

TEORIA DE AÇÃO COMUNICATIVA SISTÊMICA EM GESTÃO DE PROJETOS

Experimentos de Aprendizagem-na-ação
numa Comunidade Reflexiva de Prática

Organização

Antônio Carlos Valença, PhD

Hermano Perrelli de Moura, PhD



TEORIA DE AÇÃO

COMUNICATIVA SISTÊMICA

EM GESTÃO DE PROJETOS

Experimentos de Aprendizado-na-ação
numa Comunidade Reflexiva de Prática

Antonio Carlos Valença Pereira, PhD
Hermano Perrelli de Moura, PhD
[Organizadores]

TEORIA DE AÇÃO COMUNICATIVA SISTÊMICA EM GESTÃO DE PROJETOS

Experimentos de Aprendizado-na-ação
numa Comunidade Reflexiva de Prática



Recife, 2013

Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

Vice-Reitor: Prof. Sílvio Romero Marques

Diretora da Editora UFPE: Prof^a Maria José de Matos Luna

Comissão Editorial

Presidente: Prof^a Maria José de Matos Luna

Titulares: Ana Maria de Barros, Alberto Galvão de Moura Filho, Alice Mirian Happ Botler, Antonio Motta, Helena Lúcia Augusto Chaves, Liana Cristina da Costa Cirne Lins, Ricardo Bastos Cavalcante Prudêncio, Rogélia Herculano Pinto, Rogério Luiz Covaleski, Sônia Souza Melo Cavalcanti de Albuquerque, Vera Lúcia Menezes Lima.

Suplentes: Alexsandro da Silva, Arnaldo Manoel Pereira Carneiro, Edigleide Maria Figueiroa Barretto, Eduardo Antônio Guimarães Tavares, Ester Calland de Souza Rosa, Geraldo Antônio Simões Galindo, Maria do Carmo de Barros Pimentel, Marlos de Barros Pessoa, Raul da Mota Silveira Neto, Silvia Helena Lima Schwamborn, Suzana Cavani Rosas.

Editores Executivos: Afonso Henrique Sobreira de Oliveira e Suzana Cavani Rosas

Revisora: Haidée Campelo Fonseca

Capa: Jarbas Agra

Projeto gráfico: Gabriel Santana e Mayra Marcelino

Diagramação: Soraya Holder

Catálogo na fonte:

Biblioteca Joselly de Barros Gonçalves, CRB4-1748

- T314 Teoria de ação comunicativa sistêmica em gestão de projetos : experimentos de aprendizado-na-ação numa comunidade reflexiva de prática / organizadores: Antonio Carlos Valença, Hermano Perrelli de Moura. – Recife : Editora UFPE, 2014. 413 p. : il., figs., gráfs.

Inclui referências.

ISBN 978-85-415-0503-1 (broch.)

1. Administração de projetos. 2. Projetos – Avaliação. 3. Comunicação na administração. I. Valença, Antonio Carlos (Org.). II. Moura, Hermano Perrelli de (Org.).

658.404 CDD (23.ed.) UFPE (BC2014-095)

Editora  UFPE

Editora Associada à



TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.

OS AUTORES



Foto 1: Grupo no Hotel Campestre durante o segundo seminário (residencial). Da esquerda para direita em pé: Iveruska, Rafael, Julliane, Paulo de Tarso, Aline, Higor, Hermano, Valença, Thiago F., Diana e Leonardo. Agachados: Danilo, Sérgio, Wylliams e Jáder.

APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado de uma disciplina ministrada por nós no primeiro semestre de 2013 e que teve o seguinte nome: Teoria de Ação Comunicativa em Gestão de Projetos – Estudo de Caso: Criação de uma Comunidade (*ad hoc*) Reflexiva de Prática.

A disciplina teve os seguintes objetivos:

- a. Apresentar, discutir e avaliar teorias e modelos normativos que desde a década de 1950 tratam sistematicamente da questão da ação comunicativa;
- b. Oferecer uma experiência de auto-observação comportamental dos participantes, com base nos seus projetos pessoais de mestrado e doutorado;
- c. Estabelecer uma condição de comunidade reflexiva de prática (*ad hoc*) sobre a utilidade, abrangência, estética e desafios dos modelos de ação comunicativa apresentados pelos participantes, diante de sua deliberação de um projeto de mestrado e doutorado e sua efetiva realização.
- d. Desenvolver com os participantes uma experiência de clínicas reflexivas da ação, sobre o modelo de ação comunicativa, tanto dos participantes quanto das condições operativas e ambientais.

As seguintes motivações serviram de base para a proposição inicial da disciplina:

1. Fomos ensinados a separar de um lado o sujeito, de outro a ação e ainda de outro suas qualidades. Nada mais equivocado! O sujeito é aquilo que ele pratica e suas qualidades não podem ser separadas de suas ações práticas. Só pode haver qualificações para um sujeito que seja coerente com sua ação. Tudo o mais são projeções e imagens construídas pelas abstrações dos outros.

2. As competências de uma pessoa estão dispostas/apresentadas em sua linguagem, nos seus movimentos e nos seus mimogestuais. Para um cientista poder dispor, identificar, padronizar, classificar e teorizar sobre competências humanas, ele(a) precisa observar os padrões comportamentais de um sujeito, através da sua linguagem. Não é diferente em gestão de projetos. Um gestor de projetos competente, basicamente, assume comportamentos deliberados e eficazes. Ao longo do tempo, revela padrões comportamentais.
3. Uma comunidade reflexiva de prática opta por fazer, analisar, aprender e monitorar o aprendizado considerando o que se determinou a fazer – a visão compartilhada – em comparação com o que o sistema (a comunidade) fez de fato. Evitando as defesas.
4. Curiosidade, comprometimento, solidariedade e justiça são palavras vazias sem ação concreta. Estas virtudes ou competências ou são praticadas ou são discursos voltados, quase sempre, para criação de imagem pessoal ou atendimento de interesses ocultos, privilégios e indiscutíveis no interior da comunidade.
5. Em uma comunidade reflexiva, aberta ao aprendizado, estes fatores são essenciais para observação, identificação e análise científicas: (a) a experiência vivida e compreendida por seus membros, (b) a qualidade do processo decisório (transparência, testabilidade das hipóteses, democratização da palavra e do voto, etc), (c) a competência de fazer e de reconhecer não saber fazer, (d) os espaços, procedimentos e compromissos reflexivos e (e) compartilhamento e evolução do aprendizado na prática.
6. Esta disciplina tem por finalidade dispor, discutir, avaliar e confirmar/desconfirmar a implementação-em-ação dos projetos de seus participantes, constituindo-se como uma comunidade reflexiva de prática, tomando por objeto os projetos comuns deliberados e as ações praticadas mais eficazes dos seus participantes no intuito de serem mestres ou doutores em TI. Depois, se possível, arquitetar um projeto de vida pessoal mais próximo das exequibilidades dos participantes. É uma proposta de teoria da prática-na-prática, reflexiva, no interior de uma comunidade reflexiva em torno do projeto de mestrado e doutorado em TI de seus membros.

As atividades presenciais foram desenvolvidas em quatro seminários de acordo com o seguinte calendário (sempre quintas e sextas):

- Seminário 1: 21 e 22 de Março;
- Seminário 2: 25 e 26 de Abril;
- Seminário 3: 23 e 24 de Maio; e
- Seminário 4: 20 e 21 de Junho.

Esse livro relata o arcabouço, as experiências vividas e os resultados obtidos no período de quatro meses do desenvolvimento da disciplina.

Boa leitura!

Centro de Informática da UFPE, 19 de Agosto de 2013

Antonio Carlos Valença

Hermano Perrelli de Moura

AGRADECIMENTOS

Aos alunos que participaram desse exercício e de um convívio reflexivo durante quatro meses.

À Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Ao Centro de Informática (CIn) e todos que contribuíram para prover um ambiente aberto de desenvolvimento e aprendizagem que tornou possível essa experiência.

À Professora Maria José Luna, Diretora da Editora Universitária da UFPE, pelo apoio na edição do livro.

A Profa. Haidée Fonseca pela revisão cuidadosa e criativa.

Aos colegas da Valença & Associados por todas as formas de incentivos e apoio, em especial agradecimentos para Thiago Ferreira, Jarbas Barbosa e Danilo Catão pelo aperfeiçoamento dos gráficos, tabelas, e mapas sistêmicos e ao colega David Souza pela diagramação final do texto.

À equipe da Editora Universitária da UFPE pelo carinho e profissionalismo da publicação do livro como um UFPEBooks (e-book).

Ao PMI Pernambuco.

Às nossas famílias de quem subtraímos um precioso tempo de convivência para podermos concluir esse projeto.

*A todos o nosso carinho e respeito,
Hermano e Valença*

Um Convite Honroso

Este livro é o resultado da segunda fase de um projeto que muito me honra. Na verdade, um conjunto de três projetos interligados, que negocie com meu amigo, Prof. Hermano Perrelli, ao receber seu convite de fazer um pós-doutorado no CIn-UFPE Centro de Informática da Universidade Federal de Pernambuco. Uma de minhas obrigações seria assumir provisoriamente, por 18 meses, sua disciplina Gerenciamento de Projetos, e focar a experiência de ensino-aprendizado em três fases interdependentes: na primeira, As Dimensões Cognitivas no Planejamento, Monitoramento e Avaliação de Projetos, na perspectiva da Teoria de Ação Comunicativa; na segunda, Reflexões sobre a Constituição de uma Comunidade Reflexiva (*ad hoc*) de Prática Acadêmica e Profissional, em torno da experiência dos alunos ao (re)fazerem ou revisitarem os seus projetos de Mestrado ou Doutorado; na terceira, Observar, Pesquisar e Analisar as Imagens de um Projeto, tomando por estudo de caso um filme do circuito comercial, que descreve (ou revive?) um projeto unilateralmente muito bem planejado, em seus detalhes mais sutis, mas que foi interrompido como um fracasso de negociação ou de ofensa aos interesses de *stakeholders* influentes e diretamente interessados noutro encaminhamento ou desfecho do projeto.

Em termos de metas de publicação, como atendimento a um requisito acadêmico formal de meu pós-doutorado, sugeri ao Prof. Hermano Perrelli que escrevêssemos um livro por turma/

1 E-mail do autor: acvalenca@gmail.com.

semestre, de acordo com o tema em foco para cada turma, além de artigos isolados dos alunos, quando fosse o caso. Desafios aceitos por mim e pelo Prof. Hermano Perrelli. Combinamos que os três livros ou tomos teriam o mesmo título: Teoria de Ação Comunicativa em Gestão de Projetos, com os subtítulos, contemplando e apontando, sucessivamente, o tema funcional de cada um dos semestres. O primeiro livro foi publicado pela Editora Universitária da UFPE em 2013 e o seu foco foi a ação reflexiva dos alunos com relação à estrutura sistêmica dos seus próprios pensamentos, articulados na forma de estruturas argumentativas. O objeto de observação seriam os elementos lógicos (pensamento em forma de oração simples) e suas articulações argumentativas, considerando ou tomando por base um diagnóstico e um planejamento hipotético de uma situação social, escolhida pelos alunos como “recuperação do futebol do Nordeste”. Eles escolheram este objeto ou tema, pela afinidade e preferência da maioria dos alunos, torcedores declarados dos times de futebol da região Nordeste.

Neste segundo livro, o foco ou tema é a tentativa de constituição de uma Comunidade (*ad hoc*) Reflexiva de Prática Acadêmica e Profissional, na forma de um (re) planejamento e monitoramento e avaliação periódica dos projetos de mestrado e doutorado dos próprios alunos participantes, no estado de arte do semestre no qual aconteceu a oferta da disciplina. Ou seja, o foco foram os projetos de mestrado e doutorado dos próprios alunos, que refletem sobre a experiência e se apoiam mutuamente, no processo de (re)planejamento e acompanhamento da implementação de seus projetos acadêmicos. A disciplina não poderia ser mais útil para eles do que tendo por objeto a análise reflexiva de algo tão relevante em suas vidas. Uma vez que eles se avaliaram e se apoiaram em torno de uma mesma atividade comum, com metodologia adequada, constituiu-se de imediato uma comunidade (*ad hoc*) reflexiva de prática.

Vocação de Consultor

Tenho insistido em explicar que sou, por vocação, um consultor, desde o início da década de setenta, quando era, na ocasião, também um professor universitário contratado. Dois anos depois de prática combinada, julguei que deveria dedicar minha vida à ciência da ação, sobretudo à arte da mediação de conversas produtivas para decisões estratégicas e abdiquei do ensino universitário. Julguei que havia conflitos de interesses e escolhi praticar, exclusivamente, a consultoria educativa e reflexiva. Neste longo percurso, já descrito noutros textos (Valença 2007, 2009), atuei também como pesquisador e como educador na academia e no ambiente empresarial. Não foi apenas uma escolha de ser primordialmente consultor, mas sê-lo exclusivamente na perspectiva da Teoria de Ação Comunicativa (Robert Freed Bales, 1970; Jürgen Habermas, 1979; Chris Argyris e Donald Schön, 1974,1978), seguindo, com lealdade, estes quatro mestres consagrados e, em companhia de dezenas de outros, os quais leio e cujos métodos e técnicas tento praticar sob a ótica da ciência da ação, da forma como eles prescrevem ou como eu os entendo. Claro, há minha arte.

Graças a Deus, tenho tido a liberdade, nestes quarenta anos, de fazer o que gosto, no limite máximo de minha competência. Na infância e na juventude, pensei em ser monge, político, poeta e outras facetas, nitidamente carregadas de utopia, fantasia e idealismo. Sempre com a intenção de servir. Minha competência e minha consciência não me autorizam a fazer nada mais elevado, mais complexo ou mais exigente em competências do que ser consultor de Teoria de Ação Comunicativa, que julgo ser uma arte extremamente exigente, considerando as minhas fragilidades. E julgo que ser um professor digno e diligente, com senso de serviço, é mais fácil, mais confortável, mais livre e menos condicionado do que precisar sobreviver como um consultor na perspectiva que escolhi. A maioria de meus colegas consultores

trabalha, legitimamente, numa perspectiva pragmática, ou seja, eles servem aos clientes, de modo útil e decente, alinhados com os valores correntes do raciocínio econômico e utilitário do mercado, no qual predomina a racionalidade técnica e os princípios de exceção nas decisões, a prioridade para o lucro e a diretividade do poder dos donos ou gestores na dinâmica da vida das organizações. Escolhi, livremente, outro caminho. E encontro reação contrária, frequentemente, quando proponho reflexões sobre as limitações destes temas ou valores.

Minha preferência e estilo de trabalho, além da aderência um tanto “ortodoxa” aos princípios de Chris Argyris e Donald Schön, me fizeram ajudar centenas de colegas consultores e clientes ao longo destes últimos trinta anos. Por outro lado, diante da resistência do mercado a princípios menos pragmáticos e utilitários, tenho enfrentado paradoxos, conflitos e rompimentos até com parceiros e sócios. Não falhei em ética com eles, nunca rompi minha palavra, mas admito que fui intransigente e irredutível muitas vezes. Compreendo todos que não ficaram com esta missão. Sei o quanto custa, econômica e emocionalmente, estar propondo ao mercado algo tão exigente e contrário aos seus interesses imediatos. Vou continuar com a mesma missão. Faltam poucos anos de vida. Mantenho a mesma convicção.

Esta reflexão vem como uma observação lúcida dos fatos, não como um arrependimento tardio, exatamente quando completo sessenta e sete anos de vida. Também sem ressentimentos, a avaliação revela meu isolamento ou minha marginalização (escolhida, deliberada) ao tentar trabalhar no mercado com valores diferentes, na contracorrente dos valores da prática e das modas passageiras. Algo que me demanda um exercício permanente de lucidez, autonomia, comprometimento interno com as ações e, com a justiça, valores nem sempre encontrados nas organizações. Ali predominam, quase sempre, a partição, o individualismo, o pragmatismo instrumental, o apego material às imagens, o lucro

sem questionamentos sociais e de justiça, o bem-estar pessoal. A competitividade é expressa ou sutil. Discursa-se a solidariedade e a parceria, mas, na prática, o outro, quando não é adversário, é inimigo. E, certamente, predomina a cultura da desigualdade, que exige muita obediência a um padrão imposto à maioria, que se lamenta por isto. Infelizmente, as organizações para a maioria de seus membros são mais um lugar de choro contido por uma felicidade perdida em algum lugar. Nunca alcançado.

O convite do Prof. Hermano Perrelli me honra e tem me dado a oportunidade de exercitar a Teoria de Ação Comunicativa no contexto de um centro de excelência. O CIn-UFPE é uma instituição reconhecida em todo o mundo, sendo inteiramente voltado para responder, com elevada eficácia, à questão de Gerenciamento de Projetos. Inicialmente, desde 2008 como professor no MBA de Gestão de Projetos do CIn-UFPE e, agora, com este elevado convite, convivi com alegria e igualdade com duas turmas de mestrandos e doutorandos diligentes e amadurecidos que tornaram a experiência muito profícua, inovadora e extremamente agradável. Com esta segunda turma, solicitei, e fui atendido no pedido de fazer quatro seminários de dezesseis horas cada, sendo um deles em regime residencial. Neste residencial, especificamente, fizemos mais de vinte horas intensas de trabalho, isto em dois dias. Se pudéssemos, e não fosse tão ostensivo à estrutura atual e à convencional distribuição da carga horária das disciplinas no CIn-UFPE, teríamos feito um único seminário de oito dias sucessivos (e bem intensivos!), com oito a onze horas de atividades por dia.

Se assim tivesse sido, nesta perspectiva de imersão de oito dias sucessivos, teríamos reproduzido, em caráter mínimo, os experimentos que realizei, por mais de quinze anos seguidos, com meus colegas formandos no Programa Aberto de Formação de Consultores. Naquela experiência, fazíamos residenciais de quatro, oito e até quatorze dias sucessivos (Valença 1999). Isso

só foi possível porque era uma Comunidade de Prática aberta, voluntária, inteiramente dedicada à reflexão da prática profissional, cujo patrocínio era de cada participante, exclusivamente decorrente da sua aspiração elevada ou apaixonada de melhorar sua prática. É importante afirmar isto, porque, no que diz respeito a minha experiência de consultor no mercado, poucos clientes admitiram patrocinar ou participar de residenciais de quatro dias para suas equipes. Quatorze dias, nem imaginar! Nenhum cliente admitiu ou enfrentou ou sequer cogitou participar de uma dessas “maratonas” de imersão experimental para suas equipes.

Completando os doze meses iniciais da experiência no CIn-UFPE, estou com a consciência inteiramente leve, ao ser consultor e professor sem conflito de interesses. E, pela alegria e comprometimento dos alunos, sinto também um grande regozijo de poder conduzir a experiência da forma como mais pratico como consultor com meus clientes: mediando conversas produtivas e reflexivas sobre a prática acadêmica e profissional dos próprios alunos. Nesta disciplina, eles aprenderam enquanto fizeram, refletindo enquanto faziam. Eles foram conduzidos a perceber seus modelos mentais, refletir sobre suas estruturas argumentativas e agir diante do reconhecimento do seu processo de raciocinação (pensamento enquanto argumento em operação), de modo a aperfeiçoar o modelo de suas ações, ou seja, reorganizar e reestruturar os planos e estratégias de ação. É como se eu fosse, simultaneamente, um consultor de Teoria de Ação Comunicativa e, ao mesmo tempo, um pesquisador e professor, enquanto diante dos alunos, faço breves referências e pontuo teorias após as suas experiências. Confesso que estou feliz, muito feliz com este projeto.

Uma Comunidade Reflexiva de Prática com Sessenta e Quatro Horas de Existência?

Quando ouço a palavra “comunidade”, eu guardo e me rendo, no meu imaginário robusto, de remota infância, aos termos fortes e indelévels das leituras que me levaram aos primeiros estados de êxtase espiritual, ouvindo ou lendo o apóstolo Lucas sobre as comunidades cristãs primitivas: “Todos os fiéis viviam unidos e tinham tudo em comum. Vendiam as suas propriedades e os seus bens, e dividiam-nos por todos, segundo a necessidade de cada um” (Atos dos Apóstolos, II,44,45). Mais tarde, adulto, revi esta imagem tocante nos textos de Marx, com sua proposta de Utopia futura de uma sociedade igualitária. Depois, com grande assombro, bem adulto, li um texto revelador de meu mestre Humberto Maturana. Nesta ocasião, meu espírito parecia ter convivido e experimentado (voltado o subconsciente a uma casa antiga!), pois, numa época remota, os textos de Maturana (2008) descrevem e defendem que houve um momento real (Era Matrística), experimentado na evolução da humanidade, em que tudo era comum. Quase em prantos, descobri na ciência o que meu espírito inquieto já sabia e a que ainda aspirava: houve uma cultura sem apego, na qual homem e natureza conviviam com total espontaneidade e harmonia. Ser, e não apenas ter, era a essência da vida e da convivência naquele estágio. Às vezes, tenho inveja dos gorilas.

Para não ficar remoendo um imaginário de fonte espiritual ou limitadamente cultural do Ocidente cristão, recorro a um texto de Ācārya Nagarjuna (Carta a Um Amigo, Editora Palas Athena, 1994, São Paulo): “A comunidade (sangha) – aqueles que ouvem o Bhagavan – é virtuosa em sua conduta, reta em sua conduta, adequada em sua conduta e decorosa em sua conduta”, comentado pelo Lama Rendawa, monge budista nascido em 1349, cujo trecho parcial aponta que “...cada um de seus membros se porta

de igual forma no que diz respeito às coisas materiais, moralidade, ponto de vista e ritos...”.

Tudo me fazia e me faz crer que, seja na minha memória de espiritualidade, seja no retrospecto de meu engajamento político na juventude, seja na minha incursão débil na ciência, seja na leitura precoce do Cristianismo ou na tardia descoberta da sabedoria do Budismo, o termo comunidade tem extrema dignidade e decoro. Ele me persegue como uma dívida existencial. É utopia, é aspiração, é o entendimento do ápice do espírito humano inquieto na convivência. Proponho-me a fazer, em quase todos os projetos dos quais participo, algo que se assemelhe ou atenda aos princípios elementares de uma comunidade de prática. Nem sempre sou entendido na cultura de “jeitinho” dos brasileiros, que deforma a noção de comunidade para criá-la ou imaginá-la como algo um tanto frouxo e anárquico, conveniente e simpático, um lugar de barganhas diplomáticas ou de intermináveis festas.

Entendo-a de outra maneira bem diferente. Procuo ajudar a construí-la sem tirania, certamente, mas também sem eufemismos, sem protecionismos, sem a tentativa de praticar a democratite cínica, que destrói tudo aos poucos. Uma boa comunidade é plena de disciplina, firmeza, reciprocidade, genuína alegria, mas, sobretudo, justiça nas normas. Sei que a disciplina e a firmeza custam muito. Uma verdadeira comunidade está baseada na competência demonstrada da solidariedade vivida, não nos apelos individualistas de direitos. Nestes tipos de pseudocomunidades, ninguém parece atentar para o fato de que todo código de direitos tem seus deveres correlatos. Ou dialeticamente nunca haverá direitos. Tudo numa boa comunidade aciona oportunidades iguais para todos. Onde quer que eu beba das fontes e leituras mais diferentes, o termo comunidade sempre me soa com sua postura de nobreza, solenidade, distinção. Mas tudo isto pode ser um viés de minha personalidade, admito. Agora, o termo está na moda como um local onde se descobrem as

“práticas profissionais bem sucedidas”, bem ao gosto dos valores instrumentais e pragmáticos do mundo moderno. Claro, tem lá sua utilidade. Na minha opinião, nunca ultrapassam a natureza dos Grupos de Interesses, que são legítimos e úteis. Mas podem ser interesses injustos, convenhamos.

Neste livro, vou me portar e reportar com base na leitura do entendimento de comunidade de prática, como o fazem Chris Argyris e Donald Schön (1978, 1996) e Donald Schön (1983, 1984), Argyris e outros (1985). A ciência da ação dispõe de teorias, métodos e técnicas a serviço da reflexão pública, testável e democrática da prática concreta. Adiro, inteiramente, à forma como eles recomendam e delineiam em seus textos uma comunidade reflexiva sobre a prática, na-prática. Outro livro notável sobre comunidades de prática em Gerenciamento de Projetos, servirá de parâmetro comparativo de duas experiências: *Cultivating Communities of Practice* (Etienne Wenger, Ricard McDermott e William M Snyder, Harvard Business School Press, 2002). Este livro, em especial, julgo, bem que deveria receber uma justa e séria tradução em língua portuguesa. Parece-me um recurso imprescindível para universidades e centros de gerenciamento de projetos ou de centros tecnológicos de incentivos à inovação.

É cabível, legítimo e oportuno o questionamento de se houve ou não, nesta experiência com os alunos do CIn-UFPE, neste primeiro semestre de 2013, de fato, a constituição de uma comunidade de prática com apenas sessenta e quatro horas de duração. A noção de temporalidade mais longa é endêmica ao entendimento de comunidades. Difícil também admitir que, com tão pouco tempo, tenha havido verticalidade, profundidade e confiança nas práticas dos membros de alguma comunidade. Neste projeto, é claro, experimentamos na pele as duas limitações: nem foi uma experiência longa e nem haveria a necessidade de grandes desnudamentos do espírito para se conduzir a tarefa de apoio coletivo ao projeto de escrita de um artigo

dos participantes. No entanto, vou defender que houve as duas características em um nível superior ao esperado por mim e pelos alunos, antes de começar a experiência: houve profundidade com desnudamento e, claro, houve confiança. Entendo que um momento reflexivo de apoio aos projetos de mestrado e doutorado, sempre tendentes à ansiedade, se não à aflição, não podem ser resolvidos com as medidas e os valores mais convencionais na sociedade. Tentamos outro caminho. A avaliação final dos alunos fala por si mesma.

Conceito Revisado de Projeto

Vamos usar uma noção de projeto bem próxima de dois conceitos seminais de Chris Argyris e Donald Schön (1978,1996): (1) escolhemos oito fatores críticos no fenômeno das organizações, segundo estes mestres e (2) um decálogo que adaptamos (Valença 1996, 2007, 2009, 2011) do conceito de aprendizagem organizacional abrangente, originalmente com os mesmos oito elementos propostos pelos dois autores. Tenho por suposição que o conceito convencional de Gestão de Projetos detém ou se prende, primordialmente, à perspectiva de desenvolvimento econômico, a qual não atende a todas as suas múltiplas e complexas dimensões.

Se optarmos pela leitura de projeto, como um fenômeno que ocorre no bojo e na natureza intrínseca das organizações, sendo inclusive o fenômeno essencial que lhe dá vida e continuidade, então, segundo Chris Argyris e Donald Schön (1996), a organização é uma entidade complexa, especialmente caracterizada como um *lócus de aprendizagem* ("*holding environments for knowledge*"). Assim, os oito fatores críticos ou essenciais, apreendidos das leituras de Argyris e Schön (1996, pgs 3 a 16) são as seguintes: (1) "... organizações são coletividades compostas por indivíduos que aprendem...."; (2) "... a ação organizacional

não pode ser reduzida apenas às ações dos indivíduos...mas nela são tomadas decisões, que são postas em ação coletiva...”; (3) “... organizações são agências....com regras explícitas e fundadas no sistema legal da sociedade...; (4)a organização é uma polis... uma entidade política na qual a coletividade assume uma ação organizacional...”, (5) “....(organização) é um sistema de tarefas com (pessoas com) papéis interligados....” e (6) “... (organização) é um espaço de sustentação do conhecimento”, através de uma (7) jornada cognitiva de “confluência de imagens” e de (8) assunção de uma “teoria-em-uso tácita ou expressa”, que inspira a ação coletiva na prática.

Tomando por base estes fatores críticos essenciais, presentes nas organizações, relembro um conceito clássico de aprendizagem organizacional de Chris Argyris e Donald Schön (1996):

“Ocorre a aprendizagem organizacional quando as pessoas numa organização experimentam uma situação problemática e a investigam a serviço da organização. Elas experimentam um desencontro surpreendente entre os resultados esperados e os alcançados com a sua ação, e respondem a este desencontro com um processo de pensamento e de ações seguintes que as levam a modificar suas imagens da organização ou suas compreensões dos fenômenos organizacionais, de modo a reestruturar suas atividades, e assim, possam produzir um alinhamento entre as expectativas e os resultados, portanto, mudando a teoria-em-uso da organização. Para que se torne organizacional, a aprendizagem que resulta da investigação organizacional deve ficar alojada nas imagens da organização, mantidas nas mentes das pessoas da organização e/ou nos artefatos epistemológicos (os mapas, as memórias e os programas,) exibidos no ambiente da organização” (pg. 16).

Finalmente, considerando estes mesmos oito ou mais elementos como fatores críticos mínimos no entendimento do

que seja um projeto, um fenômeno social que se dá no interior das organizações e, que, inclusive, denota a emergência e a manifestação da própria natureza das organizações, proponho o conceito para projeto definido no Quadro 1.

Conceito	Detalhamento 1	Detalhamento 2
1.Processo construtivista continuado....	Processo cognitivo, construtivista, interativo e negocial de intercessão e confluência de imagens pelas partes interessadas,...	Projeto é um processo dinâmico, continuado, complexo e recursivo de intercessão sucessiva, de negociação e de confluência deliberada ou de emergência tácita de imagens confluentes e superpostas, minimamente inteligíveis e acordadas para as partes interessadas....
2. ...de acionamento de teorias-em-uso de acordos...	...com o acionamento permanente de teorias-em-uso coletivas de acordos tácitos ou expressos...	...com a criação de um espaço de acionamento de teorias-em uso (práticas concretas das partes interessadas e/ou responsáveis), de natureza interativa, técnica e sociopolítica para a realização de acordos explícitos e/ou tácitos das partes interessadas e/ou responsáveis....
3....para a realização de empreendimento(s)...	...para a realização de um conjunto de tarefas, na forma de empreendimento(s) específico(s)...	... para a realização de um conjunto de tarefas sociotécnicas na forma de empreendimento(s) específico(s),...

Conceito	Detalhamento 1	Detalhamento 2
4.... numa perspectiva temporal...	..., numa perspectiva temporal acordada...	..., cujo processo é construído socialmente, sequencialmente, recursivamente e temporariamente por acordo entre as partes interessadas e/ou responsáveis , com...
5....idealizada...	...na forma de imaginação e planejamentos propositivos coletivos...	...através de processos de visualização, imaginação e planejamentos coletivos de futuros desejados....
6.... com o intuito de planejar, controlar, monitorar e avaliar as ações....	...com o intuito de planejar, controlar, monitorar, e avaliar as ações de todas as partes interessadas...	...com o intuito de planejar, controlar, monitorar e avaliar as ações de todas as partes interessadas e/ou responsáveis ou de outros participantes voluntários ou contratados para alcançar e sustentar...
7....na busca do alcance de objetivos...	...na busca do alcance de objetivos...	... na busca do alcance negociado de objetivos e metas interligadas ou interdependentes...
8. ... determinados...	...(contando) com a determinação política dos gestores e patrocinadores...	...cujos patrocinadores e gestores estão comprometidos e determinados politicamente a praticarem a racionalização no uso dos recursos....

Conceito	Detalhamento 1	Detalhamento 2
9....com o uso de instrumentos, ferramentas e técnicas...	...com o uso de instrumentos, ferramentas e técnicas...	...para o desenvolvimento adequado e o uso colaborativo de instrumentos, ferramentas e técnicas...
10. ...úteis...	...que instrumentalizem os requisitos básicos e necessários para as ações e os artefatos...	... que instrumentalizem a consecução dos requisitos predeterminados e necessários das ações e dos artefatos a serem produzidos...
11. ...para atender os padrões de qualidade e entrega...	... atendendo os padrões estabelecidos de qualidade e de entrega de bens tangíveis e intangíveis...	... de modo que sejam atendidos os padrões estabelecidos de qualidade de produção e de entrega, tanto nas atividades, quanto nos processos e nos artefatos produzidos, assim como nas ideias, ações e serviços a serem entregues...
12....de prazo, custos e requisitos componentes...	...de acordo com as exigências acordadas de prazo, custos e requisitos componentes...	...de acordo com as exigências acordadas de prazo, custos e requisitos componentes...
13. ...e de acordo com as normas ambientais.	...com o acionamento de atividades condizentes com as normas ambientais, e de preferência, ações legítimas, éticas e legais.	...com o acionamento de atividades condizentes com os princípios e valores de prática do ambiente e das condições do contexto e, de preferência, em obediência à ética e à legislação, além buscar as virtudes sociais e os valores explícitos ou implícitos da organização de uma convivência justa.

Quadro 1: Conceito ampliado de projeto

Estas treze partes ou leituras, ainda em construção provisória, serão objeto da avaliação crítica dos alunos da próxima turma (Agosto/Novembro de 2013) no CIn-UFPE, noutro período de ensino prático reflexivo, com mestrandos e doutorandos voluntários. Neste próximo projeto, os alunos vão observar um filme do circuito comercial, que descreve um projeto com início, meio e fim. Muitos dos elementos destas treze leituras, que compõem uma conceituação mais abrangente de projeto, os quais considero críticos e dignos de análise e avaliação, poderão ser mantidos, outros alterados e outros descartados.

Espero uma efetiva contribuição dos novos alunos de mestrado e doutorado do segundo semestre de 2013, assim como dos leitores interessados e colegas de centros de pesquisa, além dos colegas do PMI, para que este tipo de reflexão receba as devidas análises e contribuições. Procuro ver projetos mais como processos interativos e conversacionais para uma intervenção política (que envolve negociação de interesses complexos e cruzados), portanto, de compreensão e construção social da realidade, do que propriamente um conjunto coordenado de ações e tarefas técnicas, estas muito importantes. As sugestões são e serão bem vindas.

Neste livro, vamos nos centrar e descrever em maiores detalhes as duas técnicas de uso mais frequente no monitoramento da dinâmica de aprender fazendo dos alunos: (a) os seus diários de bordo, ferramenta com a qual tentei acompanhar e representar, o mais próximo possível, a emergência e a rememoração das imagens dos participantes dos experimentos, enquanto envolvidos nesta dimensão de conceber, implementar e monitorar ações dos seus projetos de mestrado e doutorado e (b) o uso das Clínicas de Desempenho Profissional, método e técnica de ciência da ação, que adaptei e criei, e a tenho usado, em quase três décadas (Valença 1996, 1999, 2007, 2009). As Clínicas de Desempenho Profissional são uma adaptação livre do que li,

inferi e compreendi dos princípios propostos por Chris Argyris (1970, 1982, 1985) e Chris Argyris e Donald Schön (1978,1996), Donald Schön (1983, 1984).

Não li na literatura nenhuma descrição de método ou técnica exatamente igual àquela que eu adaptei. No entanto, julgo, não há nenhum passo meu neste método/técnica que não esteja inteiramente ancorado nos princípios teóricos e normativos destes dois mestres, em especial. Creio que é um modelo aproximado de outras experiências, especialmente as terapêuticas, das quais deliberadamente nada quis ou fiz de aproximação ou semelhança, pois não vejo sentido algum nas propostas terapêuticas para organizações. Lugar, método e objetivos impróprios e desviados.

As Clínicas de Desempenho Profissional se desenvolvem e estão voltadas para processos maiêuticos, para mudanças conscientes e deliberadas da ação, em pelo menos quatro níveis das condições ideais do discurso, como adaptado por Donald Schön (1983,1984) e citado por Chris Argyris (1985) dos princípios de JürgenHabermas (1979). Todo e qualquer ato linguístico e toda conversa “ideal” deveria atender a quatro condições de validação/teste: (a) compreensão semântica e sintática das partes daquilo que falam e dizem; (b) o que se diz, fala e demonstra é verdadeiro, congruente; (c) quem fala está em estado de boa fé, fala, diz e demonstra sua verdadeira intenção, (d) o que se diz, fala e demonstra é legítimo (e legal). Estas e outras condições vêm sendo tratadas e almejadas, faz tempo, pelos linguistas e comunicólogos. Jornada sem fim. Estas quatro condições são o prenúncio de um paraíso futuro, mas remoto, talvez inalcançável. No entanto, todos são almejáveis e possíveis em algum grau. Podemos ou devemos tentar.

No final, meu propósito com o uso das Clínicas de Desempenho Profissional é que os participantes: (a) entendam o que ouvem

e se façam entender naquilo que falam, dizem e demonstram; (b) dominem e operem sobre as estruturas de sua raciocinação e de seus raciocínios; (c) desacelerem seus processos mentais, emocionais e discursivos para produzirem a conversa produtiva, e (d) entendam e operem sobre as estruturas sistêmicas das sequências argumentativas das conversas, ou seja, sejam capazes de conversar, acordar e agir, conhecendo as consequências favoráveis ou desfavoráveis, com domínio das estruturas inerentes ou intrínsecas das raciocinações, dos raciocínios e, sobretudo, da consciência coletiva e dos cálculos dos efeitos e responsabilidades com os acordos de ações coletivas.

As Clínicas de Desempenho Profissional são realizadas seguindo sete passos, que vou descrever detalhadamente no décimo capítulo do livro, mas que em essência são estes: (1) pedido de ajuda do clínico, (2) investigação apreciativa da comunidade (sem uso ou imposição de teses, avaliações, críticas e recomendações de ação e, sobretudo, sem debates), (3) reflexão silenciosa das partes para estruturação das hipóteses e teses, (4) teste da estrutura do modelo mental do clínico, (5) avaliações e sugestões de ação por parte de todos os membros da comunidade, (6) avaliação geral do clínico, (7) avaliação do coordenador. Em muitas situações, (8) damos um oitavo passo: crítica aberta ao processo de condução da clínica.

Os alunos foram convidados a desenvolver quatro artigos em co-autoria comigo e com o Prof. Hermano Perrelli para a composição deste livro. Não temos pretensões teóricas e nem sonhos de contribuições singulares para a ciência. Acho que descrevemos as experiências vividas como quem escreve e manda uma carta carinhosa para os amigos. É o relato de uma jornada de aprendizagem. Nada mais. Não quero impor teorias e verdades. No entanto, sei, escrevemos para os colegas de academia e de consultoria (eu estou consciente do que muitos me dizem: que eu não atendo bem nem a um nem a outro público), logo, mandamos

este livro para os amigos e colegas de perfis profissionais bem próximos, citando livros e colegas autores e pesquisadores com afinidade. Esperamos retorno crítico, seja ele apreciativo, seja ele de ajustes.

Desejo, de coração, que nenhuma de minhas palavras atinja, desconforte ou agrida a nenhum leitor ou qualquer outro ser humano. Mas tenho consciência de que todas as vezes em que emitimos opiniões e avaliações, perdemos a simetria da linguagem e, por razões óbvias, assumimos uma posição ascendente, quase sempre ilegítima. Antecipo minhas desculpas.

Recebam meu abraço fraterno.

PARTE 1

**DESCRIÇÃO DOS EXPERIMENTOS
NOS QUATRO SEMINÁRIOS**



Procuramos descrever nesta primeira parte os processos experimentados durante os quatro seminários. Predomina o foco nos Diários de Bordo, reflexões silenciosas e depois registradas por escrito pelos participantes após os experimentos. Cada atividade tem uma breve introdução do facilitador, também em forma de depoimentos no Diário de Bordo, escrita imediatamente após sua explicação aos alunos. Decidimos colocar os resultados dos diagnósticos e cenários para o planejamento do CIn-UFPE nesta primeira parte, quando tecnicamente deveríamos tê-los colocado na segunda parte, pois são produtos ou artefatos construídos. Com esta escolha, queremos ressaltar o caráter primordialmente experimental destes produtos e artefatos e menos o caráter formal, uma vez que não havia um papel formal, designado ou negociado para os alunos fazerem diagnósticos e cenários de planejamento para o CIn-UFPE. Pelo mesmo motivo, não tornamos públicas as recomendações estratégicas e administrativas que os alunos encaminharam para a direção do CIn-UFPE.

Capítulo 1: Primeiro Seminário

O primeiro seminário foi realizado nos dias 21 e 22 de Março de 2013, em sala de aula do CIn-UFPE.

Primeiro dia do Primeiro Seminário

(Valença): No primeiro seminário de dezesseis horas, procurei ajudar o grupo: (a) a iniciar sua busca de explicitação de necessidades e expectativas negociadas com as partes interessadas (*stakeholders*), (b) a desenvolver a proximidade interativa e afetiva entre si, (c) a alcançar alguma forma de identidade, (d) a estabelecer a confluência de interesses e (e) a estabelecer a definição de objetivos comuns ou superpostos.

Na abertura do seminário, cada participante fez uma apresentação pessoal e um tanto formal: nome, origem, estado de arte do projeto e expectativas iniciais com a experiência na disciplina. Imediatamente depois, o Prof. Hermano Perrelli fez um histórico das abordagens de GP, analisando como estas são tratadas em sua disciplina e no ambiente do CIn-UFPE. Ele falou também da sua intenção de contribuir para as inovações em pesquisas e de reunir alunos e professores com interesses teórico, metodológico e profissional comuns ou próximos com a criação do grupo de GP. Depois deu justificativas de por que fez o convite para a minha participação neste projeto, compartilhando um espaço com ele, durante três seminários semestrais, uma vez que estas atividades de pesquisa e ensino fazem e fariam parte de nosso acordo, como uma das tarefas do meu projeto de pós-doutorado, que está sendo realizado no CIn-UFPE sob sua orientação.

Quando me foi repassada a palavra, refleti sobre a natureza predominante da orientação instrumental, fragmentada e apolítica da teoria de GP, esperando que nossa experiência com a Teoria de Ação Comunicativa venha a favorecer um esforço complementar, criando um espaço reflexivo para novas leituras em GP. Afirmei que, nesta jornada de quatro seminários de dois dias cada, por semestre, desde agosto de 2012, temos o compromisso de oferecer uma perspectiva complementar às teorias correntes, com o intuito de abrir um espaço de investigação e convergência para novas contribuições, voltadas para a inovação teórica, metodológica e deontica da GP. Elenquei para os colegas as expectativas pessoais de alcançarmos os seguintes resultados ao final dos quatro seminários do primeiro semestre de 2013:

- a) publicar um livro sobre a experiência vivida entre 21 de Março e final de Junho de 2013, tendo por escopo quatro eixos de investigação teórica, sendo que cada eixo ficaria sob a responsabilidade de trios ou quartetos de alunos, encarregados de pesquisa e redação específica. Eu escreveria outro capítulo, além de fazer a defesa metodológica, assim como o Prof. Hermano Perrelli escreveria seu artigo;
- b) realizar uma jornada reflexiva de cada aluno sobre seu projeto de mestrado ou doutorado, à luz da teoria de GP e da Teoria de Ação Comunicativa;
- c) criar uma Comunidade (*ad hoc*, temporária) Reflexiva sobre a Prática Acadêmica e Profissional, cuja experiência se daria, basicamente, nos quatro meses determinados. Nesse período, os alunos se comprometeriam a rever, replanejar e monitorar seus projetos de mestrados e doutorados e, depois, publicar um artigo em equipe sobre esta experiência;
- d) acionar várias técnicas de facilitação, criação e manutenção de Comunidades de Prática Reflexiva, como descritas por mim, em dois livros: “Mediação: Método da Investigação Apreciativa

da Ação-em-ação” (Valença 2007) e “Mediação-Caderno de Campo: Método da Investigação Apreciativa da Ação-em-ação” (Valença 2009), ajustando os princípios, métodos e técnicas propostos por Chris Argyris (1982,1985), Chris Argyris e Donald Schön (1974,1978, 1996) e Robert Freed Bales (1949, 1970).

Referi-me, cuidadosamente, à experiência auspiciosa e saudosa da Criação e Manutenção de uma Comunidade Reflexiva de Prática Profissional com o Programa Aberto de Formação de Consultores Organizacionais, entre os anos de 1988 e 2004, considerada uma experiência rara no planeta por suas características (Valença, 1999). Disse que a intenção nesta experiência arrojada, pelas dificuldades e barreiras, seria incentivar, estender e aprofundar o que estivesse ao alcance de todos para podermos viver uma grande oportunidade de investigar e aprender em torno de nossos interesses comuns, com o apoio e a solidariedade de todos, durante a construção coletiva nos quatro seminários, num curto espaço de tempo de um semestre. Apontei a importância de ficarmos hospedados, num seminário residencial, já no segundo encontro. Indiquei dois resultados prioritários esperados no semestre: o primeiro, do ponto de vista acadêmico e institucional, a produção coletiva de mais um livro e o outro, de natureza mais pessoal e construtivista, a experiência de os alunos viverem, de serem com e de construírem juntos uma teoria, e não participarem da experiência limitada e passiva de ouvir, ler e tentar instrumentalizar uma teoria.

Antecipei minha certeza de que esta tentativa sócio-construtivista seria uma quebra de paradigma, já que provavelmente poucos no grupo tinham tido a oportunidade de viver uma experiência comunitária profunda, no âmbito acadêmico, antes desta disciplina. Tiradas as dúvidas iniciais, em meio a uma nítida atmosfera de surpresa, foram formados os grupos de investigação teórica. Fiz uma rápida exposição do cronograma

de temas e técnicas por seminário (não serão identificados os nomes dos alunos em vários produtos e experiências por acordo interno deles comigo, apenas o registro de uma produção coletiva), inclusive estabelecendo que alguns seminários ou encontros específicos poderiam ser realizados fora do ambiente do CIn-UFPE.

Síntese das expectativas iniciais e das negociadas com observações especiais

A primeira tarefa técnica do primeiro seminário foi tratar da primeira fase de Gestão do Projeto de Mestrado ou Doutorado (GP): iniciação. Assim, partimos para identificar as expectativas originais das partes interessadas nestes dois projetos (*stakeholders*). Entre essas expectativas, deveríamos identificar quais as que foram efetivamente negociadas, seguidas de uma interpretação aberta, na comunidade, sobre as relações sistêmicas entre si, de todas as expectativas negociadas. A conclusão final dos alunos foi que cada projeto de mestrado ou doutorado é, no mínimo, trilemático, envolvido conflitos de interesses cruzados entre: família x emprego/chefe/organização x exigências institucionais do CIn-UFPE nas pontuações ou exigências do orientador. Para alguns, o projeto pode ser mais que trilemático, com negociações adicionais com amigos, namorados (as) e outras partes. Alguns falaram em “negociação consigo mesmo(a)”. Os alunos pareceram muito impactados com a descoberta de um projeto trilemático, que a mim parecia óbvia, antes do exercício. A surpresa deles me surpreendeu. E me fez ver, outra vez, que nem todas as estruturas sistêmicas óbvias ou tácitas para terceiros são claramente percebidas pelos próprios sujeitos. Acho que a surpresa se deu mais com a configuração sistêmica do mapa, que veremos mais à frente. Os alunos fizeram suas listas individuais de expectativas e os tipos de negociações efetuadas, depois investigaram, em duplas, trios e quartetos, as superposições,

semelhanças e diferenças de expectativas. Finalmente, fizeram um quadro síntese destas expectativas.

Parte	Expectativa Original	Conduta Negociada	Observações
Orientador(a)	1 Produto/tese seja referência na área de BPM.	Dedicação de quatro dias por semana para este propósito.	Exigência de excelência dos orientadores (a) produção, (b) cronograma e (c) e envolvimento na comunidade acadêmica . X Compensação dos horários para atender demandas.
	2 Publicação de artigos em jornais acadêmicos.	Horários (antes das 7h da manhã) e métodos remotos de comunicação.	
	3 Cumprimento dos prazos e cronograma estabelecido.	Extensão do período para vencer uma disciplina por semestre.	
	4 Participação em eventos significativos/ relevantes para a pesquisa.	Horários de compensação, madrugada inclusive para atender aos objetivos do doutorado.	

Parte	Expectativa Original	Conduta Negociada	Observações
Organização no local de trabalho	1 Aplicação do conhecimento adquirido na organização.	Compensação da hora de trabalho em outros horários.	1- Compensação com uso do conhecimento. 2- Proveito de imagem e prestígio da organização na pesquisa. 3- Manutenção da produtividade. 4- Compensação de horário. X Ajustes e compensações de horários. Concessão de horários da família (telefonemas fora de hora comercial) e supervisão a distância.
		Negociação de eventuais recursos imprescindíveis para o processo/programa.	
	Reconhecimento/ marca da organização nos trabalhos/pesquisas efetuadas.	Diminuição de carga horária.	
		Negociação aceita.	
		Suporte e apoio à equipe nas ausências.	
Organização no local de trabalho	Produção dos mesmos resultados, sem perda de produtividade.		
	Devolução das horas de supervisão em forma de treinamento para outros da organização.	Negociação inicialmente aceita e depois rejeitada.	
	Oferecimento dos serviços de consultoria sem interrupção.	Suspensão as atividades de consultoria para poder atender as demandas da pesquisa do mestrado e depois do doutorado.	

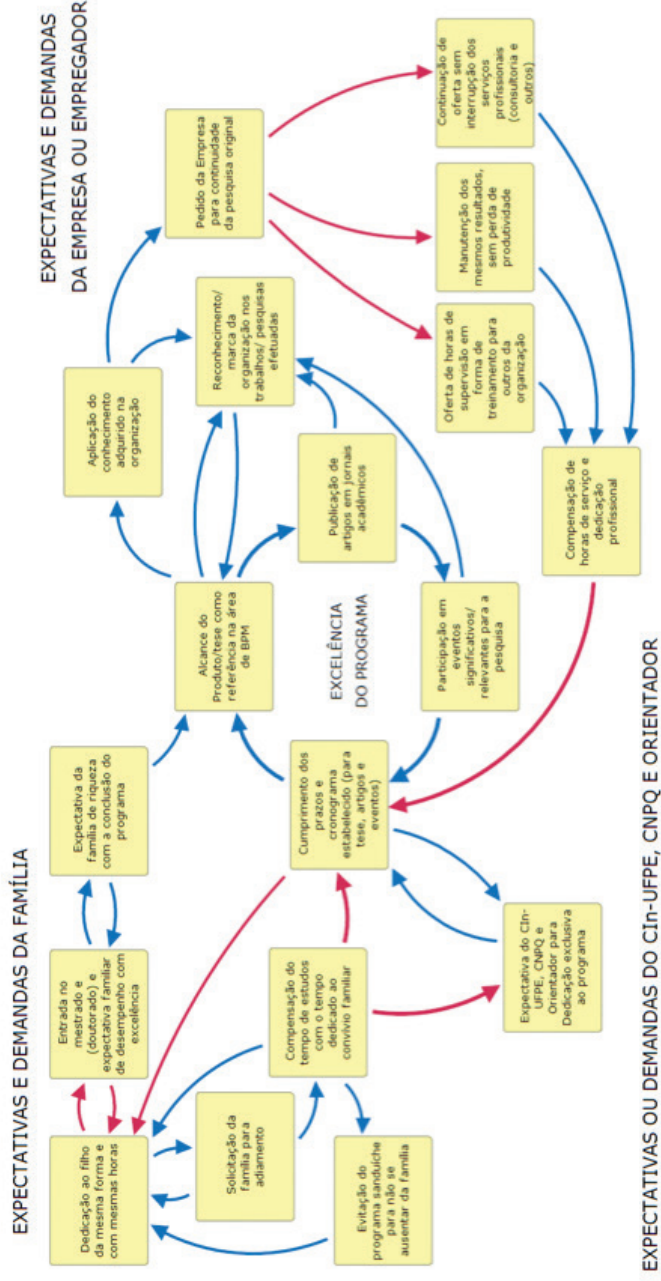
Parte	Expectativa Original	Conduta Negociada	Observações
Chefe	Desejo de dar continuidade à pesquisa original.	Realização em ritmo próprio e sem submeter-se à imposição.	Continuidade da pesquisa x Aceitação sob condição.
Cônjuge	Dedicação ao filho da mesma forma.	Rodízio do cuidado com o filho.	1- Dedicação à família. X Flexibilização de cronograma e atividades.
	Desejo de não estar fazendo neste momento.	Persuasão para (a) motivação (b) benefícios familiares.	
	Administração do tempo de estudos com o convívio familiar.	Pagamento de uma disciplina por semestre.	
	Negação do programa sanduíche.	Viagem e permanência juntos por pelo menos 1 mês dos 6 ou então viajar juntos e fazer um curso paralelo e não ter filho no período.	
Pais e irmãos	Entrada no mestrado e desempenhá-lo com excelência.	Negociou que iria desempenhar da melhor maneira possível.	Expectativas bilaterais de reconhecimento.
	Alcance da riqueza.	Argumento de que concorda e querer ser professor e consultor é uma potencialidade.	

Parte	Expectativa Original	Conduta Negociada	Observações
Filho (a)	Reclama presença.	Esforços para horas em que está acordado, presença nas refeições e nos finais de semana.	1- Dedicção à família. X Flexibilização de cronograma e atividades.
		Rodízio nas conversas com responsáveis na escola.	
CNPq	1 Dedicção exclusiva. 2 Cumprimento do prazo/ cronograma.	Aberto à reflexão de <i>trade-off</i> .	
Contratada de serviços pessoais	Não atrapalho das férias e os cursos pessoais.	Pagamento de horas extras Horário reduzido ou concentrado dos serviços.	Flexibilização de cronograma e atividades.
Pessoal	Conflito de atividades, horários e investimentos.	Esperança de crescimento pessoal e utilidade social do aprendizado.	Negociação interna para gerir o mestrado como um projeto.

Quadro 2: Síntese das expectativas negociadas com as partes interessadas (*stakeholders*)

Mapa sistêmico do Arquétipo de Atratividade trilemático do programa de mestrado e doutorado

Apresentei aos alunos um mapa sistêmico do trilema inerente ao programa. Há interesses, expectativas e demandas conflitantes no âmbito familiar, profissional e acadêmico. Não é de admirar a dificuldade que os alunos sofrem nestes dois a cinco ou sete anos de tensão (ou agonia) para poderem atender, dentro de limites aceitáveis, às pressões com tamanho grau de conflito, e ainda assim, assumirem um compromisso de excelência.



Mapa Sistêmico 1: Campo trilemático das expectativas

Segundo dia do Primeiro Seminário

(Valença): No segundo dia do seminário, demos início à segunda fase de GP: Planejamento. De início, foi feita uma ampla coleta de informações pessoais sobre (a) o ambiente externo, contemplando os fatores sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e legais e (b) o ambiente interno do CIn-UFPE. As perguntas eram as mesmas para as duas coletas: quais fatores favorecem e quais fatores obstruem o sucesso do projeto de mestrado e doutorado no CIn-UFPE? Uma vez coletados os dois conjuntos de informações, os participantes foram divididos em dois grupos que produziram respectivamente os seguintes produtos: (a) um diagnóstico sistêmico do macro ambiente do CIn-UFPE, com a indicação de dez eixos principais, depois reduzidos a dois, seguindo-se a redação de possíveis cenários ambientais, e (b) um diagnóstico sistêmico dos fatores componentes do ambiente interno do CIn-UFPE.

Lista dos Fatores Internos Favoráveis e Desfavoráveis do CIn-UFPE

Internos Favoráveis CIn-UFPE	Internos Desfavoráveis CIn-UFPE
Boa infraestrutura física (salas de reunião, laboratórios, multimídia, etc.)	Desorganização da secretaria/ administração (as coisas sempre são organizadas de última hora.
Um centro de excelência reconhecido internacionalmente.	Bolsas insuficientes para dedicação exclusiva.
Acesso gratuito às melhores bases de periódicos.	Professores com muitas atribuições, sobrando pouco tempo ou nenhum para assistência aos alunos.
Incentivo à criatividade.	Não há sistematização para colocar os alunos de pós trabalhando em problemas reais do mercado (muita pesquisa de gaveta).

Internos Favoráveis CIn-UFPE	Internos Desfavoráveis CIn-UFPE
Acesso às instalações 24h e remotamente.	N Burocracia para solucionar problemas.
Por seu respaldo em ser um centro de excelência, o CIn favorece a minha entrada em outros ambientes acadêmicos e organizacionais para eu conduzir minha pesquisa.	Não tem outros professores que pesquisam na mesma área de conhecimento do meu doutorado.
Boa infraestrutura tecnológica para realizar reuniões e assistir às aulas.	Ausência de um laboratório específico para o desenvolvimento das pesquisas do grupo de BPM do qual faço parte.
Professores com alto grau de formação teórica e prática.	Não vislumbro mais fatores.
Possui um bom suporte administrativo aos pós-graduandos em termos de secretarias e requerimentos.	Falta de laboratórios específicos (na minha área) para grupos de pesquisa de áreas correlacionadas, que permitam elevar o nível de discussão.
Os demais alunos do CIn formam uma grande oportunidade para ampliar meu <i>networking</i> .	Intercâmbio mais efetivo com pesquisadores de outras áreas que enriqueceriam meu projeto de mestrado por acreditar ser um tema multidisciplinar.
Reconhecimento do CIN como um centro de excelência em pesquisa.	Estabelecimento de nível de cooperação internacional nas pesquisas da minha área.
Corpo docente qualificado que pode dar suporte na minha pesquisa.	O fato de muitas pesquisas no centro serem direcionadas para tecnologia como um “fim”, diferentemente daquilo que estudo, mais direcionado para a área de gestão, processos de negócios, cultura, etc.
Discentes com boa qualidade de pesquisas em torno de grupos de cooperação interna.	Organização de eventos, <i>workshops</i> com uma maior frequência em torno das atividades desenvolvidas pela produção acadêmica.

Internos Favoráveis CIn-UFPE	Internos Desfavoráveis CIn-UFPE
Estrutura física das instalações.	Falta de Grupos e Células (Pessoas) que apoiem o desenvolvimento de trabalhos voltados ao problema de pesquisa estudado.
Incentivo concedido para determinadas publicações em eventos com alto <i>qualis</i> .	Falta de trabalhos desenvolvidos e relacionados (Pesquisas) ao problema de pesquisa levantado.
Excelência de Ensino – Caracterizado por abordagens que permitem trabalhar problemas reais enfrentados pela comunidade e indústria de <i>software</i> .	Falta de oferta de disciplinas de natureza qualitativa que discorram sobre os problemas da natureza da pesquisa em questão.
Recursos e Ambiente – Infraestrutura necessária para apoiar as atividades de pesquisa, desenvolvimento e inovação.	Falta um maior relacionamento com as áreas de Psicologia, Sociologia, Filosofia e Administração.
Melhor Instituição Científica e Tecnológica do País - Prêmio FINEP recebido em 2011.	Falta de ferramentas de medições, validações e apoio aos projetos de natureza qualitativa.
Nível 6 da Capes – Fortalece a acreditação e o reconhecimento nacional e internacional dos trabalhos desenvolvidos.	Setores de apoio administrativo altamente burocráticos, desorganizados e ineficientes: horários de atendimento não cumpridos, não atendem telefones, não respondem aos e-mails para dirimir dúvidas, dão informações erradas e desencontradas (conheço um aluno que perdeu o mestrado e teve que entrar novamente porque deram informação errada), tratam mal os alunos... Não percebem que os alunos são os clientes, a quem eles deveriam encantar.

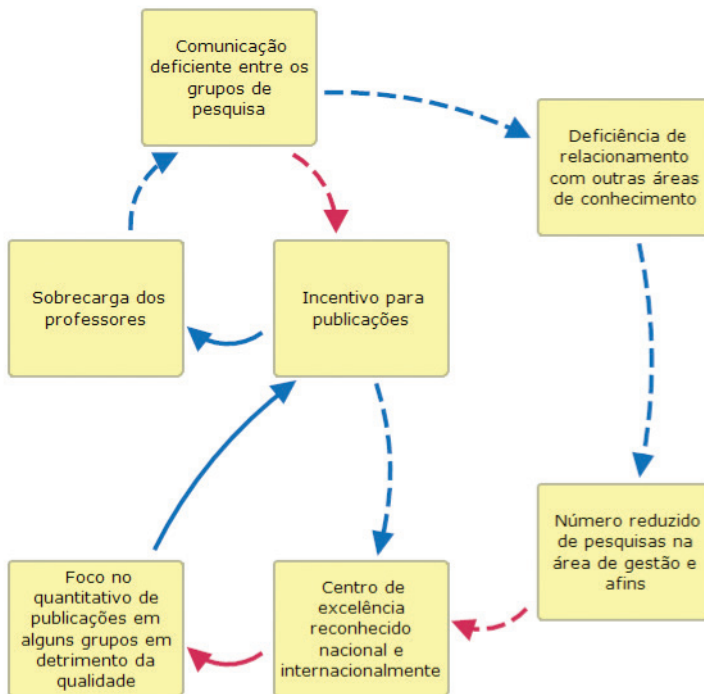
Internos Favoráveis CIn-UFPE	Internos Desfavoráveis CIn-UFPE
Valorização, Apoio e Incentivo à Pesquisa - Iniciativas de Projetos com a Indústria de <i>Software</i> e, a Concessão de Bolsas através da CAPES, CNPQ e FACEPE.	Resistência e desprezo, ainda nos dias de hoje, de alguns professores às práticas e guias utilizados no mercado profissional, estimulando uma dicotomia entre os ambientes acadêmicos e de mercado profissional. Considero geralmente que tudo tem fatores bons e ruins, como tudo na vida, tem vantagens e desvantagens. O ideal é avaliarmos o que é possível melhorar ou modificar, porém não desprezar sem argumentações válidas, apenas porque não foram originadas em ambiente acadêmico.
Ser considerado um centro de excelência nacional na área de informática, valorizando um título acadêmico obtido neste centro.	Muitas pesquisas não têm aplicação prática e nem o objetivo de realmente tornar o mundo melhor, direta ou indiretamente.
Professores de alto nível acadêmico atuando como referências nacionais e mundiais.	Alguns professores cumprem sua carga horária na administração de aula ou na orientação de alunos sem a motivação e o empenho necessários, não valorizando a importância de lecionar e orientar, que é uma das funções mais nobres entre as profissões: mudar pessoas, e, conseqüentemente, o mundo. O mérito é apenas por publicações, que é importante, porém deveria ser apenas um dos indicadores.
Transpira-se inovação e novos conhecimentos.	Massificação das pesquisas, com interesse apenas na quantidade, e menos na qualidade do que está sendo gerado dentro do CIn.

Internos Favoráveis CIn-UFPE	Internos Desfavoráveis CIn-UFPE
Infraestrutura disponível para o aluno (salas, equipamentos, etc.). É um centro com muitos recursos financeiros.	Infraestrutura de laboratório deficiente.
Estímulo ao intercâmbio de conhecimento entre universidades e empresas internacionais.	Poucas bolsas para alunos de doutorado.
Professores qualificados.	Pouco suporte por parte de alguns orientadores.
Grupos de pesquisas conceituados.	Sistema Sig@ com falhas de usabilidade e performance.
Reconhecimento nacional e internacional.	Quantidade de salas atende com deficiência a quantidade de alunos.

Quadro 3: Lista dos Fatores Internos Favoráveis e Desfavoráveis do CIn-UFPE

Arquétipos Sistêmicos a partir dos Fatores Favoráveis e Desfavoráveis do CIn-UFPE

Arquétipo 1: Transferência de Responsabilidade (sobrecarga dos professores) para a questão do Incentivo para publicações

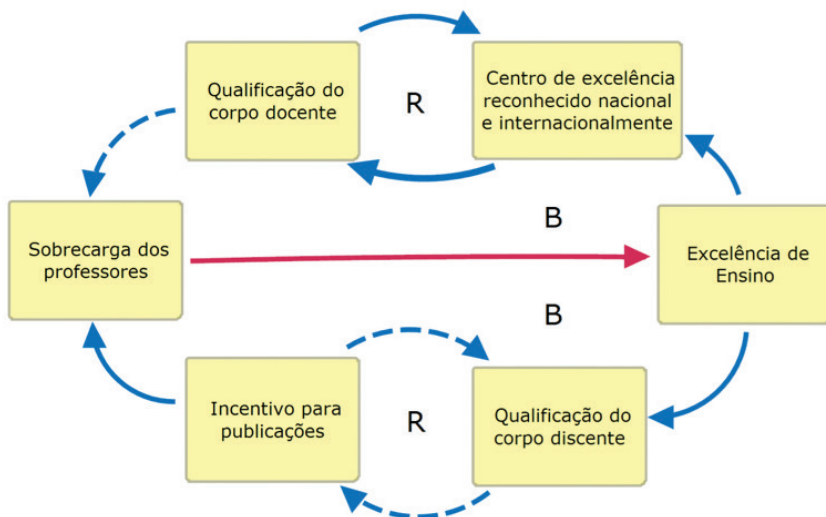


O **Incentivo para publicações** provoca uma solução precária: a **Sobrecarga dos professores**, que aumenta a **Comunicação deficiente entre os grupos de pesquisa**, que atua para produzir um circuito vicioso, diminuindo o **Incentivo para publicações**.

