(Inter)subjetividade, aprendizagem organizacional e mudança algumas ferramentas lúdico-pragmáticas

Francisco Javier Uribe Rivera

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

RIVERA, F.J.U. (Inter)subjetividade, aprendizagem organizacional e mudança: algumas ferramentas lúdico-pragmáticas. In: *Análise estratégica em saúde e gestão pela escuta* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2013, pp. 245-281. ISBN: 978-85-7541-303-6.
<https://doi.org/10.7476/9788575413036.0008>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

(INTER)SUBJETIVIDADE, APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E MUDANÇA: algumas ferramentas lúdico-pragmáticas

Francisco Javier Uribe Rivera

Pretendemos, aqui, estabelecer correlações entre gestão e subjetividade e o fazemos pelo lado da aprendizagem. A determinação de correlacionar nos permite apresentar em grandes linhas entendimentos teóricos e proposições instrumentais típicos do paradigma gerencial da organização que aprende, que corresponde a uma expressiva metáfora organizacional.

Acrescentamos aqui dados sobre a visão mais atualizada de liderança daquele paradigma, entendendo que a liderança é uma categoria básica da gestão e dos processos de mudança organizacional que acentua o dilema entre o caráter subjetivo (ou individual) e o caráter social da condução desses processos.

Nosso objetivo não é o de negar a subjetividade inerente ao campo administrativo, mas de questionar o seu uso analítico como categoria ou instância separada dos processos de interação comunicativa que definem, do nosso ponto de vista, a essência da gestão administrativa.

Apresentamos, ainda, algumas ferramentas utilizadas pela organização que aprende e que se constituem em instrumentos de reflexão, de diálogo e de negociação, de questionamento dos fundamentos cognitivos e emocionais do perceber e do agir mesmos (em geral ocultos).

Apresentamos, finalmente, estratégias referentes a como encaminhar processos de mudança organizacional, fruto de desenvolvimentos recentes dos autores mais destacados da *learning organization*.

.....

Aprendizagem, Subjetividade e Planejamento

A subjetividade na gestão é um tema que está na ordem do dia em função da relativa crise da gestão procedimental e da emergência de uma nova visão que

destaca a importância da cultura (na formulação dos objetivos organizacionais), da liderança comunicativa e da aprendizagem organizacional. A organização passa a ser concebida como uma sociedade que aprende a aprender.

A aprendizagem, para os teóricos da *learning organization*, deve ser vista como um processo contínuo com as seguintes etapas: aprender a perceber ou a reinterpretar uma situação, aprender como aplicar esta percepção para a formulação de uma política e especificação de uma ação, aprender como implementar estas políticas e ações pretendidas, e aprender como manter estes três últimos itens ativos, vivos, e abertos a constante revisão (*site* www.zumble.com.br, seção aprendizagem e desempenho).

Esta definição é importante porque se aproxima significativamente do escopo do planejamento, área de trabalho dentro da qual desenvolvemos nossa reflexão desde uma perspectiva situacional e comunicativa. A coincidência que se coloca entre nosso enfoque de base e o da organização que aprende está relacionada à percepção da realidade como um processo mediatizado pelo nosso próprio recorte situacional, privilegiando aqui o ângulo de nossa cultura, de nossos valores e crenças. Esta percepção interessada da realidade, que extraímos de Matus (1993), confunde-se com a visão da realidade como processo que supõe o filtro de nossos próprios modelos mentais, termo caro aos teóricos da organização que aprende. Os modelos mentais são definidos por Senge et al. (1995) como pressupostos profundamente enraizados, generalizações ou imagens que temos, que influenciam o modo como percebemos o mundo e agimos sobre ele.

Maturana (1998) defende que a racionalidade é um plano constituído de premissas que aceitamos porque nos agradam (idéia que reforça o predomínio das emoções sobre o racional) e que o caminho que leva à percepção é o da objetividade entre parênteses, que significa que o ato de conhecer depende do observador e se estrutura enquanto um convite ao outro a um tipo de diálogo sobre a validade das coerências operacionais do conhecer mesmo. Esta posição reforça a idéia matusiana de que existem várias formas de explicar uma mesma realidade, de acordo com a perspectiva específica do observador.

Mitroff (1999) é outro autor que assinala haver uma profunda relação entre a forma de analisar problemas e determinados tipos psicológicos derivados de uma interpretação do ser humano baseada em Jung. De acordo com esses tipos, uma mesma realidade poderá ser apreendida de maneira mais sistemática ou de uma maneira fragmentada e detalhista, mais voltada para tecnicismos ou para aspectos humanos e sociais. A particular subjetividade dos indivíduos contribuirá para a geração de explicações diferenciadas e para soluções várias que não comportariam o critério da solução “certa”. Todas poderão ser encaradas como certas. Nesta medida, o ato de analisar problemas implica a necessidade de in-

corporar a maior parte dos envolvidos nos mesmos e de experimentar vários enunciados e explicações. Nesta linha da complexidade da análise de problemas, Mitroff formula, ainda, a idéia de que, atualmente, o paradoxo faz parte essencial da administração, pois a realidade reconhece inúmeras situações “onde mais pode levar a menos”, como por exemplo, a corrida armamentista. A capacidade de lidar com paradoxos seria mais um atributo fundamental da arte da liderança. Chama a atenção, neste autor, a mesma preocupação manifestada por Maturana acerca da influência das emoções e da espiritualidade na possibilidade de lidar com os fenômenos administrativos e da cognição em geral.

Não existindo, portanto, um conhecimento absoluto independente do observador, a primeira etapa da aprendizagem (interpretativa) se constitui como possibilidade de interação lingüística voltada para o questionamento dos modelos mentais que presidem a percepção dos vários observadores. Neste particular, referimo-nos à aprendizagem como processo coletivo ou organizacional, que corresponde segundo Kim (1996) ao processo de transferência dos conteúdos da aprendizagem individual que redundam em um saber consensual, cristalizado como memória social tácita ou cultura. É este processo de socialização do saber que fundamenta, habermasianamente, a validade relativa a contextos concretos do saber como racionalidade.

É extremamente interessante perceber que, entre os teóricos da *learning organization*, o planejamento é um processo de aprendizagem que permite o afloramento e o questionamento dos modelos mentais dos agentes tendo em vista a possibilidade de uma visão compartilhada. Arie P. de Geus (1997) sustenta, assim, que o verdadeiro propósito do planejamento eficaz não é fazer planos, mas mudar o microcosmo, os modelos mentais que os tomadores de decisões carregam em suas mentes.

Nesta perspectiva, a idéia burocrática de gabinetes de planejamento cede o lugar a uma concepção dinâmica de laboratórios de aprendizagem, de oficinas de planejamento onde o processo interessa mais do que o resultado.

Para Kim (1996), a aprendizagem supõe um ciclo que se inicia com a captação de novos dados, referentes a reações do ambiente a uma ação implementada, que prossegue com a consideração de lembranças de experiências passadas no processo de atribuir significado ou de concluir algo sobre esse novo fragmento de informação (aprendizagem individual) e que se encerra com o armazenamento desses significados sob a forma de modelos mentais individuais. Este autor destaca que há dois modos de aprendizagem: o operacional, relativo a como implementar processos de trabalho e rotinas (habilidades) e o conceitual, relativo ao porquê destes processos ou habilidades (conhecimento). Este último tipo seria o responsável pela introdução de novas realidades ao desafiar a natureza mesma dos processos existentes. A aprendizagem efetiva exigiria a presença de ambas as formas.

O mesmo autor assinala a existência de ciclos incompletos de aprendizagem. A aprendizagem situacional corresponderia a uma situação em que mudanças no plano da percepção e da ação aconteceriam em contextos de muita especificidade, sem levar a modificações nos modelos mentais individuais (administração de crises). A aprendizagem fragmentada, que levaria à perda de conhecimento, corresponderia a um corte entre a aprendizagem individual e coletiva. Já a aprendizagem oportunista corresponderia a um tipo de orientação da ação que rompe seu vínculo com a memória organizacional.

A efetividade da aprendizagem dependeria de ir além da aprendizagem situacional e fragmentada e de se utilizar do aprendizado oportunista. Corrigir a aprendizagem situacional implicaria transferir as novas percepções específicas para mapas mais genéricos da realidade, situar esses novos dados em contextos de maior complexidade, caracterizados por um elenco mais abrangente e dinâmico de relações de causalidade (para o autor, os arquétipos sistêmicos de Senge podem ser de utilidade aqui). A superação do aprendizado fragmentado chama a atenção para a necessidade de laboratórios de aprendizagem onde se pratique, o diálogo, a simulação coletiva, a argumentação e a indagação. A utilização do aprendizado oportunista corresponderia a um apelo no sentido do planejamento através de cenários, entendido como uma possibilidade de alargamento de horizontes capaz de levar a uma superação relativa do determinismo da cultura prévia.

Dada a nossa formação cultural, pensamos que a aplicação criativa, flexível e simplificada do raciocínio do planejamento estratégico-situacional supre, em boa medida, as exigências implícitas no pensamento sistêmico de Jay Forrester e Peter Senge. Referimo-nos, como anunciamos, à idéia de uma explicação causal totalizadora (para além da compartimentalização do saber) e rigorosa, no sentido de apontar causas subjacentes e essenciais. Ora, também vemos na operacionalidade das oficinas de trabalho de planejamento processos ou laboratórios de aprendizagem em que a busca do consenso a partir das diferenças situacionais contribui para a superação do aprendizado fragmentado e para a geração de cultura ou de uma comunidade de idéias.

Pensamos, por outro lado, que o planejamento situacional matusiano deveria enfatizar uma importante opinião de Kim (1996), segundo a qual o modelo administrativo predominante de problema-solução pode levar a ofuscar a pertinência ou não do(s) problema(s) escolhido(s). Para este último, muito mais importante relativamente do que a própria problematização é a capacidade de articulação do problema, que corresponde à definição do mesmo como dependente de nossas premissas mais profundas ou modelos mentais. Assim, decompor um problema e descobrir um meio de rearticulá-lo pode prover melhores condições do que somente tentar dobrar esforços para solucioná-lo na forma em que se apresenta inicialmente.

