

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

AS DEFICIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAIS:

UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE IDIOMAS

MARCÍLIO LIMA

FLORIANÓPOLIS – SC

2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

AS DEFICIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAIS:
UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE IDIOMAS

MARCÍLIO LIMA

Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Psicologia.

Prof. Dr. José Carlos Zanelli
Orientador

Prof. Dr. Narbal Silva
Co-Orientador

Florianópolis

2002

“Numerosos são os que ainda hoje fecham o ser humano em esquemas redutores e que freqüentemente têm a impressão simplória de ter captado a essências desse ser humano. A realidade humana que encontramos nas organizações não poderá jamais ser reduzida a tais esquemas. Só uma concepção que procura aprender o ser humano na sua totalidade pode dele se aproximar sem, contudo, jamais o esgotar completamente”

Jean François Chanlat

A minha esposa Regina e meus filhos
pelo inestimável apoio e incentivo.

AGRADECIMENTOS

A todos os professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em psicologia da UFSC.

A todos os colegas de estudo, particularmente a “turma da marafa”.

Ao Prof. Dr. Narbal Silva pela amizade, pelo apoio e incentivo, decisivos ao longo de todo o curso e, principalmente, na elaboração desta dissertação.

Ao Prof. Dr. José Carlos Zanelli pela amizade, pela oportunidade impar a mim oferecida e pelas valiosíssimas orientações obtidas, como também pelos incentivos e apoio recebidos.

Aos administradores e funcionários da empresa pesquisada, pela participação.

SUMÁRIO	PÁG
RESUMO.....	06
I. INTRODUÇÃO.....	09
1.1 - Tema e Problema de Pesquisa.....	09
1.2 – Objetivos da pesquisa.....	12
1.2.1 - Geral.....	12
1.2.2 - Específicos.....	13
1.3 - Justificativa Teórica e Prática.....	13
II. BASE TEÓRICA.....	17
2.1 - Os Modelos Clássicos da Gestão Organizacional.....	19
2.2 - O Conhecimento, a Aprendizagem Individual e Organizacional.....	21
2.3 - Organizações que Aprendem.....	31
2.3.1 - Sobre um novo modelo de aprendizagem – habilidades intelectuais e habilidades comportamentais.....	31
2.4 - Cultura, Inovações e Mudanças nas Organizações que Aprendem.....	41
2.4.1 – Cultura.....	42
2.4.2 – Inovações.....	43
2.4.3 – Mudanças.....	44
2.5 – Liderança nas Organizações que Aprendem.....	50
2.6 – Obstáculos para a Aprendizagem.....	52
2.7 – Como a Cultura Organizacional Torna Deficiente a Aprendizagem	73
III. IDENTIFICAÇÃO DA EMPRESA.....	76
3.1 – Breve História do INGESP.....	77
3.2 – Algumas Considerações Sobre a Cultura do INGESP.....	80
IV. MÉTODO.....	83
4.1 - A Natureza da Pesquisa: abordagem, procedimentos, modo de investigação, tipo, perspectiva de análise e princípios paradigmáticos.....	83
4.2 – Participantes.....	84
4.3 – Instrumentos de Coleta de Conteúdos.....	85

4.4 – Descrição e Interpretação dos Conteúdos.....	85
4.5 – Definição de Termos.....	86
4.6 – Precauções na Realização do Estudo.....	88
V. DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS CONTEÚDOS.....	89
5.1 – Os Processos de Aprendizagem do INGESP.....	89
5.1.1 - A contribuição oferecida pela franqueadora à aprendizagem no INGESP.....	95
5.1.2 - O planejamento como aprendizagem no INGESP.....	98
5.2 As Deficiências de Aprendizagem no INGESP.....	101
5.2.1 A dimensão da burocracia no INGESP.....	103
5.2.2 A relação dos líderes do INGESP com as deficiências de aprendizagem.....	110
5.2.3 As obstruções à aprendizagem de circuito duplo no INGESP.....	114
5.2.4 As impropriedades culturais para a aprendizagem no INGESP.....	122
5.2.5 As diferenças geográficas e funcionais.....	136
VI – CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	139
6.1 – Uma Proposta para a Melhoria das Comunicações no INGESP.....	148
6.2 - Recomendações Sobre Liderança aos Administradores do INGESP.....	150
6.3 - Os Desafios da Mudança no INGESP	151
6.4 – Sugestões Finais.....	155
VII – REFERÊNCIAS.....	159
VIII – ANEXOS.....	165

RESUMO

Os modelos de gestão tradicionais prevaletentes nas organizações desde o final do século XIX, cuja relação com a racionalidade formal, tradicionalmente associada a questões de especialização de tarefas, divisão de responsabilidades, coordenação e controle, começaram a dar sinais de esgotamento já a partir do princípio dos anos 80 próximo passado.

A disponibilidade da tecnologia de informação oferecendo recursos operacionais e administrativos sem precedentes, a competição exacerbada, a liberalização quase total dos fluxos de mercado, a redução drástica do ciclo de sobrevivência dos produtos e o surgimento de consumidores mais exigentes e com gostos cada vez mais volúveis, criaram uma realidade nova, deveras diferente no mundo das organizações.

A forma de analisar e entender o trabalho está sendo considerada como algo que exige a definição de conceitos com outras dinâmicas. Isso significa que as organizações e seus atores se vêem obrigados a abandonar muitas das práticas que lhes trouxeram sucesso durante muito tempo, adaptando-se a novos pressupostos de valores que surgem com a emergente ordem empresarial.

Esta nova realidade proporcionou o surgimento das chamadas “organizações que aprendem”^{*} e em que, de certa forma, transformou-se num dos principais desafios das atuais ciências de administração e da psicologia organizacional.

Foi a partir desse contexto que nos propusemos a pesquisar uma organização, procurando identificar suas formas de aprendizagem e principalmente, suas deficiências, interpretando-as como um processo, o que significa buscar descobrir como elas ocorrem e propor alternativas para eliminá-las ou, pelo menos, minimizá-las.

O presente trabalho é, portanto, um estudo de caso abordando o tema deficiências de aprendizagem organizacional. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa realizada em uma escola de idiomas, gerida pelo sistema de franquias e considerada líder de mercado em seu segmento nas localidades onde atua.

A atualidade dessas questões tratadas por renomados autores e estudiosos de organizações que aprendem, ofereceu-nos referências bastante úteis para a pesquisa e,

^{*} A expressão *organizações que aprendem* por nós utilizada nessa dissertação vem do original em inglês *Learning Organization*. Essa mesma expressão é também traduzida como “Organizações de Aprendizagem” (Senge 1990).

sobretudo, uma contribuição onde procurarmos entender, interpretar e sugerir propostas a um desafio duplo para a empresa pesquisada: trabalhar no aperfeiçoamento contínuo daquilo que ela faz hoje e inovar para o futuro.

As abordagens desses autores relacionadas com as deficiências de aprendizagem foram utilizadas ainda, como referência para a elaboração do instrumento de coleta de conteúdos do tipo entrevista semi-estruturada, à análise de documentos e de observações, como também para a acomodação dos conteúdos em categorias temáticas.

As principais barreiras ao aprendizado organizacional reveladas pelo estudo foram as seguintes: ausência de espaço para a livre expressão, restrição à experimentação de novas abordagens, comunicação organizacional deficiente, distância entre o discurso e as práticas e insensibilidade à percepção de mudanças sutis e graduais do ambiente externo.

Nosso estudo concluiu que se as deficiências de aprendizagem identificadas forem removidas ou pelo menos minimizadas, a performance da organização poderá ser significativamente melhorada. Para isso, entretanto, será necessário que seus membros, particularmente seus administradores abandonem velhos paradigmas fortemente arraigados em seus modelos mentais e se proponham a promover mudanças profundas nas formas e estruturas vigentes.

SUMMARY

The models of the traditional administration that have been in use at the organizations since the end of the 19th century, whose the relation with the formal rationality, traditionally associated to matters of tasks specialization, sharing of responsibilities, coordination and control, started to show exhaustion signs yet from the beginning of the nearly past 80's.

The availability of technological information offering operational and administrative resources with no precedents, the exaggerated competition, the almost complete liberation of market flows, the drastic reduction of time products endurance and the coming of more demanding costumers and with changeable tastes, forced a new reality, therefore different from the organizations environment.

The way to analyze and understand the work is being considered as something that needs concepts definition with other dynamics. It means that the organizations and their actors are obliged to abandon many of the practices that have brought them success for a

very long period of time, adapting themselves to new value presupposes that come with the rising managerial order.

The new reality brought the out coming of the so-called “learning organizations” in which, in a certain way, has turned into one of the main challenges of the nowadays administration sciences and organizational psychology.

It was from this context that we proposed ourselves to research an organization, trying to identify the forms of learning and mainly, its deficiency, interpreting them as a process, which means searching for ways of how they occur and to propose alternatives to eliminate them, or at least, diminish them.

This present work is, therefore, study of a case approaching the theme: deficiencies of organizational learning. It is a research of qualitative nature released in a language institute managed by a franchising system and considered to be a market leader in its area at the location it acts.

The actuality of these matters dealt by renowned authors and studios of learning organizations has offered us very useful references for the research and, above all, a contribution where we tried to understand, interpret and suggest proposes to a double challenge for the researched company: to work at the continuous development of what it does today and to innovate for the future.

The approaches of these authors related to the learning deficiencies were also used, as a reference for elaborating the collecting instrument of contents like semi-structured interviews, the analysis of documents and of observations, as well as for the organizations of contents in thematic categories.

The main barriers to the organizational learning revealed by this study were: lack of space for free expression, restriction to experiment on new approaches, deficient organizational communication, distance between the speech and the practices and the insensitivities to perception of subtle and gradual changes of the external environment.

Our study has concluded that whether the identified learning deficiencies were removed or at least diminished, the organization performance might be significantly improved. For this matter, nevertheless, it will be necessary that their members, particularly their managers abandon old paradigms strongly rooted to their mental models and are willing to promote deep changes in their actual forms and structures.

I.

INTRODUÇÃO**1.1 Tema e Problema de Pesquisa**

As intensas transformações que ocorrem no mundo nos tempos atuais foram, desde meados do século passado, sabiamente antecipadas por dois grandes futurólogos, Peter Drucker e Alvin Toffler, ao profetizarem que as mudanças aceleradas e a incerteza seriam as características do futuro. Drucker (1999), desde finais dos anos 50 já previa que os modelos econômicos e sociais vigentes naquela época sofreriam radicais transformações. A propriedade exercida pelo capital seria substituída pela propriedade exercida pelo conhecimento, sendo este um novo sinônimo de poder. Toffler (1973) cunhou a expressão “choque do futuro” como uma analogia ao conceito de choque cultural, um fenômeno em que permanecemos no mesmo lugar, mas nossa própria cultura se alteraria tão rapidamente que acabaria tendo o mesmo efeito desorientador de uma mudança de cultura. *“As mudanças em curso não envolvem apenas o conjunto de habilidades das quais uma empresa precisa no momento; estas estão mudando continuamente, assim como as culturas corporativas”* (Toffler, 1999, p. 7).

Não se deixando seduzir pelo canto da sereia que previa no princípio dos anos 70, uma nova era de lazer, em que trabalharíamos menos e a humanidade teria mais tempo livre, como consequência inevitável de décadas de criação de riquezas e de um padrão de vida em elevação, Toffler (1983), já alertava naquela oportunidade, para o que efetivamente veio a se concretizar: trabalhamos agora mais arduamente em empregos mais inseguros. A tecnologia, para este autor, iria nos permitir trabalhar de modo diferente, mas não eliminaria completamente o trabalho. Suas previsões, em um momento que a sincronização da máquina algemava o ser humano e aprisionava toda a vida social em uma moldura comum, davam conta de que a sincronização das máquinas tornar-se-ia mais precisa, mas os seres humanos não permaneceriam aprisionados a elas, atingindo progressivamente sua liberdade. Já em 1970 este autor argumentava que o mundo se encontrava em face da mais profunda convulsão social e reestruturação criativa de todos os

tempos. Passamos a nos comprometer com a construção de uma nova civilização, onde as velhas formas de pensamento, fórmulas, dogmas e ideologias antigas, não importando o quão representativas e úteis tenham sido no passado, não se adaptam mais aos fatos. O mundo que emerge diante da velocidade da criação de novos valores e tecnologias, de novos relacionamentos geopolíticos, novos estilos de vida e novas formas de comunicação, exige idéias e analogias, classificações e conceitos totalmente novos.

Toffler (1973) visualizava as formas de gestão das organizações do futuro preocupadas com questões de ordem ecológica, moral, política, racial, sexual e social, bem como com os seus tradicionais problemas de mercado. Entretanto, suas previsões mais enfáticas, comuns em quase todos os seus escritos relacionados com o universo das organizações e, que vêm de fato ocorrendo, foram as de que as novas tecnologias, trazendo em seu bojo revolucionários sistemas de informação, com a profusão do conhecimento em escala jamais ocorrida na história da humanidade, exigiram das empresas novas e radicais reestruturações nas formas e relações de trabalho, provocando o surgimento de conseqüências inusitadas tanto sociais e psicológicas como também econômicas.

Estas transformações foram denominadas por Kanter (1997) como uma “revolução pós-empresarial”. Esta revolução não só modifica os seus processos de gerenciamento, mas também o modo de vida das pessoas que vivem nesse mundo corporativo. Para a autora, há mais contingências, mais incertezas.

A rigidez dos sistemas de gestão tradicionais, sobretudo a burocracia, proporcionava também uma medida de segurança; havia mais estabilidade dia após dia, ano após ano. Entretanto, a burocracia como forma de estrutura organizacional está desaparecendo; a escala hierárquica está perdendo degraus e estabilidade. As empresas de modelos tradicionais de gestão estão sob tal turbulência que não conseguem mais agüentar o peso das esperanças e sonhos das pessoas, ou a expectativa da proteção de uma sociedade, à qual não se conhecem mais os rostos ou os nomes, mas a que fundos de pensão estão ligados.

Kanter (1997) propõe que, ou as empresas abandonam os velhos modelos de garantias burocráticas para a flexibilidade “pós-empresarial”, ou então ficam estagnadas, cancelando assim qualquer compromisso com o futuro.

As conseqüências que esta mudança trouxe à teoria e à prática de gestão empresarial não são fáceis de avaliar. É, sobretudo nesse contexto, que mais se tem falado

sobre organizações que aprendem e em que, de certa forma, transformou-se no principal desafio das atuais ciências de administração e psicologia organizacional.

Inicialmente somos forçados a esquecer o mito de líderes heróis isolados que comandam suas organizações lá do topo. As decisões tomadas de cima para baixo reforçam um ambiente de medo, desconfiança e competitividade interna que resultam na redução da colaboração e da cooperação. Elas levam ao cumprimento e não ao comprometimento. Somente o compromisso genuíno, no entanto, pode despertar a coragem, a imaginação, a perseverança necessárias a uma organização criadora do conhecimento. Assim sendo, os líderes do futuro estão divididos entre pessoas e equipes diferentes que compartilhem a responsabilidade pela criação do futuro da organização.

Esta perspectiva fez Senge (1990), prever que os tradicionais modelos de gestão corporativa, de comando e controle, não sobreviveriam aos novos tempos. Neste mundo de crescente interdependência e rápidas mudanças não é mais possível que as organizações resolvam seus problemas apenas a partir do topo. Cada vez mais, as organizações bem-sucedidas estão exercitando mais a aprendizagem do que o controle, ou seja, com a criação e a troca contínua de novos conhecimentos, elas tornam-se mais competitivas.

O destaque dado ao aprendizado requer que reexaminemos criticamente nossas premissas relacionadas com organizações e estratégias. O paradigma predominante até quase o final século XX, baseado numa estrutura de comando e controle engendrada pelo conservadorismo da maioria dos administradores e acadêmicos, e sustentado pelo seu incontestável sucesso durante esse período, demonstra agora seu esgotamento e sua inutilidade prática para conviver com as novas estruturas de produção e difusão do conhecimento em larga escala, produzidas pelo avanço vertiginoso da tecnologia de informação.

Para Senge (1997a), a aprendizagem institucional duradoura só pode emergir de três atividades inter-relacionadas:

- **A pesquisa:** A busca disciplinada da descoberta e da compreensão que leva a teorias e métodos passíveis de generalização promove a aprendizagem.
- **A capacitação:** O aperfeiçoamento das capacidades e dos conhecimentos das pessoas que promova resultados **compatíveis** com as suas mais profundas aspirações pessoais e profissionais, também promove a aprendizagem.

- **A prática:** A aprendizagem ocorre em tudo que acontece diariamente nas organizações. As pessoas trabalham em conjunto objetivando alcançar resultados e nessa interação obtêm *know-how*.

Muitos são os estudiosos e administradores que discutem os fatores de aprendizagem e suas deficiências. Entre eles destacamos Senge (1990, 1997a, 1997b, 1998 e 1999), Garvin (1993 e 1998), Morgan (1996), Geus (1999a, 1999b), Argyris (1957, 1997, 1992, 1996 e 1999), Stata (1989), Goleman (1997, 1999), Schein (1987 e 1994, 1999) e tantos outros. Muitas dessas discussões são encontradas nos livros atuais sobre transformação organizacional, estratégia empresarial e administração moderna. São argumentos de todos os tipos e graus de relevância. Atualmente, como lembra Nonaka (1997), o conceito de aprendizagem organizacional é muito mais amplo do que somente acumulação de conhecimentos, ele tem a ver tanto com "idéias e ideais", comportamentos ou estados que tem a propriedade de disparar; "*na verdade um modo de vida, no qual cada indivíduo é um operário do conhecimento – o que equivale a dizer, um empreendedor*" (p. 29).

Como todos os assuntos a respeito dos processos organizacionais, o de aprendizagem incorpora necessariamente muitas deficiências, guardando sutilezas e complexidades idiossincráticas de cada organização específica, que não podem ser menosprezadas. Isso se constituiu no principal desafio para o qual este estudo procurou encontrar respostas.

Ao considerarmos a importância de atuar nas deficiências de aprendizagem apresentadas pelas organizações para que elas possam maximizar sua capacidade de aprendizado, propomos o trabalho de estudar as origens e a proliferação dessas distorções em uma empresa prestadora de serviços cujo nome fictício por nós atribuído é INGESP. Para isto formulamos o seguinte problema de pesquisa: Quais são as implicações das possíveis deficiências de aprendizagem organizacional no INGESP?

1.2 Objetivos da Pesquisa

1.2.1 Objetivo Geral:

Identificar e analisar as possíveis implicações das deficiências de aprendizagem no INGESP.

1.2.2 Objetivos específicos:

- Identificar os principais mecanismos de aprendizagem no INGESP;
- caracterizar as possíveis deficiências de aprendizagem existentes nesses mecanismos;
- analisar as implicações das possíveis deficiências de aprendizagem no INGESP; e,
- propor alternativas de correção às deficiências de aprendizagem existentes nessa empresa.

1.3 Justificativa Teórica e Prática

A tradicional abordagem científica de administração pretendia oferecer aos administradores a capacidade de analisar, prever e controlar o comportamento de organizações complexas pelas quais eles eram responsáveis. Mas o mundo atual que habitamos parece-nos com frequência imprevisível, incerto, incontrolável e até mesmo desafiador.

Temos como exemplo de tantas transformações o caso da Internet que durante vários anos foi apenas uma forma eficiente e barata de comunicação a longa distância entre cientistas, acadêmicos e alguns *experts* em informática. De repente, tornou-se um poderosíssimo veículo de comercialização, um eficaz instrumento de gestão de empresas dispersas pelo mundo e uma extraordinária alavanca para utilização da comunicação e da informática em todo o mundo, apesar de não termos conhecimento, pelo menos da maioria das empresas, de estarem preparadas para operar nesse novo ambiente.

Os "anos dourados" que duraram cerca de três décadas (entre aproximadamente 1950 a 1980), possibilitaram que duas ou três gerações de administradores passassem pelas empresas fixando idéias e práticas, tornando-as verdadeiras aos novos administradores que os sucederam e que assim são formados, seja nas organizações ou nas universidades de acordo com essas "verdades". As práticas de administração de empresas dos anos dourados, desde a definição de estratégia, até o desenho dos mecanismos operacionais de gestão dos recursos, inclusive os humanos, dos critérios para o dimensionamento de recursos até o raciocínio da definição de preços dos produtos, acabaram se tornando as bases da formação técnica e acadêmica de gerações de administradores de empresas e de

psicólogos voltados para os estudos e práticas do comportamento humano nas organizações.

Os novos tempos, porém impuseram às organizações a necessidade de questionamentos dessas práticas gerenciais, pois nada mais permanece estável e seguro. Esta nova era trouxe para os administradores e psicólogos, pelo menos para aqueles que pretendem se manter competitivos num mercado cada vez mais globalizado, novos e assustadores desafios.

Até certo ponto atônitas, as pessoas e as organizações, têm sido constrangidas a viver sob a pressão de procurar alguma estratégia que lhes permitam dominar esses novos desafios. Acontece, no entanto, que o instrumental, os processos e a própria tecnologia disponíveis, ou seja, ao alcance dos administradores, estão igualmente se modificando. Tudo isso delinea um cenário que, de certa forma, já havia sido antecipado, mas que por alguma desatenção da parte da maioria dos administradores, psicólogos e acadêmicos, não se acreditava tão iminente. O desafio chegou de fato e, ainda experimentando algum despreparo, as pessoas parecem dispostas a ensaiar os primeiros, mas ainda hesitantes passos para não sucumbirem, nem serem definitivamente tragadas – ou pegas de surpresa – por esse desafio, quando não houver mais tempo para reagir.

Na sociedade do conhecimento, como enfatizou Drucker (1993), os administradores devem se preparar para abandonar tudo o que sabem. Todas as organizações precisam estar aptas para abandonar tudo o que fazem e, mais, devem se dedicar a criar o novo. Na verdade, os administradores precisam valer-se de três atividades sistematicamente: o aperfeiçoamento contínuo do que fazem, a exploração do seu conhecimento e a aprendizagem pessoal e organizacional. No entanto, não é exatamente isso o que vem ocorrendo. As empresas passam mais tempo olhando para dentro de seus próprios limites do que para fora e para frente.

O que se observa é que as mudanças organizacionais geralmente são reativas, isto é, as organizações promovem mudanças para reparar ou adaptar-se a uma transformação, em geral, externa, quando deveriam ser, segundo Senge (1990), proativas, ou seja, anteciparem-se aos fatos e preparem-se para eles. Algumas empresas já perceberam que para terem lugar no futuro terão que aprender a aprender, o que exige que sejam criados mecanismos adequados, alguns por meios de estruturas específicas, outros por meio de alinhamentos estratégicos, outros ainda por meio de esforços ímpares.

Aqui e ali encontramos alguns protótipos das chamadas "organizações que aprendem", alguns esboços iniciais de suas constituições, de suas declarações de intenções. Parafraçando Ferguson, (1991) podemos afirmar que quando se sabe o que se deve procurar, pode-se detectar a arquitetura de invisíveis catedrais e teatros, de bibliotecas, de universidades sem muros, de uma organização cujos membros são sua instituição e cuja promoção do bem comum, ou seja, dos trabalhadores, da empresas e da sociedade seja sua lei maior.

Como disse Covey (1995), a verdadeira fonte de riqueza não é a produtividade, o produto interno bruto (a soma de tudo que é produzido pela empresa), ou os bens tangíveis. A inteligência criativa é a verdadeira riqueza de uma organização moderna. *"Se encararmos o lucro como função da capacidade do homem para pensar, se reconhecermos a importância do nível intelectual sobre o qual a organização se baseia, então seu interesse primordial será orientado no sentido do desenvolvimento desse nível"* (p. 92).

Ferguson (1991) nos relata a histórica visita de Tocqueville aos Estados Unidos. Tocqueville desceu de barco o rio Ohio. De um lado estava o Ohio, um estado escravagista. Do lado oposto, Kentucky um estado livre com uma intensa atividade industrial, ricas colheitas, casas atraentes. No lado de Ohio, Tocqueville só viu indolência; não apenas os escravos não se mostravam interessados no trabalho, mas os próprios patrões eram eles mesmos escravos. Não podiam trabalhar a própria terra, porque isso lhes diminuiria seus *"status superior"*. A maior parte se voltava em busca de estímulos como subterfúgios, como o amor apaixonado pelo esporte de campo.

Já passamos por outras épocas culturais, cada uma com suas próprias formas de escravidão econômica e psicológica. Durante muito tempo, como os senhores de escravos do Kentucky, as organizações têm dedicado o melhor de suas energias à busca de estímulos secundários. Mas elas têm uma escolha, podem emigrar para um "estado" mais livre, encontrando novo ânimo, novos empreendimentos e valores que satisfaçam as necessidades mais profundas de seus membros.

O horizonte de negócios, como vimos acima, está mudando rapidamente e se tornando mais complexo. As fronteiras estão se tornando mais porosas. As velhas distinções entre manufaturas e serviços estão perdendo cada vez mais o significado.

Uma revisão e, se for o caso, uma reestruturação das premissas de nossos administradores se impõe com urgência. Eles necessitam identificar as deficiências de

aprendizagem em suas organizações e entendê-las como um processo, o que significa procurar descobrir como elas ocorrem. Isso tem implicações muito importantes quanto à gestão das pessoas no trabalho. Sem conhecer estas restrições frustram-se quaisquer tentativas de sua correção, por mais bem intencionadas que sejam.

Em conseqüência, torna-se relevante que entre as dimensões importantes de estudo acadêmicos da administração e da psicologia organizacional, destaquem-se os aspectos referentes à aprendizagem organizacional, sobretudo suas deficiências, cuja discussão hoje já ultrapassa as fronteiras das universidades para ser veiculada e debatida nas organizações e em revistas especializadas.

Além do que, a atualidade das questões tratadas por diferentes autores e estudiosos de organizações que aprendem, sejam seus defensores ou seus críticos tornam-se referências bastante úteis para nossa pesquisa, sobretudo, uma contribuição para procurarmos entender, interpretar e sugerirmos propostas a um desafio duplo para as empresas: trabalhar no aperfeiçoamento contínuo daquilo que as empresas fazem hoje e inovar para o futuro.

Assim sendo, a presente proposta de pesquisa procura contribuir, no nível teórico, para a avaliação dos modelos de deficiências de aprendizagem propostos por vários autores a quem recorreremos, entre eles, destacadamente, Argyris (1957, 1977, 1992, 1999), Senge (1990, 1997a, 1997b, 1998) Senge, Kleiner, Roberts, Ross, Roth e Smith (1999), Schein (1987, 1994, 1996 e 1999), Shaw e Perkins (1993), Morgan (1996), Goleman (1997, 1999), Nonaka (1997), Schuck (1997), Garvin (1993) Garvin, Nayak, Maira Bragar (1998), e Geus (1999a, 1999b), no sentido de confirmar ou não a sua utilidade como ferramenta diagnóstica nas organizações.

Por outro lado, através da identificação das deficiências de aprendizagem individual e coletiva, este trabalho visa ainda proporcionar à organização pesquisada, e a outras organizações, uma maior compreensão sobre a dinâmica de aprendizagem impetrada pelos seus integrantes e a suas possíveis influências quando elas são deficientes.

Dessa forma o trabalho poderá contribuir na apresentação de prováveis alternativas aos problemas de deficiências de aprendizagem no INGESP que possam ser encontrados.

II.

BASE TEÓRICA

Os principais modelos e teorias de administração, ainda praticados nos dias de hoje, remontam suas origens ao final do século XVIII, com maior repercussão a partir do início do século XX e podem ser estudados em diferentes publicações de seus mais renomados autores. Inicia-se na Europa com a publicação na Inglaterra em 1776 do livro “A Riqueza das Nações” por Adam Smith, passando por Henri Fayol na França em 1925 com o livro “*General and Industrial Management*”*. Nos Estados Unidos, Frederick W. Taylor em 1913 publicou “Os Princípios do Gerenciamento Científico” e Henry Ford, em 1923, o livro “Minha Vida e Minha Obra”. Entretanto, esses autores privilegiavam o que Weber (1991) denominou de racionalidade instrumental, onde a cadência e seqüência dos processos de trabalho são determinadas pelas máquinas, cabendo ao trabalhador limitar sua inteligência e capacidade produtiva à inteligência e capacidade das máquinas. O pensar e o planejar eram qualidades atribuídas a uma pequena elite que gerencia.

As propostas epistemológicas destes autores foram, ao longo dos anos, sistematicamente adquirindo maior congruência ao gerenciamento de seres humanos nas organizações com a contribuição de destacados estudiosos do comportamento humano tais como: Mayo (1999), Weber (1987, 1991), Lewin (1973, 1999), Maslow (1999), Herzberg (1999), McGregor (1999), Mintzberg, (1999) e, destacadamente Argyris (1957). Estes teóricos trabalharam com um conjunto bastante diferente de pressupostos, baseando-se na crença de que as pessoas preferiam trabalhar e produzir coisas de qualidade e que com as suas participações mais efetivas, suas energias poderiam ser postas a serviço do crescimento das organizações.

A influência maior destes teóricos que predominou para a grande maioria dos administradores gerenciarem suas organizações nesse período foi a quebra da sua relação com o *Homo economicus*, cuja abordagem científica para as ciências de administração, gerou seguidores em todas as partes, particularmente no ocidente. Sua difusão e consagração definitiva se devem principalmente a apropriação desses modelos pelas

* Gerenciamento Geral e Industrial

universidades que, com reservas de alguns poucos acadêmicos, os institucionalizou, elevando-os ao grau de ciência.

Não resta dúvidas que sua prevalência ainda atual é devida ao inquestionável sucesso alcançado por seus seguidores que, administraram em tempos de mensurabilidade, previsibilidade, causalidade e respostas precisas.

Geus (1999a), se reportando ao psicólogo e escritor alemão Willian Stern, usa a metáfora das “coisas” para argumentar a semelhança entre o *homo economicus* e as coisas. Coisas, na definição deste autor, são objetos inanimados, sem vontade própria ou alguma força de vida. As coisas somente recebem o impacto dos eventos, elas não podem promover nenhum evento. No mundo das coisas não há vontade própria, a casualidade é mensurável e repetível. Elas sempre reagirão da mesma forma e sob as mesmas condições a uma força agindo sobre si uma única vez ou em milhões de vezes. Para o autor o *Homo economicus* era, portanto, uma coisa. Ele não possuía objetivos ou vontade própria, existia apenas para reagir a outras forças de modo sempre previsível e mensurável.

Mas os tempos agora são outros, e esses modelos dizem muito pouco sobre o *Homo sapiens*, que é imensurável, imprevisível e altamente ambíguo. São pessoas reais que trabalham em empregos reais, freqüentam escolas reais, são insondáveis porque têm vontade própria. Elas agem e reagem em função de um propósito próprio que não é previsível, ao menos, pelos economistas. As mesmas forças idênticas agindo duas vezes sob as mesmas condições não despertarão, necessariamente, a mesma reação desse indivíduo porque seu objetivo pode ter mudado. Pode, por exemplo, ter aprendido bastante para reagir de formas diferentes nas outras vezes. O comportamento individual do *homo sapiens* só pode ser explicado quando se conhece seu objetivo e entende as forças internas que o movem a esse objetivo.

Para a maioria dos administradores estas implicações ainda são amargas. Eles prefeririam que os empregados reagissem igual ao mundo das ‘coisas’: sempre em harmonia com seu meio-ambiente, passivo, sem vontade própria, aguardando somente uma ordem para executar, a qual geraria um resultado previsível e mensurável.

Mas, contrariamente a estas aspirações, Geus (1999a) nos ensina que as empresas, como entidades vivas, estão sempre inseguras, instáveis, com diferentes rumos ao se sujeitarem às mudanças nos relacionamentos entre elas e o mundo exterior. Contudo, por serem entidades vivas são as únicas que podem aprender. Em seu cerne está o *homo*

sapiens, indivíduo com sonhos, ideais, valores, crenças e uma noção de grupo bem definida de “quem são”, “o que querem”, “e aonde irão”.

Essa amálgama que superpõe o relativo predomínio circunstancial do *homo economicus* num momento e o *homo sapiens* em outro nas organizações modernas, torna-se um desafio para os administradores na medida que necessitam criar e desenvolver novos paradigmas, cujas premissas não se circunscrevam a simplesmente fazer planos e gerir sua execução, mas mudar seus modelos mentais para mudarem os microcosmos diante de novas realidades que se alteram em profusão e constância.

2.1 Os Modelos Clássicos de Gestão Organizacional

A estrutura organizacional de empresas geridas pelos modelos clássicos de administração está tradicionalmente associada a questões de especialização, divisão de responsabilidades, coordenação e burocratização. Weber (1987), sociólogo alemão, analisou a história como um processo de aumento da racionalização. A modernidade para este cientista é caracterizada pela racionalidade formal, pela configuração de organizações, instituições e da sociedade em geral mediante regras e estruturas. O papel da gerência, nessas circunstâncias, torna-se relevante quando assegura que as ações estejam em harmonia com as estruturas de regras existentes. Estas estruturas foram criadas para guiar, controlar e limitar o comportamento dos empregados.

Esse processo de racionalização de Weber (1987) é classificado por Starkey (1997), em quatro princípios básicos: - eficiência, calculabilidade, previsibilidade e progressivo controle através do uso da tecnologia. Quando a organização opera em um ambiente estável e num mercado homogêneo, produzindo em escala uma grande quantidade de produtos ou serviços, a burocracia se torna viável. Em ambiente assim, as empresas competirão em custos e não na diferenciação ou qualidade dos produtos ou serviços. Entretanto, quando atravessamos períodos como o atual, em que a demanda muda, os mercados se fragmentam e se tornam mais complexos, o sistema burocrático não tem como se sustentar. Em tais contextos torna-se mais produtivo pensar em organizações que aprendem do que pensar em estruturas organizacionais. O autor assegura que nas ocorrências de mudanças tecnológicas rápidas, o aprendizado organizacional se torna crucial. Surge então, a necessidade de uma visão que unifique em uma só direção: o trabalho, o aprendizado e a organização, na qual o aprendizado seja visto como a expressão de uma comunidade de práticas compartilhadas.

Nas organizações com sistemas de gerenciamento mais tradicionais, apesar do aprendizado ser contínuo, raramente é planejado e administrado para que ocorra de maneira rápida, sistemática, difusa e alinhada aos seus objetivos estratégicos. Segundo Nonaka (1997), na maioria dessas empresas, o teste supremo para medir o valor do novo conhecimento é o aspecto econômico – maior eficiência, custos mais baixos, melhor retorno. Mas nas empresas criadoras de conhecimento, outros fatores mais qualitativos são igualmente importantes. A idéia incorpora a visão da empresa? Ela é a expressão das aspirações e objetivos estratégicos da administração? Ela tem potencial para construir a rede de conhecimento organizacional da companhia?

Qualquer entidade precisa desenvolver a capacidade de migrar e mudar, de desenvolver novas habilidades e atitudes. Em outras palavras, qualquer entidade precisa desenvolver a capacidade de aprender, para enfrentar o mundo em constante mudança, é o que nos assegura Geus (1999b).

Para este autor a essência do ato de aprender das organizações é a capacidade de gerir mudanças, mediante a mudança de si mesmas. O problema encontrado em organizações que mantêm o estilo tradicional de administração, é que as formas tradicionais e que foram consagradas no passado para essas empresas adquirir o aprendizado, tornaram-se inadequadas. O autor enumera algumas destas desvantagens para ilustrar a dificuldade que elas têm em sintonizarem-se com as mudanças que hoje ocorrem:

- **Elas são lentas** – Em um estudo promovido pelo autor, mudanças nesse tipo de empresa, levam de 18 meses a cinco anos ou mais. A lentidão torna-se especialmente perigosa em um mundo cujas oscilações são freqüentes. Elas podem estar reagindo ao último distúrbio, sem perceber que o próximo já está em suas portas.
- **Elas impedem opções** – algumas decisões mais importantes envolvem nova alocação de recursos, oportunidades de novos negócios, ou dolorosos cortes de pessoal e investimentos. Nessas circunstâncias as pessoas envolvidas se sentem ameaçadas, acreditando que estão sendo solicitadas a fazer sacrifícios. Como conseqüência, surgem negociações que levam a um só desfecho, uma solução negociada, que quando fracassa, prevalece a imposição hierárquica. Surge então um plano ou uma estratégia sem que outras opções possam ser exploradas.
- **Elas dependem do aprendizado pela experiência em vez do aprendizado por simulação** – isso significa que a gestão requer uma

constante experimentação com a realidade circunscrita aos modelos mentais dos membros da organização, não se produzem simulação de possíveis outras realidades ou outros futuros.

- **Elas geram medo** – decisões importantes que envolvem mudanças fundamentais, levam a nos projetar no futuro para imaginarmos suas conseqüências. Tolhidos pelas forças internas que mais uma vez governam os modelos mentais vigentes nessas organizações, as pessoas sentem medo de arriscar, elas retraem a imaginação. E, de modo geral, opções imaginativas ou ousadas deixam de ser consideradas.

Uma característica comum nestas empresas segundo Geus (1999b), é que suas decisões são tomadas baseadas no aprendizado por assimilação, por ele definido como uma reação rápida a uma mudança, cujos resultados podem ser perigosos. Nesse caso, se a empresa vier a se deparar com uma mudança fundamental no mundo externo e cuja previsibilidade ou forma não encontre precedente no passado haverá certamente dificuldades de adaptação a essa mudança.

2.2 O Conhecimento, a Aprendizagem Individual e Organizacional.

De acordo com Drucker (1999), ao longo dos tempos a palavra conhecimento teve significados diferentes. Até o ano de 1700 o conhecimento foi aplicado ao ‘ser’ de uma pessoa, fundada em duas teorias dominante tanto na cultura ocidental como na oriental. Uma delas associada a Platão e Sócrates no ocidente e ao taoísmo no oriente, sustentava que o propósito e a função do conhecimento era desenvolver o autoconhecimento pelo crescimento intelectual, moral e espiritual. A outra, associada a Protágoras no ocidente e a Confúcio no oriente afirmava que o propósito e a função do conhecimento eram a aquisição da lógica, gramática e retórica, para permitir ao detentor do conhecimento saber o que dizer e como dizer.

Após esse período o conhecimento passou a ter um significado radicalmente diferente. Ele passou a ser aplicado a ‘fazer’ e não apenas a ‘ser’. Esta transformação, segundo o autor, iniciou a primeira das três revoluções que se basearam no conhecimento. Ela criou e depois destruiu tanto o comunismo como o capitalismo, gerando agora o que Drucker (1999), chama de “sociedade pós-capitalista do conhecimento”.

Esta era surgiu com o gradativo acúmulo de capital, quando indivíduos, bancos e empresas em geral se tornaram mais resilientes, flexíveis. Nesse período a tecnologia proporcionou transformações significativas nas comunicações, sistemas de transporte, produção de mercadorias e serviços, etc. que tornaram o capital mais fungível, elástico e volátil e, conseqüentemente, menos escasso.

A facilidade de disponibilidade do capital nesse período fez com que o fator crítico da produção passasse a se concentrar nas pessoas. Não que ele tenha mudado simplesmente a mão-de-obra, ao contrário, o conhecimento substituiu o capital como fator de escassez de produção, tornando-se a chave para o sucesso corporativo. Os detentores do conhecimento tornaram-se os membros de maior destaque na sociedade, como por exemplo, os especialistas em tecnologia, banqueiros de investimentos, etc.

Foi contudo, a partir de meados do século XX que a mudança do valor do capital para o conhecimento adquiriu uma proporção sem precedentes na história da humanidade. Empresas com poucos recursos físicos, mas ricas em conhecimento ascenderam da noite para o dia como as mais lucrativas em seus mercados, como ocorreu com muitas empresas de consultorias, auditoria, agências de propaganda e as ligadas à mídia. Mas, mesmo elas, no espaço de uma ou duas décadas, seriam eclipsadas por empresas de software e de tecnologia de informação em seu explosivo crescimento.

Esta nova realidade legitimou o postulado pelos diferentes autores já citados, quando afirmam que aprendizado ocorre naturalmente em qualquer tipo de organização, porque as pessoas mudam seus modelos mentais e constroem um modelo comum conforme se inter-relacionam. O que as torna diferentes é a forma, a velocidade e a disseminação desse aprendizado em cada organização, que pode não acompanhar um mundo onde a capacidade de aprender e disseminar o conhecimento mais rapidamente que os concorrentes pode se constituir na única vantagem competitiva. Nesse sentido, podemos entender que as empresas de sucesso são aquelas que estimulam continuamente seus funcionários para que estejam sempre revendo suas premissas e expectativas do mundo.

Esta perspectiva é corroborada por Garvin, et al (1998), quando afirmam que todas as organizações possuem um conhecimento que torna as pessoas capazes de executarem coletivamente tarefas, as quais, não conseguiriam fazer atuando de formas isoladas. Esse conhecimento organizacional, na maioria das vezes, é explícito e tácito ou implícito. Explícito, quando ele faz parte de manuais de procedimentos, memórias de computadores e inúmeros outros instrumentos de divulgação; e implícito quando inclui o discernimento, o

instinto e a compreensão profunda. O maior benefício de se tornar explícitos os processos de aprendizagem é que, a partir daí, a organização pode melhorar e acelerar sua capacidade de aprender.

A distinção entre conhecimento implícito e explícito de acordo com Nonaka (1997), cria quatro padrões básicos de conhecimento numa organização:

1. De implícito para implícito, quando um indivíduo, por vezes, partilha seu conhecimento implícito diretamente com outro. Uma pessoa aprende as habilidades implícitas da outra através da observação, da imitação e da prática. Elas se tornam parte da base de conhecimento implícito desta segunda pessoa. Em outras palavras, ela se socializa com aquela arte.
2. De explícito para explícito, quando um indivíduo combina porções separadas de conhecimento explícito para formar um todo novo. As elaborações de relatórios, manuais, são alguns exemplos. Isso, contudo, não amplia realmente a base de conhecimento existente na organização.
3. De implícito para explícito, quando um indivíduo consegue articular as bases de seu conhecimento implícito de como executar uma tarefa, ele o converte em conhecimento explícito, possibilitando, assim, que seja compartilhado com a equipe.
4. De explícito para implícito, na medida que o conhecimento explícito é compartilhado por toda a organização, outros funcionários começam a interiorizá-lo, isto é, eles o utilizam para ampliar, expandir e reconfigurar seus próprios conhecimentos implícitos. Outros funcionários usam a inovação e acabam absorvendo-a e integrando-a como algo natural em sua base de ferramentas e recursos necessários para executar suas tarefas.

O autor propõe que a articulação - que promove a conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito, e a interiorização - o uso do conhecimento explícito para ampliar a base pessoal do conhecimento tácito, são as fases fundamentais desta espiral de conhecimento. E o motivo é que ambas exigem o envolvimento pessoal ativo, isto é, o comprometimento pessoal.

De fato, como o conhecimento implícito inclui os modelos mentais e crenças, além do *know-how*, a passagem do implícito para o explícito é realmente um processo de articulação da visão pessoal do mundo - o que ele é e o que deveria ser. Quando um

indivíduo inventa algo novo, um conhecimento, ele está também inventando a si mesmo, a empresa e até mesmo o mundo.

Nesse sentido a empresa criadora de conhecimento tem a ver tanto com idéias como com ideais, fator esse, alimentador da inovação. A essência da inovação, para Nonaka (1997) consiste em criar o mundo segundo uma visão ou um ideal específico. Criar novos conhecimentos significa literalmente recriar a empresa e todos os que se encontram dentro dela num processo ininterrupto de auto-renovação pessoal e organizacional. Nestas empresas, adquirir novos conhecimentos não é uma atividade especializada, é uma forma de comportamento, na verdade um estilo de vida, no qual cada indivíduo é um operário do conhecimento, um empreendedor.

Ao considerar surpreendente o fato de que a capacidade de aprender, tão amplamente reconhecida pela sua importância, receba pouca atenção explícita por partes dos administradores e suas organizações, Kolb (1997) assegura que as organizações bem-sucedidas se distinguem não tanto por qualquer conjunto particular de conhecimento ou de habilidade de seus membros, mas pela capacidade de se adaptarem e de fazer frente às exigências dinâmicas de seus mercados, o que este autor interpretou como a capacidade que elas têm de aprender. O alcance do sucesso e sua manutenção num mundo em constante mudança exigem das empresas a permanente capacidade de explorar novas oportunidades e de aprender com sucessos e fracassos passados. Kolb (1997), afirma que existe uma espécie de fatalismo com relação à aprendizagem organizacional – ou as pessoas aprendem ou não aprendem. Ele acredita que a razão desse fatalismo está na falta de um real entendimento do processo de aprendizagem em si mesmo. Se os administradores tivessem um modelo de como indivíduos e organizações aprendem, eles estariam mais aptos a aumentar suas capacidades de aprender, como também as de suas organizações.

Alguns modelos que podem facilitar sobremaneira aos administradores o entendimento necessário de aprendizagem individual e organizacional são formulados por Kolb (1997).

Um deles é o modelo de ‘aprendizagem vivencial’ de Kurt Lewin, onde a aprendizagem é concebida como um ciclo quadrifásico que exige dos indivíduos quatro tipos de diferentes habilidades – experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa. O autor entende que os indivíduos precisam ser capazes de se envolver completa, aberta e imparcialmente em novas experiências, refletir sobre essas

experiências e observá-las a partir de diversas perspectivas; criar conceitos que integrem suas observações em teorias sólidas em termos de lógica, e usar essas teorias para tomar decisões e resolver problemas. Mais especificamente há duas dimensões básicas no processo de aprendizagem. A primeira representa a experiência concreta de eventos de um lado e a conceituação abstrata do outro. A segunda dimensão tem a experimentação ativa de um lado e a experimentação reflexiva do outro. Dessa forma, no processo de aprendizagem, vai-se passando, em variados graus, de ator para observador, de um envolvimento específico para um distanciamento analítico geral.