Simultaneamente, a **Comunicação deficiente entre os grupos de pesquisa** provavelmente influencia no crescimento de **Deficiência de relacionamento com outras áreas de conhecimento**, que provavelmente influencia no crescimento de **Número reduzido de pesquisas na área de gestão e afins**, que provavelmente influencia na queda (de imagem) de **Centro de excelência reconhecido nacional e internacionalmente**, cuja queda de imagem de excelência está associada ao crescimento do **Foco no quantitativo de publicações em alguns grupos em detrimento da qualidade**, que é condição necessária para o crescimento (em desvio) do **Incentivo para publicações**.

Enfim, a essência da dinâmica é esta: a **Sobrecarga dos professores** é uma solução insuficiente para o **Incentivo para publicações**, que deveria ser resolvido de forma mais consistente com três ações: (a) **Pesquisa na área de gestão e afins**, (b) **Fortalecimento da imagem de excelência** e (c) **Foco no qualitativo das publicações**.

Arquétipo 2: A Excelência do ensino pode se transformar numa Tragédia de um Bem Intangível Comum

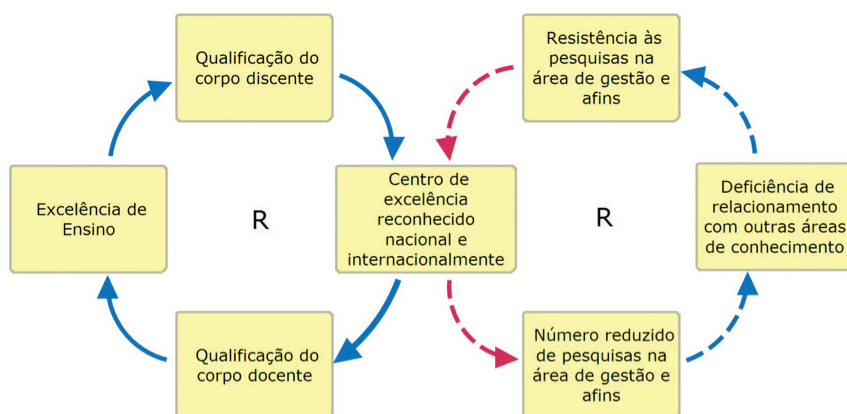


A **Excelência de Ensino** é um reconhecimento, uma imagem, um bem intangível extraordinário e incomparável do CIN. Esta imagem de **Excelência de Ensino** é condição necessária para o crescimento do ciclo da imagem de um **Centro de excelência reconhecido nacional e internacionalmente**, que é bicondicionante para o crescimento da **Qualificação do corpo docente**. Este ciclo provavelmente influencia no crescimento da **Sobrecarga dos professores**.

A **Excelência de Ensino** é condição necessária para o crescimento de **Qualificação do corpo discente**, que é bicondicionante para o crescimento do **Incentivo para publicações**, ciclo que é condição necessária para o crescimento de **Sobrecarga dos professores**.

Enfim, a essência da dinâmica é esta: ambos os ciclos de crescimento dependem da **Excelência de ensino**, e ambos os ciclos promovem (indesejadamente) a Sobrecarga dos professores. Ora, quanto mais **Sobrecarga dos professores**, menos **Excelência de ensino**.

Arquétipo 3: O Dilema (Sucesso para os Bem Sucedidos) entre a Qualificação do Corpo Docente e a Oferta Reduzida de Pesquisas na área de Gestão e Afins

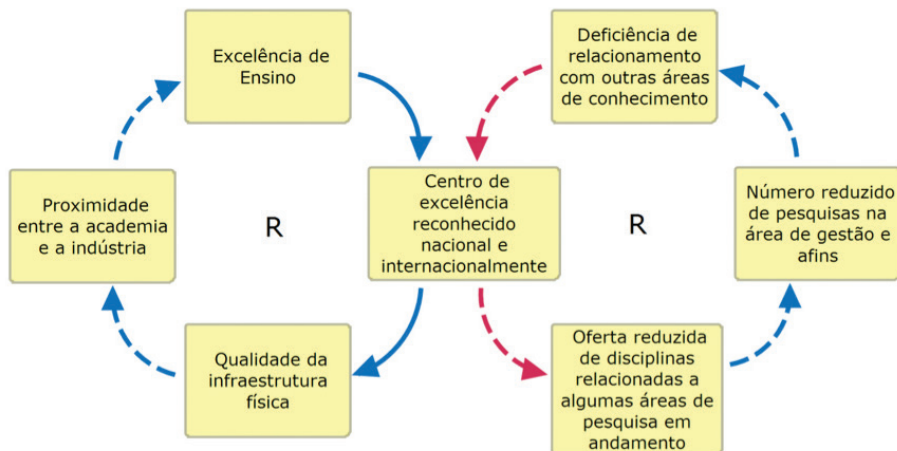


Quatro fatores contribuem para o reconhecimento nacional e internacional do CIN como um **Centro de excelência reconhecido nacional e internacionalmente**: reconhecimento este que provavelmente influencia no crescimento da **Qualificação do corpo docente**, que é condição necessária para o crescimento de **Excelência de Ensino**, que é condição necessária para o crescimento de **Qualificação do corpo discente**, que é condição necessária para o crescimento de **Centro de excelência reconhecido nacional e internacionalmente**. Este é, provavelmente, um circuito expansivo dos fatores mais significativos do crescimento do CIN-UFPE.

Ora, quanto mais se fortalece a imagem de um **Centro de excelência reconhecido nacional e internacionalmente**, mais aumenta a probabilidade de **Pesquisa na área de gestão e afins** (ou seja, diminui o **Número reduzido de pesquisas na área de gestão e afins**), fator que provavelmente influencia no melhor **Relacionamento com outras áreas de conhecimento** (queda de **Deficiência de relacionamento com outras áreas de conhecimento**), que provavelmente influencia no **Apoio às pesquisas na área de gestão e afins** (na queda da **Resistência às pesquisas na área de gestão e afins**), que provavelmente influencia para o fortalecimento da imagem do **Centro de excelência reconhecido nacional e internacionalmente**.

Enfim, a essência da dinâmica é esta: os quatro fatores de crescimento (**Centro de excelência reconhecido nacional e internacionalmente**; **Qualificação do corpo docente**; **Excelência de Ensino**; e **Qualificação do corpo discente**) tendem a superar a dinâmica da deficiência (**Número reduzido de pesquisas na área de gestão e afins**; **Relacionamento deficiente com outras áreas de conhecimento**; **Resistência às pesquisas na área de gestão e afins**).

Arquétipo 4: Dilema entre Proximidade entre a Academia e a Indústria e o Número Reduzido do Pesquisas na Área de Gestão e Afins



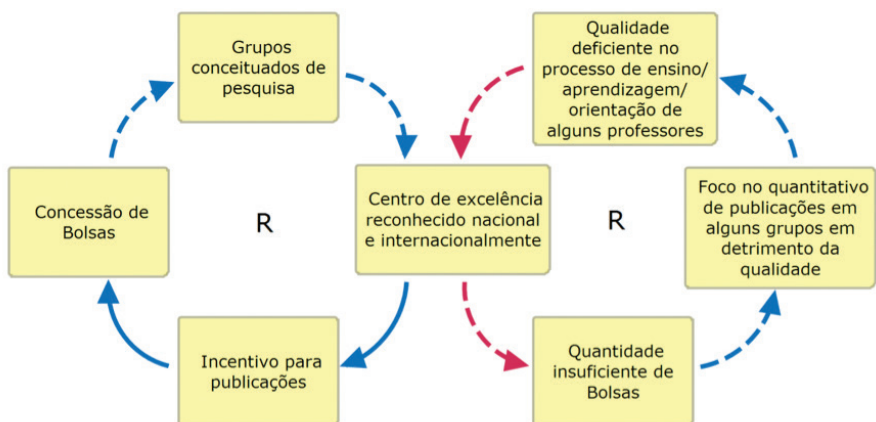
Quatro fatores contribuem para o reconhecimento nacional e internacional do CIN como um **Centro de excelência reconhecido nacional e internacionalmente**: **Qualidade da infraestrutura física**, que provavelmente influencia no crescimento de **Proximidade entre a academia e a indústria**, que provavelmente influencia no crescimento de **Excelência de Ensino**, que é condição necessária para o crescimento de **Centro de excelência reconhecido nacional e internacionalmente**.

Ora, quanto mais se fortalece a imagem de um **Centro de excelência reconhecido nacional e internacionalmente**, mais aumenta a probabilidade de Oferta de disciplinas relacionadas a algumas áreas de pesquisa em andamento (diminui a **Oferta reduzida de disciplinas relacionadas a algumas áreas de pesquisa em andamento**), que provavelmente influencia no crescimento de **Pesquisas na área de gestão e afins** (redução do **Número reduzido de pesquisas na área de gestão e afins**), que

provavelmente influencia na melhoria do **Relacionamento com outras áreas de conhecimento** (diminuição da **Deficiência de relacionamento com outras áreas de conhecimento**), que provavelmente influencia no crescimento da imagem de um **Centro de excelência reconhecido nacional e internacionalmente**.

Enfim, a essência da dinâmica é esta: os quatro fatores de crescimento (**Centro de excelência reconhecido nacional e internacionalmente**; **Qualidade da infraestrutura física**; **Proximidade entre a academia e a indústria**; **Excelência de Ensino**) tendem a superar a dinâmica da deficiência (**Número reduzido de pesquisas na área de gestão e afins**; **Relacionamento deficiente com outras áreas de conhecimento**; **Oferta reduzida de disciplinas relacionadas a algumas áreas de pesquisa em andamento**; **Resistência às pesquisas na área de gestão e afins**).

Arquétipo 5: Dilema entre Concessão de bolsas e Foco no quantitativo de publicações em alguns grupos em detrimento da Qualidade



Quatro fatores contribuem para o reconhecimento nacional e internacional do CIN como um **Centro de excelência reconhecido nacional e internacionalmente**: **Incentivo para publicações**, que é condição necessária para o crescimento de **Concessão de Bolsas**, que provavelmente influencia no crescimento de **Grupos conceituados de pesquisa**, que provavelmente influenciam no crescimento de **Centro de excelência reconhecido nacional e internacionalmente**.

Ora, quanto mais se fortalece a imagem de um **Centro de excelência reconhecido nacional e internacionalmente**, mais aumenta a probabilidade de influência na **Oferta suficiente de bolsas** (diminuição do crescimento de **Quantidade insuficiente de Bolsas**), que provavelmente influencia no crescimento da **Qualidade das publicações** (diminuição do **Foco no quantitativo de publicações em alguns grupos em detrimento da qualidade**), que provavelmente influencia no crescimento da **Qualidade de Ensino** (queda de **Qualidade deficiente no processo de ensino/aprendizagem/ orientação de alguns professores**), que provavelmente influencia no crescimento de **Centro de excelência reconhecido nacional e internacionalmente**.

Enfim, a essência da dinâmica é esta: os quatro fatores de crescimento (**Centro de excelência Reconhecido nacional e internacionalmente**; **Incentivo para publicações**; **Concessão de Bolsas**; **Grupos conceituados de pesquisa**) tendem a superar a dinâmica da deficiência (**Quantidade insuficiente de Bolsas**; **Foco no quantitativo de publicações em alguns grupos em detrimento da qualidade**; **Qualidade deficiente no processo de ensino/aprendizagem/ orientação de alguns professores**).

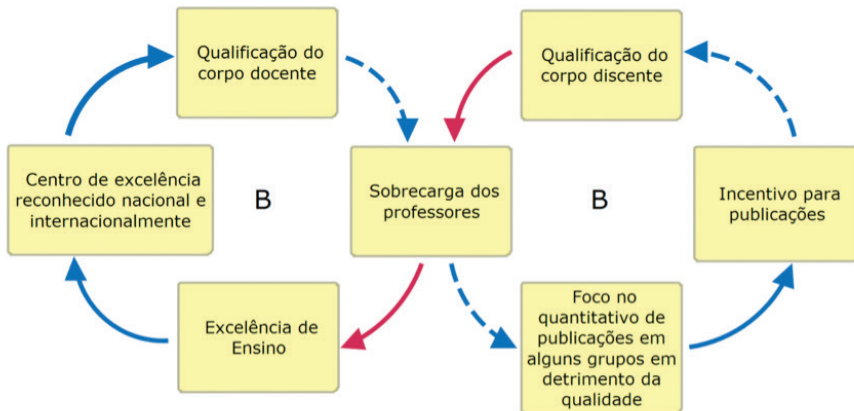
Arquétipo 6: Sobrecarga dos Professores como Fator de Limitação à Excelência do Ensino



Excelência de Ensino é condição necessária para o crescimento de **Centro de excelência reconhecido nacional e internacionalmente**, que é condição necessária para o crescimento de **Qualidade da infraestrutura física**, que é condição necessária para o crescimento de **Excelência de Ensino**, que provavelmente influencia no crescimento de **Incentivo para publicações**, que é condição necessária para o crescimento de **Sobrecarga dos professores**, que é condição necessária para a queda do crescimento de **Excelência de Ensino**.

Enfim, a essência da dinâmica é esta: a **Sobrecarga dos Professores** é um fator limitante para a **Excelência do Ensino**.

Dilema da Sobrecarga dos Professores provoca o dilema entre o Reconhecimento da Excelência de Ensino e o Foco em Incentivo para Publicações



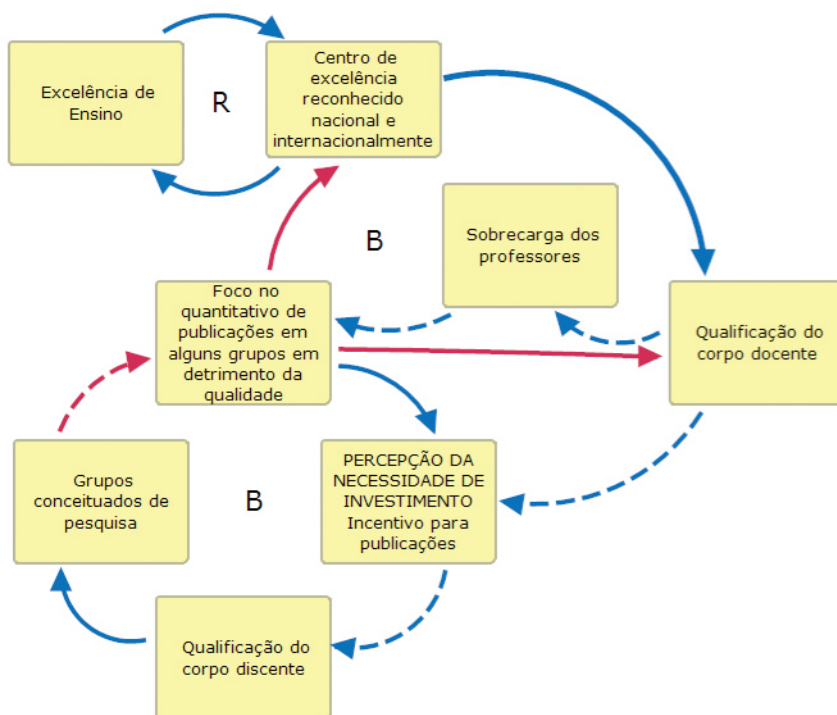
A **Sobrecarga dos professores** é uma condição necessária para a queda da **Excelência de Ensino**, que é condição necessária para a queda da imagem de um **Centro de excelência reconhecido nacional e internacionalmente**, que é uma condição para a queda do crescimento da **Qualificação do corpo docente**, que provavelmente influencia (de modo indesejado) na queda da **Sobrecarga dos professores**.

Sobrecarga dos professores provavelmente influencia no crescimento do **Foco no quantitativo de publicações em alguns grupos em detrimento da qualidade**, que é condição necessária para o crescimento do **Incentivo para publicações**, que provavelmente influencia no crescimento da **Qualificação do corpo discente**, que é condição necessária para a queda do crescimento de **Sobrecarga dos professores**.

Enfim, a essência da dinâmica é esta: ou a **Sobrecarga dos Professores** leva ao cansaço/esgotamento, que provoca a sua

diminuição, ou a **Qualificação do Corpo Discente** pode ajudar na diminuição da **Sobrecarga dos Professores**.

Arquétipo 7: O Subinvestimento do Quadro e Qualificação dos Professores pode levar ao descrédito da imagem de Excelência do CIN, hoje reconhecido nacional e internacionalmente.



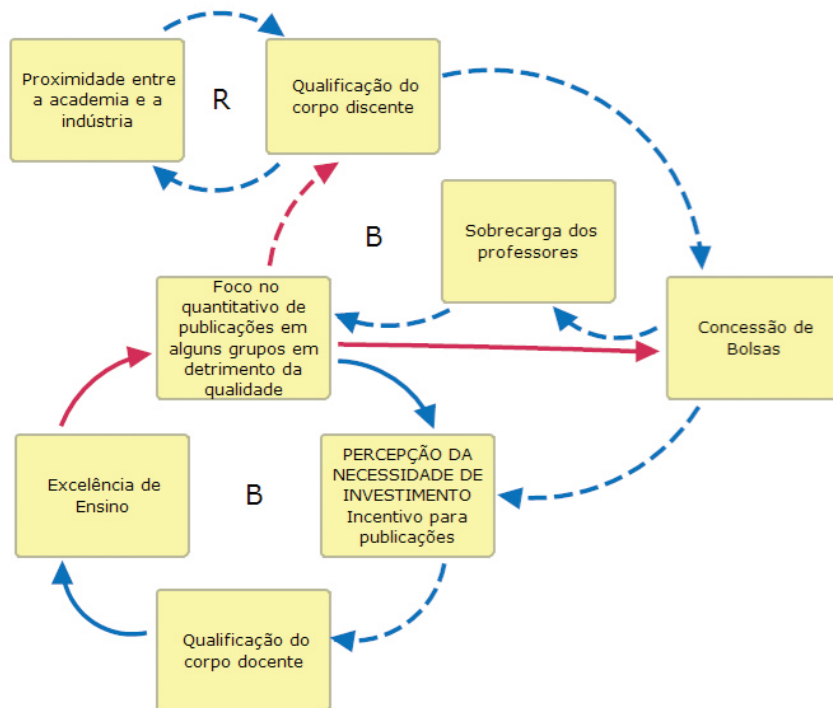
A **Excelência do Ensino** está bicondicionada com o reconhecimento do **Centro de Excelência Reconhecido Nacional e Internacionalmente**. Este circuito exige a **Qualificação do corpo docente**, que implica (de modo indesejado) na **Sobrecarga dos**

professores, condição que leva ao Foco no quantitativo de publicações em alguns grupos em detrimento da qualidade. Juntos, estes dois fatores diminuem o circuito original de crescimento do grau de **Excelência** e seu **Reconhecimento**. Esta Sobrecarga, com o tempo, leva à queda de **Qualificação do Corpo Docente**.

O Foco no quantitativo de publicações em alguns grupos em detrimento da qualidade pode levar o sistema a tomar consciência do risco (efetivo ou potencial) de queda da **Excelência** e seu **Reconhecimento** e passa a ser uma condição necessária para a **Qualificação do corpo docente**, que é condição necessária para o crescimento de **Grupos conceituados de pesquisa**, que provavelmente influencia na recuperação do (evitando o) crescimento de **Foco no quantitativo de publicações em alguns grupos em detrimento da qualidade**. Se este fator for revertido, é possível que contribua para o ciclo inicial do crescimento.

Enfim, a essência da dinâmica é esta: o ciclo de **Excelência** e seu **Reconhecimento** é contraditório em relação a um subinvestimento no **Quantitativo e Qualitativo do Corpo Docente**, muito embora seja possível, com o tempo, equilibrar esta deficiência com a **Qualificação do Corpo Docente** e a **Qualidade das Publicações**.

Arquétipo 8: O Subinvestimento na Concessão de Bolsas pode levar ao descrédito da imagem de Proximidade entre a Academia e a Indústria.



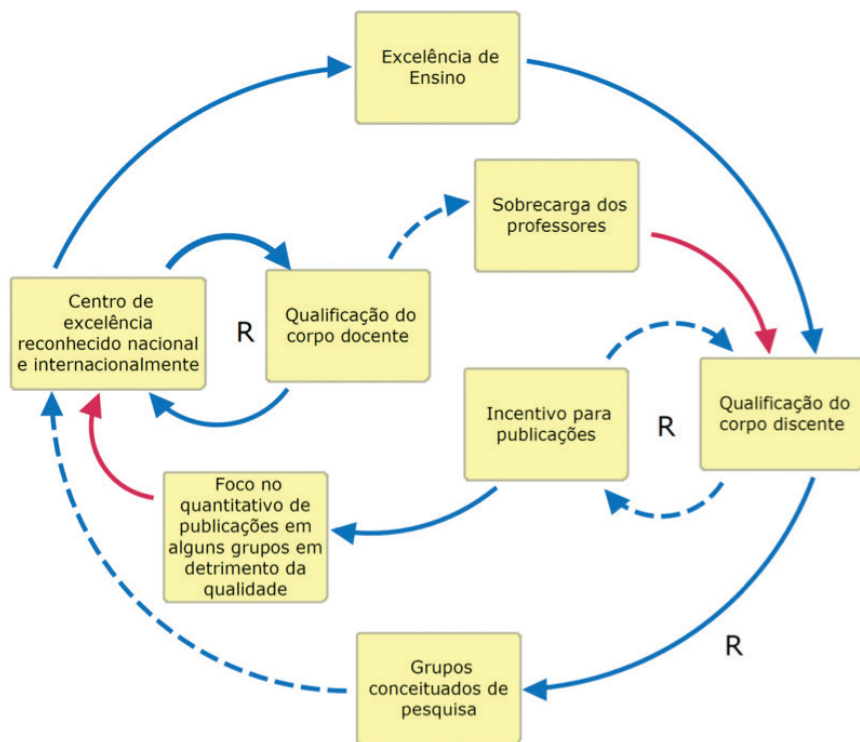
A **Qualificação do corpo** discente provavelmente influencia no crescimento da **Proximidade entre a academia e a indústria**, que está bicondicionada e provavelmente influencia no crescimento da **Qualificação do corpo discente**. Este circuito exige a **Concessão de Bolsas**, que, de modo indesejado, provoca o crescimento da **Sobrecarga dos Professores**. Ora, esta **Sobrecarga** influencia no **Foco no quantitativo de publicações em alguns grupos em detrimento da qualidade**, que se torna uma condição necessária para a queda da **Qualificação do corpo discente** e,

assim, diminui e comprometea **Proximidade entre a academia e a indústria.**

A queda na **Qualidade das Publicações** (por causa da **Sobrecarga dos Professores**) pode levar o sistema a tomar consciência do risco (efetivo ou potencial), que então pode assumir três estratégias integradas: (a) Mais incentivos para publicações (de qualidade), (b) Qualificação do Corpo Docente e (c) **Excelência do Ensino**, capazes de recuperar a **Proximidade entre a Academia e a Indústria.**

Enfim, a essência da dinâmica é esta: o ciclo de **Qualificação do corpo discente** bicondicionada à **Proximidade entre a academia e a indústria** exige sobreinvestimentos em **Concessão de Bolsas e Carga Adequada de Trabalho para os Professores**, evitando o desvio do **Foco no quantitativo de publicações em alguns grupos em detrimento da qualidade.**

Arquétipo 9: Quando Corpo Discente e Corpo Docente podem se transformar de Parceiros em Adversários Acidentais



Centro de excelência reconhecido nacional e internacionalmente é condição necessária para o crescimento de **Excelência de Ensino**, que é condição necessária para o crescimento de **Qualificação do corpo docente**, que é condição necessária para o crescimento de **Grupos conceituados de pesquisa**, que provavelmente influencia no crescimento de **Centro de excelência reconhecido nacional e internacionalmente**. Este é o circuito ideal de parceria entre **Corpo Docente** e **Corpo Discente**.

Centro de excelência reconhecido nacional e internacionalmente é condição para o crescimento de **Qualificação do corpo**

docente, que é condição necessária para o crescimento de **Centro de excelência reconhecido nacional e internacionalmente**. Do mesmo modo, a **Qualificação do corpo discente** provavelmente influencia no crescimento de **Incentivo para publicações**, que provavelmente influencia no crescimento de **Qualificação do corpo discente**. Estes dois circuitos, legítimos e independentes entre si, podem provocar consequências indesejadas.

A **Qualificação do corpo docente** provavelmente influencia no crescimento de **Sobrecarga dos professores**, que é condição necessária para a queda do crescimento da **Qualificação do corpo discente** e, ao mesmo tempo, o **Incentivo para publicações** é condição necessária para o crescimento do **Foco no quantitativo de publicações em alguns grupos em detrimento da qualidade**, que é condição necessária para a queda do crescimento da imagem de um **Centro de excelência reconhecido nacional e internacionalmente**.

Enfim, a essência da dinâmica é esta: o ciclo de crescimento ideal da parceria pode ser desfeito e transformar os atores de parceiros em adversários, com os dois movimentos de interesse unilateral de cada parte: o **Corpo Docente** fica sobrecarregado à medida que se qualifica mais (sem quadro ou substitutos) e o **Corpo Discente** vai publicar mais em detrimento da qualidade. Sem desejar isto, os parceiros se tornam adversários pelas consequências não desejadas de suas ações unilaterais, que atingem a parceria.

Constituição de Cenários Futuros para o ambiente externo do CIn-UPFE

(Valença): Depois, pedi aos alunos que fizessem uma lista de Tendências Favoráveis e Desfavoráveis ao CIn-UFPE e seus projetos nos próximos três anos. Pessoalmente, fiz a escolha de três cenários, por julgamento pessoal (havia muito atraso na

tarefa durante o segundo dia do seminário e não quis modificar a agenda dos seminários seguintes) das similaridades temáticas e da previsibilidade dos eventos. A lista de contribuição dos alunos é mostrada nos quadros 4, 5, 6 e 7.

Favoráveis Sociais	Desfavoráveis Sociais
Apoio da família e apoio/incentivo do meu grupo de estudo.	Administração de cobrança e expectativa de familiares e orientador.
Desenvolvimento da inovação.	Falta de preocupação em perceber os processos de negócio como algo que permeia diversos setores, departamentos, pessoas, organizações, etc.
Pessoas da alta gestão (setor privado e público) estão percebendo os benefícios da Gestão de Processos de Negócio (BPM).	Falta de transparência nas atividades realizadas no âmbito social.
Mobilização das pessoas para melhores condições de trabalho.	Desinformação da população a respeito das novas iniciativas de gestão.
Relativo direcionamento para uma gestão mais eficiente em torno de processos de negócios.	Incapacidade e Imaturidade da Indústria de Software Nacional.
Desenvolvimento e Fortalecimento da Indústria de Software Nacional;	Falta de visão de algumas empresas em liberar e patrocinar funcionários, mesmo em horários alternativos de trabalho, não vislumbrando os benefícios de ter um profissional mais qualificado.

Favoráveis Sociais	Desfavoráveis Sociais
Crescente abertura do Cin para aceitar alunos que não sejam dedicação exclusiva, permitindo a convivência com outras atividades profissionais.	Insegurança no centro.
Demanda por melhoria nos serviços prestados à população.	
Disseminação cada vez mais comum entre os profissionais de mercado em aumentar o conhecimento e fazer um mestrado, mesmo sem o objetivo de seguir carreira acadêmica de professor.	
Tendência para satisfazer a necessidade de alguém na elaboração de algum serviço ou produto.	

Quadro 4: Fatores Sociais

Favoráveis Tecnológicos	Desfavoráveis Tecnológicos
Banco de periódicos acessível remotamente.	Não enxergo nenhum fator desfavorável.
Anseio das organizações privadas e públicas pela automação dos processos de negócio.	Além da ferramenta própria para gestão dos processos, as organizações precisam integrar seus sistemas legados.'
Cada vez mais crescente a concepção, adoção e implementação de sistemas que apoiem as atividades de BPM nas organizações.	A tecnologia muitas vezes é empregada como "bala de prata" nas organizações no que diz respeito à resolução dos seus processos de negócios ineficientes.

Favoráveis Tecnológicos	Desfavoráveis Tecnológicos
O grande acervo de material disponível na web para consulta de artigos, teses etc. além das redes sociais que permitem interações em tempo real com diversos pesquisadores no globo.	Os sistemas, por si só, não garantem uma gestão de processos eficaz com adoção de suítes BPM por exemplo.
Desenvolvimento de Ferramentas e processos com mecanismos de apoio a gestão pública.	Inexistência de Ferramentas e Processos de Contratação de TI.
Acesso mais rápido às inovações e à pesquisa de ponta, com possibilidade concreta de participação e contribuição junto aos maiores centros de excelência do mundo.	Atual infraestrutura de equipamentos de laboratório.
Melhoria da capacidade computacional da infraestrutura necessária a determinadas pesquisas.	Infraestrutura de VPN para acesso aos artigos remotamente.
Atual infraestrutura de servidores.	
Atual infraestrutura das salas.	

Quadro 5: Fatores Tecnológicos

Favoráveis Econômicos	Desfavoráveis Econômicos
Incentivos dados pela empresa onde trabalho (trabalho seis horas e recebo salário integral) e empregabilidade após doutorado.	Falta de bolsa para dedicação exclusiva e o valor da bolsa é baixo para ficar apenas com a bolsa.
Alto investimento do governo e de organizações privadas em tecnologia em Gestão de Processos de Negócio.	Alto investimento do governo e de organizações privadas em capacitação em Gestão de Processos de Negócio.

Favoráveis Econômicos	Desfavoráveis Econômicos
Orientação positiva nas grandes organizações no sentido de investimento na adoção de BPM como importante aliado na entrega de valor ao cliente, potencialização da produção e redução de custos.	A percepção de ROI a partir da implantação de BPM, inicialmente é bem reduzida, o que dificulta, talvez, a sua adoção.
O cenário de crescimento econômico de alguma forma contribui para uma tendência a investimentos em atividades que proporcionem melhoria na qualidade da gestão.	O investimento em consultoria de BPM pode-se tornar bastante oneroso, principalmente se os resultados não forem alcançados.
Diminuição de Custos de Contratações e Investimentos em Novos Projetos que Melhorem o desempenho das contratações.	Aumento dos Gastos com Re-trabalho e Formação de Pessoas.
Possibilidade de destaque em projetos de inovação e pesquisa na área de SW, por exemplo, que exige menos investimentos, sendo seu principal fator o capital humano intelectual.	Devido ao pouco incentivo financeiro do governo e empresas privadas nacionais, verifica-se ainda evasão dos maiores talentos para trabalhar no exterior.
Possibilidade de crescimento econômico financeiro do estado, melhorando a disponibilização de recursos financeiros públicos para pesquisa.	Quantidade reduzida de bolsas.
A grande quantidade de alunos do centro.	Recursos restritos para publicação de artigos.
Interesse da indústria de <i>software</i> pelos projetos produzidos.	

Quadro 6: Fatores Econômicos

Favoráveis Políticos	Desfavoráveis Políticos
Incentivos governamentais à pós-graduação, à pesquisa e a novos concursos para professores;	Mudança de governo que descontinua as políticas atuais.
Grande investimento do governo em transparência do serviço público.	A busca pelo poder político causa entraves nas melhorias dos processos de negócio.
Regulação e normatização em torno de maior controle das operações das organizações públicas.	Falta de apoio mais efetivo para servidores que desempenhem pesquisas aplicáveis a iniciativas públicas.
Iniciativas de desburocratização e busca por níveis de gestão mais eficaz.	Grande diferença entre discurso e prática no que diz respeito à gestão eficiente de organizações públicas.
Definição de Estratégias e Políticas Públicas para Contratação de Soluções de TI.	Complexidade e Abrangência de Políticas de Contratação de TI.
Incentivo do governo federal à pesquisa e ao intercâmbio do conhecimento com os principais centros de excelência, através de programas como Ciência sem Fronteiras.	Possível burocracia nos programas de incentivo à pesquisa dentro do país.
	Descontinuidade das iniciativas devido a mudanças de gestão.

Quadro 7: Fatores Políticos

Favoráveis Legais	Desfavoráveis Legais
Aspectos éticos e morais em evolução na sociedade.	Não enxergo nenhum fator desfavorável.
Movimentos em nível de Governo Federal que promovem a ideia de Gestão de Processos nos demais órgãos públicos. e-PING ou Governo Eletrônico define padrões para BPM, como a BPMN e os Guias para Gestão de Processos.	O Governo solicita das demais organizações uma transparência no que diz respeito aos serviços oferecidos ao cidadão.
Iniciativas de BPM bem sucedidas tornam a gestão e os processos de negócios mais eficientes, o que permite muitas vezes respostas rápidas às suas necessidades (troca de aparelhos defeituosos, por exemplo), evitando acionamento judicial em muitos casos, o que fornece ampla defesa ao consumidor.	Inexistência de medidas públicas de órgãos reguladores de empresas públicas que definam a implantação de BPM como medida necessária à gestão no serviço público.
Adequação ao contexto brasileiro e às diretrizes de contratação de TI.	Ineficiência e Inexistência de Requisitos Legais.
Disponibilização de <i>softwares</i> gratuitos aos alunos.	Burocracia da legislação vigente, sem indicação de mudanças, para contratação e aquisição de recursos necessários ao desenvolvimento de pesquisas em universidades públicas.
Atuais investimentos do governo.	
Visibilidade dos projetos em desenvolvimento.	

Quadro 8: Fatores Legais

Síntese dos Cenários

(Valença) A redação dos cenários obedeceu, tanto quanto possível, à forma da redação original dos itens apresentados pelos alunos, os quais julguei, num continuum, de otimista a pessimista. Concebi três cenários. Os títulos foram uma criação pessoal que, assim como a construção dos cenários, podem ser questionados.

Cenário Otimista: Com incentivos e apoio, tudo fica mais fácil.

- Incentivos e apreciação no ambiente familiar do mestrando e do doutorando, com apoio da família.
- Ambiente favorável do CIn-UFPE, com apoio/incentivo do orientador e do grupo de estudo; com disponibilidade de *softwares* gratuitos para os alunos, com crescente abertura do Cin-UFPE para aceitar alunos que não sejam de dedicação exclusiva, permitindo a convivência com outras atividades profissionais; além de melhoria da capacidade computacional da infraestrutura necessária para determinadas pesquisas, com acesso mais rápido às inovações e pesquisa de ponta, com possibilidade concreta de participação e contribuição junto aos maiores centros de excelência do mundo, com infraestrutura de VPN para acesso aos artigos remotamente.
- Tendência social à competência, inovação e ética em evolução na sociedade, pela demanda por melhoria nos serviços prestados à população; com possibilidade de destaque em projetos de inovação e pesquisa na área de SW, por exemplo, que exige menos investimentos, sendo seu principal fator o capital humano intelectual.
- Interesse de pessoas da alta gestão (no setor privado e no público), que estão percebendo os benefícios da Gestão de Processos de Negócio (BPM), havendo uma disseminação cada vez mais comum entre os profissionais de mercado em aumentar o

conhecimento e fazer um mestrado, mesmo sem o objetivo de seguir carreira acadêmica de professor.

- Ambiente favorável e de interesse das empresas, liberando seus profissionais para fazerem mestrado e, com isto, aumentando a empregabilidade do aluno.
- Ambiente econômico e social favorável, pois, com a possibilidade de decréscimo econômico financeiro do Estado, melhora também a disponibilização de recursos financeiros públicos para pesquisa.
- Incentivos governamentais para pesquisa de inovação, pós-graduação, pesquisa básica e abertura de novos concursos para professores. Além disto, há um grande investimento do Governo em transparência do serviço público, com regulação e normatização em torno de maior controle das operações das organizações públicas. Além do mais, há iniciativas de desburocratização e busca por níveis de gestão mais eficaz, em especial com definição de Estratégias e Políticas Públicas para Contratação de Soluções de TI; finalmente, com alto investimento do Governo em parceria com organizações privadas em capacitação em Gestão de Processos de Negócio. Com todo este conjunto de fatores, fica mais fácil o Governo solicitar das demais organizações sociais uma transparência no que diz respeito aos serviços oferecidos aos cidadãos.

Quadro 9: Cenário Pessimista

Cenário Realista: com eficiência crescente, melhoramos um pouco.

- Tendência ampla de eficiência com mobilização das pessoas para melhores condições de trabalho e um relativo direcionamento para uma gestão mais eficiente em torno de processos de negócios e de mais satisfação dos clientes e usuários com produtos, havendo desenvolvimento e fortalecimento da Indústria de Software Nacional.

- Ambiente de melhoria da infraestrutura do CIn-UFPE, com banco de periódicos acessível remotamente; grande acervo de material disponível na web para consulta de artigos, teses etc., além de participação nas redes sociais, o que permite interações em tempo real com diversos pesquisadores no globo; contando com a atual infraestrutura de servidores e atual infraestrutura das salas e equipamentos de laboratório. Deve-se ficar atento, no entanto, para os riscos inerentes ao fato de haver hoje uma grande quantidade de alunos do CIn-UFPE, mas com a insegurança no CIn-UFPE.
- Há anseio e interesse das empresas privadas e organizações públicas pela automação nos processos de negócio, uma vez que há, cada vez mais, uma crescente preocupação com concepção, adoção e implementação de sistemas que apoiem as atividades de BPM nas organizações, inclusive com o desenvolvimento de ferramentas e processos com mecanismos de apoio à gestão pública. Percebe-se uma orientação positiva nas grandes organizações no sentido de investimento na adoção de BPM como importante aliado na entrega de valor ao cliente, potencialização da produção e redução de custos. Infelizmente, há hoje, também, uma falta de visão de algumas empresas em liberar e patrocinar funcionários para os programas de mestrado e doutorado, mesmo em horários alternativos de trabalho, não vislumbrando os benefícios de ter um profissional mais qualificado no seu quadro. Além do mais, inexistente ferramenta própria para gestão dos processos e as organizações precisam integrar seus sistemas legados, uma vez que os sistemas, por si só, não garantem uma gestão de processos eficaz com adoção de suítes BPM por exemplo.
- Melhora nos fatores econômicos e sociais, com a perspectiva de crescimento econômico que, de alguma forma, contribui para uma tendência a investimentos em atividades que proporcionem melhoria na qualidade da gestão, com a diminuição de custos de contratações e investimentos em Novos Projetos ao lado da melhora no desempenho das contratações. Há interesse da indústria de software pelos projetos produzidos, muito embora haja, também, desinformação da população com respeito

às novas iniciativas de gestão, ao lado da incapacidade e imaturidade da Indústria de *Software* Nacional.

- Há hoje incentivos e investimentos governamentais para pesquisa e intercâmbio do conhecimento com os principais centros de excelência, através de programas como Ciência sem Fronteiras. Há movimentos em nível de Governo Federal que promovem a ideia de Gestão de Processos nos demais órgãos públicos e-PING ou Governo Eletrônico que definem padrões para BPM, como a BPMN e os Guias para Gestão de Processos. Há iniciativas de BPM bem sucedidas, que tornam a gestão e os processos de negócios mais eficientes, o que permite muitas vezes respostas rápidas às suas necessidades (troca de aparelhos defeituosos, por exemplo) evitando acionamento judicial que, em muitos casos, fornece ampla defesa ao consumidor e alguma adequação ao contexto brasileiro das diretrizes de contratação de TI.

Quadro 8: Cenário Otimista

Cenário Pessimista: sem apoio, o projeto é um mero sacrifício.

- Tensão emocional e frustração no ambiente familiar do mestrando e doutorando para administrar cobranças e expectativas conflitantes dos familiares.
- Desinteresse e desestímulo das empresas, seja pela falta de preocupação em perceber os processos de negócio como algo que permeia diversos setores, departamentos, pessoas, organizações, etc., seja pela falta de transparência nas atividades realizadas. Nestas circunstâncias, a tecnologia é, muitas vezes, empregada como “bala de prata” nas organizações no que diz respeito à resolução dos seus processos de negócios ineficientes, porque elas se debatem com a inexistência de ferramentas e processos de contratação de TI, algo complexo e abrangente. Também inexistente a percepção de ROI a partir da implantação de BPM. Pelo fato de o investimento em consultoria de BPM poder se tornar bastante oneroso, principalmente se os resul-

tados não forem alcançados, há aumento dos gastos com re-trabalho e formação de pessoas. Completam este quadro pessimista: o pouco incentivo financeiro do governo e das empresas privadas nacionais, a evasão dos maiores talentos para trabalhar no exterior e o agravamento pelas lutas do poder político, que causam entraves nas melhorias dos processos de negócio.

- Ambiente desestimulador do CIn-UFPE, pois o aluno tem de administrar cobrança e expectativa do orientador, além da falta ou da oferta de um número reduzido de bolsas e recursos restritos para publicação de artigos. O valor da bolsa é insuficiente para o aluno sobreviver.
- Incentivos governamentais irregulares para pesquisa, com as mudanças e descontinuidade das políticas do Governo, pois há uma grande diferença entre discurso e prática no que diz respeito à gestão eficiente de organizações públicas, inclusive pela inexistência de medidas públicas de órgãos reguladores de empresas públicas que definam a implantação de BPM como medida necessária à gestão no serviço público, acrescidas da ineficiência de requisitos legais adequados, agravadas pela burocracia da legislação vigente, sem indicação de mudanças, para contratação e aquisição de recursos necessários ao desenvolvimento de pesquisas em universidades públicas.

Quadro 10: Cenário Realista

Matriz Cruzada e Quadrantes dos Benefícios Individuais e Sociais com Relação aos Múltiplos Investimentos

A partir dos cenários, identifiquei alguns itens que poderiam estar associados a dois eixos: (a) investimentos (altos e baixos) e (b) benefícios pessoais ou sociais. O quadro a seguir ilustra uma hipotética arrumação destes investimentos x benefícios, depois comentados.

ALTOS INVESTIMENTOS

BENEFÍCIOS INDIVIDUAIS

1 - Tendência de o CIn-UFPE acolher alunos apenas com suporte emocional e financeiro de suas famílias ou empresas, em nível nitidamente sacrificial, além de excepcionalidade na curva da procura, agravando o grau de competitividade pelas bolsas e de manifesto privilégio de poucos.

BENEFÍCIOS SOCIAIS

1 - Tendência de apoio e incentivo das famílias ao projeto, assim como das organizações e chefes, orientadores e colegas, considerando os benefícios para os ambientes das empresas, como, por exemplo, o domínio da metodologia BPM e, por decorrência, a expectativa de uma gestão mais eficiente.

2 - Tendência de um reconhecimento crescente da importância do mestrado/ doutorado na sociedade e nas empresas.

3 - Apoio e flexibilização na seleção e oferta de bolsas e múltiplos meios do CIn-UFPE aos mestrandos e doutorandos com tempo parcial.

4 - Congruência e consciência crescentes entre o discurso e a prática da inovação no CIn-UFPE, nas empresas e na sociedade.

5 - Alto investimento do Governo e das organizações privadas em tecnologia e em GPN;

6 - Incentivos governamentais à pós-graduação e à pesquisa e a novos concursos para professores;

7 - Incentivo do Governo Federal à pesquisa e ao intercâmbio de conhecimento com os principais centros de excelência, através de programas como Ciência Sem Fronteiras;

8 - Disponibilização de softwares gratuitos para todos os alunos.

BENEFÍCIOS INDIVIDUAIS	BAIXOS INVESTIMENTOS		BENEFÍCIOS SOCIAIS
	1 - Devido à dificuldade de obtenção de investimentos, existe a necessidade de um processo de seleção, que leva à restrição ao meio acadêmico, e que resulta em demora da contribuição da Universidade e do pesquisador para sua utilidade e dos projetos na sociedade. 2 - Mudanças e descontinuidades das políticas e incentivos do Governo para melhoria do ensino e dos processos de negócios nas empresas ficam agravadas pela incongruência entre discurso e prática do Governo, além dos impedimentos da burocracia para os incentivos à pesquisa e à inovação.	1 - Grau médio de desconhecimento da população de como fazer uso das ferramentas tecnológicas existentes e disponíveis, tais como: blogs, redes sociais, grupos de discussão, etc. de modo a proporcionar um acesso mais rápido às inovações e à pesquisa de ponta, diminuindo a possibilidade concreta de colaboração e contribuição do CIn-UFPE e outros centros de pesquisa, junto aos maiores centros de excelência do mundo. 2 - Combinação infeliz que gera processos imaturos e ineficientes de inovação, pois para os altos investimentos tecnológicos, que deveriam melhorar o desempenho das atividades, convive-se com a alta burocracia, que dificulta o alcance das oportunidades, assim como a execução dos processos operacionais de projetos transformadores, uma vez que estes deveriam nortear a execução das atividades com base em diretrizes organizacionais alinhadas às leis e às jurisprudências a serem cumpridas no contexto das organizações.	

Quadro 11: Matriz Cruzada de Benefícios X Investimentos

Síntese das tendências, a partir dos quadrantes dominantes dos benefícios

1. **Alto Investimento e Grandes Benefícios Sociais: Mobilização social pela excelência da gestão:** Tendência de apoio e incentivo das famílias ao projeto, assim como das organizações e chefes, orientadores e colegas, considerando os benefícios para os ambientes com a metodologia BPM e a decorrente expectativa de uma gestão mais eficiente. Assim, a tendência é um reconhecimento crescente da importância do mestrado/dou-

torado em todos os níveis e partes interessadas da sociedade. Deve-se considerar a flexibilização na seleção/apoio do CIn-UFPE aos mestrandos e doutorandos com tempo parcial. Há uma congruência e consciência crescentes entre o discurso e a prática da inovação em todos os setores da sociedade.

2. **Baixos Investimentos e Baixos Benefícios Sociais: Desconhecimento do uso de ferramentas que permitam a colaboração:** Grau médio de desconhecimento da população de como fazer uso das ferramentas tecnológicas existentes e disponíveis, tais como: blogs, redes sociais, grupos de discussão, etc. de modo a proporcionar um acesso mais rápido às inovações e pesquisa de ponta, diminuindo a possibilidade concreta de colaboração e contribuição do CIn-UFPE e outros centros de pesquisa, junto aos maiores centros de excelência do mundo. Governo burocrático e investimentos inconstantes formam uma combinação infeliz que gera processos imaturos e ineficientes de inovação, pois para os altos investimentos tecnológicos, que deveriam melhorar o desempenho das atividades, convive-se com a alta burocracia, que dificulta o alcance das oportunidades, assim como a execução dos processos operacionais de projetos transformadores, uma vez que estes deveriam nortear a execução das atividades com base em diretrizes organizacionais alinhadas às leis e às jurisprudências a serem cumpridas no contexto das organizações.
3. **Baixos investimentos e Poucos Benefícios Pessoais: Acirramento da disputa individual por um direito universal.** Devido à dificuldade de obtenção de investimentos, existe a necessidade de um processo de seleção, que leva à restrição ao meio acadêmico, e que resulta em demora da contribuição da Universidade e do pesquisador para sua utilidade e dos projetos na sociedade.
4. **Baixos investimentos e Poucos Benefícios Pessoais: Discrepância do discurso e da prática da excelência de gestão pública.** Mudanças e descontinuidades das políticas e incentivos do Governo para melhoria do ensino e dos processos de negócios nas empresas ficam agravadas pela incongruência entre discurs-

so e prática do Governo, além dos impedimentos da burocracia para os incentivos à pesquisa e à inovação.

5. **Altos Investimentos e Altos Benefícios Pessoais. Uma Ode ao privilégio.** Tendência de o CIn-UFPE acolher alunos apenas com suporte emocional e financeiro de suas famílias ou empresas, em nível nitidamente sacrificial, além de excepcionalidade na curva da procura, agravando o grau de competitividade pelas bolsas e de manifesto privilégio de poucos.

Diário de Bordo ao Final do Primeiro Seminário

(Valença): Ao final do primeiro seminário, estou saindo com a impressão de um grupo composto por alunos interessados, curiosos, com grau elevado de maturidade para um primeiro encontro, com ânimo e boa atitude para enfrentamento de duas tarefas complexas, intensas e cansativas, que eles realizaram com um alto nível de produtividade e excelência. Nos dois dias, fizemos as refeições em conjunto. No primeiro dia, saímos para um restaurante e, no segundo, fizemos uma experiência de comunhão dos alimentos. Cada um trouxe uma porção, de modo que todos se alimentaram da oferta coletiva. Senti-me bastante exigido nas atividades, estava resfriado, mas com uma sensação boa de reciprocidade, entrega verdadeira e grande confiança inicial, considerando ser o primeiro encontro de um grupo de alunos que nunca houvera trabalhado junto. Pareceu-lhes um projeto muito auspicioso e útil, quer pessoalmente, quer para o CIn-UFPE. Estou contente e determinado a servir da melhor maneira que eu puder nesta experiência.

(Iveruska Jatobá): Após as apresentações iniciais dos participantes do grupo, tivemos uma rápida explanação sobre alguns conceitos básicos de Gerenciamento de Projetos realizada pelo Prof. Hermano. Em seguida, o Prof. Valença detalhou a motivação da disciplina, seu objetivo e a forma como será conduzida. Após essa explanação, novamente fomos convidados a apresentar

nossas primeiras impressões sobre a disciplina. Confesso que fiquei um pouco surpresa com os encaminhamentos apresentados, porém, ao mesmo tempo, identifiquei as questões abordadas, relacionadas ao problema do projeto de mestrado e às três dimensões apresentadas e impactadas pelo projeto do mestrado, chamada de situação trilemática. Apesar da surpresa inicial, considero que será uma abordagem reflexiva e diferente de tudo o que já foi vivenciado por mim, sendo algo desafiador. O fato de estarmos juntos integralmente ontem e hoje e sermos um quantitativo pequeno de pessoas iniciou a aproximação e coesão do grupo, fator que acredito irá contribuir para a evolução do trabalho, criando vínculos de entrosamento e confiança.

(Aline): O primeiro dia foi um momento de tomar conhecimento sobre o formato da disciplina e conhecer os colegas que estariam conosco nesta jornada. Após algumas discussões e avaliações, descobrimos que o projeto de doutorado é um problema tridimensional, e que aceitamos um desafio no qual estamos pressionados pela família, pelo trabalho, pela universidade e por nós mesmos.

No segundo dia, percebi uma forte sinergia entre o grupo, que acredito ajudará muito a tornar mais produtivas as práticas propostas. Nesse dia, fizemos uma atividade para entender melhor o ambiente no qual nosso trabalho está inserido, avaliamos as vantagens e desvantagens de estarmos executando uma pós-graduação no CIn-UFPE e construímos matrizes, relacionando estes aspectos e as tendências. Ficam muitas reflexões e expectativas para os próximos encontros.

(Rafael Santos) A expectativa para a disciplina era que apenas assuntos relacionados à GP fossem tratados, porém muito além disso será feito, como por exemplo uma análise do tema do trabalho do mestrado a partir da visão do próprio pesquisador.

Para isso, a disciplina pretende utilizar algumas diferentes formas de investigação e debate.

Infelizmente, por motivos profissionais, não tive a oportunidade de assistir a todo o primeiro dia de aula, porém a primeira impressão foi muito boa. Já no segundo dia, tive a oportunidade de refletir sobre aspectos que não são ligados diretamente com os assuntos que estou trabalhando no mestrado, mas que, de alguma forma, podem impactar no transcorrer do estudo, como por exemplo, os fatores econômicos e sociais que nos favorecem ou atrapalham. Através de uma técnica que eu não conhecia, pude interligar os assuntos e chegar a uma conclusão que os relaciona. Além disso, analisei os fatores favoráveis e não favoráveis do centro acadêmico, interligando-os e identificando que tipo de relação eles mantêm entre si, com o objetivo de tentar melhorar a instituição.

(Diana) Esses dois dias foram importantes para conhecermos um pouco mais das pessoas que irão participar do processo e para entender melhor a proposta de trabalho. As atividades práticas foram interessantes, mas houve uma falha ou dificuldade no entendimento real do que seria feito e de que objetivos teríamos. Talvez falte um pouco mais de explicação para a intenção final das atividades propostas, ou talvez se trate apenas da dissonância natural do grupo, nos inícios de tarefas. Isso é comum no estilo de Valença.

Acho muito interessante poder vivenciar esse processo reflexivo em outro ambiente, que seja menos influenciado pelos aspectos e exigências do meu trabalho. Assim, poderemos entender melhor o que os nossos clientes vivenciam quando estão trabalhando conosco.

O segundo dia, hoje, foi mais interessante e já se pode ver uma interação melhor entre as pessoas, elas estavam mais livres e fazendo um esforço de interação. O que se mostrou interessante

no trato com o trabalho feito em sala, no lanche coletivo e nas conversas informais. O grupo me parece coeso e interessante.

As atividades, embora um pouco cansativas, tiveram um bom desenvolvimento. O ritmo dado ao trabalho de hoje pareceu ser interessante. Não terminei o dia exausta, como foi relativamente comum no semestre passado.

(Sérgio) Os dois dias que passamos na disciplina foram enriquecedores, trazendo conhecimento da análise sistêmica de ambientes. Pude perceber a dimensão dos elementos e fatores que compõem e impactam um ambiente organizacional, considerando os fatores favoráveis e desfavoráveis nas dimensões sociais, tecnológicas, econômicas, políticas e legais, com o indicativo de eixos temáticos e com a correlação de fatores e variáveis.

Um ponto em destaque foi termos diversas atividades realizadas em sala, que promoveram a sintonia e a sinergia da turma, um alto nível de interação com a troca de conhecimentos, contribuindo para a criação e fortalecimento de uma cultura colaborativa em todos os momentos.

A análise do ambiente do CIn-UFPE demonstrou a complexidade do ambiente e as diversas relações e intervenções com o ambiente externo.

(Thiago F) O primeiro contato com a turma foi muito bom, inclusive o aprendizado da linguagem sistêmica (variáveis e setas) foi bem rápido por parte de todos.

A análise da situação em torno do CIn-UFPE é um pouco mais complexa que a do futebol, tema da turma passada, pois de certa forma estamos muito próximos do objeto estudado, podendo ter algum apego ou ressentimento, o que pode dificultar um pouco a qualidade da análise.

Uma observação inicial dessa análise do CIn-UFPE é que os fatores favoráveis se reforçam bem mais que as variáveis

desfavoráveis. Parte do processo eu não acompanhei direito (por cansaço). Depois de ter participado do preenchimento de duas matrizes, não consegui me manter “acordado” para preencher a terceira delas. Esse formato de trabalhar o dia todo pode influenciar isso. Depois disso, imaginei se encontros de quatro horas poderiam ser mais produtivos do que todo um dia intenso.

(Higor) A princípio, escolhi esta disciplina por indicação da minha orientadora. Ao me deparar com o seu escopo e forma de realização e desenvolvimento, tive certo choque. Um choque, digamos, muito positivo. Pra mim ficou claro que devemos pensar e agir de forma reflexiva sobre o ambiente dos projetos que estamos conduzindo e sobre nossas ações. Além disso, me senti bastante motivado pelo fato de que iremos trabalhar dessa forma em prol do meu projeto de doutorado.

Após essa conversa inicial, nós fomos incentivados a refletir sobre as partes envolvidas e os aspectos que estavam relacionados para realizar uma pesquisa de mestrado/doutorado. Achei esta atividade bastante interessante, pois nos fez pensar sobre a relação entre alguns fatores, pontos favoráveis e desfavoráveis, quais são as nossas prioridades, resultados esperados, etc.

Particularmente, gostei bastante dos demais alunos desta disciplina. Conhecia apenas dois deles. Acredito que a sinergia do grupo foi muito boa. As pessoas são bem participativas e concentradas para realizar as atividades. Como percebi que esta disciplina irá exigir muito de todos nós, precisaremos desse trabalho em equipe para alcançar os objetivos esperados pelo professor.

(Jáder) Apesar de não ter participado do primeiro dia de aula, achei bastante interessante a abordagem da disciplina, principalmente ao relacionar o que será estudado com aspectos de nossa vida, e com o fato de o resultado desse estudo gerar um livro. Acredito que as duas visões contribuem bastante para um maior engajamento dos alunos.

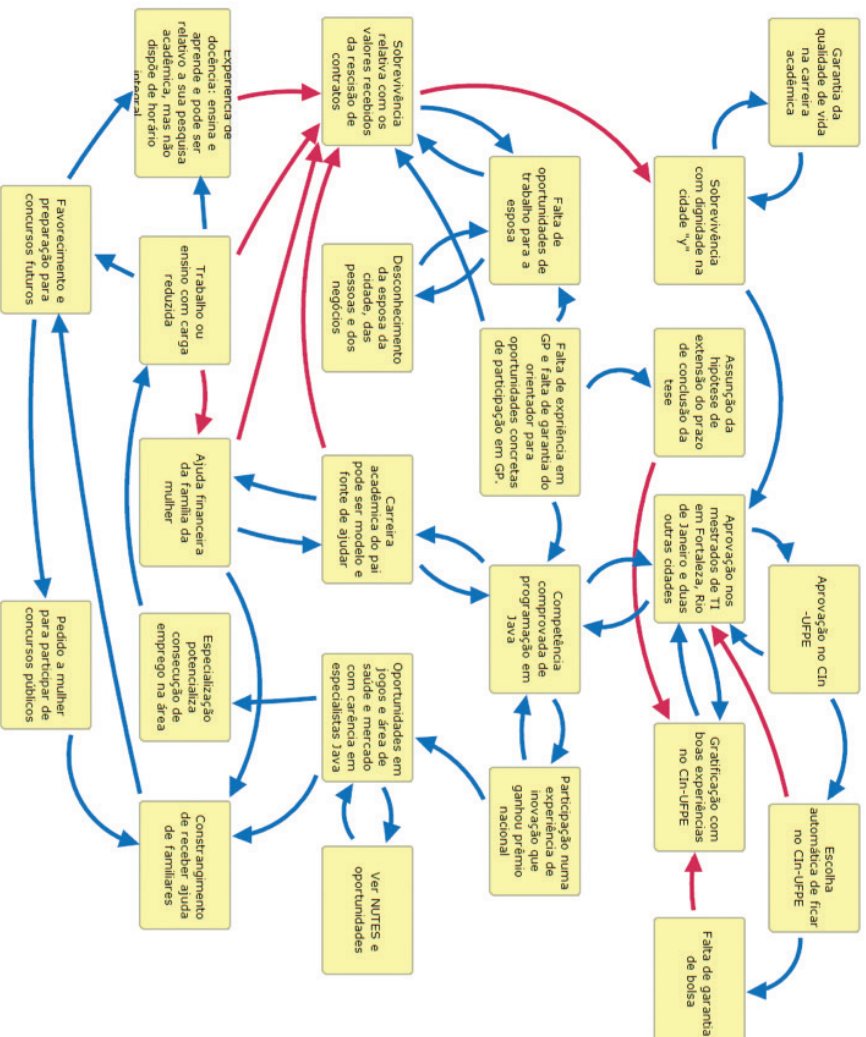
Gostei bastante dos colegas de turma e acredito que teremos um bom crescimento juntos. Apesar de ter gostado de ter a disciplina ministrada apenas uma vez por mês, em um estilo mais parecido com treinamento, me senti prejudicado na quinta-feira, por ter outras disciplinas concorrendo no mesmo horário.

(Thiago R) A expectativa com a disciplina é altamente positiva e motivadora, a partir do momento em que nos convida a nos inclinarmos para uma atitude reflexiva e de análise sistêmica em torno dos diversos fatores e/ou elementos que afetam diretamente a consecução dos nossos projetos acadêmicos.

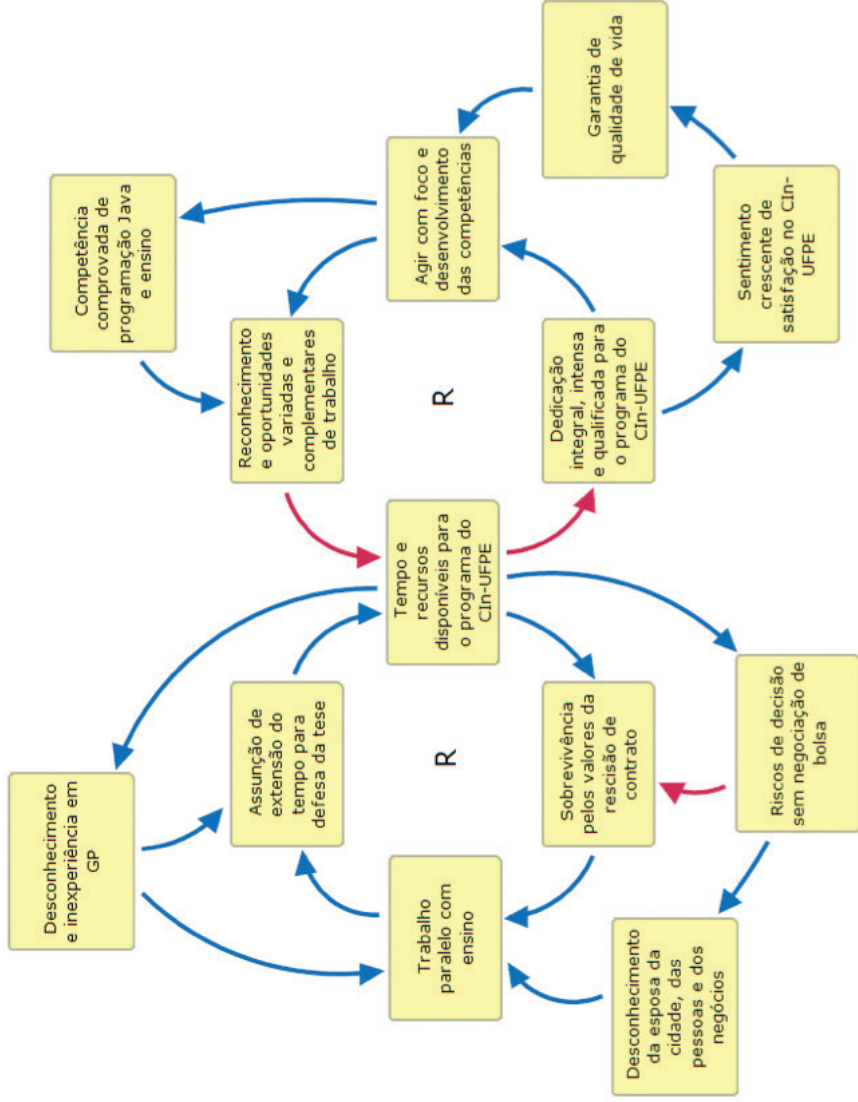
Inicialmente a reflexão aconteceu em torno das partes que afetavam mais intensamente a condução das nossas pesquisas. No sentido de avaliarmos os mecanismos de negociação entre objetivos conflitantes previamente acordados, para conseguirmos alcançar os resultados esperados por nós e por todas as partes envolvidas. No segundo momento, o convite à reflexão foi em torno dos aspectos favoráveis e desfavoráveis para as nossas pesquisas proporcionadas pelo CIn-UFPE, além da avaliação da correlação de variáveis do ambiente externo que, de alguma forma, interferem na condução de nossas pesquisas.

As minhas impressões sobre a equipe de trabalho foram excelentes, um grupo pequeno que me parece bastante focado em torno da realização do objetivo comum da disciplina e dos seus objetivos individuais.