Uma das idéias que mais nos impressiona em teóricos da *learning organization* diz respeito à relativa fragilidade da experiência para prover elementos para aprendizagem. Isto tem a ver, como apontamos, com o conceito de complexidade dinâmica, que aprofundaremos mais adiante. Aqui podemos colocar de maneira simples que atualmente é muito difícil prever com algum grau de precisão as conseqüências de atos que praticamos hoje a partir de determinadas informações obtidas sobre problemas. Estas conseqüências podem ser remotas ou distantes no tempo e no espaço, devido à intermediação em um determinado ciclo informação-ação-resultados de muitos outros ciclos e agentes. Dada esta difícil previsibilidade dos fenômenos a partir da experiência passada, surge a necessidade de aprender do futuro, entendendo a técnica de cenários como um diálogo-narrativa do futuro que no fundo seria um diálogo sobre os modelos mentais ou os filtros que aplicamos na percepção do futuro (técnica de cenários enquanto “lembrança do futuro”). Esse diálogo pode ajudar a realinhar a visão. Não interessa tanto a probabilidade de uma dada narrativa. Ela poderá se constituir, como aprendemos de um aluno de um curso nosso, em uma espécie de “profecia auto-realizável”, pela força da convicção representada pelo compartilhamento.

Gostaríamos de terminar esta parte com considerações sobre a aprendizagem como fenômeno individual que depende da socialização e de uma interação mais ampla com o meio, bem como sobre a aprendizagem como mudança orientada para a ação.

Maturana (1998) define a aprendizagem como um processo contínuo de mudanças de comportamento induzido pela necessidade de um acoplamento estrutural entre indivíduo e meio. A aprendizagem corresponde às mudanças ocorridas ao longo da vida em função de uma rede de interações com os outros e o meio, que se orienta para a adaptação diante das demandas recorrentes. Neste processo histórico, tanto se dá a (re)produção do indivíduo quanto a do meio. A aprendizagem, como a cognição, está orientada para o fazer. Aprender é mudar para fazer. Aprender é fazer. Neste contexto interpretativo, o nosso discurso sobre planejamento como aprendizagem remete à contínua necessidade de percepção de situações para a delimitação de ações. Como afirma Matus (1993), o fenômeno do planejamento é a mediação entre o conhecimento e a ação.

Piaget (apud Freitag, 1985), ao se referir ao desenvolvimento ontogênico do indivíduo, sustenta a idéia de que essa evolução estaria caracterizada pelo fenômeno da “descentração”. A “descentração” constitui um processo de socialização que levaria a criança do monólogo (autista) ao diálogo, da ação e interação às operações hipotético-dedutivas, da pré-moralidade à autonomia moral. Neste percurso, a criança faz um aprendizado em que passa distinguir o mundo externo do interno e subseqüentemente o mundo externo dos objetos do mundo social. A “descentração” reuniria dois movimentos concomitantes e complementares: o envolvi-

mento crescente do indivíduo pelo grupo (socialização), traduzido em seu pensamento e sua linguagem socializada, e o distanciamento consciente do indivíduo com relação a seu grupo e às normas que regulamentam sua interação, traduzido em uma crescente individualização e autonomização (conscientização).

A aprendizagem, embora basicamente individual, pressupõe, assim, uma relação permanente para fora, uma intersubjetividade e uma relação com o objeto em geral, em situações de práxis. Dito de outro modo, as capacidades de cognição e de socialização que tipificam o mundo subjetivo ou da personalidade constituem estruturas que se alimentam principalmente da dinâmica das estruturas do mundo social, das normas e dos fatos sociais (Habermas, 1987).

A subjetividade, então, é indissociável da intersubjetividade. O dilema que pesa sobre a aprendizagem é a possibilidade de superação do aprendizado fragmentado e situacional pela ingerência do diálogo ou da argumentação crítica. Se a aprendizagem é primariamente individual, embora ocorra em contextos de acoplamento, a possibilidade de que ela venha a reverter em usos sistêmicos depende de sua transformação em concepções de mundo ou em sistemas de idéias dotados de legitimidade.

.....

As Correntes da Learning Organization

Atualmente, identificam-se três correntes (Boyett, 1999):

- Uma abordagem que considera que o principal obstáculo ao aprendizado individual e organizacional corresponderia à dificuldade de explicitar e questionar (“desafiar”) livremente os modelos mentais dos participantes de uma organização. Este enfoque estaria representado pelo trabalho dos professores Christopher Argyris (especialista em educação e comportamento organizacional de Harvard) e Donald Schön, do Massachusetts Institute of Technology (MIT).
- Uma abordagem que se concentra nos problemas de aprendizado que ocorrem quando os modelos mentais do tipo ‘se-então’ estão incorretos por duas diferentes razões: primeiramente, porque atribuem um relacionamento causal a alguns eventos e esse relacionamento não existe e, em segundo lugar, porque não reconhecem esse relacionamento causal quando ele existe. Esta abordagem está mais associada aos trabalhos de Peter Senge, Jay W. Forrester e do Center for Organizational Learning, do MIT.
- Uma abordagem mais cultural, representada pelo trabalho do professor do MIT Edgard Schein, que explora as relações entre as possibilidades de aprendizagem organizacional e as condições necessárias do ponto de vista da cultura organizacional.

O primeiro enfoque chama a atenção para a necessidade de desacelerar nossos processos mentais de modo a nos tornar conscientes de nossos modelos mentais, através da reflexão, e adquirir habilidades de indagação e de argumentação que colaborem para o questionamento de nossos modelos e dos modelos dos outros. Argyris (1997) sustenta que as pessoas têm a predisposição a tirar conclusões precipitadas acerca da conduta dos demais (a “subir a escada de inferência”), devido a uma leitura parcial dos dados da experiência e a uma interpretação enviesada desses dados em função de preconceitos ou crenças culturais arraigadas. Por outro lado, o autor assinala que o clima organizacional se caracteriza em geral pela presença de rotinas defensivas, que fazem parte de um modelo denominado da “incompetência qualificada” (Argyris, 1977) ou modelo 1, que apresenta alguns traços como:

- Tentar gerenciar o ambiente de trabalho, visando ao maior controle possível dos fatores que o afetam.
- Aprovar e elogiar os outros. Dizer sempre o que você acredita que fará com que as outras pessoas se sintam bem em relação a si mesmas. Não ferir seus sentimentos. Dizer sempre o quanto se preocupa com elas e, se possível, concordar quando dizem que outras pessoas agiram inadequadamente.
- Nunca confrontar as razões ou ações dos outros com as suas.
- Defender sua posição para vencer. Manter sua posição sempre. Temer reconhecer suas fraquezas (debilidade imprópria de uma liderança).
- Nunca dizer aos outros tudo o que você pensa ou sente.
- Manter seus princípios, valores e crenças.

Este autor sugere uma série de técnicas que visam a trazer à tona e questionar o não dito presente em situações de interação mal sucedida, e inserir em situações de diálogo um espírito de indagação, de autocolocação autêntica e de crítica, que possibilite aumentar a capacidade de avaliação do comportamento defensivo e das conseqüências negativas não reconhecidas. Essas técnicas ajudariam a promover uma evolução para o chamado Modelo 2, definido, por Amatucci (1999), como um modelo caracterizado:

- pela busca e elaboração de informação válida, testada, consagrada discursivamente;
- pela exploração desse material na fundamentação do processo de tomada de decisão, livre e informada;
- pelo comprometimento interno com a decisão e monitoramento constante da implementação.

Se o modelo 1 é um modelo de comunicação manipuladora, em que predominam a persuasão e a indução estratégica, marcado por um pretensão racionalis-

mo e pela tentativa de uma proteção unilateral do outro, o modelo 2 é um modelo de raciocínio produtivo, em que não se trata de “salvar a cara” de ninguém, mas de promover um diálogo crítico que não abafe sentimentos e emoções, que persiga a verdade e a autenticidade, a proteção bilateral de si próprio e do outro (reciprocidade).

É notória a filiação da ciência da ação de Argyris, enfatizada por Amatucci, a uma Teoria Crítica da Sociedade, mais especificamente ao modelo da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (1987). Desta maneira, surge uma conexão interessante entre uma metateoria filosófica e uma escola de educação e comportamento organizacional que solidifica a metáfora das organizações que aprendem.

Senge é o autor que exerce a liderança mais forte dentro do campo da “organização que aprende”. Em obra de 1995 (Senge et al., 1995), ele condensa a contribuição de vários dos membros do movimento, ensejando aos leitores um acúmulo de técnicas pragmáticas ligadas à possibilidade do aprendizado. Este autor faz aportes específicos em duas áreas importantes de análise: a dinâmica de sistemas e a teoria da liderança.

Para Senge (et al., 1995), a dificuldade de reconhecimento dos relacionamentos de causalidade sistêmica se deve ao fato de que nossos modelos mentais traçam o quadro de um mundo unidirecional no qual um problema leva a uma ação que leva a uma solução. Nossos modelos mentais implicam uma estrutura simples como esta: informação sobre o problema → ação → resultado. No entanto, vivemos em um ambiente circular contínuo, onde cada ação baseia-se nas condições atuais. Essas ações afetam as condições e as condições alteradas tornam-se a base de futuras ações. O processo não tem começo nem fim. As pessoas são interconectadas. Muitos desses *loops* são interligados. Através de longas cadeias de ações em cascatas cada pessoa reage continuamente ao eco de suas ações anteriores, bem como das ações dos outros. O mundo é uma longa mola de causalidade onde causa e efeito giram continuamente. Esta mola pode girar de forma ordenada ou esticar-se fortuitamente, com longos lapsos de tempo entre ação e resultado. Nos sistemas compostos de *feedbacks* em interação e longos intervalos de tempo, as causas de um sintoma observado podem ser provenientes de uma parte inteiramente diferente do sistema, e muito afastada no tempo. Para confundir ainda mais as coisas, tais sistemas apresentam indícios que fomos condicionados a esperar. Mas, em geral, esses sintomas coincidentes ou causas aparentes surgem de uma causa distante. As pessoas são assim atraídas por ações que não são relevantes para solucionar o problema em questão.

