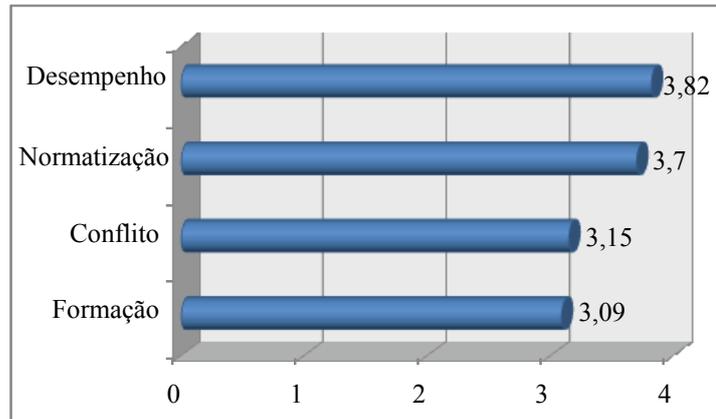


Figura 03 - Estágio de desenvolvimento do grupo

Todos os *estágios de desenvolvimento do grupo* apresentaram intensidade entre média e alta (figura 03). Este resultado pode ser explicado pelo fato do Comitê passar por um processo de renovação e adaptação (LEBEL *et al.*, 2006) impulsionado pela periodicidade legal de dois anos para os mandatos dos representantes, ao mesmo tempo em que possui como integrantes pessoas e entidades que permanecem na representatividade desde a sua fundação. Talvez esta forma de agir em grupo seja uma resposta ao questionamento inicial deste tópico.

4.1.3 Nível Organizacional

Os resultados relativos à *liderança* evidenciaram que a visão de futuro (4,09) apresentou intensidade alta a muito alta (tabela 04). Tal resultado pode indicar que o Comitê é uma organização voltada ao aprendizado já que possui uma orientação clara a ser seguida que possibilita o compartilhamento das intenções de desenvolvimento do trabalho (MARSICK e WATKINS, 2003). Além disso, tanto o papel da liderança (3,69) quanto a avaliação dos resultados (3,52) ficaram com intensidade de média a alta (tabela 04).

Dentre os *traços culturais* observou-se que tanto o individualismo (2,79) quanto o coletivismo (3,76) coexistem no Comitê com a ressalva de que o individualismo obteve intensidade de baixa a média e o coletivismo de média a alta (tabela 04). A predominância do coletivismo sobre o individualismo é importante na consolidação de acordos que sejam aceitáveis para todos e pode indicar que os integrantes estão cientes dos problemas, das alternativas e dos pontos de vista dos outros (CASTELLETTI e SONCINI-SESSA, 2007). A existência de individualismo por sua vez pode ser associada à constatação anterior de que os interesses das instituições representadas são predominantes em alguns momentos do processo de tomada de decisão. Soma-se a isto o fato de que o conflito é inerente a este processo participativo devido à disputa pelo uso da água entre os irrigantes e o abastecimento urbano.

As variáveis relativas ao *capital social* da organização mostraram que o estímulo à cooperação (4,03) apresentou intensidade de alta a muito alta e as demais variáveis apresentaram intensidade de média a alta. As maiores médias ficaram com a variável estímulo à cooperação seguida pelo grau de confiança (3,94) e valorização da diversidade (3,93). As médias mais baixas foram das variáveis relacionamento externo (3,41) e inclusão

social (3,37) (tabela 04). Vale destacar que as variáveis menos pontuadas foram justamente aquelas que se referem ao relacionamento do Comitê com os agentes externos evidenciando a necessidade de maior alinhamento com a concepção teórica de que a participação precisa ampliar a competência organizacional para lidar com questões como o capital social pela ampliação das redes de relacionamentos inter-organizacionais que resulta em aumento da confiança, da reciprocidade e da reputação (IMPERIAL e HENNESSEY, 2000).

Além disso, os entrevistados em geral indicaram que a participação da sociedade ainda é incipiente e que a sociedade mais ampla ainda exerce um baixo nível de pressão sobre o Comitê ficando esta mais restrita ao âmbito das entidades representadas e na esfera de atuação social de seus representantes. Isto pode sugerir que a aprendizagem social pode estar restrita ao grupo de integrantes de modo que a ampliação para um nível macro-social (MOSTERT, 2003) implicaria em reforçar a existência de mecanismos de representação descentralizados que trouxessem a participação mais efetiva da sociedade nos níveis de tomada de decisão mais elevados (co-projeto e co-decisão) e não somente na informação ou na consulta (CASTELLETTI e SONCINI-SESSA, 2007). O processo de participação mais amplo tem acontecido por meio das audiências públicas que ocorrem quando o assunto assim o exige e também pelo rodízio das reuniões nos diversos municípios que compõem a bacia.