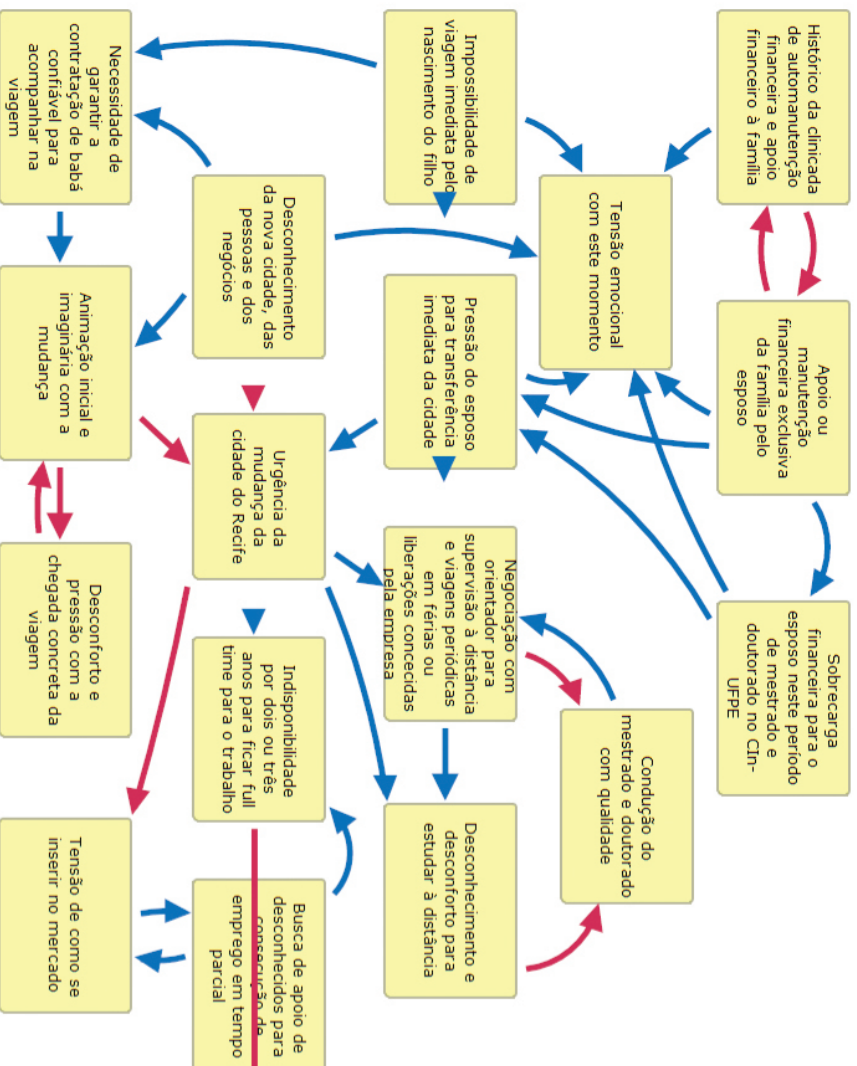
Obs.: As recomendações dos alunos para a Direção do CIn-UFPE, a partir da análise dos arquétipos, e encaminhadas pessoalmente pelo Prof. Hermano Perrelli, foram feitas em caráter confidencial. Negociamos coletivamente não torná-las públicas neste documento.



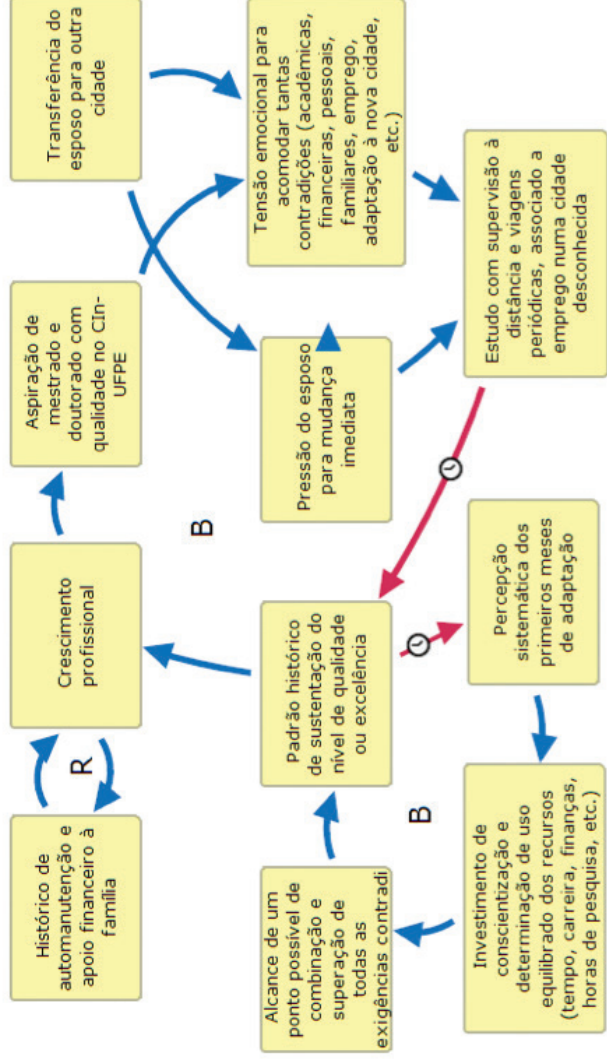
Mapa Sistêmico Geral da Primeira Clínica



Arquétipo de Sucesso para os Bem Sucedidos da Primeira Clínica



Mapa Sistemático Geral da Segunda Clínica



2. Arquétipo de Crescimento com Sub-Investimento da Segunda Clínica

Capítulo 2: Segundo Seminário (Residencial)

O segundo seminário foi realizado no Hotel Campestre, localizado em Aldeia, município de Camaragibe, nos dias 25 e 26 de Abril de 2013.

Primeiro Dia

Diário de Bordo

(Valença) Saída marcada para 7h30, em frente ao CIn-UFPE. De fato, a saída foi às 7h40 para o Hotel Campestre para registro e hospedagem. O Seminário teve início por volta das 8h50, depois que todos estavam registrados e hospedados. O Prof. Hermano Perrelli combinou que estaria conosco para o debate dos cenários do CIn-UFPE à noite e permaneceria até as 15h do segundo dia. A intenção de tê-lo conosco neste seminário era lhe mostrar os arquétipos sistêmicos, extraídos no intervalo dos dois seminários e até então sob minha guarda confidencial, e discuti-los com ele. Tinha o propósito de, ao final deste encontro, tão logo os arquétipos e os comentários fossem tornados públicos, liberá-los e encaminhá-los, já no outro dia, aos Diretores do CIn-UFPE, sob os cuidados do Prof. Hermano Perrelli, antes de circularem livremente entre os alunos desta disciplina.

Houve inicialmente uma negociação informal de expectativas e objetivos específicos do encontro, como uma decorrência das primeiras conversas no café ou nos corredores. Nada excepcional, apenas uma discussão sobre intenções de bom convívio, produtividade nas ações e avanço com a troca de experiências e conhecimentos. Alguma reclamação pela distância do local.

Negocieei com os alunos que iria entremear as atividades experienciais com breves referências teóricas e uma coleta sistemática do Diário de Bordo, este sim a grande teoria, com no mínimo três coletas diárias. Houve certa surpresa com a proposta do seminário, mas todos concordaram.

Às 9h20 os participantes, depois da abertura do seminário, fizeram sua primeira narrativa ou avaliação das expectativas descritas no diário de bordo. Havíamos explicado que, para além da leitura técnica convencional, quase sempre embasada nos pressupostos de controle unilateral dos ambientes, das tarefas e, infelizmente das pessoas, havia outras maneiras de se entender a GP. Nossa preferência seria dispor de ambientes, meios, métodos, técnicas e recursos para os alunos poderem experimentar uma linha de “construção reflexiva” de projetos. A ideia central era que eles construíssem coletivamente uma teoria após as experiências. Tentar ser com a teoria, apropriar-se da criação de sua própria teoria, e não receber ou instrumentar uma teoria. O fundamental seria integrá-la à experiência, sentimentos, ações e à própria reflexão sobre as ocorrências e processos subjetivos e interativos durante as experiências. A teoria seria exatamente esta: a articulação advinda das reflexões. Assim foi feito. Alguns pediram para se manifestar, antes do primeiro registro, publicamente.

Os relatos dos primeiros registros no Diário de Bordo são estes:

Impressões Gerais na Abertura do Primeiro Dia do Seminário

(Jáder) Até agora tudo bem, descobri que o lugar é realmente longe, apesar de não parecer no mapa, só de PE são 13 km, não sei como no mapa diz 6 km no total, certamente está errado, por cima, o acesso final é o mais complicado, com uma estrada de

terra e lama. Mas cheguei aqui, um bonito lugar para descansar, um estranho lugar para trabalhar. A princípio não queria dormir, mas começo a pensar o contrário, voltar à noite nesse caminho não me parece sensato, até porque o caminho de ida não é o mesmo da volta. Além de tudo, vamos rachar a hospedagem em valor igual para todos, portanto é mais justo eu ter um quarto também.

Valença falou sobre o que a experiência pode provocar na gente. Gostei bastante, pois não tenho atitudes muito colaborativas em grupo e não estou satisfeito com o meu individualismo frequente. Ele pretende fazer com que percebamos, através de experiências e de um bom ambiente de convívio, a importância da dimensão ou da natureza humana e relacional dentro de um projeto, que, em essência, é feito por pessoas. Sinto-me desafiado a me comunicar, colaborar e agir para o bem do projeto e do grupo.

(Leonardo) A saída da rotina e as atividades propostas, além do local definido, geraram um misto de expectativa e ansiedade, alimentadas pela incerteza do cenário onde iríamos passar os dois dias, mas, ao chegar no hotel, tive uma sensação agradável, pois o local é bonito e tranquilo. O Prof. Valença fez uma breve introdução e agradeceu o fato de todos os alunos estarem presentes. Logo após, explicou a primeira atividade do dia 25.04.2013.

(Diana) Estamos instalados num hotel de aspecto campestre, com o início das atividades com pequeno atraso. Valença explicou, de forma compreensível, qual o seu objetivo aqui, dando orientações claras sobre algumas atividades que vão ser desenvolvidas aqui, porém não explicou algumas atividades, pois faz parte do objetivo final da experiência oferecer uma certa dose de surpresa. Há uma expectativa grande de minha parte em relação ao que vai ser vivido nessas experiências sensoriais, pois

já participei de outros processos com Valença e imagino o que ele pode estar preparando.

Pessoalmente eu estou um pouco cansada de uma semana bem ocupada e cansativa, mas ainda me sinto com energia para participar das atividades. Acho que esse espaço é importante para a área que nos propomos a trabalhar, pois estamos imersos num espaço muito técnico.

Esse assunto foi discutido de forma ampla no grupo e de forma bem positiva. Até o momento, me sinto bem e de forma positiva em relação ao trabalho que vamos fazer, embora saiba que a experiência vai nos consumir e que vamos precisar de um grau alto de dedicação e concentração.

(Higor) O encontro do dia 25/04/13 iniciou com as apresentações pessoais dos participantes. Em seguida, o Prof. Valença explanou brevemente sobre aspectos teóricos de motivações, pensamento reflexivo, entre outros assuntos. Após esse momento, a minha expectativa é de mudar a forma de pensar e agir para alcançar os objetivos em qualquer tipo de projeto e que nesta disciplina irei aplicar esse método para planejar o meu projeto de doutorado.

(Rafael) Já tive a oportunidade de assistir a aulas em ginásios/auditórios, mas é a primeira vez em um hotel e principalmente tendo a oportunidade de passar mais de um dia. Apesar da distância, o hotel é bastante aconchegante e possui uma boa estrutura para a realização das atividades planejadas pela disciplina, o que mostra que a instituição de ensino deveria repensar em construir um ambiente igual ou semelhante ao escolhido pelo professor Valença. Esta é uma das poucas oportunidades em que tenho a possibilidade de debater e ouvir opiniões diversas sobre os temas da disciplina, pois normalmente as turmas são grandes e dificilmente isso seria possível. Espero que o dia seja bastante produtivo.

(Wylliams) Estou extremamente à vontade e ansioso para iniciarmos nossas atividades reflexivas ao logo desses dois dias no Hotel Campestre, pois acredito que toda dinâmica proposta nos remete a uma experiência totalmente diferente das comumente vivenciadas em nosso dia a dia.

Acredito ainda que essas atividades e experiências de ação comunicativa podem ajudar a despertar aspectos sociológicos e filosóficos, diferente da leitura instrumental que realizamos em nossos projetos.

(Iveruska) A expectativa e a ansiedade pelo encontro são grandes: a mudança de ambiente e a saída da rotina, o trocar experiências, o poder falar abertamente sem restrições e de coração aberto sobre sentimentos, pessoas, relações. Coisas que falamos muito pouco no dia a dia, apesar de vivenciarmos o tempo todo. O foco é sempre no trabalho, nos projetos, nos prazos, nas entregas, esquecendo algumas vezes um elemento tão importante: as pessoas (e aí eu me incluo). Mas como conciliar esses dois fatores? Espero poder sair melhor daqui em relação a isso, pois é fonte de conflito interno pessoal.

(Aline) Estou imaginando como serão as experiências propostas na disciplina. A curiosidade e inquietação me dominam neste momento. Estou refletindo também sobre as colaborações dos colegas a respeito da introdução do dia de hoje. Como convergiu o pensamento a respeito de uma gestão de projetos com foco no humano. Acredito que a maioria dos gerentes fuge disso, porque isso aumenta bastante a complexidade de gestão pela diversidade que cada pessoa representa. Gerenciar o aspecto técnico é sempre mais simples.

(Paulo de Tarso) São 9h20 do dia 25 de Abril de 2013, estou ansioso, contudo estabilizado, mas ainda estudando o ambiente. De certa forma, a ansiedade sentida tem relação com o receio de ter pego dois dias de folga do trabalho com o intuito de assistir à

disciplina, com expectativa de que, de fato, as ideias e as dúvidas sobre o caminho certo a seguir sejam esclarecidas em minha cabeça.

(Sérgio) Muitas expectativas, a turma permanece com o mesmo espírito, o ambiente está agradável e estou ansioso para os próximos passos. Alinhamos as expectativas, os discursos, tivemos novas apresentações e um relato individual aberto para cada membro. É uma disciplina desafiadora pelos aspectos humanos envolvidos, o que não é muito comum nos ambientes de TI.

(Julliane) A expectativa quando ao encontro é de ansiedade e interesse para descobrir como serão realizadas as atividades nos dois dias, quais os experimentos que serão realizados, como serão realizados.

Além disso, a iniciativa de quebrar paradigmas do convencional, retirada da rotina cotidiana já desperta muita curiosidade e bastante interesse, começando pelo ambiente escolhido, bastante acolhedor, diferente do habitual. Espero que possamos compartilhar as experiências já aprendidas com todos e possamos compreender as que ainda não conhecemos.

(Danilo) Como essa é minha primeira aula e meu primeiro contato com o professor, confesso que fazia uma imagem completamente diferente do que seria tratado em aula. Imaginava que trabalharíamos com estudos mais concretos sobre gerenciamento de projetos e comunicação em sistemas.

Agora, entendendo melhor a proposta da aula e o motivo do retiro do meio urbano para o meio rural, assim como o desligamento do trabalho e das obrigações, percebo que terei a oportunidade de me aprofundar na ciência das relações humanas, quebrar alguns paradigmas sociais e procurar entender a importância da harmonia no convívio coletivo e saber lidar com os anseios e temores de cada pessoa.

(Thiago F) Depois da chegada e acomodação inicial, mesmo ainda não sabendo exatamente o que vai ser trabalhado, me sinto numa situação relativamente bem confortável. Sempre tenho boas expectativas, e creio que eu hoje, assim como os demais integrantes do grupo, não tivemos muito contato com o que vai ser trabalhado, diferentemente dos momentos com o uso do SysLogic.

Experiência Sensorial Gustativa

(Valença) Imediatamente depois da leitura do Diário de Bordo, expliquei a experiência que os participantes iriam vivenciar: ficarem de olhos fechados, com as luzes apagadas, em silêncio. A cada cinco minutos, em média, seria servida uma porção de alimentos e de líquidos com sabores diferentes e gradualmente mais intensos. Inicialmente, foram servidas três torradas salgadas, seguidas de duas bolachas com patê deatum apimentado, depois duas bolachas com um doce meio adstringente, seguidas de um copinho de suco de limão sem açúcar e, finalmente, duas bolachas com doce de goiaba. Os participantes seguiram as instruções e, com uma ou duas exceções, toda a quantidade de alimentos e líquidos servidos foram consumidos. Foram solicitados a registrar suas impressões no Diário de Bordo e depois a fazer as leituras públicas.

Diário de Bordo da Experiência Sensorial Gustativa

(Leonardo) Fomos orientados por Valença a fechar os olhos por aproximadamente 20 minutos quando as luzes fossem apagadas. Nesse intervalo, iríamos provar alguns alimentos. Ao fechar os olhos, tive dificuldade de permanecer com os mesmos fechados. A impaciência e a respiração acelerada passaram a reinar naquele momento, mas com o passar dos minutos e à

medida que as experiências iam evoluindo, passei a controlar a respiração e comecei a entrar em um estágio mais relaxante.

Realizamos cinco experiências, e as sensações foram as seguintes:

1. Na primeira experiência, provei três torradas bem salgadas. Não consegui definir se as bolachas estavam com manteiga ou algo mais, fiquei com sede;
2. Na segunda experiência, provei duas bolachas apimentadas. Elas estavam com uma espécie de geleia sobre a superfície, mas também não consegui definir do que se tratava. Fiquei com um ardor gostoso na boca. Nesse momento, passei a relaxar mais;
3. Na terceira experiência, provei duas bolachas com algo doce na superfície. Nesse momento, o sabor de ardor da boca foi substituído pelo doce. Preferia o ardor da pimenta;
4. Na quarta experiência, provei um pouco de suco de limão, sem açúcar, ou seja, bem ácido. A sensação não foi boa e gerou tosse, além do mal estar na garganta e na boca. Reforçou a vontade de comer ou beber algo para retirar aquele gosto amargo do paladar;
5. Na quinta experiência, provei duas bolachas com geleia de goiaba. A sensação foi agradável, pois retirou o sabor ácido da experiência anterior.

A sensação de confiança foi reforçada, devido ao fato de realizarmos algumas refeições sem enxergar o que estava sendo ingerido.

As sensações gustativas foram diversas e houve dificuldade de identificar os alimentos.

(Rafael) É estranho ter algo oferecido para se alimentar. Por conta própria, não teria escolhido aquele tipo de alimento. As misturas de vários sabores (salgados e doces) ou diferentes formatos (líquidos ou sólidos) quebram a sensação de uma refeição, mesmo porque não seria o que normalmente eu escolheria para alimentar-me. O que me faz pensar que se muitas

vezes eu não quero experimentar algo, não é porque é diferente; é, simplesmente, porque não quero sair de uma rotina. Se eu tivesse a oportunidade de escolher a sequência dos alimentos, não teria sido a proposta pelo professor. Passo por esse tipo de situação diversas vezes na vida (pessoal e profissional) e, muitas vezes, não tenho a opção de escolher, mas simplesmente a de aceitar o que recebo. Às vezes, não posso realizar novos experimentos, porque irei sair do que se considera “tradicional”.

(Thiago F) Uma experiência bem diferenciada de comer com os olhos fechados. Não sei se o sabor foi diferente devido a essa privação do sentido de visão, pelo fato de estar na confiança e expectativa do que seria dado para comer, ou se pelo fato de não comer costumeiramente o que foi servido inclusive em ordem. O tatear para encontrar o que era servido e principalmente o tentar entender como segurar já foi um desafio interessante. Me imaginei fazendo as caretas ao tomar o suco de limão completamente azedo. O terceiro alimento foi o que ainda não consegui entender exatamente o que tinha na boca, era um pouco doce, o que me faz pensar ser de alguma fruta, mas não apenas o doce. Por fim, tanto o primeiro quanto o último foram alimentos mais conhecidos e bem saborosos.

Por três momentos, breves e involuntários, acabei abrindo os olhos, mas fechei-os imediatamente. No primeiro momento, por desconcentração; no segundo momento, ao ter dificuldade de pegar o alimento, acabei abrindo involuntariamente. No segundo momento, tentando procurar água sobre a mesa, acabei tocando num chaveiro e por reflexo também abri os olhos.

(Paulo de Tarso) Impressões da sensação gustativa. São 10h10, fui submetido a uma experiência de efeito gustativo com alguns alimentos, fiquei de olhos fechados. O silêncio se fez presente durante o momento e a expectativa do que estaria disponível ao paladar era grande. Cada alimento levado à boca trazia

uma surpresa, pois, através do tato das mãos, havia a busca do objeto gustativo, a descoberta do sabor sem a visão do mesmo, o paladar como ator principal e o tato como mero coadjuvante e a visão sem papel.

(Jáder) Uma experiência gustativa muito interessante. CARAMBA!!! Foi um prazer e ao mesmo tempo um desprazer fazer isso. Comida gostosa. Quando temos toda a concentração voltada para o ato de se alimentar, é maravilhosa. Uma sensação de prazer absoluto, como se sentisse cada parte do sabor que tem.

Os minutos de espera trazem ansiedade e uma incrível vontade de abrir os olhos, mas resisti até o fim. Queria ter filmado isso, para ver depois, mas *touch* e *android* são de péssimas interfaces para quem não está com a visão disponível. Os alimentos ruins, por sua vez, quando degustados de olhos fechados, parecem mil vezes piores, é trágico até lembrar o quão ruim foi esse suco concentrado de limão. A princípio, pensei que era um delicioso suco, mas foi horrível... haaaacc. Uma experiência fantástica. Eu estava pensando se podia fazer isso, vez ou outra, em casa. Comer de olhos vendados, somente boas comidas, é claro.

(Higor) Neste momento, realizamos uma experiência de gustação. Provamos cinco alimentos com diferentes sabores. Ao ingerir cada alimento, tentei me concentrar no gosto que cada um apresentava e mastiguei lentamente para saborear bem o alimento antes de ingeri-lo.

Acredito que o primeiro alimento seja torradas de pão francês. Foram fornecidas três torradas. Duas delas estavam altamente salgadas e uma estava com a medida de sal normal.

O segundo alimento veio em forma de pasta servida em duas bolachas. Tem uma essência picante, mas refrescante ao final. Acredito que seja atum. Particularmente, gostei bastante do seu sabor.

O terceiro alimento também foi servido em duas bolachas em forma de pasta. Seu sabor é doce e suave. Também não consegui identificar de que era essa geleia. Mas também gostei.

O quarto alimento foi um líquido servido num copo pequeno. Acredito que seja suco de limão sem açúcar. Seu sabor foi bastante azedo e me incomodou bebê-lo.

Por fim, o quinto elemento foi servido em forma de pasta em duas bolachas. Acredito que seja de goiaba. Seu sabor é mais doce do que o segundo alimento.

Ao final da experiência, minha sensação é a de que consigo diferenciar os sabores de cada alimento facilmente. No entanto, em um deles não consegui determinar a fruta, fruto ou de onde vem aquele sabor. Apenas identifiquei que era doce. Até o momento, não sei se é por desconhecimento da fruta ou por não ter um paladar apurado como acho que tenho.

(Diana) A primeira experiência sensorial foi em relação ao paladar. Nos foram dadas quatro comidas e uma bebida para o experimento, sendo o primeiro deles uma torrada amanteigada, bastante salgada que, embora não estivesse no padrão normal do que eu como em relação ao sal, foi uma experiência sem muitos desafios, apenas o ardor na boca pelo excesso de sal em contato com as feridas causadas pelo aparelho. A segunda experiência foi um sabor apimentado. Não consegui comer tudo o que havia no prato por dois motivos, o primeiro deles, por estar com feridas na boca pelo uso do aparelho. Quando toquei na bolacha servida, achei que fosse geleia, pela consistência do que havia em cima e virei-a para que tocasse a minha língua. Ao perceber que não se tratava de geleia, meu corpo reagiu: fiquei com enjoo e não quis comer mais, sendo esse o segundo motivo pelo qual não comi tudo o que havia no prato. Atribuo isso ao fato de estar com o estômago vazio, pois tomei café muito cedo para que pudéssemos cumprir o horário de chegada nas

atividades. Não consegui identificar o sabor da terceira coisa que nos foi servida, sei apenas que era algo muito ruim, com um cheiro alcoólico, talvez. Como minha barriga já havia sido sensibilizada pelo alimento anterior, o enjoo aumentou e eu não comi todo o alimento novamente. Em sequência, foi-nos servido o sumo de limão, sem nada mais. A acidez do sumo tanto me causou dor nas feridas da boca, que já estavam machucadas pelo sal e pela pimenta, como me provocou um mal estar estomacal ainda maior. Por fim, foi-nos servida uma bolacha com geleia, mas a essa altura a sensação estomacal já estava tão ruim que eu não consegui comer o que havia sido servido.

Consegui reconhecer os sabores que nos foram oferecidos, como salgado, doce, ácido. Apenas o alimento com cheiro alcoólico não consegui reconhecer.

Termino essa experiência com mal estar estomacal, mas achando interessante provar esses sabores de forma consciente, pois muitas vezes comemos de forma tão rápida e rotineira que nos esquecemos de apreciar os sabores, ou até mesmo de que podemos acrescentar sabores, deixar a comida mais interessante de forma simples. É importante também experimentar sabores e sensações com os quais não estamos habituados.

(Sérgio) Agora fizemos uma atividade de degustação. É isso, provamos alguns alimentos. É estranho esse tipo de atividade nesse contexto, mas acredito que está alinhado ao propósito da disciplina. Uma mistura de sabores degustados, um após o outro – doce, salgado, azedo, apimentado –, enfim, uma combinação que, para uns cai bem, para outros nem tanto. Eu, particularmente, tive dificuldade em provar o apimentado e o azedo.

Detalhando um pouco mais cada degustação tivemos:

1. torradas muito salgadas;
2. biscoito do tipo cream cracker com molho picante e atum;

3. biscoito do tipo cream cracker com banana, vitamina de banana e/ou algo de banana;
4. suco de limão puro;
5. biscoito com goiabada.

O mais engraçado – talvez pela atividade de reflexão, de respiração profunda – foi que a atividade me fez pensar nos sabores que a vida nos proporciona a experimentar e no fato de que cada um termina provando estes sabores nas fases e estágios vividos.

(Iveruska) Sensação de temor e de total desprendimento ao fechar os olhos: comida para mim é algo muito visual, e uma relação um tanto quanto complicada.

- 1ª Experiência – Torrada: alívio ao sentir um paladar conhecido e apreciado. Comi com muita avidez, percebi que estava com fome.
- 2ª Experiência – Bolacha com algo parecido com patê de atum/sardinha um pouco diferente. Foi uma sensação ardente e não muito boa. Todas as minhas papilas gustativas pareciam gritar na minha boca e tive a sensação de que a língua aumentou de tamanho. Comi devagar, porque a sensação não era boa, e queria adiar ao máximo o aumento da intensidade do sabor.
- 3ª Experiência – Bolacha com uma espécie de geléia, que parecia mamão ou sapoti: não era uma sensação de coisa gostosa, porém foi um alívio para o ardor na boca, e eu pensei: depois do tempo ruim, vem sempre a bonança...
- 4ª Experiência – Suco de limão sem açúcar: travou tudo, pareceu que a garganta ia fechar... Grande dificuldade, lágrimas nos olhos... Fiquei engasgada. Pensei, lembrando-me da 2ª experiência, que nada é tão ruim que não possa ser piorado. Lembrei-me também de quando era pequena e tomava limão com mel quando estava gripada. Naquela época, achava péssimo, mas agora percebi que isso era ainda pior. Esqueci-me de perguntar se poderíamos deixar de fazer a degustação se não gostássemos. Mas lembrei que essa experiência deve ter

um propósito no nosso encontro, confiei e prossegui até o final, aos trancos e barrancos.

- 5ª Experiência – Bolacha com geleia de goiaba, o néctar dos deuses: adoro!!! Fechou com chave de ouro, e já nem me lembrei das coisas ruins que tinha passado, pois o gosto que está na minha boca é delicioso e aromático.

(Aline) A minha expectativa inicial era provar alimentos exóticos com sabores desconhecidos. Fiquei surpresa na primeira prova, quando experimentamos torradas, elas estavam bem salgadas. Fiquei escutando o som da torrada se partindo na minha boca e depois fiquei escutando os colegas. A segunda prova era um biscoito com um patê de pimenta, a sensação conhecida da torrada foi substituída pelo sabor picante que secou minha garganta e me deu pigarro. A terceira prova foi um biscoito com uma cobertura doce que, nem pela textura nem pelo sabor, consegui identificar. Não sabia se era um molho, ou creme... mas era adocicado. Em seguida, tomei um susto ao tomar uma polpa concentrada de limão. O sabor choca o paladar, mas depois deixa uma intensa produção de saliva. Por último, provamos um biscoito com goiabada, delicioso e que tirou um pouco a sensação de azedo do limão. O mais legal da experiência é que há uma expectativa antes de cada prova, curiosidade sobre qual vai ser o próximo sabor.

(Julliane) Antes de comer os alimentos por completo, sempre os sentia com as mãos e provava com as pontas dos dedos.

- 1º alimento – Torrada. Estava bastante saborosa. Quando as mordida, faziam o “crack-crack”, dando vontade de comer mais. Por outro lado, estava um pouco salgado, o que fazia a vontade de comer mais passar.
- 2º alimento – Bolacha com atum apimentado. Estava muito apimentado. Ao dar a primeira mordida e perceber que o alimento estava apimentado, foi difícil de engolir. Deu vontade de tossir e a boca começou a arder, pedindo um pouco de água.

- 3º alimento – Bolacha com creme de banana. Não gosto do sabor da banana, mas para amenizar o ardor do alimento anterior comi tudo. E estava gostoso e não estava muito doce.
- 4º alimento – Suco de limão. Quando dei o primeiro gole, os dentes trincaram e a garganta ficou travando. Tossi um pouco, mas tomei o suco, pois sou acostumada a tomá-lo quando estou gripada. Por outro lado, ele proporciona um efeito na boca, deixando-a mais fina e sensível.
- 5º alimento – Bolacha com doce de goiaba. Primeiramente, não como nada que tenha goiaba, pois minha mãe, quando estava grávida de mim, comeu goiaba – a fruta ou qualquer derivado dela – durante a gestação toda. Quando como algo que tenha goiaba, ao sentir o sabor, me dá um arrepio no corpo e uma vontade de colocar o alimento para fora.

(Wylliams) Acabamos de participar de uma experiência que nunca vivenciei anteriormente. Tivemos a oportunidade de entrar em total relaxamento, propiciado por um ambiente tranquilo e longe de qualquer possibilidade de interrupção ou contato tecnológico.

Ao longo da atividade ficamos com os olhos fechados e degustamos diferentes alimentos, e assim começamos a despertar uma análise sensorial sob uma perspectiva totalmente diferente da vivenciada diariamente. Além disso, este exercício despertou um poder de concentração e busca de memórias com base em percepções de gustação de forma bastante singular.

(Danilo) O fato de estar com os olhos fechados durante a degustação dos alimentos fez com que meu olfato e paladar fossem aguçados. Eu sempre cheirava todo alimento posto na mesa antes de comê-lo.

- O primeiro alimento foi fácil de distinguir, foram torradas com manteiga, o sabor salgado estava bem ativo, mas a sensação do alimento foi boa;

- O segundo alimento foi algum tipo de patê, acho que de sardinha, só que picante, o sabor era bom e deixou uma sensação de ardor na língua;
- O terceiro alimento era um tipo de pasta doce, parecido com bananada, o doce não era muito ativo;
- O quarto alimento era um suco de limão puro e bem forte, gerou um desconforto por causa do forte sabor azedo, mesmo após saborear outro alimento doce, ainda estou com a garganta irritada;
- O quinto alimento era uma goiabada, dessas industrializadas, o gosto era agradável e ajudou a tirar o gosto azedo da boca.

O fato de estar de olhos fechados fez toda a diferença no experimento, pois eu tive que usar o sentido do olfato para me preparar para o alimento, pelo menos buscar compreender o que iria comer.

Experiência de Mapeamento Preliminar Sistêmico do Campo Constante da (Teoria de) Ação

(Valença) Expliquei a importância, grande importância da nova experiência. Plotei um gráfico na parede e depois o enviei via web para os participantes. É um gráfico/mapa bem sintético, embora sofisticado, para a construção de uma teoria de ação sistêmica. Eles deveriam fazer a construção, primeiro de modo individual e, depois, com ajuda dos colegas em equipes, com duas rodadas de instruções para as atividades e sua sequência.

Primeiras instruções:

1. selecionar de duas a quatro atividades nas seis áreas solicitadas;
2. indicar as atividades mais relevantes e frequentes, direta ou indiretamente associadas ao projeto de mestrado ou doutorado;

3. observar que nenhuma descrição de atividade poderia comportar atributivos (adjetivos de qualificação). O básico seria descrever a atividade com uma oração formada por agente, verbo e complemento (não atributivo);
4. depois, descrever uma teoria causal que fosse capaz de explicar a existência de todas as atividades numa combinação três a três como descrevem ou apontam as setas do gráfico/mapa;
5. finalmente, em discussão em equipes, deveriam estabelecer um propósito (motivo), capaz de justificar simultaneamente a existência das atividades e das teorias causais interligadas.

MAPA SISTÊMICO DA APRECIÇÃO

Nome:

1 - Pessoal

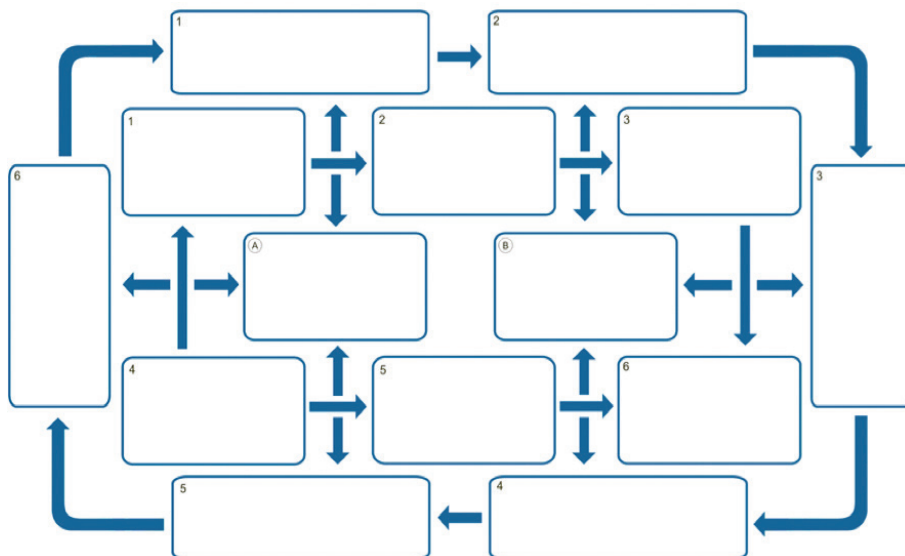
2 - Familiar

3-Profissional

4-Lazer/Hobby

5-Intelectual

6-Estético/Espiritual



Mapa Sistêmico 2: Avaliação da Ação

Segundas instruções:

1. registrar as ações mais comuns, frequentes e impactantes nos últimos três anos, nas dimensões (a) Pessoal, (b) Familiar, (c)

Profissional, (d) Lazer/Hobby, (e) Intelectual, e (f) Estético-espiritual, nos espaços numerados de 1 a 6, mais externos do gráfico;

2. nos seis espaços mais internos do gráfico, com os números de 1 a 6, indicar as teorias causais, as suposições que ligam, explicam e defendem, obrigatoriamente, as práticas nos números 1 a 6 externos, mas sempre interligando duas delas, ou seja, a suposição indicada no espaço interno 1 tem de ligar, explicar, justificar e defender as práticas dos espaços externos 1 e 6, o número 2 interno tem de fazer o mesmo para as práticas nos espaços externos 1 e 2, e assim sucessivamente;
3. depois, os espaços indicados com as letras A e B devem recolher os propósitos (os valores ou motivos) que liguem, expliquem, justifiquem ou defendam as suposições. Assim, o espaço com a letra A deve apontar um propósito (valor, motivo) que acolha, interligue, justifique e explique as suposições de 1, 2, 4 e 5 internos, e a letra B deve apontar um propósito (valor, motivo) que acolha, interligue e explique as suposições de 2, 3, 5 e 6 internos.

(*) Os resultados apresentados foram negociados como confidenciais, embora alguns alunos tivessem exposto e comentado publicamente seus achados.

Diário de Bordo sobre o Mapeamento Preliminar Sistêmico do Campo Constante da (Teoria de) Ação

(Valença) Pedi aos participantes que registrassem no Diário de Bordo suas impressões sobre esta tarefa de mapeamento da Teoria de Ação. Eis os registros.

(Diana) Fazer o mapa da ação para mim foi mais fácil que para o resto do grupo, pois já havia praticado esse exercício antes e, embora com outro foco, já sabia como se opera o procedimento. Acho que esse exercício é importante, pois, mesmo com focos

diferentes, sempre que exercito, me disponho a pensar e refletir de forma séria sobre as ações. Desta vez, me surpreendi com a dificuldade em preencher o campo de vida social, que para mim antes era algo muito fácil. Esse espaço sempre teve grande valor para mim e perceber concretamente que não estou tendo tempo para minha vida social é doido. Isso se dá ao fato de ter assumido tantas responsabilidades nos últimos meses e sem ter pensado ao certo como elas iriam afetar a minha vida de forma tão intensa. O mestrado é a principal delas, uma vez que ter o meu filho tinha sido uma escolha anterior e muito bem pensada. Percebi o quanto eu sinto falta disso e o quanto isso tem me consumido.

(Jáder) Achei bastante interessante o mapa de apreciação sistêmico do campo de ação, apesar de achar muito complicado. Achei muito importante para eu refletir sobre a necessidade de mudar algumas atividades que vinha fazendo, pois o exercício me mostrou propósitos que não eram os que desejo. Achei complicado descrever da forma esperada a síntese das atividades e propósitos. A ferramenta me fez perceber pontos fracos em relação aos propósitos que tenho. Em casa, pretendo fazer o exercício contrário, determinar os propósitos que quero alcançar e então partir para o que tenho de fazer para alcançá-los.

(Thiago F) Já tinha trabalhado com um mapa desses, mas ainda assim é difícil trabalhar nele, mesmo tendo um resultado semelhante ao mapa anterior. Fazer parte do trabalho em conjunto ajudou bastante, principalmente porque o tipo de atividades que pratico tinha semelhança com o de um dos integrantes.

Atrasamos bastante a conclusão dos mapas pessoais e também tivemos uma dificuldade com o mapa de síntese. Tentamos abranger as ações de todos, então fomos instruídos a colocar apenas as ações mais frequentes no grupo. No mapa de síntese, por ser uma representação coletiva, após listar apenas

as atividades em comum se tornou menos pessoal, ficando mais fácil de avaliar a parte interna do mapa.

(Leonardo) Ao iniciar o preenchimento do mapa da ação, senti dificuldade para entender a lógica das atividades, em relação ao “creio que”, bem como para transformar as idéias em palavras.

Depois de alguns minutos trabalhando com o grupo, passei a entender a lógica para o preenchimento do mapa. Ao concluir o preenchimento, pude perceber de forma mais clara as atividades que estou realizando, em áreas diversas da minha vida, e como o balanceamento dessas atividades, em conjunto com os valores, princípios e desejo individual, definem os propósitos de vida.

(Paulo de Tarso) Fiz o Mapa apreciativo sistêmico de ações, são 15h35. A descrição das ações comportamentais de lazer, intelectuais, desportivas etc. me levou a uma reflexão a respeito do meu eu, do compromisso de minha vida, comigo, meus familiares e amigos bem como com minhas ações profissionais. Quem eu sou e como sou, eu enquanto projeto de vida. A descoberta de mim mesmo pelas impressões do outro, percebi isto claramente na troca de ideias com os colegas de grupo.

(Aline) Atividade difícil de compreender e de realizar. Após identificar as atividades, para mim foi difícil ver um padrão entre elas e descrever a relação causal de forma satisfatória. Unir-me a um grupo facilitou a compreensão da atividade e a realização da mesma. Junto com meu grupo foi possível analisar cada uma das relações causais do meu mapa de ação e transcrevê-las. Meu grupo demorou muito tempo tentando compreender como realizar a atividade, acho que facilitaria a compreensão da atividade mostrar um mapa pronto como exemplo.

(Rafael) Às vezes, acho que estou cheio de tarefas ou atividades para fazer e não consigo enxergar qual(is) está(ão) me deixando sobrecarregado. Ao colocar no papel e construir o mapa de ação, identifico de forma mais clara onde está essa sobrecarga.

Além disso, reflito sobre o porquê de estar realizando essa ou aquela atividade. A construção do mapa de ação foi uma espécie de terapia, pois me questioneei sobre quais são os reais propósitos de estar praticando as atividades de lazer, as intelectuais e as familiares. Eu creio que isso pode ajudar-me e, por isso, pretendo estar sempre atualizando esse mapa. Também fazendo parte da prática, o mapa permite refletir, por um momento, sobre como estou lidando com a vida e identifico que posso realizar mais atividade de física/saúde que as sociais.

(Sérgio) Uffaaa... Terminei?! Quase não sai! Tive/tenho muita dificuldade em juntar todas as ideias, concentrá-las e formatá-las, mas fiquei muito encantado com o instrumento. Fiz reflexões profundas e percebi quais áreas da minha vida precisam ser equilibradas. Não era novidade quais áreas eu teria dificuldade de descrever, no entanto, a formatação, a relação em que o instrumento foi criado me mostrou por onde devo começar a agir para melhorar equilibrar/desenvolver melhor cada área. De fato, o instrumento é algo para levar para a vida e focar em ações e planejamento da caminhada da vida.

(Juliane) A atividade realizada para elaborar o mapa apreciativo foi bastante interessante, difícil e desafiadora, pois nós da área de TI não estamos acostumados a desenvolver atividades semelhantes à realizada. Além do que é muito complicado pensar que, a partir de algumas atividades, você colocará aquilo em que você crê, relacionando-os para promover o seu propósito. Trata-se de algo subjetivo, de você mesmo.

Muitas dificuldades foram encontradas: escolher as atividades, relacionar as atividades, criando o “Crer” e construir o proposto (essas últimas partes foram as mais desafiadoras, pois nada fazia sentido e o sentimento foi de incapacidade).

Quando consegui construir o primeiro quadro, apareceu uma luz no final do túnel. A partir daí, consegui entender como desenvolver a atividade.

(Iveruska) A atividade inicialmente pareceu assustadora, visto que, no meu cotidiano de vivência nas ciências exatas, trata-se de uma mudança no pensamento e no olhar sobre as coisas. Entendia o que o professor Valença dizia, mas não conseguia expressar o meu pensamento no meu mapa. Travei. Não consegui fazer nada, apenas um monte de ideias desconexas que não me agradavam e não faziam nenhum sentido. Isso gerou um sentimento de angústia e um receio de que a dificuldade fosse apenas minha... Foi preciso construir o pensamento com a ajuda do grupo para compreender melhor a sistemática e começar a raciocinar de outra forma. Acho que o mapa é um organismo dinâmico na vida de uma pessoa, e que deve ser revisto de tempos em tempos. Entendi que pode ser usado como ferramenta para olharmos para o nosso eu interior e fazer uma reflexão sobre o andamento das nossas vidas, como uma lupa de aumento em nossos objetivos de vida e o que estamos fazendo com ela.

(Wylliams) Trabalhamos na identificação de atividades, suas relações causais e propósitos no mapa apreciativo e sistêmico das ações. A princípio, sentimos grande dificuldade para a realização dessa tarefa, dado seu alto grau de subjetividade na análise dos aspectos pessoais e comportamentais envolvidos.

Imagino que em geral temos uma linha de pensamento bastante técnica, o que dificulta o processo de entendimento, identificação e organização desses aspectos. Contudo, percebemos que, ao realizar essa mesma análise em equipe, obtivemos melhores resultados, pois conseguimos construí-los com diferentes linhas de pensamento.

(Danilo) O mapa de ação foi uma atividade interessante, desconhecia esse método de avaliação das atividades e achei

extremamente útil, pois me deu uma visão geral e completa de como estou levando minha vida e meus propósitos. Tive possibilidade de avaliar que me dedico muito a estudo e trabalho, enquanto deixo minha vida afetiva e familiar de lado. Levarei esse modelo comigo e tentarei aperfeiçoá-lo na busca de realmente atingir todos os meus propósitos.

Com relação à atividade de síntese dos mapas, percebi que, apesar das diferenças de atividades entre eu e meus colegas, os propósitos meio que se encontravam. Isso nos mostrou que, apesar das diferenças, todos nós procuramos estar bem com o corpo e a mente, conviver bem com os familiares, buscar realizações profissionais e pessoais e expandir o conhecimento.

Experiência de Concentração Auditiva

(Valença) Depois do grande impacto percebido pelos alunos com a confecção do mapa sistêmico e apreciativo do campo constante de ações – com o qual quis deixá-los conscientes da interligação de todos os seus comportamentos e da artificialidade e da ilogicidade de se pensar que existe um “projeto fora de nós mesmos –, solicitei aos participantes que se mantivessem em silêncio, com os olhos fechados, deitados num colchonete, luzes apagadas, procurando manterem-se acordados e com a atenção focada na música que iria tocar. Era um arranjo do Bolero de Ravel, em violão, de autoria de Robert Supee. Não foram encontradas outras informações na *web*, pois provavelmente foi uma gravação independente, feita sem vínculo algum com gravadoras. O vídeo dele no link é: (<http://www.youtube.com/watch?v=OsBf5sQNT74>). Reproduzimos a gravação em cinco minutos, por cinco vezes, com cinco gravações sucessivas, com decréscimo crescente do nível ou intensidade da gravação. Ou seja, os participantes deveriam estar cada vez mais atentos para poderem identificar e acompanhar os sons da gravação, à

medida que a intensidade ou nível ia diminuindo. Depois, pedi para fazerem os registros no Diário de Bordo, que passam a ser descritos a seguir.



Foto 2: Grupo em Silêncio no Experimento Auditivo

Diário de Bordo da Experiência de Concentração Auditiva

(Iveruska) Foi uma experiência bem difícil, depois de vários dias dormindo em média 5h/dia, ficar concentrada, deitada em um colchão no escuro em posição relaxante, me concentrando em ouvir música relaxante... Foi uma batalha que eu quase perdi. Foi contraditório manter a mente vazia, concentrada na música e não sentir sono. A saída, quando a sensação boa do sono ia chegando, era pensar em outras coisas para preencher a mente, totalmente

esvaziada pela música que, na verdade, parecia querer embalar nossos sonhos e nos ninar.

(Wylliams) Participamos de uma experiência de imersão em um ambiente escuro, refrigerado, com música, em condições bastante relaxantes. O principal objetivo da atividade era manter-me acordado e concentrado na música, mesmo em uma situação totalmente propícia ao relaxamento.

Confesso que foi uma atividade bastante desafiadora, pois passamos pela experiência de manter uma vigilância física e mental constante, mas ao mesmo tempo bem interessante, pois pude aguçar meu poder de concentração e exercitar uma higiene mental em relação ao mundo exterior.

(Paulo de Tarso) Experiência sensorial auditiva, são 16h57. Favorecer o relaxamento, concentrar-se para ouvir a música é fator crítico, pois a condição era desfavorável à concentração dos ouvidos e favorável ao sono. Dormir seria bom, mas o relaxamento não era o foco do experimento e sim o processo contrário, ficar ligado era a questão.

(Higor) Foi realizada uma experiência auditiva com todos os participantes. Colocou-se uma música bem tranquila e, enquanto a escutávamos, tínhamos que nos concentrar nela. No início, tentei me concentrar na música, tentei visualizar qual era o instrumento que estava sendo tocado, qual ambiente era bom para escutar aquela música e quem estava tocando. Depois de certo tempo, comecei a me concentrar na minha respiração. Tentei ficar respirando de forma regular e tranquila, assim como a música. Em seguida, foi pedido que nos levantássemos enquanto a música ainda tocava e escrevêssemos o diário de bordo.

(Juliane) Nessa experiência, primeiramente, gostei bastante da escolha da música Bolero de Ravel, pois me recordou momentos lindos e inesquecíveis que vivi recentemente com meu esposo em João Pessoa, quando fomos à praia do Jacaré ver o pôr-do-sol

com esta música sendo tocada por um saxofonista numa canoa. Belíssimo!

Segundo, diante de um ambiente propício para o relaxamento, foi difícil não relaxar e manter o foco apenas na música. Mas fiquei lembrando os momentos já vividos, focando intensamente na música. Teve um momento em que o pessoal ficou fazendo o barulho de ronco, o que gerou risadas e acredito que quebrou um pouco o momento relaxante.

Muito interessante!

(Leonardo) Fomos orientados pelo Prof. Valença a deitar no colchonete e nos concentrarmos na música que estava tocando, as luzes estavam apagadas. Ao ouvir a música de ritmo cadenciado e relaxante, nos primeiros minutos, consegui manter a conexão com ela, depois de um intervalo de tempo maior, foi difícil manter a concentração e controlar a vontade de dormir.

Ao relaxar e manter a concentração na música, consegui esvaziar mais a mente, em relação a outros pensamentos, facilitando a capacidade de sentir, ouvir e reconhecer melhor os detalhes rítmicos e instrumentais, além de perceber melhor os sons do ambiente.

(Rafael) Ter diversos estímulos e condições, como por exemplo: música em um ritmo lento, luz “baixa”, deitado, ambiente com o clima agradável e não poder dormir é um grande desafio. Acho que consegui enfrentar esse desafio não deixando a mente relaxar, pois concentrar apenas na música levar-me-ia a dormir e, para evitar que isso acontecesse, pensei em assuntos de família e trabalho e planejei atividades para os próximos dias. Acredito que eu tenha facilidade de fazer isso, pois normalmente, antes de dormir, já estando deitado, eu faço um resumo de como foi o dia e “preparo a agenda” do dia seguinte. Manter a concentração, mesmo tendo outros fatores para atrapalhar, é um desafio, só

que estou acostumado a lidar com isso, seja em qual for a situação (em casa ou no trabalho).

(Thiago F) Manter-se concentrado na música foi um tanto complicado. O fato de a música ser repetitiva, fácil de acompanhar, favorece perder o foco e pensar em outra coisa no momento.

(Jáder) A música suave, a luz desligada e o silêncio raramente quebrado por estridentes roncos trazem um relaxamento muito grande. Não dormir nessas condições é praticamente impossível. Mas eu não costumo dormir à tarde, isso me ajuda a manter a produtividade e me ajudou a manter a concentração no exercício. Uma coisa que me incomoda é o ronco, mais ainda se ele vier de mim. Há uma posição em que ronco no início do sono, isso ocorreu em alguns momentos por conta do relaxamento. Deu para descansar um pouco. Agora é seguir em frente.

(Diana) A proposta da atividade foi nos concentrarmos numa música muito leve e de volume baixo, com o ambiente completamente desfavorável para tal (colchões, estar deitado, luzes apagadas). Para tentar me concentrar mais na música e diminuir o risco de dormir, eu permaneci de olhos abertos e, como as luzes estavam apagadas, o estímulo visual foi pouco, não atrapalhando a minha concentração. O que atrapalhou foram os pensamentos a respeito de assuntos diversos, a serem resolvidos, os problemas pessoais não resolvidos, memórias, decisões a serem tomadas, enfim, uma gama de pensamentos diferentes que vieram. O meu procedimento foi o sugerido pelo professor: toda vez que me percebia perdida em um desses pensamentos, voltava a me concentrar na música. Esse exercício foi o mais difícil. Outros estímulos auditivos também aconteceram como o ronco de um colega, pássaros cantando e algum barulho externo à sala. Todos eles me desconcentraram um pouco, mas foi mais fácil voltar a focar na música quando eles aconteceram que em relação aos pensamentos. Quanto ao sono, não senti maiores

dificuldades para controlar, pois havia descansado no intervalo do almoço e não estava exatamente cansada.

(Danilo) Foi um tanto difícil conseguir manter a concentração na música, rapidamente eu me encontrava pensando em questões do trabalho ou de coisas pessoais que eu precisava resolver, mesmo não sendo o momento. Quando eu retornava a atenção para a música, despercebidamente pensamentos dos mais diversos vinham-me à cabeça. O mais interessante foi perceber que não tinha total controle sobre meus pensamentos, eles simplesmente apareciam e me tiravam do foco. Talvez se a música fosse mais agitada ou se não fosse apenas instrumental, eu tivesse tido mais sucesso no objetivo do experimento.

(Aline) A proposta era manter-me acordada/atenta/conectada a uma música calma e relaxante, com as luzes apagadas, deitada em um colchonete. Bem, eu consegui me concentrar pouco na música, o pensamento divagou primeiro pelas atividades realizadas no dia, lembrando os problemas do trabalho e da família. Sempre que eu divagava, tentava voltar para a música e em pouco tempo divagava novamente. Depois algumas pessoas do grupo dormiram e o pensamento começou a divagar pelos sons que elas faziam dormindo, foi engraçado.

(Sérgio) A experiência foi bacana, mais uma vez diferente, no entanto o desafio era manter-se acordado em meio às condições do ambiente. Relaxar, ficar acordado e não perder a conexão com a música aumentava ainda mais o desafio. Confesso que não consegui manter a conexão com a música, fiquei em sintonia, acordado, mas não me detive nos detalhes da música que foi colocada durante a seção de atividade.

(Valença) Comentei, ao final da experiência, que não quis provocar a atenção voltada para a construção livre e associativa de imagens e de idéias. Ao contrário, gostaria que eles focassem no esforço de disciplinar a mente na observação sistemática e focada

de um estímulo ou objeto (a música) em condições adversas. Se o meu propósito fosse o de estimular a criação livre de imagens, teria sido mais muito simples pedir os seus registros e depois mostrar como tais imagens na maioria seriam absolutamente divergentes, com algumas delas semelhantes ou superpostas. No entanto, o exercício estava voltado para mostrar os processos e fenômenos mentais e, sobretudo, demonstrar como é difícil manter a competência mais essencial, a qual eu pessoalmente considero a mãe de todas as demais, inteiramente importante em GP: a autoconcentração, o autodomínio, o foco mental para observação mais isenta. Expliquei que nenhuma teoria abstrata, que porventura eu lhes explicasse naquele momento, mesmo recorrendo aos mais ilustres colegas de neurociência, seria mais importante ou útil do que as próprias descrições e teorias que eles fizeram, refletindo sobre o seu esforço, que na maioria se revelou inútil, para se manterem concentrados, focados, com a mente disciplinada. E eu lhes disse com absoluta firmeza opinativa: se não somos capazes de fazer isto, dificilmente podemos ter o domínio e a excelência noutras competências que nos exigem os manuais de GP.

Leitura dos Arquétipos para Avaliação do Ambiente Interno do CIn-UFPE com o Prof. Hermano Perrelli

(Valença) Apresentei, li e comentei os arquétipos sistêmicos, até então desconhecidos para todos os alunos, à exceção de Thiago Ferreira, que os extraiu comigo no *software* SysLogic. Havia feito uma breve introdução ao Pensamento Sistêmico no seminário inaugural e agora, diante dos arquétipos extraídos, passei a detalhar cada estrutura arquetípica, a partir da teoria construída com os fatores favoráveis e desfavoráveis do ambiente interno do CIn-UFPE. O Prof. Hermano Perrelli já estava entre nós desde as 18h. Convoquei os alunos para voltarem às 19h e darmos início às investigações sobre os arquétipos.

Às 19h, teve início a leitura coletiva dos alunos sobre os arquétipos. Houve um pequeno atraso no tempo previsto para as leituras, em subgrupos, com minhas pontuações, quando solicitado. Depois, por volta das 20h, teve início a conversa com o Prof. Hermano Perrelli², que se prolongou até as 22h30, quando os alunos foram solicitados a escrever a última rodada de Diário de Bordo do primeiro dia do segundo seminário.

Diário de Bordo do Final do Primeiro Dia do Segundo Seminário

(Leonardo) A turma foi dividida em dois grupos, com o intuito de levantar as alternativas de soluções para os problemas apresentados nos arquétipos, e depois foi discutido em grupo as alternativas, bem como realizado o agrupamento de todas elas.

(Juliane) A atividade de análise dos arquétipos exigiu muito tempo, o que prolongou a discussão até agora. Por outro lado, conseguimos produzir um material que será de extrema utilidade para a universidade e principalmente para o CIn.

O dia foi bastante produtivo, porém muito cansativo, me deixando com dores de cabeça, espirrando muito e tossindo por conta da gripe.

(Wylliams) Em nossa última atividade, realizamos uma análise bastante detalhada em grupo para identificação de possíveis soluções dos problemas detectados nos arquétipos do Centro de Informática da Universidade Federal de Pernambuco.

Foi uma atividade bastante interessante, pois com esses resultados teremos impacto direto em nosso ambiente de estudo e desenvolvimento acadêmico, mas confesso que foi bastante

2 De acordo com o propósito original de não expor ideias e sentimentos dos alunos, quando não fosse o caso de extrema utilidade pública para este livro, caberia ao Prof. Hermano Perrelli levar aos diretores do CIn-UFPE as propostas encaminhadas pelos alunos. Algo que ele fez no dia seguinte.

cansativa, devido à dinâmica intensa de atividades desenvolvidas ao longo do dia.

Contudo, chegamos ao final com a sensação de satisfação e dever cumprido!

(Paulo de Tarso) 22h30. O estudo dos arquétipos e a compreensão dos mesmos promovem uma discussão sobre os mecanismos utilizados e a sua dinâmica, dando-nos uma visão de sua problemática, mesmo em um centro de excelência conceituado nacional e internacionalmente.

(Iveruska) Cansaço... Muito cansaço. Já são mais de doze horas de trabalhos! A discussão foi rica e construtiva, porém não consigo mais raciocinar na velocidade normal. Uma pena. Seria interessante que pudéssemos discutir novamente os mesmos temas, mas o tempo não permite, infelizmente.

(Rafael) Propor soluções para uma instituição como o CIN-UFPE não é uma tarefa fácil. Após analisar os arquétipos construídos no primeiro dia de aula e os problemas identificados na instituição, passamos a desenvolver soluções em grupo. Através de um *brainstorm*, conseguimos propor soluções para os problemas identificados. Claro que eu acredito que esses problemas não são resolvidos com essas soluções sem um grande apoio por parte da direção da instituição. Espero que os mesmos escutem e, quem sabe, adotem as ideias.

Depois de um dia longo de muitos trabalhos, só resta ir para a cama e dormir.

(Jáder) Achei bastante válido esse experimento, pois acredito que criticar sem dar sugestões não faz sentido. Gostei muito das sugestões que surgiram e dos problemas complexos que vimos aqui. Problemas que somente podem ser encontrados por envolvidos no CIN e em suas dificuldades, coisas que somente um centro de alta qualidade pode observar. Achei muito bom a

presença de Hermano, para mostrar a visão do outro lado, da reitoria e dos docentes. Além disso, ele parece querer realmente levar esses problemas e sugestões de soluções para a melhoria do Centro de Informática.

(Thaigo F) A atividade de sugerir soluções para o problema dos arquétipos acabou parecendo muito repetitiva porque as variáveis chaves dos problemas foram sempre as mesmas: passavam em torno de sobrecarga de professores, o que pode prejudicar a qualidade dos projetos. Mesmo as variáveis de crescimento variando, os pontos críticos e de alavancagem foram iguais.

Terminou sendo muito extenso, mas cada comentário foi muito válido. Inclusive foi muito interessante a participação de Hermano no grupo.

(Danilo) A análise dos arquétipos possibilitou avaliar os problemas que dificultam ao CIn-UFPE alcançar a melhoria de centro de excelência. Ambos os grupos apresentaram propostas interessantes para a solução desses problemas. Essas soluções abordaram desde a melhoria do ensino durante a graduação até a avaliação do corpo docente e criação de incentivos à produção e orientação com qualidade. A presença do Prof. Hermano Perreli serviu para balancear as ideias, visto que as análises foram feitas por alunos do mestrado e doutorado e a presença do professor serviu para nos mostrar uma visão docente.

(Aline) Às 22h30, meu cérebro meio que parou de pensar. Em grupo, nós avaliamos treze arquétipos relacionados ao *stakeholders* do CIn-UFPE e demos sugestões para resolver os problemas mencionados. Depois, em assembleia, os dois grupos apresentaram os resultados ao Prof. Valença e ao Prof. Hermano. Houve uma ampla discussão e pudemos ter uma pequena visão, ou contravisão, do lado do CIn-UFPE graças ao professor Hermano.

(Diana) Fazer as orientações foi interessante, porém demorou bastante os dois ou três primeiros, pois o grupo precisava se

adaptar à leitura dos arquétipos, ao entendimento deles. Além disso, precisava aprender onde procurar as soluções. Fiquei feliz com as soluções encontradas e com o compartilhamento do grupo grande. Acho que são soluções positivas para o centro. Termino o dia muito cansada, mas com uma energia positiva em relação ao que foi produzido. Chegamos a uma saturação de soluções no quarto ou quinto arquétipo e as sugestões dos dois grupos foram alinhadas, o que, de certa forma, mostra a dinamicidade e co-influência entre tudo o que foi produzido pelo grupo nos dois encontros.

(Rafael) Eu diria que não dormi, apaguei. Depois de um dia bastante cansativo como ontem, eu precisava recarregar as energias. As boas acomodações do Hotel Campestre de Aldeia colaboraram bastante. Agora é esperar para ver quais atividades teremos para o dia de hoje. De acordo com o cronograma, o assunto será as clínicas, estou ansioso para saber o que são elas.

Segundo Dia

Abertura dos Trabalhos

(Valença) Havíamos combinado iniciar os trabalhos às 8h. Todo o dia deveria ser dedicado à construção de duas plataformas³, adaptadas do modelo de Planejamento do Project Management Institute, outras experiências sensoriais e a primeira Clínica de Desempenho Profissional. Uma plataforma síntese para Mestrado e outra para Doutorado deveria ser a tarefa entre 8h e 15h. A dinâmica seria de produção individual, depois em equipe e, finalmente, os alunos de mestrado e doutorado seriam separados para as produções respectivas. Esta atividade esteve sob a coordenação do Prof. Hermano Perrelli até as 15h do segundo dia do seminário.

3 Estas duas plataformas estão apresentadas no quinto capítulo de autoria do Prof. Hermano Perrelli. Assim, evito fazer descrições detalhadas dos passos e dos produtos produzidos.

Diário de Bordo sobre a Produção das Plataformas de Planejamento

(Leonardo) Acordamos às 06h30, tomamos banho e trocamos de roupa. Às 7h20, nos dirigimos para o refeitório. Às 08h15, todos os alunos estavam no plenário para ouvir as orientações do Prof. Hermano Perrelli sobre a produção das plataformas.

São 8h30. A turma foi dividida em dois grupos para criar o glossário dos termos utilizados nos arquétipos.

Após a conclusão da criação do glossário, os grupos foram desfeitos e os alunos tiveram que preparar um plano de projeto sobre seu mestrado ou doutorado. Depois foram criados três grupos para preparar um *template* de plano de projeto para o mestrado e doutorado.

(Julliane) Diante do cansaço promovido pelas atividades de ontem, a noite foi bastante tranquila, apenas acordei umas duas vezes durante a noite. Não tivemos problemas com mosquitos e nem com sapos. O café da manhã estava muito gostoso e diversificado, com muitas frutas, pães, queijos, sucos, comidas regionais. Muito bom!

Acredito que o dia de hoje será bastante produtivo e interessante. Vamos lá!

(Jáder) Estamos em nosso segundo dia de atividades e nos encontramos extremamente motivados para desempenharmos todas as atividades programadas. Tive uma noite de sono recuperadora e um café da manhã bastante agradável com os amigos e professores, tudo isso em comunhão com um ambiente extremamente harmonioso e aconchegante proporcionado pelo hotel.