Os autores propõem um treinamento no pensamento sistêmico, capaz de ajudar a melhorar as percepções desses relacionamentos de causalidade. Os principais elementos desse treinamento seriam:

- A modelagem dinâmica de sistemas, que consiste em criar sistemas ou modelos no computador, simular seu comportamento, explorar como os modelos reagem às mudanças na estrutura e nas políticas e comparar o comportamento do modelo com os sistemas reais que estão sendo apresentados. A modelagem de sistemas é uma atividade participativa na qual se aprende por tentativa e erro e pela prática. É o aprendizado pela surpresa dos erros cometidos.
- O uso dos chamados “arquétipos sistêmicos” (anexo a este capítulo), termo cunhado por Senge para denotar certas regularidades ou padrões de comportamento sistêmicos que se verificam continuamente nas situações de negócios. O reconhecimento do tipo particular de arquétipo correspondente a determinada situação problemática, assim como o exercício de uma estratégia de questionamento adequada a esse padrão de conduta, poderiam melhorar o raciocínio sistêmico e prover eventuais alternativas de ação.
- O uso de jogos de negócios, que consistem em verdadeiros simuladores de voo, onde os participantes tomam decisões e avaliam os resultados em situações que não oferecem risco e que comprimem as dimensões de tempo e espaço. Estes jogos ajudariam a valorizar a interconexão dos eventos, a testar modelos mentais e a perceber o comportamento dinâmico de sistemas.

Temos certas resistências (Rivera, 2000b) à adoção de padrões interpretativos que não correspondem a nossos referenciais culturais. O desconhecimento dos elementos do pensamento sistêmico segundo a matriz de Forrester pode explicar esta reticência. Um certo incômodo nos gera a idéia de uns poucos arquétipos capazes de conter a diversidade de situações problemáticas vividas. Essa idéia nos sugere um certo reducionismo. No entanto, aderimos às idéias de fundo contidas na análise de Senge, que consistiriam, na nossa leitura, na possibilidade de:

- Desenvolver explicações complexas da realidade, capazes de apontar para as causas essenciais dos fenômenos e para a relação dinâmica das causas em geral. O modelo de uma explicação situacional ao estilo matusiano, de natureza auto-referencial, policêntrica, totalizadora e rigorosa, pode suprir a necessidade de um enfoque de causalidade como o apregoado por Senge.
- Estabelecer práticas de simulação que exercitem o raciocínio do tipo ‘se-então’. Neste caso, referimo-nos ao planejamento estratégico de cenários, que nos permite simular a construção de situações futuras como consequência da interconexão do comportamento de várias variáveis-chave e da dinâmica dos atores sociais que as controlam, e que nos ajuda a pensar o que fazer em situações alternativas de futuro. Este raciocínio condicional seria um elemento do aprendizado organizacional de extrema importância, pois nos ajudaria a desenvolver a capacidade de mudar em função da

circunstância real futura que pretendemos simular ex-ante com o nosso modelo. Nesta perspectiva, o confronto com várias possibilidades de futuro exerceria uma tensão contrária à rigidez de posições. Dado seu caráter redutor de variedade, preso ao essencial ou motriz, o planejamento de cenários seria também uma ferramenta auxiliar poderosa no desenvolvimento de um tipo de pensar voltado para a complexidade dinâmica, que definimos como uma narrativa que relativiza a extensividade do detalhe e que se prende ao movimento evolutivo de variáveis, tendências e relacionamentos realmente marcantes. Por fim, pensar o cenário futuro nos permitiria criar uma perspectiva oposta ao determinismo de nossa cultura, ao nos obrigar a pensar em novas possibilidades não claramente antevistas em função de nossa tradição.

- Estabelecer dinâmicas dialógicas que ajudem a discernir e a questionar os modelos de pensamento que subjazem às várias explicações possíveis de uma realidade. A radicalização da idéia de uma explicação situacional, que acentue o policentrismo e a necessidade de desvendar as premissas e os interesses valorativos que condicionam as leituras diferenciadas, insere-se nessa perspectiva.

Schein (2001) é o terceiro autor do movimento citado como formulador do enfoque cultural. A questão central que ele coloca é que tipo de cultura seria necessária à aprendizagem e como criá-la. A cultura necessária ao aprendizado apresentaria algumas características:

- Equilibra os interesse de todos os envolvidos: nenhum grupo domina o pensamento da gerência, pois é sabido que qualquer um desses grupos (clientes, funcionários, fornecedores, entre outros) pode atrapalhar e destruir a organização.
- Concentra-se nas pessoas, não nos sistemas: acredita-se na capacidade das pessoas de aprender, bem como de valorizar o aprendizado e a mudança.
- Faz as pessoas acreditarem na possibilidade de mudarem seu ambiente: o autor se coloca a seguinte questão: se acreditarmos que o mundo ao nosso redor não pode ser modificado, de que adianta aprender a aprender? Relaxe e não intervenha sobre algo predestinado.
- Encontra tempo para o aprendizado: um certo tempo de “folga” é desejável para ser usado para o aprendizado. Como diz o autor, ser enxuto e mau não é uma boa receita para o aprendizado organizacional.
- Adota uma abordagem holística dos problemas: estes apresentam dimensões múltiplas interconectadas e mecanismos de causalidade complexos.
- Estimula a comunicação aberta: há o compromisso com uma comunicação total e com a verdade. Desenvolveu-se um vocabulário comum que permite a comunicação.

- Acredita no trabalho em equipe: a competição individualista não é vista como a resposta para todos os problemas.
- Tem líderes acessíveis, que reconhecem sua vulnerabilidade e incerteza e se colocam como professores e agentes de mudanças e não como carismáticos responsáveis pela decisão.

Schein (2001) reconhece que a cultura que predomina nas organizações é o contrário e que, em geral, pelas induções dessa cultura e de um modelo cético da natureza humana, não haveria espaço suficiente para o livre desenvolvimento do aprendizado coletivo. O autor sugere a necessidade da criação de “portos psicologicamente seguros” para o aprendizado ou de sistemas paralelos (dentro ou fora da organização) onde as pessoas teriam oportunidades de treinamento e prática, apoio e estímulo para superar o medo e a vergonha de cometer erros, treinamento e recompensas pelos esforços na direção certa, e normas que recompensem a inovação e a experimentação. Schein desiste do núcleo da organização como possibilidade de um ambiente seguro que opere como berço do aprendizado para a mudança e defende que esse sistema paralelo deveria ser criado bem no topo da organização, tendo o executivo como o principal aluno e sendo representado por um grupo em torno dele.

Observa-se uma importante contradição entre Schein e Senge, na medida em que este último considera um mito a ser combatido a idéia de que toda mudança importante vem de cima e sustenta uma visão ecológica da liderança, que subentende a necessidade de encarar toda a organização como a possibilidade de um ambiente seguro para o exercício da aprendizagem para a transformação. De qualquer maneira, subsiste a dúvida: como criar um ambiente seguro para a aprendizagem rompendo com o condicionamento de uma cultura impositiva sem apelar para induções externas?

Ocorre-nos aqui que: buscar formas de distanciar-se da cultura, ao olhá-la de fora (através de uma mudança ambiental e do diálogo interdisciplinar); intensificar os processos comunicativos voltados para o processamento de aspectos disfuncionais da cultura para o encaminhamento pragmático de problemas reais; assim como, a afirmação das diferenças representadas pelos aspectos individuais ou subjetivos ofuscados pela noção de cultura, podem representar pistas gerais para responder positivamente à questão anterior. Lembramos também da importância do planejamento a partir de cenários como forma de distanciamento da tradição e da experiência acumulada.

.....

Liderança Individual ou Coletiva?

Em capítulo anterior, discorremos sobre as habilidades básicas e as formas de desenvolvimento da liderança, segundo Senge. Chamamos a atenção para a capacidade da liderança de se constituir como processo de construção interativa da visão, sem anular os pontos de vista pessoais. A liderança, dentro desse entendimento, deveria saber administrar a diversidade dentro de uma mesma perspectiva e lidar criativamente com as antinomias e paradoxos. Destacamos, também, que o papel educativo da liderança consistiria em propiciar um ambiente de discernimento e de análise crítica dos modelos mentais individuais e sociais dos participantes de uma organização. Esta capacidade de possibilitar um mergulho nas estruturas interiores, profundas, das pessoas organizacionais é uma forma de resgate da importância do subjetivo nos processos administrativos.

No livro *A Dança da Mudanças* (1999), Senge desenvolve a versão mais atualizada de sua concepção de liderança. A partir da metáfora do jardim, o autor se contrapõe à imagem da liderança-herói. A liderança “jardineiro” não é aquele tipo que, prostrado sobre as plantas, implora: ‘Cresçam, cresçam com afinco’. Esta liderança, ao contrário, reconhece que o crescimento das plantas depende de seu potencial e se decide a acompanhar seu ciclo natural, preocupando-se com as condições que reforçam e que limitam seu crescimento (água, solo, nutrientes, sol, outras árvores...). Por detrás desta imagem está a idéia de que as organizações devem ser vistas como sistemas biológicos e não como máquinas. No caso de uma concepção maquinal da organização, quando surge um problema, este é assimilado à condição de uma peça defeituosa que deve ser trocada. Na concepção biológica organizacional, lidamos com gente, com pessoas, que, assim como as plantas, não podem ser tratadas como peças de uma engrenagem. No caso do jardim, uma planta não morre para ser substituída por outra, simplesmente. O que acontece é que uma nova vai crescendo e acaba por tomar o lugar da velha. O mesmo ocorre com o comportamento. Se um comportamento novo é mais eficaz do que o antigo, então acaba conquistando espaço. Desta maneira, o líder-jardineiro seria aquele que tenta atuar sobre as condições limitadoras e promotoras do desenvolvimento potencial das pessoas organizacionais, especialmente sobre as condições básicas para uma aprendizagem coletiva solidária. Seriam estas condições de aprendizado, fatores propulsores ou realizadores do potencial de crescimento das pessoas, potencial esse que poderia ser tolhido em contextos impositivos e objetivantes.