Kolb (1997) assegura que a maioria dos psicólogos cognitivos vê a dimensão concreto/abstrato como uma das principais dimensões onde ocorrem o crescimento cognitivo e a aprendizagem. Este modelo sugere que uma maior abstração resulta no desenvolvimento de habilidades que permitem desmembrar o todo em partes, para as isolar e sintetizá-las; abstrair refletidamente propriedades comuns para formar conceitos hierárquicos; planejar o futuro de forma ideativa, assumir uma atitude em relação ao que for mais factível, pensar e agir simbolicamente. Por outro lado, a concretude representa a ausência dessas habilidades, a imersão nas próprias experiências imediatas e a dominação por essas experiências.

Entretanto, os psicólogos relatam que a abstração não é exclusivamente boa e a concretude necessariamente ruim. Ser criativo requer que o indivíduo seja capaz de passar por experiências de formas novas, livres de restrições dos conceitos abstratos anteriores.

Outra importante dimensão do crescimento cognitivo e da aprendizagem é a ativa/reflexiva. À medida que ocorre o crescimento, o pensamento torna-se mais reflexivo e interiorizado, baseado mais na manipulação de símbolos e imagens do que em atos dissimulados.

Como resultado de nosso equipamento hereditário, da experiência de vida de cada um e das exigências de nosso ambiente atual, a maioria das pessoas desenvolve estilos de aprendizagem individuais que priorizam determinadas habilidades em detrimento de outras. Adquirimos características próprias para resolvermos os conflitos entre ser ativo e reflexivo e entre ser imediato e analítico. Cada um de nós desenvolve um estilo pessoal de aprendizagem que possui seus pontos fortes e fracos.

Para Kolb (1997), semelhante às pessoas, as organizações aprendem e desenvolvem diferentes estilos de aprendizagem. Isso se dá através de suas escolhas de como interagir e se relacionar com o ambiente. Este processo é conhecido como a visão das organizações de

‘sistemas abertos’. Em função da necessidade de se relacionarem com os diferentes aspectos do ambiente, as unidades da empresa desenvolvem formas particulares de pensamento de trabalho conjunto em diferentes estilos decisórios e de resolução de problemas. As resoluções dos problemas e tomadas de decisões estarão de acordo com a maneira requerida pelo ambiente, mas atendendo a diferença de orientação cognitiva e emocional que cada administrador possui.

Ao considerarmos válida esta assertiva do autor, podemos conceber as organizações como sistemas de aprendizagem em que cada uma das diferentes unidades traz a incumbência de se adaptar aos desafios do seu dado segmento do ambiente, cada uma delas possuidora de um estilo de aprendizagem característico que melhor se coaduna com os requisitos ambientais. Assim é que os responsáveis pelo marketing, agirão de forma própria e diferente dos responsáveis pelas finanças, que por sua vez responderão de maneiras diversas dos responsáveis pela tecnologia, e assim por diante.

O autor lembra, contudo, que a diferenciação é apenas uma parte da adaptação e eficácia organizacional. A necessidade interna de integrar e coordenar as diferentes unidades requer que se resolvam de alguma forma os conflitos inerentes a esses diferentes estilos de aprendizagem. Na prática esses conflitos podem se resolver de muitas formas. Por vezes ele se resolve através da predominância de uma unidade sobre as outras, com resultados para a aprendizagem organizacional desequilibrado ou, pelos menos, não equitativo. Isso não teria maiores conseqüências em um ambiente estável, porém, pode trazer sérios transtornos para a organização se, de alguma forma, ela tiver que aprender a responder a novas exigências e oportunidades do ambiente em mutação. Quando uma perspectiva acaba por dominar a outra, prejudica a eficácia da aprendizagem. O que ocorre geralmente nesses casos, é que as empresas em vez de dominar seus ambientes, passam a confrontar-se com ele.

Para justificar esta premissa Geus (1999b), afirma que os transmissores ou catalisadores do processo de aprendizagem corporativa estão sujeitos a se envolverem em diversas armadilhas. Uma delas é que, às vezes, seus próprios modelos mentais se tornam irreconhecíveis para o público. Outra é tomarem providências demais em pouco tempo. A terceira e mais grave é que com frequência tentam ‘ensinar’ suas informações aos outros. O autor se reporta a John Holt para assegurar que o ensino é, na verdade, uma das formas menos eficazes de transmitir conhecimento. Na melhor das hipóteses, segundo estatística

do autor, os aprendizes absorvem 40% daquilo que é ensinado; na maioria das vezes esse percentual cai para 25%.

Geus (1999b) assegura que a melhor forma de acelerar o aprendizado institucional é mudando as regras vigentes na instituição ou suspendendo-as. Em qualquer empresa as regras são extremamente importantes. Apesar da maioria não gostar delas, tendem a obedecer porque são reconhecidas como elemento aglutinador da organização. No entanto, conhecemos pessoas extraordinárias que promoveram mudanças significativas em suas organizações apenas pela mudança das regras. Suas intuições os fizeram mudar as organizações e sua perspectiva das coisas, e, conseqüentemente, aceleraram o aprendizado.

Baseando-se no pressuposto de que as crenças influenciam o comportamento das pessoas Shaw e Perkins (1993), criaram um modelo de aprendizado onde asseguram que as crenças são uma combinação de valores, conhecimento e experiências. Os sistemas de crenças abrangem valores básicos, muitos dos quais implícitos e aceitos sem análise, e suposições cotidianas sobre a maneira pela qual o mundo funciona. As pessoas vêem e interpretam o mundo através de “lentes” desses sistemas de crenças e reagem com base neles. Suas ações influenciam determinados resultados que podem levar ao sucesso ou fracasso de um empreendimento.

O aprendizado eficiente ocorre quando as pessoas refletem sobre as conseqüências de seus atos e, conseqüentemente, adquirem conhecimento. Nessas circunstâncias, isso se torna particularmente importante para compreendermos as relações de causa-e-efeito. A relação entre ações e resultados é complexa e com freqüência subjetiva. Mesmo assim, a reflexão eficiente contribui para a base de conhecimento de uma pessoa e proporciona um melhor entendimento da relação entre a ação e o resultado.

Shaw e Perkins (1993) entendem que semelhante aos ciclos de aprendizagem individuais são os de aprendizagem em grupo. Mais uma vez, as crenças determinam os atos que levam aos resultados. Para eles a reflexão eficiente ajuda o grupo a modificar, se necessário e adequado, o sistema de crenças existente.

Quando as pessoas trabalham em grupos elas aprendem muito ao concluírem uma tarefa. O conhecimento adquirido pelo grupo influi nas estratégias por ele empregadas na realização da tarefa, sendo regra geral que o sucesso ou fracasso do grupo resulta num melhor conhecimento do que funciona ou não. Este conhecimento não se dá de forma individual, ele ocorre ao nível do grupo, sem que ninguém sozinho abarque o conhecimento do grupo como um todo.

Os autores afirmam que a difusão do conhecimento pela reflexão é mais do que uma simples troca ou transmissão de fatos concretos. É importante que haja um intercâmbio de informações entre os grupos organizacionais para facilitar a reflexão e a ação. Sem esse intercâmbio, a reflexão eficiente torna-se mais difícil, porquanto as pessoas não têm acesso as informações de que necessitam para interpretar as conseqüências de suas ações. O aprendizado ocorre mais seguramente quando as pessoas e os grupos refletem e interpretam os resultados de seus atos, quando as pessoas ou grupos disseminam o novo conhecimento pela organização e agem segundo suas crenças e incrementam novos conhecimentos, delas e dos outros, para produzir a maior vantagem possível para sua organização.

De outra forma, Stata (1997), nos alerta de que há uma tendência generalizada em pensarmos em aprendizagem como um processo pelo qual as pessoas adquirem novos conhecimentos e percepções, modificando, em conseqüência, seus comportamentos e suas ações. A aprendizagem organizacional, apesar de requerer também novas percepções e comportamentos modificados, difere da aprendizagem individual em diversos aspectos. A aprendizagem organizacional requer percepções, conhecimentos e modelos mentais compartilhados de seus membros. Dessa forma, sua velocidade fica limitada à velocidade do elo mais lento da cadeia. Contudo, se todos os principais tomadores de decisões aprendem juntos, compartilhando crenças e objetivos, estando comprometidos com as mudanças, elas fluirão tempestivamente. Da mesma forma, a construção do aprendizado ocorre também com base no conhecimento e em experiências passadas, ou seja, com base na memória organizacional. Entretanto, essa memória depende de mecanismos que se tornam institucionalizados e são usados pela organização para reter conhecimento. .

Não há dúvidas de que a memória individual exerce um papel preponderante na aprendizagem organizacional, o que pode se tornar um risco para a empresa é esta depender exclusivamente desse acervo, podendo perder experiências e lições do passado conseguidas com dificuldades e grandes esforços, quando, por qualquer circunstância, o indivíduo vier a deixar a empresa. O desafio é, portanto, que as organizações construam e institucionalizem modelos e ferramentas para incrementar a aprendizagem organizacional, e que esta seja socializada aos seus membros em geral, permanecendo como um recurso permanente da empresa.

Mas, de acordo com Nonaka (1997), mesmo que os funcionários efetivamente desenvolvam idéias e *insights* significativos, ainda assim pode ser difícil comunicar a

importância daquela informação ao outros. As pessoas não recebem simplesmente os conhecimentos novos de maneira passiva; elas os interpretam ativamente para inseri-los em suas situações e perspectivas próprias. Portanto, aquilo que faz sentido num dado contexto pode mudar ou até mesmo perder seu significado ao ser comunicado para pessoas inseridas em contextos diferentes. O resultado é que, quando o conhecimento novo é difundido numa organização, seu significado vai sendo continuamente modificado.

A confusão criada pelas inevitáveis discrepâncias de significados que ocorrem numa organização pode parecer um problema, entretanto, a empresa sabendo geri-la, ela pode ser uma rica fonte de novos conhecimentos. A chave para isso é estimular continuamente os funcionários a reexaminarem aquilo que têm como certo. Tal reflexão torna-se mais necessária durante épocas de crise ou ruptura, quando as categorias de conhecimentos tradicionais da organização deixam de funcionar. Em tais circunstâncias a ambigüidade pode revelar-se extremamente útil como fonte de significados alternativos, uma nova maneira de pensar sobre as coisas, um novo senso de direção. Nesse sentido, o conhecimento novo nasce do caos.

Valendo-se desses mesmos pressupostos Schuck (1997) insere-se no contexto de aprendizagem organizacional através da abordagem pedagógica de Lev S. Vygotsky [s. n.], psicólogo educacional, explicando que as pessoas aprendem habilidades cognitivas elevadas ao passar dos objetos e ações para o “campo do significado”. Um objeto é algo que pode ser visto, tocado ou sentido, e ação é um comportamento ou conduta real. Conforme explica a autora, “Campo do significado” refere-se ao pensamento abstrato que envolve a aplicação de conceitos relevantes para extrair sentido da experiência.

O movimento de objeto e ações para o campo do significado é observado, por exemplo, quando as pessoas aprendem a usar novas tecnologias. Contudo, para que o novo aprendizado possa ser significativo, o operário precisa aprender a interpretar e traduzir as informações, como forma de percepção. Isto é, em vez de agir de maneira autômata, se acontecer X, faço Y, o operário analisa o fenômeno e pesquisa os dados para estabelecer relações de causa e efeito. Objeto e efeitos perdem dessa forma sua força determinante e os operários aprendem o sentido do novo aprendizado.

Somente através da aplicação da habilidade intelectual é que as pessoas percebem o significado do aprendizado e fazem escolhas conscientes e inteligentes na resolução dos problemas ou nas escolhas de melhores caminhos.

De acordo com Schuck (1997), as pessoas aprendem habilidades cognitivas elevadas quando passam dos objetos e ações para o campo do significado. Objeto é matéria, pode ser tocada, vista ou sentida; e a ação é um modo de agir, uma conduta real. Já o campo do significado refere-se ao pensamento, requerendo o uso de conceitos importantes para se obter sentido da experiência. Vygotsky (s.n.) usa como exemplo quando uma pessoa está aprendendo a escrever. Inicialmente ela se concentra nos objetos e ações, como traçar letras e memorizar regras gramaticais; quando ela passa para a construção e interpretação de um texto, a pessoa estará operando no campo do significado. Vygotsky descobriu duas condições que são as mais importantes para o aprendizado: o jogo* e a mediação social.

O jogo é qualquer comportamento que possibilite a pessoa criar, examinar e redefinir significados. A prática do jogo traz consigo o aprendizado, sendo o suporte da passagem do campo dos objetos e ações para o campo do significado. Inicialmente o jogo se torna uma lembrança, uma reconstituição de situações reais, porém, através da dinâmica da imaginação e do pensamento criativo, as pessoas podem rever seus bloqueios conceituais, isto é, as pessoas vêm uma situação por diferentes ângulos e aumentam a probabilidade de soluções criativas dos problemas e das inovações.

O aprendizado por mediação social ocorre, na maioria das vezes, quando surge um problema ou uma crise. Os atores se reúnem para compartilhar suas experiências e qualificações, discutem inter-relações das variáveis do processo, geram situações hipotéticas e realçam as consequências das ações propostas. Dessa forma, no local de trabalho ocorre o processo de aprendizado, quando as ações e objetivos (ocorrendo X, faça Y) voltam-se para o campo dos significados (Por quê... e se...?). Se reconhecerem naquele momento que seu conhecimento coletivo não é suficiente, recorrem a presença de alguém com maior repertório de significados, um especialista – uma pessoa que reconhecidamente seja capaz, preparada e respeitada.

* Vygotsky usa a expressão jogo como uma metáfora para explicar a experimentação, fazer coisas diferentes, sair da rotina. (Schuck s.n.).

2.3 Organizações que Aprendem

As organizações que se destacam em seus campos de atividades, aquelas que vêm se perpetuando no tempo, mesmo com as inconstâncias e radicais transformações dos mercados onde atuam, foram segundo Starkey (1997), as que souberam trabalhar em suas melhorias contínuas daquilo que fazem bem e inovar para o futuro. A inovação desafia nossos modelos mentais. Esse desafio, combinando com eficiência e inovação requer que as organizações se esforcem continuamente em aprender. Isso, a seu turno, requer que pensemos sobre “organizações que aprendem”.

A ênfase sobre o aprendizado organizacional enseja que examinemos criticamente nossas próprias premissas em relação ao que entendemos como organizações e suas estratégias. Esse é o conceito básico de organizações que aprendem. De acordo com Starkey (1997), a organização que aprende é uma metáfora, cujas raízes estão na visão e na busca de uma estratégia para promover o autodesenvolvimento individual dentro de uma organização em contínua autotransformação. O aprendizado está associado à capacidade que a organização possui de se transformar continuamente, sustentado pelo desenvolvimento individual e organizacional.

2.3.1 Sobre um novo modelo de aprendizagem – habilidades intelectuais e habilidades comportamentais

O sistema de educação do mundo ocidental, de acordo com Goleman (1999), privilegia o desenvolvimento de habilidades técnicas em detrimento do desenvolvimento das relações interpessoais dos indivíduos, que os levem a serem flexíveis, terem integridade e serem conscienciosos. Da mesma forma, o treinamento técnico, assimilado pela maioria das organizações, tem sido um componente facilmente utilizado em larga escala, carecendo de oferecer aos indivíduos a capacidade de desenvolverem suas competências emocionais. Estas competências que incluem capacidades como empatia ou flexibilidade, diferem fundamentalmente de aptidões cognitivas.

Conseqüentemente, os modelos de educação para os dois processos, isto é, o aprendizado intelectual e a mudança de comportamento, em sua diferença fundamental, requerem modelos significativamente diferentes de educação. No que se refere às habilidades intelectuais, a sala de aula ou de treinamento é um ambiente apropriado, e apenas estudar conceitos pode ser suficiente para dominá-los.

Entretanto, para a mudança de comportamentos, a própria vida, que nos proporciona o exercício de práticas constantes, se torna a arena apropriada para o aprendizado. Essencialmente, o aprendizado conceitual acrescenta informações e entendimento aos bancos de memória do neocórtex. A pessoa aprende superpondo novas informações e percepções nas molduras existentes de associação e compreensão, ampliando e enriquecendo o circuito neural correspondente.

Já o aprendizado da competência emocional* requer bem mais do que isso. O aprendizado somente alcançará sua eficácia e plena aplicabilidade quando a pessoa envolver também seu circuito emocional, onde estão armazenados seus hábitos sociais e emocionais. Isso exige uma mudança profunda no nível neurológico, tanto enfraquecendo o hábito prevalecente de um pragmatismo racional como o substituindo por outro que o aproxime cada vez mais das suas mais profundas emoções. É o que nos ensina Goleman (1999).

Como a maioria dos trabalhos envolve uma comunidade ele se torna uma atividade social que, por meio de sua interação transfere e amplia conhecimento. Um relacionamento social afetivo torna-se fundamental para o desempenho bem-sucedido dos trabalhadores que induzem ao entusiasmo e engajamento, duas qualidades que as organizações podem conquistar, mas não exigir. O nível prevalecente do comprometimento emocional de uma organização determina o grau de concretude do capital intelectual desta e, como consequência, o conjunto de seu desempenho. As habilidades técnicas e as competências básicas que tornam uma empresa competitiva dependem necessariamente dos relacionamentos das pessoas envolvidas, já que as realidades emocionais, políticas e sociais aumentam ou diminuem toda a potencialidade de aprendizagem da organização.

A capacidade que uma organização tem de adquirir conhecimentos com a sua experiência, aliada à experiência de outros e modificar a sua forma de funcionamento de acordo com esses conhecimentos é para Shaw e Perkins (1993) a essência de uma organização que aprende. As empresas que se tornam eficientes em aprendizagem organizacional podem saber o que funciona ou o que não e por quê, quando tentam alguma coisa nova, seja em tecnologia, oferta de novos produtos ou novas abordagens em suas

* **Competência Emocional** ou inteligência Emocional é uma definição dada por Goleman (1999), para habilidades ligadas ao relacionamento entre as pessoas, como a empatia, liderança, otimismo, capacidade de trabalho em equipe, de negociação, etc. Refere-se diretamente à capacidade de identificar nossos próprios sentimentos e os dos outros, de motivar a nós mesmos e de gerenciar bem as emoções dentro de nós e em nossos relacionamentos.

políticas administrativas. Essas empresas podem, num curto período de tempo examinar sua estratégia geral em relação ao que é aprendido e incorporar esse conhecimento às suas práticas cotidianas.

Hoje é absolutamente necessário entendermos como as organizações aprendem e como podemos acelerar essa aprendizagem. Para Senge (1997b), os velhos tempos em que os grandes heróis aprendiam pela organização terminaram. No mundo atual cada vez mais dinâmico, interdependente e imprevisível, tornou-se impossível para alguém entender tudo do topo. O esgotamento do antigo modelo taylorista em que alguns são pagos para pensar e outros para executar, abriu caminho para o pensamento e a ação integradoras, em todos os níveis.

Para este autor, a visão predominante das organizações que aprendem é aquela que valoriza sua maior capacidade de adaptação às mudanças que ocorrem nos dias de hoje a um ritmo cada vez mais assustador. Mas essa capacidade adaptativa é apenas o primeiro passo rumo às organizações que aprendem. O impulso de aprender é por natureza generativo da expansão de nossa capacidade de mudar e se adaptar a essa mudança. Surge então a necessidade de criarmos nas organizações, sistemas que ampliem nossa capacidade para o aprendizado generativo.

O aprendizado generativo ao contrário do adaptativo requer novas maneiras de interpretarmos o mercado onde as organizações operam, quer no entendimento dos clientes, ou no entendimento de como gerir um negócio. O aprendizado generativo impõe que entendamos os sistemas que controlam os eventos. Quando deixamos de compreender a fonte sistêmica dos problemas, somos levados a perpetuar os sintomas, ao não eliminarmos as causas subjacentes. Nesse caso, nosso melhor feito será apenas a aprendizagem adaptativa.

Como ocorre com o aprendizado individual, o processo de aprendizagem organizacional foi classificado por Garvin et al (1998), em quatro estágios: conscientização, compreensão, ação e análise. Entretanto, nas organizações, esses estágios representam tarefas coletivas, ou seja, criar uma conscientização compartilhada da necessidade de aprender; desenvolver uma compreensão comum do que precisa ser feito; iniciar ações alinhadas com a estratégia corporativa para melhorar o desempenho e; conduzir análises conjuntas tirando conclusões. Isso se constitui de uma peculiaridade das organizações que aprendem, na qual o conhecimento é gerado pelas pessoas que devem aplicá-lo e não por um grupo de elite.

Estas tarefas coletivas sinalizam para o desafio que é o de criar uma organização que aprende, uma vez que requer qualidades nos relacionamentos pouco comuns na maioria das organizações. Aquelas que propuserem a transformarem-se em empresas que aprendem, necessitaram promover uma comunicação franca e direta entre seus empregados.

Não são tarefas fáceis desde que as organizações, particularmente no ocidente, segundo Nonaka (1997), trazem profundamente arraigadas em suas tradições modelos de gestão taylorista, onde prevalece a sistematização da organização como máquina de processo de informação. Segundo essa visão, o único conhecimento útil é o formal e sistemático:

“Dados concretos [leia-se justificáveis], procedimentos codificados, princípios universais e os principais indicadores para a medição de valor de novos conhecimentos são similarmente concretos e quantificáveis – maior eficiência, custos mais baixos, maior retorno sobre o investimento”. (Nonaka, 1997, p. 27).

Nonaka (1997), reporta-se ao estilo de administração japonesa para creditar-lhe que a criação de novos conhecimentos está dependente do aproveitamento de *insights* silenciosos e em geral altamente subjetivos, das instituições e dos palpites dos funcionários individualmente, e de tornar esses *insights* disponíveis para testes e uso pela empresa como um todo. “*A chave do processo é o comprometimento pessoal, o senso de identificação com a empresa e sua missão*” (p. 29).

Para este autor em muitas empresas japonesas, a abordagem mais sistêmica do conhecimento baseia-se ainda em outro *insight* fundamental. Ao considerar que as empresas não são máquinas, mas organismos vivos semelhantes às pessoas como propõe Geus (1999a), estas podem ter um senso de identificação e um propósito fundamental coletivo. Isso seria o equivalente ao autoconhecimento organizacional definido por Nonaka (1997), como “*um entendimento compartilhado daquilo que a companhia defende, do caminho que ela está trilhando, do tipo de mundo em que ela deseja viver e, o que é mais importante, de como transformar aquele mundo em realidade*”.(p. 29),

Para que as organizações maximizem a eficiência de seus processos de aprendizagem Nadler, (1993), sugere cinco importantes elementos gerais que devem compor suas políticas administrativas:

- **Limites abertos** – as organizações necessitam abrir seus limites às novas idéias e informações. São várias as formas de se fazer isto: observando outras

empresas, importando idéias através de conferencistas, na promoção de seminários e contratando pessoas de fora. Mas o limite mais produtivo a ser aberto é o canal de comunicação com os clientes da empresa, convidando-os a falarem sobre o mercado, os concorrentes e sobre a própria empresa.

- **Motivar para correr riscos** – As organizações eficientes criam ambientes no qual as pessoas se sentem motivadas e ao mesmo tempo capazes de realizar novas experiências. A maioria dos experimentos não resulta em sucesso, mas novas abordagens sempre surgirão se as pessoas reconhecerem que têm permissão para falhar produtivamente e que a experimentação será recompensada.
- **Experimentos estruturados para o aprendizado** – As empresas que aprendem com eficiência reconhecem o valor do fracasso produtivo e as deficiências do sucesso improdutivo. Para este autor o fracasso produtivo é aquele que conduz ao entendimento de todos os membros da organização, promovendo o conhecimento. O sucesso improdutivo ocorre quando as coisas dão certas sem que as pessoas saibam como, nem porquê. Esse sucesso não pode ser generalizado nem reproduzido. Os fracassos produtivos, ao contrario, oferecem a capacidade de se criar sucessos produtivos. As organizações eficientes em aprendizagem examinam exaustivamente seus sucessos e fracassos para garantirem que o aprendizado está ocorrendo em qualquer caso.
- **Ambientes que proporcionam e disseminam o aprendizado** – O aprendizado organizacional exige um ambiente que oportunize a procura, o exame e a disseminação por toda a organização dos resultados dos experimentos. São várias as maneiras de promover esses ambientes: encontros técnicos, conferências, treinamentos, etc. Contudo, torna-se necessário a criação de normas para estimular as pessoas a examinar suas próprias convicções e, se necessário, modificá-las. É muito difícil abandonarmos nossas crenças e pressupostos, a maioria das pessoas prefere apegar-se ao que já experimentaram a enfrentar o incômodo de adotar um novo paradigma. Para Nadler (1993), as organizações que não experimentaram fracassos em suas histórias têm a especial tendência de se guiarem pelo raciocínio defensivo.
- **Estímulo à capacidade de agir** – O aprendizado organizacional se torna mais eficiente com o decorrer do tempo. Ele deve ser estimulado para que se

propague e seja apreendido por toda a organização, onde a síndrome do “não foi inventado aqui” seja superada. O aprendizado de terceiros deve ser assimilado por todos os membros da organização. O que é mais comum ser encontrado nas políticas das empresas é premiar aqueles que têm idéias próprias em oposição àqueles que aplicam conhecimentos de outros. Com regular freqüência, são considerados heróis organizacionais somente aqueles que fazem alguma coisa nova e não os que aplicam os conhecimentos dos outros.

Seguindo esse alvitre, Garvin et al (1988), consideram que o perfil de organização que aprende se constitui basicamente de cinco pressupostos que a sustenta:

1. Como aquela particularmente hábil no aprendizado do conhecimento organizacional, onde esse aprendizado não seja meramente reativo, mas sim intencional, eficaz e conectado ao objetivo estratégico da organização;
2. o aprendizado é oportuno, prevendo os desafios, as ameaças e as oportunidades, e não simplesmente reagindo às crises;
3. o aprendizado cria flexibilidade e agilidade para que a organização possa lidar com a incerteza;
4. mais importante ainda, as pessoas se consideram capazes de gerar continuamente novas formas de criar resultados que mais desejam e;
5. as mudanças que caminham lado a lado com o aprendizado criam raízes, em vez de serem transitórias.

Ainda de acordo com estes autores, para adquirir as qualidades de um aprendizado proativo, as organizações que aprendem têm algumas práticas que as diferenciam, tais como: elas cultivam uma visão sistêmica de como as coisas complexas funcionam; elas não limitam o conhecimento somente a algumas pessoas que ocupam cargos-chaves, elas sabem que somente com uma participação ampla na geração do conhecimento e na criação da mudança é possível criar o desejo e o entusiasmo pelas mudanças contínuas; elas promovem e incentivam programas para aperfeiçoar e diversificar continuamente as capacidades dos funcionários, aumentando suas capacidades de adaptação às mudanças e; finalmente, elas estão conscientes de que o aprendizado organizacional ocorre por meio de processos específicos, desenvolvendo esforços explícitos e contínuos para melhorá-los.

No centro da capacidade de aprendizado de uma organização estão seus funcionários. Para aprender eficazmente sugerem Garvin et al (1998) eles precisam, antes de qualquer coisa, estar profundamente engajados no processo de definição de metas da organização. Somente dessa forma eles poderão definir metas particulares de aprendizado que estejam alinhadas ao objetivo maior que a organização se proponha. Para esse intento, torna-se necessário que eles tenham um conhecimento profundo da empresa, de seus princípios e valores, bem como o desejo e a capacidade de trabalhar em conjunto para criar o novo conhecimento. Em outras palavras, eles precisam ter capacidade de aprendizado em equipe, criação de sistemas e reflexão, e a capacidade de trazer à luz e discutir seus vários modelos mentais.

Esse aprendizado pode ser impulsionado pela curiosidade, pela circunstância ou pela experiência e, ainda, ser impulsionado por uma crise. Entretanto, a transformação pelo aprendizado só poderá ser iniciada por uma compreensão comum do futuro. A distância entre o descontentamento com o presente e o desejo de transformação para um novo futuro específico, cria a tensão que impulsiona as pessoas no decorrer do processo de mudança. Parte da arte em promover mudanças está na capacidade de se promover essa tensão.

Duas sugestivas propostas de maximização dos processos de aprendizagem nas organizações que se complementam são a de Nonaka (1997) e a de Kilmann (1997). O primeiro sugere a criação de organizações redundantes, isto é, a sobreposição consciente de informações, atividades empresariais e responsabilidades gerenciais. Esta redundância torna-se importante porque estimula o diálogo freqüente e a comunicação. Isso ajuda a criar uma “base cognitiva comum” entre os funcionários, facilitando assim a transferência do conhecimento implícito. Quando os membros da organização compartilham informações coincidentes, eles podem sentir aquilo que os outros estão lutando para conseguir articular. Além do mais, a redundância dissemina novos conhecimentos explícitos pela organização, possibilitando sua interiorização pelos funcionários. O segundo propõe uma organização colateral, onde há uma estreita ligação do desenho operacional que lida com os problemas rotineiros e o desenho paralelo se concentrando em problemas menos definidos, de longo prazo e mais sistêmicos. Este é o primeiro passo para a gestão da empresa criadora do conhecimento.

O livre acesso às informações da organização ajuda a construir a redundância. Quando existem limites pouco compreensíveis ao acesso de informações, os membros da empresa deixam de interagir em pé de igualdade, o que inibe a busca de diferentes

interpretações de conhecimentos novos. É necessário que as empresas não permitam qualquer discriminação ao acesso de informações entre os funcionários.

Outra forma de construir a redundância é por meio da rotação estratégica entre os empregados, especialmente entre diferentes áreas de tecnologia e entre funções. A rotatividade ajuda os funcionários entenderem a empresa a partir de múltiplas perspectivas. Isso torna o conhecimento organizacional mais fluido e fácil de ser colocado em prática. Isso não quer dizer que não haja diferenciação entre os papéis e responsabilidades na empresa criadora do conhecimento. De fato, a criação do conhecimento novo é produto da interação dinâmica entre as partes da organização.

Muitas dessas experiências para desenvolver a capacidade de aprendizagem nas organizações foram codificadas por Senge (1990), que as chamou de cinco disciplinas, assim por ele definidas:

- **Domínio pessoal** - É para o autor a base espiritual das organizações que aprendem. O empenho e a capacidade de aprender de uma organização não pode ser maior que a de seus membros. Com o domínio pessoal somos capazes de aprender a esclarecer e aprofundar continuamente nosso objetivo pessoal, a concentrar nossas energias, a desenvolver a paciência e a ver a realidade de maneira objetiva. As raízes dessa disciplina remontam das seculares tradições espirituais e culturais dos povos ocidentais e orientais.
- **Modelos mentais** – São idéias profundamente arraigadas, generalizações e mesmo imagens que influenciam nosso modo de percebermos e nos relacionarmos com o mundo e nossas atitudes. Nas organizações, os modelos mentais do que pode ou não pode ser feito estão igualmente enraizados e muitas mudanças não podem ser postas em prática por serem conflitantes com os modelos mentais existentes e poderosos.
- **Visão compartilhada** – É a capacidade dos líderes de transmitir aos outros a imagem do futuro que pretendem criar. Imagens que transmitam os objetivos, valores e compromissos que possam ser compartilhados em conjunto com os membros da organização inteira. Quando existe uma visão comum que seja realmente compartilhada, as pessoas dão tudo de si e aprendem, não por obrigação, mas por livre e espontânea vontade. A técnica de criar um objetivo comum consiste em buscar “imagens do futuro” que promovam um engajamento verdadeiro ao invés de simples anuência.

- **Aprendizagem em equipe** – É a capacidade que a equipe possui de aprender em grupo através do diálogo franco e sincero, levantando idéias preconcebidas para debaterem com seus pares, contribuindo para a construção de um raciocínio em grupo. Esta disciplina consiste também em reconhecer os padrões de interação que prejudicam o aprendizado em grupo e que são produzidos inconscientemente pelos modelos mentais de seus membros acostumados a exercitarem rotinas defensivas para superarem suas incompetências. As táticas de defesa estão geralmente entranhadas no modo de operar da equipe e se reconhecidas e trazidas à superfície com criatividade, podem até acelerar a aprendizagem da equipe.
- **Pensamento sistêmico** – É a disciplina que integra as quatro anteriores, fundindo-se num conjunto de teorias e práticas, evitando que elas sejam exercitadas separadamente como simples macetes ou o último modismo para se promover mudanças na organização. Reforçando cada uma delas, o raciocínio sistêmico estará sempre nos mostrando que o todo pode ser maior que as somas de suas partes.

Todavia, o raciocínio sistêmico para realizar todo o seu potencial necessita das outras quatro disciplinas: objetivo comum para conseguir o engajamento em longo prazo; modelos mentais para detectar falhas na nossa maneira atual de ver o mundo; aprendizado em grupo para que as pessoas possam enxergar além dos limites de suas perspectivas pessoais; e o domínio pessoal para nos motivar a pesquisar continuamente como as nossas ações afetam o mundo que vivemos.

Diferentemente das propostas aqui apresentadas, encontramos Morgan (1996), que utilizando-se de metáforas para auxiliar a compreensão das organizações, apresenta uma abordagem sistemática que permite explorar e caracterizar um amplo processo que facilita compreender e diagnosticar problemas e situações organizacionais. O autor sustenta que trabalhando com o uso de metáforas cria-se meios de desenvolver a capacidade criativa e, ao mesmo tempo, o pensamento disciplinado, de uma forma que permita percorrer e lidar com o caráter multifacetado da vida organizacional. Assim sendo, pode-se encontrar novas formas de organizar e novas maneiras de interpretar e resolver os problemas organizacionais.

Morgan (1996) caracteriza as organizações entre dois modelos de aprendizagem assim distintos: a aprendizagem de circuito único e a aprendizagem de circuito duplo.

A aprendizagem de circuito único nas organizações se sustenta na habilidade de detectar e corrigir o erro em relação a um dado conjunto de normas operacionais. Consiste no desenvolvimento de habilidades de perscrutar o ambiente, de colocar objetivos e de monitorar o desempenho geral do sistema em relação a esses objetivos. Os sistemas de informatização geralmente planejados para manter a organização em curso se tornam, na maioria das vezes institucionalizados e muito contribuem para manter o uso desse tipo de controle de circuito único. Por exemplo, orçamentos para monitoração de despesas, vendas, lucros e outros indicativos de desempenho freqüentemente conduzem a organização a uma aprendizagem de circuito único.

A aprendizagem em circuito duplo depende da empresa ser capaz de “olhar-se duplamente”, questionando a relevância das normas de funcionamento. A proficiência em se atingir essa habilidade tem se comprovado mais imprevisível. Contudo, o autor afirma que existem organizações bem-sucedidas na utilização de sistemas que revêem e desafiam suas normas básicas, políticas e procedimentos operacionais, em relação às transformações que ocorrem em seu meio-ambiente, encorajando o debate e a contínua inovação. De outra forma há, em maior número, organizações geridas por paradigmas mais tradicionais de gestão que falham em fazer isso, já que seus princípios fundamentais estão rigidamente estruturados de maneira a obstruir o processo de aprendizagem.

Esta proposta de Morgan está relacionada como o que Argyris (1997), nos fala acerca do aprendizado de loop simples (*Single Loop*) e o aprendizado de duplo loop (*Double Loop*). O aprendizado de loop simples para este autor é aquele que a empresa detecta e corrige os erros sem, contudo, alterar seu curso de ação. Constitui-se ainda de uma forma reativa a uma ação ou um evento, diferente do aprendizado de duplo loop onde na empresa que assim se guia, antes de corrigirem os erros, seus valores inerentes aos seus modelos são revistos. As ações e os eventos são antecipados, previstos e avaliados em suas conseqüências sistêmicas. O curso de ação é redirecionado.

Argyris (1997) assegura que as transformações radicais e intempestivas da atualidade no universo das organizações exigem que estas institucionalizem sistemas que desafiem suas políticas, normas e processos de trabalho, para que possam, dessa forma, manterem-se em contínuo aprendizado, promovendo a aprendizagem da aprendizagem.

Este autor resume assim os dois modelos:

MODELO DE LOOP SIMPLES	MODELO DE DUPLO LOOP
Valores preponderantes <ol style="list-style-type: none"> 1. Ter controle unilateral das situações 2. Esforçar-se para ganhar e para não perder 3. Suprimir os sentimentos negativos próprios ou alheios 4. Ser o mais racional possível 	Valores preponderantes <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar informações válidas. 2. Dar às pessoas o direito de optar livremente e com informação. 3. Assumir responsabilidades pessoal no monitoramento da eficácia.
Estratégia de ação <ol style="list-style-type: none"> 1. Defender sua posição. 2. Avaliar os seus pensamento e ações e também dos outros. 3. Atribuir causas ao que quer que esteja tentando entender. 	Estratégia de ação <ol style="list-style-type: none"> 1. Criar situações ou ambientes em que os participantes possam ser originais e sintam um alto nível de gratificação pessoal (sucesso psicológico, afirmação, sensação de ser essencial). 2. Proteger-se passa a ser um empreendimento conjunto e orientado para o crescimento.
Resultados de aprendizado <ol style="list-style-type: none"> 1. Os resultados são limitados e inibidos. 2. Há conseqüências que encorajam os mal-entendidos. 3. Surgem processos de erro auto-alimentáveis. 	Resultados de aprendizado <ol style="list-style-type: none"> 1. O aprendizado é facilitado. 2. Há uma redução gradual e constante dos mecanismos de defesa organizacional.

Fonte: HSM Management, n.17, v.3, 1999, p. 15.

2.4 Cultura, Inovações e Mudanças nas Organizações que aprendem.

Para Tushman e Nadler (1997), à medida que as organizações crescem e se tornam bem-sucedidas, elas desenvolvem uma cultura interna que passa a exercer pressões no sentido da manutenção de seu status vigente em busca da estabilidade. As estruturas e os sistemas tornam-se de tal forma interligados que as mudanças deverão atender a uma certa congruência para ser aceita e implementada. Além disso, os funcionários desenvolverão com o tempo, hábitos que se tornarão tão arraigados em seus costumes a ponto de se constituírem em princípios e valores culturais. Surge, então, um senso comum de competência, no sentido de saber como realizar o trabalho dentro do sistema. Ao se constituírem normas, valores e padrões de comportamento que se tornam mutuamente reforçadores, estarão contribuindo para uma maior estabilidade organizacional e, ao longo

do tempo, também para um senso de história organizacional sintetizado por mitos, signos, heróis e padrões comuns.

Contudo, a história organizacional – que pode ser uma fonte de tradição, exemplo e orgulho – pode constituir-se também, num obstáculo para resolução de problemas e, naturalmente, ao aprendizado. Em outras palavras, um resultado de longos períodos de sucesso pode trazer uma maior complacência organizacional e, paradoxalmente, a redução da capacidade de aprendizagem. Para estes autores, quanto mais duradouro for o sucesso, maiores serão as forças internas que sustentarão a estabilidade e, na medida inversa, menos o sistema será capaz de aprender. A literatura especializada tem sido pródiga em relatar casos de organizações que outrora primaram por seu espírito altamente inovador, mas que ficaram presas na armadilha de seus próprios sucessos.

2.4.1 A cultura

Para Schein (1994) as culturas se desenvolvem nas organizações baseadas em suas próprias histórias e experiências, começando com os fundadores e os membros que compartilharam seu crescimento. Eles desenvolvem suas conclusões sobre o mundo e como ter sucesso neste e ensinam essas conclusões aos novos membros da organização.

Este autor chama nossa atenção para o fato de que, quando a cultura organizacional se torna inadequada a primeira consequência é que as organizações deixam de aprender de uma forma mais sistêmica. Esta impropriedade cultural considerada nociva ao aprendizado organizacional, se expressa por pressupostos básicos de cultura, quando prevalecem algumas premissas que fazem com que:

- as tarefas se tornem mais importantes que as pessoas que as realizam;
- o foco passa a se centrar na elaboração de sistemas e não nas pessoas;
- as pessoas deixam de agir proativamente passando a reagir aos eventos;
- a organização se torna “enxuta” e “má”, com a idéia de que a folga é inaceitável;
- os “muros” separam as funções;
- o fluxo de informações se torna mais restrito;
- a competição individual é enfatizada;
- o controle se torna uma obrigação dos líderes.

Esta realidade proporcionou a Tushman e Nadler (1997) afirmarem que, em diferentes setores econômicos os mesmos fatores que criam uma empresa inovadora de sucesso são também os mesmos que “*costumam lançar as sementes da complacência e do fracasso à medida que mudam as condições competitivas*” (p. 167). Os autores acreditam que apesar de difícil, entretanto, não é incomum que várias empresas consigam sustentar a inovação por longos períodos. Eles citam como exemplos de grandes empresas a IBM, 3M, Citicorp, American Airlines, GE, Merck e Philip Morris e, algumas outras pequenas. O desafio dessas empresas tem sido o de gerir simultaneamente o duplo desafio de se inovar para o mercado presente e futuro.

2.4.2 Inovações

Tushman e Nadler (1997) asseguram que organizações altamente inovadoras são sistemas de aprendizado que primam pela eficácia. As organizações que incentivam a autocrítica de seus procedimentos e processos visando aprender e melhorar o trabalho de hoje com vistas no futuro, serão mais bem sucedidas do que aquelas cuja estabilidade e complacência tende a corroer suas relações com o futuro. A inovação sustentada pode parecer paradoxal, porque ao mesmo tempo em que convive com a estabilidade, promove a mudança. Nessas organizações a estabilidade promove a economia de escala e, em consequência, o aprendizado incremental; enquanto a mudança e a experimentação tornam-se necessárias para a conquista de avanços nas áreas de produtos, processos e tecnologia.

Esses autores dividem em um nível mais básico as inovações em dois tipos: a inovação ou mudança de ‘produto’ que uma empresa faz ou no serviço que ela fornece; e inovação de ‘processo’, uma mudança na forma com que o produto é feito ou que o serviço é fornecido. Ainda, dentro de cada uma dessas categorias, eles subdividiram a inovação em três “graus” – incremental, sintética e descontínua.

Para nosso propósito consideraremos os que estes autores asseveram sobre a inovação de processo, que está diretamente relacionada com a prestação de serviços, objeto de nosso estudo. As inovações de processos modificam a forma com que os serviços são executados. Ela somente se torna visível para o usuário no caso de mudança de custo final ou na qualidade da prestação de serviços.

A maioria das inovações de processos são aperfeiçoamentos incrementais que resultam em custos menores, melhor qualidade, ou ambos. Ao se aperfeiçoar os serviços está se gerando pequenas inovações processuais que facilitam melhorias incrementais de produção, ao mesmo tempo em que promove o aprendizado para os executores. As inovações sintéticas de processos resultam em aumentos significativos no porte, volume ou capacidade de produção de serviços já conhecidos pela empresa. Estas inovações apesar de poderem ser significativas, são basicamente versões mais dinâmicas, rápidas e eficientes dos processos de produção já existentes. Já as inovações descontínuas são formas novas e fundamentalmente diferentes de executar os serviços. As inovações substanciais de processos reduzem os custos e aumentam a qualidade dos serviços, mas exigem qualificações novas e novas formas de organização, invariavelmente alterando seu modelo de gestão. Quanto mais significativa a mudança de processos, maior será a incerteza e conseqüentemente a necessidade do aprendizado organizacional.

2.4.3 Mudanças

Os motivos principais de acordo com Fritz (1997) para que a organização mude, está em sua vontade de construir, originar, formar, organizar, inventar, produzir e criar. Contudo, o autor alerta que os enfoques de mudança organizacional estão, na maioria das vezes, presos ao medo das conseqüências negativas que as empresas têm de suas ações, contrariamente às suas maiores aspirações.

Para o autor, só se pode mudar uma organização mudando a maneira como pensam seus atores: como eles processam a informação, fazem observações, entendem relacionamentos sistemáticos e estruturais e entendem também como os vários elementos combinam-se de formas estruturais, não simplesmente o que eles pensam: seus conteúdos, suas estruturas e seus conceitos.

As iniciativas de mudanças que Fritz (1997) sugere, devem ser precedidas de questionamentos que façam com que os líderes organizacionais entendam melhor a realidade das causas sobrejacentes e subjacentes que provocaram a necessidade da mudança. Quando estudamos a realidade nos colocamos em posição de entender melhor as forças em jogo, o que pode ser útil para alcançarmos um grande objetivo. Para o autor, entender as causas da situação presente, por si só, não conduz os líderes das empresas ao encontro de seus objetivos. Mas, quando eles se unem às equipes nas empresas, tornam-se

capazes de organizar suas ações através do modelo de “tensão estrutural”, isto é, o relacionamento entre o estado atual e o desejado.

A natureza da mudança é para este autor a mesma natureza do *status quo*. As estruturas subjacentes irão determinar o resultado final. Aí reside a diferença entre o sucesso de mudanças em algumas organizações e em outras, seu mais absoluto fracasso.

Baseando-se em suas experiências em diferentes organizações, Fritz (1997) afirma que a mudança é um resultado do projeto estrutural da empresa. O tipo de mudança principal que o autor acha necessária e que será a mola propulsora de todas as outras, é aquela que promove a mudança da organização, de um modelo de oscilação entre forças competitivas para um comportamento de resoluções onde os objetivos são atingidos formando a base para um novo crescimento e desenvolvimento. Para tanto, é necessário que a mudança seja feita em um nível estrutural da “arquitetura organizacional”, assim definida por Gerstein (1993), como: “*a adequação da organização e seu ambiente, como também na harmonia entre elementos constituintes do projeto*”. (p. 5)

Os processos de mudanças nas organizações para Senge et al (1999), estão relacionados com a aprendizagem dessas organizações. As pessoas que aprendem no contexto empresarial não têm dificuldade alguma em definir indicadores significativos de progresso real – como tempo de entrega no mercado, fidelidade do cliente, qualidade, lucratividade de longo prazo e crescimentos. Mas as pessoas também atribuem importância à sua satisfação com o próprio processo.