(Higor) Estamos começando o segundo dia de atividades da disciplina Teoria de Ação Comunicativa em Gestão de Projetos. A minha expectativa para hoje é que o grupo consiga realizar as atividades com o máximo de entendimento e compreensão.

Estou ansioso para saber como será a atividade em que iremos nos concentrar nos projetos individuais.

(Paulo de Tarso) 8h15, dia 26, sexta-feira, peguei a estrada para chegar na hora e estar comprometido com a proposta do curso. A perspectiva é a de que o dia será longo e cheio de atividades e novas experiências.

(Iveruska) Ainda um pouco cansada. Não consegui ter o descanso necessário, pois demorou um tempo para conseguir dormir: provavelmente o cansaço mental aliado à mudança de hábitos e local para o repouso noturno.

(Aline) Estamos aqui na sala reunidos novamente, depois de uma noite mais ou menos dormida. Bem, estou me sentindo um pouco cansada, mas as perspectivas das atividades do dia são motivantes. Vamos iniciar fazendo um glossário, com o prof. Hermano, dos conceitos usados nos arquétipos avaliados na dinâmica de ontem. Estou bastante curiosa também a respeito da clinica que Valença mencionou ontem. Acho que vai ser uma experiência interessante.

(Diana) Não dormi tão bem durante a noite pelo fato de o ar-condicionado ficar em cima de mim. Por outro lado, o cansaço era tão grande que eu não consegui mudar de posição nem de cama. Acordei cedo, levando em consideração o horário em que as atividades iriam começar. Tomei café da manhã em companhia do meu pai. Ainda pela manhã, consegui ver o meu filho pelo *skype*, o que para mim foi ótimo, pois havia saído de casa ontem e ele ainda estava dormindo. Ou seja, tinha passado todo o dia sem vê-lo. Acho que a minha energia está bem menor em relação à de ontem no começo do dia.

(Jáder) Após uma noite tranquila de sono, mais um dia nesse interessante experimento. A expectativa é a de conhecer mais técnicas interessantes para a vida e conhecer mais essas interessantes pessoas da disciplina. Ontem tive uma agradável surpresa,

que comprova aquela teoria dos seis graus de separação, que diz serem necessários no máximo seis laços de amizade para que duas pessoas estejam ligadas. Conheci na sala dois colegas que estudaram com amigos de Teresina. Cada vez mais, aumenta a sinergia do grupo, provando o quanto um ambiente diferenciado é importante para um trabalho efetivo.

(Thiago F) Retomando as atividades pela manhã com bastante energia, deu para dormir bem à noite. Foi revigorante acordar e ter um bom café da manhã. A turma do quarto é bem bacana, conversamos mais de uma hora antes de dormir, mas não prejudicou a carga horária de sono.

Imagem em Formação (atividades depois das 15h)

(Valença) O professor Hermano Perrelli terminou sua tarefa por volta das 15h. Retomei com os alunos as atividades experimentais. Propus uma atividade comparativa com a do dia anterior, agora com as imagens em formação, com e sem apoio visual. Depois pedi aos participantes que estivessem atentos à construção (lenta e progressiva) de uma imagem de diversos cones, origamis, coloridos, totalmente em silêncio. Uma grande profusão de cores.

Diário de Bordo sobre Imagem em Formação

Eis os registros.

(Julliane) No primeiro experimento, na imagem simples, tínhamos que descobrir o que era a imagem que estávamos vendo. Inicialmente, pensei em borboletas por conta do colorido. Num segundo momento, continuei com a imagem de borboletas. Num terceiro momento, pensei em penas e por fim percebi que eram origamis.

(Iveruska) Em relação à primeira experiência de percepção visual da imagem simples, vários pensamentos passaram pela minha cabeça desde o início: todas elas diferentes do resultado final. No início, pensei que poderia ser uma flor, filmada em imagem ampliada; depois pensei tratar-se de um grupo grande de índios com seus cocares na cabeça; depois pensei em um grupo de *windsurfe* no mar, todos apinhados, esperando a largada de alguma competição. Para finalizar, o derradeiro pensamento, e talvez o mais próximo da realidade, pensei em bandeiras ou bandeirolas.

(Wylliams) Participamos de uma atividade sensorial para detectarmos a imagem exibida na tela de forma gradativa, entretanto fomos motivados a não idealizar uma imagem, e sim a identificá-la com base nas percepções reais da própria imagem.

Verifiquei que sempre somos tendenciosos a imaginar e criar pré-conceitos de uma imagem ainda não formatada, mas particularmente neste exercício pude perceber desde o início que se tratava de origamis (Tsurus).

(Higor) Nesta experiência, foi pedido que nós analisássemos uma imagem que, ao longo do tempo, estava aparecendo. Em quatro momentos, deveríamos dizer para nós mesmos o que representava a imagem. No primeiro momento e no segundo momento, eu acreditei que fosse um quadro de arte todo colorido. No terceiro momento, eu suspeitei que fossem origamis. E no quarto momento tive a certeza de que eram origamis.

(Thiago F) Acompanhar o vídeo com a imagem carregando tão devagar é meio frustrante, ainda mais não tendo a noção do que se tratava. A princípio muitas cores sem sentido, em algum momento os elementos vermelhos se destacaram, mas ainda irreconhecíveis. Na penúltima parada, percebi que eram enfeites feitos de papel, mas ainda sem padrão reconhecido. Apenas

na última parada deu para perceber os origamis, lembrando pássaros, ao menos alguns em que eu prestei atenção.

(Leonardo) Foi projetada na parede uma imagem, cuja visualização era apresentada aos poucos. No primeiro momento, a percepção que tive sobre o pedaço da imagem apresentada foi a de feixes de luzes coloridas. Com o passar do tempo e à medida que a imagem estava sendo revelada, passei a ter outra percepção e comecei a enxergar como se fossem penas de cocar. Quando finalmente toda a imagem foi revelada, percebi que a imagem representava origamis coloridos.

(Paulo de Tarso) 16h10. A simples abertura da imagem, a apreciação visual da lenta aparição criava a expectativa do que estava por vir, do que estava por se revelar, pois a cada detalhe exibindo nova visão do todo, refazia-se uma nova aposta, até sua total visualização.

(Aline) Imagem simples. Inicialmente achei que era alguma coisa do carnaval, um bloco talvez, o colorido me remeteu ao carnaval de Recife. Na segunda tentativa, continuei achando que era algo ligado ao carnaval. Na terceira tentativa, me pareceu um conjunto de bandeiras em algum evento, e na quarta tentativa continuei apostando no conjunto de bandeiras.

(Diana) Durante a experiência da imagem sem música, na primeira tentativa, eu achei que era uma pintura ou um campo de flores pela quantidade de cores na imagem. Na segunda tentativa, não consegui identificar absolutamente nada, embora soubesse que as duas coisas que eu havia pensado estavam erradas. Na terceira tentativa, eu imaginei que fossem caixinhas de aniversário de criança ou qualquer outro produto feito com papel. Ao fim, descobrimos que eram origamis produzidos por crianças.

(Rafael) Paciência é uma das virtudes que eu tenho, então esperar até que a imagem fosse apresentada por completo não

foi nenhum sofrimento. Claro que a curiosidade era muito grande! Primeiro pensei que fosse um gramado, depois fantasias de carnaval, porém depois da primeira tentativa de tentar saber o que era, descobri que se tratava de origamis.

(Julliane) Comparada com a experiência realizada ontem, a única diferença é que a luz, hoje, encontrava-se acesa. Dessa maneira, o corpo não conseguiu relaxar totalmente, não senti nenhuma vontade de dormir. Muito pelo contrário, foi mais fácil concentrar-me na música, observar cada pedacinho. Além disso, o dia de hoje está mais quente do que o de ontem. Ficar deitada e no calor gerou um pouco de inquietação.

(Jáder) Acredito que estou muito cansado, o sono me abateu e a figura me pareceu muita coisa, menos o que era. Pensei em bandeiras, várias delas e de vários países, pensei em bandeiras de festa junina, pensei em uma mata selvagem e em flores. Nada disso. Do meio para o fim, estava dormindo acordado.

Experiência Auditiva Expandida (Mesma Experiência do Bolero de Ravel, agora com imagens em vídeo, com a imagem de Robert Supee na sua performance musical gravada).

(Valença) Finalmente, coloquei a música do Bolero de Ravel, agora em vídeo (imagem e som) com a interpretação de Robert Supee, que eles haviam experimentado apenas em áudio e com os olhos fechados, no dia anterior.

Diário de Bordo da Experiência com o Bolero de Ravel

(Valença) Eis os registros dos Diários de Bordo.

(Julliane) Já na imagem com música, o foco fica totalmente na imagem em vez de ficar na música. A canção fica em segundo plano. Percebemos todas as notas realizadas pelo músico, suas

movimentações para tocar, a sua feição de alegria revelando a consciência de que está fazendo tudo certo.

(Jáder) Mais uma experiência sensorial. Estava mais cansado e, apesar de a luz estar acesa, quase dormi. Realmente a música e a quietação nos trazem um relaxamento profundo. Diferente da outra experiência, dessa vez estava mais compenetrado, inclusive a filmar tudo, mas o sono estava bem pesado. Quase não resisto, meus olhos se fecharam e abriram várias vezes em suspiros profundos de sono. Bravamente resisti, novamente.

(Leonardo) Foi apresentado o vídeo com som, do músico que estava tocando no violão o Bolero de Ravel. A primeira sensação que tive foi de espanto, pois imaginava que o som tocado anteriormente, sem o vídeo, estava sendo executado por uma orquestra, além de a imagem chamar a atenção, devido ao dedilhar sincronizado e perfeito do músico.

(Higor) Nesta experiência, vimos o vídeo de um homem tocando a música que antes ouvimos na experiência auditiva. Neste momento, fiquei apenas observando os movimentos de sua mão ao tocar o violão, mas sem objetivo. Desta forma, percebi que eu utilizei minha criatividade para visualizar o ambiente, pessoas, instrumentos quanto estava tocando apenas a música.

(Leonardo) Fomos orientados a deitar no colchonete, e nos concentramos na música que estava sendo tocada. O ambiente estava com as luzes acesas. Ao ouvir a música de ritmo cadenciado e relaxante, não consegui ter plena concentração, pois a mente estava dividida com outros pensamentos. Não consegui relaxar plenamente.

(Paulo de Tarso) 15h45, dia 26, sexta-feira. Fizemos outra experiência sensorial auditiva. Dessa vez, de luz acesa, contudo ao som da mesma música. Hoje, não estava sonolento como na experiência inicial, logo não peguei no sono, bem como alguns

colegas, ao contrário do experimento inicial. Imagem com som prende mais a atenção.

(Thiago F) Manter a consciência na música foi um tanto mais fácil. Com os olhos fechados, o pensamento se desviava para outro tema muito facilmente. A música foi diferente e, nesse caso, ela ainda aparenta ser repetitiva, mas tem algumas entonações diferentes e o intervalo entre algumas notas variava. O mais difícil de manter os olhos abertos no processo é que apenas ter o teto branco para ver acaba sendo meio angustiante. Passar um tempo com os olhos abertos sem nenhum estímulo mais interessante não é fácil. No vídeo com música, foi interessante perceber que de fato o músico variava as notas entre os conjuntos, aparentemente repetitivos, mas diferentes. Um ponto de distração foi ver um colega cochilar e ele perceber que tínhamos visto que ele estava cochilando.

Um agravante é o fato de já estar cansado das atividades em sequência.

(Jáder) Meu sono está incrivelmente ligado a essa música agora. Nos minutos iniciais, imaginei como a música era bela e como o artista é louvável pela qualidade de sua obra. Mas do meio para o fim, o sono me acometeu novamente. Piscadelas foram a regra e não consegui mais me concentrar. Vou pegar essa música para quando estiver com dificuldades para dormir. É ótima.

(Wylliams) Em uma outra experiência, ficamos observando atentamente o violonista tocando a música com alto poder de concentração e perfeição. Toda essa concentração e observação fixa nos levam a uma relação extrema de relaxamento mental e corporal.

(Iveruska) A mesma experiência sensorial auditiva realizada ontem, com a diferença de que agora estávamos de olhos abertos e com a luz acesa. Foi totalmente diferente. Consegui relaxar

mais, e não tive vontade de dormir. A única dificuldade foi realmente manter a mente vazia, só preenchida com a música. Foi mais difícil espantar os pensamentos. Quanto à segunda imagem, com música, comparada à primeira experiência, pensei que ontem, durante a experiência de luzes apagadas, o tempo pareceu infinitamente maior do que os poucos mais de três minutos do vídeo. Pareceu uma eternidade... E eu vagando nela. Depois desse primeiro pensamento, fiquei olhando, olhando... E o que a princípio era uma música relaxante deu lugar a uma coisa repetitiva, chata. Fiquei pensando quando eu ainda estudava piano, e às vezes passava de três a quatro horas estudando a mesma peça musical, todos os dias da semana... Coitados dos meus vizinhos!!!

(Diana) A experiência foi bem diferente da anterior, com mais estimulação visual, pois a luz estava acesa. Foi mais difícil me concentrar na música, fiquei mais perdida nos pensamentos que concentrada na música. Escrever também torna difícil a concentração na música, mas não impossível. Percebi também que estava mais cansada que ontem e, talvez por isso, me desconcentrei da atividade mais facilmente, senti mais sono e mais necessidade de fechar os olhos que ontem.

(Rafael) Corpo cansado mente relaxada, mesmo estando com a luz acesa, eu tinha totais condições para dormir. Comparando com a experiência sensorial anterior, que foi com a luz desligada, para mim não existe diferença, pois, depois que o corpo relaxa, eu consigo dormir seja qual for o local.

É difícil tentar manter a concentração na música, com muitos elementos colaborando para o relaxamento do corpo e da mente, acho que o fator que mais relaxa é a música, talvez se colocasse uma música em um ritmo mais agitado, dificilmente o corpo iria relaxar, já que a mente não conseguiria se desligar do mundo. Mas da mesma forma como a anterior, consigo me manter acordado.

A música usada nas duas primeiras experiências sensoriais foi finalmente revelada. Desde o início, eu tinha na cabeça a imagem de um homem solitário tocando o violão, e esta imagem foi confirmada ao assistir ao vídeo do clipe. Não tive nenhuma diferença no que imaginava, realmente era um senhor tocando, em um violão, uma das sinfonias mais conhecidas do mundo.

(Aline) A imagem com a música me emocionou. Ver a concentração e a destreza do homem tocando o violão, as pausas, o movimento das mãos, a expressão do rosto dele sentindo a música, me tocou. Consegui ser tocada pela música a cada acorde do violão. Consegui focar minha atenção no vídeo e admirar a música de forma mais plena. Parecia que eu estava vendo a música. É uma sensação estranha porque eu havia escutado esta música duas vezes anteriormente, mas foi como se eu realmente tivesse visto a música quando vi o homem tocando.

(Danilo) Senti uma sensação de calma, foi mais fácil me concentrar na música, talvez por estar de olhos abertos e ter um ponto fixo para olhar. No mais, não experimentei nenhuma sensação provocada pelo experimento.

(Diana) Nós tivemos mais uma experiência sensorial com música. Todo o grupo foi convidado a deitar nos colchonetes, escutando a mesma música relaxante, só que desta vez a luz ficou acesa e os olhos abertos. Foi mais fácil concentrar-me na música. Minha mente ficou mais focada no que eu estava ouvindo do que na experiência anterior. Desta vez as pessoas não dormiram. Mesmo assim, ainda divaguei um pouco e senti sono.

(Sérgio) Repetimos a experiência de deitarmos sobre os colchões e escutarmos a música tocar, só que, desta vez, foi diferente, a luz permaneceu ligada. É engraçado que, com a luz acesa, eu consegui me concentrar um pouco mais na música, pude observá-la, senti-la, diferente do que aconteceu na mesma

atividade com a luz apagada. Fiz respiração profunda, refleti e me conectei mais ainda nas atividades desse momento.

A imagem simples, sem música, em todos os momentos, me permitiu ter diversas percepções, em cada momento em que a imagem se revelava, eu pensava em algo diferente, mas nenhuma das percepções estava ligada ao que realmente era. Talvez pelo desconhecimento do que seria, pelo ambiente e pela especialidade do trabalho relacionado.

A imagem com música deu vida, demonstrou detalhes, aspectos vivos quando o artista dedilhava sobre as cordas do violão. Creio que em diferentes contextos – com imagem, com som, sem imagem, sem som – teremos percepções diferentes, pois sentimos de forma diferente.

1ª Clínica de Desempenho Profissional

Propusemos fazer a primeira Clínica de Desempenho Profissional como a última atividade do segundo seminário. Aconteceu às 16h50 e prolongou-se até 17h40. Como nas demais, vamos transferir o histórico, os mapas e os arquétipos sistêmicos da clínica, de modo confidencial, e sua análise estrutural para o décimo primeiro capítulo, inteiramente dedicado ao tema.

Diário de Bordo Pós Primeira Clínica de Desempenho

(Valença) Orientei os participantes sobre os sete passos de uma Clínica de Desempenho Profissional. Discutimos o critério de participação devido ao fato de termos muito mais alunos do que dias de seminário e horas disponíveis para serem dedicadas à atividade. Diante das restrições, um conjunto de critérios foi escolhido: (1) participação voluntária, (2) três clínicas, sendo

uma por seminário, (3) preferência para os alunos com matrículas regulares de mestrado e doutorado, ou seja, os alunos ouvintes ou sob condição só seriam atendidos caso não houvesse voluntários nesta condição de matrícula regular. Eis os principais registros:

(Sérgio) Bem bacana esse momento em que pudemos exercer uma experiência da clínica. Foi muito importante a oportunidade de ouvir alguém com um problema real e sentir o seu problema. Importante também foi sentir a confiança nas pessoas que fazem parte do grupo e, ainda mais, levantar diversas ações que, de alguma forma, resolvam ou minimizem o problema. De fato, criamos uma comunidade, reflexiva, humana, solidária, sinérgica e companheira. Esse resultado e conquista, sem dúvida alguma, foi o nosso maior ganho.

(Leonardo) Foi apresentado pelo Prof. Valença o significado e o funcionamento da clínica. Após as orientações do professor, um colega de sala se dispôs a iniciar o seu depoimento, expondo o problema que estava enfrentando para realizar o mestrado.

A realização da atividade gerou em mim um sentimento de coesão, maturidade e confiança dentro do grupo, além do conhecimento adquirido com a prática realizada.

Os depoimentos e as orientações apresentadas pelos colegas foram edificantes para todos os ouvintes e trouxeram à tona questões vivenciadas por todos os alunos, que muitas vezes não recebem orientação relacionada à forma de resolver ou agir diante das dificuldades encontradas. Também foi discutido o resultado, através do mapa sistêmico, apresentado pelo professor no término da clínica.

(Danilo) A clínica foi interessante. O processo de entendimento do problema, o modelo desenhado e em seguida os aconselhamentos se mostraram eficientes para mostrar ao clínicado novas alternativas para superar o seu problema. Hoje eu

realmente entendi o conceito de comunidade e a importância disso.

(Aline) Hoje aconteceu nossa primeira clínica. Clínica é uma investigação e expressão da comunidade sobre um problema. “X” colocou sua dificuldade, como aluno vindo de fora de Recife. Como é difícil se estabelecer na cidade! Foi interessante ver o grupo tentando entender a dificuldade do colega e tentando ajudá-lo com sugestões. Fiquei com vontade de me colocar na próxima clínica.

(Wylliams) Acabamos de realizar uma Clínica de Desempenho Profissional para entender os problemas de um colega e propor possíveis soluções para o mesmo. Ele apresentou de forma bastante clara que passa por dificuldades financeiras em decorrência do deslocamento à cidade do Recife para cursar o programa de pós-graduação no CIn-UFPE, centro que considera de excelência.

Colocamos possíveis soluções para o colega, que prontamente agradeceu, declarando que colaboramos ao ampliar suas perspectivas de possibilidades.

(Thiago F) Já tinha participado de uma clínica dessas. Ainda não participei trazendo o problema a ser resolvido, mas ajudando com o problema de outra pessoa. Uma experiência realmente interessante é escutar o problema de forma acolhedora e de forma bem transparente. De fato, tanto “x” quanto toda a turma vivenciou a clínica de forma bem madura.

(Diana) A clínica de hoje foi apresentada por “x”, com um problema bem específico que ele está vivendo em relação a sua situação financeira e a dilemas de como tinha planejado desenvolver o trabalho/projeto de mestrado. Ouvimos o que ele trouxe, fizemos investigação sobre alguns pontos específicos e demos sugestões. Percebi que a maioria do grupo estava alinhada quanto ao que precisava ser investigado e quanto às

sugestões e reflexões oferecidas a ele. Penso que foi uma clínica leve e rápida, pelo fato de o problema estar bem definido e pelo fato de o próprio clinicado ter trazido algumas soluções para o próprio problema. Acho que o ajudamos ao fazê-lo perceber que a maioria do grupo trabalha e estuda ao mesmo tempo, que existem outras condições de carga horária de trabalho na especialização dele.

(Rafael) Não é fácil você expor os seus problemas. Acredito que o nosso companheiro de aula, “x”, de forma bem espontânea, demonstrou coragem ao expor para o grupo os problemas financeiros que está enfrentando para continuar a fazer o seu mestrado no CIn-UFPE, já que ele não é de Recife. Realmente, não é fácil mudar toda uma vida e ainda impactar a esposa e correr atrás de um sonho. Muito legal foi a oportunidade que o grupo teve de estudar a situação dele para poder ajudar, primeiro identificando os problemas através de perguntas e, depois, sugerindo-lhe soluções. Espero que tenhamos ajudado. Enfim, tive a oportunidade de saber o que seria a atividade de clínica.

(x) Estava predisposto a expor meu problema para a turma, pois ele começa a me preocupar. Além disso, estava integrado suficientemente a essa comunidade, a ponto de expor minha vida e minhas características. Gostei bastante das soluções e atitudes que deveria tomar relacionado a elas. Algumas eram conhecidas e estavam em prática, outras desconhecia ou não estava atento a elas. O certo é que as contribuições fortaleceram as minhas expectativas e acredito que vão me ajudar a encontrar uma solução. Confesso que fiquei apreensivo e até inibido na metade da clínica, pensando que poderia estar me expondo demais e que poderia ser mal visto pelos colegas, mas confio que isso não aconteça e que o mais brevemente possível eu possa encontrar a solução. No entanto, pelo que conheci das pessoas do grupo, elas são extremamente positivas, amigáveis e adultas. Acredito que

farão bom proveito da minha amizade e do compartilhamento da minha vida.

(Higor) No primeiro momento dessa experiência, um aluno (clinicado) expôs seu problema para os demais. Em seguida, todos fizeram perguntas, sem julgamento, ao clinicado para que ele explicasse melhor seu problema. No terceiro momento, todos deram sugestões de como o clinicado pode resolver o problema exposto.

Pra mim, essa experiência foi muito interessante. Nunca tinha visto este formato de resolução de problemas. Percebi neste momento o que é a criação de uma comunidade reflexiva e os benefícios que ela pode gerar para seus participantes.

(Paulo de Tarso) 17h50: Clínica de Desempenho Profissional. A escuta da problemática do outro e, em seguida, a contribuição da comunidade em busca de soluções para o problema apresentado. A experiência nos faz refletir sobre os problemas que nos afligem. Muitas vezes, esperamos que alguém nos dê uma luz para resolvê-los. Ora, nem sempre é tão fácil. Contudo, na clínica vivenciada no dia de hoje não existia uma problemática muito conflituosa. O problema demandava ações simples. Porém, caso o clinicado não a tivesse exposto, talvez não visse as ações que deveria procurar.

Diário de Bordo do Final das Atividades

(Valença) Finalmente, chegamos ao fim das nossas atividades, ainda que sob grande pressão de horário, pois havíamos feito o acordo de irmos para a cama no dia anterior somente depois de realizada a devida análise dos arquétipos sistêmicos sobre o ambiente do CIn-UFPE, mesmo que esta atividade ultrapassasse o horário previsto das 21h. De fato, aquela atividade foi extremamente demandante e ultrapassou a hora prevista, de modo que fomos com ela até 23h, quando, para o final do

seminário, havíamos nos proposto a ficar no máximo até as 18h. Muitos tinham compromissos às 19h e o hotel é distante. Pedi aos alunos paciência e um investimento de mais alguns minutos para fazerem a última rodada do Diário de Bordo. Alguns alunos pediram desculpas e disseram que mandariam aquela rodada, via *web*, até o outro dia, mas tinham de sair com urgência. Assim foi feito.

(Leonardo) A experiência vivenciada nestes dois dias foi excelente. Tive a chance de estar mais próximo dos colegas de sala, fortalecendo os laços de amizade, favorecendo o crescimento mútuo na troca de conhecimentos e de experiências, ampliando a confiança entre os pares e colocando em prática o conceito de fraternidade. Ademais, vale ressaltar a importância do fator humano nas empresas e no gerenciamento dos projetos, deixando evidente que o realizador de todas as ações para o sucesso dos projetos e organizações é o ser humano. É este que, inevitavelmente, deve estar sempre no centro das nossas atenções e observações.

(Danilo) A impressão sobre os dois dias de aula é positiva. Achei extremamente relevante a produção do Mapa de Ações. Como disse no diário de bordo, pretendo levá-lo para a vida. Também achei a análise dos arquétipos extremamente interessante. Essa análise estratégica do negócio para mim foi uma novidade e vi como é prática e útil. A criação de um projeto para a execução de meu mestrado serviu para me mostrar todas as atividades envolvidas, assim como os prazos e recursos de que precisarei dispor para que ele seja concluído. Por fim, a clínica foi uma experiência interessante, nunca tinha parado para ouvir os problemas de uma pessoa que não fosse muito próxima a mim, e ao mesmo tempo dispor de tempo para ajudá-la.

Mas não compartilhei o mesmo sentimento positivo pelas atividades dos experimentos sensoriais. Sinto que eles não

afetarão minha vida e não acrescentaram algo novo ou relevante. Talvez essa impressão tenha sido causada pelo momento que estou vivendo atualmente: focado em trabalho e estudo. Entendo isso como um sacrifício válido e necessário, mas o esforço para conseguir reservar dois dias inteiros para me dedicar à disciplina foi imenso, e me senti um pouco frustrado por ter que executar atividades nas quais eu não via qualquer propósito.

(Higor) Avalio como ótima a experiência de quebrar as barreiras de tempo e espaço para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. Esse momento propiciou uma grande aproximação entre todos os alunos envolvidos na disciplina. E considero que os próximos encontros podem ser parecidos com isso que foi vivenciado. Como sou professor, tentarei experimentar um pouco desse formato em algumas disciplinas que ministro.

(Aline) Concluimos mais um encontro. Este foi longo e trouxe uma experiência única: estar em um local fora do nosso centro de estudos, refletindo sobre nosso projeto de doutorado com uma comunidade. Acho que esse encontro aproximou muito o grupo.

Uma sugestão para os próximos encontros é tentar misturar mais os grupos nas atividades, proporcionando uma uniformidade no contato do grupo como um todo. Senti falta também de saber um pouco mais sobre o projeto de produção do livro.

(Diana) Acho que vivemos uma experiência muito interessante. Nesses dois dias, conseguimos nos conectar uns com os outros de forma positiva. Pequenos grupos foram formados conforme a sinergia e a afinidade das pessoas, mas isso não quer dizer que esses grupos eram fechados, pelo contrário. Percebi todas as pessoas muito solidárias umas com as outras, ajudando, conversando, refletindo. Um grande exemplo disso foi o rodízio dos pontos de tomada, sem qualquer problema, quando era priorizado quem estava sem carga na bateria do celular.

A energia desprendida para o projeto foi muito grande, mas sem causar maiores sofrimentos, como o fato de termos ficado no primeiro dia juntos desde as 7h (quando saímos do CIn-UFPE) até às 23h em atividades da disciplina.

Fico contente de ver o grupo se integrando de forma positiva e ainda mais que o grupo do semestre anterior, provavelmente pelo próprio fato de termos vindo a esse espaço, fora de sala de aula convencional.

(Rafael) Não é fácil você ficar fora de casa durante dois dias seguidos, são obrigações que tenho que adiar e trabalhos que precisarei remarcar. Porém para uma experiência como essa proposta pelo professor Valença, a única forma seria essa realizada durante os dois dias. Acredito que o grupo ficou mais unido, graças às atividades realizadas. Além disso, o ambiente de Aldeia contribuiu bastante para isso. Para participar, se fez necessário cada aluno bancar os custos extras de alimentação, transporte e hospedagem, mas acho que isso não foi um gasto, e sim um investimento para algo bem maior, que é a construção de um bem sucedido mestrado.

(Sérgio) No geral, como compilação dos resultados que vivemos aqui, tivemos uma avaliação extremamente positiva. Mais do que valeu a pena, os ganhos, as conquistas, o aprendizado, o novo, o desconhecido. Obrigado, Valença, mais uma vez, por essa experiência fantástica e fundamental na minha formação, aperfeiçoamento e crescimento humano.

(Iveruska) E chegou o final do encontro: sensação de dever cumprido, muito trabalho produtivo e muito cansaço. Também maior entrosamento entre os membros do grupo. Até comentei com algumas pessoas que, apesar de estarmos num segundo encontro, intenso com certeza, estávamos com mais proximidade e espírito de união no grupo do que eu tinha vivenciado anteriormente em outras disciplinas num semestre inteiro.

(Jáder) Estou muito feliz com essa experiência. Ela é uma das que fazem valer a pena ter vindo a Recife e não a outro centro de pesquisa. Professores com uma mentalidade como a de Valença e a de Hermano fazem a diferença no CIn-UFPE, e no mundo. Esses dois dias foram bastante importantes para meu crescimento pessoal e para meu mestrado. As ferramentas, vivências e pessoas formam um ativo de experiências que certamente vão me marcar. Agradeço pela oportunidade que esta disciplina oferece e acho que esse tipo de ambiente diferenciado é muito importante para a gerência de projetos e para os membros das equipes.

(Wylliams) Estamos finalizando nossas atividades com o sentimento de que degustamos de momentos extremamente prazerosos, em uma dinâmica totalmente diferente e em constante sinergia com todos os colegas e professores presentes. Felizmente conseguimos concluir o conteúdo proposto e coletar bons frutos sob diferentes dimensões de análise, concentração, trabalho em equipe e percepções sensoriais.

(Thiago F) Foi uma experiência interessante passar os dois dias com algumas pessoas com as quais tínhamos pouco contato anterior, embora tivéssemos em comum o fato de ter um grande projeto para realizar. Todos tentaram vivenciar bem essa experiência. O lugar com certeza ajudou bastante. Só o fato de um dia durante a semana acordar às 7h já é uma recuperação de energia interessante.

(Paulo de Tarso) 17:50h, o encerramento. Os dois dias vividos na comunidade, fora do contexto convencional de sala de aula, serviram para desopilar a pressão do cotidiano e para me concentrar melhor, ter foco, estar inteiramente na aula, na aprendizagem e nas direções do projeto. Grande oportunidade de pensar mais e, ao mesmo tempo, não me sentir pressionado por algum tipo de resultado. Observando-me no trabalho bem feito e com foco.

Assim, podemos todos render mais em um ambiente harmônico do que num ambiente conturbado, e ainda podemos manter a mente purificada.

Capítulo 3: terceiro Seminário

O terceiro seminário foi realizado nos dias 23 e 24 de Maio de 2013, em sala de aula do CIn-UFPE.

Primeiro Dia

Abertura

(Valença) Iniciamos às 8h35, pois houve dificuldades de termos uma sala disponível. O fato de o seminário ser realizado em dois dias consecutivos quebra o padrão de oferta de salas de aulas do CIn-UFPE, porque há um calendário que se organiza sempre para aulas com duas horas de duração. Então, sempre temos dificuldades para conseguir horário disponível das salas. Mas a intervenção do Prof. Hermano Perrelli foi pronta e ele nos conseguiu uma sala no ambiente do projeto Motorola. À exceção de um grupo, todos entregaram os quatro artigos em sua redação preliminar. Os alunos abriram as atividades com uma reflexão no Diário de Bordo e às 9h10 começamos a primeira atividade de revisão rotativa dos artigos pela comunidade. Aqui dávamos início a outra fase de GP: Execução e Monitoramento.

Expliquei aos alunos que a fase de execução de seus projetos já estava, há muito, em andamento e que, dialeticamente, todas as fases de GP têm as demais fases embutidas. Nenhuma fase se isola das demais. Quando afirmamos esta realidade isolada ou lidamos com ela desta maneira, trivializamos a noção de GP. De fato, um projeto se manifesta com círculos de atividades dentro de círculos de atividades. Assim, iríamos ter mais dois encontros, nos quais iríamos, hipoteticamente, abrir e fechar três fases: Execução e Monitoramento, Avaliação do Desempenho/

Resultados e Fechamento. Claro que isto seria de modo alegórico, hipotético.

Agora, eles podem encarar a redação de um artigo, de uma maneira figurada, porque eu lhes expliquei que seria uma figuração molecular, na forma de *holon*, uma analogia do GP dos seus projetos de mestrado e doutorado. Eles haviam experimentado o Início, o Planejamento, o detalhamento dos Programas. Agora, fazer um artigo seria construir um microcosmo da própria tese. A diferença adviria do fato de eles terem experimentado fazer e continuar fazendo todas estas fases de maneira inteiramente construtivista, coletiva, em espírito de Comunidade Reflexiva de Prática Profissional.

Eu havia solicitado dos alunos que trouxessem quatro cópias dos seus artigos, de modo que cada grupo pudesse rever todos os artigos dos outros grupos. No final, cada grupo de autoria que se sentisse mais habilitado a fazer uma primeira análise das críticas recebidas se prepararia para finalizar o artigo no intervalo entre o terceiro e o quarto seminários. Estou animado. O projeto avança bem, muito embora eu esteja muito sobrecarregado com diversas e variadas tarefas da empresa, dedicando menos tempo do que gostaria para a pesquisa de meu artigo sobre Comunidade Reflexiva de Prática Profissional. De qualquer modo, vou continuar centrado na perspectiva normativa, com base nas contribuições de Chris Argyris, Donald Schön e Peter Senge. Outra experiência interessante e talvez intrigante para os alunos, provavelmente será a experiência de escuta empática que vamos fazer no dia de hoje. Eles certamente leem muito sobre empatia e comunicação não agressiva em quase todos os manuais de competências gerenciais, certamente também em manuais de projetos. No entanto, provavelmente nunca experimentaram um exercício de escuta e paráfrase, com os olhos fechados e em silêncio. Vão experimentar isto, ouvindo (e espero repetindo internamente) um dos capítulos de Ciência Contemplativa (Alan

Wallace, Pensamento, 2010) sobre as características da ciência no Ocidente e no Oriente. Ou seja, os quatro turnos de trabalhos vão ser divididos pelas mesmas tarefas: Diário de Bordo, experiência de escuta empática, revisão dos artigos e uma Clínica de Desempenho Profissional. São 9h20 e temos nove alunos revisando os artigos.

Diário de Bordo de Abertura do Terceiro Seminário

(Rafael Santos) Quase um mês após a última aula, estou voltando aos trabalhos na disciplina. Durante esse “intervalo”, escrevi em conjunto com o meu grupo o segundo capítulo do livro, que trata de Andragogia. Não foi um trabalho fácil por se tratar de um assunto sobre o qual não tenho muito conhecimento, porém com a experiência dos outros integrantes podemos trocar informações e desenvolver o trabalho. Apesar do pouco tempo para estudar e escrever o capítulo, acredito que ele foi bem desenvolvido. Agora é recomeçar a disciplina nesse novo ciclo de duas aulas (dois dias) de estudo.

(Iveruska) O último mês foi bem agitado. Tivemos que trabalhar pesado para entregar o capítulo do livro. O grupo em que estou inserida tem uma química muito boa, uma cumplicidade e amizade, que me deixa feliz e ao mesmo tempo intrigada, devido ao pouco tempo de conhecimento. Realmente a dinâmica da imersão proposta pela disciplina funcionou na prática. Muito legal. Conseguimos nos reunir desde que recebemos a comunicação sobre a data de entrega, elaboramos um planejamento legal com divisão de atividades entre os participantes, porém, infelizmente, a grande maioria do grupo, por ter outros compromissos pessoais e, principalmente, com outras disciplinas do mestrado, não conseguiu executar as atividades conforme planejado. Resultado: noite acordada, tarefas concluídas em cima da hora, sem a revisão de qualidade que desejávamos. Espero,

sinceramente, que essa seja uma primeira interação e que tenhamos um refinamento para melhorarmos o nosso trabalho. No momento, a sensação é de muito cansaço.

(Thiago Ferreira) Mesmo depois de a última aula ter sido bem interessante, acabei não tendo muita dedicação à disciplina nesse período, dando um gás maior apenas na última semana com a atividade a ser feita, o resumo do livro *Images of Projects*. Fiquei um pouco cansado já que parte do trabalho aconteceu durante esta noite. Mesmo cansativa, por ter ficado para a última hora, a leitura do livro foi bastante interessante para mim, que ainda domino melhor a parte técnica.

(Wylliams Barbosa) Ao longo do mês, trabalhamos na leitura e pesquisa de inúmeros artigos para estruturarmos a escrita do nosso trabalho. Conseguimos dividir o trabalho com bastante eficiência, mas o tempo para foco e encontro do grupo foi um fator deficiente apontado por todos da equipe. Entretanto, percebemos que conseguimos produzir um conteúdo conforme o planejamento inicial, mas esperamos aprimorá-lo.

(Julianne Cristine) Este mês está bastante corrido, muitas entregas no mestrado, além de muitas mudanças no trabalho, exigindo maior atenção e dedicação.

O processo de escrita do artigo foi surpresa para todos, principalmente no que se refere ao prazo, uma vez que esperávamos que a entrega fosse ser feita no final da disciplina. Também não fomos informados de que o artigo corresponderia a 60% da nota da disciplina. Acredito que se desde o início esta data e o peso tivessem sido definidos, com certeza, poderíamos ter nos dedicado muito mais.

Gosto da ideia de convivermos mais, porém acho ruim ficar sem almoçar, só realizando lanches.

(Diana De'Carli) Durante este mês de maio, o que fiz de específico para o mestrado foi uma leitura calma do livro pelo qual o grupo em que estou ficou responsável. Houve uma falha de comunicação entre o grupo e uma das pessoas, o que resultou num mau entendimento da tarefa, mas nada que não pudesse ser ajustado a tempo.

Como em todos os processos de produção, deixamos para fazer o trabalho muito em cima da hora, mas mesmo assim conseguimos fazer uma produção que eu avalio como boa. A Internet, com suas facilidades, ajudou para que fizéssemos este trabalho sem nos deslocarmos. Para mim, essa facilidade é incrível, pois não gastamos tempo com o deslocamento e me proporciona oportunidade de ficar um pouco mais com o meu filho antes de dormir ou coisa assim. A comunicação não sofre em quase nada, pois quando precisamos conversar, ligamos a câmera.

A minha expectativa em relação aos dois dias dedicados a este Terceiro Seminário é que possamos compartilhar o conhecimento adquirido por meio de nossas leituras e aprender com o que os outros grupos aprenderam. Além disso, acho importante dar continuidade ao processo das clínicas que começamos no encontro passado.



Foto 3: Grupo em Atividade de Revisão de Artigo

Diário de Bordo sobre a Revisão dos Artigos

(Valença) Pedi que os alunos fizessem a revisão dos artigos dos demais grupos. Isso levou tempo e foi praticamente a tarefa central.

(Rafael Santos) Revisar um trabalho não é uma atividade fácil, pois nos cabe uma responsabilidade muito grande. A revisão do capítulo que trata sobre imagens do projeto foi cansativa, por se tratar de um assunto novo para mim. Na revisão, coloquei diversos comentários de regras de formatação, escrita, ortografia e sugestões de melhoria no texto.

Não consegui revisar todo o capítulo. Estava gastando muito tempo por página (cerca de quinze minutos), porque estava

fazendo um trabalho bem detalhado, partindo do princípio de que era melhor demorar e fazer uma revisão com qualidade do que tentar fazê-la muito rápido, sem compreender realmente o que o autor escreveu. Acho que o tempo dedicado a essa atividade deveria ser maior.

Foi a primeira vez que fiz uma revisão formal de um trabalho realizado por mim. Espero que, nas próximas revisões, a experiência torne a atividade mais rápida, sem afetar a qualidade.

(Julianne Cristine) A revisão do primeiro artigo foi bastante interessante e ao mesmo tempo cansativa, pois se tratava de um tema sobre o qual não tenho domínio. Além disso, achei o tempo para a revisão pouco, o que fez com que não conseguíssemos concluí-la, restando ainda três páginas para análise.

(Thiago Ferreira) Revisamos o artigo de Pesquisas Futuras/ Predições em GP, com seus desafios e potencialidades futuras. Infelizmente, não chegamos ao final do artigo com o tempo que nos foi proposto, talvez por ser o primeiro exercício, na sequência das quatro rodadas previstas. Creio que a revisão feita ajudará a conseguir uma melhor qualidade do artigo, sendo a principal dificuldade o fato de que o texto é bem denso, com muitas teorias que acabam por vezes dificultando o entendimento. Nos pontos em que aconteceram dificuldades, foram sugeridas algumas melhorias.

(Higor Monteiro) A revisão do primeiro artigo foi realizada por mim e mais um integrante do meu grupo. Inicialmente foi-nos dado um tempo de 45 minutos para corrigir o artigo, mas logo percebemos que estávamos levando cerca de quinze minutos para cada página. O artigo que revisamos continha 11 páginas. Dessa forma, não conseguimos concluir toda a revisão, muito embora o tempo tenha sido estendido por duas vezes.

Consideramos que o texto estava bom, com alguns erros de português. Os principais pontos negativos referem-se às citações

e às referências de autores utilizados como base. O artigo não continha referências às fontes consultadas e, por isso, se tornava confuso em alguns pontos, pois não conseguíamos identificar quem estava sendo citado.

(Diana De'Carli) O primeiro texto tinha uma linguagem e uma abordagem diferente do que havíamos feito no nosso. Esse fato nos trouxe um estranhamento, principalmente em relação ao formato em que foi apresentado. Talvez por isso ou pela densidade do assunto, sentimos falta da definição de alguns termos usados por eles. Fizemos algumas correções em relação à coerência, à correção da gramática etc., mas nada que pudesse comprometer demais o texto. Fizemos a escolha de sempre questionar a dificuldade de compreensão do nosso grupo em relação ao texto, em forma de comentário, no sentido de modificar o mínimo possível o que foi produzido e deixar que o grupo pudesse refletir sobre o que pontuamos e decidir o melhor.

Foi interessante ver as convergências dos textos em que trabalhamos. Em alguns momentos, o que foi apresentado constituía novos conceitos. Em outros, conseguimos identificar claramente que as coisas recebiam nomes diferentes, mas tratavam da mesma coisa.

(Iveruska Jatobá) Acho a atividade de revisão relativamente tranquila, considerando que ela já faz parte do cotidiano de uma de minhas atividades profissionais. Porém, revisar o trabalho de colegas de turma, no início, gerou um desconforto no sentido de sermos críticos ou não. Preocupação com a aceitação. Mas isso foi vencido, quando pensei que o objetivo não era a crítica positiva ou negativa, mas sim a construção do trabalho, em prol da qualidade do livro, que é um objetivo maior do grupo. Durante a revisão, percebi que, ao menos para este primeiro grupo revisado, eles tiveram os mesmos problemas que o meu próprio grupo teve: falta de tempo, trechos do artigo escritos de forma

isolada, sem conexão entre eles. É compreensível, pois se trata de um produto feito por várias pessoas sem tempo para uma junção adequada das ideias no trabalho. Isso reforça minha teoria de que o tempo para elaboração foi curto e que poderia ter sido melhor planejado, caso, desde o início da disciplina, já soubéssemos quando teríamos que entregar, se tivéssemos um *template* único... Enfim, seria interessante termos uma maior padronização do trabalho entre as várias equipes, com uma melhor organização da disciplina propriamente dita.

(Willyams Barbosa) Realizamos uma revisão em um artigo com o objetivo de colocarmos sugestões e realizarmos possíveis correções ao longo do mesmo. Em linhas gerais, detectamos que o trabalho possui uma estrutura bastante coerente e de fácil leitura, entretanto verificamos que o grupo se concentrou em revisar fortemente aspectos de gerência de projetos. Sendo assim, sugerimos reduzir esta seção e ampliar a explanação, dando maiores detalhes sobre as novas linhas de pensamento em gerência de projetos.

(Aline Timóteo) Para revisar o primeiro artigo, tivemos dificuldade em organizar o grupo inicialmente, porque o tempo era reduzido para discutir página a página em um grupo de quatro pessoas. Então dividimos um conjunto de seções para cada integrante do grupo e demos sequência à revisão. O trabalho foi bem escrito e não tivemos dificuldade em realizar a tarefa. Uma sugestão que deixo é que seria melhor para quem vai receber o texto revisado se o mesmo enviado em arquivo digital. Dessa forma, ficaria mais fácil integrar as mudanças.

(Luiz Sergio Silva) Senti muita dificuldade neste primeiro trabalho do dia. Por não ser “especialista” no assunto, minha contribuição pode ficar restrita. Também é uma atividade que exige um pouco mais de dinâmica, rapidez e uma atividade em grupo, que exige discussão. Penso que o tempo pode não

ser suficiente, ou o ideal, no entanto, abriu-nos o horizonte em relação às diversas percepções e temáticas, envolvendo várias pessoas.

Diário de Bordo da Escuta Empática

(Valença) Expliquei para os alunos, outra vez, a composição da Teoria da Ação Comunicativa. De um lado, os discursos, os apelos e as esparolações, ou seja, a Teoria Proclamada. De outro lado, a Teoria-em-Uso. A primeira pode ser construída como quem constrói uma análise de discurso ou interpretação de texto. A segunda deve ser construída como uma teoria causal a partir de padrões comportamentais e de estratégias de ação que formam uma estrutura interativa e apontam para alguma intenção com as estratégias. O caso da Escuta Empática é claro e oportuno para esta distinção. Fiz esta distinção em vários livros, mas em um deles (in Marcelo Pelizzoli e Sandro Sayão, *Diálogo, Mediação e Justiça Restaurativa*, Editora UFPE, 2012) distingi vários tipos de interação conversacional e falei desta posição ideal, quando as pessoas exigem Escuta Empática. Minha tese para os alunos é que eles só poderiam assumir uma posição de cobrança pessoal ou sugestão ou expectativa desta competência para terceiros, se fossem capazes de escutar, concentrados e de fazerem uma paráfrase de cada palavra empregada por outra pessoa em uma explanação.

Assim, informei que iria colocar um áudio e que eles deveriam ficar com os olhos fechados, ouvindo atentamente o que a pessoa estaria lendo, pausadamente. Eles deveriam repetir, internamente e no mesmo ritmo, tudo, absolutamente tudo que aquela pessoa estivesse dizendo. Se porventura fossem capazes de fazer isto, poderiam afirmar que o patamar comportamental da competência de escutar com empatia estava assegurado. Caso

não conseguissem fazer isto, deveriam refletir sobre suas limitações nesta nobre competência.

O texto escolhido de Alan Wallace deveria ser lido em três momentos durante os dois dias. Tratava-se de um tema que envolvia a questão de imagens e processos mentais, na forma como são tratados cientificamente no Ocidente e no Oriente. Parecia-me um tema apropriado, levando em conta o que os alunos haviam experimentado nos seminários.

(Aline Timóteo) Estimo que dispensemos doze minutos nesta prática. Ela consistiu em tentarmos nos concentrar e ouvir a leitura do capítulo de um livro de um pesquisador que estuda a consciência. Para isso precisávamos nos concentrar de olhos fechados e tentar internalizar as palavras lidas, repetindo-as internamente e refletindo sobre elas sem criticar. No início, eu tentei fazer isso, mas com o tempo não consegui manter a concentração, era um tema que não conheço e comecei a dispersar. Por ser uma leitura longa e sobre um tema não familiar, não consegui prender minha atenção. Senti sono.

(Wylliams Barbosa) Acabamos de realizar uma primeira experiência de escuta empática por aproximadamente quinze minutos. Ficamos imersos em um ambiente propício e agradável à captação do conhecimento exposto em áudio. Foi sugerido que ficassemos com olhos fechados e em total concentração para clara percepção das informações colocadas pela oradora. Também fomos orientados para repetir as informações, pois a repetição é fator fundamental para a memorização. Confesso que foi uma experiência interessante, pois consegui captar as informações de uma forma bem detalhada, porém percebi que a experiência torna-se cansativa quando executada por um longo período de tempo.

(Thiago Ferreira) Foi muito difícil me manter acordado, já que deveria ficar com os olhos fechados depois de uma noite de

sono reduzida pelo trabalho anterior. A impressão que tenho é a de que realmente preciso treinar mais esse tipo de escuta. Pelo que eu entendi, ainda teremos outros momentos assim nesses dois dias de aula. Esse momento durou aproximadamente 20 minutos.

(Diana De'Carli) Imagino que demoramos cerca de 20 minutos ouvindo a gravação. No começo, estava tentando fortemente ouvir e fazer o processo sugerido, de repetição interna daquilo que estava sendo dito. Porém, em algum momento que não sei precisar quanto ao tempo, comecei a não mais prestar atenção ao que estava sendo dito, passando por um processo de vai-e-vem, ou seja, prestava atenção e me distanciava e repetia esse ciclo, até que o tempo de não prestar atenção começou a ficar cada vez maior. Tenho algumas teorias para os motivos disso. O fato de estarmos apenas ouvindo o que está sendo dito, sem nenhuma imagem para nos prendermos, dificulta o bom êxito. Ao fazer a escuta empática em consultório ou hospital, eu ouvia o paciente como um todo, não só a sua linguagem falada, mas também a corporal, o que me facilitava estar focada no paciente e no seu relato. Dificulta também o fato de o assunto ser um tanto abstrato demais. Talvez se fosse algo mais próximo do cotidiano, nós mesmos poderíamos construir imagens mentais do que estava sendo relatado. Por fim, um aspecto que é apenas meu, do cansaço pessoal: no fim, não só não estava ouvindo empaticamente, como não estava ouvindo de forma alguma.

(Luiz Sergio da Silva) Atividade extremamente relaxante. Creio que levamos em média 15 a 20 minutos. Tivemos que calar a voz interior, a mente, os pensamentos para nos concentrarmos na escuta de um texto sobre consciência, algo que mexe inclusive com a nossa própria percepção do conceito de consciência. A leitura estava tranquila. Embora o som estivesse um pouco baixo, deu para perceber, analisar e refletir sobre o contexto.

(Higor Monteiro) Nesse momento, o professor pediu que escutássemos a leitura de um capítulo referente à consciência. Inicialmente, eu prestei atenção com os olhos fechados, assim como foi indicado pelo professor. Mas, no decorrer da experiência, percebi que não estava oferecendo a devida atenção e, em alguns pontos, eu me perdia no assunto que estava sendo falado. Diante disso, decidi abrir os olhos e olhar atentamente para o aparelho de que o som estava saindo. Consegui acompanhar melhor o que estava sendo falado, mas, como eu não dominava o assunto, em alguns pontos eu me perdia. Teríamos que escutar e repetir internamente cada frase falada. Não tenho certeza de ter conseguido fazer conforme o professor pediu. Acredito que essa experiência durou por volta de 22 minutos.

(Julliane Cristine) O exercício de fechar os olhos e falar internamente a mesma coisa que estamos ouvindo é bastante interessante, desenvolve o pensamento crítico, trabalha a concentração. Mas, por outro lado, o corpo relaxa bastante e faz com que percamos o foco no exercício. Acredito que a atividade durou em média de 20 a 30 minutos. Tentarei aplicar essa prática no meu cotidiano.

(Rafael Santos) O tempo é definido por números, que representam horas, minutos, segundos, porém tudo isso foi inventado pelo homem com o objetivo de realizar marcações e assim “dividir” atividades em ciclos. Escutar o áudio sem acompanhar o tempo foi fácil, realizei marcações: cada x palavras equivaliam a x minutos. Desta forma, acredito que a gravação tinha, mais ou menos, 25 minutos de duração. Ao fechar os olhos e prestar atenção apenas no áudio, o corpo começa a relaxar, pois o estímulo visual foi anulado. Semelhante à experiência realizada em Aldeia, nessa também foi necessário manter o foco no áudio para não dormir. O cansaço do dia a dia dificulta manter a concentração no áudio. Porém repetir o texto na mente ajudou a manter a concentração.

(Iveruska Jatobá) Devido ao cansaço e ao fato de eu me considerar uma pessoa visual, tive uma certa dificuldade de concentração em fixar meu pensamento na escuta do texto. Lembrou um pouco a experiência do último encontro com a sala escura, escutando uma música instrumental. Lutei certo tempo contra o sono. Porém, consegui ir até o final, fazendo um esforço para interiorizar o texto. Consequia entender um pouco o que estava sendo falado, mas não conseguia concatenar os pontos abordados e a lógica entre eles. Ao final, fiquei apenas com uma ideia geral e vaga do tema abordado. Essa experiência, associada às palavras iniciais de Valença, me fez pensar que preciso melhorar urgentemente minha capacidade de escutar... Escutar os outros, entender seus anseios, suas necessidades, sem crítica, de coração aberto. Preciso parar de escutar com o objetivo de refutar, como num embate, que, no final, apesar de aparentemente ganhar quem tem maior poder de argumentação, não há vencedores reais, apenas perdedores.

Diário de Bordo da Conversa Reflexiva

(Valença) Inicialmente, perguntei se havia algum voluntário e, mesmo sem que eu dissesse do que se tratava a tarefa (de propósito para testar o grau de abertura para experiência), um dos alunos rapidamente se levantou. Pedi a ele que escolhesse um tema dilemático para a sociedade e sobre o qual ele tivesse uma opinião clara e firme, mesmo que o assunto fosse polêmico e sua posição antipática. Ele, de fato, escolheu um tema muito polêmico e colocou-se contra a posição da maioria na sociedade. Eu assumi uma posição contrária a sua. Começamos a interagir, e eu explicava, a cada iniciativa de interação minha, o que eu havia feito, do ponto de vista da estrutura e da intencionalidade. Usei a técnica de Escada da Inferência de Chris Argyris (Argyris 1982) e, em cinco movimentos diferentes, demonstrei e testei a percepção

do aluno voluntário e dos demais colegas de turma. Inicialmente fui aditivo apreciativo, ou seja, juntava-me em concordância ao teor e tema ou posição escolhida pelo aluno; depois fui investigativo apreciativo, ou seja, usava de sua estrutura de argumentação para estimulá-lo a expandir o pensamento; depois fui apreciativo seguido de discordância, ou seja, aliava-me a algum ponto de sua argumentação com o qual concordava e, depois, assumia uma forma de desvio ou discordância; depois fui investigativo sobre a consistência de seu raciocínio, ou seja, com base em sua estrutura argumentativa, eu questionava a consistência ou compatibilidade dos argumentos; depois fui apreciativo com meta leitura, ou seja, eu arquitetei teorias mais abrangentes, concordando com bases inferiores de seu pensamento, combinando-os numa síntese. O aluno voluntário e os demais concordaram com as pontuações e justificativas que apresentei.

Pedi a ele que não ficasse emocionalmente envolvido depois da experiência, pois de início ela seria agradável, antes de ser desagradável. Ele entendeu e topou fazer a experiência. Eu o estimulei com uma pergunta e fui, rapidamente, da resposta provocadora do debate para a situação de elevar a voz e deslocá-lo pessoalmente com leves agressões, como num convite à discussão adversária e acirrada. Depois, rimos muito, brincamos com a situação. Depois, de modo provocativo, perguntei a ele se queria experimentar o que a maioria experimenta em projetos convencionais nos ambientes de trabalho, ou seja, o debate leve ou acirrado. O aluno topou, com um riso maroto, como quem espera algo arriscado. Inicialmente, fui discordando aos poucos e, depois, intensifiquei o tom, o teor e o estilo argumentativo. Agredi o tema, seus aderentes, os praticantes daquela escolha e, finalmente, agredi o aluno; “você parece que está cego e não vê que....”. Todos deram uma risada intensa. Pareciam estar em suas reuniões convencionais de projetos, nos ambientes organizacionais. Quando ele parecia um “tanto refeito do choque”, com

um brevíssimo intervalo, disse que iria demonstrar formas mais empáticas e respeitosas de conversar. Então demonstrei a investigação apreciativa, a conversa produtiva e o diálogo. Ao final, perguntei como ele estava e se estava com algum tipo de raiva de mim. Ele riu e disse que estava tudo bem. E parecia estar bem, sim.

(Aline Timóteo) A conversa reflexiva foi um momento em que o grupo sentou em círculo e conversou sobre a forma de ouvir as pessoas. Refletimos sobre a ideia de que, muitas vezes, transformamos os diálogos em discussão, porque não sabemos ouvir. Vimos que ouvir é mais importante do que falar e que, com base na audição focada, se pode argumentar de forma mais produtiva e construtiva.

Estimo que a experiência durou quinze minutos. Imediatamente depois, sentados em círculos, continuamos ouvindo a leitura do texto. Como isso aconteceu logo após a conversa reflexiva, tentei usar as técnicas apresentadas para ouvir a leitura. Mas fiquei com muito sono e minha mente começou a divagar.

(Thiago Ferreira) Achei a atividade bem interessante, já tinha visto algo semelhante no seminário do livro diálogo de David Bohm. Tanto as dicas e os comentários de Valença quanto a participação do voluntário foram bacanas. Achei muito bom ficar em círculo para uma conversa sobre a forma de escutar e como reagir em conversas que fogem ao controle. Na segunda rodada da escuta empática, eu tentei ficar com os olhos abertos. Consegui manter uma boa concentração nos momentos iniciais, mas quando tentei seguir a instrução de fechar os olhos para manter apenas o estímulo auditivo, novamente não tive muito sucesso em ficar realmente acordado. Mais uma vez, acredito que a atividade é boa, mas depois da minha atividade com o artigo, que me tomou parte da noite, esta acabou se tornando praticamente impossível de acompanhar.

(Juliane Cristine) A conversa reflexiva mostra como é a conversa entre pessoas nos projetos e como deveremos lidar com ela. A situação de conversa produtiva, que Valença demonstrou com o colega “x”, destacou ainda mais como podem ocorrer diversos tipos e processos de comunicação. A maneira de agir numa conversa produtiva é bastante interessante, porém precisa ser trabalhada e muito treinada, pois é muito difícil mudar rapidamente.

(Paulo) O exercício pareceu mais demorado que o primeiro. Como aquele demorou cerca de doze minutos, acredito que este tenha demorado uns quinze. O conteúdo é bastante interessante e o áudio está muito bom, com a fala pausada, bem pontuada.

2ª Clínica de Desempenho Profissional

O histórico, os mapas e arquétipos sistêmicos da clínica estão apresentados no capítulo doze.

Diário de Bordo da Clínica de Desempenho Profissional e do Final das Atividades do Dia

(Iveruska Jatobá) O dia foi bem interessante, apesar de cansativo. As trocas de experiências foram muito intensas, especialmente após a clínica. Continuo com boas expectativas para o dia de amanhã.

(Wylliams Barbosa) Acabamos de realizar uma Clínica, na qual foram colocados os principais problemas, para os quais, logo em seguida, a comunidade sugeriu soluções. Percebemos um aumento no nível de maturidade de todos ao longo da clínica, o que gerou resultados satisfatórios.

(Diana De’Carli) Terminei o primeiro dia com uma boa sensação. Acho que o grupo está amadurecendo como tal. O lanche que trouxemos hoje foi suficiente para que todos pudessem comer

bem e isso também mostra a maturidade do grupo no sentido de que começamos a pensar na totalidade. Percebo cada vez mais a solidariedade entre os integrantes. A clínica, embora com um tema prático, trouxe contribuições importantíssimas para a clinicada. Termino o dia com a sensação de que estamos produzindo bem, tanto na parte teórica para a produção do livro, quanto na prática das clínicas e dos experimentos.

(Higor Monteiro) Às 18h, estamos encerrando as atividades. Fizemos, há pouco, uma Clínica de Desempenho Profissional com um dos integrantes, que se dispôs a relatar um problema. A comunidade demonstrou bastante atenção e interesse em auxiliá-lo a resolver este problema. A cada momento, está ficando mais claro pra mim o conceito e a importância de se estabelecer uma perspectiva de prática de comunidade em uma equipe.



Foto 4: Grupo Pesquisando no Laboratório do Projeto Motorola

Segundo Dia

Experimento de Conversação Produtiva

(Valença) Expliquei para os alunos que o foco seria apresentar-lhes um protocolo muito simples de conversa produtiva. Logo depois, eles iriam exercitar em duplas uma conversa reflexiva e produtiva. Seria dado um tema e, dois a dois, iriam exercitar uma conversa com o propósito de fazê-la o mais produtiva possível. Propus aos alunos usarem um protocolo ou *script* misto de conversação. O *script* teria duas partes: ouvir empaticamente, e de modo genuíno, concordar com o todo ou alguma parte do que ouvira. Se não fizesse isto, eu iria interromper e pontuar, seja do ponto de vista comportamental, seja do ponto de vista teórico. Na segunda parte, na sequência da interação, seria livre o uso da palavra e do estilo interativo para cada parte: aditar, elogiar, discordar, levantar hipóteses, hesitar entre opções argumentativas, etc. Houve um bom repertório. No início, quase sempre eu interrompi quem estava com a palavra para cumprir a primeira parte do *script*. Mas, à medida que as conversas iam avançando, esta formalidade ia sendo melhor atendida. Não houve debates, nem ofensas pessoais, nem digressão temática. Em poucos minutos, todos estavam conversando de algum modo produtivo.

Disse a eles que seria muito bom se os gerentes responsáveis pelo GP pudessem seguir um protocolo básico e ampliassem suas competências conversacionais e que quase todas as competências se manifestam na conversação. Acho que todos deveriam praticar tais exercícios, e que eles seriam bem simples: (a) exercitar a escuta focada, repetindo internamente o que havia escutado, (b) fazer uma apreciação genuína para alguma parte ou para tudo que fora ouvido, (c) e dar sequência argumentativa com consciência do que diz e de como diz. Disse mais: que numa roda de conversa produtiva, quando alguém tomar a palavra e falar, o interlocutor deve estar atento para ouvir plenamente

(e, se possível, empaticamente, repetindo o que ouve internamente). Depois, deve escolher com genuinidade e autenticidade uma parte ou toda a argumentação, concordar com uma parte ou com a totalidade do dito, antes de uma nova emissão. As pessoas devem evitar, por inteiro, a atmosfera de abstrações, debates, discussões e ameaças. O facilitador, quando for o caso, deve pedir a prerrogativa de interromper, explicar, demonstrar a forma adequada e inadequada do uso do protocolo da experiência. Se as partes não cedem este poder de mediação para o facilitador, de início as coisas podem não funcionar bem. Depois, voltei a pedir a prática da escuta empática com o uso do áudio, na segunda parte da leitura do texto de Allan Wallace



Foto 5: Experimento de Conversação Produtiva

(Higor Monteiro) Realizamos neste momento uma sessão de conversação produtiva. O professor apresentou técnicas de conversação para utilizar no dia a dia de uma equipe de projetos, como também na vida pessoal. Para cada dupla de alunos, foi dado um tema para haver uma conversa relacionada a ele. Diante do que estava sendo falado, o professor apontou alguns problemas e sugeriu formas para manter a conversa em tom de apreciação pelo que o outro estava dizendo. Particularmente, achei bastante interessante e válido para o nosso contexto, pois estamos comumente transmitindo e discutindo ideias com pessoas conhecidas e desconhecidas, seja num ambiente de projeto, sala de aula ou até numa negociação.