Tabela 04 – Aprendizagem social da organização

Variável	Variáveis secundárias	Média	Intensidade
<i>Liderança</i>	Visão de futuro	4,09	A → MA
	Liderança comprometida com o aprendizado dos integrantes	3,69	M → A
	Avaliação de resultados	3,52	M → A
<i>Traços culturais</i>	Individualismo	2,79	B → M
	Coletivismo	3,76	M → A
<i>Capital Social</i>	Relacionamento interno	3,90	M → A
	Relacionamento externo	3,41	M → A
	Estimulo á cooperação, à solidariedade e à ação coletiva	4,03	A → MA
	Valorização da diversidade	3,93	M → A
	Grau de confiança associado às ações do Comitê	3,94	M → A
	Inclusão social promovida pelo Comitê	3,37	M → A
<i>Processo de aprendizagem</i>	Aprendizagem centrada em melhoria de processos	3,61	M → A
	Aprendizagem centrada em mudança de valores	3,42	M → A

Por fim, quanto ao *processo de aprendizagem* tanto a aprendizagem centrada em melhoria de processos (3,61) quanto a aprendizagem centrada em mudanças de valores (3,42) apresentaram intensidade de média para alta (tabela 04). Isto pode indicar que o estilo de aprendizagem aproxima-se do processo conhecido como *deutero-loop* (ARGYRIS e SCHÖN, 1996) que ocorre quando a organização toma consciência de que é preciso aprender e quando aprende a realizar tanto a aprendizagem de ciclo simples quanto a de ciclo duplo.

5 Considerações finais

Este estudo trouxe como primeira proposição identificar os elementos que caracterizam a aprendizagem social nos processos participativos de gestão das águas e isto foi concretizado por uma estrutura de análise da aprendizagem social desenvolvida em três níveis: individual, do grupo e organizacional observando variáveis como o *capital social* e o *processo de aprendizagem* em todos os níveis.

A diversidade expressou-se por meio do *perfil socioeconômico* e do *perfil de representatividade* dos atores envolvidos. Foi possível compreender que a construção da diversidade evidencia-se pela capacidade demonstrada pelo Comitê em reunir entidades e

peças que representam os mais diversos grupos sociais em termos de formação, área do conhecimento, setor econômico, instituição de trabalho, cidade de origem, dentre outros, em um ambiente onde se procura harmonizar o interesse e a disputa pela água entre dois usos principais: irrigantes e abastecimento urbano.

A aprendizagem social partiu da compreensão dos processos individuais, de grupo e organizacional. As pessoas apresentaram níveis motivacionais elevados e demonstraram interação e compartilhamento de experiências. Além disso, ficou claro que participam de um grupo que carrega tanto a capacidade de auto-organização, promovida pelo movimento de renovação da representatividade, quanto um conjunto de experiências expressas na maturidade de seus integrantes que garante as condições para ultrapassar as barreiras contextuais em busca de uma visão de futuro, claramente definida no nível organizacional. A organização, por sua vez, parece ter encontrado um caminho para desenvolver tanto a aprendizagem de ciclo simples quanto a de ciclo duplo em meio à disputa entre os interesses das entidades representadas, os interesses do próprio Comitê e os interesses coletivos.

Compreender a aprendizagem social no ambiente em questão significou perceber que este é um fenômeno multidimensional que não se resolve somente pelo desenvolvimento de conhecimento e habilidades técnicas. É preciso desenvolver uma nova postura dos cidadãos diante dos problemas e de suas conseqüências, pautada em um novo comportamento ético e moral, que possibilite uma nova atitude diante da complexidade cada vez maior dos problemas desta natureza. Não é suficiente ter o domínio técnico sobre o ambiente que cerca a situação problema, é preciso aprender a se relacionar e compartilhar a busca de alternativas que integrem sistemicamente todos os envolvidos de modo a gerar soluções que possam contribuir não só para o atendimento dos interesses individuais, mas que coloquem esta como uma questão de interesse e responsabilidades coletivas. As contribuições teóricas e gerenciais do estudo ficam evidenciadas na estrutura teórica de análise proposta assim como nos resultados encontrados neste grupo que se mostraram elucidativos quanto a uma alternativa para operacionalização do modelo de Gestão Integrada de Recursos Hídricos.