Estes autores insistem que todas as organizações aprendem – no sentido de se adaptarem à medida que o mundo à sua volta vai mudando, isto é, elas mudam de acordo com a necessidade que se impõe. Porém algumas aprendem mais rápida e eficazmente que outras, e conseqüentemente também mudam mais rápida e eficazmente. A chave é ver a aprendizagem como inseparável do trabalho cotidiano

No meio de todo sucesso e satisfação, há também muitas histórias de fracassos, obstáculos e reações organizacionais aos processos de mudanças nas empresas. De fato, líderes em inovação têm se deparado com todo tipo de obstáculos às mudanças pelos duzentos anos da história das empresas modernas e por toda a história da humanidade.

Senge et al (1999) identificaram dez desafios distintos – conjunto de forças que se opõem à mudança profunda (assim como três processos de crescimento que sustentam essas mudanças).

Estes desafios são, segundo o melhor julgamento dos autores, análogos à água, aos nutrientes do solo, à luz solar e ao espaço para as raízes espalharem. São fatores limitadores de qualquer processo de mudança profunda, e qualquer um deles é suficiente para distorcer a mudança. Os dez desafios são:

- "Nós não temos tempo para esta lengalenga" – O desafio de controlar o próprio tempo. É necessário que as pessoas envolvidas com a mudança disponham de tempo para reflexão e prática.
- "Não há ninguém para nos ajudar" – o desafio de tutoriamento, orientação e apoio inadequados para grupos de mudanças.
- "Isso não é relevante" – O desafio de provar a necessidade da mudança e mostrar que os esforços para o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem são relevantes.
- "Eles não agem de acordo com o discurso" – O desafio da certeza e da coerência dos administradores. Impedir que haja um descompasso entre o comportamento e os valores espousados.
- "Essa coisa é _____" O desafio de proporcionar um elevado nível de confiança recíproca na equipe de mudança, e de prepará-los para o medo e a ansiedade que lhes traz preocupações ao se exporem.
- "Isso não está funcionando" – O desafio de manter o otimismo, mesmo quando em situações adversas, surgem diferentes questionamentos, sustentados pela tradição e cultura de avaliação da organização.
- "Nós estamos certos"/"Eles não nos compreendem" – O desafio de estabelecer um diálogo franco e sincero entre a equipe de mudança e os descrentes do lado de fora. Não permitir que a arrogância que surge dos fanáticos na equipe prevaleça sobre valores culturais da organização naquele momento.
- "Quem é responsável por esta coisa" – O desafio de enfrentar as estruturas burocráticas e hierárquicas da organização em harmonia com a autonomia adquirida pela equipe de trabalho.
- "Estamos sempre reinventando a roda" – O desafio da difusão do conhecimento, eliminando barreiras tradicionais que muitas vezes limitam essa difusão, mesmo dentro da própria organização.

- “Para onde estamos indo?” e “Para que estamos aqui?”. O desafio de definir com clareza a estratégia e o propósito da organização em se revitalizar e repensar o novo foco pretendido, qual sua nova identidade e qual a nova contribuição à comunidade.

Não é certo que as organizações se confrontarão com todos estes dez desafios, informam Senge et al (1999). Elas provavelmente deparar-se-ão com outros que não foram aqui identificados. Dentro de uma tendência geral, cada organização se deparará com desafios em sua própria seqüência.

Embora os sintomas possam parecer isolados uns dos outros, os desafios são fundamentalmente interdependentes. O sucesso em um desafio pode facilitar ou dificultar o lidar com outros. Existem estratégias de alto potencial de alavancagem que podem ajudar equipes e indivíduos a lidar com cada desafio separadamente. Mas a maior alavancagem provém de se apreender esses elementos como um conjunto de forças. Deixar de compreender estas limitações e os desafios que elas geram é fonte de inúmeras frustrações para administradores verdadeiramente comprometidos. A falha fundamental da maioria das estratégias das pessoas inovadoras é que elas se focalizam em suas inovações, naquilo que estão tentando fazer – em vez de compreenderem como a cultura mais ampla, as estruturas e as normas irão reagir a seus esforços.

Com base na experiência daqueles que parecem sustentar o progresso, Senge et al (1999) viram que progresso algum é sustentável a não ser que pessoas inovadoras aprendam a compreender por que o sistema está vindo contra elas e como suas próprias atitudes e percepções (assim como outras forças) contribuem para esta “maré” adversa. Quando vêem isso, começam a desenvolver estratégias sistêmicas para sustentação da mudança profunda.

Quanto mais forte uma iniciativa de mudança, mais forte os desafios parecem ser, pois estes representam as respostas sistêmicas naturais para manter o equilíbrio ameaçado pela iniciativa. Ao mesmo tempo, quanto mais cedo e claramente você puder prever esses desafios, mais fácil será lidar com eles.

À medida que líderes de todos os níveis passem a lidar regularmente com estes desafios eles poderão gradualmente deixar de surgir na forma de desafio. Tornar-se-ão aspectos do cotidiano, episódios que fortalecem aqueles que genuinamente se comprometem com a mudança trazendo novas possibilidades e nova compreensão.

Os argumentos teóricos básicos utilizados por Senge (1997a), para instruir mudanças profundas que promovam um aprendizado contínuo podem ser assim resumidos:

- As organizações são produtos da maneira como as pessoas pensam e interagem
- Para mudar as organizações para melhor, as pessoas devem ter a oportunidade de mudar a forma como pensam e interagem.
- Isso não pode ser feito através de treinamento ou com abordagens gerenciais do tipo comando-e-controle. Nenhuma pessoa, nem mesmo um professor ou um dirigente de empresa altamente carismático, pode treinar pessoas para mudarem suas atitudes, crenças, habilidades, capacidades, percepções ou nível de comprometimento, e muito menos ordenar que assim o façam.

Ao contrário, a prática de aprendizagem organizacional, envolve o desenvolvimento de atividades tangíveis: novas idéias-guia, inovações na infra-estrutura e novos métodos e ferramentas gerenciais para mudar a maneira como as pessoas conduzem seus trabalhos. Tendo a oportunidade de participar dessas novas atividades, as pessoas irão desenvolver uma duradoura capacidade de mudança. O processo trará retorno à organização na forma de níveis muito mais elevados de diversidade, comprometimento, inovação e talento.

Questionando os pressupostos que sustentam serem naturais e inevitáveis os fenômenos de resistências às mudanças nas organizações, Hernandez e Caldas (2001), sugerem que a análise dessa abordagem seja feita individualmente e não massificada como predominam nos estudos atuais.

Os esforços de mudança devem ser precedidos de uma avaliação de quem poderia resistir às iniciativas de mudanças e por quais motivos. Os autores afirmam que ao se levar em conta a diversidade de comportamentos que os indivíduos podem assumir, uma avaliação precisa pode ser duvidosa em sua obviedade e intuição.

Os argumentos que Hernandez e Caldas (2001) sustentam é que apesar da abundância de receitas na literatura para lidar com a resistência à mudança, elas ainda falham em prevenir sua ocorrência e mesmo em superá-las. Os autores entendem que isso pode dever-se ao fato de que tal literatura está baseada em: a) teorias que foram elaboradas no final dos anos 40 e que foram efetivamente pouco moldadas ou testadas desde então e, b) alguns pressupostos tácitos (embutidos ou derivados dessas teorias) que deveriam ser cuidadosamente revistos, para eventual recontextualização e, não o são.

O estudo que Hernandez e Caldas (2001) fizeram, revê vários pressupostos (sem maiores sustentações) de resistência à mudança que proliferam na literatura gerencial e, às vezes, acadêmica. Baseando-se em contrapressupostos e na Psicologia da Percepção estes autores elaboraram um Modelo de Resistência Individual à Mudança usando o indivíduo como nível de análise. A hipótese básica na qual se sustentaram é a de que “a resistência à mudança é um dos possíveis comportamentos que indivíduos podem adotar como resultante da sua percepção sobre a mudança” (p. 33).

Os pressupostos e os contrapressupostos foram assim resumidos pelos autores

Pressupostos	Contrapressupostos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A resistência à mudança é um fato da vida e deve acontecer durante qualquer intervenção organizacional. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A resistência é escassa/somente acontecerá em circunstâncias excepcionais. ▪ Ao tentar preveni-la os agentes de mudança acabam contribuindo para sua ocorrência ou agravamento. ▪ A resistência é um comportamento alardeado pelos detentores do poder e pelos agentes de mudança quando são desafiados em seus privilégios ou ações.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A resistência à mudança é maléfica aos esforços de mudança organizacional. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A resistência é um fenômeno saudável e contributivo. ▪ A resistência é usada como uma desculpa para processos de mudanças fracassados ou inadequadamente desenhados.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os seres humanos são naturalmente resistentes à mudança. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os seres humanos resistem à perda, mas desejam a mudança: tal necessidade tipicamente se sobrepõe ao medo do desconhecido.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os empregados são os atores organizacionais com maior probabilidade de resistir à mudança. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A resistência – quando ocorre – pode acontecer entre os gestores, agentes de mudança e empregados (derivado da proposição original de Lewin).*
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A resistência à mudança é um fenômeno grupal/coletivo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A resistência é tanto individual quanto coletiva – a resistência vai variar de uma pessoa para outra, em função de muitos fatores situacionais e de percepção.
<p>Fonte: Hernandez e Caldas. Resistência à Mudança: uma revisão crítica. S.Paulo, <i>REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS</i>, v. 41, n.2, Abr/jun. 2001, p. 37.</p>	

A crença de que muito se sabe sobre resistências à mudança – o que é, quando e por que ela ocorre, quais as suas conseqüências e como lidar com ela é questionada por esses autores. Para eles, a resistência à mudança não é uma circunstância que deva

* O padrão de comportamento do indivíduo poderia ser diferente do padrão de comportamento do grupo ao qual ele pertence, sendo que essa diferença seria permitida ou encorajada em uma cultura diferente e em graus diferentes. De forma geral, no entanto, o grupo tenderia a exigir a uniformidade de comportamento de seus elementos. (Lewin 1947, 1951, apud Hernandez e Caldas 2001).

necessariamente ser superada, ou ser considerada como um evento nocivo, mas como uma pista de que existem problemas reais, e que são esses problemas que devem ser resolvidos.

Os autores sustentam que os agentes de mudança devem reconsiderar a hipótese geralmente aceita de que a resistência à mudança como um problema em si mesmo. Eles devem avaliar essa resistência como um sinal da existência de problemas anteriores a resistência. Assim sendo, os praticantes de mudanças devem se concentrar mais na identificação das causas da resistência do que em seu combate.

2.5 Liderança nas Organizações que Aprendem

Nossa visão ocidental de líderes tradicionais, segundo Senge et al (1999), circunscreve-os a pessoas especiais que estabelecem o rumo a ser seguido, tomam as decisões mais importantes e motivam as pessoas com energia. Esta é uma visão de mundo individualista que ofusca a capacidade de interpretação mais sistêmica dos fatos. Líderes são heróis, grandes homens que se destacam em momentos de crise. Enquanto predominarem tais mitos, eles reforçarão o foco em eventos de curto prazo e não nas forças sistêmicas e no aprendizado coletivo. *Na verdade, o mito do líder-herói gera uma espiral viciosa de mudanças drásticas impostas pela alta administração e a redução da capacidade de liderança na organização, que acabam por levar a novas crises e a líderes ainda mais heróicos* (Senge et al. 1999, p. 23).

Para estes autores, a liderança nas organizações que aprendem concentra-se num trabalho mais sutil e, acima de tudo, mais importante. Nestas organizações o papel dos líderes difere substancialmente daqueles carismáticos tomadores de decisões. Eles se tornam projetistas, professores e regentes, destacando-se por possuírem novas habilidades, como as de construir uma visão compartilhada, de trazer à superfície e questionar os modelos mentais vigentes e de incentivar padrões mais sistêmicos de pensamentos. Em outras palavras, nas organizações que aprendem, os líderes são responsáveis por construir organizações nas quais as pessoas possam estar continuamente expandindo sua capacidade de criar o futuro.

Muitos líderes apesar de estarem qualificados para liderarem, fracassam ao fazê-lo porque tentam substituir visões por análises. Nenhuma análise no mundo pode gerar uma visão. Estes líderes acreditam que se as pessoas pelo menos entendessem a realidade atual, certamente se sentiriam motivadas a mudar. Entretanto, sentem-se frustrados quando percebem que as pessoas resistem às mudanças pessoais e organizacionais necessárias para

alterar a realidade. O que dificilmente eles percebem é que a energia natural para se mudar uma realidade está condicionada à percepção de uma imagem daquilo que poderia ser, tornando-se mais importante do que aquilo que de fato é.

Cabe aos líderes de organizações que aprendem, mostrar com clareza onde queremos estar, a nossa visão e de confrontá-la com a verdade de onde estamos, de nossa realidade atual. Esta distância entre onde estamos e onde queremos estar gera uma tensão natural que Senge (1997b) denominou de ‘Tensão Criativa’. Esta tensão pode ser equilibrada de duas formas básicas, elevando a realidade atual para que se aproxime da visão, ou, inversamente, baixando a visão para que esta se aproxime da realidade atual. As pessoas ou grupos que nas organizações aprendem a se beneficiar no trabalho com energia gerada pela tensão criativa, podem de forma mais confiável direcionar as possíveis realidades para um rumo mais próximo de suas próprias realidades.

Mas uma tensão criativa não pode ser gerada exclusivamente a partir da visão, torna-se indispensável que se configure um quadro preciso da realidade atual. Uma visão distanciada da compreensão da realidade atual despertará nas pessoas mais o cinismo do que a criatividade. *“Um quadro preciso da realidade atual é tão importante quanto um entusiasmante quadro de um futuro que se deseja”* (Senge, 1997b, p. 347).

O autor destaca que a diferença entre liderar mediante a tensão criativa e resolver problemas é que na resolução de problemas a energia para a mudança se concentra na tentativa de mudar uma realidade atual indesejável; enquanto na tensão criativa essa energia provém da visão, daquilo que desejamos criar, a partir da realidade atual. O processo de mudanças na maioria das organizações é incrementado, via de regra, quando os problemas atingem uma dimensão que as obrigam a mudar. Contudo, essa mudança perde seu significado e sua força assim que os problemas que a geraram pressionam menos. Na resolução dos problemas, a motivação é extrínseca, na tensão criativa ela é intrínseca. Esta distinção define as diferenças entre o aprendizado adaptativo e o generativo.

De forma parecida Fritz (1997) interpreta esse princípio denominando-o de “Tensão Estrutural” que, para o autor, representa a identificação do que a empresa quer (seu estado desejável) relacionando-o com o que atualmente essa empresa tem (seu estado real). A tensão só poderá ser criada quando houver uma discrepância entre o estado atual e o estado proposto.

O autor sugere que para se criar esse tipo de tensão e que esta seja particularmente útil, as organizações devem primeiramente saber que resultados querem, quais são esses resultados, onde querem que a tensão solucione e qual é o objetivo. Uma vez que as organizações identificam o que querem e o que têm em relação ao estado desejável cria-se à tensão estrutural. Porém, há uma tendência de que a criação dessa tensão estrutural seja inconsciente e instintiva, cuja avaliação não produz tantos resultados satisfatórios se fosse criada conscientemente. A forma consciente da criação da tensão estrutural torna as pessoas mais capazes de administrar os processos que utilizam, as atitudes que adotam, as correções de cursos que fazem e o ímpeto de produzirem.

A participação de um líder nos processos de mudança torna-se fundamental. De acordo com Tushman e Nadler (1997), diversos aspectos no seu comportamento podem ajudar ou dificultar a mudança. O líder pode desenvolver e comunicar uma imagem clara da estratégia e valores essenciais da organização e a importância da mudança na realização da estratégia. Se os objetivos não forem claros e a proposta de mudança for ambígua, as pessoas e os grupos reforçarão o *status quo*. O líder deve articular a importância da mudança de forma clara e consistente, reforçando os comportamentos necessários.

O que o líder tem é um modelo para os liderados. Seu comportamento, atos e as declarações enviam importantes mensagens aos liderados sobre o significado do aprendizado e da mudança. Se os sinais forem inconsistentes confundem os liderados, pois, ao se sentirem confrontando com a ambigüidade eles se aterão ao caminho mais seguro, aquele que será contrário à mudança.

2.6 Obstáculos para a Aprendizagem

Inúmeros autores que a seguir descrevemos, asseguram ser muito pequeno o número de administradores que sabem como conseguir que as coisas sejam feitas. A maioria não sabe que as pessoas são diferentes e, por isso, não compreendem por que elas trabalham de formas diferentes. Para estes administradores, o fato do desempenho de seus subordinados estar abaixo de suas expectativas é porque eles trabalham de maneiras que não são as suas. Quando os problemas surgem nas organizações, especialmente se esta obteve sucessos por longos anos, as pessoas tendem a culpar a preguiça, a complacência, a arrogância e a burocracia, sem se darem conta de que outros inúmeros fatores, freqüentemente subjacentes às suas realidades do dia-a-dia, estão interagindo por conta própria dentro de uma estrutura de subliminar convivência existente nas organizações que,

de fato patrocinam ou sustentam vários comportamentos obstaculizantes ao aprendizado organizacional.

Morgan (1996), relaciona três dessas obstruções para a aprendizagem de “circuito duplo” identificadas em organizações voltadas para a aprendizagem de “circuito único”. Como já analisamos na aprendizagem de circuito único as ações e reações emanam de experiências de sucesso anteriores, cujas práticas se padronizam para quase todas as providências adotadas pelos empregados e administradores em eventos de causa e efeito. Já a aprendizagem de circuito duplo está relacionada à propriedade que algumas organizações desenvolveram para questionarem seus pressupostos básicos introjetados pela cultura organizacional,

A primeira obstrução está relacionada com o enfoque burocrático à organização impondo estruturas fragmentadas de pensamento aos seus membros e, na realidade, desencorajando-os a pensarem por si próprios. O estabelecimento de objetivos, metas e a própria estrutura nestas organizações criam padrões claramente definidos de papéis e responsabilidades, fracionando o interesse num conhecimento mais amplo daquilo que a organização está fazendo. Da mesma forma, quando a pirâmide hierárquica é particularmente poderosa, a informação e o conhecimento dificilmente fluirá de uma maneira livre, criando, para cada degrau da hierarquia, imagens diferentes da situação global. Além do mais, os empregados sentem-se confortáveis e são até mesmo recompensados por manter um lugar predeterminado dentro do todo. Nessas circunstâncias nota-se que os sistemas de aprendizagem em circuito único, por mais sofisticados que sejam, podem na realidade servir para manter a organização em um curso errado, já que as pessoas se tornam incapazes ou não estão preparadas para desafiar aspectos subjacentes ao curso seguido pela organização.

A segunda obstrução está associada aos princípios de responsabilidade burocrática. Quando os empregados se tornam responsáveis pelos seus desempenhos em sistemas direcionados para premiação de sucessos e punição de falhas, eles se engajam em várias formas de fraudes para protegerem a si mesmos. Torna-se hábito comum os empregados encontrarem diferentes subterfúgios para obscurecer assuntos e problemas que os colocariam sobre avaliações de um sistema que julgam perverso. Encontram maneiras de desviar a atenção de situações embaraçosas e de acobertá-las, assim como criam formas para impressionar a administração, procurando fazer com que situações pelas quais são responsáveis pareçam melhores do que realmente são. Além de tornarem-se hábeis em suas

políticas de relacionamento, procurando dizer aos superiores aquilo que estes gostariam de ouvir.

Os níveis de incerteza, quando os sistemas de punição requerem esse tipo de defesas, raramente são tolerados. Os administradores e os seus empregados tendem a transferir suas responsabilidades para baixo, permanecendo acima dos fatos. Isso os leva a simplificarem bastante a interpretação dos fatos, interessando-se pelos problemas somente quando possuem a solução. Assuntos complexos que pela sua importância requerem ser tratados de imediato, não são dadas a necessária atenção no momento devido, na expectativa de que o próprio tempo faça surgir uma solução, ou até mesmo faça com que eles desapareçam. Sob tais circunstâncias, esses assuntos raramente são tratados de maneira eficaz.

A terceira barreira trata da defasagem entre o discurso das pessoas e suas práticas. Muitos administradores e empregados procuram usar a retórica ou racionalizações na abordagem de problemas para transmitirem a impressão de que sabem daquilo que estão fazendo. Esta postura pode estar voltada não somente para impressionar seus pares, mas também para convencê-los de que tudo está bem e que estão aptos para solucionar os problemas. Nesses momentos eles se engajam num comportamento de disfarces consciente ou inconscientemente, prevenindo-se de ameaças. Surge um modelo básico de práticas que leva o indivíduo a desviar a culpa para outro lugar e a prender-se a essas práticas, intensificando-as, quando deveria de fato, questionar a sua natureza e o seu efeito.

A aprendizagem de circuito duplo requer uma ligação desse hiato entre a teoria e a realidade, incentivando as pessoas a desafiarem seus valores e as normas embutidas nas teorias utilizadas, bem como aquelas por elas adotadas.

Para que as organizações facilitem o aprendizado de circuito duplo torna-se essencial que estimulem novas filosofias de administração que dê raízes a processos investigativos. Como tem sido mostrado, o processo de aprender a aprender é inerente a habilidade de se permanecer aberto às mudanças que ocorrem no ambiente e à habilidade de desafiar pressupostos operacionais fundamentais. Morgan (1996) propõe quatro diretrizes de como esse enfoque organizacional voltado para a aprendizagem e para a administração podem ser desenvolvidos. Para os fins a que nos propomos, entretanto, nos atemos em suas três primeiras diretrizes por considerarmos mais diretamente relacionadas com nossa pesquisa.

Primeiramente, os gestores organizacionais devem encorajar e valorizar uma abertura e a flexibilidade onde o erro e as incertezas caracterizam-se com aspectos inevitáveis em ambientes complexos e mutáveis. Isso permite aos membros da organização lidarem com incertezas de maneira construtiva, e torna-se particularmente importante em ambientes turbulentos nos quais os problemas que enfrentam são em geral grandes, complexos, únicos, sendo, conseqüentemente, difíceis de serem analisados e tratados. Os empregados devem ser encorajados a compreender e aceitar a natureza problemática das situações que estão lidando. O autor alerta, porém que o erro se torna aceitável quando nasce da incerteza de uma situação cuja circunstância de excepcionalidade é inesperada. O que não se pode é conviver com erros sistemáticos, cujas circunstâncias de ocorrência, já tenham sido objeto de aprendizagem anterior.

A segunda diretriz diz respeito ao encorajamento para um enfoque de análise e solução de problemas complexos que reconheça a importância da exploração de diferentes pontos de vista, propiciando assim, meios de se enquadrar e reenquadrar assuntos e problemas para que sejam focalizados de maneira aberta. Como muitos dos problemas enfrentados pelas organizações possuem um caráter eminentemente multidimensional e são pouco claros, uma das maiores dificuldades é a definição da natureza desses problemas. Nesses eventos, as filosofias administrativas que estimulam a exploração de várias dimensões de uma situação facilitam sua compreensão. Dessa forma, os problemas podem ser completamente explorados e se necessário redefinidos de tal maneira que possam ser focalizados e resolvidos de novas maneiras. O processo de aprender a aprender requer que as organizações se mantenham abertas a questões mais profundas e desafiantes, ao invés de tentar postergá-los ou propor soluções cujos resultados de outrora não se apresentam mais válidos.

Evitar a imposição de estruturas de ação em ambientes organizados é a terceira diretriz defendida pelo autor. Esse princípio está relacionado com a importância da ação dirigida para a investigação. Contrariamente aos enfoques tradicionais de planejamento que tendem a impor objetivos e metas, é importante assegurar que a inteligência e a direção estão emergindo naturalmente do processo organizacional corrente. Quando metas e objetivos são predeterminados, tendem a dar sustentação às estruturas de aprendizagem de circuito único, desencorajando a aprendizagem. O perigo de que a organização falhe em perscrutar as mudanças de seu ambiente passa a ser mais provável. A aprendizagem de duplo circuito pode ser patrocinada com o estímulo de um enfoque “de baixo para cima”,

ou através de uma abordagem mais participativa do processo de planejamento de metas e objetivos.

Outras barreiras que podem prejudicar os esforços para a instalação de uma pedagogia voltada para a aprendizagem organizacional são apresentadas Schuck (1997):

A primeira barreira trata dos modelos de gestão tradicional, com a prevalência de uma hierarquia mais rígida, podendo influir na oportunidade da organização aprender. Nesses modelos o administrador impõe sua visão. As interações entre chefes e subordinados giram em torno de objetivos e ações. Ordens superiores podem induzir ações desprovidas de significados, constituindo-se assim na perda da oportunidade em permitir que o subordinado construa um raciocínio próprio para uma dada ação. Mesmo quando em determinadas ocasiões, os administradores pedem aos subordinados que expliquem o raciocínio que está por traz de suas ações, o tom e a intenção do administrador podem transformar algo que seria uma indagação com a finalidade de aprender em uma inquisição. Indagações em tons hostis ou desafiadores podem transformar uma situação potencial de aprendizado em uma avaliação de desempenho, destruindo assim, a oportunidade de se criar um ambiente de indagação. Em organizações onde os subordinados aprendem a suprimir suas opiniões e idéias, num contexto onde a indagação seja considerada sinal de incompetência ou rebeldia, as pessoas, não assumem riscos, preferindo permanecer caladas.

A segunda barreira que torna deficiente o aprendizado em uma organização pode ser os seus sistemas de recompensas formal e informal. Em outras palavras, a forma como as pessoas são recompensadas ou punidas por suas ações.

A punição pode vir tanto dos superiores quanto dos próprios colegas de trabalho. No primeiro caso, em organizações mais autoritárias, os administradores se sentem menos responsáveis pela aprendizagem e mais pelo ordenamento e sistematização dos processos de trabalho. Nessas circunstâncias atribuem a si o papel disciplinador e corretivo de erros ou enganos de seus subordinados. No segundo caso, quando uma pessoa tem um desempenho melhor que as outras, é questionada por seus pares sobre seu desempenho, já que os demais receiam que um desempenho melhor de uma determinada pessoa pode sugerir ao chefe esperar mais de todos.

Esses procedimentos limitam a memória operacional, cerceiam o espaço mental no qual ocorrem e florescem os *brainstorms*, e inibem as pessoas a correrem riscos segundo

interpretações de Schuck (1997) que, fazendo eco a Amabile (1988), complementa suas propostas com quatro limitadores da aprendizagem nas organizações:

1. **Vigilância** – Uma supervisão constante ou a presença muito próxima de chefes sufoca a sensação essencial de liberdade necessária para o pensamento criativo.
2. **Avaliação** – Uma opinião crítica quando expressada precipitadamente ou de uma forma áspera. Nada impede que as idéias criativas sejam objeto de críticas, pois elas sempre poderão ser aperfeiçoadas. Entretanto, o avaliado pode interpretar a crítica, dependendo de seu conteúdo e da forma expressada como um julgamento de seus atos.
3. **Excesso de controle** – O constante controle durante todo o processo de aprendizagem, induz a uma sensação opressora de limitação, desestimulando a criatividade.
4. **Prazos implacáveis** – Um cronograma aquém de sua realidade de execução cria o pânico. Mesmo se considerarmos que um pouco de pressão torna-se estimulante e motivador fazendo com que as pessoas concentrem sua atenção àquela tarefa, pode prejudicar o tempo livre indispensável para a criação de novas idéias.

As organizações para se adaptarem agilmente à realidade dinâmica do mercado necessitam de criatividade coletiva, que proporcione um convívio fácil com a incerteza em todos os seus níveis.

Senge (1990), destaca as sete falhas de aprendizado que afligem a maior parte das organizações contemporâneas, e que a seu ver, são fundamentais para explicar a razão pela qual o verdadeiro aprendizado não ocorre nas organizações. Estas deficiências são:

1. "Eu sou o meu cargo" – segundo a maneira de operar da vida organizacional, em pouco tempo as pessoas concebem uma grande identificação com sua posição, isto é, passam a ser aquilo que fazem. Até que se consiga fazer com que as pessoas percebam que o que elas são é diferente daquilo que fazem, não se pode mudá-las em nada. A consequência de atuar numa organização onde o homem é a sua posição, tem um alcance incalculável: perda de dignidade, ruína da curiosidade intelectual, etc.
2. "O inimigo está lá fora" – ao nos identificarmos com a posição que assumimos ou o trabalho que fazemos, se as coisas não forem bem, concluímos que alguém

lá fora "provocou" tudo. Quando tecemos ao nosso redor limites tão exíguos e nosso senso de identificação se fixa no que fazemos, é natural encarar as pessoas que estão fora desse círculo como inimigas, logo que o problema surge. Uma das grandes ironias que se nota nas empresas, segundo o autor, é que os funcionários costumam mostrar maior animosidade contra os colegas do que contra os concorrentes.

3. "A ilusão de assumir o comando" - muitas vezes adotamos posturas imaginando-as proativas quando na verdade estamos sendo reativos. É necessário tomarmos consciência da real proatividade, que é um produto do nosso modo de pensar, não do nosso estado emocional.
4. "A fixação em eventos" – nosso modo de pensar, de interpretar os eventos estão condicionados culturalmente à racionalidade linear e compartimentada de nossa visão e da lógica dos fatos. Dessa forma torna-se difícil compreendermos a gradualidade e lentidão dos processos organizacionais, suas causas e conseqüências. Isso faz com que limitemos nossa capacidade de prevermos os acontecimentos antes de estarmos preparados para criarmos situações contingenciais, isto é sermos proativos.
5. "A parábola do sapo escaldado" - está relacionada com o fato de que somos muito bons em reagir às ameaças súbitas à nossa sobrevivência, mas ineptos quanto a reconhecer as ameaças lentas e graduais. É o caso do sapo que permanece na água enquanto esta esquenta gradualmente até que ele acabe cozido por não perceber o perigo. Como o sapo, muitas empresas não possuem mecanismos que lhes proporcionem detectar o perigo de mudanças lentas e graduais. É necessário promovermos uma mudança de um "ritmo frenético" de nossas ações para estarmos atentos as sutilezas do meio-ambiente em que convivem nossas organizações. Impõe-se estarmos atentos às mudanças de toda ordem que determinam novos rumos, novos paradigmas a serem perseguidos.
6. "A ilusão de aprender por experiência" – esse é um dos mais evidentes dilemas que consiste em aceitar o aprendizado como fruto de que quase tudo que aprendemos vem de nossas experiências. De fato aprendemos com segurança apenas quando as conseqüências de nossos atos são imediatas e indiscutíveis. As dinâmicas que impossibilitam o aprendizado a partir de experiências nas organizações são muito mais complexas. Pensemos, por

exemplo, nas decisões importantes que tomamos. O que as fazem importantes, o que as fazem estratégicas é que as conseqüências ocorrem no futuro, freqüentemente em áreas distantes do sistema. Não são locais, não são claras e inequívocas, são difíceis de aprender.

7. "O mito da equipe administrativa" – é a idéia de que a dinâmica e interdependências complexas podem ser representadas por um grupo de pessoas talentosas que harmonizam formações e pontos de vista diferentes. A verdade é que a equipe administrativa raramente trabalha. Seus membros se juntam numa fachada superficial de "todos por um", numa camaradagem que se esfacela logo que haja pressão real.

Para problemas difíceis, soluções bem mais criativas surgiriam se uma ou duas pessoas lidassem com eles, em contraposição ao consenso da equipe, sugere o autor. Uma das razões disso é que as equipes têm respostas pré-programadas destinadas a proteger cada qual e a todos da dor, da ameaça, da surpresa. Aquilo que Argyris (1997) chama de "incompetência hábil", onde os grupos se mostram altamente eficientes em proteger-se das ameaças e, em conseqüência, deixam de aprender.

Baseando-se nos estudos de Forrester (1999), acerca da "dinâmica de sistemas", para analisar as deficiências de aprendizagem em uma organização Senge (1999), tem como pressuposto de que os modelos mentais dos indivíduos representam equivocadamente a realidade e, como conseqüência, atacam os sintomas de seus problemas, quando necessitaram identificar e corrigir suas causas subjacentes. Para Forrester (1999), os nossos modelos mentais são nossos pontos fracos por resultarem da formação incompleta desses modelos e de suas contradições. Surge, com efeito, nossa incapacidade mental de inferir conclusões dinâmicas corretas. Estamos habituados a traçar um quadro de um "mundo unidirecional" onde um problema requer uma ação que leva a um resultado.

Para Forrester (1999), existe uma diferença entre o pensamento sistêmico incipiente e o que ele denominou de "modelagem dinâmica de sistemas". O autor entende que o pensamento sistêmico trata de falar sobre as características dos sistemas, reconhecer a sua

importância, discutir alguns dos *insights* a partir dos “arquétipos do sistema”^{*} e relatar a experiência das pessoas com sistemas.

Forrester (1999) acredita que o pensamento sistêmico pode ser uma forma para se abrir portas e se tornar uma fonte de incentivo para aprofundarmos os estudos dos sistemas. Mas, na sua opinião, o pensamento sistêmico tem um poder muito limitado para modificar nossos modelos mentais. O autor prefere enveredar-se para a modelagem de sistemas, considerada por ele como o aprendizado na prática, com a surpresa dos erros cometidos. A modelagem de sistemas torna-se, portanto, uma atividade participativa onde as pessoas aprendem por tentativas, por erros e pela prática. Dessa forma, o autor acredita que os modelos mentais possam ser realmente modificados.

Senge (1990), apresenta oito categorias de comportamentos observadas com maior frequência, que foram classificadas como padrões de comportamento arquétipo, típicas de falhas no pensamento sistêmico. Estes arquétipos são ferramentas que ajudam a pensar de uma forma mais sistêmica sobre a interconexão do mundo:

Os arquétipos de pensamento sistêmico são:

- **Consertos que estragam** – Aplicar soluções paliativas imediatas aos sintomas de um problema pode aliviá-lo temporariamente, mas a solução pode acabar exacerbando o problema subjacente.
- **Tragédia dos comuns** – É essencialmente um arquétipo de ambição. Quando os indivíduos tentam maximizar seus próprios benefícios a partir de um recurso comum (orçamentário, por exemplo), todos sofrem.
- **Escalada** – É quando um indivíduo ou organização toma iniciativas que podem ser percebidas por outra parte como uma ameaça. Nesse caso a outra parte reage enquanto os primeiros aumentam a ação e os ameaçados respondem com ações ainda mais ameaçadoras. Esse ciclo de reações acaba por sair do controle.
- **Transferência de responsabilidade** – Quando resultados de curto prazo aparentemente positivos funcionam para solução do problema, é provável que elas se tornem permanentes. Quanto mais tempo essa solução for usada, menos as medidas corretivas de longo prazo serão adotadas, provocando cada vez mais ineficiências.

^{*} A expressão arquétipos de sistema é usada pelo autor para definir estruturas de sistemas que se repetem formando padrões de comportamento e de interpretações nas organizações.

- **Limite ao sucesso** – Trata-se de um processo que traz em si a capacidade de se retroalimentar, destinado a produzir períodos de crescimento ou expansão acelerada. Nestes eventos o ritmo de crescimento começa a desacelerar até que pare, ou até mesmo reverta e provoque um colapso. A fase de crescimento foi provocada por um ou vários processos de “feedback de reforço”*, a desaceleração devido a um processo de equilíbrio que entra em ação quando nos aproximamos do limite. Esse limite pode ser provocado pela escassez de recursos ou uma reação interna ou externa ao crescimento. O colapso, quando ocorre, surge do processo de reforço que opera em direção inversa, gerando cada vez mais contração.
- **Sucesso para os bem-sucedidos** – Trata-se da competição de recursos. Quando um grupo recebe uma parcela maior de recurso, tende a uma maior probabilidade de sucesso e, como consequência, receber ainda mais recursos. Por outro lado, aqueles que receberam menos recursos terão uma tendência maior a falhar, também, como consequência, receber menos recursos no futuro. Em outras palavras, sucesso gera sucesso.
- **Metas declinantes** – Há uma tendência para o desvio da atenção do que as pessoas estão tentando fazer, devido a diferentes pressões que sofrem (controle de custos, produtividade, mercado, etc.), criando o arquétipo do desvio de metas. O foco principal é desviado e os padrões começam a cair.
- **Crescimento e subinvestimento** – Quando o crescimento chega a seu limite de saturação, investimentos físicos e humanos podem adiá-lo ou eliminá-lo. Contudo, quando as metas ou padrões declinam ocorre menor aporte de recursos e de investimentos que justificam maiores declínios, que por sua vez atraem menos investimentos ainda, e assim por diante.

Enveredando-se por um contexto mais pragmático e relacional e tendo como sustentação em suas assertivas longos anos de pesquisas, Argyris (1992) sustenta que a maioria das organizações denota sinais de ignorância tecnológicas e de fraquezas comportamentais que são utilizados para resolver problemas causadores de embaraços ou ameaças. A fraqueza tecnológica se manifesta com o subaproveitamento dos recursos tecnológicos das organizações cujos membros não possuem conhecimento suficiente de

* Feedback de reforço – Trata-se, segundo Senge (1990) de um processo que promove a ação de reforço do crescimento ou da aceleração do declínio. Nos processos de reforço uma pequena mudança cresce como uma bola de neve – todo movimento que ocorre é ampliada produzindo mais movimento na mesma direção.

como operacionalizá-los ou mesmo de como explorarem novas potencialidades oferecidas por essa tecnologia. E a fraqueza comportamental se expressa com a utilização habilidosa dos administradores modernos, de vários artifícios que mantêm profundamente enterrados nos subterrâneos das organizações padrões de comportamentos que criam a capacidade destes administradores de serem protetores e serem contra qualquer aprendizado; e, mais grave ainda, se esforçando para ignorarem essa situação. Mas os problemas geralmente se tornam críticos e ameaçadores, e, como consequência, exigem dos administradores posturas inversamente contrárias. Esta realidade, o autor denominou de “enigmas” que não podem ser facilmente reconhecidos, possuem várias inconsistências e, se tornam quase sempre paradoxais.

Os enigmas definidos por Argyris (1992), são expressos através dos seguintes questionamentos:

- “Por que os seres humanos produzem, mantêm e fazem proliferar os erros?”.
- “Esses erros tomam um precioso tempo e energia dos executivos. Por que seres humanos sensatos criam mundos que têm, segundos seus próprios padrões, consequências insensatas?”.
- “Teoricamente, nada disso deveria acontecer. Seres humanos não planejam e produzem erros conscientemente”. (p. 12)

Conclui-se então, que como os seres humanos não planejam ou produzem erros deliberadamente, quando planejam e produzem erros ou enganos, estão conscientes de que isso foi um acerto.

Para ilustrar seus questionamentos e tentar explicar esse paradoxo Argyris (1992), relaciona sete problemas considerados erros, que são de âmbito mundial e que violam os princípios da boa administração, a seguir transcritos:

1. “Ações que objetivam aumentar o entendimento e a confiança freqüentemente produzem desentendimento e desconfiança” - Quando são promovidos encontros cujo objetivo dos administradores é a participação dos demais na tomada de decisões mais difíceis, prevalece o poder dos administradores que mesmo desafiando os demais participantes ao questionamento, invariavelmente se vêem constrangidos com a desconfiança destes na administração. Providências que foram propostas, não se concretizam

pelo seu desentendimento, ou o surgimento de problemas inesperados, ou ainda com desculpas evasivas tipo “As pessoas estão se esforçando”. O que seria um encontro participativo onde os participantes deveriam manifestar-se com clareza e sem reservas torna-se, na verdade, um encontro de camaradagem em que não se discutem os problemas abertamente para não aflorarem sensibilidades.

2. “Responsabilizando outros ou sistemas por decisões infelizes”. - Sempre que erros importantes são descobertos, as pessoas tendem a achar falhas nos outros ou no sistema. As pessoas freqüentemente agem de modo politicamente sofisticado e enganoso, hesitam em dizer a verdade (ou procuram maquiá-la). Insistem em que ninguém está realmente interessado em repensar as políticas. Acreditam que a postura aparente é mais importante que a autêntica investigação, e assim evitam verdades complicadas e desagradáveis ou sentimentos embaraçosos ou ameaçadores.
3. “Inércia organizacional: os modos testados e aprovados de se fazer dominar a vida organizacional”. - Idéias novas e ameaçadoras são bloqueadas com conselhos dos chamados “assassinos de idéias”. Estas idéias incluem “o chefe não gosta disso”, “não é nossa política”, “eu não tenho a autoridade”, “isso nunca foi testado”, “sempre fizemos isso dessa maneira”, e “por que mudar algo que funciona”.
4. “Relatos de temas difíceis são freqüentemente insuficientes” - Dos funcionários para os escalões superiores fluem informações sobre atitudes, expectativas e problemas de produção – apenas para desaparecer nos labirintos da formalidade (ou da irresponsabilidade). Os administradores no labirinto não possuem nem respeito pelo homem, nem entendimento de como um melhor conhecimento pode melhorar a qualidade, a produção e a eficácia. Os administradores ou não desejam ouvir os problemas dos funcionários ou acreditam que para isso, existe o sindicato ou o departamento de recursos humanos.
5. “A política do processo orçamentário é necessariamente má”. - Cada unidade da organização estará sempre necessitando mais de recursos dos que lhe é aportado.

6. “As pessoas não se comportam razoavelmente, mesmo quando é de seu interesse”. - As pessoas não se comportam razoavelmente quando são confrontadas com fatos que as perturbem.
7. “A equipe de administração é freqüentemente um mito”. – As equipes administrativas são com freqüência um mito, elas não existem de fato, mesmo que alguns administradores insistam em citá-las.

Algumas das defesas mais comuns que elas utilizam, quando estão em dificuldades, são as seguintes:

- “Não existe nada errado conosco que uma longa jornada de trabalho não possa curar (rejeição)”.
- “Amanhã, nos organizaremos e planejaremos (procrastinação)”.
- “Esqueça-o na gaveta (indecisão)”.
- “Paralisia analítica (falta de acompanhamento da implementação)”.
- “Quanto mais vendemos, mais dinheiro perdemos (ineficácia estratégica)”.
- “O que os olhos do chefe não vêem, seu coração não sente (sabotagem)”.
- “Vamos retornar ao trabalho pra valer (regressão)”.
- “A equipe de administração é freqüentemente um mito” (P. 9/11).

Argyris (1992), destaca que tem encontrado como um denominador comum dos enigmas, administradores em todos os níveis criando, por vontade própria, um mundo diferente de seus discursos e também contrário a seu adotado estilo de comando. Eles deixam de promover mudanças que acreditam necessárias por estarem presos a um conjunto de processos que os impede de mudarem. Para o autor, nessas circunstâncias, os administradores poderiam estar sem o controle da situação.

Esse comportamento o autor denominou de “raciocínio defensivo”, ele ocorre quando os indivíduos:

- "Consideram válidas premissas cuja validade é questionável, ainda que concordem".
- “Fazem referências que não são necessariamente dedutíveis das premissas, ainda que pensem que são”.
- "Chegam a conclusões próprias e acreditam tê-las testadas cuidadosamente, mas que não o fizeram devido à maneira com que elas foram estruturadas, e que as fazem impossíveis de serem testadas”. (p. 13)

O autor afirma que fazem parte das rotinas organizacionais as maneiras mais poderosas das pessoas lidarem com situações difíceis, tais como se manter no controle, ser sempre um vencedor e não se deixar abater por sentimentos negativos, e as ações estratégicas que lhes caracterizam como se manter na defensiva, ser persuasivo, saber vender sua opinião e utilizar-se de práticas que visem poupar as pessoas de vexame. Como a maior parte dos indivíduos adota esses valores, eles passam a fazer parte da vida diária, tornando-se, com frequência, regras organizacionais e acabam sendo percebidas como sensatas, realistas e racionais.

Os resultados, o autor denominou de “rotinas organizacionais defensivas”, cujas conseqüências vão contra o aprendizado, são superprotetoras, e provocam o isolamento do indivíduo, impedindo ainda as organizações de investigar ou eliminar problemas que nem sempre são evidentes.

Estas rotinas se tornam poderosos instrumentos de defesa na medida que se inserem na cultura da organização de uma forma sistêmica, onde os indivíduos que lá estão as incorporam e transmitem para os novos admitidos.

Nestas circunstâncias as pessoas tornam-se habilidosas em evitar conflitos e contrariedades. Pelo fato delas não dizerem realmente o que pensam ou não testarem os pressupostos em que realmente acreditam, suas habilidades impedem a resolução dos problemas importantes.

Estas rotinas se sustentam na medida que, de acordo com o que preceitua Goleman (1999), é comum que pessoas, particularmente aquelas em posições elevadas, vejam as necessidades de mudanças no seu comportamento como um sinal de fracasso ou de fraqueza. Os esforços que o fizeram chegar à posição de destaque que ocupam também podem impedi-los de reconhecer suas deficiências, até mesmo por medo de seus concorrentes dentro da organização.

É inerente a nós, como indivíduos, a tendência em negarmos nossas falhas. É uma estratégia que adotamos que nos protege do sofrimento que acarretaria reconhecer a dura verdade. Nestas circunstâncias adotamos diferentes atitudes defensivas que vão desde minimizar os fatos, excluir informações cruciais, até racionalizações com boas desculpas e qualquer coisa mais para retirar dos fatos a verdade emocional, assegura Goleman (1997).