A liderança, para Senge, não seria um fator individual. Ou apenas individual. Na sua visão ecológica de liderança, esta corresponde a uma capacidade coletiva para moldar as mudanças. Na organização, haveria vários líderes, em vários níveis, não necessariamente executivos. Destacam-se dentre eles os ‘que portam

a semente', aqueles que têm a capacidade de estabelecer redes mais ou menos informais de comunicação, de impulsionar, em todos os níveis, em relações de transversalidade, a possibilidade da transferência de habilidades e de conhecimentos. Estes líderes retirariam seu potencial da capacidade de estabelecer interconexões entre inovadores.

Para o autor, os grandes problemas que a mudança enfrenta são de tipo gerencial. Referem-se à incapacidade de gerar uma dinâmica de negociação de uma visão compartilhada, à dificuldade de trazer a tona temas "indiscutíveis" mediante o desenvolvimento de habilidades de reflexão e indagação, à tendência de evitar o enfrentamento das causas mais complexas dos problemas em prol de um tratamento sintomático, a um tipo de conduta defensiva que escamoteia medidas que podem afetar interesses etc.

Estas restrições, típicas da despreocupação dos dirigentes com a aprendizagem coletiva, podem ser compensadas através de estratégias de aprendizagem. Mas isto não é suficiente. A mudança exigiria uma maior concentração sobre os aspectos limitadores do crescimento, entendendo mudança não como troca ou substituição, ou produção de algo absolutamente novo, mas como crescimento (como evolução do novo a partir do antigo). A referência de Senge a Maturana: "a história é a transformação para a conservação", ou, dito de outra forma: "cada movimento está sendo inibido à medida que ocorre", corresponde ao reconhecimento de tendências naturais de compensação ou de limitação do crescimento, que deveriam ser o alvo privilegiado de uma reflexão estratégica sobre como agir para enfraquecer ou atenuar essas tendências e para adiar os momentos de inflexão compensadora. Toda esta reflexão aponta para a necessidade de pensar não em termos de impor mudanças, mas de cultivar mudanças.

Esta perspectiva não pretende afirmar que a liderança não seja individual. Trata, isso sim, das relações entre capacidades individuais e sociais. Tenciona reforçar a idéia de que líder é quem fomenta os processos de aprendizagem que podem gerar uma liderança disseminada, de que o desenvolvimento da liderança como instância individual depende de interações típicas do fenômeno social da aprendizagem.

Como vimos anteriormente, Motta (1991) formula que a essência da liderança consiste de capacidades de domínio do contexto (capacidades de análise estratégica do ambiente e dos problemas organizacionais, de intuição do futuro e de formulação da visão), capacidades de manejo intersubjetivo (comunicação e negociação) e individuais (como o bom conhecimento de si, a capacidade de socialização e a autenticidade). Reforçando a dimensão subjetiva, o autor se detém na importância do ilógico e da intuição na gestão administrativa, que explica o caráter às vezes pouco coerente e racional da tomada de decisão. Motta acrescenta que a intuição mistura elementos de racionalidade formal e informal e que

esta se apóia fortemente na experiência acumulada pela liderança. Este destaque dado à dimensão subjetiva não-formal ou racional da liderança opera aqui como um argumento importante para não omitir sua natureza individual.

Em Bennis, também já explorado, encontramos, por fim, idéias importantes sobre a liderança como um fenômeno voltado prioritariamente para a mobilização das pessoas (e não necessariamente para a indução da motivação), para a reflexão futurista da grande visão em detrimento do detalhe operacional e para o desenvolvimento da inovação (Rivera, 2000a). Diferentemente da lógica do controle inerente à gestão tecno-burocrática clássica, o fenômeno da liderança atua como o exercício do poder para o desenvolvimento de dinâmicas de equipe e de interação disciplinar que favoreceriam a inovação e a mudança. A promoção da liderança dependeria muito de um tipo de aprendizado caracterizado pelo trânsito cultural entre disciplinas diferenciadas e informações aparentemente distantes. Esta linha de pensamento reforça, portanto, a idéia da liderança como processo de aprendizagem e como instância de mobilização das capacidades individuais e intersubjetivas da organização.

.....

Considerações Intermediárias a Título de Recapitulação

O nexó que estabelecemos entre subjetividade e gestão corresponde ao entendimento da organização como sociedade que aprende e do planejamento como comunicação voltada para a discussão crítica dos vários modelos mentais (no limite individuais) envolvidos na análise de problemas.

A aprendizagem é entendida como processo individual de aquisição de conhecimentos e habilidades dependente da socialização e de processos de acoplamento com o meio, no sentido trabalhado por Maturana (1998) e por Piaget (apud Freitag, 1985) em relação ao processo de cognição em geral.

A aprendizagem como processo social corresponderia à superação do aprendizado fragmentado, que ocorre quando o aprendizado individual não implica na transferência de conteúdos para os grupos e organizações (ou no compartilhamento).

A subjetividade é, portanto, indissociável da intersubjetividade e se expressa na gestão por referência à última. Isto não implica sua dissolução ou anulação no ou pelo patrimônio social ou cultural. A diferença não pode ser negada, mas afirmada quando necessário.

A questão da liderança oferece um campo interessante para a reflexão sobre como características subjetivas e sociais ligadas à gestão organizacional se remetem mutuamente. Liderança é tanto uma capacidade individual como social,

entendida a mesma tanto como resultado quanto como possibilidade da aprendizagem organizacional.

As capacidades de reflexão e de diálogo, de argumentação e de indagação, a capacidade de trazer à tona o não dito que condiciona a fala dos sujeitos organizacionais e de questionar os indiscutíveis de uma organização, o uso do planejamento de cenários como “lembança do futuro” (análise dos filtros mentais que condicionam nosso olhar para o futuro) e aprendizado da capacidade de mudar, a análise de problemas como possibilidade de questionamento de nossas crenças são, entre outras, capacidades de aprendizagem que podem redundar em visões compartilhadas, superando o aprendizado fragmentado e gerando um saber comum que alimenta a cultura de uma organização.

A afirmação da individualidade e um distanciamento em relação à cultura podem significar, porém, a possibilidade da diferença inovadora.

.....

Algumas Técnicas da V Disciplina

A coluna da esquerda

O objetivo desta técnica é tomar consciência dos supostos básicos que orientam nossa conversação e que contribuem para criar obstáculos em situações cotidianas, e desenvolver um modo de falar com mais clareza desses supostos.

Consta dos seguintes passos:

Primeiro passo: escolher um problema

Selecione um problema difícil que você tenha abordado recentemente, essas dificuldades interpessoais que muitos procuramos ignorar:

- não consegue chegar a um acordo com um colega;
- outra pessoa não se empenha suficientemente;
- você se acredita vítima de um trato injusto;
- você acredita que ninguém considera seu ponto de vista;
- a organização resiste (ou você acredita que resistirá) a uma mudança que você pretende implementar;
- você acredita que sua equipe não presta atenção ao problema fundamental.

Escreva um parágrafo breve descrevendo a situação. Qual é o seu objetivo? Quem coloca entraves? O que poderia acontecer?

Segundo passo: a coluna direita (o que foi dito)

Agora, lembre-se de uma conversação frustrante que você teve, ou imagine a conversação que você teria tido se tivesse tocado no tema.

Em um papel ou em vários, faça um quadro com duas colunas.

Na coluna da direita, escreva como foi o diálogo, ou anote-o como você acredita que seria se colocasse o problema. O diálogo pode continuar por várias páginas. Deixe a coluna esquerda em branco até terminar.

Terceiro passo: a coluna da esquerda (o que você pensava ou sentia)

Agora, na coluna da esquerda, escreva o que você pensava e sentia, mas não disse.

Quarto passo: reflexão (utilização da coluna da esquerda como recurso)

Podemos aprender muito ao registrar uma situação por escrito, guardar por uma semana e só então analisá-la. O caso se torna um instrumento que nos permite examinar nossos pensamentos como se fossem de outros.

Ao refletir, pergunte-se:

- O que me induziu a pensar e sentir dessa maneira?
- Qual era minha intenção? O que pretendia atingir?
- Alcancei os resultados que buscava?
- Como influenciaram meus comentários sobre as dificuldades?
- Por que não disse o que estava na coluna da esquerda?
- Que pressuposições tinha sobre a outra pessoa?
- Qual foi o preço de operar dessa maneira? Quais foram os frutos?
- O que me impediu de atuar de outra maneira?
- Como posso usar minha coluna da esquerda como recurso para melhorar nossas comunicações?

Imagine minha interação com um colega, Bill, após ele ter feito uma apresentação extensa para nosso chefe, relativa a um projeto em que estamos trabalhando juntos. Não pude comparecer à apresentação, mas soube que havia sido mal recebida.

O que estou pensando

‘Todo mundo está dizendo que a apresentação foi ‘uma bomba’. Será que ele sabe que foi ruim assim? Ou será que ele não está disposto a enfrentar o fato?’

Ele está realmente com medo de enfrentar a verdade. Se ele tivesse mais auto-confiança, provavelmente aprenderia alguma coisa com uma situação como esta.

Não posso acreditar que ele não perceba que a apresentação foi desastrosa para o prosseguimento do nosso trabalho.

Preciso achar um jeito de fazer este ‘cara’ acordar.

O que é dito

Eu : Como foi a apresentação?

Bill: Bom, não sei. É muito cedo ainda para dizer. Além do mais, estamos pisando em terreno novo.

Eu: Bom, o que você acha que a gente devia fazer? Creio que as questões que você levantou são importantes.

Bill: Não tenho tanta certeza assim. Vamos esperar e ver o que acontece.

Eu : Talvez você tenha razão, mas acho que talvez precisemos fazer mais do que simplesmente esperar

Fonte: Exemplo não problematizado apresentado por Senge et al., 1995.

Os indiscutíveis

Este exercício tem como objetivo aprender a partir de temas tabu, tão indiscutíveis que nem sequer se discute o fato de que sejam indiscutíveis.