(Juliane Cristine) Para o laboratório de conversação, foram propostos vários assuntos para trabalharmos em dupla, produzindo fundamentos em diversos níveis. Gostei muito da atividade, a qual mostrou o quanto é difícil a comunicação. Na atividade, observamos três parâmetros: o desenvolvimento da conversa, o que a outra pessoa está falando e como iremos responder. Pretendo utilizar esse método na minha vida pessoal e no meu trabalho. Pretendo também repassá-lo para as pessoas.

(Diana De'Carli) O exercício de hoje foi ampliado para todos os alunos, o que nos deu a oportunidade de exercitar o que está sendo proposto de forma teórica na disciplina. Foi bem interessante fazer a atividade e ver o uso na prática. Eu me sinto mais segura em fazer essa atividade, pela experiência profissional prévia e pelas atividades anteriores. Porém, ainda percebo a dificuldade de algumas pessoas, bem como a argumentação de alguns e a dificuldade de utilizar a técnica no âmbito profissional. Concordo com elas de que essa prática, para ter um resultado verdadeiro, precisa ser exercida pela maioria do grupo.

Por fim, acho que a manhã de hoje foi tranquila. Fizemos o lanche na sala especificamente determinada para isso, nos

deslocando minimamente, o que proporcionou ainda mais a integração do grupo.

(Aline Timóteo) Adorei este laboratório, achei super-útil. O grupo foi dividido em duplas que puderam experimentar uma técnica de conversação produtiva a partir de um tema sugerido por Valença. A dupla deveria discutir o tema, iniciando cada fala com uma apreciação sobre o que o outro disse. Você precisava ouvir e, ao mesmo tempo, pensar no argumento do outro e criar um argumento para responder. Senti-me realmente ouvindo o que o outro dizia, mas achei a prática muito difícil, porque é uma coisa que não estou habituada a fazer.

(Iveruska Jatobá) Foi muito rica a discussão baseada na prática relacionada à conversação produtiva. Foi possível vivenciar a técnica, bem como aprender assistindo aos colegas, e com os comentários e troca de experiências entre o grupo.

(Rafael Santos) Tornar uma conversa produtiva é difícil por vários aspectos. Eu tive oportunidade, no laboratório de conversação produtiva, de aprender a lidar com minhas dificuldades. Tornar a conversa fácil, entendendo inicialmente o outro antes de primeiro começar a falar o que acha é importante para colher a mensagem que a outra pessoa está emitindo. Algumas vezes, antes de escutar, já estou pensando no que vou fazer, ou seja, não presto atenção na mensagem que enviaram para mim. Agora, depois desse laboratório, observo que escutar a mensagem toda é, antes de tudo, uma atitude de respeito ao próximo, pois a pessoa usou argumentos que devem ser considerados.

(Wylliams Barbosa) Acabamos de realizar um laboratório de conversação produtiva, no qual dialogamos em pares sobre diferentes assuntos, mas sempre com uma visão direcionada e atenção constante focada no *feedback*, objetivando uma linha de raciocínio contínua. Percebemos que podemos fazer uso da

técnica para solucionar problemas e impedimentos em nossas atividades gerenciais, pessoais e de pesquisa.

(Thiago Ferreira) Esse laboratório é muito interessante. No meu caso, sei que muitas vezes acabo não conseguindo passar esse lado apreciativo sobre os argumentos do outro. Pretendo treinar mais, até ter essa prática internalizada em algum grau, mesmo que pequeno. Dessa forma, creio que alcançarei bons resultados.

(Luiz Sérgio) Essa prática a princípio me pareceu estranha pelo fato de termos uma situação de “conflito” em meio às conversas. Com o desenrolar da atividade, percebi que é preciso saber negociar, ficar atento à conversa do outro e arguir sempre que preciso dentro do contexto. O que mais percebo é que temos práticas viciadas, que ficam evidentes em um contexto como esse. Sempre estamos e ficamos na defensiva, ou seja, sempre usamos argumentações ao nosso favor para que não “fiquemos por baixo”. Este exercício, sem dúvida, é muito importante, pelo fato de pararmos e analisarmos em profundidade como está a nossa comunicação, seja ela na vida pessoal ou no mundo dos negócios e projetos. Vale, sempre, reforçar o que precisamos desenvolver e melhorar.

Clínica Coletiva de Desempenho Profissional

O histórico, os mapas e arquétipos sistêmicos da clínica estão apresentados no décimo primeiro capítulo.

(Valença) Acordamos com o grupo fazer a última clínica no formato de clínica coletiva, e não individual. O clinicado deveria trazer um tema que interessasse a todos, indistintamente. Assim, todos poderiam participar abertamente. Na clínica coletiva, há (1) a definição da situação, (2) elicitación dos elementos ou fatores principais, (3) busca da estrutura sistêmica mais perceptiva pelas

várias narrativas, (4) teste público e ajustes, (5) sugestões de ações de manutenção, melhora, transformação e extinção.

(Higor Monteiro) Neste momento, foi realizada uma clínica coletiva baseada no depoimento de um dos alunos, o clinicado. A exposição do seu problema foi mais coletiva do que individual. Diante disso, todos os alunos instigaram o clinicado a esclarecer o problema, como também fizeram perguntas com a intenção de ajudá-lo a encontrar uma solução. Achei esta experiência muito produtiva, tanto para o clinicado, como para todos os participantes. Podemos perceber como um conjunto de pessoas pode chegar ao entendimento de um problema e em conjunto estabelecer relações causais sistêmicas e sugerir possíveis soluções, levando em consideração todo o sistema e os fatores envolvidos relatados pelo clinicado.

(Jáder Abreu) Achei muito bom discutir um problema em conjunto com outras pessoas, tentando entender os fatores que o reforçam. É um problema enfrentado também em outras esferas públicas e é bastante interessante. O almoço foi muito especial. Eu não tinha pedido, mas o grupo agiu de forma comunitária e repartiu sua comida comigo, como acontece quando somos os últimos a chegar para um almoço em família.

Outro ponto interessante foi a receptividade que teve a minha ideia de homenagear minha esposa com a ajuda da turma. Ela está em nossa cidade de origem, e hoje é seu aniversário, então resolvi comprar um bolo e cantar parabéns virtualmente. A turma aprovou e gostou bastante da ideia. Agradeço a todos por isso.

(Iveruska Jatobá) Foi muito rica e interessante a participação na clínica coletiva. Fiquei impressionada como num relato contínuo foi possível extrair um arquétipo tão fiel do cenário. Também foi bastante interessante a participação do grupo, que

contribuiu com questionamentos, sugestões e hipóteses para tratar o problema.

(Paulo de Tarso) O problema abordado pela colega “x”, embora seja mais comum na vivência em empresa pública, é algo que também se expande para o campo das empresas privadas. Trata-se da questão de colegas de trabalho enrolarem no serviço e outros acabarem fazendo mais do que devem para compensar aquilo que o outro está deixando de fazer. A diferença é que as ações dentro de uma instituição privada são mais drásticas quando o indivíduo com tais características é apanhado. O professor Valença nos mostrou as consequências dessa falta de gerência.

(Rafael Santos) Diferentemente das outras clínicas, o problema relatado pela clinicada é uma situação mais ampla e comum entre os gerentes, que envolve não só o departamento/instituição em que ela trabalha, mas também várias outras empresas públicas. Tentamos, em conjunto, identificar o real problema, mas propor uma solução não é fácil, pois a instituição em que ela trabalha é secular e já existe uma cultura estabelecida. O maior problema é a motivação das pessoas para trabalhar, principalmente em uma cultura pública. Tentamos dar uma sugestão para resolver o problema, porém ela não poderia ser específica para o departamento em que ela trabalha. Identificamos que já existem órgãos internos que têm por obrigação realizar uma fiscalização para melhorar a performance das pessoas no ambiente de trabalho.

(Thiago Ferreira) Uma experiência boa. Mas, no caso apresentado, não pudemos ajudar muito, porque as maiores dificuldades não estão sob o controle da participante. A forma de ajudar foi mais uma questão de oferecer compreensão da situação e solidariedade. Por sinal, o problema levantado é bem relevante para a sociedade, não apenas para a participante que compartilhou a

situação. Fico feliz por ter contribuído e também por receber essa informação.

(Wylliams Barbosa) Acabamos de realizar uma clínica coletiva, na qual questionamos a clinicada em diferentes aspectos do problema relatado. Identificamos possíveis soluções de forma coletiva. Foi uma dinâmica bem diferente das anteriores, em vista do seu caráter de coletividade. Identificamos ainda que esse tipo de dinâmica é perfeitamente adequado em reuniões no contexto empresarial.

(Juliane Cristine) A prática da clínica coletiva esclarece bastante as formas de utilizar e desenvolver a técnica para elaboração do pensamento sistêmico através da construção de arquétipos. Uma sugestão para desenvolvermos mais a técnica seria aplicá-la nos próximos encontros. Essa clínica proporciona o crescimento de todos os membros da comunidade de maneira igualitária.

(Diana De'Carli) A clínica coletiva promovida pelo assunto abordado pela clinicada foi bem interessante, por possibilitar a discussão de um assunto com o qual muitas pessoas se identificam. Mesmo quem não trabalha em um espaço público sabe da prática que foi citada por ela, ou seja, mesmo quem não trabalha no mesmo âmbito pode se identificar com ele e se colocar no processo.

O processo é diferente da exposição individual, em que apenas o clinicado expressa suas ideias, mas acho que, por não ter sido explicitado que seria uma clínica coletiva, alguns comentários podem ter sido vistos como críticas pessoais.

Em relação ao processo em si, acho-o mais rico, pois há a colaboração de todos, de uma forma mais democrática. É importante lembrar, porém, que nenhum de nós usou a técnica de escuta atenta que nos foi ensinada hoje.

Terminei a clínica com o sentimento de apropriação do que foi construído.



Foto 6: Grupo num dos intervalos do Seminário 1.

Diário de Bordo do Final das Atividades

(Iveruska Jatobá) Engraçado que, à medida que os encontros acontecem, o último é sempre o mais rico em experiências e em conhecimento. A cumplicidade entre os participantes do grupo também é crescente. Muito rica a experiência desses dois dias em torno do escutar, da comunicação dentro dos projetos. A revisão

dos capítulos também foi bastante interessante e vai nos ajudar muito na próxima etapa.

(Wylliams Barbosa) Estamos finalizando as atividades do nosso segundo dia com a sensação de que executamos todas as tarefas de acordo com o cronograma previamente estabelecido. Realizamos revisões dos artigos e estamos trabalhando nas sugestões dos nossos trabalhos. Assim, teremos a possibilidade de evoluir o trabalho de forma bastante produtiva.

(Higor Monteiro) Considero que estes dois dias de seminário contribuíram bastante para sintetizar para mim a continuidade de uma comunidade reflexiva em que se precisa aprender a escutar as pessoas e a conversar produtivamente a fim de alcançar objetivos em conjunto.

Além disso, pudemos também experimentar a escrita, revisão e discussão de artigos que estão sendo construídos por várias pessoas e que servirão de base para a elaboração de um livro ao fim do semestre. Esse momento propiciou um ambiente de colaboração, discussão e aprendizado para todos os participantes, visto que há presentes alunos de mestrados e doutorados.

(Rafael Santos) Depois de dois dias de trabalhos e estudos, chego ao fim de mais uma rodada das aulas do TAC. Desta vez, as aulas foram no CIn-UFPE, onde conseguimos uma ótima sala, com uma excelente infraestrutura. O encontro foi bom para alinhar o pensamento em relação à construção do capítulo do livro. Eu não achava que seria necessário fazer referências a outros assuntos de outros capítulos, mas agora, depois de o grupo ter conversado e acertado os “pontos”, iremos (o grupo do capítulo) concluir a atividade e rever as revisões, o que começaremos a fazer já nos próximos dias. Depois, aguardaremos o último ciclo de aulas.

(Diana De’Carli) Para o fechamento do dia de hoje, fizemos o final da revisão dos trabalhos e tivemos uma conversa de

feedback geral dos trabalhos. Percebo que as pessoas perceberam onde haviam errado e aceitaram de forma madura as críticas que receberam. Foi muito bom o trabalho nesses dois dias, senti pouco cansaço em relação ao que produzimos. Acho importante o trabalho que está sendo feito de forma coletiva e tenho certeza de que a integração do grupo e a solidariedade não estariam sendo da mesma forma se estivéssemos fazendo a disciplina de forma tradicional. Fiquei ansiosa com a quantidade de trabalho aparente que teremos para que o artigo saia com o mínimo de qualidade diante daquilo que ouvimos como *feedback*.

(Jáder Abreu) Um dia espetacular. Como esperado, a experiência foi muito boa: alinhamos nossas ideias a respeito dos artigos a serem produzidos e dos modelos que usaremos. Estou ansioso para ver o resultado desse livro. Espero que no próximo encontro estejamos todos novamente nesse mesmo sentimento.

(Thiago Ferreira) Mais um momento interessante. Dessa vez, o foco maior foi revisar os textos dos outros grupos para o livro. Conseguimos andar bem, mas não chegamos ao final do último texto. Terminamos o turno com uma conversa sobre como vai ser o livro e qual o seu objetivo. A conversa serviu para alinhar bem a visão dos alunos que até então não estava clara.

Mais uma vez termino o dia satisfeito com o trabalho que realizamos e com a convivência agradável com a turma.

(Paulo de Tarso) Dois dias de atividades muito proveitosas no CIn-UFPE, na sala Galo da Madrugada. No dia anterior, estava cansado, no entanto a produção foi boa; no dia de hoje, estava mais relaxado, menos cansado e pude ter um bem estar melhor nas aulas. Logo, pude aproveitá-las melhor e acredito que contribuí com a clínica e com o trabalho junto ao grupo.

(Luiz Sergio) A cada encontro, temos uma nova experiência, uma nova realidade, novos aprendizados, convívios e com certeza crescemos, aprendemos e somos encorajados aos novos

desafios. Nesse encontro, mais uma vez compartilharmos a alimentação, as experiências, as clínicas e as revisões dos artigos feitos por cada equipe.

Essa percepção do que o outro pensa, vê, enxerga, enquanto comunidade, com certeza abre o nosso horizonte em relação às nossas ideias. Mais uma vez, valeu a pena. Posso dizer que cresci, aprendi, melhorei.

(Paulo de Tarso) Kelly não estava presente em seu aniversário, ela estava viajando. Ela, a esposa do nosso colega piauiense, Jáder. Ele resolveu comemorar o aniversário da esposa sem ela estar presente. Isso ocorreu logo após o almoço. Foi interessante. Nunca havia participado de um aniversário sem que a aniversariante estivesse presente. Feliz aniversário, Kelly.



Foto 7- Festa para Kelly

Capítulo 4: Quarto Seminário

O quarto seminário foi realizado nos dias 20 e 21 de Junho de 2013, em sala de aula do CIn-UFPE.

(Valença) O quarto seminário tratou das fases de Conclusão (por analogia) do Projeto e da sua Avaliação. Tinha por objetivos essenciais: a formatação final dos artigos, sua defesa pública e a avaliação do projeto (ou seja, da disciplina). Claro que o projeto de mestrado e de doutorado dos alunos continua, mas, de modo simbólico, esta fase conclusiva, com a produção dos artigos (e por consequência do livro), representa a elaboração final da própria tese.

Deixei os alunos inteiramente concentrados na tarefa de formatação final, que ocupou a maior parte dos dois dias. No intervalo do almoço do segundo dia, programamos uma celebração de conclusão do projeto e fomos todos, inclusive o Prof. Hermano Perrelli, almoçar em um restaurante próximo ao campus da UFPE. Houve muita alegria e senso de realização naquele evento. A atmosfera era muito elevada, livre, leve, bem humorada e apreciativa. Os dois dias foram de atividades intensas e concentradas em: (1) redação final do artigo, (2) defesa pública e (3) avaliação da disciplina.

Avaliação Final das Atividades da Disciplina

Depoimentos Públicos

(Valença) Pedi aos membros do grupo que fizéssemos a avaliação final dos quatro seminários, como a última atividade da disciplina, acionando o mesmo método de construção social. De início, fiz as ponderações que seguem.

- Julgo que a forma de avaliação individual, mesmo que sigilosa e/ou sem estar atrelada diretamente às recompensas positivas para os avaliadores, nem sempre é favorável e sem riscos. Disse aos alunos que a considero complicada (embora rápida, ela não é nada simples), inexata (quais os significados para cada um dos termos abstratos de um questionário individual do qual se extrai uma média?) e imprecisa (como podemos medir bem interpretações diferentes dos termos abstratos de um questionário?), entre outras limitações;
- Expliquei que haveríamos de fazer algo que buscasse superar em algum grau as limitações referidas, com uma avaliação pública, aberta e sem a minha interferência, tão logo fossem feitas as avaliações individuais. Durante o processo de verbalização de comentários das avaliações, eu não poderia emitir informações, nem opinar e nem sugerir ações que dissessem respeito à avaliação e aos comentários. Claro que estaria livre para conduzir o processo e o seminário como um todo;
- Neste caminho de construção social, cada aluno iria se pronunciar publicamente sobre o entendimento do termo ou do indicador da avaliação, uma vez que estaria avaliando a *posteriori* cada atividade, a partir da percepção de como experimentara as atividades do semestre na disciplina;
- Estimulei, assertivamente, que cada um falasse e julgasse da forma mais livre e autêntica possível. Incentivei, também, a avaliação e a expressão das contradições, das frustrações pessoais e das limitações, fossem elas teóricas, metodológicas, ou técnico-procedimentais;

- No que diz respeito às expectativas das recompensas, fiz as seguintes declarações: sou um professor convidado, ocupando por generosidade do Prof. Hermano Perrelli, periódica e provisoriamente, sua disciplina no CIn-UFPE; nenhum dos participantes vai ter a obrigação de se encontrar comigo, no programa, como professor, no futuro; darei nota para o desempenho conjunto das equipes e não para o individual; nenhuma avaliação negativa, por mais firme e dura que seja contra mim, vai interferir na atribuição da nota coletiva. Portanto, nada de simpatia gratuita ou calculada;
- Expliquei que fiz uma tradução e uma adaptação simples dos critérios estabelecidos por Etienne Wenger, Richard McDermott, William Snyder (2002) naquilo que eles julgam como benefícios pessoais e institucionais com a constituição de comunidades de prática, a curto e a longo prazos;
- Pedi aos membros do grupo que escolhessem julgar uma instituição única como objeto da avaliação de como fora favorecida com a experiência. Eles acharam que todas seriam inadequadas, porquanto a disciplina trouxera benefícios notadamente individuais, mas que o CIn-UFPE seria a menos inadequada. Depois, disseram que havíamos feito de início um diagnóstico do CIn-UFPE e que seria mais adequado que apontássemos, também, os potenciais benefícios para esta instituição com a experiência vivida;
- Cada aluno deveria colocar suas notas individuais no formulário para somente depois tornar públicas suas avaliações devidamente comentadas. Não seria necessário assinar ou identificar o formulário, uma vez que cada aluno receberia apenas uma cópia;
- Recomendei que cada um falasse no momento em que se sentisse confortável e na extensão de tempo de sua escolha. Alertei que teríamos em torno de três horas para a atividade, considerando um pequeno intervalo, e que cada um se abrisse para deixar bem clara sua avaliação e, sempre que possível, explicitasse detalhadamente a experiência, fosse agradável ou desagradável, comentando ou justificando o julgamento;

- Também sugeri que se, em algum momento, os termos e as avaliações passassem a ficar muito repetitivos, a avaliação poderia ser um simples “Idem” para a avaliação subsequente ou para todo o conjunto das avaliações;
- Notas e comentários da avaliação não teriam a identificação do aluno;
- Todos deveriam se comprometer a exprimir publicamente seus comentários;
- Avisei que iria registrar em absoluto silêncio suas avaliações e que, posteriormente, eles haveriam de ajustar, validar e certificar as redações, em seus subgrupos;
- As modificações ou adendos, cortes ou ajustes deveriam ser propostos por unanimidade no interior de cada subgrupo;
- Sugeri, também, que todos ajudassem na busca de uma escrita compreensível semanticamente e elegante, uma vez que meus registros estariam sendo feitos ao “sabor da pena”, uma escrita imediata, enquanto ouvia as avaliações. Não haveria uso de gravadores.

Primeira parte: Avaliação dos benefícios de curto prazo para os membros participantes

Ajuda diante dos desafios (1)(2)(3)(4)(5)

													Média	Desv Pad
4	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4		4,583	0,493

- A excelente oportunidade de participar de clínicas, observando algo que aflige um membro e que pode ser debatido com transparência e confiança diante de todo o grupo e, de modo específico, diante dos clinicados chegou a uma boa conclusão e todos saíram com boas orientações de ação;
- Todos têm muitas atribuições profissionais fora do CIn-UFPE, mas todos colaboraram para redigir o artigo com dedicação. Foi algo compartilhado e suportado por todos;

- Quero voltar a destacar a efetividade da clínica. No meu caso pessoal, pedi ajuda, constrangido a princípio, mas atingi o objetivo pessoal, urgente, com a solidariedade de todos. Foi uma experiência muito importante para mim;
- Trago um sentimento da construção coletiva. O maior desafio foi conviver com pessoas novas, trabalhar juntos, relacionando-me com pessoas com quem nunca convivi. Este foi o meu maior desafio, me relacionar com todos e viver em harmonia, num pequeno período de tempo e tendo a relação uma grande intensidade;
- Ora, meu sentimento, e talvez da maioria, é de termos vivido algo mágico. Não conhecíamos a teoria de ação comunicativa. As técnicas geraram sinergia, parecia haver um conhecimento antigo de todos do grupo. Em outras disciplinas, convivi por longo tempo e não construí amizades, nem tive grandes alegrias. Foi bom ter recebido tanta solidariedade num período muito curto;
- Vivi o desafio de um precisar compreender o outro, sobretudo em termos da limitação de horário da maioria para poder se reunir e trabalhar;
- A dinâmica praticada na disciplina ajudou bastante a alcançar tão bons resultados: porque agora entendo a insistência em refeições em conjunto, a imersão num hotel com horário intenso, as decisões demoradas, mas coletivas;
- Estamos com “gosto de despedida” no dia de hoje, pois a disciplina termina por aqui, mas fica a amizade e um gosto de “quero mais”;
- Não é somente o clínico que é ajudado, mas todos, enquanto comunidade. Aprendi a como se expor, a questionar, a ajudar e ser ajudado pelo outro;
- A construção do plano de projeto para o doutorado foi bacana. Foi uma construção coletiva, que vai ajudar muitas pessoas que estão envolvidas num contexto de ensino superior, além dos candidatos ao ingresso no programa de doutorado;

- É certo que outras pessoas que vão entrar no programa vão ser ajudadas pelo nosso trabalho;
- Particularmente, aprendi muito. Vivemos próximos e no plano de projeto acho que as pessoas que fazem disciplinas isoladas vão ser incentivadas a fazer de fato o mestrado a partir de nossa contribuição;
- Houve uma grande colaboração de todos, ajudando a escrever os artigos. Cada um de nós ficou responsável por melhorar todos os artigos. Os artigos dos outros membros também eram importantes;
- Na técnica da clínica, houve prejuízo pelo número de seminários, pois nem todos puderam participar das clínicas, isto por uma questão de agenda. Poucos seminários e muitos candidatos. Uma pena;
- Percebemos que tínhamos muitos alunos, mas poucos candidatos para participar das clínicas. Tanto que o número de clínicas foi diminuindo ao longo da disciplina;
- Grande aprendizado. Não tenho prática de pesquisa e foi ótimo conviver com os colegas mais amadurecidos e experientes. Foi muito bom;
- Na clínica, você descobre que todos têm problemas, basta se abrir para descobrir que o outro também sofre. A solidariedade na vida acadêmica parece rara, logo, foi muito bom experimentar isto;
- Maior impacto foi a quebra de paradigma de ensino das disciplinas tradicionais no CIn-UFPE. Vivo uma vida muito doida, super corrida. Sempre virando noites. De início estava pessimista, pensei que o livro nunca iria sair. Achei confuso o método no início, com muita conversa, certa lerdeza, limitação, hesitação, mas, aos poucos, a disciplina vai se organizando e todos vivem a dimensão comportamental de forma a ser observada;
- Na clínica, dá para ver o quanto a dimensão comportamental é necessária nas organizações. Há um equívoco: somos contratados para ajudar as empresas. Claro que os contratos são técnicos, mas lá, quando vamos ajudar, tudo vira comportamental,

pois as pessoas se queixam, reclamam, acusam, sofrem. O que falta nas organizações é espaço para conversar. As pessoas precisam conversar com maturidade;

- Construiu-se uma rede de relacionamento entre os alunos. Uma de nossas colegas está saindo da turma e da cidade, amanhã, mas garanto que estamos e seremos amigos. Não será uma pessoa de fora deste grupo;
- A inovação da disciplina, a quebra de paradigma num contexto tecnológico foi muito importante. Não é apenas ler conceitos e fazer projetos, mas olhar a tarefa técnica numa perspectiva humana, comportamental, conversacional. Foi uma quebra total do paradigma de convivência no ambiente acadêmico. Formamos um grupo coeso, unido, que se ajudou nas clínicas, nos *networkings*, na convivência;
- As técnicas foram ótimas para serem aplicadas na vida de todos nós. Na vida pessoal, familiar e social, e não apenas nas empresas;
- Estar na academia, fazer pesquisa, viver estudando conceitos era minha rotina. E aí, vem uma oportunidade de viver muitas destas dimensões comportamentais, na prática. Surpreendente, mas muito bom;
- Há muita gente perdida que faz mestrado e doutorado sem prática. Continua estudando porque não tem ou não sabe o que fazer. Segue estudando. Estuda projetos e nunca participou de nenhum projeto. Onde fica a prática? Os discursos salvam de fato a prática? Este semestre foi a teoria de dizer que não salvam. A prática é a diferença;
- O professor é polêmico. Ouve-se bem dele, mas ele é paradoxal. Ele vai contra a prática corrente, logo uns gostam dele e outros não;
- Critico muito esta perspectiva de fazer publicação pela publicação. Aqui vai ter uma publicação, mas com outro enfoque;
- Esta visão de ponte com o mercado foi muito importante. A teoria foi prática. Aliás, foi uma teoria da prática. Foi uma experiência indispensável para mim;

- Com relação à escrita deste artigo, percebi a comunidade deixando para fazer a parte mais importante na última hora. Estilo brasileiro. Não gostei de haver as reuniões com trabalhos mais virtuais, via web, do que presenciais. Isto pode ter influenciado na qualidade dos artigos;
- Discordo. Nem todos os grupos foram improdutivos ou deixaram a tarefa para última hora. No nosso grupo, houve mais de duas reuniões semanais, utilizando o *skype*. O encontro era virtual, mas estávamos vendo a face do outro. No meu grupo, acho que foram muito produtivas as reuniões via *Skype*;
- Sempre estávamos fazendo auto avaliação após as experiências. O diário de bordo implicava sempre você se ver em cada situação. Uma dinâmica muito diferente do que eu sempre vivi em sala de aula tradicional;
- Houve um engano: de início, pensamos que o nosso artigo seria um “resumo” do livro. Quando o professor explicou que era um artigo e não um resumo, houve uma grande pressão para se fazer reuniões via *hang-out* e *Google docs*, de modo que, mesmo depois de 22h, nas reuniões havia produtividade e garantia de segurança com cada um em suas casas;
- Também discordo. Acho que houve muitos encontros, mesmo virtuais, com muita produtividade;
- É muito difícil fazer artigos com quatro membros escrevendo e com pouco tempo disponível. À medida que iam avançando os seminários da disciplina, também avançava a escrita, então houve um enorme aprendizado nesta lapidação dos textos;
- A revisão de todos os outros grupos foi fundamental para melhorar a qualidade do artigo;
- Também discordo. Alguns colegas estavam “doidos” com os compromissos e as tarefas de outras disciplinas. Houve colegas que viraram noites, sacrificando-se, pois a agenda ficou complicada. Mas, com a ajuda de todos, furou-se a barreira da distância física e houve muita entrega;

- Acho que as reuniões via *skype* foram bem mais produtivas do que as reuniões presenciais. Foram mais práticas e contornaram a dificuldade de distância e do horário avançado;
- A primeira reunião presencial foi fundamental, pois com ela deu-se um “pontapé” básico, criando uma estrutura das atividades e necessidades iniciais.

Acesso ao conhecimento especializado (1)(2)(3)(4)(5)

													Média	Desv Pad
3	4	5	4	4	3	3	5	4	3	3	4	3,75	0,721	

- Gosto da metodologia que foi usada, porque o acesso à teoria foi prático, e não apenas conceitual, à base de leituras. Acho que, além da dinâmica, o fato de escrever o artigo implicou ler muito para poder escrever. Exigiu maturidade das pessoas. Aprofundar, apropriar-se, sentir-se confortável, antes de escrever;
- Tenho uma avaliação negativa. Sinto que houve na disciplina a falta de um *link* com o teórico. Não houve muitos momentos de apresentação, explicação ou exposição do professor sobre a teoria. E nem houve uma avaliação do professor após cada experiência, mostrando as dimensões teóricas;
- Concordo. Houve uma apresentação de um dos colegas no Grupo de Projetos do CIn-UFPE e, nesta ocasião, vi a relação clara da teoria com a prática e então tudo se encaixava;
- No meu caso, foi o contrário. Percebi a intenção do professor: experimentar para que a construção teórica viesse depois, por nós mesmos;
- Também me acho prejudicado. Ontem estávamos falando sobre isto: faltou uma apresentação detalhada da teoria. Talvez não antes das experiências, para evitar a perda da espontaneidade. Funcionou como foi feito, mas saio sem a precisão de onde está a teoria. Francamente, não sei onde está a teoria. Não sei como reproduzir o que aprendi. Sinto-me, desde o início, um tanto

sem conhecimento. Saio com um bom resultado, mas não tenho o meio ou recurso de onde está a teoria e como transmiti-la;

- No início, eu também estava confuso. Ao longo do curso, porque tenho uma boa base teórica, vi muitas teorias na prática;
- Para mim, a grande teoria foi construir na prática uma comunidade. Foi uma construção ao longo da disciplina. Aprendi a teoria na prática desta construção. Agora estamos vivendo esta teoria. A teoria para mim está na prática, na própria construção desta comunidade, que está viva e contente;
- A disciplina exige um pré-requisito teórico e de maturidade. Ela é prática. Ela pressupõe que você tenha alguma teoria de grupo. Este *link* pode ter faltado. Mas a teoria, um tanto estranha num contexto tecnológico, quantitativo, foi experimentar a convivência. No CIn-UFPE, se tem orgasmos com números e técnicas. Nesta disciplina a experiência foi outra: ela exige um aluno mais maduro. E esta turma é muito experiente e madura, e nisto houve um complemento entre a intenção do professor e as competências dos membros. Para muitos, faltou esta ponte entre teoria ensinada e prática vivida. Mas, na prática vivida, para mim, a teoria foi uma comunidade construída;
- Então vamos refletir: o que fundamenta todas estas práticas? Foi algo aleatório ou planejado? Esta disciplina foi uma evolução da disciplina passada do mesmo professor? Ou foi uma experiência totalmente nova? Claro que foi polêmica, pela segunda vez polêmica, mas foi uma intervenção prática neste ambiente. O que experimentamos está em tudo que os livros comportamentais dizem. Você lê os livros e não os entende. Depois que pratica, então, passa a entendê-los. Agora, se buscar praticar isoladamente, a experiência não leva aos conceitos, os quais exigem prática de todos numa comunidade;
- De fato, o que uma teoria quer dizer? A nossa experiência prática foi útil agora e será no futuro. Os resultados serão permanentes. Eu mesmo não senti necessidade de ler teoria nenhuma. Não ia fazer diferença ter lido teorias antes. Não senti e nem sinto esta carência teórica;

- A clínica mostrou a diferença entre competição e colaboração. Quem nunca leu, onde ainda não se leu esta teoria da cooperação? O bem estar de contribuir para o sucesso do outro foi o mais importante. O que houve foi isso: viver uma teoria e não ler uma teoria;
- Realmente isto foi o mais importante. Alguém dizia antes para mim: aqui neste ambiente existe muita competição e muitos deuses. Tudo aqui é para produzir melhor, mais artigos publicados, muito currículo. Entre 40 slides projetados durante uma palestra, 20 são do currículo do palestrante;
- Ótima a composição com heterogeneidade do grupo: administradores, engenheiros, psicólogos, tudo junto e praticando numa abordagem bem humana;
- Defendo mais a prática que vivenciamos e que pode nos ajudar a corrigir nossos projetos práticos na vida. Não sei como fazer isto, apenas lendo livros;
- Temos que investir nas pessoas e não em ferramentas, apenas. Nenhum projeto tem sucesso por causa das ferramentas;
- Aqui se viveu o lado humano, de convivência. Nos encontros, meus sentimentos foram bons: não vamos encontrar isto no dia a dia do mercado;
- Como trazer isto para meu dia a dia? Como levar isto para nossas equipes? Como criar comunidades de práticas em projetos em execução?;
- As regras do jogo são aplicadas de muitas formas. Estamos num sistema capitalista, que prepondera. O cliente tem muitas exigências e quer competir para ganhar dinheiro. Levar isto para o dia a dia é um grande desafio. Enorme desafio;
- Poderia ter mesclado mais a prática com exposições teóricas. Mas cada um tinha um conhecimento prévio. Talvez dois colegas tivessem melhores conhecimentos, pois participaram da primeira disciplina com o mesmo professor. Minha pergunta é: o que houve na primeira? Seria melhor ter um bom embasamento prévio para participar desta e assim poder aplicar estas técnicas com outros?;

- Aqui, vivi experiências com personalidades diferentes: colegas da área de saúde, psicologia, um professor experiente em consultoria, e outros de áreas diferentes. Vi perspectivas inteiramente novas em relação ao meu conhecimento, e fomos exigidos na interação. Mas acho que construí uma teoria minha, com a contribuição de todos;
- Quero lembrar que o professor deu uma lista de referências para cada um. Cada um deveria ter estudado o quanto quisesse de acordo com os seus interesses. Mas, talvez tenha faltado o professor explicar mais as a ligação entre as teorias com as experiências vividas. Como ele poderia nos fazer entender melhor o que experimentamos? Isto não foi excelente. Poderíamos ter entendido melhor a teoria de ação comunicativa;
- Concordo. Só teoria é ruim. Só prática também não é bom;
- Fui convidado para fazer uma apresentação do que aprendi na disciplina noutra disciplina de outro professor. Francamente, não sei o que vou fazer. Será que posso replicar o que vivenciamos?;
- Já eu discordo. Tive um grande ganho pessoal com a prática;
- Veja bem, a atividade sensorial, por exemplo, fiquei angustiado quando estava no escuro, olhos fechados, mas sem saber onde estava a teoria. O professor não estava fazendo aleatoriamente. Eu confiava nisto. Mas, no meu caso, onde localizar a teoria?;
- Tem o outro lado, uma experiência da escuta empática, por exemplo, me chamou muito a atenção. Já a apliquei imediatamente com meus alunos em Arcoverde numa turma de Biologia. Faltou energia na sala de aula. Enquanto a luz era restabelecida, utilizei a técnica e a turma adorou. Aprendi também. Não tinha esta teoria e conhecimento especializado. Dominei a teoria.

Melhorar na competência de contribuir para a equipe (1)(2)(3)(4)(5)

													Média	Desv Pad
4	3	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4		4,416	0,640

- No começo, houve ajuda para eu focar em algumas dimensões às quais eu estava desatento. Então este colega, mais experiente, foi uma grande ajuda, passei a ter mais referências. Isso eu recebi e passei a dar mais;
- A dinâmica de escrever junto fez melhorar minha contribuição aos outros. Havia em mim muitas preocupações de como o outro estava pessoalmente. Esta perspectiva foi nova para mim;
- A disciplina me fez ficar mais atenta sobre a forma de cada um conversar com o outro. Acolher, apreciar, discordar de modo a não desrespeitar e gerar um conflito. Para mim, foi uma contribuição notável. Vi melhora em meu desempenho;
- Agora sei que, antes de iniciar um projeto, deve-se buscar criar um compromisso de comunidade, pois isso vai alavancar a produção da equipe. Isto ajuda bastante para alcançar o objetivo final. Se pudermos aplicar este conceito e esta técnica, será ótimo, pois isso me fez ver que posso contribuir mais com equipes;
- A prática da escuta verdadeira é um benefício. Tento agora praticar mais com equipes. Fui muito ajudada na prática de revisão de artigos;
- A experiência de interrevisão em equipes foi uma grande ajuda. Eu fiz minha parte e dei novas contribuições. Estávamos nos policiando para não sermos egoístas;
- Não sei se ajudei ou se fui muito crítico nas revisões. Mas minha tentativa era ajudar com a indicação de deficiências nos artigos. Espero que meu estilo tenha sido percebido como a intenção de ajudar. Em tudo contribuímos. Roncar juntos num mesmo quarto e ter paciência. Sou alérgico a muitas comidas e ter de ingerir sem saber antes do que se tratava foram formas de con-

tribuições e de prática da confiança. Aprendi a colaborar com coisas novas. Levo muita melhora;

- Claro, ficávamos ansiosos com a contribuição de alguns colegas mais experientes. Mas dei minha parte, também ajudando os outros;
- Ainda não me considero um acadêmico, sou verde. Mas foi de grande valia fazer parte do grupo e escrever o artigo. A postura crítica de alguns me ajudou muito a não hesitar em dizer o mesmo para os outros colegas com quem trabalho. Os que corrigiram nosso artigo nos ajudaram muito. Foi muito válido, ajudei aqui e vou ajudar fora. No final dos artigos, tínhamos um pensamento mais comum, por força da melhora na ajuda de todos;
- Formar um time não é fácil. Mas ficou fácil. Todos ajudaram a todos e isto foi uma melhora pessoal e coletiva. O desenho da disciplina ajudou a formar esta equipe com todos ajudando a todos.

Confiança pessoal ou autoconfiança para lidar com problemas

(1)(2)(3)(4)(5)

													Média	Desv Pad
4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4,333	0,471

- Trabalhar bem em equipe. Percebeu-se o autogerenciamento, pois cada um tomou responsabilidade para si;
- Não vejo grandes mudanças no geral. Sou uma pessoa de grandes desafios na minha vida pessoal. Tenho a confiança que eu tinha antes. No entanto, não costumava escrever artigos e estou mais confiante. Nunca escrevi livros. Agora penso em escrever livro, pois antes pensei que era “coisa do outro mundo”. Vou me concentrar e vou escrever no futuro;
- Senti dificuldade para escrever. Isto me ajudou bastante. Na primeira turma, com o mesmo professor houve menos contribuição da equipe para os artigos do livro. Então, compara-

tivamente, esta experiência me ajudou mais do que a primeira com a outra turma e com o mesmo professor;

- Na confiança profissional ficou no mesmo, mas na clínica, fui capaz de me expor sem me sentir humilhado, e foi um grande crescimento para mim confiar algo tão pessoal, publicamente;
- Uma vez, vendo o Big Brother, alguém disse “sou muito amiga apenas com 15 dias de convivência”. Achei que era um exagero. Agora sei que é possível;
- Exatamente! No Exército, você é jogado na selva para sobreviver com outros. Depois das agonias, todos ficam grandes amigos. Solidariedade na prática. Nossa confiança cresceu. Nossa capacidade de conversar melhorou. Ouvir o outro melhor é agora uma autoconfiança ampliada em mim;
- Para mim, foi como lidar com o problema do outro. Como conversar de modo construtivo. Minhas experiências tem sido de debater, discutir, brigar. Eu mudei minha forma de falar. Muitos estão me perguntando por que eu mudei a forma de falar. Por que estou experimentando as técnicas que vivi aqui e, nisto, estou mais autoconfiante. Esta técnica simples, de que eu nunca ouvira falar, foi legal, muito legal e útil. Estou praticando.

Manter a alegria e o bom humor na convivência com os colegas
(1)(2)(3)(4)(5)

													Média	Desv Pad
4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,833	0,372

- No início, foi antes da disciplina começar, passamos dois dias e a Secretaria do CIn-UFPE não nos dizia quando ia começar. Naquelas conversas, já começava uma integração. Ali tudo teve início. Na outra semana, ficou mais fácil. Tudo estava conspirando a favor. Foi uma convivência muito harmoniosa;
- O grupo é muito bom. Foi uma sorte. Em outras disciplinas, as pessoas mal se cumprimentam. Desde o começo, que con-

vivemos bem. A dinâmica ajudou a manter o bom humor. A convivência foi interessante;

- Havia sempre a pergunta do que havia por fazer. Eu contava os dias que estavam faltando para cada encontro. Houve vínculo e prazer de vir para a aula. Houve alegria. Em muitas disciplinas, você sai de casa com raiva do que vai passar;
- Entrar numa sala com 30 pessoas, sem que ninguém fale com ninguém e, no final do curso, você se relaciona no máximo com três colegas;
- O professor toca a relação de um modo que gera intimidade, bom humor, brincadeiras;
- (muitos risos por uma piada!);
- Minha esposa adorou que a turma lhe tenha enviado parabéns e feito a festa de seu aniversário, mesmo a distância. Aproveito para agradecer em nome dela a todos vocês;
- A experiência de seminário residencial num hotel causou intimidade, com conversas fora do assunto da aula. Lá, estávamos focados para conviver bem. Trabalhar, comer, dormir e conviver com roncos (risos) e partilhar as despesas.

Ter a participação mais significativa/relevante dentro de uma equipe (1)(2)(3)(4)(5)

													Média	Desv Pad
4	4	5	3	3	4	4	4	5	5	4	4	4	4,083	0,640

- Uma colega liderou o processo de início. A intenção foi fazer as coisas de modo igualitário, independentemente da atividade. O trabalho foi feito de modo a haver uma participação relevante de todos;
- Queríamos que todos tivessem uma apropriação da escrita de todos. Não houve grandes discordâncias e todos ajudaram a todos;
- Não houve distanciamento ou desleixo com a tarefa. Houve boa organização, sobretudo depois da primeira revisão, de modo a

produzir um material de boa qualidade. Todos participaram de modo significativo, vendo o produto final desejado;

- No nosso grupo, houve boa divisão de tarefas, e ninguém ficou esperando o trabalho do outro. Eu mesmo entrei com atraso na tarefa e passei a dar uma grande ajuda. Eu queria dar contribuição relevante. Tudo bem dividido e com todos assumindo responsabilidades;
- Não sei se foi a mais significativa de minhas contribuições, considerando meus trabalhos antes desta disciplina. Minha participação foi relevante, mas confesso que me empenhei mais da metade para o final da tarefa. Foi um resultado bom, mas poderia ter sido melhor se eu tivesse assumido a responsabilidade desde o início;
- Eu também não ajudei inteiramente, porque não pude assistir à primeira aula, e já entrei defasado, da segunda aula em diante;
- Eu faltei mais com meu grupo. Os outros colaboraram mais do que eu. Confesso que poderia ter ajudado muito mais;
- Minha participação foi regular. Não tinha experiência de fazer artigos e o grupo me ajudou muito. Não soube pesquisar bem. Li coisas desnecessárias. Fui em busca de coisas muito antigas e perdi tempo e energia. Foi uma participação regular, na medida do possível;
- Alguns se auto acusam de baixa colaboração. Pelo menos para o colega de minha equipe que se auto acusa, quero discordar. Você (dirigindo-se para ele) nos ajudou e muito, mesmo ausente em algum momento. Houve ajuda dos outros;
- De fato, pode haver uma proteção para os faltosos. Trabalho em equipe deve ser de todos. Agora, é imprescindível que todos ajudem a todos que precisam. Isto é muito forte para formar uma equipe;
- Participei no MBA e o grupo era de cinco pessoas. Mas tinha uma delas que não aceitava a falta dos outros. Enfim, ela produziu seu trabalho sozinha e os quatro ficaram trabalhando em grupo. Foi uma experiência chocante;

- Acho que fiz tudo e o melhor dentro de minhas possibilidades. Ajudei os que estavam com problemas. Ter espírito de equipe pede que todos ajudem. Ausências e problemas precisam ser justificados, mas, sobretudo, deve haver justiça na cobertura das pessoas faltosas ou não envolvidas. Dificuldades iguais não permitem que haja privilégios para uns ou outros;
- O ponto máximo é este: todos temos altos e baixos, uns fazem mais e outros menos, mas não é legítimo que uma pessoa sempre tenha problemas e os outros se vejam obrigados a compensar.

Experimentar um senso de pertencimento e integração (1)(2)
(3)(4)(5)

												Média	Desv Pad
4	4	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	4,666	0,623

- Complicado no início. Faltei à primeira aula. Não conseguia acreditar que iríamos escrever um livro. Com o tempo, vi o livro da turma do semestre passado, rápido. Depois, com a intensidade do interesse dos pequenos grupos em escrever o artigo, fui me sentindo partícipe e integrado;
- Sinto-me integrada no pequeno e no grande grupo. Foi construída uma comunidade;
- Tive experiência de escrever no livro anterior e sabia que iria acontecer o segundo livro. Houve uma interação construída. Pertencer e integrar não é teoria e nem é um estalo. Nem é um passe de mágica. Estamos amigos, brincando, gostando de estar junto, fazendo piadas com comidas, roupas, gostos. Isto foi uma linda construção. Estamos nos relacionando nas folgas;
- Aqui tem uma equipe madura. Não houve panelas. Não houve subgrupos. Sempre houve contatos com o grande grupo. Maturidade é a chave. Aqui foi ótimo;
- Fizemos uma revisão de qualidade para produzir um livro de qualidade;

- Interagimos com os outros grupos, sempre perguntando sobre a produção do outro com interesse;
- (piada, risos)
- Gente, eu entrava no *skype* e era uma hora da madrugada e percebia que havia grupos reunidos. Isto é animador e inspirador;
- Exato! Lembro que uma vez estávamos trabalhando até 4h da madrugada;
- A revisão foi uma atividade de co-responsabilidade. Ficamos partícipes. Não tínhamos conhecimento de todos os demais grupos. Era uma revisão muito mais da estrutura. Como um leigo estaria lendo? Era esta a base de nossa contribuição. Não como especialistas. Inclusive, quando indicávamos outra referência especialista, não sabíamos qual;
- Não tínhamos como opinar muito sobre o assunto do outro grupo, mas estávamos preocupados e comprometidos com a participação e a qualidade dos artigos e do livro de todos;
- Foi uma grande motivação, esta de publicar o primeiro livro na vida. Uma oportunidade única;
- (piada, risos);
- Não era a selva do Exército, mas foi uma grande oportunidade de colaborar num grande desafio;
- Foi bem diferente do primeiro livro. No outro livro, o foco foi nos arquétipos e não na redação de artigos. A tarefa dos alunos era produzir e aprender a tratar dos arquétipos. O professor ensinou os arquétipos e nós os praticamos com o tema do futebol, que os alunos escolheram;
- Não entendíamos a ideia de fazer refeições juntos, não faltar, ser pontuais, estar atentos. Tudo isso era fundamental, mas não sabíamos disto a princípio. Participar de todas as aulas não era mais uma obrigação, mas uma vontade e um gosto. Quem veio na segunda aula, e isto foram dois colegas, prejudicou um pouco o andamento do grupo. Fazer tudo junto faz completa diferença;
- Eram dezesseis horas seguidas e não oito aulas de duas horas, como é normal. Então a convivência se fortalece e se estrutura;

- Antes eu achava que *coffee-break* era para descontraír. Hoje eu acho que tem muito de construção social, envolvimento, convivência;
- Chegar atrasado, por exemplo, para mim, tem agora outra leitura. Faz mal para todos e em especial para a equipe de trabalho;
- No *start*, não houve esta coesão e esta integração. Eu cheguei com um pouco de atraso no primeiro dia, e achei ruim, fiquei um pouco deslocado, agora imagina quem faltou as primeiras 16 horas!;
- Identifiquei que as pessoas que se uniram a partir do segundo encontro tiveram uma perda na integração do grupo.

Segunda parte: Hipótese do desenvolvimento profissional futuro

Espaço para expansão das competências e da especialização
(1)(2)(3)(4)(5)

													Média	Desv Pad
4	5	4	5	5	3	5	4	5	5	4	5	4,5	0,645	

- Contribuirá, pois estou determinada a aplicar as técnicas que aprendi;
- Contribuirá em curto prazo pelas técnicas que estou começando a usar, especialmente a sensibilização para ouvir, com resultados imediatos na minha equipe;
- Contribuirá, pois gostei do que experimentei aqui e quero repetir;
- Contribuirá pela forma diferente como aprendi e, sobretudo, parar para refletir sobre a ação e o que se pode fazer para melhorar o trabalho em equipe;
- Contribuirá pela mudança de meu comportamento para perceber diferenças e fatores relacionados a equipes;

- Contribuirá por ter trazido diferentes e novas perspectivas de atuação. Vou ficar mais sensível a isto.
- Contribuirá, pois vai enriquecer as formas como eu trabalho. Vou analisar as realidades com outras técnicas e mais abrangência;
- Contribuirá na forma como lidarei com as equipes e no meu projeto de mestrado que está incipiente. Agora, me entusiasmo por comunicação;
- Contribuirá, pois eu ensino e o que eu experimentei na disciplina já está sendo útil para mim e meus alunos;
- Idem ao colega anterior. Terei ganhos pessoais e digo o mesmo para meus alunos;
- Contribuirá em três níveis: (a) no profissional, percebo que outros também têm problemas e queixas, (b) no mestrado, algumas coisas que pensava antes me levaram a outra linha de percepção de problemas, que pode ser útil na minha pesquisa, e (c) na vida pessoal, quero ouvir mais e melhor. Isso em relação ao cônjuge, filho, parentes, amigos, etc. Todos precisam ser melhor ouvidos.

Networking para manter-se alinhado, informado, lado a lado com o mercado (1)(2)(3)(4)(5)

													Média	Desv Pad
4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,75	0,433

- Espero que mantenhamos amizade nos vários campos e nas áreas. Vamos nos dispersar um pouco, mas a construção foi forte e temos certeza de que vamos nos ajudar, pois há um sentimento de “velhos” amigos. Vamos ter a liberdade de pedir ajuda a estes colegas e estou aberta para receber pedidos de cada um de vocês;
- *Networking* foi criado. Vários estão em permanente contato. Isto vai ficar na pós-disciplina;

- As relações e o respeito vão continuar. Em ambiente de incertezas, certamente vamos nos ajudar. Será o caso de uma saída de emprego, ou de cidade, ou de área de interesse, isso pode ser o elo para manter a relação;
- Estou vivendo isto. Pedi ajuda à comunidade na clínica. Fui atendida. Já tenho contato com uma professora que pode ser minha coorientadora na nova cidade para onde estou indo;
- Na área acadêmica, foi imediata. Já houve grandes ajudas entre os membros nestes quatro meses. Mais na frente, certamente, vamos nos comunicar e nos ajudar;
- Pessoas são sempre bem vindas. Estou feliz por ter contribuído com dois colegas. Somos todos canais e pontes nos destinos de todos. Vou levar mais gente na minha mochila de contatos. Se precisar, vou pedir ajuda. Se preparem! Na nossa área, muitos se conhecem. Vamos nos ajudar;
- A área médica tem grande networking. Deveríamos aprender com eles;
- Idem o que já foi dito;
- O *networking* não se faz entre nós, mas nos networkings de todos nós. Estas redes se somam;
- Idem;
- Idem;
- Idem;
- Idem.

Melhorar a reputação profissional (1)(2)(3)(4)(5)

													Média	Desv Pad
4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	5	4,25	0,433	

- Sim, usando novas técnicas e experimentos, quebrando paradigmas, algo que vou tentar disseminar, vai mudar minha imagem;

- Sim, especialmente com o conhecimento novo e as experiências vividas, fora do convencional;
- Sim, aplicar o que aprendi traz visibilidade;
- A reputação virá com a transformação de minha prática;
- Não vejo como haver uma grande transformação da reputação. Mas acho que se este *networking* fala e eu me coloco com uma atitude de mudança, acho que pode ajudar;
- Esta pergunta só se aplicaria para clínicas e experiências públicas. Pode melhorar a reputação se for reconhecida a disciplina como uma melhora da grade acadêmica, mas isto vai depender de como o mercado vai receber e julgar esta experiência;
- Idem;
- O professor é visto como alguém que constrói comunidades, junta pessoas. Serei conhecido como alguém que participou disto com ele;
- Para eu conseguir os dois dias necessários para os seminários foi difícil porque meus chefes dizem que são dias de “folga”. Foram os dias em que mais eu trabalhei. Ora, isto já passa a ser um reconhecimento. Poderia ser proibido de vir;
- Usamos técnicas de reflexão, de desaceleração, de coesão em grupo. Vou usar isto nos meus trabalhos e vai melhorar minha reputação sim. O ambiente vai contribuir para o *networking* e para manter a imagem;
- Aspectos técnicos e teóricos aprendidos. O livro vai, por si só, ser formador de opinião e conhecimento. Outras pessoas vão contribuir. Nossa reputação vai ser melhorada. Teremos qualidade e isto vai ser aprovado;
- Melhoro minhas competências pessoais e profissionais e então, indiretamente, vai melhorar minha reputação.

Melhorar a empregabilidade e a oportunidade no mercado (1)(2)(3)(4)(5)

													Média	Desv Pad
4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4,583	0,493

- Tudo está ligado ao *networking*. Se melhoram as competências, se aplicarmos técnicas novas, se as pessoas forem ajudadas, se as consequências das últimas respostas operarem bem juntas, então vou ter mais chances no mercado;
- Idem;
- Idem;
- Idem;
- Idem;
- Idem;
- Idem;
- Idem;
- Idem;
- Idem;
- Idem.

Fortalecimento da identidade profissional (1)(2)(3)(4)(5)

													Média	Desv Pad
4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	5	5	4,333	0,471

- As últimas quatro respostas fundamentam o fortalecimento da identidade profissional;
- Tudo que foi aprendido na disciplina pode ajudar a criar a sua marca pessoal, pois somos sempre avaliados pela forma de nos relacionarmos no mercado. Saio com a vontade de ser reconhecido como alguém que é capaz de refletir sobre a ação;
- Também quero ser visto como alguém que se relaciona bem com os demais membros de equipes;

- Teremos de cuidar desta Marca, pois ela serve de foco ou espelho das respostas que demos para as outras perguntas. Se sou uma boa profissional, as outras pessoas confiam, se eu me comporto de acordo com minhas palavras, claro que vou fortalecer minha identidade profissional;
- Quando eu ajudei uma colega da equipe, eu dei minha assinatura para ela, pois eu a apresentei para outro profissional de outra cidade. Todos corremos este risco ao apresentar colegas. Aqui não vai ser diferente;
- Temos que cuidar disto, pois é um grande risco indicar uma pessoa que venha a sujar nossa imagem em outro lugar. Às vezes, são pessoas muito boas, mas que não têm bom *background* técnico;
- Idem;
- Idem ;
- Idem;
- Idem;
- Idem.

Ampliação das perspectivas de resolução de problemas (1)(2)
(3)(4)(5)

													Média	Desv Pad
4	4	5	4	4	4	5	5	4	5	5	4	4	4,416	0,493

- Sim, porque eu resolvo milhões de problemas por dia. A maioria dos problemas é com pessoas, conversas ruins, mal entendidos, e esta perspectiva de escutar melhor vai ampliar minha capacidade de resolução de problemas;
- Sim, abriu um leque grande de pensamento e de observação da realidade;
- Talvez, ajudou muito a refletir sobre as ações. Mas isto é futuro. Talvez, pendendo para o positivo;

- Sim, o futuro já é presente. Já melhorei bastante a maneira de conversar no trabalho. Vai melhorar minha forma de atuar com equipe. Vou ficar fortalecido nisto;
- A clínica foi sempre para mim um modelo ideal. Vi uma inteligência não assertiva e colaborativa para resolver problemas. Foi uma abordagem que ampliou minha forma de ver, observar, analisar. Quebrou preconceitos;
- A técnica de escuta foi ótima. Espero construir ambientes mais interativos e colaborativos. Vou pedir à equipe que haja dias para trazermos comida, para conversarmos sobre problemas pessoais, ajudas concretas para cada um. Vou tentar solucionar conflitos com a melhora da escuta;
- Além da escuta empática, aprendemos cuidados não diretivos, colaborativos. Gostei da leitura de arquétipos, que fizemos logo no começo. É fundamental na resolução sistêmica de problemas;
- Tudo que fizemos é de uma influência positiva na resolução de problemas. Já estamos resolvendo problemas de uma forma muito melhor e mais eficaz. Já estou agindo diferente e de modo mais compreensivo com as pessoas e com rapidez e produtividade;
- Uma das frases mais fortes: ver a situação complexa requer muitas possibilidades e não a escolha de uma coisa certa. Saio enriquecido com a disciplina. Procurar viver e experimentar em equipe;
- A curto, médio e longo prazos sim. Sinto-me diferente e muito ajudado;
- Meu grande desafio é não parar de manter a prática. Lutar para não ser engolido pela rotina. Praticar estas técnicas, sem hesitar. Ter resiliência, insistir, determinar-se;
- Amadurecer sempre. Querer o melhor. Refletir para melhorar sempre;
- Observar o semblante das pessoas. Ficar atento para ajudar as pessoas com a observação e a escuta empática. Teoria é uma

coisa e prática é outra. Se a pessoa não está bem, perguntar a mim mesma: qual o problema que a pessoa está vivendo? Preciso ficar atenta para escutar e resolver os problemas na equipe;

- Às vezes, uma pessoa está sem uma empregada doméstica. A vida dela virou uma grande bagunça. Com a dificuldade dela, toda a equipe sofreu o mesmo problema. No caso, arranji logo uma diarista para ela. Algo mudou na minha percepção;
- Claro, uma pessoa se desquitando, por exemplo. Qual a equipe que não sente? Todos ficam afetados. Vivi um caso agora e orientei que ele ouvisse mais, fosse mais empático e compreensivo com a companheira. Melhorou para ele e para o clima com sua mudança;
- Idem.

Garantia do fortalecimento dos padrões de excelência no desempenho profissional (1)(2)(3)(4)(5)

												Média	Desv Pad
4	4	5	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4,333	0,471

- Vai contribuir para o fortalecimento, foram boas práticas, o professor é experiente e as práticas foram consistentes;
- Sim, mas indiretamente, houve um grande esforço coletivo e se ficarmos comprometidos em pôr em prática, sim;
- Idem;
- Escrevemos e reescrevemos, revisamos e revisamos, isto fortaleceu o conceito de excelência;
- Idem;
- Idem;
- Idem;
- Idem;
- Idem;

- Idem;
- Idem;
- Idem.

(Questões inspiradas em Cultivating Communities of Practice, Etienne Wenger, Richard McDermott, William Snyder, Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts, 2002).

Terceira parte: Benefícios de curto prazo para o CIn-UFPE

Um espaço de resolução de problemas do CIn-UFPE (1)(2)(3)(4)(5)

												Média	Desv Pad
3	2	2	3	4	3	3	2	2	1	2	2	2,416	0,759

- Embora tenha achado que esta experiência foi inovadora, não sei até que ponto isto pode ter efeitos práticos no CIn-UFPE. Não tenho noção de como nosso trabalho vai ser avaliado pelos docentes e discentes. Mas pode ser um início de mudança de paradigma;
- O CIn-UFPE é um lugar especial, mas é dentro da UFPE, talvez um dos centros que mais acolhe mudanças. A experiência ajudou;
- Idem;
- O CIn-UFPE tem um modelo mental mais aberto. Muitas coisas foram mudadas: duas vezes de dezesseis horas intensivas já é uma inovação. No entanto, o professor queria oito dias intensos e contínuos, num residencial. Nem todo mundo tem o patrocinador que o professor teve, pois o Prof. Hermano bancou esta experiência com sua coragem. Pode haver reação contrária de seus colegas;
- Todas as empresas injetadas não modificam a estrutura do CIn-UFPE. Em curto espaço de tempo, é impossível. A UFPE não

executa seus orçamentos porque não tem agilidade. Difícil julgar como algo que vai ser visto como muito positivo;

- Tentamos criar um ambiente de resoluções eficazes. Ele ficou restrito ao pequeno grupo. Não vejo como o sistema amplo tenha sido ajudado;
- Certo, na primeira noite no hotel, eram 23h e estávamos dialogando com Hermano sobre nosso diagnóstico. Ele aceitava as ponderações, mas, ao mesmo tempo, defendia a estrutura atual do CIn-UFPE;
- Fizemos um diagnóstico do CIn-UFPE e acho pouco provável que as sugestões que demos/ofertamos venham a ser acolhidas. Foi uma semente que pode ou não florir. Não sou otimista com benefícios para este ambiente em curto prazo;
- Talvez;
- É grande a dificuldade de que um micro-ambiente fechado possa reverter o macro ambiente. Sou pessimista;
- Aqui é um ambiente muito difícil de mudar;
- A pergunta é: há um comprometimento da cúpula da UFPE e do CIn-UFPE? Eles vão ler o livro? Vão querer ler, refletir e mudar? Vão aceitar as sugestões mais simples? Bastaria experimentar as mais simples;
- Não haverá mudanças de curto prazo. Nem as mais simples.

Criar um espaço de respostas mais rápidas para questões relevantes (1)(2)(3)(4)(5)

													Média	Desv Pad
2	2	2	3	3	1	3	2	2	1	2	2	2	2,083	0,640

- (O grupo recomendou considerar todas as respostas anteriores nas últimas duas perguntas).

Atividades com redução de tempo e de custos (1)(2)(3)(4)(5)

													Média	Desv Pad
2	2	2	3	3	2	3	2	2	1	2	2	2	2,166	0,552

- (O grupo recomendou considerar todas as respostas anteriores nas últimas duas perguntas).

Melhoria na qualidade das decisões (1)(2)(3)(4)(5)

													Média	Desv Pad
2	2	2	3	3	2	3	2	2	1	2	2	2	2,166	0,552

- (O grupo recomendou considerar todas as respostas anteriores nas últimas duas perguntas).

Coordenação, padronização e sinergia entre suas unidades (1)(2)(3)(4)(5)

													Média	Desv Padr
2	2	3	3	4	1	3	2	2	1	2	1	1	2,166	0,897

- (O grupo recomendou considerar todas as respostas anteriores nas últimas duas perguntas).

Recursos disponíveis para a implementação das estratégias (1)(2)(3)(4)(5)

													Média	Desv Pad
2	2	3	3	3	2	3	2	2	1	2	1	1	2,166	0,687

- (O grupo recomendou considerar todas as respostas anteriores nas últimas duas perguntas).

Habilidade de assumir riscos com a retaguarda dos membros da comunidade (1)(2)(3)(4)(5)

													Média	Desv Pad
2	2	3	3	3	2	3	2	2	1	2	1		2,166	0,687

- (O grupo recomendou considerar todas as respostas anteriores nas últimas duas perguntas).

Quarta parte: Hipótese de benefícios de médio e longo prazos para o CIn-UFPE

Habilidade de executar o planejamento estratégico (1)(2)(3)(4)(5)

													Média	Desv Pad
3	1	2	3	3	2	4	2	2	2	2	2		2,333	0,745

Capacidade de desenvolvimento do conhecimento voltado para projetos (1)(2)(3)(4)(5)

													Média	Desv Pad
2	2	2	4	4	2	4	2	2	2	2	1		2,416	0,953

Alianças baseadas no conhecimento (1)(2)(3)(4)(5)

													Média	Desv Pad
2	2	2	4	3	2	5	2	2	2	2	1		2,416	1,037

Emergência de competências não planejadas (1)(2)(3)(4)(5)

													Média	Desv Pad
2	2	2	3	3	2	4	2	2	2	2	2		2,333	0,624

Habilidade de predizer ou prever desenvolvimento tecnológico (1)(2)(3)(4)(5)

	Média	Desv Pad
2 2 2 5 4 2 3 2 2 2 2 2 2,5	2,5	0,957

Habilidade de aproveitar oportunidades emergentes no mercado (1)(2)(3)(4)(5)

	Média	Desv Pad
2 2 2 4 4 2 5 2 2 2 2 2 2,583	2,583	1,037

Habilidade de pensar estrategicamente (1)(2)(3)(4)(5)

	Média	Desv Pad
2 2 2 3 4 2 4 2 4 2 2 2 2,583	2,583	0,862

(Os membros pediram para dar respostas e comentários para todo este conjunto de perguntas. Havia uma pressão de tempo, aliada à falta de concretude e imediatismo das perguntas. Estávamos há mais de três horas na atividade e tínhamos um compromisso de almoço com o Prof. Hermano Perreli para agradecer e celebrar o fechamento da disciplina. Ainda teríamos mais quatro horas dedicadas à apresentação final dos artigos por cada equipe, no expediente da tarde.)