O que se torna agravante nesses casos é que as pessoas ao nosso redor podem tornar-se cúmplices desses nossos procedimentos. É muito difícil para essas pessoas apontarem diretamente nossas falhas, especialmente quando exercemos algum tipo de

comando. Para elas é mais fácil queixarem-se umas para as outras, longe de nossos ouvidos, do que uma conversa franca e honesta sobre o que está errado. Há uma espécie de trato de Fausto* nessa cumplicidade de se agir com se tudo estivesse perfeito, quando na verdade não está. Prevalece assim uma ilusão de harmonia e eficácia, em detrimento da verdade que poderia abrir caminho para uma melhoria genuína.

As rotinas organizacionais defensivas, para Argyris (1992) se baseiam numa lógica poderosa exercendo uma profunda influência nos indivíduos e organizações. Esta lógica estabelece regras determinando que os indivíduos devem criar mensagens que contenham inconsistências; agir como se elas não fossem assim; e tornar a inconsistência e a ambigüidade da mensagem algo indiscutível. As pessoas se conduzem o tempo todo por essas regras tão habilmente, que sequer lhes prestam atenção. O paradoxo é que essa habilidade surge necessariamente da incompetência, pois, o uso hábil de mensagens dúbias conduz a um leque de conseqüências contraproducentes e indesejáveis. A isso o autor chamou de “incompetência hábil”

Baseando-se em suas experiências, este autor mostra que as pessoas não podem acreditar nos outros sem antes superarem suas suspeitas. Entretanto, para isso é necessário que as pessoas encontrem espaços para discussão, mas esse requisito viola uma regra comum nas empresas: a **indiscutibilidade**, que está implícita nas rotinas organizacionais defensivas. O que o autor tem encontrado mais comumente quando os administradores procuram superar as barreiras organizacionais à franqueza e exigem que as pessoas utilizem-se de canais de comunicação franco e honesto, é que, na maioria das vezes, eles implementam idéias novas com habilidades antigas. Nesses casos, as pessoas só mudam aquilo que podem, e aprendem a usar os artifícios de escamoteamento com maior perícia ainda. Para o autor não se resolvem problemas pela simples correção de um foco isolado de desempenho precário. Essa simples correção não trata dos padrões de comportamentos subjacentes. A liberdade de questionamento e confronto é crucial, mas inadequada para uma cultura que não consegue tolerar conversas francas. Para superar a incompetência hábil é necessário que as pessoas questionem as perguntas que estão por trás das perguntas.

* **Fausto**, personagem semilendário que fez um pacto com o diabo para alcançar a sabedoria. Seu verdadeiro inspirador foi, ao que parece, Johann Faust, que ganhou a vida com o ensino e artes de magia. O pacto de Fausto com o diabo pertence à mitologia popular. (Enciclopédia Encarta 2000, 1999).

As rotinas defensivas existem em quase todas as organizações. Elas se tornam indiscutíveis; proliferam e prosperam nos subterrâneos. É difícil perceber a poluição social por ela provocada até o momento quando ocorre algo que torna o problema evidente e mais perturbador.

Os administradores não podem ignorar os problemas oriundos da habilidosa incompetência, tanto deles como dos subordinados em suas organizações. Eles precisam se assegurar de que têm consciência das rotinas defensivas que cercam os problemas que estão tentando resolver. Mas só conseguirão impedir suas conseqüências contraproducentes ao aprenderem novas habilidades.

Esse comportamento é mais bem ilustrado por Goleman, (1997), que através de uma abordagem psicológica, sustenta tornarem-se as defesas favoritas dos indivíduos suas manobras mentais habituais. O que no passado, em determinados momentos importantes de nossas vidas funcionou bem, mantendo a ansiedade sob controle, cujos resultados tenham sido compensadores, certamente será exercitado novamente.

Nossas defesas bem-sucedidas tornam-se um hábito que molda o nosso estilo. O que uma vez foi uma descoberta ocasional e compensadora e que nos fez superar uma ansiedade, passa a definir nosso modo de interpretar o mundo e de respondermos a ele. Esta estratégia, porém, nos faz favorecer algumas partes da experiência, bloqueando outras. Passamos a estabelecer limites para pensarmos e agirmos limitando nossa liberdade de percepção e ação para ficarmos em paz.

Nossos artifícios de defesas favoritos tornam-se uma espécie de armadura para enfrentarmos nossas experiências desagradáveis, e essa armadura se torna o nosso modo completo de ser. Geralmente, as defesas são manobras da atenção, mas, a atenção não está no todo. Cada parte seqüencial da percepção, que vai desde a cognição até a resposta, torna-se vulnerável às distorções provocadas pela defesa.

O autor afirma que a armadura (que se constitui de nossos estilos de defesa favoritos), na verdade está relacionada com todo o estilo de vida que a pessoa assume para viver e agir com certa segurança. Todos nós temos algumas armaduras, elas estão ligadas à organização da nossa personalidade. Esta organização nos leva a valorizar algumas coisas mais do que outras; alguns atos são permitidos, outros proibidos; algumas linhas de condutas devem ser fechadas; alguns tipos de pensamentos podem ser cultivados, outros não; e assim por diante. Todos nós, em nosso processo de crescimento e organização, literalmente isolamos nosso mundo, erguemos barreiras em volta dele.

A partir destas premissas, contextualizando-as para o mundo das organizações, podemos compreender melhor a utilização das rotinas organizacionais defensivas. Nas áreas que nos são permitidas ter uma percepção consciente, onde dominamos suas práticas e entendemos suas complexidades, mantemos relações com grande eficiência. Estas regiões, em sua maior parte, são livres da ansiedade, sentimo-nos à vontade nelas, somos capazes de nos mover sem restrições e nelas, desenvolvemos nossas forças relacionais.

Outra importante contribuição que a nosso juízo fornece valiosos elementos para identificarmos as barreiras ao aprendizado organizacional é oferecida por Shaw e Perkins (1993), que analisam:

1. **A capacidade insuficiente de refletir e interpretar** - A incapacidade dos membros da organização de interpretar corretamente as conseqüências de fatores internos e externos em relação aos resultados organizacionais é para estes autores a capacidade insuficiente de refletir. A maioria das pessoas tem a tendência de agir à base de informações incompletas e exploram apenas uma série limitada de alternativas, possuindo ainda a dificuldade de avaliar a relação entre seus comportamentos e os resultados observados. Quando essa tendência torna-se extrema uma organização pode passar a ser ineficiente e incapaz de adaptar-se às modificações das condições de seu meio ambiente.

Evitar os problemas é um indício de que a organização não está preparada para a reflexão. Problemas importantes não chegam nunca à fase de decisão e ação. As pessoas então, tornam-se complacentes e ignoram, ou negam a existência de problemas. Podem suprimi-los, ou podem selecionar erradamente os problemas como objeto de ação, em lugar de identificarem as poucas questões vitais que influem no desempenho.

Outros sintomas do problema da reflexão insuficiente incluem as análises incompletas ou incorretas. Nessas condições, os membros da organização identificam os problemas e criam soluções sem examinar com rigor os dados relevantes. Como conseqüência, os problemas ressurgem mais tarde; perdem-se repetidas oportunidades de mercado; e as ameaças competitivas são enfrentadas com meias medidas.

As pessoas que sofrem pressões para atender objetivos de desempenho de curto prazo, minimizam, com freqüência, a importância da reflexão. Os membros de uma

organização geralmente concentram seus esforços em fazer o que pode ser avaliado ou mensurado. Isso pode não levar em conta o que é importante para o aprendizado.

O que também pode enfraquecer a reflexão eficiente são as armadilhas à competência, destacadamente em lugares onde a pressão pelo desempenho é maior. Nesses casos, pessoas e grupos tornam-se prisioneiras dos métodos que melhor conhecem, mesmo quando outras abordagens se fazem necessárias. Geralmente as pessoas tendem a usar procedimentos padronizados que conhecem e que deram certo no passado. Assim sendo, deixam de investir tempo para o desenvolvimento de novas abordagens que poderiam surtir melhores resultados em longo prazo. Entretanto, os êxitos do passado podem estar carregados de grande número de políticas e práticas organizacionais que acabam por se tornar obsoletas e contraproducentes.

A ausência de foros ou estruturas de aprendizado é para os autores uma terceira causa da reflexão inadequada. Parte do problema está relacionada com o predomínio de práticas e rotinas correntes que dirigem o comportamento das pessoas nas organizações. Estas práticas padronizadas, ou rotinas, que se tornam integrantes da cultura de uma organização são independentes das pessoas que as executam e podem sobreviver a consideráveis variações nos agentes individuais. A substituição de velhas rotinas por abordagens novas torna-se extremamente difícil. Poucas organizações facilitam a seus membros irem além dos pressupostos básicos que orientam o seu comportamento. Poucas ajudam seus membros a testar a validade de suas convicções sobre as relações de causa-e-efeito e o que podem aprender com seu próprio desempenho.

A maioria das organizações não possui processos estruturais de aprendizado que incentive a reflexão e ajudem a complexa tarefa de interpretar seus resultados. Pela experiência de Shaw e Perkins (1993), a maioria dos administradores habilmente se concentra na forma de melhorar as práticas processuais existentes e deixam de dedicar-se a uma análise mais ampla dos pontos fortes e fracos da organização, em relação às ameaças e oportunidades externas. Porém, as ações organizacionais fundamentais provocam, com freqüência, resultados que levam anos para se desdobrarem e serem interpretados.

2. A capacidade insuficiente de disseminar o conhecimento A incapacidade evidenciada por pessoas de diferentes grupos organizacionais de disseminar a informação e os conhecimentos tem sido comum na maioria das organizações e um importante sintoma disso é o desconhecimento dos problemas, ou, na maioria das

vezes ignorância das soluções. Comumente, pessoas ou grupos organizacionais identificam os problemas e desenvolvem soluções, mas suas abordagens não são compartilhadas com outras pessoas ou grupos. Assim sendo, o ressurgimento desses problemas em outros locais da organização ou em outras circunstâncias, torna-se objeto de novos estudos e soluções, sem as considerações dos sucessos ou fracassos anteriores que facilitariam e reduziriam os custos de suas soluções. A falta de um intercâmbio de informações nas empresas provoca que as mesmas abordagens se repitam apesar de repetidos insucessos no passado.

Dentre os muitos fatores que bloqueiam a disseminação do conhecimento estão o que os autores chamaram de “trincheiras funcionais”. Estas trincheiras são construídas por grupos de iguais interesses que se formam a partir da cultura organizacional. A distinção entre chefes e funcionários e a dispersão geográfica geralmente inibem a troca de informações entre níveis e grupos. Quando a política interna gera a disputa pelo poder numa empresa e se torna mais importante do que a necessidade de um trabalho de forma coordenada, o intercâmbio de informações fica reduzido. Pessoas ou grupos acreditando que a informação lhes dá poder, buscam manter ou aumentar o seu *status* dentro da empresa, através da burla.

Da mesma forma, Goleman (1999) nos lembra que as inter-relações nas organizações criam políticas de coligações rivais e lutas pelo poder que, ocorrendo em níveis mais alto de competências, determinam as oportunidades e limitações globais das organizações através de pressões competitivas e de regulamentação, oportunidades tecnológicas, forças políticas e assim por diante. Aquelas pessoas que possuem maior sensibilidade em relação a essas linhas fragmentadas de alianças e rivalidades adquirem uma melhor compreensão das questões implícitas e se habilitam a lidar mais facilmente com o que seja realmente importante nas tomadas de decisões.

Este autor adverte que por nos caracterizarmos como “*animais políticos*”, os que vivem para o jogo da política organizacional, buscando satisfazer seus próprios interesses, estudando e conhecendo avidamente a teia invisível do poder, motivam-se principalmente pelo egoísmo. Esses indivíduos desprezam informações que não estejam conectadas com

sua programação pessoal, podendo criar pontos cegos* . Como conseqüência, podem isolar-se dos sentimentos de seus pares, a não ser que satisfaçam suas próprias ambições.

Por outro lado, ainda de acordo com Goleman (1999), o desprezo pela política organizacional se caracteriza também como uma deficiência. Por qualquer que seja a razão, os que não se envolvem nas políticas da organização têm maiores dificuldades de mobilizar e influenciar outras pessoas em apoio à suas causas. O autor sugere ser necessário que se tenha uma noção nítida da estrutura formal da organização e dos seus centros de poder não declarados, já que, um entendimento exato da sua estrutura formal não é suficiente.

Uma segunda causa de intercâmbio ineficiente de informações é o “mito da excepcionalidade” explicado por Shaw e Perkins (1993). Quando pessoas ou grupos se julgam diferentes daqueles que ocupam posições semelhantes, se consideram mais capazes e acham as experiências dos outros irrelevantes para sua atuação. Esse fato é mais comum de ser encontrado em organizações com unidades em diferentes locais geográficos, pois os que se julgam mais capazes podem interpretar que os localizados em outras regiões pouco podem oferecer como conhecimento porque seus mercados são considerados diferentes.

Outro fator importante que favorece a ineficiência de informações que também pode inibir as comunicações necessárias ao aprendizado em profundidade, é a estreiteza das faixas de intercâmbio de informações. Muitas empresas valorizam mais as informações financeiras de curto prazo, cuja abordagem pode eliminar muito da riqueza de comunicações essenciais para o aprendizado em profundidade. A tendência de ver a experiência em branco e preto, que os autores denominam de “pensamento dicotômico”, impede um melhor entendimento do que funciona ou não funciona em determinada situação. Esta ocorrência é mais comum ao se avaliarem os resultados das inovações que, em sua maioria, leva ao fracasso em curto prazo, mas, não obstante, produzem valiosos conhecimentos para aqueles que aprendem com a experiência.

3. A capacidade de agir insuficiente nas organizações. - a incapacidade de agir suficiente grassa nas empresas cujos limites para novas experiências são muito exíguos, prevalecendo uma padronização de princípios e práticas operacionais. Os pressupostos nessas organizações que fundamentam esses princípios e práticas

* O ponto cego é uma metáfora fisiológica para nossa incapacidade para ver as coisas como realmente são. Na fisiologia, é a lacuna no nosso campo de visão, resultante da arquitetura do olho. Goleman, 1997. p. 15).

tendem a ser aceitos sem maiores questionamentos, mesmo quando surgem evidências da possibilidade de tentar novas e melhores abordagens. As práticas se sustentam porque “as coisas sempre foram feitas assim”. O fracasso na implementação também é um sintoma da capacidade de agir insuficiente.

As pessoas identificam o problema, desenvolvem soluções e tomam decisões, mas essas decisões não são postas em prática. Frequentemente, quando são implementadas, são sabotadas, gerando gastos de tempo, esforços pessoais e dinheiro injustificados. Em outros casos, a implementação é tão mal feita que os resultados desejados nunca são alcançados.

Os autores sugerem que três fatores contribuem para uma capacidade de agir insuficiente. Primeiro: ocorre uma pressão de excesso de prioridades ou de objetivos confusos. Nessas circunstâncias elas ficam paralisadas ou concentram mal seus esforços. Segundo: é a preferência pela atividade em contraposição aos resultados. Isso ocorre quando as pessoas procuram fazer somente aquilo que pode ser avaliado ou observado, mesmo que essa atividade não contribua para melhores resultados. As pessoas evitam ser punidas por seus erros e sabem que não serão recompensadas pelo seu sucesso. Um terceiro fator é a falta de poder. Administradores e empregados frequentemente sabem que não podem mudar as coisas; então, certamente não vão se preocupar. Em casos mais extremos, torna-se comum nesses ambientes organizacionais o medo generalizado de correr riscos ou de ser visto como rebelde, ou criador de casos. A falta de poder ocorre quando as responsabilidades não são bem definidas ou quando há um rígido controle das pessoas ou equipes.

Outro poderoso elemento inibidor da aprendizagem organizacional, que entendemos relevante, está relacionado com as deficiências de informações nas organizações. A informação mal dada ou mal divulgada é a principal causa de mais da metade de todos os problemas da competência humana de acordo com o que nos relata Gilbert (1978). Muitas vezes as pessoas não compreendem a missão de sua empresa ou a estratégia de seu negócio porque simplesmente nunca lhes foi dito nada sobre isso. Para este autor na maioria das empresas, as pessoas não têm medidas, metas e objetivos eficazes que possam utilizar para melhorar seu próprio desempenho. Não sabem a diferença que os seus comportamentos podem fazer no dia-a-dia. Assim, seus desempenhos não melhoram, e não há aprendizado.

Gilbert (1978) afirma que no trabalho todas as pessoas contribuem com suas formas próprias de comportamentos, que envolvem três elementos: conhecimento, capacidade e motivos.

O conhecimento, o saber como fazer, e o saber por que estão fazendo as coisas, é a contribuição que as pessoas dão ao trabalho baseado na sua educação, treinamento e experiências. A capacidade é a habilidade física e intelectual de que as pessoas fazem uso. Os motivos são os valores, crenças e as preferências das pessoas, o que elas gostam ou não gostam.

O desempenho do indivíduo segundo este autor, e sua capacidade de gerar e transmitir conhecimentos dentro da organização está fundado em três suportes: informação, instrumentos e incentivos. As pessoas precisam de informações sobre as metas e os objetivos da empresa e de seu grupo de trabalho, o que se espera delas e como estão se saindo. As pessoas precisam de instrumentos – ferramentas, técnicas, tecnologia, processos, procedimentos, métodos de trabalho, estrutura organizacional, etc. – para que possam desempenhar seu trabalho com eficiência e eficácia. E, finalmente, as pessoas precisam de incentivos sejam monetários ou não para se sentirem recompensadas pelo seu desempenho. Entendemos que estes três suportes são fundamentos integrantes das organizações que aprendem.

2.7 Como a Cultura Organizacional Torna Deficiente a Aprendizagem

Por que as organizações deixam de aprender como aprender, porém mantêm uma competitividade marginal? Schein (1987), explica por que inovações organizacionais não acontecem ou deixam de sobreviver e proliferar. Este autor tem encontrado algumas explicações típicas, sem resultados efetivos, que giram em torno de conceitos vagos de “resistência a mudanças” ou “natureza humana” ou ainda “falhas na liderança”.

A história de desenvolvimento organizacional, mudanças, inovações e processos de aprendizagem mostram cada vez mais certas lições que não dão certo. Schein (1994) relata diversos programas usados nos EUA e que foram por várias décadas considerados como a solução de todos os problemas de produtividade, assim como os programas de relações humanas e participação de gerenciamento dos anos 40 foram promissores. Mas estes e outros programas vêm e vão e não ficou totalmente claro o que as organizações

aprenderam deles e por que estas inovações desapareceram para serem reinventadas com novos nomes como: *empowerment*, grupos de autogerenciamento e liderança severa.

A lição destes e de outros casos similares é complicada. Por um lado, o autor sugere que nós podemos deduzir que isso é simplesmente a vida normal de uma organização: e só política ou só natureza humana. Ou podemos dizer que esses projetos e programas foram mal gerenciados pelas equipes de projetos ou pelos gerentes executivos. Ou podemos dizer ainda que todas orientações nos programas de relações humanas foram mal feitas.

Entretanto ele acredita que existe um fenômeno mais profundo envolvendo esse problema.

Tal fenômeno é que na maioria das organizações existem três culturas ocupacionais majoritárias diferentes e que não se entendem umas com as outras e, muitas vezes, são conflitantes em seus objetivos. Essas culturas organizacionais têm sido descritas como “comunidades ocupacionais”.

As várias culturas funcionais na organização são, de fato, parte do resultado da associação recíproca mais amplo das comunidades ocupacionais. Vendedores em todo o mundo, contadores, operários de linha de montagem e engenheiros compartilham conclusões tácitas sobre a natureza de seus trabalhos independentemente de quem seja seu empregador, em qualquer ocasião.

Os problemas de aprendizagem que Schein (1987), identificou podem ser relacionados diretamente com a falta de alinhamento das três culturas, duas delas baseadas nas comunidades ocupacionais – (1) a cultura de engenharia, (2) a cultura dos CEOs e (3) a cultura dos operários - e as conclusões compartilhadas que derivam das unidades de linha de uma organização, quando ela tenta operar eficientemente e com segurança. Toda organização desenvolve uma cultura interna baseada em seu sucesso operacional, o que ele chama de “cultura do operador”. Mas cada organização também tem suas várias funções: os designers e tecnocratas que dirigem a parte tecnológica. A isso ele denominou de “cultura de engenharia”. Toda organização também tem seu nível executivo de gerenciamento, o CEO (*Chief executive officer*), e seu subordinado imediato (*executive officer*), que ele chamou de “cultura executiva”.

O autor sugere que precisamos entender que as culturas desenvolvem-se nas organizações baseadas em suas próprias histórias e experiências, começando com os fundadores e os membros que compartilharam seu crescimento. Eles desenvolvem suas

conclusões sobre o mundo e como ter sucesso neste e ensinam essas conclusões aos novos membros da organização, tornando-as compartilhadas.

Conclusões compartilhadas também se formam tipicamente em torno das unidades funcionais das organizações. Muitas vezes estão baseadas em membros com antecedentes educacionais ou experiências organizacionais similares, chamados de grupos funcionais. As dificuldades de comunicação através das fronteiras acontecem não só pelo fato dos grupos funcionais terem diferentes objetivos, mas também, por causa da questão fundamental do próprio significado que atribuirão às palavras ser diferente. A palavra “marketing”, por exemplo, pode significar desenvolvimento do produto para um engenheiro; para um gerente de produtos pode significar estudar o cliente no mercado; para um vendedor pode significar *merchandising*; e pode significar uma contínua troca num desenho para o gerente de manufatura. Quando eles tentam trabalhar juntos, muitas vezes vão atribuir discordância de personalidades e não vão notar as diferenças mais profundas que formam o conhecimento compartilhado e que ilustra como cada função pensa.

Muitas indústrias têm suficiente alinhamento inicial das necessidades das tarefas e como defini-las por operários, da necessidade dos engenheiros para operações eficientes e da necessidade dos executivos para minimizar custos maximizando resultados para evitar problemas. Mas quando as organizações tentam aprender de uma forma generativa, quando elas tentam reinventar-se por que as tecnologias e as condições ambientais mudam drasticamente, estas três culturas confrontam-se umas com as outras e surgem, com frequência, frustrações, baixa produtividade e a falta de inovações para sobreviver e crescer. A falta de alinhamento nestas três culturas, muitas vezes faz que uma inatividade de práticas contínuas seja vista como pouco eficiente.

Habilidades para criar novos processos e formas organizacionais para inovar, tanto nas áreas organizacionais como nas tecnológicas, é crucial para manter a competitividade em um mundo crescentemente turbulento. Mas este tipo de aprendizagem organizacional precisa não só da criação de novas formas, como também da sua adoção e difusão às outras partes relevantes da organização e às suas diferentes unidades geográficas. As organizações ainda precisam aprender como dirigir esse processo.

Schein (1987) conclui que nós temos um longo caminho a percorrer para solucionar os problemas da aprendizagem organizacional, devemos pensar como as comunidades ocupacionais e as culturas de gerenciamento vão começar a estruturar seus problemas para que as soluções sejam encontradas no século XXI.

III.

MÉTODO

3.1 A Natureza da Pesquisa: abordagem, procedimentos, modo de investigação, tipo, perspectiva de análise e princípios paradigmáticos.

A abordagem eleita para a realização deste estudo é de natureza qualitativa. Isto por que o problema escolhido para nortear o processo de investigação, as deficiências de aprendizagem no INGESP, se reveste de complexidades e contradições de fenômeno singulares, imprevisíveis e originais, expressos nas relações interpessoais e sociais (Chizzotti, 1998).

Desta maneira, uma vez que se encontra ancorado nos moldes da pesquisa qualitativa, o estudo apresenta fundamentalmente as seguintes características:

- ⇒ A fonte para obtenção dos conteúdos se encontra no ambiente natural e a dinâmica da interação entre entrevistador e entrevistados é fundamental para capturá-los.
- ⇒ É de natureza descritiva.
- ⇒ A preocupação primeira reside nos significados atribuídos pelas pessoas às coisas e à sua vida.
- ⇒ O enfoque utilizado é o indutivo na análise dos dados.
- ⇒ A preocupação essencial é com o conhecimento do processo, não simplesmente com os resultados e o produto. (Bogdan e Biklen 1994).

Uma outra característica desta pesquisa é que os aspectos considerados relevantes foram delimitados e ajustados à medida que o estudo se desenvolveu. Deste modo, não partimos de suposições antecipadas, além da formulação do problema instigador do estudo. Assim, a busca de respostas para o problema que foi formulado resultou na elaboração de questões ou temas de interesses mais genéricos, que foram sendo definidos e redefinidos na medida em que o estudo foi tomando o seu curso. Para isso, o estudo compreendeu a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, histórias e estórias, estruturas e processos interativos, procurando-se compreender os fenômenos (eventos internos e externos), segundo a perspectiva dos participantes envolvidos (Godoy, 1995).

Esta pesquisa como modo de investigação se caracteriza como sendo um “estudo de caso” (Bruyne, Herman e Schautheete, 1982), uma vez que pressupõe uma intensiva análise que procurou aglutinar o maior número possível de informações detalhadas, referentes às deficiências de aprendizagem no INGESP.

Por fim, o presente estudo é do tipo descritivo porque intenciona conhecer a natureza, composição e os processos que compõem o problema de pesquisa que o constituem ou nele se realizam, para assim permitir a descrição de suas características (Selltiz, 1987).

Finalmente, o estudo se encontra orientado pelos princípios do paradigma interpretativo-subjetivista da realidade social (Burrell e Morgan, 1982). Dentro desse paradigma, a perspectiva fenomenológica aparece como preponderante ao considerarmos os objetivos propostos pelo estudo, uma vez que os mesmos consideram fundamental o desvendar do sentido oculto das manifestações mais imediatas ou aparentes. Desse modo, torna-se imprescindível ultrapassar as exterioridades para atingir a essência dos fenômenos.

3.2 Participantes

Os entrevistados em número de 36 (trinta e seis) foram compostos do seguinte modo: um dos proprietários da empresa pesquisada (P1), cinco diretores (D1, D2, D3, D4 e D5) e 27 (vinte e sete) funcionários (E1, E2, E3...E27) e três proprietários de outras empresas franqueadas (P2, P3 e P4).

As características demográficas dos participantes da pesquisa são as que seguem: a) Um dos proprietários da empresa pesquisada (P1) do sexo masculino com idade de 53 anos e escolaridade em nível de III grau. Os diretores, dois do sexo masculino e três do feminino, com idade média de 35 anos e escolaridade média em nível de II grau. Os demais funcionários, 15 (quinze) do sexo feminino e 10 (dez) do sexo masculino apresentaram uma idade média de 25 anos e escolaridade média em nível de terceiro grau incompleto. Quanto aos três proprietários de outras empresas franqueadas são todos do sexo masculino, com escolaridade de terceiro grau e idade média de 38 anos. .

A amostra foi intencionalmente escolhida, ao compreendermos que devido ao tempo de serviço dos participantes (mais de dois anos, no mínimo), bem como as posições ocupadas na hierarquia da escola, os mesmos teriam, a princípio, as respostas ao problema proposto.

3.3 Instrumentos de Coleta de Conteúdos

Os conteúdos foram obtidos preferencialmente através da aplicação de um roteiro de entrevista semi-estruturada. A opção por esse instrumento permitiu interações do tipo “face-a-face”, onde tanto os pesquisados como o pesquisador tiveram a oportunidade de esclarecer dúvidas a respeito das questões formuladas e das respostas que eram dadas.

Um segundo instrumento de coleta de conteúdos utilizado foi a análise documental. Os documentos considerados à análise foram seguintes: “Manual da Secretária” – consiste num manual de rotinas operacionais e de comportamentos das secretárias; “Compêndio de Normas e Procedimentos” – da mesma forma que o anterior, consiste num manual de instruções operacionais e de comportamentos dos professores; “Attendance Card” – documento do professor para controle de atividades em sala de aula; “Schedule” – cronograma de atividades e procedimentos dos professores em sala de aula; “CIS” – relatório elaborado pelos professores para denunciar toda e qualquer irregularidade ocorrida em sala de aula; “Mapa de controle de exercícios” – elaborado pelos professores para orientação dos coordenadores sobre entrega tempestiva dos exercícios pelos alunos; “Lesson Plan” – manual destinado ao planejamento da aula pelos professores; e diversos outros com finalidades burocráticas.

Os conteúdos obtidos a partir da análise dos documentos foram importantes, uma vez que, proporcionaram subsídios relevantes ao problema formulado para o presente estudo.

Finalmente, o terceiro instrumento de coleta de conteúdos também contemplado no estudo foi a observação sistemática não participante. Através do mesmo, a organização pesquisada foi observada tendo como foco o problema e os objetivos propostos para o estudo.

3.4 Descrição e Interpretação dos Conteúdos

Como técnica de análise de conteúdo utilizamos a análise categorial temática. Os conteúdos foram reagrupados de acordo com as seguintes categorias gerais : 1) Os processos de aprendizagem no INGESP; 2) A contribuição oferecida pela franqueadora à aprendizagem no INGESP; e 3) O planejamento como aprendizagem no INGESP.

De modo mais específico, em relação às deficiências de aprendizagem no INGESP, foram elaboradas as seguintes categorias: 1) A dimensão da burocracia no INGESP; 2) A relação dos líderes do INGESP com as deficiências de aprendizagem; 3) As obstruções à aprendizagem de circuito duplo no INGESP; 4) As impropriedades culturais à aprendizagem no INGESP; e 5) As diferenças geográficas e funcionais.

O procedimento utilizado para o tratamento qualitativo dos conteúdos é tecnicamente denominado de análise de conteúdo. Pressupõe o estudo detalhado dos relatos dos entrevistados, dos conteúdos presentes em documentos e em observações, procurando o sentido das colocações e dos eventos observados, reconhecendo o que é essencial para, a partir daí, selecioná-los em torno das idéias consideradas principais no estudo (Laville e Dione, 1999).

3.5 Definição de Termos

Aprendizagem: De acordo com definição literal da palavra dada por Ferreira (1975), é o ato de tomar conhecimento de algo, retê-lo na memória em consequência de estudo, observação, experiência, advertência, etc. Para Kolb (1997), em um modelo vinculado à psicologia social, que ele denominou de "aprendizagem vivencial" (p. 322), a aprendizagem é concebida dentro de um ciclo quadrifásico (...) "*A experiência concreta imediata é a base da observação e da reflexão. Tais observações são assimiladas na forma de uma teoria a partir da qual pode-se deduzir novas implicações para a ação. Tais implicações ou hipóteses servem então de guias durante a ação para criar novas experiências*" (p. 322).

Organizações: São entidades dotadas de personalidade jurídica, nacionais, internacionais ou multinacionais, compostas por quatro níveis tais como: recursos (físico e material), processos (matéria-prima, peças, documentos, informações, pessoas dinheiro, etc.) relações (corresponde ao que acontece com as pessoas) e identidade (biografia da entidade, a sua cultura e os seus valores).

Aprendizagem Organizacional: É o exercício de práticas administrativas e operacionais adotadas pelas organizações, que se baseiam principalmente em princípios defendidos originalmente por Shön e mais tarde por Schein, Garvin, Drucker, Forrester, Geus, Argyris, entre outros, quando preconizam uma direção

participativa das organizações que deve a um só tempo respeitar a iniciativa individual e o dinamismo do grupo. A aprendizagem organizacional não se limita apenas à compreensão daquilo que é necessário para a sobrevivência da organização, mas também inclui o que Senge (1990) chama de "aprendizado gerador", que é uma função que expande a capacidade dos seres humanos de criar os resultados que almeja. Para o propósito deste trabalho identificamos como mais própria a definição dada por Senge, ou seja: uma nova forma de administrar empresas baseada em cinco disciplinas – "domínio pessoal", "modelos mentais", "objetivo comum", "aprendizado em grupo" integradas pelo "raciocínio sistêmico" – a compreensão da realidade como um todo indivisível e auto-recorrente, que leva à compreensão dos perigos que ameaçam a sobrevivência da organização e a reconhecer novas oportunidades.

Organizações que aprendem Uma organização que aprende é uma estrutura que procura criar seu próprio futuro, uma vez que assume que o aprendizado é um criativo processo de desenvolvimento de seus membros. A organização que aprende é aquela que é capaz de desenvolver-se, adaptar-se e transformar-se em respostas para quase todas as necessidades e aspirações das pessoas estejam elas dentro ou fora da organização. Em sua essência encontramos todo o potencial humano que falta nas organizações convencionais e tradicionais, e em seu centro está a convicção de que quando todos os membros da organização têm um completo desenvolvimento de suas vitais capacidades humanas, temos resultados que convergem tanto com a visão pessoal, como com a organizacional, de forma que as metas e objetivos de ambas as partes reforçam este potencial.

Deficiências de Aprendizagem: São práticas, formas estruturais e políticas administrativas, originadas pela nossa forma de raciocinar e interagir que criam graves deficiências de aprendizagem nas organizações. Elas estão de tal forma arraigadas cultural e estruturalmente nas organizações que obstaculizam qualquer esforço de soluções de problemas.

3.6 Precauções na Realização do Estudo

O fato do autor do presente trabalho integrar o quadro de pessoal da empresa investigada impediu que o mesmo realizasse as entrevistas. Em conseqüência, um outro pesquisador, devidamente qualificado para tal, foi quem teve a incumbência de realizar essa tarefa, sendo que este foi ainda supervisionado por um segundo pesquisador sênior.

Além disso, durante o período de realização do presente trabalho (três anos), o autor do mesmo permaneceu afastado do exercício de suas atividades nesta organização. Tal providência objetivou dirimir possíveis vieses que eventualmente pudessem comprometer a objetividade do pesquisador no trato dos conteúdos obtidos.

Uma outra limitação encontrada no estudo foi a impossibilidade de recorrermos, quando foi necessário, à alguns entrevistados por mais de uma vez, para o esclarecimento de dúvidas que persistiram, em virtude dos mesmos terem saído da organização.

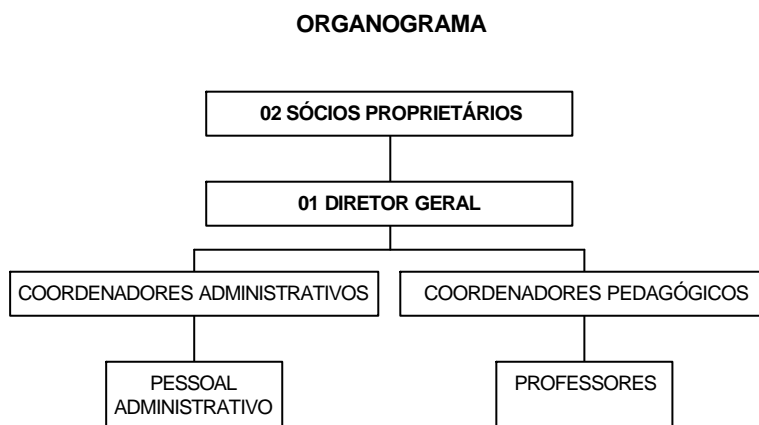
IV

IDENTIFICAÇÃO DA EMPRESA

A empresa, com o nome fictício de **INGESP** por nós atribuído, é uma organização de personalidade jurídica de direito privado, com sociedade por cotas limitadas dividida igualmente por dois sócios, administrada pelo sistema de franquia, com unidades nos municípios de Florianópolis e São José.

A empresa franqueadora do **INGESP** tem sede no Rio de Janeiro e franqueados em todo território nacional atuando em mais de 1000 municípios brasileiros, tanto através de suas franqueadas, como em escolas regulares que adotam seu método de ensino. Atua ainda em cerca de mais seis países, inclusive nos Estados Unidos. O serviço que oferece é o de ensino dos idiomas inglês e espanhol.

O **INGESP** está administrativamente assim estruturado:



Por ser uma empresa franqueada está obrigada a seguir a diretriz metodológica de ensino estabelecida pela franqueadora, sem que haja, contudo, interferência desta em sua operacionalidade legal, administrativa e fiscal.

O **INGESP** conta atualmente com aproximadamente 60 empregados, sendo que destes cerca de 20 são administrativos e os 40 restantes compõem o corpo docente, além dos dois sócios proprietários. O nível médio de escolaridade do pessoal administrativo é do segundo grau, com alguns empregados com o terceiro grau. Já o pessoal docente, concluiu ou está, em sua grande maioria, cursando o terceiro grau.

O público alvo principal a que o INGESP oferece seus serviços é, em sua maioria, mais de 70%, composto de adolescentes e jovens das classes média e média alta, atendendo também, em menor número a adultos, cujas necessidades profissionais ou acadêmicas exigem um elevado nível de conhecimento dos idiomas inglês ou espanhol.

Seu principal fornecedor é a empresa franqueadora, que por força de contrato, fornece às franqueadas com exclusividade, todo o material pedagógico necessário ao desempenho das atividades dos franqueados. Os demais fornecedores são livrarias, empresas de comunicação e profissionais autônomos tais como contadores, advogados, etc.

Esta empresa ocupa lugar de destaque nos municípios onde atua, com uma quantidade de clientes significativamente maior do que as de seus concorrentes. Nos municípios de Florianópolis e São José, a atuação de outras empresas neste segmento de mercado manteve-se durante um longo período de tempo estável com cerca de no máximo 10 escolas; contudo, nos últimos cinco anos esse número vem aumentando expressivamente, oscilando entre 25 a 30 novas escolas atualmente.

4.1. Breve história do INGESP

O início da jornada para se constituir o empreendimento que hoje estudamos, remonta aos tempos de 1982, cujas reminiscências ainda se encontram bastante presentes na memória daqueles que a experienciaram. Um dos sócios, com o propósito de se tornar um empresário, demitiu-se do emprego em uma empresa multinacional, onde trabalhava como gerente de vendas, no Estado do Rio de Janeiro. Naquela oportunidade, ele juntamente com dois irmãos, veio estabelecer-se, entre os pioneiros no Estado de Santa Catarina na instalação de cursos de idiomas, inaugurando na cidade de Criciúma uma das primeiras unidades do INGESP no sul do Brasil.

Sem uma experiência anterior que lhes permitisse trilhar por caminhos melhores pavimentados pelos meandros da complexidade de uma iniciativa como está aliada a uma exaurível disponibilidade de recursos financeiros, o começo foi penoso e, de algum modo, traumático. Suas conseqüências podem ainda, nos dias de hoje, serem observadas em várias das premissas que estão inseridas na cultura dessa empresa.

Para a implantação do INGESP naquele município foram necessários desenvolver esforços duplos: o primeiro visava tornar a marca conhecida, já que quase não havia escolas dessa *franchising* no sul do país que pudesse oferecer algum referencial. O segundo

e mais difícil, foi sustentar-se no mercado em vista da utilização por um concorrente, até então líder absoluto, de artifícios absolutamente contrários aos mais elementares princípios éticos nas relações de livre concorrência no mercado, ao se perceber ameaçado em sua liderança. Isso, contudo, não impediu que gradativamente a empresa consolidasse sua posição, mantendo-se naquele município até os dias de hoje com relativa segurança.

Superados os primeiros obstáculos, no ano seguinte, em 1983, foi adquirida a unidade de Florianópolis, sendo que no final de 1984, a filial de Criciúma foi vendida.

Por diversos fatores, o INGESP nesta capital carecia de maior expressão, estando limitado a um reduzido número de alunos, inferior a 100. Entre estes fatores se destaca o pouco ou quase nenhum interesse empreendedor dos antigos proprietários, tanto em relação às estruturas processuais, como principalmente nas dinâmicas relacionais com o mercado. As primeiras providências adotadas pelo novo adquirente voltaram-se para uma difusão e consolidação da imagem da empresa no mercado. Intensivas e exaustivas demandas que objetivassem uma projeção da marca INGESP, bem como sustentassem sua credibilidade, tornaram-se prioridades nas propostas de ação estratégicas desenvolvidas até então.

Um trabalho diuturno requerendo extraordinários esforços da equipe de funcionários, sobretudo dos três irmãos, levou-os a recorrer a diferentes práticas de *marketing*. Não raras vezes, amparados pela vigília da noite, espalhavam-se pelas ruas da cidade afixando cartazes de propagandas. Durante os horários de aulas das escolas regulares, seja pela manhã, tarde ou noite, postavam-se frente aos seus portões, para na saída ou entrada dos alunos, distribuírem folhetos ilustrativos da empresa, quase sempre acompanhados de alguma promoção especial de matrículas. Em épocas especiais, aquelas com possibilidades de conquistar maior número de alunos novos, notadamente no princípio de cada semestre letivo, juntavam-se aos irmãos outros parentes próximos. Percorriam todas as principais ruas da cidade, de casa em casa residencial, de prédio em prédio de apartamentos, da mesma forma, distribuindo mais de 50.000 malas direta contendo folhetins de propaganda da empresa (uma quantidade expressiva se considerarmos a população da época).

Segundo um dos diretores, para eles, naqueles momentos, “não haviam sábados, domingos ou feriados, e dias ou noites que pudessem usufruir. Era só trabalho, muito trabalho”. As empresas não foram esquecidas, as maiores, definidas por este diretor como as “que possuíam número superior a 100 empregados”, ou eram objetos de visitas deles

(diretores), ou recebiam correspondência oferecendo um portfólio de serviços que poderiam atender às suas necessidades particulares relacionadas com o aprendizado do idioma inglês.

Torna-se oportuno destacar que essas práticas sempre foram acompanhadas de uma intensa divulgação do INGESP pelos meios mais tradicionais de comunicação. Substantial parcela dos recursos financeiros disponíveis era periodicamente investida em mídias como rádios, jornais e principalmente televisão, ensejando assim que a população do município, em todos os seus estratos sociais e abrangência geográfica fosse contemplada com a fixação da imagem da empresa.

Com o passar dos anos, graças a sua proposta metodológica revolucionária para o ensino do inglês, aliada a seriedade de propósitos dos proprietários e funcionários e, ao incansável trabalho de marketing por eles desenvolvido e ainda, principalmente, por uma crescente necessidade do mercado, essa empresa foi crescendo gradativamente.

Em 1989, a empresa já se fizera destacar no mercado local. Um fato marcante que corrobora esse reconhecimento foi a inauguração da unidade de São José, na grande Florianópolis, a pedido da população local, representada naquele momento por uma eminente autoridade daquele município que estudava na unidade de Florianópolis.

Mais uma vez, foi exigido novo empenho pessoal dos irmãos, agora já em número de seis; alguns acompanhados de suas respectivas esposas. Todo o esforço para implantação dessa unidade, que envolveu o trabalho braçal nas instalações físicas, bem como o mesmo procedimento de marketing adotado anteriormente, foi por eles, quase que exclusivamente implementado.

O início dessa unidade demonstrou nitidamente que a empresa já se tornara um sucesso. A filial, ainda no seu primeiro semestre de atividade, contou um número significativo de alunos em suas salas de aula, superando, naquela oportunidade, as expectativas mais otimistas de seus diretores.

Dada a crescente demanda do mercado, seguiu-se então, um ano após, a inauguração de uma segunda unidade em Florianópolis, no bairro da Trindade. O objetivo era atender a um mercado mais específico, os universitários, já que estaria próxima das duas únicas universidades existentes no município até então, a federal e a estadual. Esta expectativa inicial, uma vez mais foi superada, porquanto essa filial além de trazer para suas salas de aula o público alvo inicial, contou com uma expressiva procura de crianças e adolescentes moradores do próprio bairro, bem como dos bairros próximos.

Registre-se que os procedimentos para instalação e divulgação dessa unidade, da mesma forma que as anteriores, requereram novamente os esforços individuais dos membros da família que trabalhavam na empresa.

Gradativamente, com o passar dos anos, a empresa foi conquistando seu espaço. Já a partir do princípio dos anos noventa o sucesso por ela alcançado, transformou-a no maior curso de idiomas nos mercados onde atua, chegando aos dias de hoje a um número superior a 1300 alunos e a cerca de 60 empregados distribuídos nas quatro unidades espalhadas pelos municípios de Florianópolis, São José e Palhoça. Esta última inaugurada em 1997, também, seguindo os mesmos procedimentos das anteriores.

Dentre as vitórias que fazem parte dos registros nos anais históricos dessa empresa, destaca-se a conquista, durante os cinco últimos anos consecutivos, do título de empresa “*Top of mind*” na grande Florianópolis. Este título é conferido anualmente pela FIESC (Federação das Indústrias e Comércio de Santa Catarina), em parceria com o jornal A Notícia, àquelas empresas que mais se destacaram durante o ano, segundo a opinião da população pesquisada.

4.2. Algumas Considerações Sobre a Cultura do INGESP

Pode-se facilmente observar, como ficou evidente na breve história dessa empresa, que esta mantém uma cultura de características eminentemente familiar, com um viés patriarcal por excelência, não por mera coincidência, como veremos a seguir. De acordo com Macedo (2001) um exemplo freqüente encontrado nas empresas familiares são as práticas paternalistas, uma das formas mais antigas de administração do trabalho, cuja matriz simbólica era a família. O paternalismo predomina como forma de posturas e práticas dos administradores no interior das organizações, mesmo antes da industrialização, fazendo-se presente ainda hoje nas mais modernas modalidades de gerenciamento.

Além do proprietário que iniciou o INGESP, juntamente com mais dois irmãos, quase que únicos empregados naquela oportunidade, a estes vieram se juntar, com o decorrer do tempo e em conseqüência do seu crescimento rápido, diversos outros empregados, muitos dos quais ainda integrantes dos quadros de pessoal da empresa. Entre eles outros três irmãos; destes, no final de 1988, um segundo sócio. Aos irmãos, se seguiram suas respectivas esposas.