Os passos são os seguintes:

Primeiro passo: compilando dados

Cada participante da equipe recebe três cartões e canetas da mesma cor. Sem discussão nem colaboração, cada pessoa anota um problema indiscutível em cada cartão, descrevendo-o em detalhes para que todo mundo o entenda. Se a conduta de alguém faz parte do indiscutível, deve-se referir ao cargo e não ao nome da pessoa.

Segundo passo: distribuindo os cartões

Primeira opção: Alguém junta os cartões, embaralhando-os, e os distribui, ou faz uma pilha e deixa que a gente os extraia. Os membros da equipe colocam o cartão sobre a mesa, de cara para cima, à medida que os retiram da pilha.

Segunda opção: depois de cinco minutos, todos saem da sala, levando seus cartões. Um de cada vez, os membros da equipe entram na sala de reunião e escondem os cartões. Uma vez que todas tenham sido escondidas, as pessoas voltam para a sala e procuram achar três.

Terceiro passo: revelando temas comuns

Cada pessoa lê em voz alta os três cartões do passo 2 e os cola na parede. Quando todos os cartões tiverem sido lidos, os membros da equipe os agruparão por temas. A equipe deve decidir quantos temas serão abordados durante a reunião, deixando os outros para depois. É aconselhável começar pelos mais fáceis.

Estas perguntas ajudam a orientar o diálogo:

- Qual é a ameaça que se esconde atrás do indiscutível?
- Que modelo mental permitiu a persistência desta estrutura oculta?
- O que impede que este tema seja discutido com seriedade?
- Quais são as conseqüências indesejáveis do indiscutível, no passado, presente e futuro?
- Em que medida este indiscutível sustenta ou reduz nossa capacidade para a aprendizagem em equipe?
- Como se relaciona o indiscutível com a visão e os valores que subscrevemos?
- Que desejamos fazer com este indiscutível?

Perspectivas múltiplas

O objetivo desta técnica é ampliar as perspectivas da equipe, os pontos de vista desde os quais seus membros examinam um problema. Trata-se de estimular a rotação de papéis de modo a permitir que os integrantes de uma equipe vejam um tema importante a partir da maior quantidade possível de perspectivas. Em primeiro lugar, deve definir-se o problema ou o tema a ser analisado e escrever em tarjetas o cargo ou a posição dos vários atores representados nesta equipe. Deveriam ser convocados os vários atores implicados no problema.

Os participantes tirariam, um de cada vez, um cartão da pilha embaralhada e se deslocariam para a posição representada por ela. Assumindo esta posição, eles fariam comentários sobre o problema, sobre como analisá-lo, e/ou sobre como abordá-lo. Os comentários devem ser necessariamente registrados.

Em algum ponto você se deparará com descrições completas de cada perspectiva. Nesse momento, a equipe pode comentar a situação desde cada uma delas. Podemos concluir, por exemplo, que a perspectiva do representante das finanças inclui três pontos de vista ou que a posição das finanças comporta três perspectivas. Cada uma dessas perspectivas poderá vir a ser analisada em separado, a partir de várias óticas.

Escrevendo sendo leal

O exercício tem dois objetivos: ajudar a identificar com maior clareza os modelos mentais que você tem acerca das pessoas-chave de sua organização e abordar uma dificuldade a partir de várias perspectivas. Também pode ajudar a adquirir habilidade política.

O exercício consiste em escrever três versões de um relatório ou memorando e em analisar em seguida as diferenças.

Você teria de escolher uma situação difícil com a qual se depara, sobre a qual escreverá um memorando. Enumere algumas pessoas às quais você espera ser leal quando escreva esse texto. Algumas podem ser simbólicas ou hipotéticas. Em seguida, escolha duas pessoas ou grupos de pessoas que leriam o texto quando concluído. Escolha, também mentalmente, sua lealdade à verdade tal como você a vê.

Escreva, inicialmente, uma descrição da situação como se a verdade fosse sua única lealdade. Utilize, de preferência, três parágrafos:

- Apresentação: Imagine que as pessoas lerão seu relatório em um futuro distante. De que maneira desejaria *atrair* sua atenção? O que poderia dizer de interessante para que elas continuassem lendo? *O que você acha que as pessoas gostariam de saber primeiro?*

- Núcleo (parágrafo central): Aqui deve constar o núcleo do relatório : que ocorreu, a quem, onde, quando, por que e para quê? *Que ocorreu, o que significa, quem participou?*
- Encerramento (parágrafo final): O que é que você quer que as pessoas do futuro sintam quando tenham terminado de ler o relatório? *Como espera que reajam?* Qual é sua mensagem? O que lhe sugere o texto? Existe alguma moral da história ou algum plano de ação implícitos?

Quando tiver terminado, ‘esqueça’ o relatório por uns dois dias. Este trabalho será seu grupo-testemunha.

Escreva, agora, os relatórios correspondentes às duas pessoas escolhidas, pensando nas imagens das mesmas lendo as palavras do relatório. Aja como se não fosse mostrar a elas esses resultados. Observe a sugestão de três parágrafos, a partir das perguntas anteriores.

Você tem agora três relatórios. Analise-os pela primeira vez e responda a estas perguntas:

Observe primeiro o memo “ à verdade” :

- Que impressão lhe causa o autor do memo?
- Que dados (do texto) o levam a esta conclusão?
- Que impressão você obtém apenas a partir do memo, da história e dos fatos respectivos? Quão importantes são estes fatos?
- Que frases específicas gerariam essa impressão?

Agora observe os outros dois memos (um depois do outro):

- *Que impressão você obtém, a partir do primeiro memo, da pessoa A?*
- Que parte do texto o leva a essa impressão? Por exemplo, *que elementos figuram aqui que estão excluídos dos outros?*
- Observando o parágrafo inicial, o que acredita o autor *que interessará a A?*
- O que o autor deseja que A ignore? *Que dados ou detalhes são omitidos?*
- A que conclusão o autor quer que chegue A? *Como quer que reaja A?*
- Agora imagine que você mostra o resultado a A. Aceitaria A o tipo de avaliação e as premissas? Ele se sentiria confortado ou mortificado?
- É possível verificar as premissas que levaram a essas respostas? Existe alguma razão pela qual possam não estar certas?

Você deve escrever, ainda, um relatório final a partir das três versões iniciais, escolhendo novos parágrafos a partir dessas. Concentre-se nessas versões e veja se é possível sintetizá-las. Revise esta versão final, levando em conta novas lealdades. Identifique as mudanças necessárias para tornar o memo ‘digerível’ para todos.

Finalmente, entregue estas quatro versões às pessoas A e B, perguntando a elas que versão prefeririam, que material deveria ser enfatizado na versão definitiva.

Projetor e telas

O objetivo deste exercício é observar a mente coletiva em ação; ver duas perspectivas polarizadas e aprender a distanciar-se de posições tradicionais rígidas. Cada participante representa o papel de alguém que enfrenta um dilema e dois pontos de vista sobre esse problema.

Um membro de cada equipe se propõe como projetor. Ele deve expor seu dilema e as duas alternativas. Este dilema deveria corresponder a algo real, iminente, a ser resolvido. O projetor escolhe que pessoa representará cada aspecto do dilema, atuando esta pessoa como tela sobre a qual projetará seus pensamentos.

As ‘telas’ devem compenetrar-se do papel atribuído, procurando debater o dilema não a partir de seu ponto de vista pessoal, mas a partir do ponto de vista que cada uma encarna (da melhor forma possível). O projetor fica em silêncio, refletindo.

O projetor comunica às ‘telas’ o que sentiu enquanto as escutava e os três membros de cada equipe começam a ver as pressuposições e pensamentos do dilema suspensos diante deles.

Finalmente, as várias equipes vão se reunir e fazer um resumo geral.

Protocolos de discussão especialista (hábil)

É útil escrever os protocolos em cartões para que os membros da equipe de discussão os tenham à mão durante as reuniões.

Sugestões para os conteúdos dos cartões:

- Preste atenção a suas intenções: O que desejo com esta conversação? Estou disposto a receber influências?
- Equilibre a argumentação com a indagação: O que o/a levou a esse ponto de vista? O que significa esse ponto de vista?
- Elabore um sentido compartilhado: Quando usamos a palavra_____, o que queremos dizer?
- Fique consciente de suas reações: O que estou pensando? O que estou sentindo? O que quero neste momento? O que me impede de buscar o que eu quero?

- Explore os estrangulamentos: Quais são nossos pontos de acordo e em que dissentimos?

Preparar o terreno para uma discussão deste tipo significa:

- Procurar um terreno neutro para discussão, onde não haja símbolos de poder e prestígio e os membros da equipe se tratem como colegas.
- Atuar de maneira a criar um clima de confiança e franqueza.
- Estimular e recompensar a introdução de novas perspectivas, incorporando eventualmente fontes externas de novas perspectivas
- Planeje bem a pauta (divulgada com antecedência) e o contexto da discussão, evitando distrações e uma jornada muito extensa.

O desenvolvimento da capacidade de escuta durante uma reunião deste tipo implica observar alguns requisitos:

- Deixe de falar com os outros e consigo mesmo. Aprenda a silenciar sua voz interior.
- Imagine o ponto de vista de outra pessoa. Coloque-se na posição do outro, no contexto do outro.
- Preste real atenção e demonstre interesse.
- Observe a conduta não-verbal para captar outros significados.
- Não interrompa. Aumente seu nível de tolerância.
- Busque as ‘entrelinhas’. Leve em conta as figuras da linguagem. Capte as omissões do discurso, as coisas não ditas que, pela lógica, deveriam estar presentes. Pergunte sobre elas.
- Não critique enquanto escuta. Evite comentários críticos e intempestivos nesse momento. Limite-se a respostas construtivas até que o contexto tenha mudado e as críticas possam ser apresentadas sem que pareçam acusações.
- Escute ativamente, reproduzindo, com outras palavras, o que os outros disserem durante a conversa.
- Deixe de falar. Faça um voto de silêncio por um tempo.

Aquário

O objetivo desta técnica é afinar nosso estilo de comunicação em um âmbito de discussão especialista (hábil).

Descrição: a metade da equipe (o círculo interno) discute um tema, enquanto a outra (o círculo externo) observa. A crítica se realiza em duplas, não no grupo todo, de modo que as pessoas se sentem mais à vontade para trocar comentários.