Eis as respostas dadas para os sete tópicos que compõem o quarto conjunto de perguntas:

- Embora sejam encontros pontuais, teve uma característica interessante: o Prof. titular da disciplina, que cedeu o espaço, está diretamente ligado ao Conselho e pode acelerar o processo de mudança deste ambiente;
- Não devemos esquecer que pode haver uma avaliação negativa da experiência pelos outros colegas. Com o desgaste do tempo,

sem este grupo se encontrar e se não houver a manutenção das novas técnicas e práticas, é improvável qualquer mudança aqui;

- É possível que outros considerem que é possível pensar estrategicamente de outra maneira e com outro método, mas não se deve esquecer que aqui é um ambiente dominado tecnologicamente;
- O Cin depende da UFPE e todo o ambiente sofre por falta de planejamento integrado das unidades da UFPE;
- Uma comunidade de apenas quatro meses tem muito pouca influência no sistema geral, construído por muitos anos. Faltam tempo, recursos, diretrizes, práticas continuadas. O pior: faltam pessoas estratégicas envolvidas e comprometidas com esta mudança. Na minha opinião, não trará grandes benefícios;
- A comunidade foi de discentes sem nenhum poder direto na instituição;
- Até que ponto, um lugar com 100 professores vai se sensibilizar com esta experiência isolada? Não vai acontecer nada, temos de ser realistas;
- Gastei quarenta minutos ontem para imprimir os artigos para revisão. Muitas Universidades no Brasil não têm sequer papel higiênico. Temos que entender as barreiras que impedem a mudança;
- Enquanto clientes, temos o direito de repercutir nossas opiniões. Foi uma tentativa de mostrar nossos valores e nossas aspirações;
- Bem, pode haver uma reação muito negativa a esta experiência.

(Questões inspiradas em **Cultivating Communities of Practice**, Etienne Wenger, Richard McDermott, William Snyder, Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts, 2002).

(Valença) Terminada a atividade de avaliação, tendo recolhido os formulários com as notas individuais sigilosas, e tendo

me mantido em inteiro silêncio, pedi licença e fiz algumas observações para os alunos:

- Havia feito os registros e as anotações ao “correr da pena”, em forma de registro imediato. Iria passar a limpo as anotações e encaminhá-las para a validação final deles. Esta validação deveria ser feita no interior de seus sub-grupos de trabalho e não poderiam ser acolhidas, senão por unanimidade. Nenhum sub-grupo poderia modificar as correções e ajustes, uma vez realizados pelo(s) subgrupo(s) anterior(es);
- Todos os alunos precisariam se reunir por mais quatro horas extras, em caráter presencial, para analisar e incorporar as últimas sugestões de revisão do artigo, feitas no quarto encontro, logo após minhas duas revisões pessoais. Além desta atividade final, deveriam corrigir e validar as redações finais que fiz das avaliações da disciplina;
- A um grupo, específico, pedi a inclusão de referências mais detalhadas de conceitos de Chris Argyris e Donald Schön (1978, 1996) no seu artigo, pois na abordagem de Aprendizagem Organizacional, julguei que havia uma grave lacuna e alguma inexatidão na redação original. Eu os atenderia neste horário extra, se preciso;
- Fiz referência a dois fatos, sem querer me justificar: (a) no início da disciplina, havia entregue uma lista de livros e artigos, além dos meus livros pessoais, como sugestão de leituras prévias e preparatórias. Cada um lia o quanto quisesse, o que quisesse e como quisesse; (b) não procedia o comentário de que as experiências foram soltas e sem ligação com a teoria. Nenhuma experiência foi uma invenção impulsiva ou em tentativa e erro, mas antes um uso protocolar de alguma boa teoria. Sempre comentei as experiências. Nada que eles experimentaram foi uma experiência de improvisação amadora. Agora, certamente, fiz os seminários num estilo mais parecido para eles com a de um “consultor” e menos parecido com o papel tradicional do que seja um “acadêmico”. De fato, não fiz exposições teóricas minuciosas, não trouxe ou dissequei artigos célebres, não citei expoentes, não provoqueei debates. Apenas comentei as experiên-

cias com base em excelentes teorias, todas antecipadamente entregues ou disponibilizadas, inclusive com livros gratuitos. No entanto, por algumas avaliações que me fazem inferir frustrações, eu renovo minhas desculpas;

- Agradei a confiança e boa entrega de todos. Sem isto, teoria alguma ou facilitador algum poderia alcançar os mesmos resultados. O bom êxito neste tipo de método é correlacionado à maturidade, entrega, transparência, autonomia e solidariedade dos participantes. Falei do meu modelo tridimensional de intervenção (Valença 2007,2009), em livro que constava da bibliografia;
- Agradei, mais uma vez, ao colega Prof. Hermano Perrelli. Sua coragem e sua confiança me deixam muito honrado;
- Finalmente, disse que eles construíram uma boa teoria. Que procurassem ler mais outros livros comportamentais em GP e, também, em Dinâmica de Grupo. Não iriam encontrar grandes novidades ou grandes diferenças do que eles disseram com base nas imagens do que estavam relatando e avaliando das experiências vividas;
- Afirmei que quando se constrói uma boa comunidade, também se constrói uma boa teoria. Esta fica endêmica na nossa mente e não nos apartamos dela com facilidade. Disse, francamente, que os considerava bons teóricos, pelo que eu ouvira nas avaliações;
- Agradei a todos. Abraçamo-nos e fomos ao encontro do Prof. Hermano Perrelli num restaurante próximo ao CIn-UFPE.

(À tarde, tivemos uma sessão de quatro horas para exposição e debates sobre os artigos escritos. Também foi um clima festivo, de celebração pelos feitos).

Concluimos as atividades com despedidas calorosas.

PARTE 2

PRODUTOS DOS SEMINÁRIOS

Colocamos os produtos e artefatos produzidos nesta segunda parte. O foco está na plataforma de planejamento que os alunos fizeram para o mestrado e o doutorado. O propósito com este produto foi, além de os alunos experimentarem um processo reflexivo com seus projetos acadêmicos, oferecer um instrumento de apoio à reflexão de outros candidatos a mestrado e doutorado. Completa esta parte um conjunto de artigos dos alunos, realizado em grupo e revisado com a contribuição de todos os outros alunos, cobrindo as áreas de inovação, transformações nos conceitos e práticas de projetos, tendências futuras e sistemas de aprendizagem.

Capítulo 5: Mestrados e Doutorados são Projetos

Hermano Perrelli de Moura⁴

No Brasil (e no mundo) um mestrado ou doutorado é um curso de pós-graduação, ou seja, aquele que é realizado após os estudos de graduação (por graduados). Um mestrado tem uma duração típica de dois anos e um doutorado de quatro anos. Esses cursos são oferecidos dentro de programas de graduação em áreas específicas de conhecimento. O CIn-UFPE possui um programa de pós-graduação em Ciência da Computação, composto por um mestrado (acadêmico), um doutorado e um mestrado profissional. Os alunos participantes do projeto aqui descrito são (na sua maioria) alunos desse programa. O mestrado tem como principal produto uma dissertação e o doutorado uma tese na área de pesquisa do aluno (mestrando ou doutorando). Os programas podem variar de instituição para instituição, e mesmo dentro de uma mesma instituição. A CAPES é a entidade do Ministério da Educação que regula e avalia os programas de pós-graduação. No nível de cada instituição de ensino superior, uma unidade central (em geral uma pró-reitoria de pós-graduação) faz a gestão desses cursos. A CAPES avalia trienalmente os cursos através de uma escala de 1 a 7. Cursos 1 e 2 são fechados. Cursos 7 tem excelência e inserção internacional como principal característica. O programa de mestrado e doutorado do CIn-UFPE tem nível 6.

A Pós-graduação em Ciência da Computação do CIn-UFPE

A Pós-Graduação em Ciência da Computação foi criada em 1974⁵. O curso é mantido CIn-UFPE e está credenciado no Conselho Federal de Educação (CFE) desde 1986, sendo hoje um dos mais importantes programas de pós-graduação da área no Brasil. Os responsáveis pela gestão do programa são o coordenador e o vice-coordenador, ambos professores do Centro e eleitos para um mandato de dois anos.

O programa é bastante abrangente, contemplando sete áreas de pesquisas: Banco de Dados, Engenharia da Computação, Engenharia de Softwares e Linguagens, Inteligência Computacional, Redes e Sistemas Distribuídos, Teoria da Computação e Mídia e Interação. Desde a sua criação, o CIn-UFPE já formou mais de 1.200 mestres e 170 doutores. A qualidade da formação da pós-graduação vem sendo comprovada pelas diversas premiações recebidas em concursos de Teses e Dissertações da Sociedade Brasileira de Computação (SBC).

Atualmente, o programa acadêmico está classificado com conceito 6 segundo a análise da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A escala vai de 1 a 7, admitindo nota máxima aos cursos com alta excelência em qualidade. Na última avaliação realizada pela instituição, a CAPES reconheceu a pós-graduação como centro de excelência e referência nas suas áreas de atuação.

Trata-se de um programa consolidado com mais de três décadas de funcionamento, com grande inserção na sociedade. A sua excelência é reconhecida nacional e internacionalmente. O programa atrai excelentes candidatos tanto da região norte e nordeste, como das demais regiões do Brasil e do exterior.

5 O texto dessa seção foi retirado do site do CIn-UFPE: www.cin.ufpe.br. Dados atualizados em Outubro de 2012.

Já foram formados pesquisadores que hoje atuam em diversos países da América Latina (Argentina, Chile, Paraguai, Costa Rica, Cuba, entre outros), América do Norte (Estados Unidos, Canadá, México), alguns países da África (Angola, Moçambique, entre outros) e da Europa (Portugal, Espanha, Alemanha, França, entre outros).

O corpo docente atua de forma balanceada nas diversas áreas de concentração e linhas de pesquisa. Mais de 25% da equipe possui bolsa de produtividade de pesquisa. Grande parte dos professores participa de comitês de programas nas suas áreas de atuação, tendo sido, muitas vezes, responsáveis pela organização de eventos consagrados, como os congressos e simpósios da SBC.

O CIn-UFPE oferece ainda cursos de Especialização e Mestrado Profissional.

Mestrados e Doutorados como Projetos

Projeto é um esforço temporário que tem como objetivo produzir um produto ou serviço que têm caráter único. Essa definição de projeto, largamente difundida e aceita, pode aplicada a um curso de mestrado ou doutorado: um mestrado⁶ é, portanto, um projeto! Gerenciamento de projetos é a aplicação de métodos, técnicas e ferramentas para a consecução do objetivo de um projeto. Esse gerenciamento é feito por um gerente de projetos, que é o principal responsável pelo sucesso do projeto. Escopo, tempo (prazo), custo, riscos, comunicação, pessoas, qualidade, contratação de terceiros, *stakeholders* e integração são aspectos importantes nos projetos e objetos de gerenciamento.

6 Passaremos a usar unicamente “mestrado” no texto para nos referirmos a mestrado ou doutorado. Usaremos explicitamente um ou outro quando a distinção for necessária.

Elaboremos um pouco mais sobre a visão de um curso de mestrado como um projeto.

O caminho e o resultado de um mestrado, que caracterizam o projeto, são singulares. Não existem dois mestrados iguais. Trata-se de um período de tempo com data de início e conclusão bem definidas. O nome do projeto pode ser o título da dissertação ou uma variação do nome da linha de pesquisa.

O escopo do mestrado corresponde, de forma ampla, a cursar as disciplinas do curso – sete disciplinas no caso do CIn-UFPE – e desenvolver o trabalho de pesquisa que culmina na produção da dissertação (ou tese no caso do doutorado). O prazo é de dois anos para o mestrado e quatro para o doutorado (prorrogações são possíveis, mas não desejáveis, pois penalizam o programa na sua avaliação). O custo para o aluno em termos de taxas ou mensalidades é zero. No entanto existem diversos outros custos envolvidos: livros, viagens para participação em eventos, materiais em alguns casos e, eventualmente, o custo de oportunidade para o aluno. Para a instituição existe um custo baseado, principalmente, nos recursos humanos envolvidos – professores e técnicos-administrativos – e infraestrutura disponibilizada. Riscos diversos estão presentes: dificuldade em lidar com as especificidades da linha de pesquisa escolhida; eventos externos relacionados com saúde, finanças, etc; disponibilidade do orientador; compromissos profissionais do aluno; etc. A atividade de pesquisa requer muita comunicação: entre orientador e orientado, como outros professores e colegas, com o grupo de pesquisa, com pesquisadores externos, com os professores das disciplinas, etc. Diversas pessoas e *stakeholders* organizacionais estão envolvidos em um projeto de mestrado: mestrando, orientador, colegas, família, amigos, chefe, UFPE, CIn, CNPq, CAPES, Facepe, outras instituições (como a empresa onde o aluno trabalha, quando for o caso, ou outra universidade no caso de um doutorado sanduíche).

O aluno é o gerente do projeto de mestrado (note que o orientador também pode tratar o mestrado do seu orientando como um projeto e, nesse caso, ser o gerente de tal projeto). Artefatos como cronograma, orçamento, estrutura analítica do projeto (EAP), lista de riscos, plano de contingência, lista e expectativas dos *stakeholders* e relatórios (parciais e final) fazem parte de um projeto de mestrado.

As imagens de um projeto de mestrado são diversas: o aluno ver de uma forma (mas focada no desafio intelectual, no progresso e na conclusão do trabalho); o orientado tem sua própria visão (como, por exemplo, parte um projeto de pesquisa mais amplo); o marido ou esposa de outra forma; a família tem sua visão (como algo muito difícil e que merecerá ser comemorado ao final); a empresa do aluno, quando for o caso, como uma forma de ter em sua equipe alguém mais qualificado.

É, portanto, nesse contexto que as experiências e vivências aqui relatadas têm lugar. Uma comunidade muito especial, formada por treze alunos de mestrado e doutorado, e que aprendem enfrentando o desafio de evoluir o conhecimento humano em um área específica e com um prazo para entregar seus resultados.

Capítulo 6: Imagens de Projetos: Teorias, Frameworks e Aplicações

Diana de C. Valença, Jáder A. O. de Abreu,

Thiago F. D. Santos⁷

Abstract. According to specialized studies on the field, a project can be defined as “a temporary endeavor undertaken to create a product, service or result.” [PMBOK, 2008]. Many of these manuals bring along with it some guidelines and models of solutions for the projects, but focusing almost exclusively on the technical aspects of the process. The purpose of this paper is to present a new way of seeing projects, focusing on people and the images they carry with them about what they believe the project they are involved in is. This paper was inspired on the book Images of Projects (2009) from the authors Winter and Szczepepanek, where they present seven different frameworks that can be used on any project, but mainly focused on human aspects.

Resumo. Diante de estudos baseados na literatura especializada, projeto pode ser definido como “um esforço temporário empreendido para criar um produto, serviço ou resultado.” [PMBOK, 2008]. Muitos manuais trazem consigo orientações e modelos de soluções para os projetos, porém focam quase que exclusivamente nos aspectos técnicos do processo. A proposta deste trabalho é apresentar uma nova forma de abordar projetos, focando nas pessoas e nas imagens que elas carregam consigo a respeito do que o projeto representa. Este trabalho foi inspirado na obra de Winter e Szczepepanek, Images of Projects, (2009) na qual os autores apresentam sete frameworks diferentes, que podem ser utilizados em qualquer projeto, mas com um olhar mais humano sobre a pauta.

Introdução

O mundo de projetos tem sido intensamente influenciado pelas referências que tratam o assunto como mera atividade técnica. São muito comuns as definições que não só limitam a sua dimensão, como o restringem a aspectos técnicos. Veja-se, por exemplo, esta trazida pelo PMBOK (2008): “Um projeto é um esforço temporário empreendido para criar um produto, serviço ou resultado exclusivo (...) também, (um esforço que) pode ter impactos sociais, econômicos e ambientais com duração mais longa que a dos próprios projetos.”

Na tentativa de ajudar a solucionar problemas nas dimensões que se supõem apenas técnicas nas mais diferentes situações, sugerem-se fórmulas pré-moldadas que são seguidas à risca por grande parte de pessoas, como se houvesse uma solução única para todos os tipos de conflitos, ou como se a vida real não fosse dinâmica o suficiente para nos mandar não um, mas vários problemas de uma só vez.

Para Morris (1994, apud Winter e Szczepanek, 2009), essa visão não leva em consideração o que é essencial para qualquer tipo de projeto: as pessoas envolvidas, a interação entre elas e, principalmente, a forma como elas se relacionam com o projeto. Checkland (apud Winter e Szczepanek, 2009), no prefácio do livro *Images of Projects*, afirma que essa visão se torna inadequada à maioria das tarefas de gerenciamento de projetos, uma vez que subestima os aspectos sociais e organizacionais.

“...This means that a focus only on the technical work of a project, neglecting the social and organizational context will prove to be not rich enough to relate closely to real situations.”

(Checkland apud Winter e Szczepanek, 2009)

No livro citado, os autores apresentam uma visão diferente desse padrão. Por isso, serviu de base para o trabalho aqui desenvolvido, que acolhe essa visão inovadora. Os autores acima citados apresentam duas ideias complementares sobre projetos: a primeira delas é a de que os projetos são um conjunto de imagens geradas pelas pessoas; a segunda é a de que quanto mais informações se têm sobre como as pessoas enxergam o projeto, antes de se tomar qualquer decisão técnica em relação a ele, menores serão os riscos de fracasso.

Os mesmos autores propõem ainda que se trabalhe com um conjunto de imagens do projeto, criado a partir de uma construção coletiva. Ou seja, que as pessoas envolvidas sejam ouvidas mais de uma vez, ou que deem a sua opinião sobre mais de uma forma de ver o mesmo projeto. Propõem ainda *frameworks* de como esse processo pode ser realizado “no mundo real”, com exemplos de projetos públicos, expondo os aspectos positivos e negativos de cada *framework* proposto.

Aqui serão apresentados, na Seção 2, os conceitos básicos de Imagem, para que seja possível compreendê-la no âmbito de gerenciamento. Na Seção 3, serão apresentados os *frameworks* propostos pelos autores de *Images of Projects* (2009) e as suas abordagens no gerenciamento. Cada um dos *frameworks* e os sete tipos de imagens propostos pelos autores são aqui detalhados. Já as relações com outras técnicas e com as principais correntes são apresentadas na Seção 4. Em outras palavras, veremos como o que está sendo aqui proposto pode conversar e se alinhar com o que já é feito amplamente dentro da indústria e do processo de gerenciamento. Por fim, a forma de aplicar esses novos conceitos na prática e a justificativa para a escolha de descrever e relatar situações complexas são questões abordadas na Seção 5.

Imagens

O conceito de Imagem é amplamente discutido em várias áreas da ciência como filosofia, psicologia, neurociência, física e outras. Para que se possa compreender melhor esse conceito, sua função e a adaptação que Argyris e Schön (1996) e Morgan (2006) dele fizeram para a área de organização e, posteriormente, Winter e Szczepanek (2009) fizeram para a área de projetos, apresentaremos aqui uma breve reflexão.

Entre os teóricos que estudaram o desenvolvimento infantil, Piaget foi pioneiro ao se interessar pelo processo de formação e evolução do pensamento da criança. Entre outras ações, ele observou as de seus próprios filhos e construiu teorias a partir dessa observação. Para Piaget (apud Montoya, 2005), durante o processo do desenvolvimento infantil e do pensamento vão-se constituindo vários movimentos até atingir a maturidade total do pensamento, com a inteira capacidade de abstração, através de um processo evolutivo, que sofre estímulos para que haja a sua estruturação. Esse processo se caracteriza pelo fato de que, no início da vida, o pensamento é estritamente ligado ao que é concreto. Evolutivamente, vai-se distanciando dos objetos e torna-se cada vez mais abstrato.

A partir do processo de imitação do que é exterior, a criança vai construindo mentalmente uma imagem daquilo que vê, vive e vivencia. O abstrato se dá a partir do concreto. De acordo com Piaget (apud Montoya, 2005), chega-se à sexta fase por volta dos dois anos de idade, quando cognitivamente a criança é capaz de abstrair e criar imagens mentais por si mesma, sem a necessidade de uma estimulação concreta. Nesta fase, a imitação passa a ser também uma externalização daquilo que ela conseguiu criar sozinha em sua mente. A externalização é uma contribuição para o mundo. Dá-se, então, o início do processo de abstração propriamente dito.

Caio Prado Júnior (1959), por sua vez, reflete sobre as representações, ou imagens mentais, a partir de duas perspectivas diferentes. A primeira delas trata da representação sensível, ou seja, é a noção de imagem em relação àquilo que persiste das sensações em nossa mente, depois de eliminado o estímulo exterior que provocou tais sensações. Elas não constituem necessariamente reproduções rigorosas, são bastante afastadas do modelo sensível que as produziu, como por exemplo, uma caricatura.

Já a segunda definição é a dimensão trazida pela psicologia, através da teoria Gestalt, segundo a qual a ideia de imagem mental vai além da sensibilidade, dando-se por disposições, configurações, formas. Por isso, reconhecemos um objeto visto anteriormente, graças à impressão prévia no sistema nervoso central. Para explicar a “forma” (ou imagem mental), os gestaltistas argumentam que o todo é maior do que a soma das partes. Exemplo: o triângulo é mais do que três linhas formando ângulos, existe uma forma específica para ele, seja com ângulos maiores ou menores, mas há uma forma a ser reconhecida. A Gestalt troca a ideia de percepção passiva pela ideia de “atividade perceptiva”: é um processo ou operação mental dinâmica que faz o relacionamento dos dados elementares da sensibilidade.

Sendo assim, para Prado Júnior (1979), a Imagem Mental é resultado das sensações elementares primordialmente, mas, em seguida, passa a ter uma existência de certo modo independente desses elementos. Para ele, esses registros podem ser substituídos por representações verbais. A consequência disso é que sua substituição pela expressão verbal, a representação (imagem mental) perde sua especificidade sensorial, libertando-se da dependência direta dos dados imediatos da sensação. Torna-se uma “relação” pura e, então, será um conceito verbalmente expressível.

Pode-se inferir que os dois autores, tanto Prado quanto Piaget, falam de forma diferente do mesmo processo, pois para Piaget o

início do processo de maturação do pensamento e, consequentemente, a capacidade de construir imagens mentais sem estímulo se dá na idade da aquisição da linguagem, sendo esta uma fase em que a criança é capaz de expressar verbalmente aquilo que construiu em sua mente.

A capacidade de abstração para a construção da imagem mental sem um estímulo concreto é o primeiro processo de construção que valida a maturidade evolutiva cognitiva das crianças. Continuamos a repetir esse processo até e durante a vida adulta. Ela é uma construção daquilo que vivemos, é o que nos estimula a compreender o que estamos vivendo. Campos e Souza (2000) a definem da seguinte forma:

Chamou-se de imagem mental ao fenômeno psíquico da associação da memória dos eventos com seu sentido subjetivo e individual de valoração. Supõe-se que essa associação seja feita a partir das vivências e tem por finalidade principal a orientação física e a estabilidade emocional. Sua construção consiste na criação de um modelo abstrato do meio ambiente e de tudo o que nele ocorre, modelo no qual se encontram dinamicamente conexas diversas informações, dos valores aos desejos individuais e coletivos. (...) Essa imagem possui diversos pontos de vista aglutinados simultaneamente, que são resultantes do intercâmbio da experiência com a alteridade, no processo de conhecimento e composição da memória. A imagem mental é, pois, um modelo de mundo.

(Campos e Souza, p.6e7)

Evidencia-se aí a importância da compreensão do conceito de Imagem Mental e do que ela representa dentro do aspecto social. Diante desta visão, Morgan (2006) defende que não só uma organização é vista de forma diferente por pessoas diferentes, mas que pode ser vista de diferentes formas pela mesma pessoa. Baseando-se nas teorias aqui apresentadas, este argumento de Morgan (2006) se justifica, pois não só podemos receber vários estímulos do ambiente em que estamos inseridos, como podemos

fazer diferentes registros dos mesmos para construirmos as Imagens Mentais deste espaço.

Ao longo do tempo, podemos ter várias imagens do mesmo espaço, assim como podemos ir modificando-as ao longo do tempo. Além disso, cada um registra mentalmente de forma diferente aquilo que viveu num ambiente, embora tenha recebido o mesmo estímulo. Um exemplo claro disso é quando conversamos com qualquer pessoa que tenha compartilhado um momento no passado conosco. Provavelmente essa pessoa lembra-se de coisas diferentes que marcaram a sua infância. Mais ainda, podem ter registrado em suas memórias de forma diferente o mesmo evento.

Antes mesmo de Winter e Szscepanek ou Morgan discorrerem sobre a importância das imagens nas organizações, Argyris e Schön (1996) já relatavam sobre essa relevância em *Organizational Learning II*. Ao refletirem sobre a aprendizagem organizacional, falam da representação da teoria-em-uso de cada indivíduo da organização. Para eles, porém, essa imagem individual está sempre incompleta e o indivíduo tenta constantemente completá-la ao se re-descrever em relação aos outros. Concomitantemente aos outros autores acima citados, Argyris e Schön relatam que, à medida que as condições ambientais mudam, os indivíduos refazem as suas imagens das organizações. Ou seja, há um contínuo manejo e encaixe das imagens individuais, que estão em mudanças constantes.

Para esses autores, uma organização é como um organismo, onde cada célula contém conteúdos individuais, mas a união delas é que faz dele um organismo vivo.

Sendo assim, é importante ter acesso às imagens produzidas por aqueles que estão envolvidos no projeto. Este processo não garante o sucesso do mesmo, mas facilita a compreensão das diversas imagens inerentes e nem sempre conscientes.

Frameworks

A proposta apresentada por Winter e Szczepanek (2009) é a de que existem sete perspectivas gerais de imagens – Social, Intervenção, Valor, Política, Desenvolvimento, Organizacional e Mudança – que podem e devem ser coletadas em qualquer projeto. Os autores apresentam *frameworks* de como acessar essas imagens individuais e transformá-las em um produto coletivo. Quanto mais informações obtidas sobre essas imagens, maior será o ganho da compreensão daquilo que está sendo feito, ao contemplar e revelar desenhos que não estavam aparentes. Enfim, ao se tomar conhecimento das diferentes imagens formadas, é possível utilizá-las como importante fonte de informações de aspecto humano, a ser considerado no momento de tomada de decisão.

Embora Winter e Szczepanek (2009) ofereçam *frameworks* para cada um dos sete modelos de imagem, a partir da leitura de casos verdadeiros e públicos, o fazem com ressalvas importantes. Serão apresentadas aqui quatro delas, mas que seguem apenas uma ordem de organização e não de importância.

A primeira ressalva apresentada é a de que as imagens propostas não são as únicas suscetíveis de existirem em um projeto. As sete propostas são as imagens mais recorrentes e comumente encontradas em projetos. A segunda é a de que nem todo projeto possui todas as sete imagens propostas. Ou seja, alguns projetos podem ter mais imagens; outros, menos. Outra possibilidade é que alguns projetos possuem imagens mais latentes, mais facilmente identificáveis, possibilitando assim que o gerente trabalhe mais facilmente com essas imagens que com outras. O próximo ponto levantado para reflexão é o de que os *frameworks* apresentados pelos autores são apenas sugestões de como coletar as imagens das pessoas, mas não precisam ser utilizados de forma rigorosa. Por fim, ao final da leitura de cada

imagem, Winter e Szczepanek (2009) pontuam claramente qual é o lado negativo de usar o tipo de imagem que está sendo sugerida no momento e quais as possíveis consequências do seu uso. Cabe ao gerente, diante da sua realidade, decidir se o uso de tal imagem trará mais ou menos benefício.

Os *frameworks* apontados em *Images of Projects* (2009) podem parecer simples. Eles vêm em formato de perguntas que devem analisadas diante de cada uma das perspectivas de imagens para o projeto. Não devemos subestimar, porém, a complexidade necessária para respondê-las de forma coerente e eficaz.

A primeira perspectiva apontada é a Perspectiva Social, quando são destacados os aspectos sociais do projeto, como o próprio nome refere. Este olhar leva os gerentes a refletirem sobre as interações formais e informais que acontecem em eventos e reuniões entre as pessoas envolvidas no projeto de forma direta ou indireta. Leva-os também a considerarem as pessoas essenciais para a tomada de decisão, as redes de conexão social, a cultura, o tribalismo e outros fatores. É necessário ainda levar em conta aspectos mais peculiares da interação social, como a linguagem usada em documentações e metáforas utilizadas para a comunicação entre as pessoas envolvidas. As perguntas a serem refletidas são: Quem são as principais pessoas e organizações envolvidas no programa? Que redes sociais informais aparentam estar sendo operadas dentro e ao redor do projeto? Quais são os exemplos de linguagem e metáforas usadas no projeto? O que elas podem nos dizer?

A Perspectiva Política, por sua vez, denota que todo projeto traz consigo uma disputa de interesses, que às vezes acontece de forma deliberada e pública, outras ocultas. Com isso, Winter e Szczepanek (2009) querem deixar claro que pessoas, grupos e organizações procuram satisfazer e realizar os seus próprios interesses e pautas no processo de realização de um projeto,

interesse de agendas, agendas ocultas, poder e influência, táticas políticas e a atitude das pessoas quanto à política. É importante destacar ainda que os mesmos autores colocam a política não apenas como um aspecto negativo, como existe no imaginário da maioria das pessoas, mas como a habilidade de circular em vários ambientes, de ouvir e ser ouvido por muitos, de atender ao que está sendo solicitado, mesmo que não seja de forma explícita. Assim, algumas questões sugeridas são essenciais e devem ser feitas diante de qualquer projeto, esteja ele no início ou em andamento: Qual o interesse de quem está sendo servido nesse projeto? Quais as agendas públicas e ocultas envolvidas? Como a influência das pessoas envolvidas no projeto pode influenciá-lo, positiva e negativamente?

Para a Perspectiva de Intervenção, o destaque foi dado à importância de perceber que os projetos, por si sós, não possuem vida e pelo fato de terem um início e um marco final, podem ser encarados como algo pontual, como uma intervenção a ser feita para trazer melhora em uma situação complexa. Muitas vezes, as pessoas envolvidas podem concordar com a necessidade de uma intervenção, mas o que fazer de concreto ainda pode estar confuso, por divergência de opiniões, falta de clareza etc. Então, algumas reflexões podem ser feitas, como, por exemplo: Esse é o projeto correto a se fazer? Do ponto de vista de uma intervenção, se trata apenas de melhorar o processo ou do serviço como um todo? Em outras palavras, a situação e as intervenções necessárias foram suficientemente bem compreendidas antes de começar as ações concretas em relação ao projeto?

Pela Perspectiva de Valor, o projeto é visto como um processo de criação de valor, ou seja, pode nos levar a considerar outros resultados como sendo relevantes para ele e isso vai além do valor monetário. Está mais relacionado à educação de uma comunidade ou à redução do custo ou consumo de um produto. Os critérios levantados a partir desta perspectiva serão utilizados

como medidas para os resultados e será preciso refletir sobre os mecanismos necessários para monitorar a entrega desses resultados. Algumas sugestões importantes de perguntas a serem feitas quando refletimos sobre essa perspectiva são: Quais são os propósitos centrais desse projeto? Quais são os resultados esperados desse projeto e quais são os artefatos esperados?

A Perspectiva de Processo de Desenvolvimento é, talvez, a mais parecida com a visão “tradicional” do projeto, com a reflexão sobre o que e quem precisa ser desenvolvido ao longo do projeto, para que o mesmo seja produzido. Este processo leva em consideração a data, o local, a responsabilidade e o orçamento para o desenvolvimento das ações necessárias. É importante perceber que esta perspectiva se destaca claramente da visão tradicional quando oferece relevância ao desenvolvimento das pessoas como parte do processo. Não há aqui a expectativa de que as pessoas cheguem prontas para trabalhar no projeto, mas que o seu desenvolvimento faça parte dele. É importante refletir, também, sobre como o projeto influencia nisso e como o desenvolvimento de cada um pode influenciar no projeto. Por exemplo, um curso de capacitação de equipe entra no orçamento e no cronograma do projeto? Quais são os tipos de desenvolvimento que estão acontecendo no processo? Qual o conceito de desenvolvimento que o projeto abarca? Como as pessoas envolvidas no projeto são vistas diante da perspectiva do desenvolvimento?

A Perspectiva de Organização Temporária considera o projeto como uma organização temporária, levando em consideração os aspectos financeiros e comerciais, apoio funcional e marketing/comunicação. Leva em consideração, ainda, os papéis e responsabilidades, a estrutura da equipe, os aspectos de liderança, os arranjos de governança entre outras estruturas essenciais de uma organização. Outro aspecto destacado é o de que a identidade organizacional pode ser vista como um programa e não como

um projeto, no qual as operações poderiam ser organizadas como um conjunto de plantas de trabalho, conectados uns aos outros.

Por fim, os autores sugerem a Perspectiva de Processo de Mudança, propondo considerar os projetos como processos mutáveis e buscando incorporar outros aspectos pouco observados como: o contexto em que o projeto está inserido, a intenção da mudança, o escopo percebido do projeto e o que se espera como resultado. Ou seja, tanto a mudança real como o conteúdo específico do projeto. Algumas perguntas se tornam essenciais diante desta perspectiva: Quais são as pessoas que sofreram o impacto dessas mudanças (de forma positiva e negativa)? Há a necessidade de relacionar esse processo com algum outro processo relevante? As mudanças ocasionadas por esse processo trarão consequências para outros processos?

Uma vez que essas imagens estejam claras, é possível aperfeiçoá-las, isto é, trabalhar conscientemente com múltiplas perspectivas. Morgan (2006) coloca ainda que não acredita haver uma única forma ou teoria que explique tudo o que fazemos. Para o autor, o grande desafio dos gerentes atuais é se tornar hábil na arte de usar as múltiplas perspectivas e encontrar a maneira correta de compreender e moldar aquilo que ele tem em mãos para lidar com as situações no dia a dia.

Abordagens

Alguns argumentos importantes precisam ser destacados sobre a mudança de perspectiva proposta para os projetos. Ao perceber projetos como algo dinâmico, sofrível de influência intensa daqueles que são essenciais para que eles funcionem (as pessoas), é imprescindível que o gerente reveja a sua perspectiva do que é um projeto. Rever a imagem que se constituiu sobre projetos. Além do que foi descrito, Winter e Szczepanek (2009)

sugerem uma quebra de paradigmas em relação ao conceito comum de projetos.

O projeto não é algo estático, não possui apenas uma forma ou imagem associada a ele. Um dado programa ou projeto pode ser visto, ao mesmo tempo, como um processo de intervenção, como uma organização temporária, como um processo de criação de valor etc. Com essa perspectiva, nasce o conceito de “ambos/e” ao invés de “ou”. Arthur Battram (1998) argumenta em seu livro ‘Navegando na Complexidade’ que, para compreender a complexidade de fato, é preciso observar a partir de perspectivas que admitam a possibilidade de mais de uma coisa estar certa ao mesmo tempo. É preciso compreender que há, sempre, mais de uma perspectiva de observação do que está acontecendo, do que é o projeto, de como ele é visto e vivenciado pelas pessoas.

“Para nos envolvermos com a complexidade, precisamos de perspectivas as quais admitam a possibilidade de que mais de uma coisa pode ser verdade de uma só vez”.

(Battram, apud Winter and Szczepanek, 2009 – tradução livre)

Outro valor importante que se deve ter em mente, ao trabalhar com múltiplas imagens é a ideia de estado, ou seja, os projetos não “são” uma definição qualquer. Eles podem ser “vistos como”, neste momento, um espaço confuso e conturbado. O fato é que ao definirmos que um projeto é apenas processo de produção temporário, por exemplo, fechamos a mente para outras perspectivas diferentes, deixando de estimular *insights* importantíssimos para o projeto. É essa perspectiva restritiva que abre as portas para que a ideia de ambivalência possa surgir na concepção dos projetos.

É importante ressaltar que Winter e Szczepanek (2009) referem que o conjunto das sete imagens propostas não são as únicas imagens a serem utilizadas. Pela experiência que tiveram, estas são as mais pragmáticas e mais comuns. Ressaltam ainda que não existe um conjunto “correto” ou único a ser usado por um tipo ou outro de projeto. As concepções podem e devem ser usadas para os projetos.

Assim, é possível entender que, na prática, o que deve ser feito é uma escolha daquelas imagens relevantes para a situação a ser considerada, ao invés de se procurar pela imagem ou conjunto de imagens pretensamente corretas. A diferenciação entre “correto” e “relevante” é essencial para essa perspectiva.

Sendo assim, os autores convidam a refletir: “Esse projeto é relevante para que e para quem?” e mais profundamente ainda: “Qual a perspectiva relevante que usaremos para termos como referência para o nosso projeto?”. Enfim, o objetivo se torna cada vez mais focado nas abordagens de projetos, com ênfase na situação atual do mesmo.

Nenhum dos *frameworks* ou ideias apresentados deve ser considerado como sendo algo fixo ou uma receita pronta de como manejar o projeto. Eles são apenas indicações, sugestões de assuntos a serem abordados e formas para as pessoas conversarem sobre o projeto.

É preciso refletir sobre o fator “mudança” – a importância de mudar aquilo que foi previamente planejado, a relevância do projeto para o processo de mudança organizacional e a dinamicidade da mudança em si. É essencial, então, que os gestores do projeto reavaliem essa perspectiva, percebendo todas as imagens que possam ter sido modificadas ao longo do tempo, para que essas reavaliações possam dar resultados mais próximos ao esperado.

Por fim, o princípio da mudança de “perspectiva” parece ser essencial e crucial para uma nova compreensão do que são projetos. Dentro da visão tradicional, disciplinas ou especializações como gerenciamento da qualidade, gerenciamento de risco, gerenciamento dos benefícios ou do legado são comuns. Essas disciplinas são apresentadas como se cada uma delas se apresentasse de forma singular ou como se fosse possível gerenciá-las individualmente. Quem já vivenciou um projeto, seja gerenciando-o ou não, sabe que o limite que separa cada uma delas é tênue. Por isso, é preciso compreender que o projeto é um processo e nele existem todas essas permeações e muitas outras, as quais são inerentes a ele.

Sendo assim, ao se deparar com um problema no gerenciamento de risco, não se deve pensar apenas em como o gerente responsável está falhando. Todo o processo precisa ser refletido para que proporcione novos *insights*, que só podem ser promovidos por uma mudança de perspectiva.

Enfim, a realidade de projetos muito se assemelha com a nossa realidade, ela é complexa, paradoxal, ambígua, multifacetada, interconectada e assim por diante. Mas, compreender a realidade de projetos a partir de múltiplas imagens pode ajudar no engajamento para lidar com uma realidade complexa. Cada imagem produzida a partir desse olhar retrata uma forma de ver, mas também de não ver algo.

“(cada imagem) pode criar insights poderosos, que também se tornam distorções, como a forma de ver... se tornam a forma de não ver... Não há certo ou errado em gerenciamento em termos absolutos, uma vez que cada teoria ilumina e esconde.”

(Morgan apud Winter and Szczepanek, 2009)

Relação com outras técnicas

A proposta aqui apresentada se dá numa relação de ‘o que – como’. Em outras palavras: a perspectiva sugerida direciona a pessoa para aquilo que ela está precisando e o *framework* ajuda a pensar no como ela pode executar.

A ênfase na necessidade de contextualização dos *frameworks* diante da situação vivida por parte daqueles que irão fazer uso deles é constante. Os *frameworks* e ferramentas apontados são apenas sugestões, modelos e não devem ser seguidos à risca de forma alguma.

“Os detalhes, lógica e estrutura do Modelo do Processo de Mudança podem criar a impressão de que é um livro de receitas para como ser bem-sucedido em transformações... Não há nenhuma receita para uma mudança transformacional. Qualquer pessoa que use este Modelo deve lembrar que se trata de uma disciplina reflexiva, não uma prescrição para a ação ... Lembre, o Modelo de Processo de Mudança, em toda a sua compreensividade, é simplesmente desenhado para lhe dar apoio, enquanto você pergunta conscientemente quais das muitas atividades são críticas para a sua transformação bem-sucedida... Em qualquer esforço de transformação, nós sugerimos que você considere tudo o que é oferecido no modelo e depois selecione apenas o que é apropriado para o seu esforço de mudança.”

Dean e Linda Anderson (2001)

Ligações com as principais correntes de imagens de projetos

As definições comuns, geralmente, usam os mesmos critérios para performance: escopo, custo e tempo, a tríade, a partir da qual os projetos são avaliados, tanto no conceito apresentado

por Winter e Szczepanek (2009) quanto pelos mais tradicionais, como o PMI (2009).

Nas principais correntes de visão de projetos, é representada uma imagem particular de projetos, e não uma verdade absoluta e de aplicabilidade genérica como é colocado por muitos livros de universidade e outras publicações. Nas terminologias de imagens, isso representa uma forma de ver projetos e, ao mesmo tempo, uma forma de ignorar certos aspectos de projetos, uma vez que essa visão generalista ilumina e obscurece certas características de projetos específicos.

Segundo Winter e Szczepanek (2009), isso ocorre devido à origem do gerenciamento de projetos ter se dado nas engenharias e na construção. Todas as técnicas associadas a essa imagem são essencialmente uma visão de produção de projetos, a qual se foca num produto final particular a ser criado, arquitetado ou melhorado. É importante deixar claro que os autores destacam que tal visão não está “errada” ou não deve ser adotada. Na verdade, representa uma imagem particular de projetos, ao invés de uma teoria absolutamente completa. Como dito anteriormente, para Morgan (2006), nenhuma teoria sozinha pode prover um ponto de vista completamente abrangente e, portanto, para projetos reais, não há nenhuma teoria correta ou *framework* que seja estruturante de tudo o que fazemos.

Todas as imagens representam formas de pensar sobre a realidade, ao invés de descreverem-na. Na literatura convencional de projetos, frequentemente as imagens são apresentadas como se representassem o problema por inteiro. Para Brian Fay (1990), não há ‘nenhum melhor’ mapa para um terreno particular; para qualquer terreno, haverá um número indefinido de mapas úteis. Portanto, as imagens de projetos convencionais são apenas uma visão de projetos, e não um mapa da realidade atual. Por causa da complexidade do mundo social, é importante a distinção

entre o mundo intelectual das ideias e das imagens, e a realidade dos eventos e das ações. A manutenção da conscientização dessa distinção é muito importante na complexidade do mundo de projetos [Winter e Szscepanek, 2009].

Winter e Szczepanek (2009) sugerem tratar a ideia de um projeto mais genericamente como uma ação temporária proposital, tendo isso como um ponto de partida mais genérico para se pensar em projetos do que a imagem convencional de produção de algo para especificação, custo ou tempo. Esse conceito mais genérico pode ser aplicado a qualquer programa ou projeto, incluindo aqueles que não seriam convencionalmente pensados como projetos, como programas de graduação universitária.

Aplicando imagens na prática

As imagens devem ser aplicadas na prática, não como imagens separadas, mas como um *framework* pragmático para ser usado de forma diferente dependendo da situação. Dependendo do papel exercido no projeto, algumas imagens naturalmente passam a ser mais relevantes para cada pessoa, que direciona seu próprio foco para analisar bem essas imagens. Segundo Winter e Szczepanek (2009), o patrocinador tende a investir muito nas imagens sociais e políticas, enquanto o líder do time pode investir muito nas imagens de desenvolvimento, organização e mudança. Os mesmos autores descrevem três formas distintas de aplicação, independente de quais imagens são mais relevantes para a situação. São elas: o uso seletivo, o estruturado e o compartilhado.

Na forma de uso “seletivo”, deve-se aplicar uma ou mais imagens mais adequadas à situação. Essa forma de uso é individual, podendo ser aplicada de forma transparente. O *framework* proposto para o uso seletivo é uma forma de usar as imagens como lentes, ou seja, selecionando o que ver e o que não ver.

Essas lentes seriam usadas de forma semelhante ao *Six Thinking Hats* de autoria do maltês de Bono (1985), onde ele propõe seis focos para pensar. Cada foco é como um chapéu a ser usado, mas em determinados momentos é possível trocar de chapéu, permitindo-se ter outro ponto de vista, um foco de cada vez. Portanto, a ideia principal é observar a situação por uma perspectiva de cada vez, não sendo necessário passar por todas. Por exemplo, por mais técnica que uma atividade possa ser, muitas vezes é preciso parar e observar apenas através da “lente” Social, tirando o foco por alguns instantes da perspectiva de desenvolvimento.

A função do *framework* proposto para o uso “estruturado” é ajudar um grupo ou equipe de projeto a aprender a sair de uma situação complexa, até alcançar o momento em que possam concordar em relação às ações a serem tomadas. Por esse motivo, é chamado de *Situation-Learning-Action* (SLA). Esse processo de aprendizado passa por três perguntas sobre a situação: (1) “O que é?”, (2) “O que poderia ser?” e (3) “O que deveria ser?”. Para responder a cada uma dessas perguntas, é importante observar ao menos uma das imagens descritas anteriormente. Deste modo, após responder as três perguntas, o grupo precisou analisar múltiplas imagens.

Por fim, o uso compartilhado ocorre quando duas ou mais pessoas usam as imagens como uma linguagem comum para os projetos e ações necessárias de forma coletiva. Ao utilizar essa linguagem comum, a equipe ganha precisão e evita algumas falhas de comunicação, pois todos já conhecem exatamente o significado de cada um desses conceitos apresentados. Além das imagens, o processo SLA também pode fazer parte da linguagem comum. Desse modo, qualquer membro do grupo pode sugerir que os demais olhem para a situação por uma determinada perspectiva ou, se necessário, sugerir ao grupo a aplicação do SLA. Portanto, esse uso visa a potencializar os anteriores, se aproveitando do conhecimento coletivo. Edward de Bono (1985) diz em

Six Thinking Hats que tudo se torna mais útil se o grupo conhece o *framework* e ele se torna uma linguagem comum.

Winter e Szczepanek (2009) ainda afirmam que as três formas de uso (seletivo, estruturado e compartilhado) são aplicáveis em todas as fases do projeto, pois em cada uma é preciso lidar com situações complexas. Essas podem ser observadas a partir de outras perspectivas e talvez precisem de uma visão complementar. Algumas vezes, é necessário aplicar SLA para ajudar na escolha das ações a serem executadas.

Por que as situações complexas em particular?

Winter e Szczepanek (2009) afirmam que as imagens podem ser aplicadas em qualquer situação, sendo mais apropriadas em situações complexas, definidas como situações que necessitam de ações, mas o que fazer é incerto.

Segundo Donald Schön (1983), no mundo real, os problemas não se apresentam como dados, mas são construídos a partir de situações problemáticas. O praticante – termo que usa para falar daqueles que praticam a ação reflexiva – deve começar a produzir sentido a partir de uma situação incerta. Partindo de uma situação complexa e mal definida, uma vez que se consiga definir o que fazer, essa ação pode provocar outra situação complexa e incerta. Mesmo em situações que possuem soluções técnicas é necessário reconhecer o problema, investigar mais sobre ele. Mas, o ato de reconhecer o problema por si só não o caracteriza como um problema técnico.

A maioria das pessoas acaba fazendo o processo de reconhecimento do problema de forma subconsciente, com base em suas experiências, ou seja, de forma tácita, sem refletir o suficiente sobre ele. Porém, essa solução só se aplica bem ou atende bem aos problemas nas situações mais simples. Torna-se importante, então, que as pessoas passem a reconhecer não só os problemas

em situações complexas, mas também que passem a refletir sobre como solucioná-los.

Edward de Bono (1971) aponta que técnicas de solução de problemas nunca são aplicadas diretamente à situação, sendo aplicadas apenas quando a situação está dividida em conceitos, características, fatores e efeitos. Essa divisão acontece geralmente no primeiro passo de pensamento – etapa inicial de pensamento que acontece principalmente de forma natural e perceptiva – sem utilizar nenhuma técnica, portanto, de forma limitada. Desta forma, as técnicas são aplicadas em cima de conceitos que foram criados de forma limitada e que podem estar incorretos, prejudicando todo o processo.

Explicitando a importância das Imagens, Winter e Szczepanek (2009) afirmam que as escolhas feitas nesse primeiro estágio do pensar, limita não apenas o processo de pensar, como também o resultado final do projeto. Portanto, o uso de imagens ajuda a rever essas percepções iniciais por outros ângulos, mitigando essa limitação no modo de pensar e, conseqüentemente, ajudando a remover essa primeira barreira para o resultado final do projeto.

Como isso é diferente do que aquilo que as pessoas já fazem?

Algumas perguntas podem ser feitas sobre os conceitos de Imagens: “como isso é diferente do que aquilo que eu já faço?”. Algumas pessoas podem imaginar que pensar em projetos da forma como fazem já é fazê-lo a partir de diferentes perspectivas. Quanto a isso não há dúvidas, porém, muito provavelmente isso é baseado na experiência e na intuição de cada gerente.

Diariamente, em situações reais, as pessoas se apoiam em experiências e na intuição. Em outras palavras, deliberadamente

se usam diferentes imagens e *frameworks* para ajudar a pensar e a falar sobre os nossos projetos particulares. E é isso que pode fazer uma importante diferença nas situações reais. Resumindo: o uso deliberado de imagens e *frameworks* pode direcionar a atenção para aspectos do projeto e programas que poderiam não ser pensados, e ainda podem influenciar as ações que seguem e os eventuais resultados que podem ser alcançados.

Conclusão

O conceito de Imagens, proposto por Morgan (2006) e Winter e Szczepanek (2009) para a área de gerenciamento e negócios, mas muito antes estudada por outras áreas como a psicologia e a sociologia, propõe colocar a subjetividade dos sujeitos em meio aos processos do gerenciamento. Isso significa trazer à tona o resultado de uma construção coletiva, que vai além do espaço físico do projeto em si. As relações pessoais de cada um que participa do projeto, suas relações no ambiente de trabalho e fora dele também são parte dessa reflexão. Utilizar essas diferentes referências e interpretações de um mesmo objeto pode ser esclarecedor para os gerentes, principalmente em situações complexas, que requerem um grande esforço da equipe envolvida.

O uso desses *frameworks* não quer dizer que esses pontos tenham sido esquecidos ou negligenciados anteriormente pelo gerente, apenas os reforça e dá espaço para que eles sejam expostos de forma segura. Enfim, o conceito de Imagens é um simples convite aos praticantes para que façam o que já faziam, mas de forma muito mais consciente, com a ajuda de algumas imagens e *frameworks*, quando necessários.

Referências

- Anderson, D. and Ackerman Anderson, L. (2001) "Beyond Change Management". Jossey-Bass.
- Argyris, C. e Schön, D. (1996) "Organizational Learning II – Theory, Method and Practice", Addison Wesley.
- Battram, A. (1998) "Navigating Complexity", The Industrial Society.
- de Bono, E. (1985) "Six Thinking Hats". Little, Brown and Company.
- de Bono, E. (1971) "Lateral Thinking for Management". McGraw-Hill.
- Campos, P.M. and E.,Souza, R.C.F (2000) "Imagem Mental e Representação Social: um estudo de caso", <http://www.arq.ufmg.br/rcesar/Imagem%20mental.pdf>, acessado em Junho de 2013.
- Fay, B. (1990) Critical realism? Journal for the Theory of Social Behaviour, 20 33-41.
- Montoya, A.O.D (2005), "Piaget: imagem mental e construção do conhecimento", Editora UNESP.
- Morris, P. (1994) "The Management of Projects". Thomas Telford Books.
- Morgan, G (1986) "Images of Organization". Sage Publications.
- Prado, C. Jr (1979) "Introdução à Lógica Dialética: Notas Introdutórias". Editora Brasiliense.
- Schön, D. (1983) "the Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action". Basic Books.
- Winter, M. & Szczepanek, T. (2009) "Images of Projects". Gower Publishing Company.
- Um Guia do Conhecimento para o Gerenciamento de Projetos (Guia PMBOK), (2008); 4a.edição. Project Management Institute.

Capítulo 7: Inovação em Projetos

Julliane Cristinne M. Elihimas, Leonardo Salsa
Cavalcanti, Luiz Sérgio P. daSilva⁸

Abstract. This present study has as objective to describe and to contextualize innovation with a focus on project management. From the literature review, to include definitions and guidelines on the subject. We conclude that innovation is a tool used in projects to create new features and/or leverage existing resources, in order to improve performance and results of the projects, making organizations more competitive in the market in which they operate.

Resumo. O presente estudo tem por objetivo descrever e contextualizar a inovação com foco no gerenciamento de projetos. A partir da revisão da literatura, contemplam-se definições e diretrizes sobre o tema. Conclui-se que a inovação é uma ferramenta utilizada em projetos para criar novos recursos e/ou potencializar os recursos existentes, com o objetivo de melhorar o desempenho e os resultados dos projetos, tornando as organizações mais competitivas no mercado em que atuam.

Introdução

Os processos para a execução de um projeto seguem um planejamento sistematizado a partir de uma visão estratégica e objetiva da realidade, de modo a contribuir para a organização e o gerenciamento das ações a serem desencadeadas.

Nesse sentido, é importante evitar a tentativa de ações de melhoria na execução de novos projetos sem um conhecimento claro e fundamentado em fatos e dados. É um risco utilizar ideias vagas e técnicas imprecisas, as quais tornam o projeto dispendioso, incompleto e, na maioria das vezes, incapaz de atender às necessidades dos seus usuários.

Enfatiza-se o entendimento de que o conjunto de conhecimentos em gerenciamento de projetos é a soma dos conhecimentos intrínsecos à profissão do gestor de projetos, assim como ocorre em outras profissões como a advocacia, a medicina, a contabilidade, etc.

Portanto, há um conjunto de conhecimentos que são inerentes aos profissionais e acadêmicos que gerenciam projetos, incluindo práticas tradicionais comprovadas (como exemplo, os cinco grupos de processos no desenvolvimento de um projeto: iniciação, planejamento, execução, monitoramento/controle e encerramento) e amplamente aplicadas, além de práticas inovadoras (como exemplo, temos as metodologias ágeis como: Scrum, XP, MAnGve) que surgem no campo da profissão.

Além disso, é fundamental considerar que o conjunto de conhecimentos em gerenciamento de projetos encontra-se em permanente processo de evolução.

Isso leva à indagação: o que é inovação em projetos?

Neste contexto, esta pesquisa enfatiza o processo de inovação em projetos, tendo como base as evidências encontradas na literatura especializada. O objetivo principal deste estudo é descrever

e contextualizar a inovação com foco no gerenciamento de projetos.

De forma a garantir bons resultados, o estudo está organizado em duas seções, de acordo com as suas respectivas abordagens, a saber:

A seção 2 apresenta as concepções acerca da inovação, definição, tipos de inovação, o processo de inovação e os seus fatores críticos de sucesso. A seção 3 discute os conceitos sobre gerenciamento de projetos, refletindo sobre os fatores críticos de sucesso e a inovação em projetos. Nas considerações finais, apresenta-se uma contribuição para o aprofundamento científico no campo de inovação em gerenciamento de projetos, além das dificuldades encontradas para a realização do presente estudo e algumas questões pertinentes para o desenvolvimento de novas pesquisas.

Inovação

O que é Inovação

Segundo Valeriano (1998), inovação é um conjunto ordenado de conhecimentos científicos, técnicos, empíricos e intuitivos empregados no desenvolvimento, na produção, na comercialização e na utilização de bens ou serviços. Já o dicionário Aurélio (Ferreira, 1988) define inovação como renovação. Druker (2003) detalha um pouco mais o conceito de inovação, definindo-a como a criação de novos valores e novas satisfações para o cliente. Ele ainda ressalta que inovação não é uma invenção, nem uma descoberta. Inovação pode requerer tanto uma invenção, quanto uma descoberta, e comumente ambas ocorrem com certa frequência em um processo de inovação. Porém, o foco da inovação não é o conhecimento, mas o desempenho e o resultado, e no contexto organizacional isto significa ter maior sustentabilidade.

De acordo com Schumpeter (1985), um conceito de inovação mais amplo, pode ser identificado nas situações mencionadas abaixo:

- introdução de novo serviço ou de nova qualidade de serviço;
- introdução de novo método para prestação de serviço, como por exemplo, nova forma de entrega de serviço;
- abertura de um novo mercado;
- obtenção de nova fonte de matéria-prima ou de insumos intermediários;
- estabelecimento de nova forma de organização de uma determinada indústria em que a empresa analisada opere.

A inovação é aplicada à descoberta, à melhoria do negócio e ao seu potencial, criando melhores possibilidades para o futuro de uma empresa. Isto reforça a percepção de que a inovação está ligada à estratégia da empresa, considerando seu potencial e as oportunidades que maximizam o seu desempenho atual e podem levá-la ao futuro ideal.

Segundo Hall (1984), diversos estudos remetem à inovação como aspecto tecnológico. No entanto, Drucker (1981) define que inovação não é somente um termo técnico, pois ela está ligada às questões econômicas e sociais que envolvem o ambiente das organizações. Hesselbein (2002) ressalta que a inovação é a mudança que cria uma nova dimensão para o desempenho. Esta mudança pode ser originada de uma nova ideia ou de uma combinação de velhas ideias, que envolvem a situação atual e futura da empresa, as quais modificam suas práticas organizacionais. Stoner e Freeman (1999) salientam que toda inovação representa uma mudança, mas que nem toda mudança representa uma inovação.

Chiavenato (2000) afirma que a criatividade está por trás de todo processo inovador e para que haja a inovação, é necessário um ambiente adequado dentro das organizações. A criatividade

e a inovação são inerentes ao conhecimento, e este conhecimento determina o nível de inovação da organização. A criatividade deve ser estimulada para que as novas ideias venham a ser aplicadas em uma etapa posterior do processo de inovação [Yamauchi, 2003].

Schumpeter (1975) reforça que a inovação não é sinônimo de invenção. Enquanto a invenção é a concepção de fórmulas, modelos, descrições ou qualquer meio de registrar novas ideias, a inovação é algo mais amplo. A inovação é originada pela mudança nos resultados decorrentes da aplicação de um novo método, que pode ser uma invenção. Logo, a aplicação de uma ideia em uma empresa, com melhorias nos resultados, transforma a invenção em uma inovação [Vasconcellos, 2004].

No geral, uma inovação se origina de uma invenção, mas é possível ter uma inovação sem que ocorra uma invenção. O contrário também pode ocorrer, ou seja, uma invenção não implica uma inovação. Os dois termos são distintos, possuem propósitos diferentes e podem ser executados por diversas pessoas em um mesmo ambiente. A inovação demanda uma maior capacidade criativa, habilidade gerencial e talento para transformar boas ideias em boas práticas e bons resultados.

Tipos de Inovação

Sundbo e Gallouj (1998) descrevem alguns tipos de inovações:

- **Inovações Gerenciais:** relacionadas com a introdução de novas ferramentas gerenciais ou novos modelos de gestão.
- **Inovações de Mercado:** relacionadas com a descoberta de novos mercados, com a identificação de nichos em um mesmo mercado ou, ainda, com a mudança de comportamento da organização no mercado em que ela se insere.
- **Inovações de Produto:** relacionadas com o fornecimento de novo serviço, como, por exemplo, novo seguro, nova linha de

financiamento, oferta por um hospital do atendimento de nova especialidade médica.

- **Inovações de Processo:** relacionadas com a modificação de procedimentos prescritos para a elaboração e produção de um produto ou serviço ou nos procedimentos de atendimento do usuário/cliente e de entrega do serviço.

Segundo a *Organization of Economic Cooperation and Development* – OECD (1994), inovações em produtos e processos compreendem implantações tecnologicamente novas ou substanciais melhorias tecnológicas. Uma inovação é considerada implantada se tiver sido introduzida no mercado (inovação de produto) ou usada no processo de produção (inovação de processo). Uma inovação envolve uma série de atividades científicas, tecnológicas, organizacionais, financeiras e comerciais.

As inovações podem assumir diversas trajetórias entre as possibilidades oferecidas. Estas trajetórias não se restringem à tecnologia como padrões adotados na resolução de problemas, mas sim como mudanças em paradigmas ou na forma de executar as atividades de acordo com o contexto no qual estão inseridas.

A Inovação como Fator Crítico para o Sucesso

A primeira questão a levantar é saber como a inovação contribui para o sucesso das organizações. A inovação é o fator crítico de sucesso, depois da participação do indivíduo dentro do processo organizacional.

Segundo Drucker (2002), as organizações precisam aprender a inovar, caso contrário, não sobreviverão no mercado atual e globalizado. Para algumas empresas, isso significa que elas têm de reinventar a si mesmas. Estas empresas devem interagir em seu meio com um atendimento satisfatório ao cliente e devem procurar manter-se em posição adequada no mercado em

relação aos concorrentes. Para isto, a inovação é um elemento crítico de vantagem competitiva, que proporciona um ambiente diferente e inovador, alinhado às necessidades e à estratégia de cada organização.

Nesse contexto, ser diferente não significa ser inovador ou inovar, não significa ser capaz de criar valor. É necessário que a inovação se constitua como uma vantagem competitiva e, dessa forma, as ideias de inovação se transformem em ações e oportunidades para aumentar a competitividade e a capacidade produtiva no mercado. Entretanto, para que a inovação seja incorporada à cultura da organização, esta deve ser encarada como um processo que possa ser gerenciado, com o objetivo de desenvolver e explorar o novo conhecimento, em todos os seus aspectos, sejam eles técnicos ou comerciais.

Tidd et al.(1997) indicam caminhos que as empresas podem seguir para obter vantagem competitiva com o uso da inovação, conforme apresentado na Tabela 1.

Tipos de Inovação	Vantagem
Novidade	Oferecer o que outras empresas ainda não ofereceram.
Mudança	Reescrever as regras do jogo.
Complexidade	Dificultar que concorrentes aprendam sua tecnologia.
Projeto robusto	Oferecer modelo de produto ou processo estendido ao ciclo de vida do produto.
Inovações incrementais e contínuas	Desenvolver ações contínuas de melhoria do custo e do desempenho.

Tabela 1. Vantagens Estratégicas da Inovação

O Processo de Inovação

De acordo com Ferrazet al. (1995), o processo de inovação vem sendo um dos indicadores mais utilizados para avaliar a competitividade, uma vez que seus resultados estão vinculados à capacidade de acompanhar as mudanças e o desenvolvimento do mercado, assim como a criação e a ocupação de novos mercados. Trata-se de um processo cada vez mais dinâmico.

Segundo Giget (1997), a inovação não pode ser considerada como resultado de um processo linear, que inicia com a pesquisa básica, passa pela pesquisa aplicada e termina com o desenvolvimento de um novo produto ou processo que é ofertado ao mercado. O processo inovador não é determinista e não segue uma fórmula pronta, ele é socialmente construído pelos atores envolvidos ou interessados na geração da inovação.

Neste contexto, a inovação não é o resultado do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e sim uma construção através de uma rede entre diversos agentes e de acordo com as suas necessidades.

O processo de inovação pode ser entendido como uma série de interações entre os *stackholders*, formando uma rede de inovação. Em seguida, surgem métodos e procedimentos para a formação de estratégias com a criação de novos processos dentro ou fora dos limites da organização, envolvendo diversos atores. Em um processo de inovação, é comum a existência do termo inovação tecnológica. A tecnologia é um conjunto de conhecimentos científicos, que se aplicam a um ramo de atividade [Ferro, 1997]. Logo, o termo inovação tecnológica significa renovar o conhecimento em um ramo específico.