Referências Bibliográficas

- ALLEN, W., *et al.* Benefits of collaborative learning for environmental management: applying the integrated systems for knowledge management approach to support animal pest control. **Environmental Management**. v.27, n.2, p.215–223, 2001.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational learning II: theory, method and practice**. 2. ed. USA: Addison-Wesley Publishing Company, 1996.
- BANDURA, A. **Lernen am modell-ansatz zu liner sozial-kognitiven ferm theorie** 1. ed. Stuttgart: Ernstklett Verlag, 1976.
- BERKES, F.; SEIXAS, C. S. Building resilience in lagoon social–ecological systems: a local-level perspective. **Ecosystems**. v.8, p.967-974, 2005.
- BISWAS, A. K. Integrated water resources management: a reassessment a water forum contribution. **Water International**. v.29, n.2, p.248-256, 2004.
- BOUZIT, M.; LOUBIER, S. Combining prospective and participatory approaches for scenarios development at river basin level. **AQUATERRA Project-Sub-project INTEGRATOR- I**. 2004. Disponível em: <http://www.attempto-projects.de/projects02/fileadmin/user_upload/intranet/subprojects/proman/5Inf_Diss_Expl_5-5_Promotional_Material/5-5-3_Internal_to_External/Integrator/I1-1a__technical_report.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2008.
- CASTELLETTI, A.; SONCINI-SESSA, R. **PIP: a participatory and integrated planning procedure for decision making in water resource systems**. Dipartimento di Elettronica e Informazione Politecnico di Milano, 2007. Disponível em:

- <<http://www.apnet.com/booksat/samples/0080449670/0080449670.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2007.
- CRAPS, M. Social learning in river basin management. **HarmoniCOP WP2 Reference Document**. p.1-70. 2003. Disponível em: <http://www.harmonicop.info/_files/_down/SocialLearning.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2008.
- DARBY, S. Social learning and public policy: Lessons from an energy-conscious village. **Energy Policy**. v.34, p.2929–2940, 2006.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GWP. Integrated water resources management. 2000. Disponível em: <http://www.eucc-d.de/infos/UNEP_GlobalWaterPartner4.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2007.
- HAIR, J. F. J., *et al.* **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. 1 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- IMPERIAL, M. T.; HENNESSEY, T. Improving watershed governance: collaboration, public value, and accountability. **American Political Science Association's (APSA) 96th Annual Meeting**. Washington: School of Public and Environmental Affairs Indiana University 2000.
- LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LEBEL, L., *et al.* Governance and the capacity to manage resilience in regional social-ecological systems. **Ecology and Society**. v.11, n.1, p.19. 2006. Disponível em: <<http://www.ecologyandsociety.org/vol11/iss1/art19/>>. Acesso em: 18 fev. 2008.
- LOIOLA, E.; NÉRIS, J. S.; BASTOS, A. V. B. Aprendizagem em organizações: mecanismos que articulam processos individuais e coletivos. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. d. S. ; MOURÃO, L. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações de trabalho**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.114-136.
- MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- MARKONI, M. d. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MARSICK, V. J.; WATKINS, K. E. Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. **Advances in Developing Human Resources** v.5, n.2, p.132-151, 2003.
- MORGAN, G. **Imagens da organização**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- MOSTERT, E. Public participation and the European water framework directive: a framework for analysis. **HarmoniCOP Project**. 2003. Disponível em: <http://harmonicop.info/_files/_down/HarmoniCOPinception.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2007.
- PAHL-WOSTL, C. The importance of social learning in restoring the multifunctionality of rivers and floodplains **Ecology and Society**. v.11, n.1, p.10. 2006. Disponível em: <<http://www.ecologyandsociety.org/vol11/iss1/art10/>>. Acesso em: 15 fev. 2008.
- PAHL-WOSTL, C., *et al.* The importance of social learning and culture for sustainable water management. **Ecological Economics**. v.64, p.484 - 495, 2008.
- ROBBINS, S. P. **Comportamento organizacional**. 11. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2005.
- SHIKLOMANOV, I. A. **World water resources a new appraisal and assessment for the 21st century**. UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://www.ce.utexas.edu/prof/mckinney/ce385D/Papers/Shiklomanov.pdf>>. Acesso em: 12 dez 2007.
- TIPPETT, J., *et al.* Social learning in public participation in river basin management—early findings from HarmoniCOP European case studies. **Environmental Science & Policy**. v.8, n.3, p.287-299, 2005.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.