Esta inserção gerou e consolidou uma cultura da organização solidamente sustentada por padrões de comportamentos que agregam valores às relações interpessoais na empresa, muito afinados com os valores familiares dos irmãos.

Apesar das políticas em geral da empresa, seus objetivos, metas, e propostas mercadológicas estarem fundamentadas principalmente pelas premissas dos sócios proprietários, os demais irmãos, como é peculiar em empresas familiares, exerceram influências determinantes na construção de valores, crenças e paradigmas que consolidaram as características idiossincráticas da cultura desta organização (Macedo 2001). Qualquer observador atento poderá constatar que os valores básicos que regem as atitudes e comportamentos dos empregados em geral, sobretudo dos mais antigos, com mais de cinco anos na empresa, confundem-se com os da família dos irmãos.

As solenidades mais tradicionais de conagraçamentos como festas de aniversários, de finais de ano, de integração de novos membros etc., são marcadas por rituais que sinalizam aos presentes a necessidade do compartilhamento de uma relação pessoal, que transcendam os muros da empresa.

O próprio simbolismo histórico dessas práticas, notadamente quando as barreiras hierárquicas permanecem latentes, proporcionam uma simbiose entre os administradores e empregados e, entre estes com os demais familiares dos membros presentes, quer seja pela suas características festivas, quer seja pelo apelo subjacente de camaradagem e intimidade psicossocial que estes eventos estimulam em seus participantes. Nestes momentos, entre almoços ou jantares, entre práticas de esporte, entre apresentações artísticas, ou outras diferentes manifestações, os membros da empresa, em todos os seus níveis, encontram espaço para externarem suas características narcisísticas em seus diferentes matizes.

Envolvidos em um clima predominantemente ritualístico recorrente, os participantes são incentivados ao exercício de manifestações que torne evidente seu sólido envolvimento e comprometimento com a empresa e com os demais colegas de trabalho. Nas sutilezas dessas práticas alegóricas, foram se legitimando, de formas subliminares, não sem o arripio de alguns preceitos éticos, ideológicos ou dogmáticos, sobretudo dos neófitos, os heróis organizacionais estrênuos, personificados em figuras carismáticas que têm se perpetuado na empresa.

No contexto dos heróis se insere principalmente, o sócio proprietário mais antigo. Pessoa de princípios morais marcantes, doutrinado sob a égide das ciências clássicas de

administração e com um comportamento quase sempre voluntarioso, mantém sob rígido controle os principais fatores endógenos que conduzem os processos nesta empresa.

Para o INGESP, e de acordo com os pressupostos de Enríquez (2000), o empregado é reconhecido como um sujeito de uma alteridade irreduzível, sendo, pois, um objeto manipulável e instrumento à mercê da organização. Justifica-se assim esses estágios de formação para o seu reconhecimento dando-lhe a impressão de ser respeitado e valorizado, por mais modesto que seja.

Aqueles participantes que eventualmente não submergem a estes preceitos culturais são vistos como dissociados dos valores ali compartilhados e, via de regra, tendem a ser segregados pelos demais membros, rotulados como pouco comprometidos com o interesse comum. Em consequência são relegados, em sua maioria, ao ostracismo.

Uma conclusão que se pode daí aferir é que este apelo ao engajamento, a uma integração unilateral à cultura da organização, nessas circunstâncias, torna sintomático para a empresa que o mérito profissional, apesar de sempre ser considerado em sua relevância, necessariamente, perde importância para a capacidade de seus membros em se relacionarem.

V.

DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS CONTEÚDOS

5.1 Os Processo de Aprendizagem do INGESP

Vários autores, entre eles Argyris (1957, 1992), Senge (1990, 1997b, 1998, 2000), Shaw e Perkins (1993), Nonaka (1997), Kolb (1997), Schuck (1997) e Geus (1999a), postulam que o aprendizado ocorre naturalmente em qualquer tipo de organização, porque as pessoas mudam seus modelos mentais e constroem um modelo conjunto conforme se inter-relacionam. O que as tornam diferentes é a forma, a velocidade e a disseminação desse aprendizado em cada organização, que pode não acompanhar um mundo onde a capacidade de aprender e disseminar o conhecimento mais rapidamente que os concorrentes, pode se constituir na única vantagem competitiva.

Esta perspectiva é corroborada por Garvin et al (1998), quando afirmam que todas as organizações possuem um conhecimento que torna as pessoas capazes de executarem coletivamente tarefas, as quais não conseguiriam fazer atuando de formas isoladas. Este conhecimento organizacional, na maioria das vezes, é explícito e tácito ou implícito.

No INGESP, como na maioria das organizações onde prevalece um sistema de gerenciamento mais tradicional, apesar do conhecimento ser contínuo, ele raramente é planejado e administrado para que ocorra de maneira rápida, sistemática, difusa e alinhada aos seus objetivos, como propõe Nonaka (1997). Entretanto, dentro das limitações que observaremos ao longo deste trabalho, identificamos nessa empresa, duas variáveis de apropriação e difusão do conhecimento: a primeira na formalidade de seus processos de trabalho e a segunda na informalidade das relações de seus membros.

Assim é que, recorrendo aos quatro padrões básicos de conhecimento numa organização criados por Nonaka (1997), podemos descrever como esses padrões estão presentes nesta empresa:

1. O conhecimento implícito de um funcionário é repassado implicitamente para outro, quando uma das regras estabelecidas nesta empresa é que todo novo professor deve

necessariamente assistir, pelo menos, uma aula mensal de um professor mais experiente na expectativa de que, dessa forma, seja proporcionado ao primeiro habilidades para introjetar padrões de excelência funcional, assimilando o que o professor mais experiente possui de qualidades como também, observando suas falhas para evitá-las.

2. O conhecimento explícito se torna dessa forma, pela elaboração de diversos manuais, expedientes dos administradores, etc. que padronizam e rotinizam as ações e procedimentos nas diferentes esferas de trabalho na empresa.
3. O conhecimento implícito encontra campo de expansão para se tornar explícito em reuniões periódicas, ou seminários semestrais patrocinadas pela empresa objetivando principalmente que os professores troquem experiências vividas no cotidiano de seus trabalhos e compartilhem os êxitos obtidos.
4. E, finalmente, o conhecimento explícito assimilado pela maioria se torna implícito quando estes são exercitados pelos novos professores em suas práticas em sala de aula.

Esses procedimentos são interpretados por Kolb (1997) como uma dimensão de aprendizagem concreta e abstrata simultaneamente. Proporciona que a experiência vivida pelo aprendiz desenvolva suas habilidades que lhe permite desmembrar o todo, em partes, para as isolar e sintetizá-las, abstraindo refletidamente propriedades comuns para hierarquizar conceitos, planejar suas ações futuras, pensando e agindo simbolicamente. Por outro lado, traz em si uma concretude que dificulta sua assimilação ou mesmo sua imersão na experiência imediata do trabalho.

Valendo-nos das assertivas de Shaw e Perkins (1993), encontramos no INGESP outra variável de assimilação do conhecimento que está diretamente relacionada com a influência que as crenças exercem principalmente em seus administradores criando um modelo de aprendizagem. Estes autores afirmam que as crenças são uma combinação de valores, conhecimentos e experiências. E que os sistemas de crenças abrangem valores básicos, muitos dos quais implícitos e aceitos sem análises. Os administradores do INGESP têm uma tendência de verem e interpretarem o mundo através de “lentes” desses sistemas de crenças, reagindo com base neles. Suas ações determinam resultados que suas “lentes” já captaram no passado, como fica claro nos depoimentos de dois dos principais administradores:

(P1) - Eu vivo isso aqui há quase 17 anos e já passei por todo tipo de experiência que você possa imaginar, então, queira ou não, eu sou obrigado a conhecer todos os meandros de como as coisas funcionam aqui dentro. O pessoal muitas vezes vem aqui e dá muitas idéias, só que eu, com minha experiência conheço muito bem como as coisas funcionam. Então a pessoa pode até achar que é uma idéia brilhante, mas nós já a experimentamos no passado e não deu certo. Aí eu ouço a pessoa, agradeço a contribuição, mas não coloco em prática, por que sei que não vai funcionar.

(D1) - É muito comum o pessoal chegar pra mim com várias sugestões sobre fazer isso ou aquilo. Muitas vezes são até idéias boas, mas o que acontece é que na maioria das vezes são coisas que nós já fizemos, já testamos e não funcionou. Envolve muito mais coisas que a pessoa pensa, ela não tem idéia de custos, do desgaste que aquilo que ela está sugerindo vai provocar.

Acerca desses depoimentos Shaw e Perkins (1993) esclarecem que o aprendizado eficiente ocorre quando as pessoas refletem sobre as conseqüências de seus atos e, conseqüentemente, adquirem conhecimento. A relação de causa e efeito ou entre ações e resultados é complexa e com freqüência subjetiva.

Já o aprendizado por mediação social proposto por Schuck (1997), quando se valeu da abordagem pedagógica de Lev S. Vygotsky, é exercitado nos diferentes cursos e seminários promovidos pelo INGESP. Sempre que ocorrem mudanças significativas nos processos de trabalho nessa empresa elas são, invariavelmente, entre a passagem de um ano letivo para outro, os envolvidos são convocados para participarem de treinamentos específicos. Um exemplo típico foi a mudança ocorrida há cerca de 05 anos com os equipamentos eletrônicos utilizados até então em sala de aula (gravadores, fitas cassete, projetores), para computadores. Todos os professores, secretárias e pessoal de apoio participaram de exaustivos treinamentos que ainda hoje se repetem para os novos admitidos.

Da mesma forma, são promovidas reuniões para solução de eventuais crises cuja participação, na maioria das vezes, fica restrita ao pessoal administrativo. Nessas reuniões são discutidos os problemas e verificadas as possibilidades. Ou, como nos ensina Schuck (1997), os atores se reúnem para compartilhar suas experiências e qualificações, discutem as inter-relações das variáveis do processo gerando situações hipotéticas e dimensionam as conseqüências das opções propostas. Mais uma vez, quase sempre prevalece o significado dado para o problema e para a ação corretiva dos administradores mais antigos, baseando-se em suas experiências do passado. Quando, entretanto confrontam-se com o inusitado,

recorrem a presença de terceiros com maior repertório de significados, geralmente uma consultoria ou especialistas como advogados e contadores.

Com relação à aprendizagem promovida com a inovação dos processos de trabalho no INGESP, identificamos a prevalência do que Tushman e Nadler (1993) chamaram de inovações incrementais e sintéticas. Essas inovações são decorrentes, principalmente, de iniciativas promovidas pela franqueadora que, periodicamente, promove mudanças de equipamentos e de tecnologias para os professores lecionarem em salas de aula.

Desde seu início na cidade do Rio de Janeiro, em princípios dos anos 70, a franqueadora do INGESP, vem aperfeiçoando sistematicamente a utilização dos recursos audiovisuais oferecidos aos franqueados. Inicialmente as aulas eram ministradas com fitas de rolo e com a utilização de gravadores. Alguns anos depois, as fitas de rolo foram substituídas por projetores de slides acompanhados ainda pelos gravadores. Mais recentemente há cerca de 5 anos, foram instaladas em todas as salas de aulas computadores, que oferecem ao mesmo tempo os recursos visuais e auditivos. Atualmente, encontra-se em fase de implantação a substituição de todos os computadores por D V Ds, com uma tecnologia bem mais apropriada para o sistema de ensino do INGESP.

Assim é que, de acordo com Tushman e Nadler (1993), com o aperfeiçoamento desses serviços a empresa está gerando pequenas inovações processuais que facilitam melhorias incrementais dos serviços, ao mesmo tempo em que promove o aprendizado.

Segundo estes autores, apesar dessas inovações serem significativas, são basicamente versões mais dinâmicas, rápidas e eficientes dos processos de trabalho existentes, que mesmo promovendo a aprendizagem incremental, não trazem por si só, novas qualificações e novas formas organizacionais que estimulam e produzem uma aprendizagem mais sistêmica e desafiadora.

A ocorrência de inovações descontínuas, aquelas mais significativas que trazem em seu bojo novas e fundamentais formas diferentes de se executar os serviços, que de acordo com Tushman e Nadler (1993), produzem inclusive a necessidade de mudanças no modelo de gestão, raramente são encontradas nessa empresa. Quando, em algum momento um de seus líderes tenta de alguma forma promover essas inovações, elas sempre sofrem solução de continuidade. Um exemplo típico desses raros eventos foi a tentativa da promoção por um dos administradores do INGESP, de reuniões conjunta com os administradores de cada unidade para discutirem os problemas existentes seguida de propostas de soluções. Assim se reportou este diretor sobre a não continuidade da iniciativa.

(D1) No ano passado iniciamos um trabalho que foi interrompido por minha causa, que era uma reunião semanal com todos os cabeças de cada unidade, para tentar sanar as dificuldades. Os problemas de ordem mais específicos eu só os discuto com os proprietários. Com problemas mais generalizados nós discutimos as coisas em reuniões com os cabeças da empresa.

Nós paramos com essas reuniões primeiro porque não estávamos encontrando resultados práticos, mas na verdade foi por que eu tive dificuldade de resolver os problemas que o pessoal apresentava, não encontrei muito apoio para isso, nem incentivo para continuar. Os proprietários falavam que era legal isso, que eu estava fazendo muito bem em promover esses encontros, mas no fim, as coisas ficavam por isso mesmo.

Um dos mais fortes componentes que propicia ao INGESP desenvolver suas capacidades de aprendizagem e se manter competitivo está na capacidade de relacionamento de seus membros. Goleman (1999) sugere que as organizações devem privilegiar mais o aprendizado das competências emocionais de seus membros, desenvolvendo suas relações interpessoais, do que o aprendizado das capacidades cognitivas. Isso os tornarão mais flexíveis, mais íntegros e mais conscienciosos.

O aprendizado da competência emocional requer para sua eficácia e plena aplicabilidade que as pessoas envolvam seu circuito emocional, onde estão armazenados seus hábitos sociais e emocionais. Isso exige uma mudança profunda no nível neurológico, tanto enfraquecendo o hábito prevalecente de um pragmatismo racional como o substituindo por outro que o aproxime cada vez mais das suas mais profundas emoções. É o que nos ensina Goleman (1999).

Como a maioria das atividades desenvolvidas nas organizações envolve uma comunidade ele se torna uma atividade social que, por meio de sua interação transfere e amplia conhecimento. O relacionamento social afetivo que prevalece entre os funcionários do INGESP, é fundamental para o desempenho bem-sucedido de muitas de suas atividades induzindo seus participantes ao entusiasmo e engajamento, duas qualidades que essa empresa soube conquistar.

O grau de afetividade nos relacionamentos, bem como o nível de comprometimento emocional e o entusiasmo demonstrado no trabalho pelos membros do INGESP, em todos os seus níveis, são fortes evidências de sua competitividade. Como testemunho do aqui exposto selecionamos um depoimento de um membro de cada unidade que constatam a profundidade dos relacionamentos e do comprometimento de seus empregados.

(E3 Trindade) - Eu gosto muito de trabalhar aqui, o ambiente de trabalho é muito bom. A relação com as secretárias e com os professores também é muito boa. Eu trabalhei um ano no Kobrasol e dois anos e meio aqui. Eu acho que o ambiente aqui é muito bom. Há mais amizades entre os professores e com as secretárias. Gosto muito dos diretores. Eu não tenho reclamações sobre o ambiente de trabalho.

(E15 Kobrasol) - Eu gosto muito de trabalhar aqui no INGESP do Kobrasol, (...) Quanto à escola eu adoro aqui, prefiro aqui às outras filiais. Eu já dei aula na Trindade um semestre, aqui a escola é menor, é mais em casa, as coisas são mais diretas. Se você precisa de um negócio, você fala e faz. Você encontra sempre as pessoas, não há desencontros. Sempre que você precisa, com quem você quer falar a pessoa está disponível. (...) Eu me relaciono muito bem com todos, tanto com funcionários quanto com professores. Eles me apóiam muito bem, eu me sinto como filho, a maioria aqui é mulher que cuida do pessoal. Logo que eu mudei pra cá comecei a dar aula no Kobrasol. É a minha família aqui em Florianópolis porque eu não tenho muitos amigos, então as amizades são daqui, tanto aqui, como no centro e na Trindade. Eu vejo a empresa como parte da minha família.

(E21 Centro) - Nossa, o INGESP é a segunda casa dos professores, nós nos apaixonamos pelos funcionários, nós temos uma interação muito grande com os alunos e dentro da sala dos professores a amizade reina. Há uma cumplicidade, a gente fora daqui se encontra. A gente não vê o coordenador como um supervisor, a gente o vê como um amigo. O Adriano desempenha muito bem o trabalho dele, tem um jeito muito especial de nos chamar atenção. Às vezes eu acho que ele deveria chamar mais atenção, mas a amizade prejudica isso. As pessoas não sabem separar isso. As meninas da secretaria estão sempre dispostas, elas não se cansam nunca, elas tem uma eficiência muito boa. A gente não tem nenhum constrangimento de pedir as coisas para elas, mesmo quando a gente está errada, ou não fez o serviço direito. As secretárias nos recebem muito bem, transmitem os recados muito bem e na hora.

De acordo com Goleman (1999) o nível prevalecente do comprometimento emocional de uma organização determina o grau de concretude do capital intelectual desta e, como consequência, o conjunto de seu desempenho. As habilidades técnicas e as competências básicas que tornam uma empresa competitiva dependem necessariamente dos relacionamentos das pessoas envolvidas, já que as realidades emocionais, políticas e sociais aumentam ou diminuem toda a potencialidade de aprendizagem da organização.

5.1.1 A contribuição oferecida pela franqueadora à aprendizagem no INGESP

Uma das importantes contribuições oferecidas pela franqueadora a esta empresa para ampliar seu leque de conhecimentos é instrumentalizado pela divulgação de boletins mensais (INGESP NEWS) contendo assuntos relevantes sobre as diversas iniciativas ocorridas em âmbito nacional por diferentes franqueados e, cujos resultados tenham correspondido às expectativas. Em diversos destes boletins e também em um jornal publicado pela franqueadora trimestralmente (jornal do INGESP) podemos encontrar valiosos exemplos de empreendimentos cujo sucesso dos resultados devem ser motivo de um *benchmarking* interno.

Outras das principais iniciativas que a franqueadora oferece ao INGESP para a busca de novos caminhos que o propiciem se adaptar à medida que o mundo à sua volta vai mudando e que o possibilita ser capaz de “olhar-se duplamente” questionando a relevância de suas normas de funcionamento - o que Morgan (1996) chamou de “aprendizagem de circuito duplo” e Argyris (1977) denominou de aprendizagem de duplo loop (*Double-Loop Learning*), poderia ser operacionalizada (e não o é pelos motivos que apresentamos), entre outros, em dois tipos de encontros periódicos.

O primeiro deles vem ocorrendo há mais de 15 anos e foi denominado de “bienio”. Como o próprio nome diz, a cada dois anos, por um período de 3 a 4 dias, reúnem-se por regiões geopolíticas todos os franqueados com o propósito principal de debater os problemas comuns bem como propor soluções, além de oportunizar à franqueadora apresentar seu plano estratégico, sua política de relação com os franqueados para o próximo período e, sobretudo, oferecer a estes uma visão mais ampla do mercado em que atuam, mostrando-lhes as ameaças e oportunidades inerentes aos seus negócios. A participação na bienio tem sido limitada aos proprietários franqueados juntamente com os principais administradores da franqueadora. Isso se justifica pela sua grande abrangência geográfica fazendo com que o número de franqueados se torne expressivo, algumas vezes superior a 1000 participantes.

Entretanto, esses encontros que poderiam ser uma oportunidade para que os participantes compartilhassem suas experiências oferecendo reciprocamente novas formas

de aprendizagem organizacional são, muitas vezes, embaciados por manifestações de prepotência, particularmente dos representantes da franqueadora, quando adotam atitudes que expressam a arrogância de determinados pressupostos e atitudes de suas culturas, criando-se assim o que Shaw e Perkins (1993) denominaram de “mito da excepcionalidade”. Este fenômeno ocorre quando as pessoas ou grupos se julgam diferentes daqueles que ocupam posições semelhantes, se considerando mais capazes e achando as experiências dos outros irrelevantes para sua atuação. Estes autores esclarecem que esse fato é mais comum de ser encontrado em organizações com unidades em diferentes locais geográficos (a franqueadora mantém sua sede na cidade do Rio de Janeiro), pois os que se julgam mais capazes podem interpretar que os localizados em outras regiões pouco podem oferecer como conhecimento, porque seus mercados são considerados diferentes.

Os depoimentos a seguir de três proprietários de franquias em diferentes municípios corroboram a existência desse fenômeno:

(P3) - Você tem que ter muito cuidado com o que o pessoal do Rio fala. Primeiro eles estão defendendo os interesses deles, segundo só depois que você testar o que eles propõem é que você pode acreditar. Eu já quebrei muito a cara com o papo desses caras, agora eu confio desconfiando.

(P1) Aqui está havendo um mal entendido, nós não podemos confundir a bienal como um espaço para discussão de problemas. O que X (franqueadora) faz nesses casos é trazer para as franqueadas suas propostas sobre novos programas que pretende lançar. Antigamente ela nem isso fazia, hoje pelo menos ela está dando uma satisfação. Agora o problema é que tem um ou outro cara aqui que se acha dono da verdade, então você tem que engolir as coisas goela abaixo e ficar quieto.

(P2) - Hoje não existe mais espaço pra você promover uma reunião e só uma parte interessada expor o que deseja. Eu acho que essas bienais têm que ser mais interativas tem que haver mais participação nossa. Você senta aqui e fica ouvindo o pessoal falar, falar... e quando você manifesta sua opinião parece que entra por um ouvido e sai pelo outro. Isso não me parece sincero. Só eles é que sabem das coisas?

Paradoxalmente, como explica Argyris (1992), estas são ações que objetivam aumentar o entendimento e a confiança, mas freqüentemente produzem desentendimento e desconfiança.

O segundo encontro denominado de “Novos Horizontes” vem ocorrendo há cerca de dois anos e sua periodicidade é bimestral, porém com uma participação mais reduzida de franqueados em regiões também mais delimitadas. Estes encontros, cujo próprio nome, da mesma forma que o anterior, sugere seu propósito, é promovido sob a liderança formal de um representante da franqueadora objetivando, além da discussão de problemas e dificuldades comuns entre os participantes, também e principalmente a troca de experiências de iniciativas que tenham logrado êxito por algum dos franqueados e que possam proporcionar significativas contribuições aos demais.

Nestas oportunidades são revistas e eventualmente desafiadas normas básicas, políticas e procedimentos operacionais em relação às transformações que ocorrem no meio-ambiente onde atuam os franqueados. Estes encontros possibilitam uma participação efetiva de todos os membros, pois, ainda que nem todos se expressem com a mesma receptividade, como a seguir explicamos melhor, sempre há uma grande interatividade, bem como um encontro de interesses mais conciliatórios, mesmo com alguns desvios de rumo que eventualmente um participante mais desavisado tente propor.

Destarte que os limites dessas trocas de experiências não se circunscrevem às fronteiras regionais, porquanto, os representantes da franqueadora, participam ainda de encontros em outras diferentes regiões, além de promoverem entre eles (os representantes), reuniões periódicas de assimilação e avaliação dos conteúdos discutidos nos encontros em que participaram, para então difundir os nas futuras reuniões dos “Novos Horizontes”. Nestas oportunidades os representantes da franqueadora exercitam um *benchmarking* procurando perscrutar o mercado para detectar experiências em práticas bem-sucedidas de terceiros que possam ser aproveitadas pelas franqueadas.

Acerca destas iniciativas torna-se necessário esclarecer que seu alcance no INGESP para uma aprendizagem de “circuito duplo” ou de “duplo loop”, mesmo considerando-as profícuas, encontram limites de expansão, reduzindo-as a uma aprendizagem de “circuito único” ou “loop simples” ambos propostos por Morgan (1996) e Argyris (1977). Este limite fica circunscrito aos paradigmas mais tradicionais de gestão praticados nessa empresa e que determinam seus princípios fundamentais de ações, sendo estes rigidamente estruturados de maneira a obstruir o processo de aprendizagem.

Ainda acerca das reuniões dos Novos Horizontes, encontramos também, de certa forma, o que Senge (1990) chamou de “mito da equipe administrativa” - uma idéia de que a dinâmica e interdependências complexas podem ser representadas por um grupo de

peessoas talentosas que harmonizam formações e pontos de vista diferentes. A verdade é que, como regra geral, segundo Senge (1990), a equipe administrativa raramente trabalha. Seus membros se juntam numa fachada superficial de *"todos por um"*, numa camaradagem que se esfacela logo que haja pressão real.

Constatamos como participante, que invariavelmente os conflitos de idéias e questionamentos que propiciariam situações embaraçosas ou constrangedoras a qualquer um de seus membros, são evitados em nome da harmonia e da coesão do grupo. Nesses momentos aqueles menos experientes ou mesmo mais desprovidos de maior tradição histórica como franqueado, deixam se conduzir pelos miticamente consagrados como mais respeitados e experientes.

A manifestação de um participante ilustra com maior fidedignidade o aqui exposto:

(P4) - Esse encontro foi mais proveitoso que os anteriores. Nós estamos vendo que X (um dos franqueados mais antigo) não é aquele super-homem que a gente via, aquele que fulano (proprietário do grupo franqueador) tanto elogia. Podemos falar mais à vontade. Eu sei que o passado dele no Y (empresas franqueadas) lhe dá autoridade para nos ensinar muitas coisas e até de brigar por nossa causa. Mas dessa vez estou vendo que nós também podemos oferecer muitas contribuições.

5.1.2 O planejamento como aprendizagem no INGESP

A capacidade dos administradores de empresas de absorverem o que está acontecendo no meio ambiente de seus negócios, e de agirem em relação a essas informações com medidas apropriadas, dependem das suas capacidades de aprendizado ou, mais exatamente, do aprendizado institucional que é o processo pelo qual estes administradores mudam os modelos mentais compartilhados de suas empresas, seus mercados e seus concorrentes. Essa assertiva, Geus (1999a) denominou de planejamento corporativo em termos de aprendizado institucional.

Este autor explica por que o aprendizado institucional é muito mais difícil que o aprendizado individual. Para ele o elevado nível de pensamento da maioria dos administradores é admirável. No entanto, ao se constituírem em equipes esse nível se torna consideravelmente inferior às capacidades individuais de cada um.

Esta forma de aprendizagem está no INGESP, condicionada aos modelos mentais de seus administradores já que a prevalência do modelo mecanicista faz com que seus administradores pensem em si próprios como máquinas, como partes mecanicistas e

especializadas, cada um se preocupando apenas com sua área de atuação tornando, de acordo com o que assegura Geus (1999a), o nível de aprendizado institucional em geral muito baixo. As entrevistas a seguir constataram essas ocorrências no INGESP:

(D1) - O problema é que cada proprietário pensa e age de forma diferente se o Pl quer fazer alguma coisa ele vai lá e faz, a mesma coisa o outro proprietário. Eles não costumam consultar um ao outro. Aí as unidades que poderiam trabalhar mais unidas ficam fazendo coisas diferentes, cada uma se preocupando com seu lado. Então fica difícil você administrar assim. Você manda uma coisa, aí, aqui funciona direitinho, vai ver na Trindade já estão fazendo de outro jeito, por que o Pl falou que tinha que ser assim, do jeito dele. Aí então nós promovemos reuniões para resolver os problemas, os dois proprietários brigam e fica tudo como estava antes. O problema é que eles não têm a mesma visão das coisas.

(D5) - Eu procuro não me envolver muito nessa relação dos proprietários, se eles mesmo muitas vezes não se entendem. Eu sei que fica difícil você resolver alguns problemas porque cada um quer uma coisa diferente. Então o que eu faço atendo ao Pl da forma que ele acha melhor e atendo ao outro proprietário também. Não é uma coisa assim que possa trazer problemas sérios, como eu falei, muitas vezes você consegue contornar.

(D2) - Às vezes é difícil você tem que conhecer bem esse pessoal, cada um tem um temperamento diferente, você tem que saber selecionar as coisas, quando um deles pede alguma coisa você vê se é aquilo que o outro também quer, se não, é melhor você não fazer. Pode até ter problema com a pessoa que te pediu, mas o problema vai ser menor se você fizer aquilo que o outro pediu.

Hoje, entretanto, um dos pré-requisitos para o sucesso empresarial é um aprendizado institucional contínuo acompanhando as conseqüentes mudanças corporativas. Mas, os sociólogos e psicólogos nos ensinam que é a dor que leva as pessoas e os sistemas vivos a mudar e, sem dúvidas, as empresas têm suas fases de crises dolorosas. Porém, para o autor, o gerenciamento da crise e o gerenciamento da dor é uma forma perigosa de gerir mudanças.

As crises trazem conflitos e dor para todos os que estão na organização, requerendo em conseqüência a necessidade de mudanças. O problema é que nessas circunstâncias os administradores possuem pouco tempo e poucas opções de ação, surgindo então, a necessidade de tomadas de decisões rápidas, cuja implementação raramente é boa e muitas empresas não conseguem sobreviver. Entretanto, esse desafio tem sido, de alguma forma, contornado pelos administradores do INGESP. As reações às mudanças ambientais quando

essa empresa se viu confrontada com a dor e a crise que ocorreram ao longo de sua história obtiveram relativos sucessos, tendo em vista estar ela gozando de plena saúde financeira, patrimonial e mercadológica.

De outra forma, Stata (1997), nos alerta que a aprendizagem organizacional requer novas percepções e comportamentos modificados, mas difere da aprendizagem individual em diversos aspectos. A aprendizagem organizacional requer percepções, conhecimentos e modelos mentais compartilhados de seus membros. Desta forma, sua velocidade fica limitada à velocidade do elo mais lento da cadeia. Contudo, se todos os principais tomadores de decisões aprendem juntos, compartilhando crenças e objetivos, estando comprometidos com as mudanças, elas fluirão tempestivamente. Da mesma forma, a construção do aprendizado ocorre também com base no conhecimento e em experiências passadas, ou seja, com base na memória organizacional. Entretanto, essa memória depende de mecanismos que se tornam institucionalizados e são usados pela organização, para reter conhecimento.

Este processo de aprendizagem organizacional citado por Stata (1997) se encontra no INGESP limitado a experiências de sucessos de seus principais diretores e de alguns de seus funcionários, particularmente os mais antigos que assimilaram o conhecimento ao longo dos anos sem, contudo, terem construído mecanismos eficientes de reprodução e disseminação desse conhecimento na empresa. Desta forma, o conhecimento interiorizado por alguns, que poderia integrar o acervo do INGESP, está retido na memória desses poucos, ao sabor de seus interesses e conveniências de reprodução. O delineamento dessa incorreção é mais bem explanado no capítulo referente às impropriedades culturais do INGESP, contudo, o que cita um entrevistado oferece uma visão clara dessa ocorrência:

(E24) - O P1 é o cabeça da empresa, ele detém todo o conhecimento daqui. (...) o P 1 tem uma capacidade administrativa muito admirável, a força que ele tem aqui dentro é muito grande. Só que o P 1 como capitão do navio, não pode abandonar o navio, porque ele não tem uma tripulação pra manter. Ele não tem ninguém pra substituí-lo, A D 2 depende dele, o D 3 depende dele, eu dependo dele. Ele não se preocupou em preparar alguém para quando vir a se aposentar. O dia que o P1 faltar, isso vai ficar sem rumo. (...) Eu achei que o D 1 estava sendo preparado para substituir o P 1, então eu preciso dizer pra ele que, por favor, não abandone o INGESP que os ratos vão tomar conta.

Não há dúvidas de que a memória individual exerce um papel preponderante na aprendizagem organizacional, o que pode se tornar um risco para a empresa é esta

depende exclusivamente desse acervo, podendo perder experiências e lições do passado conseguidas com dificuldades e grandes esforços, quando, por qualquer circunstância, o indivíduo vier a deixar a empresa.

Senge (1997a), alerta que os velhos tempos em que os grandes heróis aprendiam pela organização terminaram. No mundo atual cada vez mais dinâmico, interdependente e imprevisível, tornou-se impossível para alguém entender tudo do topo. O esgotamento do antigo modelo taylorista em que alguns são pagos para pensar e outros para executar, abriu caminho para o pensamento e a ação integradoras, em todos os níveis.

5.2 As Deficiências de Aprendizagem no INGESP

Uma propriedade comum que encontramos nos procedimentos dos administradores do INGESP está relacionada com a percepção generalizada que estes têm sobre seus subordinados. Eles não perceberam ainda que as pessoas são diferentes e conseqüentemente trabalham de formas diferentes. Para estes administradores, o fato do desempenho de seus subordinados estar abaixo de suas expectativas é por que eles trabalham de maneiras que não são as suas. Uma conclusão daí advinda é que os empregados e administradores possuem modelos mentais que não são compartilhados.

Senge (1977b), assegura que muitos líderes apesar de estarem qualificados para liderarem, fracassam ao fazê-lo porque tentam substituir visões por análises. Nenhuma análise no mundo pode gerar uma visão. Estes líderes acreditam que se as pessoas pelo menos entendessem a realidade atual, certamente se sentiriam motivadas a mudar. Entretanto, sentem-se frustrados quando percebem que as pessoas resistem às mudanças pessoais e organizacionais necessárias para alterar a realidade. O que dificilmente eles percebem é que a energia natural para se mudar uma realidade, está condicionada a percepção de uma imagem de como a realidade poderia ser, tornando-se mais importante do que de fato ela é. Isso pode ser facilmente percebido e ainda ilustrado com o depoimento de um dos sócios proprietários que afirmou:

(P1) - Eu me lembro de quando trabalhava numa multinacional como vendedor. Eu acreditava na minha capacidade de convencer as pessoas a comprarem o produto que vendia. É lógico que você tem que se dedicar, se esforçar muito para alcançar o sucesso. Em pouco tempo de empresa eu me tornei supervisor de vendas estadual. Mas por quê? Por que eu corria atrás, não ficava esperando os clientes, ia em busca de novos mercados (...) Mas este pessoal aqui não, eles não estão preocupados com o destino da empresa, não tão nem aí se deu lucro ou prejuízo. Saber reclamar eles sabem,

agora pegar e fazer é muito difícil. (...) Por mais que a gente queira mudar as coisas aqui é o mesmo que dar murro em ponta de faca, fazemos curso, treinamentos, reuniões, mas não adianta, eles não querem mudanças. Eu queria que eles tivessem pelo menos 10% da capacidade, do interesse que eu tinha quando era empregado.

Ainda a este respeito Geus (1999b) afirma que os transmissores ou catalisadores do processo de aprendizagem corporativa estão sujeitos a se envolverem em diversas armadilhas. Uma delas é que, às vezes, seus próprios modelos mentais se tornam irreconhecíveis para o público. Outra é tomarem providências demais em pouco tempo. A terceira e mais grave é que com frequência tentam ‘ensinar’ suas informações aos outros. O autor assegura que o ensino é, na verdade, uma das formas menos eficazes de transmitir conhecimento. Na melhor das hipóteses, segundo estatística do autor, os aprendizes absorvem 40 por cento daquilo que é ensinado; na maioria das vezes esse percentual cai para 25 por cento.

Acerca desta incongruência administrativa, Nonaka (1997) alerta que mesmo quando os administradores efetivamente desenvolvem idéias e *insights* significativos, ainda assim pode ser difícil comunicar a importância daquela informação aos outros. As pessoas não recebem simplesmente os conhecimentos novos de maneira passiva; elas os interpretam ativamente para inseri-los em suas situações e perspectivas próprias. Portanto, aquilo que faz sentido num dado contexto pode mudar ou até mesmo perder seu significado ao ser comunicado para pessoas inseridas em contextos diferentes. O resultado é que, quando o conhecimento novo é difundido numa organização, seu significado vai sendo continuamente modificado. O que um entrevistado relata exemplifica essa ocorrência no INGESP:

(D4) - Muitas vezes eu vejo que não é possível colocá-las em prática (as idéias dos proprietários). É muito diferente você ficar atrás de uma mesa administrando, do que uma pessoa que está ali, no convívio com as pessoas, vendo o que está acontecendo com o pai de um aluno. É uma visão diferente. Você conhece a necessidade do aluno, a necessidade do pai do aluno, do professor. Então a idéia de quem está atrás de uma mesa é uma e de quem está lá é outra. Então, às vezes você pensa em fazer alguma coisa diferente, mas a idéia de quem está atrás da mesa é diferente.

5.2.1 A dimensão da burocracia no INGESP

Os principais problemas identificados nesta organização são, em sua maioria, frutos dos sucessos por ela alcançada ao longo dos últimos 18 anos. Os administradores tendem a culpar a preguiça, a complacência, a arrogância e a burocracia de seus empregados, sem se darem conta de que outros inúmeros fatores, freqüentemente subjacentes às suas realidades do dia-a-dia, estão interagindo por conta própria dentro de uma estrutura de subliminar convivência existente nesta empresa e que, de fato, patrocinam ou sustentam vários comportamentos obstaculizantes ao seu aprendizado organizacional.

Estes comportamentos tornam a empresa objeto da pesquisa uma organização que se guia predominantemente pelos preceitos tradicionais de gestão administrativa, com prevalência do modelo burocrático em seus processos de trabalho.

Morgan (1996), baseando-se na epistemologia werberiana, classifica como burocráticas as organizações planejadas e operadas como se fossem máquinas. Ressalva, contudo, que a maioria das organizações é, até certo ponto, burocratizada devido aos pressupostos mecanicistas de pensamento que esboçam os mais fundamentais conceitos de tudo aquilo que sejam organizações. Segundo este autor, Max Weber, sociólogo alemão, observou os paralelos entre a mecanização da indústria e a proliferação de formas burocráticas de organização. Concluiu que as formas burocráticas rotinizam os processos de administração exatamente como a máquina rotiniza a produção. Em seu trabalho, descobriu que a primeira definição compreensiva de burocracia caracteriza-se como uma forma de organização que privilegiava a precisão, a rapidez, a clareza, a regularidade, a confiabilidade e a eficiência, atingidas através da criação de uma divisão de tarefas fixas, supervisão hierárquica, regras detalhadas e regulamentos.

A burocracia no INGESP está diretamente relacionada com os seus processos de trabalho. Eles são elaborados e desenvolvidos pela regra geral proposta pela organicidade taylorista. Taylor (1985) com a pretensão de organizar cientificamente o trabalho defendia cinco princípios básicos assim condensados:

1. A responsabilidade pela organização e pelo planejamento do trabalho é dos administradores, cabendo aos trabalhadores sua implementação prática.
2. A execução das tarefas deve ser baseada em métodos científicos, através de um planejamento correto e preciso.

3. As melhores pessoas devem ser selecionadas para desempenhar cargos específicos.
4. Para uma execução eficiente do trabalho, os trabalhadores devem ser sistematicamente treinados.
5. Para se assegurar que o trabalho esteja sendo executado adequadamente, as rotinas obedecidas e os resultados atingidos, os trabalhadores necessitam de uma constante fiscalização.

Estes cinco princípios básicos encontram ampla aceitação e são praticados em sua plenitude pelos administradores e funcionários do INGESP. Assim é que o planejamento e o desenvolvimento do método de ensino nesta empresa é centralizado pela franqueadora no chamado “laboratório de línguas”, situado na cidade do Rio de Janeiro. Isso quer dizer que as franqueadas, em geral, limitam-se simplesmente a aplicação rigidamente padronizada, em suas salas de aula, de formas operacionais elaboradas pela franqueadora. As franqueadas obrigam-se a enviar monitores para o centro de treinamentos instalado nesse laboratório de línguas, para exercitarem as técnicas de funcionamento do método e, como multiplicadores, repassá-las para seus pares em suas unidades.

Compete aos coordenadores de ensino em cada unidade, devidamente treinados para esse fim, manter sobre controle a aplicação, em seus mínimos detalhes, dos procedimentos impostos por este método. Para se aferir o resultado de cada professor, as unidades franqueadas contam com diferentes manuais e formulários também padronizados, todos desenvolvidos pela franqueadora, que possibilite aos coordenadores assegurar que o método esteja sendo seguido passo-a-passo, ou em uma linguagem própria “*step-by-step*”.

Entre estes documentos de controle podemos citar como exemplos, **Attendance Card**, um relatório produzido pelo professor para controle de atividades em sala de aula; **Schedule**, que é o cronograma de atividades dos professores em sala de aula; **CIS**, um relatório elaborado pelos professores para denunciar toda e qualquer irregularidade ocorrida em sala de aula; **Mapa de controle de exercícios**, destinado à orientação dos coordenadores e feito pelos professores sobre entrega tempestiva dos exercícios pelos alunos; **Lesson Plan**, um manual que instrui sobre o planejamento da aula pelos professores; e diversos outros com finalidades burocráticas.

A maioria dos demais procedimentos rotinizados no INGESP, mesmo aqueles que não requeiram obediência a uma seqüência lógica desencadeada pelas “máquinas”, nesse

caso os programas de computadores instalados em cada sala de aula, atendem a um receituário cientificamente sistematizado e elaborado pela franqueadora, dispostos também em outros manuais, tais como Manual da Secretária, Compêndio de Normas e Procedimentos.

O processo de seleção e treinamento de novos membros para o corpo docente está estruturado de sorte que atenda a formas padronizadas de procedimentos também sistematizados pela franqueadora. Estes neófitos antes de iniciarem suas atividades letivas passam por um treinamento que dura cerca de dois meses, para assimilarem toda a rotina operacional, tanto de sala de aula como suas relações com a burocracia no INGESP.

Esta padronização geral dos processos em larga escala, facilita o controle da massa crítica pela franqueadora, que periodicamente envia inspetores às franqueadas para se certificarem da qualidade na aplicação das rotinas processuais por ela elaborada.

Como ficou evidente em sua retrospectiva histórica, esta empresa tem obtido um relativo sucesso usando o “modelo mecanicista” devido ao fato de preencher todas as condições necessárias para o livre fluxo de suas forças. Para Morgan (1996), estas forças podem ser consideradas de modo simples, o que de fato ocorre no presente caso; isto é, as tarefas obedecem a uma rotina para serem desempenhadas, o ambiente é relativamente estável, assegurando a propriedade dos serviços oferecidos, não houve mudança significativa nos serviços prestados e, finalmente, as partes humanas da máquina são submissas e comportam-se como foi planejado que o façam.

Diversos foram os depoimentos que dão sustentação ao aqui relatado

(E20) - Eu acho que o curso em si, a metodologia que acontece em sala da aula na minha opinião é excelente, porque se não fosse eu não conseguiria passar isso nas informações que eu dou. Eu só dou uma boa informação porque acredito que o que estou falando é verdade.

(E11) - ... mas primeiro o método, porque todo mundo acha interessante atividades extras [aquelas não previstas nos manuais de procedimentos], mas no final do semestre é importante que o aluno passe com notas boas. O método tem que ser seguido passo-a-passo e não dá tempo para atividades extras. O método é excelente, o aluno realmente aprende. É lógico que como qualquer escola, nós temos alunos excelentes e alunos fracos. Por isso eu faço questão de seguir o método. O Rio elaborou esse método, então quem sou eu para mudar isso aí. Então eu vou obedecer esse critério porque eu acho que ele funciona. Eu sei que tem gente que não segue o método com rigor.

(E17) - Eu na realidade não tenho muitas dificuldades no meu trabalho. Talvez por eu ser um pouco radical eu tento sempre seguir o método. Tem uma equipe que bolou esse método e eu obedeco. Se cada um quiser fazer do seu jeito isso vira uma bagunça. Eu acho atividades extras importantes [aquelas não previstas no manual de procedimentos], mas acho que o método é mais importante. Não adianta eu fazer quatro lições correndo pra levar os alunos no MacDonal'd comer um sanduíche [atividades extraclasse]. Eles vão gostar, mas depois vão ter que estudar um monte para recuperar as aulas.

A compreensão desta organização em seu viés burocrático, além de compor o conhecimento de suas dimensões operacionais, não pode fugir às discussões relativas ao conceito de racionalidade.

A interpretação utilizada nos tipos de racionalidade que as diferencia, refere-se aos nossos modelos mentais e às referências utilizadas neles, que orientam as ações dos indivíduos no contexto social. Assim, de acordo com Weber (1987), as diferentes formas organizacionais encontradas na realidade social podem ser explicadas pela predominância do uso de tipos específicos de racionalidade.

Para os propósitos deste trabalho concentramo-nos em dois tipos de racionalidades segundo Weber (1987): a “racionalidade funcional ou instrumental”, que oferece como referência à ação humana, a aplicação de regras, leis e regulamentos tornados institucionalizados em determinado contexto, com base no cálculo utilitário de conseqüências no estabelecimento de relações meio-fim; e a “racionalidade substantiva” que está direcionada à ação. Entretanto, diferentemente da racionalidade instrumental, ela toma como base para sua orientação os valores. Neste tipo de racionalidade não existe, pois, o cálculo utilitário das conseqüências das ações humanas. As referências para a ação humana são tomadas em valores, independentemente dos resultados a serem obtidos. Estes dois tipos de racionalidade se superpõem na estrutura do INGESP, com nítida predominância da primeira.

A racionalidade instrumental como vista acima, permeando os processos de trabalho nesta empresa, encontra também sustentando uma compartimentalização entre os seus níveis hierárquicos, funções, papéis e pessoas, propiciando a criação de barreiras e obstáculos à aprendizagem. Dessa forma, a centralização das decisões pelos proprietários tolhe o fluxo livre de informações e de conhecimentos. Isso ficou evidente quando constatamos que nesta organização prevalece uma estrutura fragmentada de pensamentos,

que não encoraja os seus membros a pensar por si próprios, como reconhecem um de seus proprietários e um diretor:

(P1) - (...) por eu ser uma pessoa muito centralizadora tem coisas que eu sei que não vão dar certo porque já fizemos e não deu certo. Esse tipo de coisas nós tolhemos.