No contexto organizacional, existem fatores que proporcionam um ambiente favorável à inovação, tais como: satisfação no trabalho, estímulo à criatividade, redução de conflitos, liderança, comunicação interna, gestão de projetos, empreendedores

internos, sistemas de recompensas, cultura e clima inovador. Temas como estes estão relacionados com modelos de gestão que interferem em processos de inovação [Barbieri et al., 2007].

Na sociedade atual, a inovação é uma necessidade e um grande desafio. Vale ressaltar que um aspecto importante para que haja a inovação é promover condições para o desenvolvimento das competências do ser humano e despertar a consciência das pessoas nas organizações para essas competências que, na maioria das vezes, não têm sido devidamente reconhecidas e valorizadas.

No ambiente de projetos, a inovação tem sido amplamente estudada. Nas próximas seções, serão abordados os assuntos relevantes referentes ao gerenciamento de projetos.

Gerenciamento de Projetos

Segundo Pinheiro (2006), o projeto é definido como um trabalho não repetitivo e temporário, sendo caracterizado por uma sequência clara e lógica de eventos, com data para início e término. Sua finalidade é produzir um bem (produto ou serviço) com características próprias que o diferenciam de outros que eventualmente já existam, conduzido por pessoas, dentro de determinados parâmetros de tempo, custo, recursos e qualidade. Ainda, é constituído de uma documentação de planejamento na qual definem-se as ações e condições necessárias para solucionar problemas, modificar ou construir novos caminhos.

Semelhante a Pinheiro (2006), Vargas (2005, p.7) define a gestão de um projeto como:

“Um conjunto de ferramentas gerenciais que permite que a empresa desenvolva um conjunto de habilidades, incluindo conhecimento e capacidades individuais, destinados ao controle de eventos não repetitivos, únicos e complexos, dentro de um cenário de tempo, custo e qualidade pré-determinados.”

A gestão é executada através dos processos de iniciação do projeto, planejamento, execução, controle e encerramento. A equipe de projeto gerencia as tarefas, que normalmente envolvem e atendem demandas competitivas: escopo, prazo, custo, risco e qualidade, além das necessidades e expectativas divergentes dos gestores, em especial, a identificação das suas necessidades [PMI, 2008].

O Ciclo de Vida de um Projeto

O fato de um projeto possuir características únicas, ou seja, desenvolver-se em condições não repetitivas de estruturas organizacionais, de orçamentos, de conhecimentos e de fatores culturais envolve certo grau de incerteza. Assim sendo, as instituições que desenvolvem projetos normalmente separam-nos em fases distintas, de modo a tornar possível tanto o controle adequado da gestão, quanto a junção das funcionalidades implementadas, com as respectivas operações em execução, sem causar danos. A junção das fases de um projeto é conhecida como o ciclo de vida do projeto [PMI, 2008].

As fases do projeto são marcadas pela entrega de um produto ou serviço concluído a partir da especificação. Estas entregas são parte de uma sequência lógica projetada para garantir o produto final.

A Figura 1 apresenta as fases do ciclo de vida de um projeto.

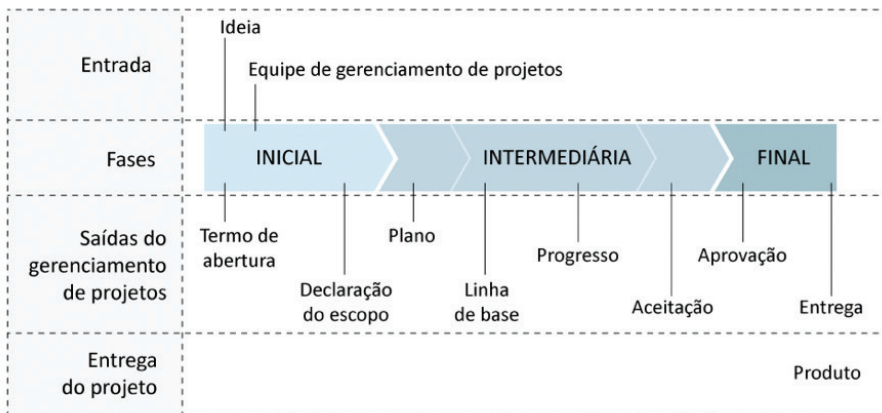


Figura 1 – Sequência Típica de Fases no Ciclo de Vida de um Projeto

Fonte: [PMI, 2004]

A conclusão de uma fase do projeto é marcada pela entrega do produto associado à fase e pela revisão do desempenho do projeto, de modo a detectar e corrigir erros que implicam o custo deste e a determinar se, e quando, poderá continuar em sua próxima fase. O ciclo de vida do projeto é definido pelo seu início e pelo seu fim.

Inovação em Projetos de Tecnologia da Informação

Como citado anteriormente, o projeto é um empreendimento único e temporário, com início e fim bem definidos. Já a inovação é a ferramenta utilizada pelo empreendedor para criar novos recursos e/ou potencializar os recursos já existentes, proporcionando novas oportunidades para a melhoria do desempenho do negócio.

Drucker (2003) renova os conceitos de inovação, descrevendo-a como um instrumento específico dos empreendedores, como

um meio pelo qual estes exploram a mudança como uma oportunidade para um negócio diferente.

As oportunidades de inovação estão associadas diretamente com os riscos, os quais podem alavancar uma organização ou levá-la ao fracasso.

As pessoas que instituem ou desenvolvem uma inovação relevante são conhecidas como empreendedores, pois assumem os riscos de colocá-la no mercado, impulsionando a organização para um nível de excelência e competitividade ainda desconhecidas. Bastos (2008) relaciona três conceitos: projetos, inovação e empreendedorismo com aspectos de riscos, novidade e estratégia, conforme apresentado na Tabela 2.

	Projetos	Inovação	Empreendedores
Novo	Empreendimento temporário e único	Cria novos recursos produtivos de riqueza ou dotar recursos existentes com um maior potencial para gerar riqueza.	Criam um novo empreendimento ou desenvolvem uma inovação relevante.
Riscos	Carregado de incertezas e riscos	Envolve riscos, podendo levar uma empresa ao sucesso ou a fracasso.	Assumem riscos ao introduzir inovações no negócio.
Estratégia	Transforma estratégias em resultados	Está no centro das vantagens competitivas.	São importantes agentes do desenvolvimento e do crescimento econômico.

Tabela 2. Relação entre Conceitos: Projeto, Inovação e Empreendedorismo

A Tabela 2 destaca a importância da gestão de projetos diante de um ambiente de competitividade e, principalmente, de inovação.

Segundo Ferreira et al. (2011), um projeto de inovação aprimora as características de desempenho no que se refere à implantação e ao desenvolvimento de produtos e/ou serviços. Além disso, apresenta diversos riscos que variam desde a concepção do produto até a sua inserção no mercado.

Rabechini et al. (1999) e Ferreira et al. (2011) enfatizam que a maioria das inovações em projetos estão direcionadas para a área de tecnologia, pois é fator determinante no que se refere à competitividade. Dessa forma, as empresas e organizações dependem cada vez mais de investimentos em inovação tecnológica, visando ao crescimento econômico e financeiro.

A maior parte dos projetos de inovação tecnológica apresenta riscos e incertezas de forma mais intensa, ou seja, além dos riscos comuns dos projetos, como por exemplo, inviabilidade e mercado, existem ainda os riscos associados à própria tecnologia a ser desenvolvida e/ou implantada.

Weisz (2009) identificou alguns desses riscos inerentes à tecnologia. São eles:

- a tecnologia desenvolvida pode tornar inviável a sua execução;
- o trabalho de desenvolvimento da tecnologia pode seguir rumos diferentes do planejado, sendo necessária a adoção de soluções técnicas diferentes das idealizadas no projeto;
- o tempo de desenvolvimento da tecnologia pode ser muito extenso, inviabilizando a inserção da mesma no mercado;
- há possibilidade de não se encontrar investidores que se arisquem com investimentos em tecnologias ainda não testadas e produzidas;
- a tecnologia pode se mostrar viável na teoria, mas inviável na prática.

Comumente, os projetos de tecnologia que buscam inovação são de longo prazo e necessitam de um tempo maior para o desenvolvimento, testes e validação, até o lançamento do novo produto processo ou serviço. À medida que as atividades de pesquisa e desenvolvimento são realizadas, os riscos são reduzidos, viabilizando a sua análise de forma mais crítica, impactando na realização da etapa seguinte do projeto [Ferreira et al., 2011].

Fatores Críticos de Sucesso em Projetos

A constante execução de projetos nas organizações estimula a busca pelos fatores que influenciam o sucesso de um projeto. No entanto, apesar da expressiva pesquisa nessa área, alcançou-se pouco consenso sobre as causas determinantes desse sucesso.

Os fatores críticos de sucesso (FCSs) equivalem a um limitado número de áreas nas quais os resultados satisfatórios irão assegurar à organização um bom desempenho competitivo. São poucas áreas-chave em que as coisas devem funcionar para que o negócio obtenha sucesso [Rockart, 1979].

Judgev e Müller (2005) apresentam uma retrospectiva da evolução acerca do sucesso em projetos nos últimos 40 anos e discutem condições para o sucesso, fatores críticos de sucesso e cenários de sucesso. Nessa análise, os autores registram que a visão em relação a esse aspecto tem mudado ao longo do tempo, desde definições limitadas à fase de implementação até definições que refletem uma avaliação do sucesso através de todo o ciclo de vida do projeto e do produto.

Segundo Fortune e White (2006), a busca por FCSs em gestão de projetos começou em torno da década de 60 e, desde então, vários autores têm publicado as suas listas de fatores críticos. Algumas dessas listas destinam-se a uma utilização em domínios

específicos, enquanto outras têm buscado a aplicação em todos os tipos de projetos.

Na busca de obter-se uma definição de qual caminho seguir para alcançar o sucesso, a literatura de fatores críticos de sucesso (FCSs) busca correlacionar a adoção das práticas de gerenciamento de projetos ao seu desempenho.

A primeira questão em destaque consiste na discussão sobre o que realmente corresponde ao sucesso de um projeto. Percebe-se que não existe uma resposta clara e bem aceita por todos sobre quais critérios definem se um projeto obteve sucesso ou não. As áreas tradicionalmente consideradas como fatores críticos de sucesso (FCSs) no gerenciamento de projetos são: prazo, custo, escopo e qualidade [Dinsmore, 1998; Granot, 1997; PMI, 2008].

Embora a literatura especializada priorize aspectos relacionados ao sucesso de projetos individuais, Judgev e Müller (2005) argumentam que esses estudos influenciam nos futuros caminhos da gestão de projetos no contexto estratégico, impactando nas organizações em diversas dimensões.

Hyväri (2006) estudou os fatores críticos de sucesso e de falha na gestão de projetos e os relacionou aos fatores e variáveis do contexto organizacional. Além disso, o estudo buscou compreender como clientes de projetos e os *stakeholders* apresentam suas necessidades e expectativas para assegurar o sucesso em projetos. O autor ainda identificou os fatores críticos de sucesso na gestão de projetos que são significativamente relacionados ao tamanho da organização, tamanho do projeto, tipo de organização e experiência de trabalho do gerente de projetos. Os resultados destacam a importância da comunicação em projetos, que está relacionada ao tamanho da empresa, sendo classificada como um dos mais importantes fatores na maioria das fases dos projetos.

A importância de aspectos relacionados às pessoas envolvidas também tem sido foco de crescente interesse, salientando-se fatores como a adequação da personalidade do gerente e seu estilo de liderança ao tipo de projeto [Dvir; Sadeh; Malach-Pines, 2006; Prabhakar, 2005; Turner; Müller, 2005].

Dvir, Sadeh e Malach-Pines (2006) partiram da teoria da adequação organização-indivíduo e levantaram a hipótese de que um projeto com um perfil particular precisa de um gerente com traços de personalidade que nele se enquadrem de modo a alcançar o sucesso. Os resultados obtidos nas análises estatísticas demonstraram correlações entre tipos de projetos, personalidade dos gerentes e sucesso do projeto. Nessa mesma linha, Turner e Müller (2005) desenvolveram uma revisão da literatura que relacionava o estilo de liderança dos gerentes de projetos e seu sucesso, em face dos diferentes tipos de projetos. Os autores concluem que, surpreendentemente, a literatura sobre fatores de sucesso em projetos não costumam mencionar o gerente de projeto e seu estilo de liderança ou competência como possíveis indicadores, o que contrasta com a literatura de gestão em geral, a qual vislumbra a liderança eficaz como um fator crítico de sucesso na gestão de organizações e mostra que um estilo apropriado de gestão pode levar a melhorar o desempenho.

Prabhakar (2005) destaca a liderança em gestão de projetos e fatores relacionados à equipe e as pessoas representam papel primordial no sucesso de projetos.

Grabher (2002) conclui que devem ser analisadas as interdependências entre projetos e organizações, bem como entre relacionamentos pessoais, localidades e rede corporativa de trabalho onde o projeto é criado e em seu contorno.

Ainda neste contexto, Dvir et al. (1998) argumentam que a premissa de uma teoria universal de gestão de projetos aplicável a todos os tipos de projetos seja a principal causa dessa falta

de consenso e a considera não apropriada, dadas as diferenças fundamentais existentes entre os projetos. Os autores destacam, ainda, que, apesar das várias tipologias e classificações disponíveis, nenhuma se tornou padrão e a literatura ainda concentra-se em um conjunto universal de funções e atividades comuns a todos os projetos.

Dessa forma, a literatura aponta a necessidade de investigar não somente quais seriam as variáveis gerenciais que mais contribuem para o sucesso do projeto, mas também quais seriam as formas de estabelecer relações de contingência entre essas variáveis e os tipos de projeto. A fraca distinção nas pesquisas anteriores entre o tipo de projeto e as variáveis de gerenciamento, que conduzem de forma significativa para o sucesso dos projetos, pode ter sido responsável pelos desfechos não conclusivos de algumas dessas pesquisas sobre os determinantes do sucesso de um projeto.

Repensando Projetos

A rapidez das mudanças, dos conhecimentos e da inovação tornou o ambiente organizacional um novo desafio para a estratégia dos negócios, fazendo com que haja, por parte dos gestores, uma maior preocupação com o planejamento, de modo que o conhecimento adquirido pela organização possa se tornar vantagem competitiva na aplicação de um novo e inovador ambiente. Inovação, conhecimento e capital intelectual são aspectos que uma gestão moderna não pode desconsiderar [FNQ, 2007].

A gestão de projetos enfatiza a necessidade de gerenciar o conhecimento entre os *stakeholders* para que, além da busca de inovação constante, também haja a preocupação em potencializar o aproveitamento do conhecimento existente, otimizando

esforços e reduzindo o retrabalho, além de prevenir a perda de capital intelectual por equipes desfeitas ao final de um projeto.

Valle (2010) afirma que existem perdas significativas em projetos devido à falta de informações relevantes no momento adequado, o que provoca problemas como:

- Decisões ruins baseadas em poucas informações;
- Esforço duplicado, porque mais de um grupo ou pessoa trabalham na mesma tarefa sem saber que esta tarefa foi parcialmente ou totalmente finalizada por outro grupo ou por outra pessoa;
- Perda de negócios ou vendas, porque o potencial cliente não conseguiu encontrar informações sobre o produto ou serviço ou porque o responsável pela área de negócio não soube encontrar as informações certas dentro da própria organização;
- Baixa produtividade, porque os colaboradores não conseguem encontrar a informação de que precisam para executar uma tarefa.

Devido a estas circunstâncias, a gestão do conhecimento torna-se uma importante ferramenta para inovação tecnológica na gerência de projetos, conduzindo para análises mais detalhadas de como as organizações podem se preparar para o desenvolvimento de novas demandas, proporcionando aferições mais efetivas de resultados. Entre as características desse ambiente, pode-se ressaltar o fato de que as fontes de informação mais comuns são documentos de diferentes tipos e pessoas. Estas devem ser identificadas por meio da sua referência como detentora da informação necessária a determinado usuário – “quem sabe o quê” –, o que torna evidente mais uma vez a necessidade da retenção, compartilhamento e disseminação do conhecimento mais eficaz.

A gestão do conhecimento pode ser aplicada a indivíduos, grupos e estruturas organizacionais [Probst, 2002]. É representada por processos operacionais que utilizam o conhecimento como recurso, destacando-se:

- identificação do conhecimento: facilitar a localização daquilo de que se necessita, mapeando habilidades e dados internos e externos de forma transparente e sem duplicidade;
- aquisição do conhecimento: considera as fontes de aquisição do conhecimento, tais como relacionamentos com clientes, fornecedores, parceiros, *networking*, etc.;
- desenvolvimento do conhecimento: geração de habilidades e produtos novos, ideias melhores e processos mais eficientes;
- compartilhamento e distribuição de conhecimento: refere-se a 'o quê' e a 'quem' comunicar, transformando esforços isolados em aprendizado e, por conseguinte, em conhecimento organizacional. Ou seja, promove-se uma atuação sob conhecimentos já disponíveis na empresa;
- utilização do conhecimento: assegura que um conhecimento gerado encontra-se disponível na organização, ou seja, consiste na aplicação, produtiva, de conhecimentos nas atividades da empresa, evitando cometer erros ou agir em duplicidade. É o uso eficiente do conhecimento para atingir metas, traduzindo-o em resultados tangíveis;
- retenção do conhecimento: neste processo, o papel da gestão é de grande relevância para selecionar, armazenar e atualizar, sistematicamente, os conhecimentos gerados no decorrer do processo. Destacam-se também a formação da memória da organização e o suporte que as TICs (tecnologias de informação e comunicação) podem conferir a essa etapa da gestão de projeto do conhecimento.

Vilela e Mendes (2004) acrescentam ainda às fases expostas a definição de metas do conhecimento – transformação de orientação estratégica em objetivos concretos e a sua avaliação, fase de controle em atenção às metas definidas para o projeto.

As organizações orientadas a projetos criam seu conhecimento pela prática do que foi desenvolvido em cada projeto individual, pelo conhecimento e experiências de seus colaboradores.

Valeriano (2001) afirma que para organizações que estão constantemente envolvidas com novos projetos e, naturalmente, com problemas em cada um deles, desde a fase inicial até o encerramento, nada mais recomendável do que procurar extrair o máximo das lições aprendidas.

Ao utilizar o conhecimento como foco estratégico, assegurando a sua utilização durante e após o encerramento dos projetos para que suas lições aprendidas possam ser reutilizadas, mantém-se a sua continuidade para que a organização aprenda constantemente com a experiência.

A sustentabilidade da organização depende menos de sucessos esporádicos e mais dos sucessos aprendidos e da capacidade de aprender [Sabbag, p. 14]. Organizações inovadoras tendem a ser mais competitivas e rentáveis que outras, que não investem na geração do conhecimento [FNQ, p. 54]. É preciso o envolvimento dos *stakeholders* para obter o resultado esperado.

Analisando a importância da inclusão de ações de gestão do conhecimento no dia a dia de organizações que trabalham com projetos, constata-se que a utilização de boas práticas nesta área já vem sendo utilizada. A Fundação Nacional da Qualidade adicionou ao Prêmio Nacional da Qualidade os conceitos de ativos intangíveis, mensuração, conhecimento, aprendizado e capital intelectual já na sua versão de 2005.

O PMI (2004) utiliza o conceito de boas práticas para divulgação do conjunto de conhecimentos amplamente reconhecidos em gerência de projetos. Utiliza também o conceito de lições aprendidas como sendo um depósito de informações históricas sobre os resultados de desempenho e decisões tomadas em projetos anteriores, sendo este mais um meio de aprendizagem organizacional.

Valorar o intangível na organização é também acreditar no seu potencial de inovar, diferenciar e crescer. As iniciativas voltadas

à gestão do conhecimento podem se tornar não somente uma boa prática na gerência de projetos, mas também uma estratégia a ser incorporada nos processos da organização para torná-la competitiva, ágil e eficiente frente aos desafios dos novos tempos.

Considerações Finais

A partir do aprofundamento científico no campo de inovação e gerenciamento de projetos, identificam-se os tipos de inovação, o processo de inovação, os fatores críticos de sucessos, bem como a inovação em projetos e seus fatores de sucesso.

Durante o desenvolvimento desse estudo, nos deparamos com algumas dificuldades, tais como: a identificação através da literatura das inovações em projetos e a forma como os projetos estão sendo repensados.

Outras questões importantes surgiram no decorrer deste estudo, entretanto, por estarem fora dos objetivos propostos inicialmente, não foram aprofundadas devidamente. Porém, percebem-se as questões pertinentes de aprofundamento de estudos que favorecem o desenvolvimento de novas pesquisas, conforme descritas a seguir:

- acompanhamento de um projeto de inovação desde o seu planejamento;
- análise dos impactos das mudanças ocasionadas pelo processo de inovação.
- gerenciamento da inovação em projetos.

Por outro lado, pode-se concluir que a inovação é importante para o aprimoramento e a melhoria do desempenho, desde a implantação e o desenvolvimento de produtos e/ ou serviços dos projetos de inovação. Dessa maneira, a inovação é um excelente instrumento para os empreendedores, proporcionando uma oportunidade de mudança para o negócio.

Referências

Barbieri, José Carlos et al. (2007). Organizações inovadoras sustentáveis: uma reflexão sobre o futuro das organizações. São Paulo: Atlas.

Bastos, M.S. (2008). Empreendedorismo, inovação e projetos. Blog para debate sobre excelência na gestão. Disponível em <<http://marcelao.wordpress.com/2008/03/28/empreendedorismo-inovacao-e-projetos/>>. Acesso em 26 abr.

Belout, A.; Gauvreau, C. (2004) Factors influencing project success: the impact of human resource management. International Journal of Project Management, Guildford, v. 22, n. 1, p. 1–11, Jan.

Carvalho, M. M.(2009). Inovação: estratégias e comunidades de conhecimento. São Paulo: Atlas.

Carvalho, M. M.; Mirandola, D. (2007). A comunicação em projetos de TI: uma análise comparativa das equipes de sistemas e de negócios. Produção, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 330-342.

Carvalho, M. M.; Rabechini Junior, R.(2007). Construindo competências para gerenciar projetos. 2. ed. São Paulo: Atlas.

Carvalho, M. M.; Rabechini Junior, R.(2009). Valor em projetos: uma abordagem contingencial. (No prelo).

Chiavenato, Idalberto. (2000). Introdução à teoria geral da administração. 6 ed. Rio de Janeiro: Campus.

Dornelas, J.Carlos de Assis (2005). Empreendedorismo. São Paulo: Campus.

Drucker, Peter F (2002). A Administração da Próxima Sociedade. São Paulo: Nobel.

Drucker. (1981). Fator humano e desempenho: o melhor de Peter Drucker sobre Administração. São Paulo: Pioneira.

Drucker. (2003) Innovation and entrepreneurship. Nova York: Haper Business. Inovação e espírito empreendedor. São Paulo: Pioneira Thomson.

Ferraz, João Carlos; Kupfer, David; Haguenauer, Lia. (1995). *Made in Brazil: Desafios Competitivos para a Indústria*. Rio de Janeiro: Campus.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda.(1988). *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Ferreira et al.(2011). *Gerenciamento de Riscos em Projetos de Inovação Tecnológica Financiados por Agências de Fomento*. Trabalho de mestrado profissional em ciência da computação da Universidade Estadual do Ceará.

Ferro, J.R. *Administração da Tecnologia na Universidade e na Empresa*. In: Ferro, J.R. (coord.). *Universidade e Indústria: depoimentos*. 2^o ed. São Carlos : Ed. da UFSCar, p.9-20, 1997.

Fortune, J.; White, D. Framing of project critical success factors by a systems model. *International Journal of Project Management*, Guildford, v. 24, n. 1, p. 53–65, Jan. 2006.

Freeman, C.(1994) *The economics of technical change*. *Cambridge Journal of Economics*, vol. 18, no. 5, Out.

Giget, M.(1997). *Technology, innovation and strategy*. *International Journal of Technology Management*, v. 14, n.6-7-8.

Gorges. E. (2007). *A lei de Murphy no gerenciamento de projetos*. Rio de Janeiro: Brasport.

Grabher, G.(2002) *The project ecology of advertising: tasks, talents and teams*. *Regional Studies*, Oxfordshire, v. 36, n. 3, p. 245–262, Maio.

Hall, Richard H.(1984). *Organizações: estruturas e processos*. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil.

Hesselbein, F. et al.(2002). *Leading for Innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hyväre, I. (2006) *Project management effectiveness in project-oriented business organizations*; *International Journal of Project Management*, Guildford, v. 24, n. 3, p. 216-225, Apr.

Hyväri, I. (2006). Success of projects in different organizational conditions. *Project Management Journal*, New Jersey, v. 37, n. 4, p. 31-41, Set.

Judgev, K.; Müller, R.(2005). A retrospective look at our evolving understanding of project success. *Project Management Journal*, New Jersey, v. 36, n. 4, p. 19-31, Dez.

OCDE (2013). Organization of Economic Co-operation and Development. The measurement of Scientific and Technological Activities. Proposed Guidelines for Collecting and Interpreting Technological Innovation Data – OSLO MANUAL, 1994. Disponível em: <http://www.oecd.org/science/inno/2367580.pdf>. Acesso em 30 de Abril.

Pinheiro, J.M.S (2006). Curso sequencial de redes de computadores, 2006. Apostila do curso oferecido pelo Centro Universitário de Volta Redonda - UniFOA, Rio de Janeiro.

PMI (2008). Um guia do conhecimento de projetos (PMBOK®). 4. ed. PMI Standard – ANSI.

PMI (2004). Um guia do conjunto de conhecimentos em gerenciamento de projetos (PMBOK®). 3. ed. PMI Standard – ANSI.

Prabhakar, G. P. (2005). Switch leadership in projects: an empirical study reflecting the importance of transformational leadership on project success across twenty-eight nations. *Project Management Journal*, New Jersey, v. 36, n. 4, p. 53-60, Dez.

Rabechini JR,R. et al.(1999). O ambiente de inovação e a gerência de projetos. São Paulo..Disponível em:<http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENE-GEP1999_A0056.PDF> Acessado em 10 mai.2013.

Schumpeter, J. (1985). A teoria do desenvolvimento econômico. São Paulo: Nova Cultural.

Schumpeter, J. (1975). *Capitalism, Socialism and Democracy*. New York: Harper Torchbooks.

Sundbo, J.; Gallouj, F (1998). Innovation as a Loosely coupled system in services, Oslo, Noruega. Disponível em: <http://survey.nifu.no/step/old/Projectarea/si4s/papers/topical/si4s04.pdf>. Acesso em 30 de Abril de 2013.

Stoner, James A. F.; Freeman, R. Edward .(1999). Administração. 5 ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil.

The standish group.(2002). Chaos Summary. Disponível em: < www.merhi.com.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=50merhi.com.br>. Acesso em: 30 de Abril de 2013.

Tidd, J.; Bessant, J. ; Pavitt, K. (1997). Managing Innovation Integrating Technological, Market and Organizational Change, John Wiley & Sons, New York.

Turner, J. R.; Müller, R.(2005). The project manager's leadership style as a success factor on projects: a literature review. Project Management Journal, New Jersey, v. 36, n. 2, p. 49-61, Jun.

Valeriano, D. L.(1998). Gerência em Projetos – Pesquisa, Desenvolvimento e Engenharia 1. ed. São Paulo: Makron Books.

Vargas, R. (1998). Gerenciamento de projetos com MS Project 98: estratégia, planejamento e controle. Rio de Janeiro: Brasport, 301 p.

Vargas, R. (2005). Gerenciamento de projetos: estabelecendo diferenciais competitivos. 6. ed. Rio de Janeiro: Brasport.

Vasconcellos, Marcos A. (2004). Introdução. In: Barbieri, José Carlos et al. Organizações inovadoras: Estudos e casos brasileiros. São Paulo: FGV Editora, Introdução, p. 13-30.

Weisz, J.(2009) Projetos de inovação tecnológica – planejamento, formulação, avaliação, tomada de decisões. 1ª. ed. Brasília: IEL.

Yamauchi, Vander (2003). A Gestão do Conhecimento e a Inovação Organizacional na Construção Civil. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Paraná, Curitiba.

Capítulo 8: Inovação em Processos de Aprendizagem

Danilo Lima Dutra, Higor Ricardo Monteiro Santos,

Rafael Santos Silva⁹

Abstract. The learning is related on behavior change of human being by means of experiences and it is associated with the entire life cycle. The Learning can happen at any place, at any time and each person can distinguish the way it is absorbed. In attempt to achieve success in learning process, It is necessary the use of processes that take into account the target public, learning environment, resources and the way of knowledge transmission. With a focus on Andragogy, the process of adult learning, are demonstrated characteristics and processes to improve Organizational Learning and Learning in Educational Institutions. Thus, this work investigates the following problem: how to innovate the learning processes in order to empower adults in organizations and educational institutions?

Resumo. A aprendizagem está relacionada à mudança de comportamento do ser humano por meio de experiências e está associada a todas as fases da vida. Ela pode acontecer em toda parte, a todo o momento e cada indivíduo pode distinguir a forma como é absorvida. Na tentativa de que haja sucesso na aprendizagem, é necessária a utilização de processos que levem em consideração o público-alvo, ambiente de aprendizado, recursos e a forma como o conhecimento será transmitido. Com foco na Andragogia, processos de aprendizagem para adultos, são demonstrados característicos e processos para melhorar a Aprendizagem Organizacional e a Aprendizagem em Instituições de Ensino. Diante disso, este trabalho investiga o seguinte problema: como inovar os processos de aprendizagem a fim de capacitar adultos em organizações e em instituições de ensino?

Introdução

Segundo o dicionário Priberam (2013) a palavra inovar, que deriva do termo latino *Innovatio*, significa renovar, introduzir algo novo. Com isso, pode-se entender inicialmente que o termo inovar está relacionado à ação de criar ideias que introduzam melhorias a algo pré-existente.

A origem do conceito de inovação é geralmente creditada aos trabalhos do economista Joseph Schumpeter, nascido em 1883. Segundo Schumpeter (1934), inovação pode ser definida como:

- A introdução de um novo bem, com o qual os consumidores ainda não estão familiarizados e que apresenta alguma melhoria na qualidade;
- A introdução de um novo método de produção que não precisa ser necessariamente fundamentada sobre uma nova descoberta científica e que apresenta uma nova maneira de lidar comercialmente com um produto;
- A abertura de um novo mercado que não era explorado ou não tenha existido anteriormente.

A definição apresentada por Schumpeter (1934) foca no mercado, na economia e no desenvolvimento de novos produtos e serviços. A partir da difusão desse conceito, outros autores abordaram o tema e buscaram melhores definições sobre o que é inovação. A seguir são apresentados alguns desses conceitos:

Segundo Rogers (1998), inovação pode ser definida como a aplicação de novas ideias ao produto ou processo. A inovação se preocupa com o processo de comercialização ou extração de valores de uma ideia, enquanto que a invenção não precisa estar diretamente associada com a comercialização.

De acordo com Freeman (1982), inovação é o processo que inclui atividades técnicas, concepção, desenvolvimento, gestão e que resulta na comercialização de novos (ou melhorados) produtos, ou na primeira utilização de novos (ou melhorados)

processos. Rouse (1992) define invenção como a criação de um novo produto ou processo, enquanto que a inovação é a introdução da mudança a partir de algo novo.

Diante desses conceitos apresentados, pode-se deduzir que a aplicação do conceito de inovação baseia-se na necessidade de grupos ou organizações buscarem melhorias para seus produtos, serviços e processos que possam ser convertidos em valor para o negócio ou para algum fim específico.

O conhecimento desempenha o papel principal no processo de inovação. As fontes externas de conhecimento são geralmente cruciais para o processo de inovação, qualquer que seja o nível de definição em que esteja a unidade de inovação [Cohen, 1990]. De acordo com Ancori, Bureth e Cohendet (2000), não se pode considerar conhecimento como simples acúmulo de informação. A informação é fragmentada e transitória, o conhecimento é coerente, estruturado e de significado duradouro. Além disso, a informação é adquirida sendo contada, enquanto que o conhecimento pode ser adquirido através do processo cognitivo.

Esse processo cognitivo pode levar a mudanças no conhecimento de uma pessoa a partir de qualquer tipo de experiência. Novos conhecimentos podem ser adquiridos sem que nenhuma informação seja recebida. Por exemplo, quando uma criança toca algo quente, ela adquire conhecimento sobre o calor. Ela sabe que aquilo não pode ser tocado porque provoca dor. Dessa forma, a experiência dolorosa e o processo cognitivo causam mudanças na base de conhecimentos daquela criança.

Pode-se deduzir então que o grau de inovação está condicionado às seguintes habilidades: a capacidade de absorção do conhecimento por meio de conceitos bem formados juntamente com a capacidade de avaliação, assimilação e aplicação em forma de novo conhecimento.

Para alcançar a inovação, a geração, obtenção e transmissão de conhecimento tornam-se possíveis através de algum processo de aprendizagem. Esse processo deve atender a algumas necessidades específicas, tais como: o perfil do público-alvo, o ambiente de aprendizado e a forma como o conhecimento será transmitido. Por exemplo, as formas para capacitar adultos em instituições de ensino devem ser diferentes de capacitar crianças e adolescentes no mesmo ambiente. Da mesma forma, deve-se pensar também em estratégias diferentes quanto à capacitação de ambiente organizacional.

Nesse contexto, este trabalho pretende investigar o seguinte problema: como inovar os processos de aprendizagem a fim de capacitar adultos em organizações e em instituições de ensino? Com a intenção de abordar esse problema, a Seção 2 apresenta conceitos relacionados à aprendizagem, com ênfase na aprendizagem de adultos. A Seção 3 descreve a aplicação da aprendizagem no âmbito organizacional e nas instituições de ensino. Por fim, a conclusão está disposta na Seção 4.

Aprendizagem

A aprendizagem pode ser entendida como um processo de mudança provocado por estímulos diversos e mediado por emoções que podem ou não produzir mudança no comportamento da pessoa [Fleury, 2002]. Podem ser encontradas diversas definições de aprendizagem ao longo da história.

Para McConnell (1999), aprendizagem é a progressiva mudança do comportamento que está ligada, de um lado, a sucessivas apresentações de uma situação e, de outro, a repetidos esforços dos indivíduos para enfrentá-la de maneira eficiente.

Segundo Gagné (1974), a aprendizagem é uma modificação na disposição ou na capacidade do homem, modificação essa que

pode ser anulada e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento.

De acordo com Sawrey e Telford (1979), normalmente, consideram-se como aprendidas as mudanças de comportamento relativamente permanentes, que não podem ser atribuídas à maturação, lesões ou alterações fisiológicas do organismo, mas que resultam da experiência.

Das definições de aprendizagem apresentadas, Leite (2012) faz duas conclusões principais:

- Aprendizagem é mudança de comportamento. Isto é: quando repetimos comportamentos já realizados anteriormente, não estamos aprendendo. Só há aprendizagem na medida em que houver uma mudança no comportamento. Vejamos alguns exemplos: o aluno não sabia somar, agora sabe: aprendeu. A criança não sabia falar “papai”, agora sabe: aprendeu. João não sabia andar de bicicleta, agora sabe: aprendeu;
- Aprendizagem é mudança de comportamento resultante da experiência. Quase todos os nossos comportamentos são aprendidos, mas não todos. Há comportamentos que resultam da maturação ou do crescimento de nosso organismo e, portanto, não constituem aprendizagem: respiração, digestão, salivação.

O conceito de aprendizagem em Argyris e Schön (1978) vai além da noção cognitiva de aquisição, incorporação e retenção de novas informações. Para os dois cientistas da ação, ocorre a aprendizagem quando o sujeito assume ações eficazes, ou seja, quando é capaz de agir e produzir aquilo que intenciona. Entretanto, eles alertam para o fato de o ser humano não dispor de todas as informações para lidar com todos os contextos. Haverá sempre um hiato entre as informações e repertórios disponíveis dos seres humanos e as exigências dos novos contextos de ação. Assim, ocorre aprendizagem quando se conhece sobre contextos em novos contextos.

O ser humano está continuamente aprendendo novos comportamentos ou tem modificações de comportamentos. Pode-se aprender em toda parte, na escola e fora dela, também de forma sistemática, organizada e assistemática. Cada indivíduo apresenta um conjunto de estratégias cognitivas que mobilizam o processo de aprendizagem. Em outras palavras, cada pessoa aprende a seu modo, estilo e ritmo.

Embora haja discordâncias entre os estudiosos, estas são cinco categorias representativas dos estilos de aprendizagem:

- Visual: aprendizagem centrada na visualização;
- Auditiva: centrada na audição;
- Leitura/escrita: aprendizagem através de textos;
- Ativa: aprendizagem através do fazer;
- Olfativa: o cheiro ativa a memória, possibilitando o reconhecimento do que já se conhecia anteriormente

No campo da aprendizagem, por exemplo, são muitas as indagações e investigações na tentativa de compreender por que a pessoa aprende ou por que não aprende. Diversos autores da área da psicologia, educação e epistemologia desenvolveram teorias para tentar explicar o processo de aprendizagem pelos indivíduos. Na Tabela 1, encontram-se resumidas as características de algumas das principais teorias de aprendizagem.

Teorias de Aprendizagem	Características
Epistemologia Genética de Piaget	Ponto central: estrutura cognitiva do sujeito. As estruturas cognitivas mudam graças aos processos de adaptação: assimilação e acomodação. A assimilação envolve a interpretação de eventos em termos de estruturas cognitivas existentes, enquanto que a acomodação refere-se à mudança da estrutura cognitiva para compreender o meio.

Teorias de Aprendizagem	Características
Teoria Construtivista de Bruner	O aprendizado é um processo ativo, baseado em conhecimentos prévios e nos que estão sendo estudados. O aprendiz filtra e transforma a nova informação, infere hipóteses e toma decisões. O aprendiz é participante ativo no processo de aquisição de conhecimento.
Teoria Sociocultural de Vygotsky	O desenvolvimento cognitivo é limitado a um determinado potencial para cada intervalo de idade. O indivíduo deve estar inserido em um grupo social e aprende o que seu grupo produz; o conhecimento surge primeiro no grupo, para só depois ser apropriado e interiorizado pelo indivíduo. A aprendizagem ocorre no relacionamento entre as pessoas. Na escola, entre o aluno e o professor e entre o aluno e outros alunos.
Aprendizagem baseada em Problemas/ Instrução ancorada (John Bransford & the CTGV)	A aprendizagem inicia-se com um problema a ser resolvido. As atividades de aprendizagem e ensino devem ser criadas em torno de uma “âncora”, que deve ser algum tipo de estudo de caso ou situação envolvendo um problema.
Teoria da Flexibilidade Cognitiva (R. Spiro, P. Feltovitch & R. Coulson)	Trata-se da transferência do conhecimento e das habilidades. É especialmente formulada para dar suporte ao uso da tecnologia interativa. As atividades de aprendizado precisam fornecer diferentes representações de conteúdo.
Aprendizado Situado (J. Lave)	A aprendizagem ocorre em função da atividade, contexto, cultura e ambiente social na qual está inserida. O aprendizado é fortemente relacionado com a prática e não pode ser dissociado dela.

Teorias de Aprendizagem	Características
Gestaltismo	Enfatiza a percepção ao invés da resposta. A resposta é considerada como o sinal de que a aprendizagem ocorreu e não como parte integral do processo. Não enfatiza a sequência estímulo-resposta, mas o contexto ou o campo, no qual o estímulo ocorre. O conhecimento tem origem, quando a relação entre o estímulo e o campo é percebida pelo aprendiz.
Teoria da Inclusão (D. Ausubel)	O fator mais importante de aprendizagem é o que o aluno já sabe. Para ocorrer a aprendizagem, conceitos relevantes e inclusivos devem estar claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem ocorre quando uma nova informação baseia-se em conceitos ou proposições relevantes preexistentes.
Aprendizado Experimental (C. Rogers)	Deve-se buscar sempre o aprendizado experimental, pois as pessoas aprendem melhor aquilo que é necessário. O interesse e a motivação são essenciais para o aprendizado bem sucedido. Enfatiza a importância do aspecto interacional do aprendizado. O professor e o aluno aparecem como os co-responsáveis pela aprendizagem.
Inteligências múltiplas (Gardner)	No processo de ensino, deve-se procurar identificar as inteligências mais marcantes em cada aprendiz e tentar explorá-las para atingir o objetivo final, que é o aprendizado de determinado conteúdo.

Tabela 1. Teorias da Aprendizagem (Raposo e Vaz, 2002)

Diante dos conceitos e das teorias da aprendizagem apresentadas na Tabela 1, pode-se observar que estes aspectos podem ser aplicados a todos os indivíduos, independentemente de faixa etária. No entanto, precisa-se entender que existem diferenças significativas entre a aprendizagem de crianças e jovens em oposição à aprendizagem de adultos. A fim de atender adequadamente cada perfil, o educador deve se preocupar com a linguagem e com os termos utilizados, os recursos, os métodos, os procedimentos, entre outros fatores.

Para Vogt e Alves (2005), os sistemas tradicionais de ensino continuam estruturados como se a mesma pedagogia utilizada para crianças devesse ser aplicada aos adultos. Porém, a educação do adulto já possui um corpo de conhecimentos pautados em princípios, que podem orientar o processo educacional de modo diferenciado daquele que se aplica à educação infantil tradicional. Na literatura, podem-se observar duas ciências que tratam da aprendizagem: pedagogia e andragogia. A seguir, serão abordados conceitos que dizem respeito à andragogia: aprendizagem de adultos.

Segundo Oliveira (1999), a Andragogia nasceu em contraposição à Pedagogia, entendida esta última como voltada exclusivamente para a educação infanto-juvenil. Os princípios da pedagogia que deram surgimento às críticas e busca de superação por parte dos propositores da Andragogia seriam: ensino muito diretivo, centrado na figura do professor, baseado em conhecimentos direcionados por este, desprezando a experiência e vivência do aluno. Essa diferença pode ser observada a seguir, na Tabela 2 definida por Oliveira.

Características da Aprendizagem	Pedagogia	Andragogia
Relação Professor/Aluno	O professor é o centro das ações: decide o que ensinar, como ensinar e avalia a aprendizagem.	A aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na auto-gestão da aprendizagem.
Razões da Aprendizagem	Crianças (ou adultos) devem aprender o que a sociedade espera que saibam (seguindo um currículo padronizado).	Pessoas aprendem o que realmente precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária).
Experiência do Aluno	O ensino é didático, padronizado e a experiência do aluno tem pouco valor.	A experiência é rica fonte de aprendizagem, através da discussão e da solução de problemas em grupo.
Orientação da Aprendizagem	Aprendizagem por assunto ou matéria.	Aprendizagem baseada em problemas, exigindo ampla gama de conhecimento para se chegar à solução.

Tabela 2. Quadro comparativo do aprendizado de crianças e adultos (Oliveira 1999)

De acordo com Madeira (1999), a Andragogia apresenta-se como:

- Uma visão clara e objetiva das especificidades da natureza do processo educacional de adultos, distinguindo-as das finalidades e objetivos de uma educação de crianças e adolescentes;

- Uma consideração do perfil mais determinado das características bibliográficas, psicoemocionais, econômicas, sociais e políticas dos adultos;
- Uma atenção especial às circunstâncias e condições de vida, das experiências e das vivências dos adultos, homens e mulheres trabalhadores, no processo educacional.

Oliveira (1999) sistematiza o que seriam as premissas da Andragogia, na perspectiva de superação das limitações da pedagogia:

1. **A Necessidade de Saber:** os adultos têm necessidade de saber por que eles precisam aprender algo, antes de se disporem a aprender. Quando os adultos comprometem-se a aprender algo por conta própria, eles investem considerável energia, investigando os benefícios que ganharão pela aprendizagem e as consequências negativas de não aprender.
2. **Autoconceito do Aprendiz:** os adultos tendem ao autoconceito de serem responsáveis por suas decisões, por suas próprias vidas. Uma vez que assumem esse conceito de si próprios, eles desenvolvem uma profunda necessidade psicológica de serem vistos e tratados pelos outros como sendo capazes de direcionar e escolher seu próprio caminho. Eles se ressentem e resistem a situações nas quais sentem que outros estão impondo seus desejos a eles.
3. **O Papel das Experiências dos Aprendizes:** os adultos se envolvem em uma atividade educacional com grande número de experiências, diferentes em quantidade e qualidade daquelas da juventude. Essa diferença tem várias consequências em sua educação.
4. **Prontos para Aprender:** adultos estão prontos para aprender aquelas coisas que precisam saber e capacitar-se para fazer, com o objetivo de resolver efetivamente as situações da vida real.
5. **Orientação para Aprendizagem:** em contraste com a orientação centrada no conteúdo, própria da aprendizagem das crianças e jovens (pelo menos na escola), os adultos são centrados

na vida, nos problemas, nas tarefas, na sua orientação para a aprendizagem.

6. **Motivação:** os adultos atendem a alguns motivadores externos (melhor emprego, promoção, maior salário, etc.). O motivador mais potente são pressões internas (o desejo de crescente satisfação no trabalho, autoestima, qualidade de vida, etc.). Pesquisas de comportamento mostram que todos os adultos normais são motivados a continuar crescendo e desenvolvendo-se. A Andragogia se dispôs a questionar a validade dos seis pressupostos pedagógicos mencionados anteriormente para o relacionamento educacional com adultos, uma vez que o respeito à maioria da pessoa madura é o ponto fundamental para se estabelecer uma relação de efetiva aprendizagem. Esse respeito passa pela compreensão de que o adulto é sujeito da educação e não, objeto da mesma.

Oliveira (1999) apresenta quatorze princípios norteadores da Andragogia, baseados nos quatorze pontos de William Edwards Deming, um dos precursores da Qualidade Total. Esses princípios são utilizados para guiar a relação e a metodologia do processo de aprendizagem nas organizações:

1. “O adulto é dotado de consciência crítica e consciência ingênua. Sua postura proativa ou reativa tem direta relação com seu tipo de consciência predominante.”
2. “Compartilhar experiências é fundamental para o adulto, tanto para reforçar suas crenças, como para influenciar as atitudes dos outros.”
3. “A relação educacional do adulto é baseada na interação entre o facilitador e o aprendiz, pois ambos aprendem entre si, num clima de liberdade e pró-ação.”
4. “A negociação com o adulto sobre o seu interesse em participar de uma atividade de aprendizagem é chave para sua motivação.”
5. “O foco das atividades educacionais do adulto é na aprendizagem e jamais no ensino.”

6. "O adulto é o agente de sua aprendizagem e por isso é ele quem deve decidir sobre o que aprender."
7. "Aprender significa adquirir: Conhecimento – Habilidade – Atitude. O processo de aprendizagem implica a aquisição incondicional e total desses três elementos."
8. "O processo de aprendizagem do adulto desenvolve-se na seguinte ordem: Sensibilização (motivação) – Pesquisa (estudo) – Discussão (esclarecimento) – Experimentação (prática) – Conclusão (convergência) – Compartilhamento (sedimentação)."
9. "A motivação do adulto para a aprendizagem está diretamente relacionada às chances que ele tem de partilhar sua história de vida. Portanto, o ambiente de aprendizagem com pessoas adultas é permeado de liberdade e incentivo para cada indivíduo falar de suas experiências, ideias, opiniões, compreensão e conclusões."
10. "O diálogo é a essência do relacionamento educacional entre adultos. Portanto, os aprendizes adultos devem ser estimulados a desenvolver sua habilidade tanto de falar, quanto de ouvir, que, em outras palavras, significa comunicar-se."
11. "O adulto é responsável pelo processo de comunicação, quer seja ele o emissor ou o receptor da mensagem. Por isso numa conversa, quando alguém não entende algum aspecto exposto, ele deve tomar a iniciativa para o esclarecimento".
12. "A práxis educacional do adulto é baseada na reflexão e ação, consequentemente, os assuntos devem ser discutidos e vivenciados, para que não se caia no erro de o aprendiz tornar-se verbalista – que sabe refletir, mas não é capaz de colocar em prática; ou ativista – que se apressa a executar, sem antes refletir nos prós e contras."
13. "A experiência é o livro do aprendiz adulto."
14. "O professor tradicional prejudica o desenvolvimento do adulto, pois coloca-o num plano inferior de dependência, reforçando, com isso, seu indesejável comportamento reativo, próprio da fase infantil."

Inovação em Processos de Aprendizagem

Aprendizagem Organizacional

A aprendizagem organizacional só é possível quando existe um elo construtivo entre organizações e pessoas, ou seja, precisa contribuir para a melhoria do desempenho e da produtividade das pessoas. Para que isso ocorra, torna-se necessário que as organizações disponibilizem condições de trabalho (infraestrutura, processo e produtos), que irão facilitar a construção do elo entre as organizações e pessoas. Esse processo permite a transformação do capital humano em capital intelectual na organização.

Na organização, o conhecimento pode ser representado através de uma teoria de ação. Essa teoria é um conjunto de proposições inter-relacionadas internamente e que possuem o mesmo sujeito de referência, com o objetivo de compreender as relações e a interdependência das proposições causais que explicam um comportamento humano, através de mapeamento de dentro das organizações [Argyris e Schön 1977].

Para compreender as relações que permitem ao sujeito estabelecer uma relação entre o comportamento e as organizações, Valença (1997) apresenta as três funções básicas definidas por Argyris e Schön. São elas:

- Explicativa – Tem com objetivo explicar os eventos, justificar as ocorrências e estabelecer uma lógica que alia, articula e faz sentido sobre a etiologia e a história das ocorrências dos eventos.
- Preditiva – Tem como objetivo permitir ao sujeito que ele seja capaz de estabelecer as proposições que alegam inferências sobre ocorrência de eventos futuros, usando como base o enquadramento teórico e na probabilidade de repetição de padrões comportamentais conhecidos.
- Controle – Tem com objetivo ser a teoria da prática e do comportamento intencional do próprio sujeito, descrevendo as con-

dições sob as quais os comportamentos, a intenção e a deliberação do sujeito têm mais probabilidade de acontecer.

Para o aprendizado do conhecimento nas organizações, podem-se identificar duas posições. Na primeira, a organização e sua estrutura tornam-se agentes de processo [Cyert e March 1963]. Na segunda, os agentes de ação e aprendizagem são considerados membros individuais da organização [Argyris e Schön 1978]. A partir de uma investigação sobre as teorias de ação que os agentes trazem em suas interações, Argyris e Schön defendem que as teorias em uso servem como orientação para o comportamento humano interpessoal e influencia, a longo prazo, na capacidade de aprender [Valença, 1997].

Segundo Argyris e Schön (1978), as organizações são instrumentos de decisão e ação coletiva, nos quais os colaboradores podem agir e aprender mediante o processo de questionamentos. Os colaboradores são uma espécie de agentes organizacionais, de acordo com os papéis que desempenham e com as regras formais e informais dominantes na organização. Para Argyris e Schön (1996), esses questionamentos são frutos do envolvimento do pensamento e da ação que ocorrem nas pessoas de uma organização, quando estas experimentam situações difíceis e encontram soluções compatíveis com a organização.

Criar um ambiente de aprendizado é um grande desafio para as organizações, porém, quando se consegue criá-lo, pode proporcionar diversos benefícios para a vida profissional e pessoal dos colaboradores. Como pode ser visto na Tabela 3, Argyris e Schön recomendam a inclusão e o alinhamento de seis subsistemas infraestruturais, considerados imprescindíveis para o processo bem sucedido de aprendizagem organizacional [Valença, 2004].

Fatores dos Subsistemas	Funções e Finalidades	Variedade/Tipo/Exemplos
Canais de Comunicação	Saberes, processos, responsabilidades ou veículos e instrumentos de comunicação das pessoas na organização	• Fóruns ou espaços deliberados para discussões e debates • Padrões formais e informais de comunicação • Estruturas, cargos, responsabilidades e papéis funcionais
Sistemas de Informação	Saberes, processos e equipamentos de geração e disseminação da informação	• Fontes de geração, arquivo, acesso, memória e disseminação • Banco de dados • Equipamentos de informação • Sistemas de inteligência gerencial • Processos de observação coleta, adaptação e imitação de processos e produtos de aprendizagem (adaptativa e inovadora)

Fatores dos Subsistemas	Funções e Finalidades	Variedade/Tipo/Exemplos
Normas e Regulamentos da Ambiência Comportamental	Qualidade, significados e sentimentos que condicionam e estruturam os padrões de interação das pessoas na organização e sobre determinam a natureza, o grau e a profundidade da aprendizagem organizacional	• Interações amigáveis ou hostis, próximas ou distantes, abertas ou fechadas, flexíveis ou inflexíveis, competitivas ou cooperativas, produtivas ou defensivas, abertas ou avessas à investigação, abertas ou avessas ao erro • Padrões comportamentais
Artefatos para a Ação Coletiva Coesa	Descrição dos modelos de ação, memorização da aprendizagem e guias para as ações futuras	• Mapas, diagramas e fluxos de trabalho, mapas, organogramas, <i>layouts</i>, cronogramas etc. • Memórias: arquivos, gravações, bases de dados, relatórios etc. • Programas: manuais de políticas, procedimentos e rotinas, planos de trabalho, protocolos, roteiros, gabaritos etc.

Fatores dos Subsistemas	Funções e Finalidades	Variedade/Tipo/Exemplos
Sistemas de Incentivos e Recompensas	Valores, princípios, normas e práticas que incentivam a estrutura de padrões voltados para o sucesso psicológico e para a competência	• Recompensas financeiras básicas • Recompensas para desempenho extra (equipe) • Reconhecimento pelo desempenho. • Acesso às informações para desempenho. • Incentivos constantes à prática de novas habilidades • Envolvimento nas decisões • Avaliação do apoio e suporte ao desempenho • Avaliação do estilo relacional • Avaliação do senso de atendimento às clientelas • Satisfação geral com a organização

Fatores dos Subsistemas	Funções e Finalidades	Variedade/Tipo/Exemplos
Sistemas integrados de Reflexão e Aprendizagem	Saberes, processos, responsabilidades, métodos, equipamentos e instrumentos voltados para a estrutura, a reflexão da e na ação e para o favorecimento da aprendizagem	• Programas de aprendizagem individuais e em equipes • Laboratórios de práticas e exercícios modulares • Simuladores e gerenciadores da aprendizagem • Locais, ambientes, metodologias, técnicas e facilitadores do processo de aprendizagem • <i>Software</i> de jogos, simuladores, apoio à decisão • Equipamentos audiovisuais • Tecnologias e processos de aprendizagem

Tabela 3. Classificação dos fatores infraestruturais

No desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem, é fundamental a execução de um processo com etapas, tarefas e objetivos bem definidos e transparentes. Para construir um processo de aprendizagem, a organização precisa oferecer condições para que isto ocorra. Essa estrutura servirá de base para que as pessoas aprendam a criar sua própria realidade com a

intenção de auxiliar a compreender o contexto organizacional e interagir com ele.

Valença (2004), baseado na essência do conceito de Chris Argyris e Donald Schön sobre as dimensões que envolvem o processo de aprendizagem organizacional, apresenta um decálogo sobre o fenômeno da aprendizagem organizacional, composto pelas dimensões apresentadas na Tabela 4.

Dimensões da Aprendizagem Organizacional - Um Decálogo		
1	“As pessoas na organização experimentam uma situação paradoxal ou conflitiva	isto é, deparam com os limites da aprendizagem: a sensação de impasse, frustração pelos objetivos não alcançados em função de fatores comportamentais que emperram a geração de informações úteis à ação, à tomada de decisão e à monitoração das decisões tomadas.
2	e, com explícita consciência, desenvolvem uma investigação sistêmica desta situação	A investigação das causas do erro somente terá probabilidade de ser produtiva se for empreendida em nome da organização, engajando os membros da organização numa reflexão coletiva sobre a ação de todos e de cada um.
3	com o envolvimento pessoal, estratégico e político dos dirigentes da organização	Efetivamente, este é o segmento dotado de maior capacidade de influência; sua adesão ao processo é necessária, politicamente intransferível, embora nem sempre suficiente para levar adiante o processo de aprendizagem coletiva.
4	que se devem revelar determinados a enfrentar o descompasso entre discursos e prática,	De fato, assim como as pessoas, as organizações têm um discurso para fora (protetor da imagem corporativa) e outro para dentro (a prática do dia a dia, sem retoques). O primeiro é chamado “teoria proclamada”; o outro, “teoria-em-uso”, aquela que efetivamente comanda os comportamentos manifestos.

Dimensões da Aprendizagem Organizacional - Um Decálogo		
5	investindo pessoalmente na resolução ou diminuição das condições de erro	Todo processo genuíno de investigação começa pelo tratamento consentido dos fatores que impedem o fluxo livre das informações úteis à ação, tais como ambiguidade, contradição, vagareza, imprecisão ou retenção de informações importantes para a ação, inacessibilidade e indiscutibilidade de questões difíceis e ameaçadoras.
6	e, assim, dando origem a um processo reflexivo que integra pensamento, sentimento e ação”	O genuíno processo de aprendizagem organizacional é uma reflexão íntegra, inteira e integrada sobre a prática concreta dos membros de organização, envolvendo os aspectos técnicos, cognitivos, sociais e emocionais com equilíbrio e boa disposição de participar ativamente.
7	capaz de acionar novos modelos mentais, memórias, mapas e programas públicos de ação	À medida que todos e cada um aceitam abrir-se à experimentação de novos modelos de pensar e atuar, e tentar novas formas concretas de se relacionar e trabalhar juntos, o processo se torna uma poderosa alavanca de transformação de hábitos arraigados em busca de maior competência e justiça nas relações, e maior disposição para testar publicamente as próprias opiniões, ideias e maneiras de agir, assumir a própria causalidade na criação do clima organizacional e tomar consciência do impacto do próprio comportamento no ambiente,
8	que vão inspirar e normatizar a dinâmica política dos fenômenos organizacionais,	o processo de aprendizagem é antes de mais nada um grande pacto político de boa vontade, abertura, autoexposição e aceitação dos outros como interlocutores válidos. Uma vez acionados, estes pressupostos conduzem a intergrupais e organizacionais.

Dimensões da Aprendizagem Organizacional - Um Decálogo		
9	reorientando a teoria-em-uso ou prática concreta da organização	De fato, a pedra de toque de um processo de aprendizagem organizacional é uma mudança de valores, crenças, posturas, atitudes e comportamentos nas relações do dia a dia no trabalho.
10	criando-se um ambiente voltado para a competência, a aprendizagem e a justiça.	Os produtos finais da aprendizagem organizacional constituem no fortalecimento da capacidade de obter resultados (eficácia) ao longo do tempo (competência), de forma a beneficiar todos e cada um (justiça) de modo permanente, incorporando os novos valores nas estratégias da ação pessoais e coletivas (aprendizagem).

Tabela 4: Dimensões do decálogo

Segundo Senge (1998), o primeiro passo para iniciar o processo de aprendizagem em uma organização é fazer com que os funcionários percebam a importância de aprender, não em relação aos processos organizacionais, mas em relação ao próprio profissional. Para que isto ocorra, é necessário que exista um esforço e comprometimento de todos os envolvidos. A partir do momento em que se percebe a necessidade de aprender continuamente a fim de gerar melhorias, tanto para a organização quanto para o profissional, transforma-se o modo como o conhecimento é disseminado na organização.

De acordo com Valença (2007), existem três tipos de aprendizagem produtiva:

- a. Aprendizagem de Ciclo Único;
- b. Aprendizagem de Ciclo Duplo;
- c. Aprendizagem Dêutero.

Por aprendizagem de ciclo único, Argyris e Schön (1978) entendem uma aprendizagem instrumental que modifica as

estratégias de ação e/ou pressupostos que as fundamentam, deixando, no entanto, inalterados os valores da teoria da ação. Ou seja, os propósitos são inalterados, mudando apenas as estratégias. No caso, o ciclo único de *feedback*, mediatizado pela investigação organizacional, conecta erros detectados em relação às estratégias de ação e aos pressupostos que fundamentam as expectativas. Essas estratégias e/ou pressupostos são modificados, por sua vez, tendo em vista manter o desempenho organizacional dentro da variação definida pelas normas e valores organizacionais, que permanecem inalterados.

Argyris e Schön (1978) entendem por aprendizagem de ciclo duplo a transformação que decorre de uma modificação nos valores e nos propósitos da Teoria-em-Uso, assim como das suas estratégias e pressupostos. O ciclo duplo de *feedback* refere-se aos dois circuitos que conectam os efeitos da ação, observados com as estratégias acionadas e valores embutidos nas estratégias. Estratégias e pressupostos podem modificar-se em consistência e simultaneidade, com a modificação dos valores e dos propósitos, ou podem mudar, posteriormente, por exigência de compatibilidade dos valores, ou seja, em decorrência da escolha de novos valores, ou então, por causa da mudança nos valores.

A dêutero aprendizagem tem como principal característica o incremento na habilidade de aprender, ou seja, o tema da aprendizagem é a aprendizagem em si própria. Esse processo é composto pelos dois outros: ciclo simples e ciclo duplo. De acordo com Hult (1998), esse processo é definido como sendo uma “orientação para aprendizagem”.

Para criar um ambiente de aprendizado, as organizações podem adotar um dos nove tipos de aprendizagem organizacional definidos por Guns (1998). São eles:

Tipo	Descrição
Tarefa	Guia as pessoas ao desempenho, valorizando atividades específicas.
Cultural	É guiado pelos fundamentos, valores, convicções e atos da organização, características essas que são intrínsecas.
Sistêmica	Relacionado ao processo da instituição. Ao modelo de gestão utilizado para execução das atividades
Liderança	Aplicado ao aprendizado referente à gestão e à liderança de unidades, grupos ou pessoas. Também podem ser utilizados aspectos de outras organizações de maior porte.
Equipe	Utiliza a prática como aprendizado, mostrando situações reais de como se faz. Promove o aprendizado e o crescimento das pessoas e posteriormente das equipes.
Empreendedora	Aplicado ao aprendizado da gestão de empresas (empreendedorismo) e gestão de equipes.
Estratégica	Aprendizagem que foca nas estratégias da organização, a partir das melhorias do desenvolvimento e implementações.
Reflexiva	Destaca os questionamentos aplicados aos modelos existentes da organização.
Transformacional	Orientado à realização de mudanças dentro da organização, desde que estas mudanças tenham efeitos significativos.

Tabela 5:Tipos de Aprendizagem Organizacional

Mesmo que a organização adote um processo ou execute um dos tipos de aprendizagem, alguns princípios para a construção de uma comunidade de aprendizagem devem ser seguidos. Senge (1990) define quais seriam os princípios que uma organização deve ter. São eles:

- focar apenas nas necessidades reais;
- tomar atitude e aprender (fazendo);
- procurar por questões que unam as pessoas em torno delas;
- realizar o desenvolvimento comunitário no momento certo;
- promover o encontro das pessoas;
- destacar os pontos de vista nos debates dos encontros;
- promover o reconhecimento;
- promover o envolvimento das pessoas (colaboração);
- realizar comemorações.

Um processo de aprendizagem conhecido como comunidade de prática reúne em suas características alguns dos princípios necessários para a construção de um ambiente de aprendizagem organizacional. De acordo com Souza-Silva (2008), comunidade é um conjunto de pessoas com interesses mútuos que convivem no mesmo ambiente e se organizam dentro de um conjunto de normas. Por causa dessa característica, as comunidades passaram a ser utilizadas como forma de gestão do conhecimento por criar uma estrutura na qual os indivíduos juntam-se voluntariamente para debater assuntos em comum, com o objetivo de desenvolver um domínio sobre o conhecimento.

Nos encontros, são realizadas práticas com o objetivo de criar e compartilhar as informações entre as pessoas. As atividades realizadas com os grupos durante os encontros são focadas na aprendizagem através de práticas, para a resolução de problemas, melhor compreensão dos assuntos e aumento do capital intelectual dos indivíduos [Oliveira 2009].