Aborde um tema difícil: um problema recorrente, uma racionalização, um fracasso, um “indiscutível”....

Passos:

Primeiro passo: estabelecendo uma conexão

Cada membro da equipe escolhe um colaborador em quem confie. Os colaboradores se sentam em duplas e se fazem as seguintes perguntas:

- Que opiniões contundentes você tem (como indivíduo) sobre este tema?
- Que dados observáveis (fatos, não opiniões) você pode trazer para a discussão?
- Está aberto a influências?
- Qual é a sua visão para um desfecho satisfatório da discussão?

O objetivo desta resenha é garantir que ambos os colaboradores entendam os supostos, valores e aspirações do outro.

Segundo passo: grupo A, no centro (20 min)

Disponha as cadeiras em dois círculos concêntricos, sem mesas. Um colaborador de cada grupo se integra ao grupo A e o outro ao B. Estes se revezam na conversa e na observação. Os falantes se sentam no círculo interno (grupo A) e iniciam a conversa. Seguem os protocolos da discussão especialista, definindo o tema e abordando-o do modo que considerem conveniente. Os membros do grupo B adotam o papel de observadores/instrutores. Sentam-se do lado dos colaboradores, de modo que possam ver-se e ouvir-se com facilidade. Quando seja a sua vez como observador/instrutor, use estas perguntas como parâmetros; tome nota sobre exemplos específicos (comentários incluídos) que ilustrem sua percepção da perícia do colaborador.

Quando seu colaborador *argumentava*, quantas vezes...?

- Expôs suas opiniões e idéias com tanta clareza que quem escutava podia vê-las mentalmente?
- Expôs as pressuposições nas que baseava suas opiniões e idéias?
- Contribuiu com dados observáveis para sustentar e esclarecer um raciocínio?
- Convidou os outros a enriquecer suas idéias?
- Absteve-se de ser defensivo quando o questionavam?

Quando seu colaborador *indagava*, quantas vezes...?

- Fez perguntas sobre os supostos e dados que os outros traziam sem gerar uma atitude defensiva?
- Fez perguntas que aumentaram a compreensão do grupo sobre as opiniões de alguém?
- Escutou, suspendendo o julgamento (atentamente e sem interrupções), enquanto outros falavam?

Terceiro passo: a primeira crítica (5 min)

Ao cabo de 20 minutos, dissolva o grupo e volte às duplas. Em cinco minutos, os observadores revisam suas notas com o falante. Ao fazer críticas, utilize os protocolos da discussão especialista. Por exemplo, ao invés de dizer ‘você ficou na defensiva’, diga: ‘interpretei este comentário como defensivo’.

Quarto passo: refinamento e nova crítica (de 25 a 30 min)

O grupo A retorna à discussão. Ao final, o grupo B procede à crítica.

Quinto passo: grupo B no centro (duas sessões e duas críticas)

O grupo B assume o papel de falante e o grupo A de observador.

Sexto passo: auto-observação e resolução com todo o grupo

Todo o grupo delibera (após um descanso que permita refletir sobre as reações dos participantes) sobre a competência do mesmo para gerar uma compreensão mais ampla de sua própria conduta e tenta chegar a um consenso resolutivo sobre a temática em pauta.

Protocolos de diálogo

Exponha seus processos mentais (suba lentamente a escada de inferências) (Figura 1).

Figura 1 – Protocolos para melhorar a argumentação.

Que fazer	Que dizer
Exponha suas premissas e descreva os dados que o levaram às mesmas	‘Eu penso da seguinte forma, e aqui está o que me levou a pensar assim....’
Explique suas premissas	‘Parti do pressuposto de que...’
Torne explícito seu raciocínio	‘Assumi esta posição porque...’
Explique o contexto do seu ponto de vista: quem será afetado pelas suas propostas, como será afetado e por quê Forneça exemplos do que você propõe, mesmo que sejam hipotéticos ou metafóricos Enquanto fala, tente imaginar a perspectiva dos outros acerca do que você diz	‘Para ter uma imagem clara do que eu digo, imaginem que vocês são a clientela que será afetada...’ ‘Aqui estão alguns exemplos do tipo de coisas que eu tinha em mente quando cheguei a conclusão de que...’

Submeta suas conclusões e pressupostos ao julgamento dos outros.

Estimule os demais a explorar seu modelo, suas premissas e seus dados	‘Qual é sua opinião sobre o que acabei de dizer?’ ‘Identificou alguma falha no meu raciocínio?’ ‘Gostaria de acrescentar alguma coisa?’
Revele os detalhes que lhe pareçam menos claros. Esta atitude, ao invés de enfraquecê-lo, desativa a força dos opositores e é um convite à melhoria	‘Eis aqui um aspecto que vocês poderiam ajudar-me a resolver...’
Mesmo no meio de sua argumentação, escute com atenção e estimule os demais a apresentar suas perspectivas	‘Alguém vê a situação de outra maneira?’

Fonte: Senge et al., 1995.

Figura 2 – Protocolos para melhorar a indagação.

Peça aos outros que exponham seus modelos mentais.

Que fazer	Que dizer
Acompanhe os demais pela escada de inferências e confira que dados utilizam	‘Como chegou a essa conclusão..?’ ‘De que dados você dispõe para sustentar essa conclusão..?’ ‘O que o levou a dizer isso?’ ‘Como isso se relaciona com seus interesses..?’ ‘Para onde vai seu raciocínio?’
Não seja agressivo na sua linguagem com a gente não familiarizada com esses métodos. Suas perguntas não devem induzir a atitudes defensivas	Ao invés de perguntar: ‘A que você se refere..?’ ou: ‘Que provas você tem disso..?’, pergunte: ‘Você pode me ajudar a compreender suas idéias a respeito?’
Explique suas razões para a indagação e como sua indagação se relaciona com os seus próprios interesses, expectativas e necessidades	‘Pergunto quais são as suas premissas porque...’
Induza os demais a explanar-se. Confira por que dizem o que dizem	

Fonte: Senge et al., 1995.

Compare as próprias premissas com as alheias.

Verifique o que os outros dizem, pedindo que contextualizem o dito e que forneçam exemplos	‘Isto é semelhante a?’ ‘Quais seriam as conseqüências desta proposta?’ ‘Quem seria afetado por ela, como e por quê?’
Verifique se vocês compreenderam o que os outros disseram	‘Será que entendi bem o que você disse?’ ‘Se entendi corretamente, você está dizendo que...’
Preste atenção à nova compreensão que pode surgir. Não se empenhe em destruir a argumentação do outro ou em promover a própria	

Fonte: Senge et al., 1995.

Figura 3 – Protocolos para lidar com um ponto de vista discordante.

Que fazer	Que dizer
Mais uma vez, pergunte ao outro como chegou a esse ponto de vista	‘Como chegou a essa conclusão?’ ‘Você está levando em conta dados de que eu não disponho?’
Confira se você realmente compreendeu	‘Veamos se eu compreendi...Você está me dizendo que...?’
Explore, escute, apresente sua opiniões de maneira aberta. Esteja alerta ao sentido mais amplo que pode surgir da exposição franca de outros modelos mentais	‘Você já pensou em...?’
Utilize sua coluna da esquerda como recurso	‘Quando você diz... Preocupo-me porque...ou temo que isso implique...’
Manifeste suas preocupações e esclareça o motivo de tê-las	‘Tenho grande dificuldade em entender isso porque...’

Fonte: Senge et al., 1995.

Figura 4 – Protocolos para momentos de estrangulamento.

Que fazer	Que dizer
Admita que há um impasse e procure superá-lo com humor((a concentração nos dados pode guiá-lo pela escada de inferências)	‘Que sabemos com certeza?’ ‘Existe algo que nos pareça certo, mas que não esteja confirmado pelos dados?’
Busque informação que nos ajude a ir em frente	‘Que coisas estamos ignorando?’ ‘O que é impossível de conhecer?’
Pergunte se não há uma forma de desenhar juntos um experimento ou uma indagação que proporcione novas informações. Escute as idéias como se fosse a primeira vez.	‘Em que pontos concordamos e em que pontos discordamos?’
Considere o modelo mental da outra pessoa como um fragmento de um quebra-cabeças maior	‘Estamos partindo de dois pressupostos muito diferentes?’
Pergunte que dados ou que lógica poderiam modificar essas perspectivas	‘O que teria que acontecer para você considerar uma alternativa.?’
Peça a ajuda do grupo para re-elaborar a situação. Não permita que a conversação se detenha com “um acordo sobre o desacordo”	‘Parece que chegamos a um impasse e receio que sairemos daqui sem nos entender... Alguém tem idéias que nos ajudem a esclarecer o nosso pensamento?’
Evite promover seus argumentos quando alguém fala desde outro ponto de vista	‘Não compreendo o porquê de nossa desavença.’

Fonte: Senge et al., 1995.

.....

Estratégias para Enfrentar Desafios da Mudança Organizacional

No livro *A Dança das Mudanças* (2000), Senge e os outros autores assumem como objetivo apresentar técnicas e estratégias que possam ajudar a equacionar uma série de desafios que o processo de transformação organizacional comportaria. Alguns destes desafios seriam: a falta de tempo dos dirigentes e gestores da mudança; a carência de esquemas de ajuda ou de tutoria dos grupos envolvidos no processo; a dificuldade de apresentar a mudança como questão relevante; os obstáculos à difusão das informações e dos resultados inerentes ao processo; um certo isolamento e espírito de arrogância dos grupos-piloto que leva a uma polarização entre fanáticos da mudança e descrentes; a incapacidade de agir conforme o discurso; o medo e a ansiedade inerentes a todo processo de transformação; a dificuldade de formular indicadores do processo de apreciação e medição da mudança; o desafio de adquirir maior autonomia enquanto grupo-piloto da mudança e de passar a ser parte do esquema de poder reconhecido pela organização (governança); o desafio de possibilitar uma permanente definição crítica da estratégia e do propósito organizacionais.