(P1) - (...) eu incentivo muito essas mudanças aqui dentro. Às vezes eu as breco. Eu sou muito centralizador. Eu pago para pessoas fazerem isso. Só que eu pago para pessoas erradas. Então por isso que isso não é feito aqui no INGESP.

(D5) - Aqui é um local onde algumas poucas pessoas dominam o conhecimento e as demais se limitam a executar ordens, em conseqüência desenvolve-se uma burocracia tacanha, onde não existe comprometimento. O poder é centralizado, o trabalho é mecânico e as pessoas não se identificam com ele. Quando ocorre aprendizagem, ela se restringe à pessoa ou pequenos grupos que passam a dominar com exclusividade esse conhecimento, utilizando-o muitas vezes para benefícios próprios em detrimento da organização.

(D5) - As rotinas de trabalho no INGESP são cercadas de vários mitos. Por exemplo, o método de ensino que é instituído pela franqueadora é intocável. O procedimento em sala de aula dos professores obedece a uma rotina padronizada que é sistemática, oferecendo ao professor pouquíssima flexibilidade. Funciona mais ou menos como uma linha de montagem. É rigidamente padronizado.

Uma das conseqüências notórias daí advindas é a natural tendência dos empregados em encontrar formas de obscurecer assuntos e problemas que os possam colocar em situações constrangedoras. São assim compreensíveis as freqüentes práticas fraudulentas das quais pessoas ali se utilizam para se protegerem, tais como os desvios e os acobertamentos, procurando fazer com que essas situações, pelos quais são responsáveis, sejam postergadas ou pareçam melhores do que são. Dois entrevistados a seguir respaldam essa evidência.

(E1) - A metodologia é fraca nessa parte, ela não contempla muito a parte escrita. Eu faço questão da parte escrita porque acho que ela é importante. Mas nos livros avançados os alunos não têm conhecimento suficiente para falar. Uma coisa é responder uma pergunta, a outra é falar. Então o que acontece, as pessoas não conseguem ter iniciativa. Elas passam três anos fazendo o nível avançado, só fazendo isso, respondendo perguntas. **Eu acho que o problema é que os alunos não conseguem ter iniciativas.** *(o grifo é nosso)* Tem uma rotina em sala de aula que eu não posso sair muito dela porque fico atrasado e ficam cobrando de mim. Então eu fico

travando uma luta interna, fazer o que eu tenho que fazer e fazer o que o outro acha que eu devo fazer.

(D5) - Com relação a entrosamento, eu pelo menos não estou sentindo problemas. Às vezes, as secretárias dos Kobrasol batem muito de frente com os professores. Eu acho que pelo fato delas terem que resolver as coisas por si só, fez com que elas se tornassem intransigentes em determinados aspectos. Pelo fato de não terem autonomia, não poderem decidir as coisas, e mesmo pela personalidade delas, elas são mais intransigentes. Houve problemas sérios lá que elas foram obrigadas a bater o pé, e isso permaneceu uma tendência, batem de frente com os professores. Não há muito diálogo lá, mas eu acho que isso não traz problemas no todo, mas causa um desgaste que não precisaria acontecer. Eu gostaria, por causa disso, estar mais presente lá para poder contornar essas situações e evitar esses desgastes. Mas eu acho que com o passar do tempo, como nós estamos trabalhando nisso, nós podemos resolver. Usar isso de uma forma positiva. O problema é que isso desgasta muito as secretárias.

Esta mesma conjectura faz Tushman e Nadler (1997), acrescentarem ainda que à medida que as organizações crescem e se tornam bem-sucedidas, elas desenvolvem uma cultura interna que passa a exercer pressões no sentido da manutenção de seu status vigente em busca da estabilidade. As estruturas e os sistemas tornam-se de tais formas interligadas que as mudanças deverão atender a uma certa congruência para serem aceitas e implementadas. Além disso, os funcionários desenvolverão com o tempo, hábitos que se tornarão tão arraigados em seus costumes a ponto de se constituírem em princípios e valores culturais. Surge, então, um senso comum de competência, no sentido de saber como realizar o trabalho dentro do sistema. Dois entrevistados dão este testemunho no INGESP

(E9) - Exemplos vários que eu tenho usado, e eu tenho como enriquecer aquilo e poderia deixar pra outro professor, como por exemplo, material extra. Por exemplo, em tal lição ou precisar de um determinado *visual aids* [objetos utilizados para demonstrações visuais como lápis, frutas, etc]. Então antes da lição eu posso providenciar isso. O problema é que quanto mais tempo o professor tem de INGESP, menos ele prepara as lições, porque você começa a ter uma autoconfiança muito grande. Até os plantões, você nunca tem tempo de preparar os plantões. Então você já tem experiência para dar uma aula não preparada. Tem livros que eu já dei e não preparo mais as lições e às vezes eu me pego num beco sem saída. É necessário enfatizar sempre que o professor tem que preparar a aula, mas se houvesse esse auxílio, a preparação seria muito mais facilitada.

(E19) - Por exemplo, eu sei que o método é legal, então quando eu dou informações sobre a metodologia, como

funciona; sobre os professores, eu, sinceramente acredito que eu sou uma excelente informante, uma excelente recepcionista, que eu recebo legal, dou informações legal. E isso eu não falo só de mim, quase todas as secretárias e professores do INGESP sabe que é assim. Eu convenço um monte de gente para entrar aqui. Mas às vezes falo pra D 4, o dia que mudarem as coisas aqui, que a metodologia ficar ultrapassada, que não for aquilo, não contem mais comigo para falar as coisas, que eu não sei fazer isso.

Tushman e Nadler (1997), asseguram que as organizações, ao se constituírem normas, valores e padrões de comportamento que se tornam mutuamente reforçadores, estarão contribuindo para uma maior estabilidade organizacional e, ao longo do tempo, também para um senso de história organizacional sintetizado por mitos, signos, heróis e padrões comuns. A segurança das declarações de alguns entrevistados acerca da empresa, sustenta os padrões e mitos gerados nos modelos mentais de seus membros.

(E7) - É uma empresa com uma grande estrutura, com certeza ela é muito bem vista. É um curso que eu vejo que ao longo dos anos vem se adaptando as necessidades dos alunos. Eu acho que está melhorando bastante, tanto em nível de administração, quanto em nível de fazer coisas fora da sala de aula para atrair a atenção dos alunos para as coisas. Promovem-se passeios para melhorar o relacionamento entre os alunos e professores, musicais, teatro, coral, que de uma forma ou de outra os alunos vão estar praticado, não ficam limitados à experiência em sala de aula. Eu acho que cada vez mais nós precisamos tentar agradar aos alunos. Não adianta querer fazer coisas que não funcionam, temos que atingir o propósito deles, à vontade deles.

(E14) - Eu vejo o INGESP como uma escola moderna eu acho legal, uma escola boa, tem professores e pessoas capazes aqui. Eu já trabalhei em vários tipos de empresas e realmente e acho que é a melhor coisa que já fiz em minha vida. As pessoas aqui, o tipo de empresa eu gosto muito. Realmente eu não tenho nada para reclamar sobre a escola.

(P1) - O posicionamento da escola no mercado ainda é muito bom. Eu não tenho esses números no momento, mas posso afirmar que nós somos os líderes absolutos no mercado na Grande Florianópolis. Basta dizer que temos recebido pelo quinto ano consecutivo o prêmio de 'Top Of Mind' promovido pelo jornal A Notícia e a FIESC.

Contudo, a história organizacional – que pode ser uma fonte de tradição, exemplo e orgulho – pode constituir-se também, num obstáculo para resolução de problemas e, naturalmente, ao aprendizado. Em outras palavras, um resultado de longos períodos de sucesso pode ser a maior complacência organizacional e, paradoxalmente, a redução da

capacidade de aprendizagem. Para estes autores, quanto mais duradouro for o sucesso maiores serão as forças internas que sustentarão a estabilidade e, na medida inversa, menos o sistema será capaz de aprender. Tushman e Nadler (1997), sustentam que literatura especializada tem sido pródiga em relatar casos de organizações que outrora primaram por seu espírito altamente inovador, mas que ficaram presas na armadilha de seus próprios sucessos.

5.2.2 A relação dos líderes do INGESP com as deficiências de aprendizagem.

De acordo com o que encontramos na literatura, há um senso comum entre os autores entre eles Schein (1989), Senge (1990), Argyris (1992), Garvin (1993), Morgan (1996), Tushman e Nadler (1997), Nonaka (1997) Goleman (1999), e tantos outros, que todas as organizações têm como características as suas constituições, processos de aprendizagem organizacional e, como consequência natural, deficiências de aprendizagem que são inerentes a esses processos.

Encontrando eco nestes autores Senge et al (1999) afirmam que a maior parte das iniciativas de mudanças sérias nas organizações acaba esbarrando em questões intrínsecas ao sistema gerencial ou de liderança prevalecente. Dentre estas questões está o comprometimento dos administradores ou dos líderes com as mudanças somente quando elas não os afetam. Tópicos “indiscutíveis” que são arriscados de se abordar e o hábito arraigado de atacar os sintomas e ignorar as causas sistêmicas mais profundas dos problemas têm sido padrões comportamentais que os autores encontraram na maioria das organizações por eles pesquisadas. A percepção tanto de dirigentes como os empregados, dimensiona, em sua amplitude, esses limites encontrados na INGESP, como nos dão conta alguns relatos:

(P1) - Agora o grande problema do INGESP, tudo que é novo que quer se implantar acaba morrendo na praia, porque não depende só de mim ou do outro diretor, dependo dos outros e esses outros são muito acomodados para querer mudanças.

(D1) - Normalmente as coisas não voltam porque eu bato o pé e acabou. Agora se eles me conseguirem convencer que realmente não é bom... Mas na maioria das vezes eles têm medo de qualquer coisa que seja nova, que vá mudar a rotina. Quando implanto uma rotina nova tenho que permanecer vigilante para que essa nova sistemática prevaleça, caso contrário, as coisas voltam ao que eram antes.

Diferentes pesquisas nos Estados Unidos demonstram que a grande maioria, cerca de 2/3, ou 70% das iniciativas de mudanças corporativas tendem ao fracasso é o que nos relata Senge et al (1999). Os exemplos são inúmeros. Os fracassos na sustentação de mudanças significativas têm se repetido mais e mais vezes, apesar de substanciais recursos alocados e do envolvimento pela alta administração, além de pessoas altamente comprometidas. Os resultados geram crises e com frequência as organizações entram em declínio

Senge et al (1999), utilizando-se da metáfora do crescimento dos organismos vivos na natureza, sugerem que a maioria das estratégias de liderança está fadada ao fracasso desde o início. Os líderes que instigam mudanças são geralmente como jardineiros prostrados diante de suas plantas implorando-lhes “Cresçam! Tentem com mais afinco! Vocês podem”. Nenhum jardineiro tenta convencer uma planta a “desejar” crescer. Se a semente não tiver o potencial de crescimento, ninguém poderá fazer nada para mudar a situação Como colocam Senge et al (1999):” *Todo crescimento na natureza advém de uma interação de processos que reforçam o crescimento e de processos que o inibem*”(p. 18).

A biologia nos sugere ainda que os líderes deveriam se focalizar principalmente nos processos limitantes que poderão retardar ou impedir a mudança. O mundo biológico nos ensina que a sustentação da mudança requer compreensão dos processos que estimulam o crescimento e do que se faz necessário para catalisá-los, e abordar as restrições que impedem que a mudança ocorra.

A maior parte das iniciativas de mudanças sérias acaba esbarrando em questões intrínsecas ao sistema gerencial ou de liderança prevalecente. Dentre estas questões está o comprometimento dos gerentes e dos líderes com as mudanças, somente quando elas não os afetam; tópicos “indiscutíveis” que são arriscados de abordar; e o hábito arraigado de se atacar os sintomas e ignorar as causas sistêmicas mais profundas dos problemas. Isso foi mostrado por um dos proprietários quando disse:

(P1) - Até a um ano atrás eu não fazia isso, porque nós imaginávamos que tínhamos funcionários competentes. Isso começou há um ano e pouco atrás aqui no INGESP. Foi o diretor executivo que me mostrou isso. Não houve uma informação explícita sobre isso. O diretor executivo começou a entrar e a mexer nas estruturas do INGESP e a fazer mudanças. Foi nessa mexida dele que eu percebi como nós estávamos cometendo pecados gravíssimos aqui dentro. Ele mostrou uma série de erros que nós estávamos cometendo.

Um estudo realizado por Hernandez e Caldas (2001), relata haver evidências em contrário à tese de que a resistência à mudança é de alguma forma inata à natureza humana. De acordo com estes autores, a lógica deste pressuposto é que “a mudança é uma ameaça a um equilíbrio preexistente e, portanto, provocaria incerteza”. (P. 35). O que se estabelece então é que as pessoas resistiriam à mudança como uma reação natural, da mesma forma que os organismos vivos resistem a corpos estranhos. Hernandez e Caldas (2001) citam Watson para argumentar que os seres humanos anseiam por mudanças, e essa necessidade supera, na maioria das vezes, o medo do desconhecido.

Com esta preocupação Garvin (1993) esclarece que apesar de um grande número de executivos de empresas já ter identificado a necessidade de desenvolverem continuamente o conhecimento organizacional, o que muitos esquecem é que a construção dessas capacidades depende da implementação de um conjunto de condições favoráveis, envolvendo tecnologia, processos e pessoas. Mais importante ainda é que o desenvolvimento das capacidades na organização implica na necessidade de se trabalhar um novo perfil do próprio corpo executivo e gerencial, para que este seja capaz de liderar de fato o processo de aprendizagem organizacional.

Senge et al (1999) argumentam que nós somos limitados ao abordar essas questões pela nossa capacidade de aprendizagem coletiva. Um comprometimento compartilhado para a mudança somente se desenvolve se tivermos uma capacidade coletiva de gerar aspirações compartilhadas. As pessoas só começam a discutir as questões "indiscutíveis" quando começam a desenvolver habilidades de reflexão e indagação que lhes permitam falar abertamente sobre as questões complexas e conflitantes sem assumir uma atitude defensiva. As pessoas começam a ver e a lidar com as interdependências e com as causas mais básicas dos problemas somente quando desenvolvem habilidades de pensamento sistêmico. Baseado em suas experiências o autor afirma que se as capacidades de aprendizagem básica como essas forem deficitárias, isso representará uma limitação fundamental para a sustentação da mudança. Esta deficiência foi exposta por um entrevistado.

(D3) - Dentro do INGESP é difícil você assumir uma posição fixa, tem horas que eu noto não ter espaço, como qualquer funcionário aqui do INGESP, ele se sente tolhido, quer melhorar, mas eu noto que ele tem medo de fazer as coisas. Eu não tenho medo, mas sei que lidar com o P1 e P 2 não é tão fácil. Quando eles têm uma idéia na cabeça, eles fingem que vão acatar a sua idéia, mas no fundo vai funcionar a idéia deles. Eu noto isso também com os próprios

funcionários. Eles vêm, falam com os funcionários, os funcionários fingem que entenderam a idéia deles, fingem que vão colocar em prática. Quando eles viram as costas eles fazem do jeito que eles acharem melhor. Não fazem isso por maldade, mas é por que eles acham que vai funcionar melhor do que o P 2 e P 1 pensam. Às vezes eu faço isso também, porque eu sei que é difícil fazer eles entenderem.

Para estes autores, a maioria dos defensores das iniciativas de mudanças, sejam eles presidentes ou simples funcionários da empresa, focalizam-se nas mudanças que estão tentando produzir e deixam de reconhecer a importância da capacidade de aprendizagem. Isso é como fazer uma planta crescer, em vez de compreender e abordar as restrições que impedem o crescimento. Conseqüentemente, suas iniciativas estão, desde o início, fadadas a atingir menos que seu potencial. É o que pode ser identificado nos depoimentos de alguns entrevistados:

(E4) - O Diretor principal tem uma idéia, mas eu não consegui compreendê-la em sua totalidade. No decorrer do processo a essência da idéia se perde. As relações pessoais dificultam a compreensão das idéias.

(D4) - Às vezes os funcionários não entendem o que o P1 fala e eu tenho que intermediar isso. Foi um caso de uma funcionária que pediu uma explicação para ele, ele não explicou direito, começou a sair e a brincar e não resolveu a situação ali. Às vezes você tem uma hora para brincar e tem hora para coisas sérias. Às vezes eles brincam na hora séria, ou tratam brincadeiras às coisas sérias. Muitas vezes às coisas desvirtuam. Toda vez que eu vou numa reunião do INGESP eu volto para casa frustrada, chateada.

As iniciativas de mudanças que Fritz (1997) sugere para as organizações devem ser precedidas de questionamentos de seus líderes que os façam entender melhor a realidade das causas, principalmente aquelas subjacentes aos fatos e que provocaram a necessidade da mudança. Quando estes líderes estudam a realidade se colocam em posição de entender melhor as forças em jogo, o que pode ser útil para alcançarem um grande objetivo. Para o autor, entender as causas da situação presente, por si só, não conduz os líderes ao encontro de seus objetivos. Mas, quando eles se unem a toda equipe nas empresas, tornam-se capazes de organizar suas ações através do modelo de “tensão estrutural”, isto é, o relacionamento entre o estado atual e o desejado.

5.2.3 As obstruções à aprendizagem de circuito duplo no INGESP

Morgan (1996) oferece alguns conceitos que nos possibilitam identificar as origens das deficiências de aprendizagem em uma organização. Este autor classifica as organizações de duas maneiras: aquelas que se pautam pela aprendizagem de circuito único e aquelas cuja aprendizagem está envolta em um circuito duplo, como foi visto no referencial teórico deste trabalho.

No INGESP encontramos as três obstruções que ele identificou em organizações voltadas para a aprendizagem de “circuito único”, para alcançarem à aprendizagem de circuito duplo. Estas obstruções são próprias de empresas cujas ações e reações emanam de experiências de sucesso anteriores, cujas práticas se padronizam para quase todas as providências adotadas pelos empregados e administradores gerenciarem eventos de causa e efeito.

A primeira obstrução à aprendizagem de circuito duplo como já ilustramos no início deste capítulo, está relacionada com o enfoque burocrático do INGESP que impõe estruturas fragmentadas de pensamento aos seus membros e, na realidade, desencoraja-os a pensarem por si próprios. O estabelecimento de objetivos, metas quase que inexistentes ou quando é o caso, pouco compreensível pelos atores, e a própria estrutura nesta organização criam padrões claramente definidos de papéis e responsabilidades, fracionando o interesse num conhecimento mais amplo daquilo que a organização está fazendo. É o que testemunham alguns entrevistados:

(E15) - Eu acho mais ou menos porque às vezes eles falam uma coisa e não fazem. Isso traz uma imagem ruim. Por exemplo, nós estamos esperando ainda o número de alunos que desistiram no semestre passado, que é uma coisa nova que eles colocaram em nossa agenda como nossa responsabilidade e nós ainda não temos. Era para ser em abril já estamos em junho. Agora os professores são responsáveis por 20% dos alunos que desistem. Eu não acho justo porque nós temos que ver esses números e por que da desistência, porque às vezes não é culpa dos professores, existem vários problemas hoje em dia que fazem o aluno desistir, problemas com economia, vestibular, falta de dinheiro. Isso sempre teve, só que agora os professores são responsáveis nós temos que ter essa informação. Nós os professores estamos sempre falando disso, esse número porque nós achamos muito pesado, nós tentamos fazer o melhor possível, pelo menos a maioria. Para mim eu gostaria de ver o feedback. Eu tento fazer propaganda para a escola, faço coisas para a escola, então se eles desistem eu gostaria de saber porquê. O que eu podia fazer, como eu podia melhorar. De repente um aluno desiste porque tem problemas, e como eu não fico sabendo

por que ele desistiu, eu fico pensando que é por minha causa, ou não.

(E18) - A avaliação que fizeram nossa no princípio do ano informando a quantidade de desistência de alunos, eu não achei bom. Isso é como dizer que nós somos culpados pela desistência dos alunos. Aquilo não foi bom. Eu acho que o ideal seria que cada vez que um aluno desistisse o professor seja informado imediatamente do motivo. Os professores não têm controle da desistência dos alunos.

Quando os indivíduos estão impelidos pela necessidade de realização buscam meios de monitorar o seu êxito, propõe Goleman (1999). O empenho em melhorar seu desempenho está na raiz da motivação gerada pelo intuito em obter realizações. Quando os líderes organizacionais apresentam um baixo grau de competência em fixar metas ou padrões, mostram-se displicentes ou privados de realismo. Buscam por metas ou excessivamente fáceis ou demasiadamente ambiciosas. Também, criam um ambiente de trabalho em que as metas são imprecisas, as pessoas não têm certeza dos limites de sua responsabilidade ou até mesmo dos objetivos de seus trabalhos. São administradores que não fornecem aos empregados avaliações sobre como estão se saindo e nem deixam claro o que se espera deles.

Por outro lado, segundo assertivas de Morgan (1996), mesmo quando a pirâmide hierárquica não seja particularmente poderosa, mas o poder esteja demasiadamente centralizado, a informação e o conhecimento dificilmente fluirá de uma maneira livre, criando, para cada degrau de responsabilidades, imagens diferentes da situação global. Além do mais, os empregados sentem-se confortáveis e são até mesmo recompensados por manter um lugar predeterminado dentro do todo. Nessas circunstâncias nota-se que os sistemas de aprendizagem em circuito único, por mais sofisticados que sejam, pode na realidade servir para manter a organização em um curso errado, já que as pessoas se tornam incapazes ou não estão preparadas para desafiar aspectos subjacentes ao curso seguido pela organização. É como afirma Geus (1999a), *“Individualmente, as pessoas são, em geral, simbióticas; mas, com igual freqüência, acabam colidindo umas com as outras. Cada uma tem características e potencial distintos”* (p. 77).

Alguns entrevistados deixaram bastante evidentes essas circunstâncias:

(E9) - A relação é muito boa, só que poderia ser melhor ainda. Eu acho que falta uma confiança nos funcionários. Você tem que dar oportunidade aos funcionários para os funcionários fazerem as coisas sem serem reprimidos. A gente vê que uma coisa está errada, quer fazer, ou às vezes faz, ou tem medo de fazer, pelo que eles vão falar. Ou se

you faz, dizem que não deveria ter feito isso. Dizem isso não é para você. Acontece muito isso, as pessoas dizem "Isso não é para você fazer, você está fazendo coisas que não deveria", tipo assim você está se intrometendo no trabalho que é de outra pessoa. Eu acho que essa visão deveria ser mudada, por que se você faz alguma coisa é por que você quer melhorar o INGESP, não faz porque quer passar por cima do serviço de outra pessoa, quer ver a coisa funcionar.

(D5) - As pessoas falam que aqui no INGESP as relações entre as pessoas são harmônicas e cooperativas, entretanto, este discurso e a prática são bem diferentes. A verdade é que há um certo grau de desconfiança, um receio de um colega desagradar ao outro. A comunicação é falha e algumas pessoas procuram reter o conhecimento que possuem. Porém, quando a situação fica crítica cada uma procura transferir a responsabilidade para a outra, tirando o corpo fora.

(E2) - (...) mas também tem aqueles pontos nebulosos, assim, que não estão nem aí. Tipo assim: Ah! Não tem isso, tudo bem, azar, vamos deixar assim mesmo. O culpado não sou eu, não estou nem aí, vocês que resolvam. (...) isso acontece porque meu chefe decidiu assim. Por exemplo, quando um aluno vem pagar uma parcela atrasada a pessoa diz assim: "o culpado desses juros não sou eu, o culpado é meu chefe lá, ele que mandou cobrar esses juros aqui, eu não tenho culpa". (...) A maioria quer que as coisas andem, mas tem aquelas pessoas que eu já pude observar que não estão nem aí. Tipo: Deu, deu, não deu, que se rale.

Conforme Argyris (1957,1992), o impacto dos padrões defensivos organizacionais repercute em conseqüências negativas que se acumulam lenta e gradualmente. A criação de padrões defensivos gera nos indivíduos o exercício de práticas que os distanciam do sentimento de responsabilidade Assim sendo instituem-se rapidamente manobras evasivas e as ações de subterfúgios tornam-se uma segunda natureza. A isso este autor denominou de "rotinas organizacionais defensivas". Essas rotinas se tornam poderosos instrumentos de defesa na medida que se inserem na cultura das organizações de uma forma sistêmica, onde os indivíduos que lá estão as incorporam e transmitem-na para os outros. Nessas circunstâncias as pessoas se tornam habilidosas em evitar conflitos e contrariedades. Pelo fato delas não testarem os pressupostos em que realmente acreditam, suas habilidades impedem a resolução dos problemas importantes. O testemunho da entrevistada a seguir testemunha com clareza esse exemplo.

(D2) - Eu conheço os principais problemas. Eu já discuti muito, e tenho discutido ainda. Tenho falado com os superiores, mas acho que eu já discuti mais. Hoje tenho discutido menos pelo fato de você não ter uma resposta se

isso é real ou não. Tipo assim, não adianta mesmo. Eu já briguei mais, mas vejo que hoje não adianta muito, as coisas continuam as mesmas. Eu conheço toda a potencialidade do INGESP, sei que poderíamos ter muito mais alunos, mas não adianta.

Essas rotinas se sustentam na medida que, de acordo com o que preceitua Goleman (1999), é comum que pessoas, particularmente aquelas em posições elevadas, vejam as necessidades de mudanças no seu comportamento como um sinal de fracasso ou de fraqueza. Os esforços que o fizeram chegar a posição de destaque que ocupam também pode impedi-los de reconhecer suas deficiências, até mesmo por medo de seus concorrentes dentro da organização.

É inerente a nós, como indivíduos, a tendência em negarmos nossas falhas. É uma estratégia que adotamos que nos protege do sofrimento que acarretaria reconhecer a dura verdade. Nessas circunstâncias adotamos diferentes atitudes defensivas que vão desde minimizar os fatos, excluir informações cruciais, até racionalizações com boas desculpas e qualquer coisa mais para retirar dos fatos a verdade emocional, assegura Goleman (1997). E aqui o que disseram os entrevistados sustenta essa assertiva de Goleman:

(P1) - Aí os de baixo vão usar vários artifícios para evitar que isso ocorra, até que elas caiam no esquecimento. O que eu deveria fazer para acabar com isso? - Substituir pessoas, porque tentativas minhas já ocorreram milhares de vezes, mas eu não tenho coragem de substituir pessoas, como não tenho coragem de pegar e fazer também.

(E12) - Mas o que eu posso fazer. Se a pessoa não confia em você, você fica sem alternativa. Quantas vezes eu já quis mudar isso, quantas vezes eu já propus um monte de coisas que eu sabia que iam ajudar bastante no nosso trabalho. Só que nem no programa de computador a gente pode mexer. Então você fica sem saída. Quer fazer e não pode. E se você fizer e der errado? Então é melhor não fazer nada mesmo. Você faria?

O que se torna agravante nesses casos é que as pessoas ao nosso redor podem tornar-se cúmplices desses nossos procedimentos. É muito difícil para estas pessoas nos apontarem diretamente nossas falhas, especialmente quando exercemos algum tipo de comando. Para elas é mais fácil queixarem-se umas para as outras, longe de nossos ouvidos, do que uma conversa franca e honesta sobre o que está errado. Prevalece assim uma ilusão de harmonia e eficácia, em detrimento da verdade que poderia abrir caminho para uma melhoria genuína conclui Goleman (1997). Essa inconsistência percebida no INGESP foi fruto de relatos de um dos coordenadores:

(D4) - Tem uma idéia que é compartilhada e que é passada para os novos a de que o P1 é um bicho papão. E que ele sempre acha que os professores estão tentando passar a perna nele. Eu acho que os professores já devem ter comentado isso. É uma idéia que os professores passam para os outros, é passada de geração para geração, todo mundo tem medo do P1, da figura do P1 especificamente. Eles acham que ele é irônico, é o malvado da estória. Ultimamente como eu trabalho mais de perto com ele, eu tenho outra percepção, eu aprendi a lidar com ele, mas os professores não têm uma convivência diária com ele, então ficam muito no nível da fantasia, comentam isso somente entre eles, eu acho que o P1 não sabe disso. Eles pensam que se tentarem fazer alguma coisa positiva para o INGESP essa tentativa deles vai estar sendo vista pelo P1 como se eles tivessem tentando explorá-lo ou tentando passar o INGESP pra traz ou fazer isso em benefício próprio.

A segunda obstrução à aprendizagem de circuito duplo está associada aos princípios de responsabilidade burocrática. Quando os empregados se tornam responsáveis pelos seus desempenhos em um sistema direcionado para premiação de sucessos e punição de falhas, eles se engajam em várias formas de fraudes para proteger a si mesmos. Torna-se hábito comum os empregados encontrarem diferentes subterfúgios para obscurecer assuntos e problemas que os colocariam sobre avaliações de um sistema que julgam perverso. Encontram maneiras de desviar a atenção de situações embaraçosas e de acobertá-las, assim como criam formas para impressionar a administração, procurando fazer com que situações pelas quais são responsáveis pareçam melhores do que realmente são. Além de tornarem-se hábeis em suas políticas de relacionamento, procurando dizer aos superiores aquilo que estes gostariam de ouvir.

Os níveis de incerteza, quando os sistemas de punição requerem esse tipo de defesas, raramente são tolerados. Os administradores e os seus empregados tendem a transferir suas responsabilidades para baixo, permanecendo acima dos fatos. Isso os leva a simplificarem bastante a interpretação dos fatos, interessando-se pelos problemas somente quando possuem a solução. Assuntos que por sua natureza requerem sejam encarados pela sua complexidade, são invariavelmente rebaixados em sua importância na expectativa de se criar tempo para o surgimento da solução, ou mesmo que eles desapareçam. Sob tais circunstâncias, esses assuntos raramente são tratados de maneira eficaz.

(E9) - ... mas coisas assim como pagamento, fazer alguma alteração, coisas de programa de secretaria, mais administrativa a gente não tem muita liberdade pra fazer as coisas. É como se a gente ficasse com medo de fazer. Às vezes à gente faz e leva a bronca. Mas assim, você fazer e

levar a bronca você fica desestimulado, mesmo fazendo certo. Então é melhor para você ficar quieta, deixar pra lá. Tudo que nós fazemos é para melhorar a empresa, eu acho que em primeiro lugar é a satisfação do cliente, mas eu não sei se todos pensam assim.

(E16) - Um exemplo bem simples. Acontece um problema com um aluno, esse problema de pagamento você tem resolver ali, na hora, porque o aluno quer uma resposta já, imediata. Você não pode passar, isso aqui não é comigo, vou passar pra não sei quem. Então, muitas vezes acontece isso, a gente não consegue fazer as coisas porque depende de terceiros, então a gente vai deixando, vai passando e aí acontece que o aluno vê que nós não o atendemos na hora que ele precisou.

Os relatos acima transcritos são denominados por Argyris como “*Responsabilizando outros ou sistemas por decisões infelizes*” (1992 p. 12). - Sempre que erros importantes são descobertos, as pessoas tendem a achar falhas nos outros ou no sistema. As pessoas freqüentemente agem de modo politicamente sofisticado e enganoso, hesitam em dizer a verdade (ou procuram maquiá-la). Insistem em que ninguém está realmente interessado em repensar as políticas. Acreditam que a postura aparente é mais importante que a autêntica investigação, e assim evitam verdades complicadas e desagradáveis ou sentimentos embaraçosos ou ameaçadores.

Do mesmo jeito, Schein (1999) assegura que, na maioria das organizações, seus administradores foram durante muito tempo condicionados ao pressuposto de que as pessoas são basicamente preguiçosas e precisam ser motivadas ou controladas pela gerência. Estes pressupostos foram exercitados com relativa credibilidade durante tanto tempo que se torna muito difícil mudá-los. Os gestores em geral foram emocionalmente condicionados a aderir a essa crença obsoleta e a rituais comportamentais que a sustentam independentemente de seu custo. Este condicionamento leva os administradores a requerer punição a qualquer pressuposto diferente que as pessoas tentem experimentar. Como conseqüência, os empregados evitam situações como essas a qualquer custo se limitando a faixas seguras e muito restritas de comportamentos. O medo de cometer erros os paralisa, ficam presos ao que já foi testado e comprovado em sua aplicação e evitam a aprendizagem.

Isso vem ao encontro do que Geus (1999a) acredita ser um dos obstáculos à aprendizagem nas empresas geridas por modelos de gestão mais autoritários São empresas que geram medo em seus empregados. No INGESP decisões importantes que envolvem mudanças fundamentais, levam seus empregados e administradores a projetarem-se no futuro para imaginarem suas conseqüências. Entretanto, tolhidos pelas forças internas que

mais uma vez governam os modelos mentais vigentes nessa organização, as pessoas sentem medo de arriscar, elas retraem a imaginação. E, de modo geral, opções imaginativas ou ousadas deixam de ser consideradas, como relataram dois diretores do INGESP:

(D1)- Os proprietários do INGESP, às vezes, batem o pé, e não querem alguma coisa de forma nenhuma. O pessoal mais baixo é mais fácil porque você bate o pé e faz acontecer, já os proprietários resolvem que não, e acabou.

(P1) - Normalmente as coisas não voltam porque eu bato o pé e acabou. Agora se eles me conseguirem convencer que realmente não é bom... Mas na maioria das vezes eles têm medo de qualquer coisa que seja nova, que vá mudar a rotina. Quando implanto uma rotina nova tenho que permanecer vigilante para que essa nova sistemática prevaleça, caso contrário, as coisas voltam ao que eram antes.

A isto Schuck (1997), acrescenta que os modelos tradicionais de gestão, com a prevalência de uma hierarquia mais rígida, podem influir na oportunidade da organização aprender. Nestes modelos o administrador impõe sua visão. As interações entre chefes e subordinados giram em torno de objetivos e ações. Ordens superiores podem induzir ações desprovidas de significados, constituindo-se assim na perda da oportunidade em permitir que o subordinado construa um raciocínio próprio para uma dada ação.

A terceira barreira trata da defasagem entre o discurso das pessoas e suas práticas. Muitos administradores e empregados procuram usar a retórica ou racionalizações na abordagem de problemas para transmitir a impressão de que sabem daquilo que estão fazendo. Essa postura pode estar voltada não somente para impressionar seus pares, mas também para convencê-los de que tudo está indo bem e que estão aptos para solucionar os problemas. Nesses momentos eles se engajam num comportamento de disfarce consciente ou inconscientemente, prevenindo-se de ameaças a um modelo básico de práticas que leva o indivíduo a desviar a culpa para outro lugar e a prender-se àquela prática, intensificando-a, quando deveria de fato, questionar a sua natureza e o seu efeito. Isso pôde ser depreendido em algumas entrevistas que transcrevemos a seguir:

(E12) - (...) principalmente o P1 fazia reuniões que eu ficava indignada. Valorizava o professor, dizendo tal e tal coisa, mas na realidade pouco eu ouvi um elogio dele para qualquer professor em particular. Eu não quero elogio pra mim, mas tem professor que precisa disso. Falar mal é muito fácil, aquele professor é horrível, mas é preciso conversar com ele pra saber o que está acontecendo.

(P1) - Aí os de baixo vão usar vários artifícios para evitar que isso ocorra, até que elas caiam no esquecimento. O que eu deveria fazer para acabar com isso? - Substituir pessoas, porque tentativas minhas já ocorreram milhares de vezes, mas eu não tenho coragem de substituir pessoas, como não tenho coragem de pegar e fazer também

(D5) - Com relação à administração, às vezes eu escuto algumas coisas que me deixam indignado, mas não chega a ser um problema sério. Eu já aprendi a escutar de uma forma seletiva. Então o que eu acho que o que está sendo falado por ironia, uma coisa mais de raiva momentânea, eu faço de conta que não escuto, porque sei que não terá conseqüências futuras. Pondero o que for necessário, se precisa mudar ou se é só ataque histérico, pelo menos eu relevo muito. Problema com a parte administrativa eu acho que não tenho não.

No campo social nos governamos e nos relacionamos através de molduras por nós criadas. Uma moldura segundo Goleman (1997), é a definição compartilhada de uma situação que organiza e gere os eventos sociais e nossa atuação neles. Na verdade, molduras são as fronteiras estabelecidas socialmente que delimitam nosso comportamento avaliando o que é próprio ou impróprio para o momento, o que deve ser notado ou ignorado, no que se resume à realidade. Ela se torna a superfície pública dos esquemas coletivos, e surge quando os participantes ativam seus esquemas compartilhados. Havendo nesse momento alguém que não compartilhe do esquema, o resultado pode ser embaraçoso.

Nós participamos descontraidamente dos campos sociais para os quais temos uma moldura. A integração de um indivíduo à cultura organizacional equivale a inseri-lo nas molduras em uso. Definindo o que é e o que não é pertinente ao momento, as molduras passam a ser usadas defensivamente. Quando algo acontece que possa provocar ansiedade, sempre é manipulado para que fique fora da moldura. As pessoas nas organizações tecem uma teia invisível, de refinada precisão para subjacentemente evocar o uso defensivo das molduras. Não é necessário que nos digam para fingir que não está acontecendo, nós sabemos disso.

No campo muito parecido ao do social, o papel do trabalhador é uma moldura sutilmente dirigida e limitada a como e a quanto devemos dar atenção à pessoa dentro dela. As fronteiras de uma moldura podem estar nos limites de nossa atenção que consideramos adequada dar a pessoa dentro dela. A unidimensionalidade dos papéis que a pessoa exerce exige que ignoremos o “resto” dela.

5.2.4 As impropriedades culturais para a aprendizagem no INGESP

A cultura organizacional é definida por Schein (1994), como um conjunto de pressupostos básicos, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um certo grupo e que funciona satisfatoriamente, atendendo aos interesses da organização em congruência com todos os grupos ao longo do tempo. Essa cultura fundamenta-se através de valores, da visão de mundo e das crenças dos principais fundadores que, com o passar do tempo, são disseminados por toda a organização e aperfeiçoados pelos demais, através de variados mecanismos de reprodução, que vão sendo repassados naturalmente aos novos membros como o jeito apropriado de perceber, pensar e sentir em relação aos problemas de inter-relações e de adaptação externa da organização. A cultura organizacional é sedimentada pelo acúmulo de aprendizados anteriores que proporcionaram sucesso à organização. Isso cria uma espiral que em alguns momentos se torna virtuosa para em outros se tornar viciosa.

São inúmeras as contribuições que a cultura organizacional pode oferecer para a consolidação, estabilidade e crescimento da empresa, por outro lado, também, pode proporcionar impropriedades que, dependendo de sua amplitude, podem conduzir a organização a caminhos bastantes tortuosos e de difícil retorno.

As impropriedades culturais que Schein (1999) considera nociva ao aprendizado organizacional estão expressas por pressupostos básicos da cultura do INGESP, quando prevalecem algumas premissas que fazem com que:

1. As tarefas se tornem mais importantes que as pessoas que as realizam - No INGESP questões relacionadas com a tarefa têm precedência sobre questões de relacionamentos humanos. Há, embora não manifesto formalmente, uma preocupação maior com dinheiro, resultados financeiros, recompensas, produção e produtividade. Apesar dos discursos muitas vezes pregar a valorização humana, os empregados percebem que a administração dá maior ênfase ao que pode ser quantificado. Os empregados se percebem como outros recursos a serem usados e manipulados, assim como o capital ou o serviço. Alguns entrevistados ao serem perguntados como se sentiam como professores, assim responderam:

(E1) - É preciso separar. Eu me sinto valorizado como pessoa. Realmente eu acho que eles fazem questão de valorizar a pessoa. Como professor eu não sei por quê, mas

acho que muitas vezes, nós professores, ou eu em particular, me sinto como... tipo assim: o importante para a escola é o aluno. Ta certo, sem o aluno você não tem escola. Você tem o aluno e tem a metodologia, depois tem um cara que aplica essa metodologia. O que acontece. Esse cara como professor, como profissional, às vezes eu acho que poderia ser feito mais por ele.

(E4) - Financeiramente não. Eu trabalho aqui há sete anos e tenho sempre que questionar sobre a classificação da minha letra [Nível salarial]. A minha trajetória no INGESP, a quantidade de turmas que tenho, a experiência, a bagagem de conhecimento que eu tenho deveriam ser consideradas acima de tudo. Não quero dizer que eu tendo poucas turmas eu deva ficar em letras altas, mas não é o caso. Eu acho que nós merecemos maior consideração em termos de opinião. Deveríamos ser mais consultadas sobre as coisas. Eu não me considero valorizada.

(E8) - Não sou reconhecido, mas não é uma coisa que me faz sentir magoado por isso. Não é por que é uma coisa fechada, você está dentro da sala com seus alunos. Eles não têm como reconhecer o meu trabalho. Quem reconhece o meu trabalho são os meus alunos e aí sim eu me sinto reconhecido, porque eu os vejo falando de vez em quando: "Oh professor você vai dar aula pra nós o semestre que vem". Aí eu me sinto reconhecido e aí que vale. O que acontece fora da sala não é reconhecido, mas não tem nem como eles reconhecerem. Claro que de vez em quando eles dizem: "Obrigado por ter substituído", essas coisas assim. É um reconhecimento mais pelo esforço, do que pela aula. Eu acho que você substituir um professor é um esforço que você faz, mas o trabalho mesmo é de portas fechadas e aí que pode ser reconhecido ou não".

Um estudo realizado por Geus (1999b) comprovou que as empresas longevas são aquelas que se comprometem primeiro com as pessoas que nelas trabalham para depois se preocuparem com seus ativos. Exemplos como a DuPont, a Mitsui e a Stora, conglomerados que têm se destacado no mercado mundial, com duzentos a trezentos anos de existência, consideram seus ativos e os lucros como oxigênio necessário para suas sobrevivência, mas não como a finalidade de suas existências. Os ativos para estas empresas são apenas meios para ganharem seus sustentos. O valor fundamental que guia o comportamento de seus administradores é o de colocar o compromisso com as pessoas antes dos ativos, a perpetuação da comunidade de trabalho antes de todas as outras preocupações.

2. O foco passa a se centrar na elaboração de sistemas e não nas pessoas. -

A prevalência do modelo taylorista de gestão no INGESP, estimula em seus administradores e funcionários o raciocínio de que o sistema deve funcionar o mais

livre possível de falhas e erros humanos. A cultura desta organização é no sentido de que as pessoas devem se moldar e não se incorporar ao sistema. Assim reagiram dois entrevistados:

(P1) - Empresa pequena não pode se dar ao luxo de esperar. Não se pode dar ao luxo de deixar as pessoas errarem. Pensar que vão crescer com os erros deles. Eu não posso me dar esse luxo. O erro deles pode me dar um prejuízo muito grande. Até que ele adquira experiência, ele vai ter que errar o mínimo possível, embora sabendo que pode errar. Eu erro, é lógico, os funcionários também têm direito ao erro, mas eu quero que esse erro interfira o mínimo possível, para que não afete a comercialização dos nossos produtos e serviços.

(E5) - Eu acho que o INGESP é pouco exigente com os profissionais. Eu acho que deveria cobrar mais dos professores, não na parte burocrática, que cobram bastante, mas no nível de excelência do professor.

Estas posturas, para Geus (1999a), fazem com que na empresa as pessoas envolvidas se sintam ameaçadas, acreditando que estão sendo solicitadas a fazer sacrifícios. Como consequência, surgem negociações que levam a um só desfecho, uma solução negociada, que quando fracassa, prevalece a imposição hierárquica. Surge então um plano ou uma estratégia sem que outras opções possam ser exploradas.

Quando as empresas centralizam seus focos nos processos, relegando as pessoas a um segundo plano, ocorre um fenômeno que Argyris (1992) denominou de “Incompetência Hábil”. O autor assegura que esse tipo de relação nas empresas torna as pessoas habilmente incompetentes, isto é, as pessoas produzem o que é pretendido, mas não prestam atenção na habilidade que possuem para isso, pois tudo já está internalizado. E quando as pessoas estão inconscientes da origem de suas habilidades, têm dificuldade em adquirir novas habilidades. Muitas vezes, segundo o autor, podemos descobrir como as pessoas são habilidosamente inconscientes de seus próprios erros, porém habilidosamente conscientes dos erros de todos que as rodeiam e habilidosamente incompetentes para solucionar esse problema. Surge, então como consequência processos de erros auto-alimentáveis com os participantes os considerando como acertos.

Da mesma forma Schein (1999) alerta que nas organizações é necessário que os líderes acreditem que seus funcionários podem aprender, valorizando o aprendizado e a mudança. Para tanto é necessário um certo idealismo sobre a natureza humana para se criar uma cultura de aprendizagem. Este idealismo consiste na confiança dos administradores

que os funcionários estão interessados em aprender e expandir suas capacidades. Mais que produzirem eles precisam saber o como e o porquê.

3. A pessoas deixam de agir proativamente passando a reagir aos eventos. - No INGESP, quase sempre prevalece uma política de reação aos eventos. As mudanças mais incrementais ocorreram em reação às forças externas vistas como ameaças. A pauta volta-se para a solução dos problemas, muito poucas vezes se preocupam em prevê-los e antecipar suas soluções. Como percebem os entrevistados:

(E10) - Existe uma coisa que acontece desde que eu entrei aqui. Eles fazem cursos, nós até rimos quando você chegou aqui, chega até a ser cômico, essa estorinha já me contaram. Eles fazem cursos, a gente participa de vários cursos, no Rio, aqui. A gente sai cheio de gás. Nossa, o INGESP vai ser o curso do século, ninguém vai conseguir alcançar a gente. Aí você vem pra cá, passa isso pro seus colegas, vai ser assim, vai ser assado. De repente aos pouquinhos isso vai acabando, o gás vai acabando e ninguém te dá um empurrão. Aí quando a coisa está ficando muito feia eles fazem uma reunião grande, chamam todo mundo e dizem "A partir de agora vai ser assim, assim". "Anota aí fulana", aí a fulana anota, e a gente anota sabendo que não vai adiantar. Aí na semana seguinte: - "Teve resultado aquele negócio"? - "Qual negócio"? A coisa morre.

(P1) - Então o principal problema do INGESP são os seus diretores proprietários, porque nós não temos fibra para chegarmos e agir. Pode ser que numa circunstância dramática nós venhamos a reagir. Mas por enquanto está muito bom, o INGESP está crescendo bem.

Senge (1997b) afirma que a diferença entre liderar mediante a tensão criativa e resolver problemas é que na resolução de problemas a energia para a mudança se concentra na tentativa de mudar uma realidade atual indesejável; enquanto na tensão criativa essa energia provém da visão, daquilo que desejamos criar, a partir da realidade atual. O processo de mudanças na maioria das organizações é incrementado, via de regra, quando os problemas atingem uma dimensão que as obrigam a mudar. Contudo, essa mudança perde seu significado e sua força assim que os problemas que a geraram pressionam menos. Na resolução dos problemas, a motivação é extrínseca, na tensão criativa ela é intrínseca. Essa distinção define as diferenças entre o aprendizado adaptativo e o generativo.

Acerca desta impropriedade cultural Geus (1999a) sugere que as organizações com dificuldades de sintonizarem-se com as mudanças precisam desenvolver a capacidade de

aprender. Entretanto, elas são lentas em seus processos de mudanças. Isso significa que elas dependem do aprendizado pela experiência em vez do aprendizado por simulação onde a gestão requer uma constante experimentação com a realidade circunscrita aos modelos mentais dos membros da organização, não se produzindo assim, simulação de possíveis outras realidades ou outros futuros.

As empresas que se endereçam para uma organização que aprende exploram a capacidade de seus funcionários de mudar seus ambientes e de serem donas de seus próprios destinos. Isso é um pressuposto necessário para a aprendizagem afinal, como propõe o autor, quando as pessoas acreditam que seus mundos não podem ser modificados de que adiantaria aprender a aprender?

4. A organização se torna “enxuta” e “má”, com a idéia de que a folga é inaceitável. - No INGESP há um padrão para solução de problemas que se volta mais para o curto prazo. A idéia de folga é inaceitável, criando-se assim nos empregados um comportamento fazendo com que na presença dos superiores eles estejam sempre sem tempo suficiente para executar suas tarefas, estarão sempre assoberbados. De fato, na ausência destes e quando as tarefas que executam não exigem um trabalho tempestivo, esses empregados voltam-se para conversas informais, ou visitas a *sites* da Internet, em ambos os casos sem relações com o trabalho. É o que corrobora alguns participantes.

(E3) - Mas eles sabem que eu também não vou ter condições de fazer isso agora. (...) Havia muito isso, umas cobranças fora de hora. A hora que a gente tá fazendo matrícula, tá se dedicando, tá trabalhando 12 horas. Eu cansei de trabalhar um monte assim. Eu nunca falei nada assim. Só que eu acho que no mínimo, eu não quero nenhum reconhecimento, mas o entendimento deles, da compreensão deles. Tipo assim, a fulana fez isso assim, assim, a beltrana fez isso e isso, a outra fez aquilo. Não dá pra fazer aquela pressão, que vai estar em ordem, vai estar em dia. Até se o programa tivesse mais disponibilidade para imprimir as coisas, para que a gente não tivesse que fazer à mão poderia ser mais rápido. As respostas para eles poderiam ser mais fáceis.

(E21) Eu sei que muitas vezes você não tem como deixar de atender uma pessoa, um pai de aluno, um aluno e até um professor. Mas você não é máquina, como que eles querem as coisas de uma hora para outra? E se você não der a informação que eles querem vai ouvir o maior esporro. Vão te chamar de incompetente ou que tem má vontade. Já chamaram minha colega até de burra.

Para Schein (1999), um certo tempo de folga para os empregados nas organizações, não só deve ser permitido como também desejado para que possa ser utilizado como espaço para aprendizagem. A característica de uma empresa enxuta e má, não é para o autor uma boa receita para o aprendizado organizacional.

Estas posturas dos administradores do INGESP estão entre os quatro limitadores da aprendizagem nas organizações propostos por Schuck (1997), assim resumidos: 1) Uma supervisão constante ou a presença muito próxima de chefes sufoca a sensação essencial de liberdade necessária para o pensamento criativo. 2) Uma opinião crítica quando expressada precipitadamente ou de uma forma áspera tolhe as idéias criativas. Nada impede que as idéias sejam objeto de críticas, pois elas sempre poderão ser aperfeiçoadas. Entretanto, o avaliado pode interpretar a crítica, dependendo de seu conteúdo e da forma expressada como um julgamento de seus atos. 3) O constante controle durante todo o processo de aprendizagem, induz a uma sensação opressora de limitação, desestimulando a criatividade. 4) Um cronograma aquém de sua realidade de execução cria o pânico. Mesmo se considerarmos que um pouco de pressão torna-se estimulante e motivador fazendo com que as pessoas concentrem sua atenção àquela tarefa, pode prejudicar o tempo livre indispensável para a criação de novas idéias.

As organizações para se adaptarem agilmente à realidade dinâmica do mercado necessitam de criatividade coletiva que proporcione um convívio fácil com a incerteza em todos os seus níveis.

5. Os “muros” separam as funções - Os papéis e as tarefas são compartimentalizados e separados do todo e do próprio desenvolvimento pessoal. Cada um representa o papel que lhe é inerente. Na resolução dos problemas prevalece uma camaradagem entre os papéis desempenhados e as funções. Alguns depoimentos transcritos a seguir são bastante ilustrativos a respeito das separações de funções.

(E13) - Eles são chefes, eu empregado deles e pronto! Amigo eu não posso dizer que sejamos, mas até poderíamos ser se tivéssemos um contato maior. Eu não tenho muito relacionamento, mas prezo muito eles.

(E22) - Às vezes é meio complicado. Eu acho que é difícil falar com os administradores. Às vezes a gente fala e o que falamos parece que não vale nada. Às vezes são muito esquentados, muito estourados. Tem que conversar, não vai resolver as coisas brigando.

(E20) - Existe dentro do INGESP uma rotatividade muito grande de professores, isso faz com que os problemas não sejam tão grandes, mas ao mesmo tempo não existe um clima de muita amizade, existe uma diferença entre secretárias e professores, não vou dizer uma rixa, mas têm uma diferença mesmo. A comunicação entre nós é muito profissional, não tem muito essa coisa pessoal entre nós e os professores.

A rejeição ao representante de um papel, quando não condizente com sua condição, de acordo com o que preceitua Goleman (1999), se dá simplesmente retirando-lhe a atenção. O efeito, nessas circunstâncias é o de desumanizar a pessoa, de mudar o seu foco para o papel, mantendo assim as coisas na superfície. O papel não penetra no interior das pessoas.

O que Schein (1999) indica para que as organizações se voltem para o aprendizado, é que estas adotem uma abordagem mais sistêmica em relação aos problemas. Nessas empresas, as pessoas devem acreditar que os acontecimentos econômicos, políticos e socioculturais estão interconectados, sendo esta uma condição que se aplica tanto no interior das organizações como em suas relações com seu ambiente. As empresas precisam estimular em seus empregados um compromisso comum em aprenderem a pensar sistemicamente, entendendo como as coisas funcionam e, sobretudo, quais as conseqüências de suas ações ao longo do tempo.

6. O fluxo de informações se torna mais restrito. - É prática regulamentar que somente alguns administradores do INGESP podem ter acesso a informações estratégicas, particularmente àquelas relacionadas com as finanças.

O controle do conhecimento e da informação como fonte de poder, tem tido no INGESP, sob alguns aspectos, práticas mais refinadas de sustentação, que levam a padrões de dependências recíprocas. A administração se beneficia de informações privilegiadas acerca de relações trabalhistas, fiscais e orçamentárias que lhe proporciona justificar medidas nem sempre simpáticas ou bem aceitas, tais como alguns tipos de coerção, falta de investimentos, manipulação de salários e benefícios e assim por diante. Os empregados por seu turno retêm conhecimentos que lhes faculta usarem artifícios para tornar suas percepções, limitadas por seus modelos mentais, mais abrangentes e sistêmicas e menos suscetíveis de questionamentos. As manifestações a seguir ilustram essas práticas nesta empresa.

(E4) - O programa de computador da secretaria é muito bom é maravilhoso. Nós temos ali coisas que nós podemos fazer que nem imaginamos. Só que é meio restrito para nós, tem um monte de coisas, mas nós só estamos autorizadas a fazer a metade do que o programa oferece. Vamos supor eu quero tirar uma relação do estoque de livros para saber quem comprou o material, a turma, livro, data. Isso tem no programa só que eu não sei como tirar, não me passaram. Quem sabe fazer isso é só o D1 ou a pessoa que fez o programa. Eu acho que deveria haver mais confiança nos funcionários para dividir com eles essa responsabilidade de usar o programa para várias coisas. Então acontece que o aluno quer uma coisa, você sabe que tem no programa, quer fazer, mas não pode fazer.

(E9) - Tem um programa de computador da secretaria que funciona, mas eles [os diretores] não têm confiança total na gente. Então a gente tem fazer muita coisa no papel que já poderia ter acabado. Tem um controle de recebimento do caixa que sai impresso, mesmo com isso a gente faz o controle à mão porque não podemos ter acesso a esse tipo de informação pelo computador. Eu acho que eles não confiam o suficiente na gente, pensam que vamos aprontar com eles. Esse controle à mão tem seu valor, se der algum problema, a gente tem onde verificar. Mas se tivéssemos acesso ao programa que imprime o relatório seria muito mais fácil e mais confiável.

(E07)- Às vezes a gente quer atender o aluno melhor, mas não temos tempo para dar uma atenção maior. Às vezes não depende da gente, depende dos professores, dos diretores. Os alunos são o produto que a gente tem, sem eles não iríamos sobreviver, mas nem sempre podemos atendê-los como deve ser porque às vezes as informações que damos nem sempre acontecem. Às vezes são coisas bem pequenas, simples. Na verdade as pessoas pensam que é simples, mas às vezes não é.

O controle da informação também é exercido através da constituição de redes informais de relacionamentos interpessoais. Essa prática se torna mais perceptível em grupos de cargos semelhantes, ou seja, entre coordenadores, entre secretárias, entre professores, etc. A manipulação de informações, a ajuda recíproca na execução dos trabalhos e a transferência de conhecimentos sob controle, um relacionamento simétrico são, via de regra, as práticas mais exercitadas por estes grupos para se diferenciarem dos demais objetivando a prevalência destacada de seus status. É o que nos relatam os entrevistados:

(D5) - Com relação ao centro [unidade sediada no centro da cidade], para mim não chega nada. A situação do centro, por eu não conviver aqui [centro] fica difícil, o que eu fico sabendo

são coisas mais críticas em relação aos alunos. Eu [coordenadora da Trindade] e o coordenador do centro trocamos figurinhas de vez em quando. O que eu sei do centro, sei pelo coordenador. São coisas relativas à parte pedagógica. As outras coisas eu não tomo conhecimento, a não ser em nível de fofoca que passa daqui para lá. Num nível organizacional não me chega nada.

(E17) - Aqui as coisas ficam mais para o lado de cada grupo. Os professores estão na deles, têm lá seus grupinhos. As secretárias a mesma coisa. Não é que esteja reclamando delas, mas elas estão na delas e está certo. Elas têm que cuidar dos interesses delas. O pessoal da administração não se mistura, eles estão lá e a gente aqui. Agora quem sofre mesmo são os professores novos, que quando chegam aqui ficam completamente perdidos, eles não sabem como fazer as coisas, mas com o tempo eles se juntam a nós [professores] e aí se resolve. Eu só estou falando isso porque acho que deveria haver um intercâmbio maior entre as partes, de professores com secretárias, com os administradores. Todo mundo deveria participar de reuniões juntas.

(D4) - Eu acho que existe um intercâmbio, uma troca maior entre setores, isto é, de secretarias com secretarias, coordenação pedagógica com coordenação pedagógica. As coisas ficam mais entre cada nível, não há uma interação, uma discussão dos problemas em geral, cada setor tenta resolver o seu problema, cada um se preocupa mais com a sua parte.

Nas organizações que aprendem, de acordo com Schein (1999), os administradores e funcionários precisam ter compromisso com uma comunicação aberta e franca. As organizações devem produzir e disseminar um vocabulário comum que permita aos seus funcionários eliminar as barreiras numa comunicação criadas por níveis maiores e menores de escolaridade. É necessário que as pessoas assumam um compromisso com a verdade, sem os subterfúgios naturais de suas incompetências hábeis.

Para Argyris (1997), existe uma antiga queda de braço quando uma organização propõe autonomia a seus empregados. De um lado os superiores não querem surpresas, de outro os subordinados não querem ninguém os controlando. Os subordinados insistem que a administração deve confiar neles, deve dar-lhes autonomia e deles se distanciarem. Os superiores, a seu turno, criam sistemas de informações para manterem-se no controle. Isso é recebido pelos subordinados como falta de confiança da administração.

Cria-se assim uma tensão que, via de regra, os superiores tentam ignorá-la, agindo como se todos estivessem de acordo. Contudo, de fato, eles sentem essa tensão e utilizam mecanismos para que ninguém demonstre esse desacordo, inclusive enviando mensagens

confusas com o objetivo de embaciar a comunicação. Os depoimentos de uma secretária e de um dos proprietários nos fornece uma visão bastante clara desses comportamentos no INGESP.

(E19) - A gente ter autonomia, carta branca pra poder fazer as coisas, sem ter eles [os administradores] por perto. Autonomia para fazermos algumas concessões, negociações. Em época de matrícula precisamos ficar bem tranqüilas. Em época de matrícula as pessoas não podem ficar ali brigando com a gente, nós precisamos nos concentrar nas pessoas para podermos atender bem. Já chegou nós termos que atender e não conseguir porque você fica estressado e não atende bem. Não é autonomia para dar desconto, porque o que tem já está bom, mas para outras coisas.

(P1) - O pessoal aqui tem mania de querer resolver as coisas do jeito deles. Reclamam que precisam ter autoridade para decidir as coisas. Quando você dá essa autoridade eles confundem tudo. Eles passam a se preocupar mais em ficar bem com os alunos, em fazer média com os pais dos alunos e a empresa é a maior prejudicada com isso. Eles confundem autoridade com desconto. Para dar descontos em parcelas eles são muito bons. O que eu faço nesses casos é dar uma autonomia relativa, mas fico sempre de olho. Foi como eu já disse empresa pequena não pode se dar ao luxo de errar. A verdade é que sempre que eu ouço reclamações dos funcionários sobre ter ou não ter autonomia, eu vou questionando que tipo de autonomia? Como eles vão fazer daí pra frente? etc. E aí na verdade, eles não sabem bem o que fazer, começam a enrolar e aí você enrola também.

A informação mal dada ou mal divulgada é a principal causa de mais da metade de todos os problemas da competência humana de acordo com o que nos relata Gilbert (1978). Muitas vezes as pessoas não compreendem a missão de sua empresa ou a estratégia de seu negócio porque simplesmente nunca lhes foi dito nada sobre isso. Para este autor na maioria das empresas, as pessoas não têm medidas, metas e objetivos eficazes que possam utilizar para melhorar seu próprio desempenho. Não sabem a diferença que os seus comportamentos podem fazer no dia-a-dia. Assim, seus desempenhos não melhoram, e não há aprendizado. É o que relata uma entrevistada:

(E17) - O que eu sempre falo é que tem que ser pedido uma opinião para os funcionários e dar a opinião também para eles. Por exemplo, às vezes eu estou aqui sentadinha, então eu gostaria que eles chegassem e dissessem: "Não fulana, você não deve se sentar assim. O jeito que você está fazendo está errado, quem sabe se você fizesse assim não seria melhor?" Depois lá na frente me dessem opinião do resultado. Fazer críticas e mostrar o resultado lá na frente. Às vezes você está fazendo e não sabe que está errado. Então se não chega alguém e mostra que você está errado você vai continuar no mesmo caminho, errando. Eu

acho que precisa mais isso. Uma coisa que eu tenho interesse é saber como eu dou informação. Ninguém nunca chegou e disse que é assim ou assim. Às vezes você recebe elogios de alunos, ou de alguém que pega informações. Só que falta opinião daqui de dentro. Alguém chegar e dizer que a tua informação está assim, assim, assado, mas se você fizesse isso talvez fosse melhor. O que eu estou me referindo é sobre informações que eu dou no telefone ou no balcão. Porque, às vezes, tem dia que eu acho que eu dou uma informação excelente e tem dia parece que você está falando, dando informações e parece que você não está sendo convincente. Sobre outros serviços também, poucos eu já tive informações se foram bons ou não.

Gilbert (1978) afirma que no trabalho todas as pessoas contribuem com suas formas próprias de comportamentos, que envolvem três elementos: conhecimento, capacidade e motivos. O conhecimento, o saber como e o saber por que é a contribuição que as pessoas dão ao trabalho baseado na sua educação, treinamento e experiências. A capacidade é a habilidade física e intelectual de que as pessoas fazem uso. Os motivos são os valores, crenças e as preferências das pessoas, o que elas gostam ou não gostam.

(E6) - Eu acho que o Kobrasol fica meio esquecido, é ruim porque quando teria que ter alguém para ajudar, não tem. Quando eu entrei aqui as dúvidas que eu tirava ou consultava o centro ou tinha que verificar a pasta das secretárias. Aqui a gente tira as dúvidas dos diretores. De repente chega alguém aqui, quer um negócio e pergunta pra gente. Aqui é o inverso. Aqui a gente tem liberdade de decidir as coisas, mas quando decide vira problemas. Não tinha ninguém aqui para dizer se era certo ou não. Em parte é bom porque a gente tem como mostrar, decidir as coisas. Só que às vezes acontece ao contrário, quanto à gente quer tirar dúvidas com alguém que estivesse aqui a gente tem que buscar fora para poder resolver.

O desempenho do indivíduo segundo Gilbert (1978), e sua capacidade de gerar e transmitir conhecimentos dentro da organização está fundado em três suportes: informação, instrumentos e incentivos. As pessoas precisam de informações sobre as metas e os objetivos da empresa e de seu grupo de trabalho, o que se espera delas e como estão se saindo. As pessoas precisam de instrumentos – ferramentas, técnicas, tecnologia, processos, procedimentos, métodos de trabalho, estrutura organizacional, etc. – para que possam desempenhar seu trabalho com eficiência e eficácia. E, finalmente, as pessoas precisam de incentivos sejam monetários ou não para se sentirem recompensadas pelo seu desempenho. Inúmeras foram as manifestações dos entrevistados acerca dessas deficiências no INGESP, a seguir algumas delas:

(E25) - Ouvido com certeza, mas o feedback ou tarda a chegar ou não chega. Eu não sei o que acontece. Você não tem retorno das coisas que você fala. Mas quando fala você tem um propósito.

(E10) - Eu acho que deveria ser um dever da administração informar aos professores que o aluno saiu por causa do professor. Nunca ninguém me falou que um aluno desistiu por minha causa. Quando o aluno tranca a matrícula a primeira coisa que me passa pela cabeça é "Será que foi por minha causa?" Os professores precisam de feedback para procurar melhorar as relações com os alunos.

(D5) - Eu tento motivar os professores sempre que possível, eu acho que feedback positivo é fundamental. Qualquer coisa que se faça se tu te sentires valorizado eu acho que é essencial em qualquer coisa. Por isso eu sempre tento falar com eles para fazerem, ofereço ajuda, sempre que posso mando um cartão, escrevo alguma coisa e eles gostam disso. Eu tenho uma resposta muito positiva isso. Acho que isso deveria vir não só de mim, mas dos outros diretores também. Eu acho que eles não têm isso do resto da direção, ou se têm é muito pouco. Eles não têm um feedback positivo, um parabéns. Se estão fazendo bem as coisas isso não é mais que obrigação. Eu acho que isso deveria vir não só de mim, mas do resto da diretoria também.

7. A competição individual é enfatizada - O discurso, bem como, as práticas dos proprietários do INGESP são os principais indicadores que deve prevalecer uma competição onde um indivíduo deve superar seu par para ser valorizado. Aqueles que eventualmente se destacam em alguma tarefa são vistos como heróis, salvadores. As equipes de trabalho são uma necessidade prática, mas não é algo que se estimule ou mesmo que seja intrinsecamente desejável. Eis alguns testemunhos:

(D1) - Os funcionários são como crianças, você diz: Não vá aí que você vai se machucar insiste, mas ela vai para ver quem vai vencer, se você ou ele. É meio tipo assim, medição de força. Isso aqui é constante.

(D1) - Eu acho que o relacionamento entre unidades poderia ser melhor, mas não é ruim. Isso vai muito exclusivamente dos proprietários. Eles não deixam ter um relacionamento, tanto de um lado quanto do outro. Eles competem entre si. Aí acabam fazendo com que os funcionários façam a mesma coisa. Foi uma das coisas que, de princípio, eu tentei acabar. Existe um *status*. Por exemplo, o coordenador do centro tem mais *status* que o da Trindade, aí o diretor aumenta o salário do coordenador da Trindade para compensar. Mas continua a disputa entre os dois.

(E16) - Eu acredito no INGESP. Eu sou uma pessoa assim, não me importo de ficar uma hora, meia hora, eu já fiquei

varias vezes depois do meu horário. São coisas que às vezes te chateiam. Tu está levando, está mostrando, mas não tá vendo retorno. Tipo assim, você se preocupa, aí de repente, por uma besteira a coisa desanda mais ainda. Às vezes eles valorizam pouco o funcionário. Não no sentido de salário, mas em outro sentido. Tipo assim numa hora que você está num apuro, o D 1 chega pra você e diz assim "Tem que fazer isso tem que fazer aquilo". ... Às vezes eles querem que a gente faça tudo isso e algo mais. ... A gente fala "ainda não está pronto", aí fica naquela ironia, tipo jogando uma pessoa contra a outra. Tipo jogando eu contra a X [uma secretária]. Tipo assim eu já pedi com ela, mas sabia, tinha que pedir contigo. Esse tipo de coisas, a gente desliga o telefone e fica assim... sabe?

Nas empresas onde a preocupação com o trabalho em equipe é enfatizada, as pessoas acreditam que confiança, coordenação e cooperação são essenciais ao sucesso. A competição individual não é vista como respostas para os problemas, de acordo com Schein (1999).

Quando as organizações estimulam a competição individual, e principalmente quando oferecem recompensas aos vencedores dessa competição, via de regra, conforme anuncia Goleman (1999), produzem, como conseqüências, um grande acúmulo de ressentimentos que nunca é passada para os escalões superiores, mas é passado para baixo numa cadeia de rudez e exasperação. Isso produz ainda algumas formas de sabotagem tais como, não terminarem os trabalhos nos prazos, os serviços não são feitos a contento, etc.

8. O controle se torna uma obrigação dos líderes. - Os proprietários adotam posturas em que se julgam acima de avaliações ou questionamentos e instruem os diretores e coordenadores para que seus comportamentos condigam com essas premissas. A capacidade de decisão, de firmeza e de domínio deve ser uma prerrogativa que esses diretores não podem abandonar. Como os relatos assim testemunham:

(D5) - Ele [um dos proprietários] disse que esse tipo de problema não competia a mim resolvê-lo, pois era de alçada do outro diretor, pois era um problema financeiro. É esse diretor quem deve escutar as conseqüências disso. Só que como eu sou a pessoa diretamente ligada a eles [professores], as reclamações vêm para mim. Os professores não conseguem separar que eu represente apenas a parte pedagógica. Em conseqüência todas as reclamações por parte dos professores vêm para mim. Com relação a isso eu me sinto impotente, porque eu não posso fazer nada, eu não tenho liberdade para

apresentar soluções, a única coisa que eu posso fazer é passar o problema para frente.

(D1) - O problema é que eu não acredito que você possa delegar responsabilidades. É a tal coisa, como diz o ditado, "o boi só engorda aos olhos do dono". Se você quer que uma coisa seja feita, você tem que ir lá e ver, se deixar por conta dos outros as coisas se perdem. Aqui se você bobear, nunca sai nada. Então você tem mesmo que tomar conta, estar sempre insistindo.

Para Schein (1999), as organizações que aprendem devem se constituir de líderes que reconheçam suas próprias limitações e vulnerabilidades às incertezas. Os líderes devem agir como professores e defensores da mudança, não como carismáticos responsáveis por todas as decisões.

Da mesma forma, Senge et al (1999) alertam que nossa visão ocidental de líderes tradicionais circunscreve-os a pessoas especiais que estabelecem o rumo a ser seguido, tomam as decisões mais importantes e motivam as pessoas com energia. Esta é uma visão de mundo individualista que ofusca a capacidade de interpretação mais sistêmica dos fatos. Líderes são heróis, grandes homens que se destacam em momentos de crise. Enquanto predominarem tais mitos, eles reforçarão o foco em eventos de curto prazo e não nas forças sistêmicas e no aprendizado coletivo. Para este autor, a liderança nas organizações que aprendem concentra-se num trabalho mais sutil e, acima de tudo, mais importante. Nessas organizações o papel dos líderes difere substancialmente daqueles carismáticos tomadores de decisões. Eles se tornam projetistas, professores e regentes, destacando-se por possuírem novas habilidades, como as de construir uma visão compartilhada, de trazer à superfície e questionar os modelos mentais vigentes e de incentivar padrões mais sistêmicos de pensamentos. Em outras palavras, nas organizações que aprendem, os líderes são responsáveis por construir organizações nas quais as pessoas possam estar continuamente expandindo sua capacidade de criar o futuro.

Acerca do exposto nesta seção, nos valem de Lima, Silva e Zanelli (2000) que corroboram essas assertivas quando afirmam ser assim que os processos de trabalho no INGESP, sua forma de gestão e, sobretudo os modelos mentais de seus dirigentes, disseminados em profusão e apropriados pela grande maioria dos empregados (sendo verdadeira a recíproca numa interface relacional), ao mesmo tempo em que determinam as formas de enxergar e de agir, também geram maneiras de não ver e de eliminar a possibilidade de ações associadas a visões alternativas da realidade. Cria-se dessa maneira no INGESP obstáculos à aprendizagem tão enraizados, que qualquer iniciativa de mudança

para torná-lo uma organização que aprende de circuito duplo ou de duas voltas, encontrará resistências de várias formas e de várias fontes diferentes.

5.2.5 As diferenças geográficas e funcionais

Ao concebermos as organizações como sistemas de aprendizagem segundo Kolb (1997), devemos compreender que cada uma das diferentes unidades traz a incumbência de se adaptar aos desafios do seu próprio meio ambiente. Cada uma destas unidades possui um estilo de aprendizagem característico que melhor se harmoniza com os requisitos ambientais. Este pressuposto pode ser encontrado no INGESP com as suas respectivas distorções apresentadas pelo autor. Assim é que os responsáveis por uma determinada unidade, por exemplo, à unidade chamada de Centro agem de forma própria e diferente dos responsáveis pelas unidades da Trindade, que por sua vez também agem diferente da unidade do Kobrasol e assim por diante, respondendo de maneira diversas, cada um a seu modo e ao seu próprio ambiente. É o que pôde ser interpretado nos depoimentos de entrevistados nestas diferentes unidades:

(E5 - Kobrasol) - Eu acho o pessoal aqui um pouco mais frio. O pessoal é mais distante. Toda vez que eu precisei de alguma coisa eu fui atendido. Como ambiente profissional eu também não posso cobrar, além disso, mas no centro eu sinto mais amizade, são mais abertos. Eu me senti mais acolhido, aqui eu me sinto só profissional. Então eu não posso cobrar nada, além disso, mas isso me faz sentir mais à vontade lá do que aqui.

(E18 - Centro) - Eu acho que em termos do INGESP da Trindade o relacionamento é bom. Agora o Kobrasol eu acho que é um pouco afastado. Poderia ser melhor, poderiam estar mais integrados, não sei o que falta, como. Quando eu trabalhei lá me trataram muito bem. Só que lá é diferente, talvez por ser muito pequeno não tem aquela integração dos alunos que ficam com a gente conversando.

(E21 - Trindade) - O diretor daqui deixa a gente bem livre em muitas coisas, que eu acho muito legal. As meninas lá do Centro não têm essa liberdade como a gente tem aqui, para decidir coisas.

Conclusões compartilhadas também se formam tipicamente em torno das unidades funcionais das organizações. Muitas vezes estão baseadas em membros com antecedentes educacionais ou experiências organizacionais similares.

De acordo com este autor, as dificuldades de comunicação através das fronteiras acontecem não só pelo fato dos grupos funcionais terem diferentes objetivos, mas também

por causa da questão fundamental do próprio significado das palavras que usam, ser diferente.

Quando eles tentam trabalhar juntos, muitas vezes vão atribuir discordância de personalidades e não vão notar as diferenças mais profundas que formam o conhecimento compartilhado e que ilustra como cada função pensa.

As várias culturas funcionais na organização são, de fato, parte do resultado da associação recíproca mais ampla das comunidades ocupacionais, como nos ensina Schein (1987). Alguns entrevistados evidenciaram esses desencontros no INGESP.

(E27) - O espanhol sempre foi um pouquinho abandonado, agora que está sendo mais respeitado porque está tendo mais alunos, então já não é tão desvalorizado. Nas reuniões só se fala dos problemas de inglês, da matéria de inglês e o espanhol, por serem poucos professores nós nos viramos sozinhos. Sempre teve essa idéia de que os professores de espanhol se viram sozinhos, porque têm boas relações, então se uma tem dificuldade, uma consulta com a outra, se eu não posso vir trabalhar peço pra minha companheira me substituir. Às vezes se passa por cima do coordenador e depois avisa pra ele. Ele sabe que a coisa vai estar organizada, a turma não vai ficar sem professor. Se eu não posso vir por um motivo muito forte, uma doença, por exemplo, todos sabem que o meu companheiro vai me substituir.

(E26) - Não tem nada de espanhol, não tem literatura, não tem conversação, então eu vejo que muitas atividades são programadas sem considerarem o outro setor de aluno que agora está crescendo muito.

(E23) - Houve uma vez que eu vi uma professora implicar com uma secretária, ela disse "Não quer aprender, é por isso que nunca vai deixar de ser secretária". Eu achei aquilo um absurdo, porque ela não fala inglês eu não acho que ela tenha menos capacidade. Eu não tenho capacidade para fazer o serviço dela. Isso foi só uma pessoa falando. Em termos gerais todo mundo se dá bem com as secretárias, eu não tenho nada para falar de mal delas

Schein (1987) lembra, contudo, que a diferenciação é apenas uma parte da adaptação e eficácia organizacional. A necessidade interna de integrar e coordenar as diferentes unidades requer que se resolvam de alguma forma os conflitos inerentes a esses diferentes estilos de aprendizagem. Na prática estes conflitos podem se resolver de muitas formas. Por vezes ele se resolve através da predominância de uma unidade sobre as outras, como é o caso da maior importância atribuída ao idioma inglês no INGESP, mas resulta em uma aprendizagem organizacional desequilibrada ou, pelos menos, não equitativa. Isso não teria maiores conseqüências em um ambiente estável, porém, pode trazer sérios

transtornos para a organização se, de alguma forma, ela tiver que aprender a responder a novas exigências e oportunidades do ambiente em mutação. Quando uma perspectiva acaba por dominar a outra, prejudica a eficácia da aprendizagem.

Schein (1987) propõe que os líderes devem equilibrar os interesses dos envolvidos. Não deve haver a prevalência de nenhum grupo, nenhum deles deve dominar o pensamento da administração, pois é sabido que qualquer um desses grupos pode retardar ou destruir a organização.

VI.

CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Nosso propósito neste estudo foi o de inicialmente caracterizar na empresa pesquisada seus processos, instrumentos e relações que proporcionam aos seus atores exercitarem a aprendizagem organizacional. Para tanto, procuramos identificar na empresa, seus sistemas de assimilação e difusão do conhecimento. A seguir buscamos determinar as possíveis deficiências desses processos e dessas relações para, depois, demonstrar quais são as implicações dessas possíveis deficiências de aprendizagem nesta empresa, propondo alternativas que ofereçam soluções práticas e sustentáveis à correção de seu rumo.

Inicialmente torna-se oportuno esclarecermos que os sistemas de aprendizagem organizacional vigentes nos processos de trabalho e nas relações com o público interno e externo do INGESP são uma das principais razões pelas quais esta empresa existe no mercado há 30 anos e ter se tornado líder em seu segmento nos últimos 18 anos. Este sistema de aprendizagem proporcionou uma considerável adaptação desta empresa às exigências do seu ambiente externo.

Entretanto, as conclusões que chegamos bem como as propostas que a seguir apresentamos, trouxeram à luz uma realidade que embora presente, nem sempre se torna perceptível, de como as diferentes variáveis que povoam os processos e as relações de trabalho no INGESP oportunizam sua aprendizagem organizacional como também trazem em si mesmas, vários fatores determinantes que obstaculizam essa aprendizagem ou no mínimo a torna deficiente.

Uma das primeiras constatações que podemos relatar está relacionada com as atitudes e comportamentos dos administradores e funcionários do INGESP que se regem predominantemente por valores e princípios culturais comuns às empresas familiares, com um viés paternalista e autocrático nas relações entre seus diretores e subordinados.

Diante disso, podemos resumir algumas características presentes no INGESP que identificam as inter-relações entre seus atores:

O autoritarismo e o paternalismo estão fortemente presentes nas relações entre chefes e subordinados, garantindo uma forte socialização dos membros organizacionais e provocando uma simbiose recheada de emocionalismo, com conseqüências que muitas

vezes extrapolam as fronteiras profissionais dos envolvidos, para alcançar suas vidas privadas.

No INGESP são evidentes elementos de fidelidade, amizade, relacionamentos tradicionais subjacentes às suas escolhas de ação, muitas vezes em detrimento do alcance de maior eficácia organizacional. O grau de confiança recíproca nas relações interpessoais nesta empresa verte-se muito mais para a credibilidade, honestidade, solidariedade e senso-comum de seus membros do que para a exploração das potencialidades latentes em cada um. Tal aspecto é considerado por Morgan (1996), como sendo a expressão de uma racionalidade própria do contexto de organizações dessa natureza, ou seja, representa a manifestação de uma cultura organizacional regida por valores familiares.

Acerca do perfil do potencial de flexibilidade da cultura do INGESP, observamos características predominantes de elementos conservadores, com uma incipiente iniciativa em direção à maior flexibilização. Em termos de formação da identidade, dentro do conceito definido por Caldas e Wood (1997), é marcante a presença de fortes valores compartilhados pelos membros organizacionais, deixando pouca margem para maior variabilidade interna.

Apesar de observarmos uma tendência a maior tolerância à ambigüidades, constatamos que as regras não escritas estão fortemente presentes no INGESP, principalmente em termos de disciplina dominante. A comunicação informal, através do contato pessoal prevalecente nesta empresa permite que os fatos passem a ter um significado específico ou assumam a exata dimensão que melhor atenda aos interesses dos administradores. Nessas circunstâncias, estes administradores têm oportunidade de articularem simbolicamente os enunciados, estruturando-os em uma linguagem que dê coerência ao significado por eles desejado.

Ao identificarmos estas características da cultura do INGESP foi-nos possível concluir que essa empresa se guia predominantemente pelo que Argyris (1997) chamou de aprendizagem de loop simples (*single loop learning*) e Morgan (1996) denominou de aprendizagem de circuito único. Esta perspectiva é corroborada pelos estudos de Silva e Lima (2001), quando revelam que a forma processual dessa organização lhe possibilita perscrutar o ambiente, definir objetivos e monitorar as possibilidades de alcance desses objetivos. O sistema de informações do INGESP está planejado para mantê-lo "em curso". Os diretores e funcionários em geral estão atentos aos desvios críticos e aos problemas potenciais.

As inovações tecnológicas adotadas, a cultura possibilitando ou até mesmo promovendo uma forte socialização dos membros dessa organização e promovendo, sobretudo, o desenvolvimento do que Goleman (1999) chamou de competências emocionais, aliadas tanto às formalidades como também às informalidades nos processos de trabalho do INGESP, são os principais fatores determinantes dos seus sistemas de aprendizagem.

Da mesma forma, a participação nas escolhas de ação, inclusive no determinismo tecnológico patrocinadas pela franqueadora do INGESP, também contribui de forma significativa, para a aprendizagem dessa organização. A empresa franqueadora ao institucionalizar padrões metodológicos de trabalho com uma dinâmica recorrente produz elementos que sustentam e dão formas aos processos de aprendizagem do INGESP.

Esta contribuição se expressa ainda nas interações desta franqueadora com os franqueados, através de seus sistemas de pesquisas tanto dos processos de trabalho quanto mercadológicas. Isso porém, não impede que a franqueadora tenha também uma decisiva participação para as deficiências de aprendizagem do INGESP.

Foram várias as deficiências de aprendizagem encontradas nas relações entre os funcionários do INGESP, bem como em seus processos de trabalho.

Em termos de forma organizacional, o INGESP destaca-se por sua estrutura achatada como o ponto mais forte encontrado, sendo esta uma característica de estruturas mais flexíveis que facilitam as dinâmicas dos processos de aprendizagem nas organizações. Porém, considerando o seu sistema de planejamento e controle e os processos de regulação vigentes com uma abordagem centralizadora, mesmo sendo a estrutura hierárquica desta empresa bastante achatada, uma deficiência de aprendizagem importante encontrada foi a tendência ao baixo potencial de flexibilidade estrutural. Poucas foram as evidências de envolvimento e de efetivo controle dos empregados nas questões relativas à definição dos destinos da organização ou do trabalho realizado. .

Outra importante limitação imposta ao aprendizado no INGESP está no fato de existir com frequência uma defasagem entre aquilo que as pessoas falam e o que efetivamente fazem, denominado por Argyris e Schön (1996), de "teoria adotada" e "teoria utilizada". É comum aos diretores e aos empregados tentarem uma abordagem dos problemas de forma retórica, como uma racionalização, para passarem a impressão de que estão conscientes daquilo que estão fazendo. Com a mesma regularidade, mas com mais frequência entre os funcionários, destacamos o engajamento destes em comportamentos de

disfarce, consciente ou inconscientemente, quando se deparam com problemas de suas responsabilidades, desviando a culpa para terceiros, resguardando-se assim em casulos previamente construídos e institucionalizados que amparam suas inépcias.

Deste modo, os modelos que estão na mente dos diretores e funcionários do INGESP dificilmente podem ser captados. Os funcionários desta organização não possuem espaço psicológico para expressar o que sentem, pensam e desejam. O que é para Geus (1999a) o aspecto mais importante do aprendizado institucional – o processo de desenvolvimento da linguagem, que torna explícito o conhecimento implícito de cada um. No INGESP a possibilidade de expressão de seus empregados está condicionada aos seus artifícios de defesa profundamente enraizados. Seus modelos mentais, em consequência, não se encontram alinhados com o modelo de gestão institucional, propiciando que as barreiras para o aprendizado generativo sejam mais sólidas.

Ora, os artifícios de defesa que mencionamos, e que Argyris (1997), denominou de "rotinas organizacionais defensivas", são uma das maneiras mais poderosas dos empregados do INGESP lidarem com situações difíceis. Mas elas são também uma das principais causas limitadoras da aprendizagem nesta empresa e, por conseguinte, impedem-na de investigar ou eliminar os problemas subjacentes. Esses artifícios de defesa tornam-se sistêmicos na proporção que a maioria dos integrantes do INGESP os incorporou, repassando-os para os novos funcionários.

Por último, ainda nos reportando a Argyris (1992), podemos concluir que as "rotinas organizacionais defensivas", institucionalizadas no INGESP, possibilitam que os indivíduos e os grupos desta organização não detectem e nem corrijam erros embaraçosos ou ameaçadores, ficando assim comprometida a perspectiva vigente nesta empresa de garantia de previsibilidade do mercado, sendo também um fator limitador de uma aprendizagem mais profícua.

A recente constatação do exercício de seus diretores de práticas com certa flexibilidade nas escolhas de arranjos organizacionais favoráveis à diversidade de idéias, à participação na tomada de decisão e à redução nos mecanismos de controle, por exemplo, representativas de uma lógica de ação diferente da instrumental, no entanto, não pôde ser aferida em suas consequências, na medida em que se apresentam em estágios ainda muito embrionários.

Entretanto, o fato de conduzirem uma empresa com destaque em um mercado competitivo e, ao mesmo tempo, tentar concretizar uma prática baseada naquilo que é

considerado como razão substantiva, constitui-se, a nosso ver, o grande desafio que os administradores desta empresa enfrentam em seu cotidiano. Podemos considerar neste sentido que o sucesso empresarial desta organização é considerado como evidência importante da possibilidade de superação de seu modelo burocrático como uma alternativa promissora de sobrevivência em uma economia de mercado competitivo.

Como vimos no capítulo V, destinado a descrição e interpretação dos conteúdos, quando analisamos as dimensões da burocracia, esta empresa mantém uma convivência simultânea com a racionalidade instrumental e a substantiva numa interface canhestra para os seus cânones. Esta ligação dualística nesta organização promana das exigências mercadológicas para empresas que pretendem sustentar-se no novo milênio, requerendo visões dos seus dirigentes de horizontes que estejam muito além de seus quintais.

O que pretendemos demonstrar de fato, nesse momento, é que as novas exigências estão oferecendo à empresa a oportunidade de se distanciar o quanto possível de seus valores fundados na racionalidade instrumental, passando a valorizar as pessoas dentro de uma relação diametralmente oposta às suas práticas vivenciadas até aqui. Nesta organização, a busca pelo entendimento coletivo, pela superação das dificuldades quanto ao controle, devem significar opções por valores substantivos. Ou seja, nesta empresa a instrumentalidade das ações não pode mais ser considerada o princípio norteador de suas práticas administrativas.

Sievers (1990) esboça um quadro cujos contornos são modelados por espectros bastante nebulosos acerca de um novo tempo a impor ressignificados da maioria dos modelos de administração, em especial aqueles que privilegiam a clássica distância do capital e trabalho. Este autor observa que as pessoas se sentem obrigadas a aprender a viver um tipo de vida no qual quase nada permanece estável por muito tempo, um mundo no qual a maior certeza passa a ser aquela do constante vir-a-ser, pois tudo está em movimento ininterrupto.

Como se trata de um clima generalizado de mutações constantes, os clientes, sejam internos ou externos do INGESP, também pressionam para que rotinas antigas sejam substituídas por outras mais ágeis e rápidas a fim de poderem atender às necessidades e desejos daqueles que esperam por satisfações mais imediatas no mercado consumidor. É como se ninguém mais soubesse ter a paciência de esperar. Tanto seus clientes como seus empregados sabem que novas e mais diversificadas opções existem em algum lugar, sendo isso o suficiente para que mudem de maneira imprevisível suas escalas de prioridades,

deixando de lado o seu vínculo com esta empresa que anteriormente era de uma fidelidade mais estável, senão vitalícia.

Este niilismo demonstra nitidamente a inquestionabilidade das mudanças nesta organização. Não obstante, sob essas circunstâncias, segundo Morgan (1996), torna-se importante que os elementos da organização sejam capazes de questionar a propriedade daquilo que estão fazendo e modifiquem sua ação para levar em consideração novas situações. Esta premissa básica tem sido uma das mais recentes preocupações dos dirigentes do INGESP, cientes dessa realidade. Em conseqüência, de uma forma ainda de cunho experimental, surgem novas propostas para as relações da empresa com os seus diferentes níveis, tanto internos como externos.

De acordo com o que preconizam McGill & Slocum Jr. (1995), o estímulo à contínua experimentação no INGESP deve considerar as idéias provenientes dos clientes, dos funcionários dos diversos setores e das unidades da organização. Também é fundamental romper com os entraves e a arrogância burocráticos que reinam nesta empresa uma vez que, num ambiente dessa natureza, a imaginação e as idéias definham.

Assim, é alvissareira a iniciativa dos administradores da INGESP no sentido de estimular a revisão e o desafio das normas básicas, políticas e procedimentos operacionais vigentes nesta organização, através de uma nova filosofia administrativa que procura enraizar formas mais investigativas a seus membros, incentivando-os a questionarem as hipóteses concernentes aos seus processos produtivos.

Dentre estes estímulos destacamos a necessidade de uma maior abertura e flexibilidade de seus dirigentes para aceitar erros e incertezas como aspectos inerentes à vida em ambientes complexos e mutáveis no qual a empresa está inserida. O conflito produtivo que cria debates fomentando o surgimento de novas perspectivas que competem entre si, apresentando diferentes propostas para o encaminhamento de soluções, precisa encontrar espaço e encorajamento no INGESP à sua manifestação. Uma participação maior dos empregados em geral, nas tomadas de decisões, com o estreitamento das fronteiras hierárquicas informais deve se tornar prática mais comum. Enfim, a direção para o desenho de uma nova arquitetura organizacional que propicie a oportunidade desta empresa aprender, e aprender a aprender, precisa ser, mesmo que experimentalmente, perseguida por seus líderes.

Existem dois cenários com os quais as empresas em geral se defrontam no momento. O primeiro é aquele que exige que a empresa se adapte ao novo tempo por uma

questão de sobrevivência pura e simples. O segundo, a adaptação torna-se uma medida cautelar de segurança. Ambos cenários trazem como exigência, algumas vezes de uma forma moderada, outras mais radicais, que as empresas reavaliem suas culturas, seus paradigmas e seus modelos de gestão.