Diante destes desafios, alguns princípios estratégicos podem ser articulados:

A necessidade de flexibilizar o tempo

A questão fundamental é como gerar mais tempo para permitir uma concentração maior nos processos inovadores e de mudança. Isto dependeria de várias orientações:

- Confiar às pessoas uma possibilidade maior de controle de uso do próprio tempo, como condição de possibilidade de níveis maiores de confiança.
- Valorizar o tempo não estruturado, um tempo “livre” voltado para a reflexão e o diálogo, para o “sonhar acordado” individual e coletivo, para a discussão dos aspectos ambíguos da estratégia, da mudança e da aprendizagem informal, para a busca de maior inovação e de maior coesão organizacionais.
- Procurar integrar várias iniciativas diferentes em uma única, especialmente quando estas demandam capacidades relacionadas para a mudança.
- Dizer não à politicagem, ao jogo de poder e ao lixo burocrático.
- Desenvolver uma maior concentração estratégica sobre aqueles aspectos ligados às iniciativas de mudança, gerando a capacidade de dizer não às

questões não essenciais e de eliminar tarefas desnecessárias. Isto implica uma conformação racional da agenda que supõe algumas técnicas: examinar se os compromissos assumidos para os próximos meses tem a ver com elementos da visão organizacional (para você mesmo, para o grupo-piloto da mudança e para a organização) ou não; avaliar, com colaboradores próximos, uma listagem de aspectos a que o dirigente dá atenção demais e de aspectos a que o mesmo não dá atenção suficiente; questionar-se acerca das tarefas com as quais você não gostaria de se preocupar, delegando-as, das tarefas que você não deveria fazer, e das tarefas com as quais poderia lidar com muito menos supervisão; classificar as iniciativas ou sugestões de alternativas de ação de acordo com a facilidade de realização e o impacto sobre a organização.

- Esta capacidade de flexibilização implica em poder parar algo antes de começar algo novo e em abandonar determinadas atividades consideradas relevantes (mesmo após uma depuração) por um certo tempo, para concentrar-se no que seria relativamente mais importante (“negligência planejada”).

A necessidade de ser um exemplo de abertura e de cultivar a moderação e o gradualismo para combater o medo e a ansiedade inerentes à mudança

O medo e a ansiedade derivariam de um “hiato de abertura”, de uma tensão entre as crescentes exigências de franqueza e de abertura do grupo envolvido e as reais capacidades das pessoas de toda a organização. Estes sentimentos poderiam ser enfrentados com as seguintes estratégias:

- O dirigente tem de ser um exemplo de abertura, no sentido de reconhecer sua vulnerabilidade, sua capacidade de cometer erros que devem ser encarados como oportunidades. O comprometimento com a verdade e a aceitação da diversidade como algo de valor, dentro de um ambiente de escuta das várias visões, colaboram para aumentar a confiança das pessoas e para estimular sua própria liderança. Da mesma maneira opera a percepção de que a participação em processos de mudança é uma questão de escolha e não de coerção.
- É melhor começar pequeno e tomar impulso antes de confrontar-se com situações difíceis. É mais eficaz ir aos poucos, lidando com pequenos medos e ansiedade e construindo a capacidade durante a longa caminhada na direção dos grandes medos e ansiedades.
- Evite “investidas frontais”. O medo não pode ser “expulso” ou dominado. O que se pode fazer é criar condições favoráveis para o surgimento grada-

tivo da confiança, considerada um aspecto essencial da dinâmica organizacional. Tal situação depende do estabelecimento lento de redes de ajuda entre as pessoas com base no entendimento interativo e na oferta por parte da direção de uma malha de segurança psicológica.

- Como dirigente, evite atirar nos seus próprios pés ao pretender radicalizar o processo de mudança (“agora ou nunca”) e exigir das pessoas condutas avançadas, absolutamente transparentes e dialógicas.
- Como dirigente, você deve deixar claro que espera um progresso constante, mas que você também sabe que haverá retrocessos e desventuras. Isto corresponde a não querer diminuir o hiato entre o “onde estamos” e o “onde queremos estar” de uma só vez, mas pouco a pouco.
- Lembrar permanentemente que o medo e a ansiedade são respostas naturais e que a inexistência deles é indicativo de falta de aprendizagem (de falta de dúvidas) e de pouco avanço (ou de direção incorreta) no processo de mudança.

A necessidade de sensibilizar estrategicamente os gerentes-chave acerca da relevância da mudança e de construir a capacidade de se entrosar com a organização como um todo desde o início

A possibilidade de evitar um engajamento fanático que leve ao isolamento diante de manifestações naturais de descrença organizacional e a solidificação da idéia da relevância do “deve ser” do processo de mudança dependem de várias estratégias:

- Buscar, desde o início, apoio nos níveis da gerência instituída e trabalhar em parceria representam antídotos para a sensação de “falta de ajuda” que acomete os processos de mudança.
- Tornar-se “bicultural”: a liderança da mudança deve saber proteger as iniciativas de mudança, ciente de que elas precisam de “incubadoras” para se desenvolverem, mas deve, ao mesmo tempo, saber aprender da experiência da tradição. Em grande medida, a eficácia da mudança depende da possibilidade de trânsito ou de cruzamento de fronteiras entre a subcultura emergente e a cultura pré-existente. Ou da possibilidade de comportar-se nos termos definidos pelas chefias e simultaneamente estimular, nos grupos envolvidos na mudança, habilidades em desafiar verdades e acreditar.
- Desenvolver a negociação e a diplomacia de modo a incorporar no processo os vários afetados e construir ligações mais permanentes com toda a

organização. Os grupos inovadores mais bem-sucedidos correspondem àqueles que desenvolvem uma “orientação para fora”, ao invés de se concentrarem exclusivamente no desenvolvimento interno. Dentro deste espírito, é importante ter paciência com os chefes e procurar fazer com que as prioridades dos grupos executivos façam parte do pensamento criativo do seu grupo.

- Cultivar a franqueza reflexiva ou a disposição para saber lidar produtivamente com o conflito, no sentido da possibilidade da criatividade, é um anteparo para a tendência à arrogância. Da mesma maneira, assumir que você não tem de convencer as pessoas é um desafio correspondente a ensinar a possibilidade da coexistência de “múltiplas realidades” como estratégia de liderança.

Saber cruzar fronteiras

A governança depende essencialmente da capacidade de saber cruzar estrategicamente as fronteiras, da possibilidade de trabalhar com grupos multifuncionais (e de transformar os mesmos de grupos temporários em grupos mais permanentes de poder), e do desenvolvimento de estruturas específicas que a protejam de “ficar à mercê” do autoritarismo.

A governança depende das questões anteriores relativas à relevância da mudança e a como evitar o isolamento, e de outras orientações, tais como:

- A liderança da mudança deve desenvolver a capacidade de perceber suas próprias fronteiras e programar uma expansão gradual de sua influência no sentido de encontrar ligações com a estrutura de governança existente. Esta expansão depende, em boa parte, do desenvolvimento de um espírito de investigação dos efeitos que os projetos inovadores ocasionam em outras áreas e da disposição para convidar essas áreas a problematizar esses efeitos. Quando se trabalha com um grupo multidimensional de várias áreas da organização, um esforço especial deverá ser feito no sentido de responsabilizar os gerentes dessas áreas. Saber atravessar fronteiras delicadas depende da capacidade de reconhecimento das mesmas, do diálogo e da capacidade de responsabilizar as outras áreas.
- A criação de colegiados de gestão e de comitês de consulta, assim como o desenvolvimento da supervisão geral de suporte ao micro gerenciamento, são estratégias permanentes de confrontação das tendências de refluxo à hierarquia.
- É importante na busca de uma desconcentração de poder realizar experiências com grupos multifuncionais. Evite falar sobre conexões permanentes

inicialmente ;isto poderia assustar. Primeiro demonstre resultados, para a seguir negociar uma transição do grupo temporário para algo permanente, patrocinado pelos superiores.

- Nunca subestime o poder de pequenas mudanças em situações complexas – se elas forem as mudanças certas. As questões de governança, como as questões de mudança social, são desencorajadoras porque são complexas. Pequenos ganhos, por exemplo no nível da autonomia local, podem fazer uma grande diferença, de modo que essas questões devem ser colocadas.
- A base da governança é se preparar para uma longa viagem, não embarcando sozinho. Desenvolver um projeto de governança na base da visão é um processo árduo de construção de consenso. Deste processo deve fazer parte se não todo, pelo menos parte do sistema de poder executivo vigente. A construção do consenso não significa unanimidade, mas solidariedade, harmonia, colaboração, para buscar soluções comuns. O processo é inevitavelmente lento e cheio de concessões ao passado, pois o autoritarismo é um traço forte e os vários grupos envolvidos muito diferenciados. Avançar mentalmente rumo ao autocontrole é um processo que requer muita maturidade, que supõe um questionamento contínuo da idéia fácil da governança como controle externo. O desafio é estabelecer um projeto de governança que dificulte que qualquer um faça as coisas funcionarem em causa própria. Isto implica projetar sem ter uma idéia dos seus futuros papéis, afastando o autofavorecimento.

Difusão da importância do processo e dos resultados inovadores

Em boa medida, a eficácia do processo de mudança depende da possibilidade de difundir a todos os setores da organização a ordem de importância do processo e os resultados inovadores apresentados. O desafio da difusão comporta algumas estratégias, como:

- Reconhecer e explorar os líderes de rede, os grupos de líderes que apresentam alta capacidade de transferência de conhecimentos e habilidades, e de produção de idéias inovadoras.
- Desenvolver a capacidade de colocar “todo o sistema” em uma sala, de mobilizar todas as partes para um processo de indagação coletiva, especialmente sobre questões relacionadas a como estão criando coletivamente situações nas quais ninguém vence. O objetivo deste processo é ajudar a ‘cimentar’ a percepção de que nossas ações dependem das ações dos outros, assim como podem causar problemas para os outros.