Estes cenários trouxeram a necessidade de que muitas empresas abandonem os apêndices que aprenderam e adotaram para experienciar novos formatos de gestão e de relações no trabalho. Contudo, como sugere Gonçalves (1998), a necessidade de adequação de uma empresa às novas condições que venham exigir mudanças, só pode ser identificada e dimensionada dentro dela mesma.

Dentre os cenários acima aquele que podemos interpretar para o INGESP requer medidas cautelares de segurança para sua adaptação a esse novo tempo. Estas medidas deverão atender a requisitos fundamentais que o levem a se constituir efetivamente em uma organização que aprende. Isto requer a promoção de mudanças de características adaptativas e generativas.

A visão predominante das organizações que aprendem, de acordo com Senge (1997a) é aquela que valoriza sua maior capacidade de adaptação às mudanças que ocorrem nos dias de hoje a um ritmo cada vez mais assustador. Mas essa capacidade adaptativa é apenas o primeiro passo rumo a aprendizagem sistêmica no INGESP. O impulso de aprender é por natureza generativo da expansão de nossa capacidade. Surge então a necessidade do INGESP desenvolver sua capacidade para o aprendizado generativo, dando espaço à criação, aos seus empregados.

Este aprendizado generativo, ao contrário do adaptativo, requer do INGESP novas maneiras de interpretar o mercado onde opera, quer no entendimento dos clientes, ou no entendimento de como gerir seu negócio. O aprendizado generativo impõe que seus administradores entendam os sistemas que controlam os eventos. Como eles têm deixado de compreender a fonte sistêmica dos problemas, estão sendo levados a perpetuar os sintomas, por não eliminarem as causas subjacentes. Nesse caso, seus melhores feitos têm sido apenas a aprendizagem adaptativa.

Para que haja uma maximização dos processos de aprendizagem no INGESP, inicialmente utilizaremos as sugestões de Nadler et al (1993) que apresenta cinco importantes elementos que sugerimos para comporem as políticas administrativas do INGESP:

- **Limites abertos** – O INGESP necessita abrir seus limites às novas idéias e informações. São várias as formas de se fazer isto: observando outras empresas, importando idéias através de conferencistas, na promoção de seminários e contratando pessoas de fora. Mas o limite mais produtivo a ser aberto é o canal de comunicação com os clientes da empresa, convidando-os a falarem sobre o mercado, os concorrentes e sobre a própria empresa.
- **Motivar para correr riscos** – O INGESP precisa criar ambientes no qual as pessoas se sintam motivadas e ao mesmo tempo capazes de realizar novas experiências. Não há nesta empresa espaço para experimentos, mas novas abordagens sempre surgirão se as pessoas reconhecerem que têm permissão para falhar produtivamente e que a experimentação será recompensada. É necessário que a administração crie espaço e recursos para que os empregados possam propor e experimentar novas idéias. Para tanto os modelos mentais dos seus administradores devem estar voltados para a possibilidade de erro das pessoas sem que sofram quaisquer constrangimentos e que seus sucessos sejam recompensados. Isso nos leva ao próximo elemento.
- **Experimentos estruturados para o aprendizado** – as empresas que aprendem com eficiência reconhecem o valor do fracasso produtivo e as deficiências do sucesso improdutivo. O fracasso produtivo é aquele que conduz ao entendimento de todos os membros da organização, promovendo o conhecimento. O sucesso improdutivo ocorre quando as coisas dão certas sem que as pessoas saibam como nem por quê. Este sucesso não pode ser generalizado nem reproduzido. Os fracassos produtivos, ao contrário, oferecem a capacidade de se criar sucessos produtivos. O INGESP ao se propor uma organização eficiente em aprendizagem precisa examinar exaustivamente seus sucessos e fracassos para garantir que o aprendizado está ocorrendo em qualquer caso.
- **Ambientes que proporcionam e disseminam o aprendizado** – o aprendizado organizacional exige um ambiente que oportunize a procura, o exame e a disseminação por toda a organização dos resultados dos experimentos. No INGESP há maneiras de promover esses ambientes: nos seminários semestrais, nas reuniões que deveriam ser mensais, em conferências e nos treinamentos. Contudo, torna-se necessário que a administração crie para seus empregados e principalmente para si mesma, normas para estimulá-los a examinar suas próprias convicções e,

necessariamente, modificá-las. Será muito difícil e certamente longo o processo para que essas pessoas abandonem suas crenças e pressupostos; a maioria delas preferirá apegar-se ao que já experimentaram a enfrentar o incômodo de adotar um novo paradigma. Para Nadler et al (1993), as organizações que não experimentaram fracassos em suas histórias, como no INGESP, têm a especial tendência de se guiarem pelo raciocínio defensivo.

- Estímulo à capacidade de agir – o aprendizado organizacional se torna mais eficiente com o decorrer do tempo. Ele deve ser estimulado para que se propague e seja apreendido por toda a organização, onde a síndrome do “não foi inventado aqui”, particularmente dos concorrentes do INGESP seja superada. O aprendizado de terceiros deve ser assimilado por todos os membros da organização. O que é mais comum ser encontrado nas políticas dessa empresas é premiar aqueles que têm idéias próprias em oposição àqueles que aplicam conhecimentos de outros. Nesse caso particular do INGESP, essa propriedade deve ser estendida a todos os empregados e não ficar restrita quase que exclusivamente aos principais administradores.

Ainda, dentro da proposta de maximização dos processos de aprendizagem no INGESP, valemo-nos a seguir das sugestões de Garvin et al (1998) acerca das qualidades de um aprendizado proativo que devem ser exercitadas nesta organização.

- Cultivar uma visão sistêmica de como as coisas complexas funcionam;
- não limitar o conhecimento somente aos administradores, tomando consciência de que somente com uma participação ampla de todos os interessados na geração do conhecimento e na criação da mudança é possível criar o desejo e o entusiasmo pelas mudanças contínuas.;
- promover e incentivar programas para aperfeiçoar e diversificar continuamente as capacidades de seus funcionários, aumentando suas capacidades de adaptação às mudanças;
- saber que o aprendizado organizacional ocorre por meio de processos específicos, devendo, portanto, desenvolver esforços explícitos e contínuos para melhorá-los.

Estas propostas incluem também o reconhecimento dos administradores do INGESP, ainda conforme Garvin et al (1998), de que no centro da capacidade de

aprendizado de uma organização estão seus funcionários. Para aprender eficazmente eles precisam, antes de qualquer coisa, estar profundamente engajados no processo de definição de metas da organização. Somente dessa forma eles poderão definir metas particulares de aprendizado que estejam alinhadas àquele objetivo maior. Para este intento, a administração do INGESP deverá compartilhar um conhecimento profundo da empresa, de seus princípios e valores, bem como o desejo e a capacidade de trabalhar em conjunto para criar o novo conhecimento. Em outras palavras, eles precisam buscar a capacidade de aprendizado em equipe, criar sistemas de reflexão, e trazer à luz e discutir seus vários modelos mentais.

Este aprendizado pode ser impulsionado pela curiosidade, pela circunstância ou pela experiência. Entretanto, a transformação pelo aprendizado só poderá ser iniciada por uma compreensão comum do futuro. A distância entre o descontentamento com a situação atual do INGESP e a criação em seus funcionários do desejo de transformação para um novo futuro específico, criará uma tensão, denominada por Senge (1997b) de “tensão criativa” que os impulsionará no decorrer do processo de mudança. Em parte, a arte em promover mudanças estará na capacidade dos administradores do INGESP em criar essa tensão.

6.1 Uma Proposta para a Melhoria das Comunicações no INGESP

Um aspecto de fundamental importância que necessita ser aperfeiçoado no INGESP é a sua política de comunicação, ou mais exatamente a difusão das informações no interior desta empresa. A limitação ora imposta aos empregados do livre acesso a informações, motivos de tantas reclamações destes, particularmente àquelas contidas nos programas de computadores instalados nas secretarias, só produz desconfiança recíproca. É uma ilusão dos administradores imaginarem que seus funcionários, quando querem, não encontram meios de acesso a essas e outras informações; afinal, em última análise, são eles os seus próprios produtores. Da mesma forma são os empregados, ao usarem subterfúgio para esconderem ou manipularem informações com o intuito de fazer com que as coisas pareçam melhores do que realmente são, conceberem a possibilidade de que essas informações maquiadas poderão ser aceitas sem maiores questionamentos. Nessas circunstâncias, quando os administradores se percebem enganados recorrerão a outras fontes mais fidedignas e, eventualmente o empregado perderá sua credibilidade.

Para que o INGESP se proponha a se transformar em uma organização que aprende, necessita promover uma comunicação franca e direta entre todos, administradores e empregados. Isso exigirá a mudança em alguns comportamentos e até revisão de algumas crenças que, subjacentes às atitudes de seus atores, dificultam a comunicação nesta empresa.

Existem quatro estágios identificados por Garvin et al (1998) para que o INGESP possa avaliar e reformular os limites dos tramites de sua comunicação: **conscientização, compreensão, ação e análise**. Estes estágios devem ser entendidos nesta empresa como tarefas coletivas, ou seja, criar uma conscientização compartilhada da necessidade de aprender; desenvolver uma compreensão comum do que precisa ser feito; iniciar ações alinhadas com a estratégia corporativa para melhorar o desempenho, e conduzir análises conjuntas tirando conclusões. Isso deve se constituir em uma peculiaridade do INGESP, na qual o conhecimento é gerado pelas pessoas que devem aplicá-lo e não pela sua elite.

Não serão tarefas fáceis, uma vez que o INGESP traz profundamente arraigados em suas tradições, modelos de gestão taylorista, onde prevalece a sistematização da organização como máquina de processo de informação. Segundo essa visão, o único conhecimento útil é o formal e sistemático.

Para tanto essas políticas no INGESP deverão atender ao que propõe Nonaka (1997). Isto é, ao contrário do que vem ocorrendo nesta empresa, ela deve estimular a criação de novos conhecimentos assimilados com o aproveitamento de *insights* silenciosos e em geral altamente subjetivos que surgem nos palpites dos funcionários individualmente, e de tornar esses *insights* disponíveis para testes e uso pela empresa como um todo. Isso irá proporcionar um comprometimento pessoal dos empregados e um senso de identificação destes com a empresa e com sua missão.

A forma de concretizar esta proposta que pode oferecer alternativas ao INGESP para melhoria de sua política de comunicação interna está centrada nos pressupostos de Nonaka (1997) e Kilmann (1997). O primeiro sugere a criação de organizações redundantes, isto é, a sobreposição consciente de informações, atividades empresariais e responsabilidades gerenciais. O segundo propõe uma organização colateral, onde há uma estreita ligação do desenho operacional que lida com os problemas rotineiros e o desenho paralelo se concentrando em problemas menos definidos, de longo prazo e mais sistêmicos. A produção desta redundância nesta empresa torna-se importante porque estimulará o diálogo freqüente e a comunicação entre seus membros. Isso ajudará a criar uma “base

cognitiva comum” entre os funcionários, facilitando assim a transferência do conhecimento implícito. Quando os membros do INGESP compartilharem informações coincidentes, eles poderão sentir aquilo que os outros estão lutando para conseguir articular. Além do mais, a redundância disseminará novos conhecimentos explícitos pela empresa, possibilitando sua interiorização pelos funcionários. Esta empresa não terá maiores dificuldades em praticar esta proposta já que ela está, de certo modo, estruturada da mesma forma que está estruturado seu método de ensino em sala de aula.

O livre acesso às informações no INGESP ajudará a construir a redundância. É necessário que seus administradores não permitam a discriminação ao acesso de informações entre seus funcionários. Quando existe seletividade na divulgação de informações, os membros da empresa deixam de interagir em pé de igualdade, o que limita a busca de diferentes interpretações de conhecimentos novos.

Outra forma que poderá construir a redundância no INGESP é a promoção de uma rotatividade entre os seus empregados, especialmente entre as suas unidades, tanto em relação aos professores como ao pessoal administrativo. A rotação ajuda os funcionários entenderem a empresa a partir de múltiplas perspectivas, tornando o conhecimento organizacional mais fluido e fácil de ser colocado em prática. De fato, a criação do conhecimento novo é produto da interação dinâmica entre as partes da organização. Isso não significa eliminar a necessidade da diferenciação entre os papéis e responsabilidades no INGESP

6.2 Recomendações Sobre Liderança aos Administradores do INGESP

A visão prevalecente no INGESP de liderança circunscreve-se a pessoas especiais que estabelecem o rumo a ser seguido, tomam as decisões mais importantes e motivam as pessoas com energia. Esta organização exige que seus líderes sejam heróis, grandes homens que se destacam em momentos de crise. Esta é uma visão como asseveram Senge et al (1999), de mundo individualista que ofusca a capacidade de interpretação mais sistêmica dos fatos. Enquanto predominarem tais mitos, eles reforçarão o foco em eventos de curto prazo e não nas forças sistêmicas e no aprendizado coletivo.

O que nós propomos para o INGESP é que seus líderes aprendam a concentrar-se num trabalho mais sutil e, acima de tudo, mais importante. Nesta organização o papel dos líderes deve diferenciar substancialmente dos atuais carismáticos tomadores de decisões. Eles devem se tornar projetistas, professores e regentes, destacando-se por possuírem

novas habilidades, como as de construir uma visão compartilhada na empresa, de trazer à superfície e questionar os seus modelos mentais vigentes e os de seus subordinados, de incentivar padrões mais sistêmicos de pensamentos. Em outras palavras, nesta empresa, os líderes devem ser responsáveis por construir espaços nos quais as pessoas possam estar continuamente expandindo sua capacidade de criar o futuro e poderem disseminar em profusão esse futuro proposto.

De acordo com Tushman e Nadler (1997), diversos aspectos no comportamento dos líderes podem ajudar ou dificultar a mudança. Os líderes do INGESP podem desenvolver e comunicar uma imagem clara da estratégia e dos valores essenciais da organização e a importância da mudança na realização da estratégia. Porém, se os objetivos não forem claros e a proposta de mudança for ambígua, as pessoas e os grupos reforçarão o *status quo*. Os líderes desta empresa devem articular a importância da mudança de forma clara e consistente a seus liderados, reforçando os comportamentos necessários.

Os líderes são um modelo para os liderados. Seus comportamentos, atos e as declarações, como propõem Hernandez e Caldas (2001), enviam importantes mensagens aos liderados sobre o significado do aprendizado e da mudança. Se estes sinais forem inconsistentes, confundem os liderados, pois, ao se sentirem confrontados com a ambigüidade, eles se aterão a caminhos mais seguros - aqueles que serão contrários à mudança.

6.3 Os Desafios da Mudança no INGESP

No meio de todo sucesso e satisfação, há também muitas histórias de fracassos, obstáculos e reações às mudanças organizacionais. De fato, líderes em mudanças têm se deparado com todo tipo de obstáculos pelos duzentos anos da história das empresas modernas e por toda a história da humanidade, segundo Senge et al (1999).

Estes autores identificaram um conjunto de forças comuns à maioria das organizações e que se opõem a mudanças profundas. São desafios a qualquer processo de mudança. Estes desafios já os descrevemos no capítulo II, destinado à base teórica.

Contudo, não há garantias de que o INGESP se confrontará com todos os dez desafios, conforme sugerem Senge et al (1999). Ele provavelmente irá se deparar com outros que não foram identificados pelos autores. Dentro de uma tendência geral, cada organização se depara com seus desafios em sua própria seqüência.

Embora os sintomas possam parecer isolados uns dos outros, os desafios às mudanças são fundamentalmente interdependentes, nos alertam Senge et al (1999). O sucesso em um desafio pode facilitar ou dificultar lidar com outros. Existem estratégias de alto potencial de alavancagem que podem ajudar equipes e indivíduos a lidar com cada desafio separadamente. Mas a maior alavancagem provém de se apreender esses elementos como um conjunto de forças. Se a administração do INGESP deixar de compreender estas limitações e os desafios que elas geram, poderá ser uma fonte de inúmeras frustrações para seu esforço de promover a mudança que enderece esta empresa a uma organização que aprende.

Quanto mais forte uma iniciativa de aprendizagem ou de mudança, mais forte os desafios parecem ser, pois estes representam as respostas sistêmicas naturais para manter o equilíbrio ameaçado pela iniciativa. Ao mesmo tempo, quanto mais cedo e claramente os proprietários do INGESP puderem prever esses desafios, mais fácil será lidar com eles.

À medida que líderes de todos os níveis no INGESP passem a lidar regularmente com estes desafios eles poderão gradualmente deixar de surgir como forma de desafio. Tornar-se-ão aspectos do cotidiano, episódios que fortalecem aqueles que genuinamente se comprometem com a mudança, trazendo novas possibilidades e nova compreensão a esta organização.

Tendo a oportunidade de participar dessas novas atividades, tanto os administradores quanto funcionários do INGESP irão desenvolver uma duradoura capacidade de mudança. O processo trará retornos à organização na forma de níveis muito mais elevados de diversidade, comprometimento, inovação e talento.

Muitas das experiências para desenvolver a capacidade de aprendizagem nas organizações foram codificadas por Senge (1990), que as chamou de cinco disciplinas, e podem oferecer valiosa contribuição para consolidar definitivamente o INGESP como organização que aprende. Elas estão assim entendidas:

1. **Domínio Pessoal** - É para o autor a base espiritual das organizações que aprendem. O empenho e a capacidade de aprender do INGESP não pode ser maior que a de seus membros. Com domínio pessoal, os empregados e administradores do INGESP serão capazes de aprender a esclarecer e aprofundar continuamente seus objetivos pessoais, a concentrarem suas energias, a desenvolverem a paciência e a verem a realidade de maneira objetiva.

A administração do INGESP, particularmente seus proprietários devem estabelecer uma política que incentive seus empregados, em todos os seus níveis, a desenvolver rigorosamente seu domínio pessoal. Esta política deve ser traçada em função dos anseios maiores de cada um que contribua para o bem-estar de todos na empresa. Estímulos aos estudos, à exploração de potencialidades pessoais, sejam elas profissionais ou simplesmente relacionadas com suas vidas privadas, seria um bom começo.

2. **Modelos Mentais** – São idéias profundamente arraigadas, generalizações e mesmo imagens que influenciam nosso modo de percebermos e nos relacionarmos com o mundo e nossas atitudes. No INGESP, os modelos mentais do que pode ou não pode ser feito estão fortemente enraizados e muitas mudanças não podem ser postas em prática por serem conflitantes com os modelos mentais poderosos existentes.

A mesma política no INGESP deve incorporar em sua proposta a criação de estruturas psicológicas que dê espaço para que os diálogos na empresa sejam francos, sinceros e abertos. Os participantes, incluindo também os proprietários e administradores, como diz Senge (1990) devem virar o espelho para dentro, devem aprender a desenterrar suas imagens interiores do mundo, trazê-las à superfície e expô-las ao debate entre seus colegas, deixando aberta a possibilidade de influenciarem e serem influenciados. É necessário que todos adotem uma postura de ouvintes e ao mesmo tempo questionadores, mas, sabendo compreender e respeitar cada um que se expressa através de seus modelos mentais e, com paciência e perseverança, buscar a construção de visões compartilhadas nesta empresa.

3. **Visão Compartilhada** – É a capacidade dos líderes do INGESP de transmitir aos outros a imagem do futuro que pretendem criar. Imagens que transmitam os objetivos, valores e compromissos que possam ser compartilhados em conjunto com os membros da organização inteira. Quando existe uma visão comum que seja realmente compartilhada, as pessoas dão tudo de si e aprendem, não por obrigação, mas por livre e espontânea vontade. A técnica de criar um objetivo comum consiste em buscar imagens do futuro que o INGESP pretende criar, promovendo um engajamento verdadeiro ao invés de simples anuência.

Uma visão estratificada tanto dos proprietários como dos diferentes segmentos funcionais e geográficos do INGESP tem se constituído como uma das maiores dificuldades desta empresa em estabelecer objetivos que atendam aos interesses comuns. Os objetivos que costumam ser perseguidos nesta organização têm sido conduzidos mais pelo carisma de seus proprietários ou, em determinadas circunstâncias por crises temporárias que acometem esta empresa. Falta ao INGESP oferecer aos seus membros uma imagem do futuro que pretendem, promovendo assim um verdadeiro engajamento ao invés de simples anuências, como vem ocorrendo.

4. **Aprendizagem em Equipe** – É a capacidade que a equipe possui de aprender em grupo através do diálogo franco e sincero, reconhecendo os padrões de interação que prejudicam o aprendizado em grupo. As táticas de defesa que estão geralmente enraizadas no modo de operar das pessoas no INGESP, se não forem reconhecidas, prejudicarão o aprendizado. Por outro lado, se reconhecidas e trazidas à superfície com criatividade, podem até acelerá-lo.

O padrão comum de comportamento ou mesmo de reação dos empregados do INGESP determina que as pessoas devem se limitar a interferir em seus campos de atuação. Exige-se que os membros se comportem dentro de uma racionalidade instrumental, isto é, como definiu Geus (1999a) se comportem como “coisas”. As possibilidades da apreensão do conhecimento entre equipes encontram espaço muito exíguo para serem praticados, quando o são, ficam circunscritos por necessidades emergenciais, sem prosseguimento.

5. **Pensamento Sistêmico** – É a disciplina que integra as quatro anteriores, fundindo-se num conjunto de teorias e práticas, para se promover mudanças na organização. Reforçando cada uma delas, o raciocínio sistêmico está sempre nos mostrando que o todo pode ser maior que as somas de suas partes. Todavia, o raciocínio sistêmico para realizar todo o seu potencial necessita das outras quatro disciplinas: objetivo comum para conseguir o engajamento em longo prazo; modelos mentais para detectar falhas na nossa maneira atual de ver o mundo; aprendizado em grupo para que as pessoas possam enxergar além dos limites de

suas perspectivas pessoais; e o domínio pessoal para nos motivar a pesquisar continuamente como as nossas ações afetam o mundo em que vivemos.

São inúmeras as possibilidades dessas práticas no INGESP, desde que seus proprietários concentrem de fato seus esforços para uma mudança profunda nesta empresa, que trará necessariamente a necessidade da participação de todos. Entre esses esforços podem começar a avaliar a dinâmica e a relação sistêmica dessas disciplinas como eventos na empresa.

6.4 Sugestões Finais

Antes de encerramos torna-se imperativo que recorramos a algumas recomendações, bem como as sugestões propostas por Morgan (1996) e Wood e Caldas (1998). Acerca desse intento, o primeiro autor nos alerta para a possibilidade de incorrerem em erros crassos se não tivermos alguns cuidados prévios sobre nossa intenção de avaliarmos os desvios de uma organização sugerindo soluções. Da mesma forma, os segundos autores nos trazem algumas preocupações sobre a responsabilidade de inserirmos propostas epistemológicas de autores de diferentes culturas, para um contexto todo peculiar, sugerindo, entretanto, formas criativas de adequação dessas propostas a esse contexto.

Para Morgan (1996) existe uma grande falácia acerca do raciocínio de que a teoria muitas vezes interfere na prática, sendo, pois, a teoria muitas vezes uma perda de tempo. Contudo, ele afirma que a prática nunca está livre da teoria, uma vez que se encontra sempre orientada por uma imagem ou por aquilo que se está tentando fazer. O ponto central da questão é a falta de consciência a respeito de qual teoria está orientando a prática.

O importante é que através da teoria, ao se analisar uma situação surjam novas descobertas quando se lê esta mesma situação a partir de novos ângulos, e que uma ampla variedade de leituras pode criar uma ampla variedade de possibilidades de ação. Torna-se, dessa forma, possível, além de obtermos um conjunto de concepções e idéias novas, também aprender como é possível desenvolver e ampliar nossa habilidade de ler a organização.

O autor acrescenta que as pessoas aprendendo a ler situações a partir de diferentes teorias levam uma vantagem em relação às aquelas limitadas a uma percepção única. Isso por que se tornam mais capacitadas a reconhecer as limitações de determinadas perspectivas. Podem então oferecer novos modos de ver como as situações e os problemas são estruturados e reestruturados sob formas diferentes, oferecendo novas soluções que possam emergir. Morgan (1996) lembra ainda que a arte da análise descritiva permite submeter qualquer situação ou problema a um processo de leitura, passando gradualmente para um julgamento ou uma avaliação crítica da situação que se apresenta. Ao se praticar este estilo de análise organizacional, obtém-se um meio de ligar a teoria à prática e de se lidar com a natureza complexa e paradoxal da vida organizacional dentro de uma perspectiva muito mais realista.

Concluindo, Morgan (1996), assegura que existirão sempre diferenças entre a realidade rica e global e o conhecimento que pretendemos obter a respeito da organização. Entretanto, amparados pelo que afirma o próprio autor, que somente é possível conhecer a organização através de experiências dentro dela, é que pretendemos que este trabalho seja interpretado tanto pelo conhecimento que temos da empresa pesquisada, onde trabalhamos há cerca de doze anos, como de uma nova perspectiva crítica construída pelo referencial teórico que utilizamos.

Um outro aspecto que exige nossa capacidade seletiva é a importância e a relevância que atribuímos aos diferentes autores a quem recorremos para nosso referencial teórico. Ao nos propormos oferecer à empresa pesquisada sugestões que possam, de alguma forma, construir caminhos que efetivamente a identifique o mais próximo possível com uma organização que aprende, torna-se absolutamente necessário que levemos em consideração a riqueza, a singularidade e o multifacetismo de seu contexto cultural, em contraste com as eventuais propostas dos autores, em cujas barreiras geográficas, econômicas, sociais, políticas e legais (trabalhistas), levantadas em outras fronteiras, sejam significativamente diferentes.

Dessa forma, merece atenção especial o que nos alertam Wood e Caldas (1998). As pressões econômicas reais provenientes da inserção do Brasil no mercado mundial determinam novas conjunturas e novas estruturas para nossas empresas, que mesmo sem a intenção de competirem no mercado externo, tem este à sua porta como competidor. Como consequência, os administradores brasileiros se vêem forçados a recorrerem a diferentes

propostas de estilos gerenciais, na esperança de superarem as novas e inusitadas dificuldades encontradas na turbulência e imprevisibilidade de um novo mercado.

Como nos relatam os autores, nesse contexto forma-se um comércio de compra, reembalagem e revenda de tecnologia de gestão importada, muitas das quais simples modismos administrativos que, ou são patrocinados ou são filtradas e difundidas por diferentes agentes tais como, governos, instituições de ensino técnico e superior, meios de comunicação especializados, além de consultores, professores e analistas de treinamentos. Estes agentes consagrando as premissas dessas tecnologias atuam como legitimadores e impulsionadores do consumo cada vez maior de administradores ou estudantes menos avisados.

Por outro lado Wood e Caldas (1998) afirmam que a tecnologia gerencial importada de centros desenvolvidos, como pode não ser diretamente adequada ou aplicável à nossa realidade, pode também possuir, em grande parte, conhecimentos úteis e importantes. Ou seja, não são todas as tecnologias importadas necessariamente compostas de técnicas inúteis. Parte dessa tecnologia proporciona conhecimentos ou referências que de fato podem auxiliar as organizações brasileiras a se tornarem mais competitivas.

Estes autores sugerem que, para as organizações brasileiras usufruírem do conhecimento útil contido na tecnologia administrativa estrangeira, e que possa oferecer soluções sustentáveis e apropriadas ao nosso contexto, utilizem-se do que eles chamaram de “antropofagia organizacional”. Trata-se da *“prática despreconceituosa e consciente de garantir a adoção apropriada – ou seja, adequadas às especificidades locais – de tecnologia administrativa estrangeira que carregue conhecimentos úteis a países emergentes”* (Wood e Caldas, 1998, p. 15).

A adoção pela organização desta prática não será cega, muito menos negando indiscriminadamente esses modelos. Ela deverá reler e reinterpretar essa tecnologia, procurando entender seus pressupostos fundamentais, desconstruindo-a e a reconstruindo criativamente, sustentando-a em suas próprias especificidades locais, seus propósitos e a suas necessidades.

De todo modo, como assevera Foster (1983), o produtor cultural só cria matérias-primas (fragmentos e elementos), cabendo a nós, como consumidores, recombinarmos esses elementos da maneira que melhor possamos aproveitá-los. O efeito é o de quebrar (desconstruir) o poder do autor de impor significados ou de oferecer uma narrativa contínua. Cada elemento citado, diz Foster (1983) *“quebra a continuidade ou linearidade*

do discurso e leva necessariamente a uma dupla leitura: a do fragmento percebido com relação ao texto de origem e a do fragmento incorporado a um novo todo, a uma totalidade distinta" (p.142). A continuidade só é dada no "vestígio" do fragmento em sua passagem entre a produção e o consumo. O efeito disso é o questionamento de todas as propostas dos paradigmas fixados no que pretendem representar.

VII

REFERÊNCIAS

- AMABILE**, Tereza. The Intrinsic Motivation Principle of Creativity, Research in *Organizational Behavior*. Greenwich: CT: JAI press, 1998.
- ARGIRYS**, Cris. *Enfrentando Defesas Empresariais*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- _____. *Personality and Organization: The Conflict Between System and the Individual*. Nova York: HarperCollins, 1957.
- _____. Double-Loop Learning in Organizations. Boston: *Harvard Business Review*, Set./Out. de 1977, p. 118-119.
- _____. Aprendizado de 2 voltas. São Paulo: **HSM Management**, n. 17, v. 3, p. 12-20, Nov/Dez.1999.
- ARGYRIS**, Chris; **SCHON**, Donald. *Organizational learning II*. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1996.
- BEER**, Michael; **EISENSTAT**, Russell; **SPECTOR**, Bert. The Critical Path to Change: Developing the Competitive Organization. Boston: *Harvard Business Scholl Press*, 1988,
- BOGDAN**, R. & **BIKLEN**, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOYETT**, J.; **BOYETT**, J. *O guia dos gurus: Os melhores conceitos e práticas de negócios*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- BRUYNE**, P. de. & **HERMAN**, J. & **SCHOUTHEETE**, M. de. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRUYNE**, P. et al. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica*. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BURRELL**, G; **GARTH**, Morgan. *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann, 1982.
- CALDAS**, Miguel P.; **WOOD**, Thomaz Jr. Identidade Organizacional. São Paulo: *Revista de Administração de Empresas*, v. 37, n. 1, p. 6-17, Jan/Mar. 1997.
- CHIZZOTTI**, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1998.

- DRUCKER**, Peter. *Administrando em tempos de grandes mudanças*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ENCICLOPÉDIA ENCARTA** *Microsoft Corporation*. CD, S. Paulo: Bandeirantes Industria Gráfica S/A, 1999.
- ENRÍQUEZ**, Eugène. *O Indivíduo Preso na Armadilha da estrutura estratégica*. In: MOTTA Fernando C. Prestes e FREITAS, Maria Éster de. (comp.) *Vida Psíquica e Organização*, Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.
- FAYOL**, Henry. *Princípios de Administração*, In: CRAINER, Stuart, (comp.). *Os Revolucionários da Administração*. São Paulo: Negócios Editora, 1999.
- FERGUSON**, Marilyn. *A Conspiração Aquariana*. São Paulo: Record, 1991.
- FERREIRA**, Aurélio B. H. *Novo Dicionário Aurélio*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FORD**, Henry. *Os Princípios da Propriedade: minha vida e minha obra*. São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1964.
- FORRESTER**, Jay W. *Systems Dynamics and the Lesson of 35 Years*. <http://sysdyn.mit.edu>. 1999.
- FOSTER**, H. *The anti-aesthetic: essays in post-modern*. Washington: Post Townsend, 1983.
- FRITZ**, Robert. *Estrutura e Comportamento Organizacional*. São Paulo: Pioneira, 1997.
- GARVIN**, David A. *Building a learning organization*. Boston: *Harvard Business Review*, Jul/Aug, 1993.
- GARVIN**, David A. “et al”. *Aprender a Aprender*. São Paulo: *HSM Management*, v. 2, n. 8, p. 58-64, jul/ago, 1998.
- GERSTEIN**, Marc S. *Das Burocracias Mecânicas às Organizações em Rede: Uma Viagem Arquitetônica*. In *Arquitetura Organizacional, A chave para a mudança empresarial*. Rio de Janeiro: Campus, 1993.
- GEUS**, Arie P. de. *A Empresa Viva*. Rio de Janeiro: Campus, 1999a.
_____. *A Empresa Viva*. São Paulo: *HSM Management*, n.13, v. 3, p. 126-134, mar/abr. 1999b.
- GILBERT**, Thomas F. *Human Competence: Engineering Worthy Performance*. Nova York: Mc.Graw-Hill, 1978.

- GODOY, A.** Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo: v.35, n.3, pp.20-29, maio/jun. 1995.
- GOLEMAN, Daniel.** *Mentiras Essenciais, Verdades Simples*, A psicologia da auto-ilusão. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- _____ *Trabalhando com a Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- GONÇALVES, José Ernesto Lima.** A necessidade de reinventar as empresas. São Paulo: *Revista de Administração de Empresas*, v. 38, n. 2, p. 6-17, Abr/Jun.1998.
- HANDY, Charles.** *A Era dos Paradoxos*. Rio de Janeiro: Makron Books, 1995.
- HARVEY, David.** *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.
- HERNANDEZ, José Mauro da Costa; CALDAS, Miguel P.** Resistência à mudança: uma revisão crítica. São Paulo: *Revista de Administração de Empresas*, v. 41, n. 2, p. 31-45, Abr/Jun2001.
- HERZBERG, Frederick.** *A motivação para trabalhar*. In: STUART, Crainer. (comp.). Os Revolucionários da Administração. São Paulo: Negócios Editora, 1999.
- KANTER, Rosabeth Moss.** *Para além do caubói e corporocrata*, In: STARKEY, Ken. (comp.). Como as Organizações Aprendem; Relato de sucesso de grandes empresas. São Paulo: Futura, 1997.
- KILMANN, H. Ralph.** *Desenhando Organizações Colaterais*, In: STARKEY, Ken. (comp.). Como as Organizações Aprendem; Relato de sucesso de grandes empresas. São Paulo: Futura, 1997.
- KOLB, David A.** *A gestão e o processo de aprendizagem*, In: STARKEY, Ken. (comp.). Como as Organizações Aprendem; Relato de sucesso de grandes empresas. São Paulo: Futura, 1997.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean.** *A Construção do Saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- LEWIN, Kurt** *Teoria Dinâmica da Personalidade*. In: STUART, Crainer. (comp.). Os Revolucionários da Administração. São Paulo: Negócios Editora, 1999.
- _____ *Princípios da Psicologia Topológica*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- LIMA, Marcílio; SILVA, Narbal; ZANELLI, José Carlos.** *As Interpretações de Diferentes Metáforas Organizacionais: Um estudo em uma escola de idiomas*. Trabalho apresentado no XXVIII Congresso Interamericano de Psicologia. Santiago: Chile, jul/ago. 2001.

- LIONÇO, V.** *Pressupostos Culturais e Aprendizagem: Um estudo nos programas de interação do CEFET-PR Unidade de Pato Branco.* Florianópolis: Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.
- MACEDO, Kátia Barbosa.** *Empresa Familiar Brasileira: poder cultura e decisão.* Goiânia: Terra & Editora da UCG, 2001.
- MASLOW, Abraham.** *Motivação e Personalidade.* In: STUART, Crainer. (comp.). Os Revolucionários da Administração. São Paulo: Negócios Editora, 1999.
- MAYO, Elton** *Problemas humanos de uma civilização industrial.* In: STUART, Crainer. (comp.). Os Revolucionários da Administração. São Paulo: Negócios Editora, 1999.
- McGILL, Michael E.; SLOCUM JR, John W.** *A empresa mais inteligente: como construir uma empresa que aprende e se adapta às necessidades do mercado.* Rio de Janeiro: Campus, 1995.
- McGREGOR, Douglas.** *O Lado Humano da Empresa.* In: STUART, Crainer. (comp.). Os Revolucionários da Administração. São Paulo: Negócios Editora, 1999.
- MINTZBERG, Henry.** *A natureza de trabalho administrativo.* In: STUART, Crainer. (comp.). Os Revolucionários da Administração. São Paulo: Negócios Editora, 1999.
- MORGAN, Gareth.** *Imagens da Organização.* São Paulo: Altas, 1996.
- NADLER, David A.; GESTER, Marc S.; SHAW, Robert B.** *Arquitetura Organizacional, A chave para a mudança empresarial.* Rio de Janeiro: Campus, 1993.
- NONAKA, Ikujiro.** *A Empresa Criadora de Conhecimento.* In: STARKEY, Ken. (comp.). Como as Organizações Aprendem; Relato de sucesso de grandes empresas. São Paulo: Futura, 1997.
- PETERS, Thomas J; WATERMAN, Robert H. Jr.** *Para além do modelo racional.* In: STARKEY, Ken. (comp.). Como as Organizações Aprendem; Relato de sucesso de grandes empresas. São Paulo: Futura, 1997.
- PRAHALAD, C. K.; BETTS, Richard.** *A lógica dominante; Uma nova relação entre diversidade e desempenho,* In: STARKEY, Ken. (comp.). Como as Organizações Aprendem; Relato de sucesso de grandes empresas. São Paulo: Futura, 1997.
- SCHEIN, Edgar.** *Organizational culture and leardeship.* San Francisco, Jossey Bass, 1987.
- _____ *Organizational and managerial culture as a facilitator or inhibitor of organizational learning.* Boston: MIT organizational working paper, 1994.

- _____ *A organização que aprende*. In: Boyett e Boyett. (comp.). O Guia dos Gurus: Os melhores conceitos e práticas de negócios. São Paulo: Futura, 1999.
- SCHUCK**, Glória. *Tecnologia inteligente, operários inteligentes. Uma nova pedagogia para o local de trabalho high-tech*, In: STARKEY, Ken. (comp.). Como as Organizações Aprendem; Relato de sucesso de grandes empresas. São Paulo: Futura, 1997.
- SELLTIZ**, C. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Herder/EDUSP, 1987.
- SENGE**, Peter M. *A Quinta Disciplina, Arte, teoria e prática da organização de aprendizagem*, São Paulo: Best Seller, 1990.
- _____ *Looking Ahead: Implications of the Present*. Boston: *Harvard Business Review*. Set/out. 1997a.
- _____ *O novo trabalho do líder: Construindo organizações que aprendem*, In: STARKEY, Ken. (comp.). Como as Organizações Aprendem; Relato de sucesso de grandes empresas. São Paulo: Futura, 1997b.
- _____ *As cinco disciplinas*. São Paulo: *HSM Management*, v. 2, n. 9, p. 58-64, jul/ago, 1998.
- _____ *A Organização que Aprende*, in Boyett e Boyett (comp.), O Guia dos Gurus, Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- SENGE**, Peter M.; **ROBERTS**, Charlotte; **ROSS**, Richard; et al *A Dança das Mudanças*, Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- SHAW**, Robert B.; **PERKINS**, Dennis N. T. *Ensinar às organizações a aprender: o poder dos fracassos produtivos*. In: Arquitetura organizacional: a chave para a mudança empresarial. Rio de Janeiro: Campus, 1993.
- SIEVERS**, B. *Além do Sucedâneo da Motivação*. São Paulo: *Revista de Administração de Empresas*, v. 30, n.1, jan/mar. 1990.
- SILVA**, N.; **LIMA**, M. *A edificação de rotinas defensiva: Um estudo das deficiências de aprendizagem de uma escola de idiomas*. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, UFSC, v. 1 n. 2, Jul/Dez. 2001.
- SMITH**, Adam. *A Riqueza das Nações*, São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- STARKEY**, Ken. *Como as Organizações Aprendem*, Relatos de sucesso das grandes empresas, São Paulo: Futura, 1997.

- STATA**, Ray. *Aprendizagem organizacional. A chave da inovação gerencial*, In: STARKEY, Ken. (comp.). *Como as Organizações Aprendem; Relato de sucesso de grandes empresas*. São Paulo: Futura, 1997.
- STUART**, Crainer, *Os Revolucionários da Administração*, São Paulo: Negócios Editora, 1999.
- TAYLOR**, Frederick Winslow. *Princípios da Administração Científica*, São Paulo: Atlas, 1985.
- TOFFLER**, Alvin *Choque do Futuro*. São Paulo: Arte Nova, 1973, 5ª ed.
_____ *A Terceira Onda*, Rio de Janeiro: Record, 1995.
_____ A Nova Economia. São Paulo: *HSM Management*, v. 2, n. 12, p. 7-12, jan/fev. 1999.
- TUSHMAN**, Michael; **NADLER**, David *Organizando-se para a inovação*, In: STARKEY, Ken. (comp.). *Como as Organizações Aprendem; Relato de sucesso de grandes empresas*. São Paulo: Futura, 1997.
- VYGOTSKI**, Liev S. *Obras Escogidas II. Problemas de Psicologia General*. [s. l.], [s. n.].
- WEBER**, Alan Max. Red Auerbach on Management. Boston: *Harvard Business Review*, p. 84-91, mar/abr. 1987.
_____ *Economia e Sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1991. v. 1.
- WOOD**, Thomaz Jr; **CALDAS**, Miguel P. Antropofagia Organizacional. São Paulo *Revista de Administração de Empresas*. v. 38, n. 4, p. 6-17, Out/Dez.1998.

VIII

ANEXO

1 - Os participantes estão assim identificados:

Os entrevistados em número de 36 (trinta e seis) foram compostos do seguinte modo: um dos proprietários da empresa pesquisada (P1), cinco diretores (D1, D2, D3, D4 e D5) e 27 (vinte e sete) funcionários (E1, E2, E3...E27), além de três proprietários de outras empresas franqueadas (P2, P3 e P4).

As características demográficas dos participantes da pesquisa são as que seguem: a) O proprietário (P1) do sexo masculino com idade de 53 anos e escolaridade em nível de III grau. Os diretores, dois do sexo masculino e três do feminino, com idade média de 35 anos e escolaridade média em nível de II grau. Os demais funcionários, 15 (quinze) do sexo feminino e 10 (dez) do sexo masculino apresentaram uma idade média de 25 anos e escolaridade média em nível de terceiro grau incompleto. Quanto aos três proprietários de outras empresas franqueadas são todos do sexo masculino, com escolaridade de terceiro grau e idade média de 38 anos.

A amostra foi intencionalmente escolhida, ao compreendermos que devido ao tempo de serviço dos participantes (mais de dois anos, no mínimo), bem como as posições ocupadas na hierarquia da escola, os mesmos teriam, a princípio, as respostas ao problema proposto.

2 - As perguntas formuladas atenderam uma seqüência pré-estabelecida, a seguir disposta:

1 - Os processos de aprendizagem no INGESP.

- ⇒ Como você avalia o método de ensino do INGESP?
- ⇒ Você se percebe como funcionário participando ativamente e conhecendo os objetivos, os propósitos das coisas que aqui são feitas?
- ⇒ Você considera que as informações que recebe são suficientes para executar satisfatoriamente suas tarefas?
- ⇒ Fale sobre os cursos e treinamentos que o INGESP oferece

2 - A contribuição oferecida pela franqueadora à aprendizagem no INGESP.

- ⇒ Como é a relação da franqueadora com os franqueados em geral e com o INGESP em particular
- ⇒ O que a franqueadora oferece para a melhoria dos processos de trabalho do INGESP

3. O planejamento como aprendizagem no INGESP.

- ⇒ Como são planejados os processos de mudança operados no INGESP?
- ⇒ Como ocorreram as mudanças mais importantes promovidas pelo INGESP?
- ⇒ Quais foram suas conseqüências, positivas e negativas?

De modo mais específico, em relação às deficiências de aprendizagem no INGESP, foram elaboradas as seguintes categorias:

1 A dimensão da burocracia no INGESP.

- ⇒ Quais são as facilidades e dificuldades que você encontra para realizar o seu trabalho?
- ⇒ O que o método de ensino facilita seu trabalho no INGESP?
- ⇒ O que você acha que deve ser mudado nesse método para melhorá-lo?
- ⇒ Em que os sistemas de informática facilitam ou dificultam o seu trabalho?
- ⇒ Em que as limitações de acesso às informações contidas nos programas de computador dificultam seu trabalho?

2 A relação dos líderes do INGESP com as deficiências de aprendizagem.

- ⇒ Quais as maiores dificuldades para se processarem mudanças no INGESP?
- ⇒ Como você vê a relações entre as pessoas que trabalham aqui?
- ⇒ Como é o seu relacionamento com seus colegas (professores e secretárias)?
- ⇒ Como é a sua relação com os administradores?
- ⇒ Como é a sua relação com os alunos?

3 As obstruções à aprendizagem de circuito duplo no INGESP,

- ⇒ Qual é a sua satisfação em exercer o seu trabalho As condições que você tem para realizar esse trabalho? As relações que você estabelece com o grupo? Se existem coisas que dificultam, te restringem?

- ⇒ Qual é a sua opinião sobre o apoio que o INGESP oferece para você? Apoio em termos de recursos metodológicos, apoio moral, financeiro e psicológico.
- ⇒ Você é ouvido em suas opiniões ou suas reclamações?
- ⇒ O que você sugere para que a empresa valoriza mais seus empregados?

4 As impropriedades culturais à aprendizagem no INGESP.

- ⇒ Como você avalia a comunicação interna no INGESP?
- ⇒ Na sua opinião quais são as principais deficiências do INGESP, as maiores dificuldades, o que você considera que mais prejudica o trabalho de vocês?
- ⇒ Como você avalia os treinamentos e cursos promovidos pelo INGESP?
- ⇒ Você se sente valorizada no INGESP? O retorno que você tem da empresa você considera que seja compatível com a contribuição que você oferece? Você se sente reconhecida?
- ⇒ Que coisas não existem aqui e que se você tivesse oportunidade faria ou traria para o INGESP?