- Aprender a divulgar informações sobre inovações com menos restrições, buscando não estimular a competitividade, mas criar um “mercado aberto” para a inovação, apoiada na colaboração.
- Fazer da pesquisa e da experimentação e da pesquisa uma responsabilidade executiva, partindo da pressuposição de que a criação de conhecimento e de inovação representa uma vantagem competitiva, na medida em que as novas idéias sejam implementáveis.
- Tentar derrubar as fronteiras organizacionais através do desenvolvimento de um tipo de “indagação apreciativa”, que assim como o processo de negociação consiste em uma aproximação à problemática do outro que implica colocar-se na situação do outro e em saber perguntar e questionar para permitir a evolução da posição do outro.
- A difusão é também uma questão de usar a linguagem conscientemente, buscando ser compreendido pelos demais.

Fazer da apreciação uma prioridade

O processo de mudança exige o desenvolvimento de formas de medição do avanço. Basicamente, o desafio da medição comporta a necessidade de fazer da apreciação e do desenvolvimento de novas capacidades de apreciação uma prioridade entre os defensores da mudança. A questão central consiste em gerar esta “cultura” a partir da criação de um sentido de responsabilidade sobre a avaliação, o qual subentende definições participativas. A necessidade de aprender a reconhecer e apreciar o progresso da mudança está ligada à apresentação de resultados que ajudem a alavancar o mesmo, criando novos níveis de motivação. Há o desafio de produzir consensualmente indicadores de apreciação diferentes dos tradicionais e de aprender a apreciar as defasagens de tempo envolvidas na mudança profunda, pois os resultados as vezes não são imediatos. A problematização que deveria acompanhar o reconhecimento destas defasagens é um instrumento importante de aprendizado do raciocínio sistêmico.

Discussão da estratégia e do propósito como possibilidade coletiva. A necessidade de desenvolver a questão da discussão da estratégia e do propósito como uma possibilidade coletiva, entendendo a estratégia como conversação

Algumas estratégias podem ser visualizadas para enfrentar este desafio:

- Usar o “pensamento por cenários” para investigar pontos cegos e sinais de acontecimentos inesperados. O recurso a este enfoque se explica pela necessidade de criar nas pessoas uma maior abertura de posições, ao mostrar a possibilidade de vários futuros, alicerçados em várias premissas diferentes. Desta maneira, criar-se-ia uma tensão contrária a defesa irrestrita, fixa, de posições. Os cenários não seriam encarados, então, como previsões.
- Combinar o pensamento por cenários com a exploração do propósito organizacional. Combinar a reflexão sobre cenários (trazendo à tona as forças externas que podem afetar o futuro) com a visão compartilhada (aspirações coletivas das pessoas organizacionais) pode trazer alívio às escolhas que a organização tem de fazer e ao impacto que essas escolhas podem ter. A questão desafiadora consiste em mostrar um “caminho para cima” (o voluntarismo propositivo da visão) e um “para baixo” (de induções contextuais), contrastados, procurando fazer com que as pessoas gravitem em direção ao caminho para cima, construindo escolhas fundamentadas no contexto e apoiadas na intenção de agir sobre o mesmo como condição para a produção de circunstâncias favoráveis à visão.
- Assumir que o foco consiste em melhorar a capacidade de pensamento estratégico e pensamento ético. O objetivo do planejamento não seria produzir as melhores estratégias e planos, mas estimular o envolvimento de todos em processos conversacionais que ajudem a desenvolver capacidades de aprendizagem e de raciocínio estratégico, e a construir escolhas apoiadas no critério legitimidade.
- Assumir que o mais importante é expor e testar as premissas subjacentes às estratégias. Isto significa que as estratégias, como os cenários, não podem ser vistas como previsões deterministas, mas como apostas fundamentadas em uma série de argumentos sobre os atores aliados e oponentes, sobre as necessidades e problemas da situação, sobre o impacto das ações etc.. A qualidade da análise desses argumentos é de fundamental importância para a escolha das estratégias.

.....

Referências Bibliográficas

- AMATUCCI, M. Aprendizado organizacional: encontro de tradições aponta para o futuro. In: LAS CASAS, A. *Novos Rumos da Administração*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ARGYRIS, C. Double-loop learning in organizations. *Harvard Business Review*, 2(4), set/out.1977
- BOYETT, J. *O Guia dos Gurus. Os Melhores Conceitos e Práticas de Negócios*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- FREITAG, B. *Piaget. Encontros e Desencontros*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- GEUS, A. P. Planejamento como aprendizado. In: STARKEY, K. (Org.) *Como as Organizações Aprendem. Relatos do Sucesso das Grandes Empresas*. São Paulo: Zumble/Futura, 1997.
- GRUPO ZUMBLE CONSULTORIA. Seção aprendizagem organizacional. Disponível em <<http://www.zumble.com.br>>. Acesso em 18/06/2001.
- HABERMAS, J. *Teoria de la Acción Comunicativa*. Madri: Taurus, 1987.
- KIM, D. Administrando os ciclos de aprendizado organizacional. In: WARDMAN, K. T. (Org.) *Criando Organizações que Aprendem*. São Paulo: Zumble/Futura, 1996.
- KIM, D. Loops de criação de paradigmas: como as percepções moldam a realidade. In: WARDMAN, K. T. (Org.) *Criando Organizações que Aprendem*. São Paulo: Zumble/Futura, 1996.
- MATUS, C. *Política, Planejamento e Governo*. Brasília: Ipea, 1993.
- MATURANA, H. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: EditoraUFMG, 1998.
- MITROFF, I. *Tempos Difíceis. Soluções Inovadoras. A Arte de Fazer as Perguntas Certas e Resolver os Problemas Certos*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- MOTTA, P. R. *Gestão Contemporânea. A Ciência e a Arte de Ser Dirigente*. Rio de Janeiro: Record, 1991.
- SCHEIN, H. E. *Guia de Sobrevivência da Cultura Corporativa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.
- SENGE, P. O novo trabalho do líder. In: STARKEY, K. (org.) *Como as Organizações Aprendem*. São Paulo: Zumble/Futura, 1997.

SENGE, P. et al. *La Quinta Disciplina en la Práctica. Estrategias y Herramientas para Construir la Organización Abierta al Aprendizaje*. Barcelona: Granica, 1995.

SENGE, P. et al. *A Dança das Mudanças. Os Desafios de Manter o Crescimento e o Sucesso em Organizações que Aprendem*. Rio de Janeiro: Campus/Zumble, 2000.

RIVERA, F. J. U. *Cultura e Liderança Comunicativa – A Gestão pela Escuta 1*. Ensp/Fiocruz, 2000a. (Mimeo.)

RIVERA, F. J. U. *Reflexões sobre a Organização que Aprende – A Gestão pela Escuta 3 -Algumas Ferramentas Lúdico-Pragmáticas*. Ensp/Fiocruz, 2000b (Mimeo.)

.....

Anexo: Arquétipos de sistemas de mais ampla e difundida relevância (Senge, 1997)

- *Equilibrando processos com atraso*: Neste arquétipo, os tomadores de decisões deixam de considerar os atrasos envolvidos à medida que rumam em direção ao objetivo. Como resultado, eles ultrapassam o objetivo, podendo até gerar ciclos recorrentes. Exemplo clássico: construtoras que não param de iniciar novos projetos até que o mercado começa a se estabilizar, momento em que os projetos ainda em construção já representam excesso de oferta.
- *Limites ao crescimento*: Um ciclo de reforço de crescimento pára, podendo até mesmo se reverter, ao se aproximar dos limites. Tais limites podem ser de insuficiência de recursos ou repostas externas ou internas ao crescimento. Exemplos clássicos: ciclos de vida de produto que atingem prematuramente seu máximo por baixa qualidade ou serviço precário, o crescimento e queda da comunicação numa equipe gerencial, e a difusão de um novo movimento.
- *Transferência de responsabilidade*: Uma “solução” de curto prazo é usada para corrigir um problema, com resultados imediatos aparentemente positivos. À medida que esse corretivo é usado outras vezes, as medidas corretivas fundamentais de longo prazo são cada vez menos usadas. Com o tempo, os mecanismos de solução fundamental podem se atrofiar ou se perder, intensificando ainda mais o uso de soluções sintomáticas. Exemplo clássico: usar pessoal de recursos humanos para resolver problemas locais de pessoal, impedindo assim que os gerentes desenvolvam habilidades interpessoais próprias.

- *Metas declinantes*: Quando nada mais funciona, abaixe os seus padrões. Algo parecido com a “transferência de responsabilidade”, exceto pelo fato de que a solução imediatista envolve deixar que um objetivo fundamental, tal como o padrão de qualidade ou nível do moral dos funcionários, se atrofie. Exemplo clássico: empresa que responde aos seus problemas de entrega dilatando continuamente seus prazos de entrega estimados.
- *Escalada*: Duas pessoas ou duas organizações, as quais vêem seu bem-estar como dependente de uma relativa vantagem sobre a outra, reagem continuamente aos avanços da outra. Sempre que um dos lados avança, o outro se sente ameaçado, sendo levado a agir mais agressivamente para reconquistar sua vantagem, o que faz com que outro se sinta ameaçado, e assim por diante. Exemplos clássicos: corrida armamentista, guerras entre gangues, guerras de preços.
- *Tragédia dos comuns*: Indivíduos continuam intensificando seu uso de um recurso comumente disponível porém limitado, até que todos começam a ter retornos cada vez menores. Exemplos clássicos: criadores que não param de aumentar seus rebanhos até que eles acabam com o pasto compartilhado; divisões de uma empresa que compartilham uma equipe de vendas e que competem pelo uso dos vendedores mediante a elevação das suas metas de vendas, até que a equipe de vendas se exaure por sobrecarga.
- *Crescimento e subinvestimento*: O crescimento rápido se aproxima de um limite que poderia ser eliminado ou empurrado para o futuro, porém somente através de substancial investimento sem recursos físicos e humanos. As metas ou padrões declinantes ocasionam investimentos muito pequenos, ou muito lentos, e os clientes vão ficando cada vez mais insatisfeitos, desacelerando o crescimento da demanda, fazendo o investimento requerido (aparentemente) desnecessários ou impossível. Exemplo clássico: incontáveis empresas, outrora passando por um bem-sucedido crescimento, que permitiram o declínio da qualidade dos produtos ou serviços e foram incapazes de gerar suficiente receita para investir em corretivos.