A comunidade de prática é um método que requer custo e tempo para ser promovido pelas organizações. As comunidades permitem o desenvolvimento de relacionamentos mais fortes entre os funcionários, reduzindo as barreiras entre os departamentos e criando um ambiente de compartilhamento de

informações. Apesar de ser uma estrutura informal e paralela à organização, as comunidades estão conectadas por terem como membros os próprios funcionários da empresa. As comunidades criam uma série de benefícios para a organização, podendo ser consideradas como estruturas sociais eficazes para aprendizagem organizacional pela sua potencialidade de disseminar o conhecimento na sua integralidade [Souza-Silva 2008].

A construção das comunidades deve seguir determinados estágios, como pode ser vistos na Figura 1. Cada estágio se distingue dos outros em seus processos, formas de interação e relacionamentos entre os indivíduos [Mengalli 2005]. O início do ciclo é marcado pelo nivelamento dos interesses e pela preparação do ambiente. No estágio subsequente, ocorre o processo de expansão, no qual os membros definem os objetivos e o “como fazer”.

No estágio de maturação, enfatiza-se a responsabilidade pelas práticas, com a utilização de padrões e agendas para os encontros posteriores. Nesse estágio, ocorre um aumento das atividades no grupo. Surge um ciclo de atividades, geração de novos interesses e aumento do número de participantes. Esse estágio se caracteriza pela formação da comunidade de prática.

Nesse momento, recomenda-se o cuidado com a dispersão, devido ao grande número de participantes e à possibilidade de criarem-se interesses divergentes no grupo. Para evitar a evasão dos participantes e mudança de interesses, existe na comunidade o líder, cujo papel é manter o grupo centrado em seus objetivos.

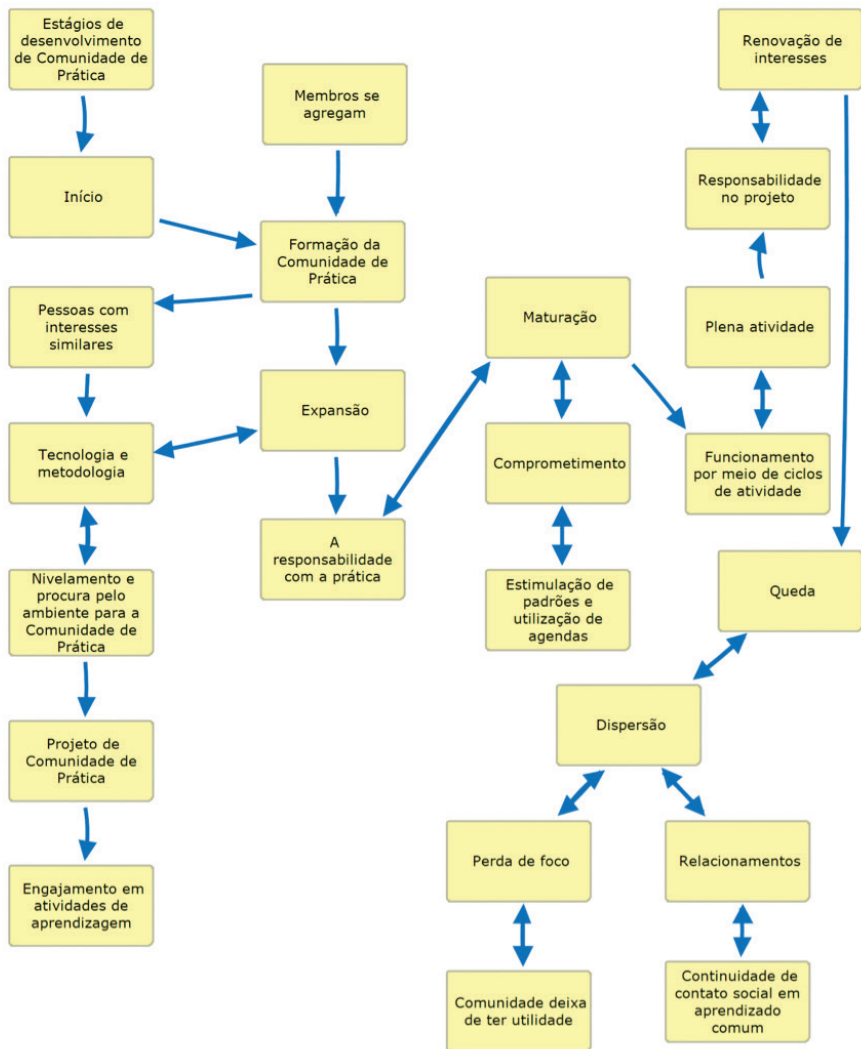


Figura 1: Estágios da Comunidade de Prática (Mengalli 2005)

Gerar e compartilhar o conhecimento são os objetivos principais das comunidades de prática. A fim de alcançar esses objetivos, pode-se ir além dos limites geográficos de trabalho para o compartilhamento de experiências, com a utilização de recursos tecnológicos, através dos quais os membros encontram meios de se comunicarem e debaterem os assuntos. Com a utilização desse método, as organizações disseminam o conhecimento existente entre as diversas unidades setoriais de forma a proporcionar um ambiente em que os membros desenvolvam-se profissionalmente e gerem resultados qualitativos para as próprias organizações.

Aprendizagem em Instituições de Ensino

De acordo com Bucciarelli (1996), até os anos 50, admitia-se que o ensino obteria êxito caso o diplomado houvesse adquirido o conhecimento e as habilidades suficientes para dar início a uma carreira. O currículo escolar da época destacava a aquisição de conhecimento e habilidades específicas. O objetivo era embutir o conhecimento, que nesse ponto pode ser entendido como a informação processada e assimilada pelo aluno.

O grande problema é que esse modelo de ensino não se enquadra mais nos moldes do profissional de hoje. Não basta apenas ter o conhecimento técnico relativo à sua área de atuação, é preciso saber trabalhar em grupo, se comunicar dentro e fora da equipe, elaborar e conduzir projetos, lidar com a incerteza e saber encontrar diferentes caminhos para solucionar um problema.

Nesse contexto, é necessário que as instituições de ensino comecem a inovar seus métodos de ensino e avaliação. É necessário que haja uma mudança no modo como as instituições aplicam o conhecimento [Rompelman 1999]. Por exemplo: como será possível ensinar a compreensão de problemas, a habilidade para elaborar projetos ou para resolver problemas? Rompelman (1999) demonstra, na Figura 2, as diferenças entre o perfil do

currículo padrão de um curso de engenharia da década de 50 e o de um curso da década de 90.

Perfil do currículo tradicional de engenharia



Perfil do currículo “moderno” de engenharia

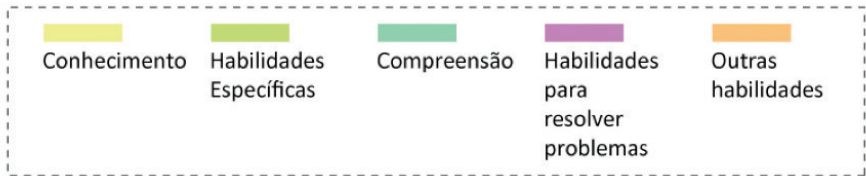


Figura 2. Mudança de foco no conteúdo dos programas dos cursos de engenharia

Rompelman (1999) afirma que, nos anos 70, ficou claro que, com os métodos tradicionais de ensino, como exposições em sala de aula e experiências em laboratório, já não seria mais possível atingir objetivos educacionais em constante evolução. Por isso, em diferentes locais, foram iniciadas experiências com novos métodos educacionais, tais como: aprendizagem baseada em problemas (PBL – *Problem Based Learning*) e ensino voltado para projetos (POL – *Project Organized Learning*).

Rompelman (1999) afirma que essas inovações no processo de aprendizagem focavam em aspectos como integração de conhecimento, criatividade, habilidade para elaborar projetos e comunicação com clientes e equipe; em outras palavras, partiu-se do pressuposto de que os diplomados devem ser atuantes.

“Como podemos esperar que nossos diplomados se comportem como pessoas ativas e criativas se nós os treinamos durante quatro ou cinco anos a ouvir calados o que os professores lhes dizem?”
[Rompelman 1999].

Diante desse contexto, o experimento a seguir apresenta como o processo de aprendizagem pode ser inovado para se adequar aos desafios atuais. Os experimentos procuram implantar uma metodologia de ensino focada em projetos, identificação e resolução de problemas. Apesar de ele ter sido aplicado num curso de Engenharia Elétrica, o método pode ser adaptado para qualquer área do conhecimento.

Um dos objetivos importantes no atual e no futuro ensino da engenharia é a habilidade para planejar. Em 1993, foi introduzido o Projeto de Planejamento Integrado no programa do curso de Engenharia Elétrica da Universidade de Tecnologia de Delft (Rompelman, 1999). Esse projeto foi desenvolvido com o propósito de resolver vários problemas detectados no final do terceiro ano do curso. Parecia haver uma falta de:

- capacidade de integração dos conhecimentos e habilidades adquiridas, usualmente unidisciplinares;
- habilidade para organizar o trabalho na forma de projetos;
- habilidade para planejar de acordo com algum conceito metodológico;
- comunicação adequada;
- aquisição de informações relevantes.

Para resolver esses problemas, alguns objetivos educacionais foram estabelecidos para o projeto:

- desenvolver habilidades sociais, tais como as necessárias para entender o problema de um cliente, negociar com ele e manter um diálogo adequado com os demais membros da equipe;

- desenvolver habilidades de comunicação, tais como as necessárias para fazer uma apresentação oral e escrever comunicados e relatórios;
- desenvolver habilidade para integrar elementos de conhecimentos adquiridos em cursos e laboratórios anteriores;
- aprender a transformar um problema fracamente definido em um programa de requisitos adequado para dar início ao processo de planejamento;
- aprender a criar um artefato (produto) de acordo com as especificações estabelecidas na fase anterior do projeto;
- desenvolver uma compreensão básica de contabilidade de custos;
- assumir total responsabilidade por todo um projeto.

Para esse projeto, a metodologia de planejamento adotada baseia-se no chamado modelo de sete estágios do ciclo de vida integrado do produto [Rompelman 1996], apresentado na Figura 3.

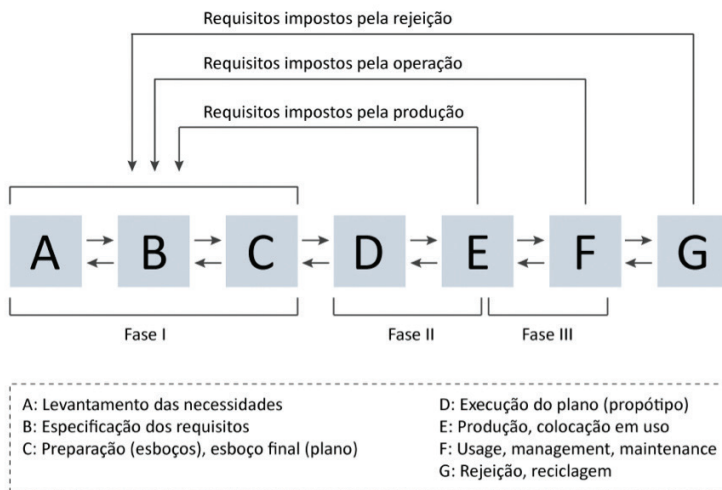


Figura 3: O modelo de sete estágios do ciclo de vida integrado do produto

O modelo de Rompelman (1999) separa os sete estágios em três fases. A Fase I compreende a definição do escopo e da proposta do produto. Para isso, o projeto prevê reuniões entre os alunos e o cliente, identificação do problema, definição dos requisitos, avaliação das múltiplas opções para solução do problema, esboço da solução, apresentação da solução proposta para o cliente e aprovação do mesmo.

Um aspecto importante a considerar é o fato de que os recursos são limitados, a saber: as habilidades da equipe, o orçamento aprovado pelo cliente e o tempo disponível. Na Fase II, é elaborado o produto real, que pode consistir de *hardware*, *software* ou de uma combinação de ambos. Na Fase III, o produto é terminado e são produzidos os diferentes documentos, que incluem: um relatório, um manual de instruções para a colocação em uso, para a operação, para a manutenção e para a melhoria contínua.

Ao final do projeto, todo o trabalho é avaliado. Tal avaliação é constituída por três grupos de elementos encabeçados por três questões principais:

- Como é o desempenho dos alunos na Fase I (aplicação da metodologia de planejamento)?
- O produto final está no nível técnico que se pode esperar dos alunos nesta fase de seus estudos?
- Como foi a atuação da equipe, no tocante à comunicação (oral e escrita), tanto entre os próprios membros quanto entre os demais (cliente, supervisor, outros consultores, etc.) e como eles avaliaram suas próprias atividades?

Após cinco anos de experiência com este projeto, pôde-se concluir que este conferiu aos alunos uma oportunidade de treinamento no tocante a:

- pensar em termos de conceitos e funcionalidades;
- trabalhar sob rigorosas restrições de tempo;
- comunicar-se efetivamente, dentro e fora da equipe;

- assumir plena responsabilidade pelas decisões tomadas;
- lidar com incertezas.

Conclusão

Este trabalho teve como pretensão abordar processos de aprendizagem inovadores que auxiliam adultos em ambientes organizacionais e em instituições de ensino. Diante dos conceitos apresentados sobre aprendizagem, observou-se que é preciso haver mudança no comportamento do indivíduo para que o conhecimento seja adquirido e adequado ao seu modo, estilo e ritmo de aprender.

Quanto mais experiência acumulada tem esse indivíduo, mais alta a probabilidade de que seja mais difícil a mudança no seu comportamento. Nesse aspecto, a Andragogia apresenta-se como a abordagem mais indicada para solucionar esse problema, pois, de acordo com suas características, (1) a aprendizagem é centrada na independência do aluno, (2) as pessoas aprendem o que elas realmente precisam saber para aplicar em suas atividades profissionais e (3) a experiência dos participantes contribui para discussões e soluções de problemas em grupo.

Ao desenvolver atividades características da Andragogia, o processo de ensino e aprendizagem pode ser mais bem aproveitado nos ambientes em que frequentemente se encontra este perfil de público-alvo: organizações, instituições de ensino, pós-graduações e MBAs.

A aprendizagem organizacional, para ter sucesso, precisa criar um ambiente propício. Geralmente, esse tipo de iniciativa é consequência de alguma mudança que será implantada na organização. Convencer as pessoas de que elas precisam se capacitar para alcançar os objetivos estratégicos, táticos e operacionais é um dos grandes desafios. Às vezes, muitas delas querem continuar fazendo o que fazem há anos, outras acham que não têm

capacidade de aprender e outras acham que vão trabalhar mais depois disso.

Diante disso, é preciso fazer com que os funcionários percebam a importância de aprender, não em relação aos processos organizacionais, mas em relação ao próprio desenvolvimento profissional. Para que isto ocorra, é necessário que exista um esforço e um comprometimento de todos os envolvidos. O processo comunidade de prática, apresentado neste trabalho, pode atuar de forma benéfica nesse sentido, pois ele tem como premissa integrar pessoas e compartilhar conhecimentos voluntariamente a respeito de problemas que são vivenciados por todos os envolvidos. Assim, as soluções são sugeridas em conjunto, o que permite estreitar o relacionamento entre os funcionários.

Além disso, também foi relatado que as práticas de ensino vivenciadas nos anos 50 não deveriam se aplicar atualmente. As disciplinas vistas hoje em pós-graduações e MBAs deveriam incentivar e ensinar os estudantes a trabalhar em grupo, a se comunicar dentro e fora da equipe, a elaborar e conduzir projetos, a lidar com a incerteza e a saber encontrar diferentes caminhos para solucionar um problema.

Para que isso aconteça, o processo de aprendizagem precisa ser inovado. Duas sugestões foram dadas: aprendizagem baseada em problemas (PBL – *Problem Based Learning*) e o ensino voltado para projetos (POL – *Project Organized Learning*). Visando a uma forma prática de visualizar o potencial de processos de aprendizagem diferentes do tradicional, foi demonstrada uma experiência no curso de Engenharia Elétrica da Universidade de Tecnologia de Delft. Como resultado principal desse experimento, foi conferida a oportunidade proporcionada aos alunos de pensar em termos de conceitos e funcionalidades, de trabalhar sob rigorosas restrições de tempo, de comunicar-se efetivamente,

dentro e fora da equipe, de assumir plena responsabilidade pelas decisões tomadas e de lidar com incertezas.

Por fim, vale destacar que o ser humano em sua essência tem um cérebro altamente desenvolvido, com inúmeras capacidades, como o raciocínio abstrato, a linguagem, a introspecção e a capacidade de resolver problemas. Portanto, os educadores devem se preocupar cada vez mais em explorar essas capacidades, incentivando os indivíduos a aprenderem de forma prazerosa, proveitosa e convencendo-os de que podem sempre estar aprendendo e buscando soluções para velhos e novos problemas.

Referências

Argyris, C., Schön, D. (1978) Organisational learning: a theory of action perspective. Massachussets: Addison-Wesley.

_____ (1996) Organizational learning II: theory, method, and practice. Reading, MA: Addison-Wesley.

_____ (1977) Double loop in Organizations. Harvard Business Review.

Bucciarelli, L. (1996) Educating the learning practitioner. SEFI Annual Conf., Vienna. p. 13-22.

Cohen, W. M., Levinthal, D. A. (1990) Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation, Administrative Science Quarterly, v. 35, n. 1, p 128.

Cyert, R., Marc, J. (1963) A behavioral theory of the firm. Englewood Cliffs, NJ:

Prentice-Hall.

Fleuty, M. T. (2002) As Pessoas na Organização. São Paulo: Gente Editora.

Freeman, C. (1982) The Economics of Industrial Innovation, The MIT Press.

Gagné, R. M. (1974) Como se realiza a aprendizagem. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.

Garvin, D. A., Nayak, P. Ranganath, Maira, A. N., Bragar, J. L. (1998). Aprender a Aprender. In: HSM Management. nº 9. São Paulo: Julho-Agosto. p. 58-64.

Guns, B. A (1998) Organização que aprende rápido: seja competitivo utilizando o aprendizado organizacional. São Paulo: Editora Futura.

Hult, G. T. M. (1998) Managing the International Strategic Sourcing Process as a Market-Driven Organizational Learning System. Decision Sciences, v. 29, n. 1, p. 193-216.

Leite, V. (2013) Psicologia da Educação. Volume 1. (Org.) Prof. Pr. Vicente Leite. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/56406516/Psicologia-da-Educacao>.

Madeira, V. (1999) Para falar em Andragogia. Programa Educação do Trabalhador, v. 2, CNI-SESI.

McConnell, D. (1999) Implementing computer supported cooperative learning. London: Kogan Page.

Mengalli, N. M. (2005) Conceitualização de Comunidade de Prática. In: Encontro de Pesquisadores, 4, São Paulo.

Oliveira, A. B. (1999) Andragogia, facilitando a aprendizagem. Educação do Trabalhador, v. 3, CNI-SESI.

Oliveira, S. P. S. M. P. (2009) As comunidades de práticas (CoPs) ao serviço da organização. Porto, Licenciatura em Gestão de Pequenas e Médias Empresas / UFP, p. 48.

Pas, S. (2010) The digital divide and innovativeness in Europe. Erasmus University Rotterdam.

Priberam. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (2013) Disponível em: <<http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx?pal=inova%C3%A7%C3%A3o>>. Data de acesso: 28/05/2013.

Rao, S. et al. (2001) The Importance of Innovation for Productivity. International Productivity Monitor, N. 2, p 11.

Raposo, R., Vaz, F. (2002) Ciências Cognitivas: Uma Introdução. Dissertação de Mestrado. UFRJ.

Rogers, M. (1998) The Definition of Measurement of Innovation. Melbourne Institute Working Paper N° 10/98.

Rompelman, O. (1996) The Integrated Design Project in the Delft Electrical Engineering curriculum, In: F. Maffioli, M. Horvat, F. Reichl (Eds.): Educating the Engineer for Lifelong Learning, Proc. of the SEFI Annual Conference '96, Vienna (Austria), p. 333-338.

Rompelman, O. (1999) Assessment of student learning: evolution of objectives in engineering education and the consequences for assessment.

Rouse, W. B. (1992) *Strategies for Innovation: creating successful products, systems, and organization*.

Sawrey, J. M. e Telford, C. W. (1979) *Psicologia educacional*, 2ª ed. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos.

Schumpeter, J. A. (1934) *The Theory of Economic Development* Harvard University Press, Boston.

Senge, P. (1990) *A quinta disciplina – arte, teoria e prática da organização de aprendizagem*. São Paulo: Nova Cultural.

Senge, P. M. (1998) *As cinco disciplinas*. Barueri: HSM Management.

Souza-Silva J. C. (2008) Condições e desafios ao surgimento de comunicação de prática em organizações. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, 49(2), 176-189.

Valença, A. C. (1997) *Eficácia Profissional - Obra em homenagem aos 23 anos da publicação de "Theory in Practise" de Chris Argyris e Donald Schön*. Editora: Qualitymarck, 1997, 274p.

_____ (2004) *Método Symlog - E Aprendizagem Organizacional*. Editora: Qualitymarck, ed. 1, p. 35-47.

_____ (2007) *MEDIAÇÃO: método da investigação apreciativa da ação-nação – teoria e prática de consultoria reflexiva*. Edições Bagaço.

Vogt, M. L., Alves, E. D. (2005) Revisão Teórica sobre a Educação de Adultos para uma aproximação com a pedagogia. *Revista Educação*, v. 30, n. 2, p. 195-214.

Capítulo 9: Pesquisas Futuras em Gerenciamento de Projetos – Predições, Desafios e Potencialidades Futuras

Aline Lopes Timóteo, Iveruska Jatobá Arteiro,
Wylliams Barbosa Santos, Paulo de Tarso Bento Pedrosa¹⁰

Abstract. This paper makes an investigation on contemporary and future research in Project Management area (PM). Based on the study entitled “Rethinking Project Management”, that pointed main areas of future research in GP, this study details these dimensions: Complexity of Projects, Project as a Social Process, Conceptualization Project, Reflective Professional Development. For each axis were investigated visited relevant studies that confirm these areas of study for the future of research in GP.

Resumo. Este artigo faz uma investigação sobre as pesquisas contemporâneas e futuras na área de Gerência de Projetos (GP). Com base no estudo intitulado “Repensando o Gerenciamento de Projetos”, que apontou eixos principais para o futuro da pesquisa em GP, este trabalho detalha estas dimensões: Complexidade de Projetos, Projeto como um Processo Social, Conceituação de Projetos, Desenvolvimento Profissional Reflexivo. Para cada eixo visitado, foram investigados trabalhos relevantes que confirmam a importância dessas áreas de estudo para o futuro da pesquisa em GP.

Gerenciamento de Projeto: Contexto Atual e Tendências Futuras

Uma das definições mais conhecidas e tradicionais aplicadas à gerência de projetos é a do PMI (2008), que a define como a aplicação de conhecimentos, habilidades, ferramentas e técnicas, nas atividades do projeto a fim de atender aos objetivos do mesmo. Para Heldman (2003), o gerenciamento de projetos é um processo que exige várias atividades, incluindo planejar, colocar em ação o plano do projeto e acompanhar o progresso e o desempenho. Esse processo define o padrão a ser aplicado ao longo do ciclo devido e será usado para rastrear o desempenho futuro do projeto.

A indústria recente, bem como vários outros setores da economia, tem registrado a adoção de um significativo aumento de práticas de gerenciamento de projetos em diferentes áreas das organizações e a sua crescente importância como uma disciplina estratégica. Uma pesquisa recente no Reino Unido confirma que esse desenvolvimento tende a continuar em todos os setores, com um número crescente de novas iniciativas desenvolvidas por meio de projetos e programas. [Winter et al 2008]

Economias industriais do passado estão caminhando para se tornarem economias criativas, focadas no serviço, baseadas no conhecimento e que incorporem a criatividade humana e o capital social como a base da criação de valor e do aumento da produtividade. Com isso, está ocorrendo uma transformação na forma de projetar, fornecer e operar, criando novos serviços e mercado de oportunidades. Transformações nas estruturas organizacionais e suas relações de mercado podem implicar alterações em alguns ou em todos os mecanismos utilizados para gerenciar projetos. Estes são cada vez mais sujeitos a riscos sem precedentes, a incertezas e a grande complexidade.

Além disso, há um consenso crescente na ideia de que os gerentes de projetos têm que atuar mais estrategicamente do que no passado recente, transformando as práticas e processos da organização para atingir os objetivos do projeto. As antigas normas da restrição tripla de tempo, custo e qualidade, como requisitos do gerenciamento de projetos, não são mais suficientes para entregar produtos ou serviços. Tendências recentes estão direcionando as organizações e seus gerentes de projeto a adotar uma abordagem sistêmica no gerenciamento de projetos. [Sankaran 2013]

Considerando o contexto de transformação organizacional apresentado e a necessidade de aderência dos gerentes de projetos ao futuro preconizado, serão apresentadas algumas tendências para o futuro das pesquisas relacionadas à disciplina de Gerenciamento de Projetos, considerando suas predições, desafios e potencialidades.

Uma dessas tendências denomina-se “*Repensando o Gerenciamento de Projetos*” (RPM) [Winter et al 2006a]. Esta é baseada na colaboração entre pesquisadores acadêmicos e gerentes de projeto com experiência prática de mercado. Nesta abordagem, são identificados cinco direcionamentos para o futuro da pesquisa na área de gerenciamento de projeto, sendo eles: complexidade do projeto, processo social, criação social, conceituação de projetos e desenvolvimento prático.

Na Seção 2, serão apresentados alguns trabalhos relacionados ao tema de pesquisas futuras na disciplina, com diferentes abordagens e linhas de pensamento. Na Seção 3, serão detalhadas as cinco dimensões propostas por Winter et al (2006a), seguida da Seção de conclusão e perspectivas, relatando as impressões dos autores em relação ao futuro da área.

Estudos em Desafios e Potencialidades Futuras

Estamos nos movendo de um velho paradigma – positivista – para um novo, ou para um mais equilibrado, que combine positivismo, construtivismo e subjetivismo, o que nos permite abordar complexidade, incerteza e ambiguidade, porque o antigo não está mais funcionando [Bredillet 2010]. Neste sentido, diferentes abordagens e linhas de pensamento para direcionamentos futuros em gerenciamento de projetos são identificados.

Moura (2012) propõe um *framework* para gestão de projetos de *software*, fundamentado em trabalhos anteriores e nas suas experiências profissionais e, ainda baseado no estudo da evolução do pensamento em gestão de projetos, assim como na investigação da natureza do projeto de *software* e da sua gestão, O Software Project Framework (SPF) é composto por dois elementos: *Fundamentos* e *Dimensões*. O primeiro especifica a base, através da definição de princípios e disciplinas, sobre a qual o *framework* está construído; o segundo constitui linhas gerais de pensamento, paradigmas e valores que norteiam a aplicação do *framework*. Disciplinas são corpos de conhecimento usados nos demais elementos do *framework*.

De acordo com Moura (2012), os seguintes princípios norteiam o SPF: *Organizing, Sensemaking, Constructivism, Reflective Learning, Singularity, Critical Thinking, Integration e Temporarity*. Já as disciplinas, fontes de conhecimento para o SPF são: *Engenharia de Software, Administração, Gestão de Projetos, Gestão da Inovação, Pensamento Sistêmico, Dinâmica de Sistemas, Análise de Sistemas, Engenharia de Sistemas, Desenvolvimento de Novos Produtos, Marketing, Sociologia, Comportamento Organizacional, Aprendizagem Organizacional e Gestão do Conhecimento*.

O SPF possui ainda dimensões que refletem uma visão de variabilidade e complexidade do projeto de *software*, incorporado o conceito de foco ou aspecto: entendimento de projetos

de *software* e sua gestão. São as seguintes dimensões do SPF: *Aprendizado, Complexidade, Conhecimento, Incerteza, Inovação, Liderança, Marketing, Metodologias, Mudança, Política, Simplicidade, Perspectiva Social, Stakeholder* e *Valor*. Moura (2012) ressalta que o grande número de dimensões é um desafio para a aplicação prática do SPF, pois o PMBOK do PMI (2008) possui nove áreas do conhecimento, enquanto o SPF possui quatorze. No entanto, Moura (2012) coloca que o processo de singularização de projetos pode amenizar essa dificuldade.

De acordo com Moura (2012), embora ambicioso, o SPF é também um *framework* para pesquisa, pois os seus elementos representam uma nova agenda para pesquisa em gestão de projetos.

Outro trabalho intitulado “*Innovation in Project Managements: Voices of Researchers*” [Gerald et al. 2008] abre uma discussão em relação à natureza da disciplina de gerência de projetos, apresentando diferentes argumentos nas seguintes áreas: uso do conhecimento tradicional e gerenciamento de projeto como um campo de conhecimento para práticos e acadêmicos. A discussão realizada no trabalho indica que pesquisas em gerenciamento de projeto estão em um momento produtivo para a revolução de paradigmas. [Kuhn 1996]

Direcionamentos para o futuro de pesquisa em Gerenciamento de Projetos

Um estudo, denominado “Repensando o Gerenciamento de Projetos” (RPM), realizado no período de 2004 a 2006 por uma rede de pesquisa do governo britânico, destacou a necessidade de reavaliar a pesquisa na área de gerenciamento de projeto. O estudo, baseado na colaboração entre pesquisadores acadêmicos e profissionais com experiência de mercado, identificou cinco diretrizes para o avanço da investigação: complexidade, processo

social, criação de valor, conceituação mais ampla de projetos e prática reflexiva. [Sauer 2008]

Visando a ilustrar os diferentes tipos de conceitos e abordagens necessárias, as cinco direções apresentadas fundamentam-se em três eixos particulares: Teoria Sobre Prática (direção 1), Teoria Para Prática (Direções 2-4) e Teoria Na Prática (direção 5).

A Teoria Sobre a Prática é, como o próprio nome sugere, uma teoria que nos ajuda a compreender a prática, embora sob uma determinada perspectiva, mas não tem necessariamente uma aplicação prática imediata.

A Teoria Para Prática é uma referência a abordagens práticas, nas quais múltiplas imagens são usadas por profissionais em gerenciamento de projetos, apontando três direções de um novo pensamento: projetos como processos instrumentais, criação de produto como principal foco e conceituação estrita de projetos.

O terceiro eixo, a Teoria na Prática, é, essencialmente, uma referência à forma como os profissionais aprendem seu ofício, e como eles realmente o exercem, usando a teoria relevante da literatura publicada sobre gerenciamento de projetos. Em resumo, esta terceira dimensão é utilizada para capturar o debate emergente sobre as habilidades, competências e desenvolvimento profissional e sobre a crescente necessidade de novas pesquisas nessa área. [Winter et al 2006a]

Coletivamente, as cinco direções representam o padrão mais visível de ideias que surgiram a partir desse grupo de pesquisa. A finalidade do quadro apresentado abaixo é contrastar essas ideias com muitas outras dominantes na literatura sobre gerenciamento de projetos. Para cada direção, uma posição 'de' é identificada – a posição dominante (como a sua percepção) – e uma posição 'para' é apresentada, representando a nova direção do pensamento.

Teoria sobre a Prática

Direção 1

O Modelo do Ciclo de Vida de Projetos →Teorias da Complexidade de Projetos	
De: Os modelos baseados nos ciclos de vida simples de projetos, como o modelo dominante de projetos e gerenciamento de projetos. E de: O pressuposto (geralmente não comprovado) de que o modelo de ciclo de vida simples é (supostamente) o terreno real, ou seja, a realidade real no mundo.	Para: O desenvolvimento de novos modelos e teorias, os quais reconhecem e iluminam a <i>complexidade</i> de projetos e gerenciamento, em todos os níveis. E para: Novos modelos & teorias, os quais são explicitamente apresentados como apenas teorias <i>parciais</i> de complexidade da área.

Implicação

A necessidade de múltiplas visões para informar e guiar a ação em todos os níveis do gerenciamento de projetos, ao invés do modelo de ciclo de vida de gerenciamento de projetos clássico como o principal guia para a ação (com todo o seu conhecimento codificado e técnicas). Nota: teorias SOBRE práticas podem também ser usadas como teorias PARA prática.

Teoria para a Prática

Direção2

Projetos como Processos Instrumentais →Projetos como Processos Sociais	
De: A imagem do ciclo de vida instrumental de projetos como uma sequência linear de atividades a serem realizadas em uma entidade externa, usando conhecimento codificado, técnicas e procedimentos, baseado em uma imagem de projetos como os processos de produção apolíticos temporários.	Para: Conceitos e imagens que focam em interação social entre pessoas, enfatizando: o fluxo de eventos e ação humana, e o enquadramento de projetos (e da profissão) dentro de uma matriz de agenda social, de práticas, de relações <i>com stakeholders</i>, de política e poder.

Direção 3

Criação de Produto como Principal Foco → Criação de Valor como Principal Foco	
De: Conceitos e metodologias que focam em: criação de produto – produção temporária, desenvolvimento ou evolução de um produto físico, sistema ou facilidade, etc. – e monitoramento e controle em relação à especificação (qualidade), ao custo e ao tempo.	Para: Conceitos e <i>frameworks</i> que focam em: criação de valor como principal foco de projetos, programas e portfólios. Note, entretanto: <i>valor</i> e <i>benefício</i> como tendo múltiplos significados associados a diferentes propósitos: organizacional e individual.

Direção 4

Conceituação Estreita de Projetos → Conceituação Ampla de Projetos	
De: Conceitos e metodologias baseadas na estreita ideia de que projetos partem de um objetivo inicial bem definido, e são nomeados e enquadrados em torno de disciplinas isoladas como, por exemplo, projetos de TI, projetos de construção, etc.	Para: Conceitos e abordagens que facilitam ampla e contínua conceituação de projetos como sendo multidisciplinares, com múltiplos propósitos, nem sempre pré-definidos, mas permeáveis, contestáveis e abertos à renegociação.

Teoria na Prática

Direção 5

Profissionais como Técnicos Treinados → Profissionais Reflexivos	
De: Treinamento e desenvolvimento para formar profissionais que possam seguir procedimentos e técnicas detalhadas, prescritas por métodos e ferramentas de gerenciamento de projetos que encarnem algumas ideias e premissas das etapas De , descritas de 1 a 4.	Para: Aprendizagem e desenvolvimento que facilitem o desenvolvimento de profissionais reflexivos que possam aprender, operar e adaptar em ambiente de projetos complexos, através de experiência, intuição e aplicação pragmática da teoria na prática.

Um estudo mais recente [Sauer 2009], com base no RPM, condensou esses princípios em quatro qualidades pessoais que auxiliam os profissionais a repensar a gestão de projetos específicos da área de TI. As qualidades são: desenvolvimento de pessoas, orientação de aprendizagem, criatividade e inovação. Esse novo estudo, além de validar as cinco diretrizes propostas originalmente, propõe duas novas direções para a pesquisa RPM.

Considerando o fato de que desenvolvimento de pessoas, orientação de aprendizagem, criatividade e inovação estão relacionados ao conhecimento e à aprendizagem, a primeira diretriz envolve a visão de projetos como um processo de conhecimento. A perspectiva do conhecimento tem alguma herança dentro do campo de gerenciamento de projetos, mas é ainda não convencional. É particularmente pertinente no setor de TI, no qual a própria estrutura dos projetos (*hardware* e desenvolvimento de *software* e integração) é um gerador de conhecimento.

A segunda diretriz sugerida para ser acrescentada ao RPM é “projetos como um processo emocional”. Considerando que projetos podem ser muito intensos e elaborados em estressantes locais de trabalho, é possível perceber conteúdo emocional nos princípios de profunda identificação pessoal com os seus objetivos, percebendo-se uma visão proativa do papel do gerente de projeto. Verifica-se isso na importância colocada em sentimentos como a confiança. Esse componente emocional é visto como um distintivo característico de muitos dos gerentes de projeto, tendo sido considerado como um componente crítico de uma nova mentalidade. Isso implica um amadurecimento do papel do gerente de projeto, que, ao invés de ser encarado como um jogador de apoio, servindo de suporte aos principais atores, passa a considerado em pé de igualdade com estes. [Sauer 2008]

Complexidade de Projetos

Em Gonzalez (2005), a complexidade do *software* é definida como uma medida dos recursos que devem ser gastos no desenvolvimento, teste, depuração, manutenção, treinamento de usuários, operação e correção de produtos de *software*. A complexidade é uma propriedade do ciclo de vida do *software*, mas, por medir as propriedades do programa como um produto final do processo de desenvolvimento, pode-se aferir o nível de complexidade em um sistema de *software*. Esta complexidade depende de: (1) natureza do problema em si, (2) número de objetos criados na concepção da solução (módulos funcionais e estruturas de dados), (3) interfaces e relações entre os objetos (4), algoritmo e infraestrutura lógica dos programas (5), métodos e ferramentas utilizadas no desenvolvimento de soluções, (6) linguagens de programação usadas para implementar soluções (7), nível de conhecimentos humanos envolvidos no processo de desenvolvimento (8) hardware do computador e ambiente de *software* (9), organização do projeto e (10) gerenciamento de projetos.

Em Winter et al (2006b), a complexidade de projetos é apontada como uma das linhas de pesquisa mais promissoras para o futuro. Aqui será feita uma visita aos trabalhos mais recentes neste contexto para analisarmos como as pesquisas têm evoluído e o que pode ser uma tendência para pesquisas futuras.

Medir complexidade de projetos tem sido um desafio, pois a principal dificuldade é que não há um consenso sobre o que realmente significa essa complexidade. Vidal (2011) apresenta uma revisão dos 42 métodos existentes para mensurar complexidade de projeto. O autor aponta que as métricas existentes são limitadas por três fatores principais: limites relacionados à confiabilidade; métricas muitas vezes não intuitivas para os usuários finais, com a produção de resultados difíceis de apresentar; referência dessas métricas, na maioria das vezes, ao modelo de

projeto específico do ambiente onde foram criadas, ou seja, sem caráter geral.

Na tentativa de minimizar essa lacuna nessa área de pesquisa, Vidal (2011) propõe um *framework* para medir complexidade baseado no *Analytic Hierarchy Process* (AHP), que é um método de tomada de decisão baseado em múltiplas comparações e que permite a avaliação relativa e a priorização de alternativas. O AHP usa um modelo hierárquico de decisão para solucionar um problema, que consiste em objetivos globais, grupos de alternativas e grupos de critérios que ligam as alternativas aos objetivos.

Outro aspecto relacionado à complexidade de projetos é tratado por Teller (2012). O autor investiga a complexidade relacionada ao gerenciamento de portfólio de projetos. O estudo contribui, fornecendo evidências empíricas da relação positiva entre a existência de práticas formalizadas no gerenciamento de projetos únicos e o sucesso do portfólio de projetos. Assim, podemos corroborar a alegação de que a padronização de práticas simples de gerenciamento de projetos está relacionada ao sucesso do portfólio.

Teller (2012) mostra que a formalização simultânea em ambos os níveis tem um efeito positivo complementar sobre a qualidade da execução do processo de gestão de portfólio de projetos. Ele ressalta ainda que a formalização de gerenciamento de projetos é uma condição necessária, mas não suficiente para a qualidade da gestão do portfólio de projetos. O *framework* desenvolvido foi baseado na teoria *task-oriented contingency*, que utiliza as tarefas variáveis para explicar os efeitos da formalização no sucesso dos portfólios de projeto.

Uma dificuldade encontrada no mapeamento de trabalhos relacionados à complexidade de projetos é que foram encontrados vários trabalhos interessantes contextualizados em outras áreas, mas o número de artigos relatando pesquisas no contexto

de desenvolvimento de *software* é muito reduzido. [Giezen2012, Bosch-Rekveldt 2011]

Projeto como um Processo Social

De acordo com Winter et al (2006a), futuras investigações na área de gerência de projetos considerando a dimensão de processo social devem incluir aspectos como: fluxo constante de eventos de mudança, complexidade de interação social e ação humana, enquadramento e reenquadramento de projetos e programas dentro de uma matriz de evolução social, práticas, relações entre as partes interessadas, política e poder. Essa é uma linha de pesquisa crescente e nesta seção destacamos alguns trabalhos atuais que retratam aspectos mencionados por Winter et al (2006a).

Pensando no tema complexidade de interação social e ação humana, referido por Winter et al (2006a), pode-se observar que muitos estudos têm sido realizados sob a ótica técnica da gerência de projetos. Muito pouco tem sido investigado em termos dos aspectos da complexidade sócio-organizacional.

Antoniadis et al (2011) faz uma relação entre a complexidade sócio-organizacional e a performance do projeto. Neste trabalho, os autores apresentam os resultados de cinco estudos de caso, investigando o efeito da complexidade sócio-organizacional no desempenho do cronograma do projeto. Os estudos de caso partem de um estudo mais amplo em complexidade sócio-organizacional. Foram realizados com algumas das principais organizações na indústria da construção no Reino Unido. Os autores identificaram 16 características relacionadas à complexidade sócio-organizacional, que podem ser vistas na Tabela 1. Pode-se destacar: os processos de seleção dos membros da equipe, a estruturação de equipes de projeto, o estilo de gestão adotado e o desempenho no cronograma do projeto. Os resultados

confirmam a não-linearidade do gerenciamento de projetos, especialmente em relação às questões sócio-organizacionais. Em todos os estudos de caso, os autores conseguiram traçar uma relação entre o aumento da complexidade sócio-organizacional e o atraso no cronograma. Porém não conseguiram comprovar que o atraso advinha necessariamente de alguma das dezesseis características analisadas.

Características de Complexidade
Auto-repetição
Emergência
Valores não definidos
Co-evolução
Falta de equilíbrio
Seleção da equipe
Imprevisibilidade
Agentes autônomos
Causas descendentes
Atrativos
Não linearidade
Instabilidade
Mutações
Mudança de Fases
Gerenciamento
Estrutura

Tabela 1: 16 características de complexidade identificadas no estudo

Outro trabalho que podemos mencionar nessa vertente é o de Vincenza (2012). O objetivo deste trabalho foi explorar “se” e “como” o capital social de um projeto tem impacto sobre os seus níveis de desempenho. Foram analisadas as configurações estruturais do capital social dos projetos, com destaque para coesão e diversidade. A coesão de capital social do projeto é a forma como

os membros do projeto estão interligados, e é geralmente usada para destacar o grau de restrição de atores como membros da rede social do projeto. Diversidade de capital social do projeto, também conhecida como o alcance da rede, considera como são os diferentes parceiros envolvidos no intercâmbio social, tendo em conta a prevalência de interações sociais que cruzam fronteiras entre os projetos.

Os resultados encontrados indicam uma relação positiva entre o grau de coesão do capital social do projeto e sua eficácia. Segue-se que os laços de coesão não só permitem maior disponibilidade para transferência de conhecimento e compartilhamento de informações entre as unidades do projeto, como também, se forem muito altos, podem influenciar de forma negativa, gerando informações redundantes, menos conhecimento diversificado e escassez de novidade. Os resultados empíricos mostram que um equilíbrio na coesão de capital social do projeto pode maximizar o desempenho do projeto. Os resultados apontam também que diversidade relaciona-se com as áreas ou domínios dos indivíduos e membros do projeto. Embora a heterogeneidade aumente a capacidade de resolução criativa de problemas e permita que os indivíduos compartilhem diferentes conjuntos de contatos, conhecimentos, informações e experiências, um nível excessivo de diversidade diminui a capacidade de absorção e o desempenho do projeto diminui.

Conceituação de Projetos

Esta dimensão proposta por Winter et al (2006b) está preocupada com o atual processo de conceituação de projetos e programas sob diferentes perspectivas. No panorama da relação estratégica de negócio, Normann (2011) coloca que as empresas e outras instituições devem ter habilidades de conceituação e foco em conhecimento. Sendo assim, os fluxos organizacionais devem

ser transformados em conceitos únicos e *frameworks* com foco em ações. Segundo o mesmo autor, além das empresas e instituições, os gerentes de projetos também devem estar em sinergia com a conceituação e habilidade focada em ações.

Quando se trabalha o conceito de gestão de projetos com foco no produto e não no negócio, percebe-se que esta não é a estratégia apropriada, pois o produto de TI não é necessariamente o negócio fim, logo não deve ser representado como tal, por não demonstrar o valor do negócio [Normann 2001]. Em concordância com o PMI (2008), o gerenciamento de projetos deve representar um plano que deve ser não apenas factível, mas também realista, analisável e aceitável, contendo a aplicação de conhecimentos, habilidades, ferramentas e técnicas para atender aos requisitos do projeto. Na prática, no entanto, novos conceitos e abordagens são necessários para facilitar a conceituação mais ampla de projetos e programas como sendo multidisciplinares, com vários efeitos que são permeáveis, discutíveis e abertos à renegociação por toda parte.

De acordo com Sauer e Reich (2009), o gerente de projetos é responsável por certificar-se de que seu projeto está alinhado com os objetivos do negócio, monitorando e garantindo a gestão de benefícios em conformidade com a estratégia corporativa.

Desenvolvimento Profissional Reflexivo

Esta diretriz emerge das qualidades apresentadas pelos profissionais de gerenciamento de projeto, uma vez que, embora muitos dos métodos convencionais e técnicas utilizadas possam ser uma fonte útil de orientação na condução de projetos sob certos aspectos, em determinadas situações não fornecem nenhuma orientação sobre como se comportar diante da complexidade dos projetos, especialmente diante das constantes mudanças. Nesses casos, é necessário entender como profissionais experientes

tratam essas questões, para utilizar sua experiência, intuição e aplicação pragmática da teoria. Desta forma, evidencia-se a importância dessas qualidades como capacidades distintivas para o gerenciamento bem sucedido de projetos [Winter et al 2006a].

Grande parte das ofertas atuais de treinamento e desenvolvimento existentes nesta área de gerenciamento de projetos centra-se em determinados produtos, como PRINCE2 ou PMBOK, alguns dos quais incorporam muitas das ideias dominantes em gestão de projetos. Porém, a experiência demonstra que são pessoas que entregam projetos bem sucedidos, e não métodos ou ferramentas. É a capacidade das pessoas de se envolverem de forma inteligente e de tratar a complexidade dos projetos que é fundamental para o sucesso do gerenciamento de projetos. [Winter et al 2006a]

Uma das principais preocupações dessa área de projetos é a pouca atenção dispensada ao desenvolvimento dessas capacidades dentro do campo do gerenciamento de projetos. Um exemplo disso é a capacidade de liderança, que muitos profissionais destacam como sendo de fundamental importância. Muitos deles indicam que o conhecimento baseado na prática é limitado pelo contexto em que as ações e comportamentos dos praticantes são influenciados pela própria identidade. Processos de tomada de decisão com base no contexto e nas circunstâncias apresentadas, são comprometidos por atores que aplicam suas regras implícitas e pessoais, em combinação com as regras explícitas, definidas em manuais e procedimentos.

Considerando o cenário acima descrito, apresenta-se como diretriz de tendência futura na área de gerenciamento de projetos a necessidade de um maior foco no desenvolvimento de capacidades profissionais reflexivas, permitindo às pessoas operar de forma mais eficaz em projetos e programas de alta complexidade.

Conclusão e Perspectivas

Este trabalho apresenta uma revisão de diferentes linhas de pensamentos e abordagens para direcionamentos futuros em gerenciamento de projetos.

Entre os estudos apresentados, encontra-se o trabalho desenvolvido por Moura (2012), que propõe o Software Project Framework (SPF), um *framework* para gestão de projetos de *software*, baseado em estudo da evolução do pensamento em gestão de projetos, na investigação da natureza do projeto de *software* e sua gestão, fundamentados em trabalhos anteriores e experiências profissionais. O SPF é composto por dois elementos: Fundamentos e Dimensões, que refletem uma visão de variabilidade e complexidade do projeto de *software*, incorporando o conceito de foco ou aspecto: entendimento de projetos de *software* e sua gestão.

Considerando o contexto de transformação organizacional e a necessidade de aderência do gerenciamento de projetos ao futuro preconizado, algumas reflexões sobre as predições, desafios e potencialidades, com base na colaboração entre pesquisadores acadêmicos e gerentes de projeto com experiência prática de mercado, são apresentadas [Winter et al 2006a]. Nesta abordagem, são identificados cinco direcionamentos para o futuro de pesquisa na área de gerenciamento de projeto. São eles: complexidade do projeto, processo social, criação social, conceituação de projetos e desenvolvimento prático.

Por fim, de forma mais ampla, discussões [Geraldi et al. 2008] realizadas sobre a disciplina de gerência de projetos indicam que pesquisas em gerenciamento de projeto estão em um momento produtivo para a revolução de paradigmas. [Kuhn 1996].

Referências

Antoniadis, D. N., Edum-Fotweb, F. T., Thorpe, A., (2011). "Socio-organo complexity and project performance", *International Journal of Project Management*, Volume 29, Issue 7, Pages 808–816.

Bosch-Rekveltda, M., Jongkindb, Y., Mooia, H., Bakker, H., Verbraeckb, A., (2011). "Grasping project complexity in large engineering projects: The TOE (Technical, Organizational and Environmental) framework", *International Journal of Project Management*, Volume 29, Issue 6, Pages 728-739.

Bredillet, C. N. (2010). *Blowing Hot and Cold on Project Management*. SKEMA Business School, Lille, France.

Di Vincenza, F., Mascia, D. (2012). "Social capital in project-based organizations: Its role, structure, and impact on project performance", *International Journal of Project Management*, Volume 30, Issue 1, Pages 5–14.

Geraldi, J. G., Rodney Turner, J., Maylor, H., Söderholm, A., Hobday, M., & Brady, T. (2008). "Innovation in Project Management: Voices of researchers". *International Journal of Project Management*, 26(5), 586–589. doi:10.1016/j.ijproman.2008.05.011.

Giezen, M., (2012). "Keeping it simple? A case study into the advantages and disadvantages of reducing complexity in mega project planning", *International Journal of Project Management*, Volume 30, Issue 7, Pages 781-790.

Gonzalez, Renato R., (1995). "A unified metric of software complexity: measuring productivity, quality, and value". *Journal of Systems and Software*, Volume 29, Issue 1, Pages 17-37.

Heldman, K., (2003) "Gerência de Projetos – Guia para o exame oficial do PMI", Ed. Campus, 5ª Edição.

Kuhn, T. S. (1996). "The structure of scientific revolutions", 3rd ed. University Of Chicago Press.

Moura, H. (2012). "Software Project Framework: The framework", link: <http://www.cin.ufpe.br/hermano/spf>. Última visita em 2 de Novembro de 2012.

PMI, (2008) “Um Guia do Conjunto de Conhecimentos em Gerenciamento de Projetos”, Ed. Saraiva, 4ª Edição.

Sankaran, S. and Agarwal, R. (2013) “Rethinking Project Management Goals and Methods to Suit Service Systems”, *International Journal of Project Management*, Volume 27, Issue 2, Pages 182-193.

Sauer, C. and Reich, B. (2008) “Projects and Programmes as value creation processes: A new perspective and some practical implications”, *International Journal of Project Management*, Volume 26, Issue 1, Pages 95-103.

Sauer, C. and Reich, B. (2009) “Rethinking IT project management: Evidence of a new mindset and its implications”, *International Journal of Project Management*, Volume 27, Issue 2, Pages 182-193.

Teller, J., Unger, B. N., Kock, A., Gemünden, H. G., (2012). “Formalization of project portfolio management: The moderating role of project complexity”, *International Journal of Project Management*, Volume 30, Issue 5, Pages 596-607.

Vidal, L.A., Marle, F., Bocquet, J. C., (2011). “Measuring project complexity using the Analytic Hierarchy Process”, *International Journal of Project Management*, Volume 29, Issue 6, Pages 718-727.

Winter, M. and Szczepanek, T. (2008) “Projects and Programmes as value creation processes: A new perspective and some practical implications”, *International Journal of Project Management*, Volume 26, Issue 1, Pages 95-103.

Winter, M., Smith, C., Morris, P., Cicmil, S. (2006a) “Directions for future research in project management: The main findings of a UK government-funded research network”, *International Journal of Project Management*, Volume 24, Issue 8, Pages 638-649.

Winter, M., Andersen, E., Elvin, R., Levene R. (2006b) “Focusing on business projects as an area for future research: An exploratory discussion of four different perspectives”, *International Journal of Project Management*, Volume 24, Issue 8, Pages 699-709.

Capítulo 10: Resultados das Clínicas de Desempenho Profissional

Antônio Carlos Valença

Foram realizadas três clínicas, duas individuais e uma clínica coletiva de desempenho. Elas seguiram todos os princípios e passos previstos, descritos e defendidos no capítulo doze. Abaixo o histórico dos conteúdos das três clínicas.

Primeira Clínica

O candidato voluntário que se apresentou no momento imediato ao anúncio da oferta da clínica vivia um dilema muito grave e de urgência de decisão de curto prazo. Por seu desejo de fazer o mestrado e doutorado no CIn-UFPE, teve o impulso de vir de outra cidade sem uma negociação prévia de bolsa de estudo ou de emprego garantido. Nos primeiros seis meses de convivência com a realidade tensionante, estava prestes a voltar para sua cidade de origem ou submeter-se a um tipo de constrangimento de continuar a viver de contribuições de familiares ou desistir do mestrado. À medida que expôs sua situação na evolução da clínica, no segundo momento, participou abertamente da investigação dos colegas. Ele detalhou aspectos de sua vida financeira, escolar, familiar, profissional e, sobretudo, de seus planos no CIn-UFPE. Seu pedido de ajuda à comunidade foi franca, humilde e calorosa. Desses dois passos, foi possível construir um mapa sistêmico com todas as informações interdependentes relevantes. Depois, fez-se uma síntese com a atenção voltada para o arquétipo de Sucesso para os Bem Sucedidos, ambos expostos no capítulo doze. O clinicado concordou

inteiramente com a dinâmica sistêmica dos dois gráficos. Recebeu sugestões confidenciais dos colegas do que poderia fazer nestas condições.

Segunda Clínica

A segunda candidata voluntária da clínica também se apresentou no exato momento da oferta. De fato, ela estava sob uma imensa pressão, de várias fontes, mas apresentando bom auto-domínio com respeito à situação: (a) seu marido fora transferido para outra cidade, e eles estavam fisicamente separados fazia mais de seis meses, (b) ele estava sob uma sobrecarga financeira grande com despesas familiares em duas cidades, (c) a candidata tinha um perfil histórico de excelência profissional, (d) seu desempenho acadêmico também era elevado, (e) ela não conhecia a cidade para a qual seu marido fora transferido e para a qual ela teria de se mudar, (f) ela também não conhecia as pessoas da área, nem os negócios da outra cidade, (g) a cidade tinha um perfil de TI predominante para serviços públicos, (h) ela não tinha experiência e nem gostava da ideia de uma orientação acadêmica a distância, (i) seu bebê havia nascido e ainda estava em fase de amamentação, (j) ela tinha de negociar a ida da babá que cuidava do bebê, (k) ela precisava atender as disciplinas do doutorado, antes de poder se mudar, e isto implicava um adiamento de pelo menos mais noventa dias para sua mudança, aumentando a tensão emocional com o esposo, (l) ela estava muito preocupada com sua imagem e seu perfil, tanto acadêmico quanto profissional.

Ela tinha consciência de que suas gratificações imediatas com a mudança seriam: (a) reunir a família, (b) contar com o apoio do orientador que admitiu sua viagem e se dispôs a orientá-la a distância, e (c) ter boas informações do mercado de trabalho na nova cidade.

A palavra central em todo o seu relato era tensão. De todos os tipos e de todas as formas. Diversos arquétipos poderiam ser extraídos de seu relato e da posterior investigação realizada pelos colegas de turma. Ela estava diante de uma situação de clara deriva de metas: tanto no perfil profissional, como no perfil acadêmico. Haveria de resolver o dilema familiar ou de reunião da família, certamente, mas abriu a porta para outros dilemas. A candidata concordou com as duas leituras sistêmicas. Seus colegas apresentaram diversas soluções imediatas, diante dos arquétipos, inclusive com indicação para contatos pessoais, profissionais e acadêmicos que ela poderia manter, assim que chegasse à nova cidade. Outras sugestões confidenciais foram propostas à clinicada.

Terceira Clínica

A terceira clínica estava prevista inicialmente para ser individual. Quando a candidata se apresentou, disse que não trazia qualquer dilema pessoal específico, mas sim um tema que a acompanha nas suas reflexões faz anos, desde que aceitou o convite para trabalhar em empresas públicas. Ela pediu um desenho mais aberto e mais participativo. Ela queria “conversar sobre o tema”. Eu informei que seria melhor encaminhar uma clínica coletiva. Assim foi feito.

Houve inicialmente uma geração de ideias, seguida da construção do mapa sistêmico. As pessoas investigavam, mas também opinavam na fase de geração das informações. Aos poucos, foi construído um mapa sistêmico geral para a situação.

Preferi não desenvolver nenhuma atividade de apresentação de estratégias de “recuperação” ou de “superação” dos dilemas apresentados pela clinicada e depois ampliado pelos demais participantes. O mapa geral elaborado na ocasião permitiria diversos arquétipos sistêmicos. Minha preferência foi uma

simples apresentação das contradições nas empresas públicas no que diz respeito às exigências compendiais das competências em GP versus o estado de ânimo desalentado e a falta de comprometimento das pessoas, inseridas numa cultura de baixa produtividade, como percebida e avaliada pelos participantes.

PARTE 3

DEFESAS DOS MÉTODO



Escolhemos colocar no final, praticamente em caráter de leitura opcional, dois capítulos que fecham o livro. No primeiro, há uma minuciosa defesa da ontologia, métodos e procedimentos da Ciência da Ação. No segundo, um estudo conceitual e procedimental das Clínicas de Desempenho Profissional no âmbito de uma Comunidade Reflexiva de Prática. O livro ainda tem uma lista de referências teóricas direta ou indiretamente associadas à Ciência da Ação.

Capítulo 11: Defesa do Método e das Técnicas da Ciência da Ação

Antonio Carlos Valença

Em minha prática profissional de quarenta anos, tenho me concentrado em usar os princípios, métodos e técnicas propostos, explícita ou implicitamente, por dois de meus mestres preferenciais: Chris Argyris e Donald Schön. Grande parte deste capítulo recupera, ajusta, adita ou (re)corta outros textos que escrevi em todos os livros publicados. Tomei esta iniciativa por razões estéticas, ou do contrário, estaria fazendo uma colcha de retalhos de citações pessoais recursivas, algo muito antipático. Escrevo aqui os princípios, as abordagens metodológicas e as técnicas interdependentes, muito embora nem todas tenham sido acionadas neste ciclo semestral com os alunos de mestrado e doutorado no CIn-UFPE.

Escopo da Ciência da Ação

Chris Argyris e Donald Schön (1974) propõem uma estrutura simples para a Teoria de Ação, depois transformada em Ciência da Ação (Argyris e outros, 1985), composta por duas teorias subordinadas ao título de Teoria da Ação: há uma Teoria Proclamada – a teoria exortada, professada, prometida, espousada, alegada – e há uma Teoria-em-Uso ou Praticada – aquela que vem a ser construída ou inferida a partir da observação da prática efetiva de uma pessoa (ou grupo, equipe, organização, etc.), através de seus comportamentos observáveis. Uma vez detectados os padrões comportamentais, faz-se a articulação ou a concepção lógica destes padrões, processo que favorece a identificação de uma estrutura, na forma de uma teoria-em-uso

(teoria-na-prática), manifestada numa estratégia de ação daquele agente. Conhecida a estratégia de ação, há depois dois processos inferenciais: (a) quais motivos e intenções inspiram as estratégias, e (b) quais são as consequências planejadas ou esperadas. Acontece que, ao buscar alcançar certas consequências, inexoravelmente, o agente produz simultaneamente as consequências surpreendentes e/ou inesperadas.

As duas teorias, a proclamada e a teoria-em-uso, podem ser consistentes ou inconsistentes internamente, ou consistentes ou inconsistentes entre si, a depender do grau denexo, sentido lógico ou relacional dos elementos, fatores ou variáveis que as compõem. Na relação entre as duas teorias, elas também podem ser inteira ou parcialmente contraditórias, à medida que certos elementos, fatores ou variáveis (universais x particulares, afirmativos x negativos) se superpõem ou se separam em algum grau. Elas também podem ser incompatíveis (impossíveis de conciliação ou intersecção). Podem ainda ser congruentes ou incongruentes, de acordo com o grau de proximidade ou semelhança entre as duas teorias (presença dos valores que inspiram o discurso **versus** prática dos valores-em-uso).

A Ciência da Ação é uma proposta que vem na contramão de uma sociedade que tem, nos valores da prática, a inspiração, a inclinação e o vício de julgar e controlar o comportamento social através da crença, defensiva e improdutiva, de que a comunicação transparente e confiável é (1) difícil, (2) dolorosa, (3) arriscada/perigosa, (4) inocente, (5) ineficaz, (6) idealista, e, sempre, muito (7) custosa emocionalmente. Com estes pressupostos equivocados e reativos, as teorias causais decorrentes desta atitude são de fato, desanimadoras para quem se dispõe a praticar este tipo de comunicação mais transparente, confiável e democrática. A sociedade tem esta teoria-em-uso e recompensa, em várias dimensões complexas, um modelo complacente, conveniente e cínico de competências frouxas de simpatia social, estas

lastreadas em algumas virtudes sociais de proteção unilateral, que constroem imagens positivas para quem discursa com o propósito de privilegiar ou recompensar:

1. a prática generalizada de estratégias de concessão e obediência aos pontos de vista ou comando dos mais poderosos, muitas vezes combinadas com estratégias de rejeição não declarada e de omissão passiva, mas dissimulada ou simpática, aos comandos dos mandantes;
2. a estratégia de proteção unilateral da auto-imagem e/ou da imagem do outro, sob o pressuposto de haver no comportamento do protetor um traço de mais maturidade psicológica e segurança;
3. a estratégia de alegação ou discurso da empatia pelos fracos, na forma de um apelo de socorro a um suposto estado emocional “instável” ou de “menos maturidade” ou de menos “força interior” do outro (“o subordinado é frágil”, “ninguém o defende”, “os fracos não têm condição de reagir”), ou suas combinações;
4. a atitude de demonstração (de aparente) respeito às intenções equivocadas ou prejudiciais dos outros com a estratégia de uso de um silêncio complacente e/ou de um distanciamento psicológico sutil (ou imperceptível), evitando-se o teste e análise daquelas opiniões e ações, consideradas equivocadas ou prejudiciais;
5. a estratégia de defesa e autoproteção, que constroem na prática interações que estruturam o uso bilateral das lisonjas e dos elogios gratuitos ou da apreciação conveniente e calculada das intenções com o outro, mesmo que haja a suposição de serem equivocadas ou prejudiciais;
6. a prática (teoria-em-uso) de estratégias de influência e de sedução, marcadas por meio de linguagem retórica, de casuísmos, de maneirismos, de mentiras brancas, de ocultações de intenções e de jogos bilateralmente consentidos;
7. o uso de estratégias de ação marcadas pelo estilo consagrado do modelo da “maestria” (mais) “mistério”, com as quais são

geradas poucas informações válidas e mais comandos unilaterais de ação.

Com estas sete estratégias (e outras), uma sociedade e/ou entidade social fundada fica fundada e se retroalimenta de falsas virtudes sociais. Estas sete estratégias são todas contraditórias entre discurso e prática, provocando uma nítida expansão sistêmica desviada. Com elas, obstruem-se ou evitam-se o aprendizado e a prática de investigações autênticas nos confrontos e conflitos mais graves ou mesmo nas leves discussões de diferenças, porque se evitam as investigações que envolvam hipóteses, teses e alegações, que exijam a percepção e o envolvimento com processos de pensamentos, atitudes e impulsos de ação carregados de emoções aflitivas. É fundamental distinguir o que é valor apenas discursivo e o que ele representa como desvio, ocultação ou proteção dos agentes, pois vêm acompanhados de práticas inconsistentes e incongruentes com este discurso social. Isto acontece desde a teoria de ação das pessoas até as equipes, organizações e a sociedade como um todo.

No modelo de “maestria” (mais) “mistério”, predomina a racionalidade objetiva e a proibição (expressa ou implícita) de não contestar temas contraditórios. O “mestre” sabe e impõe a verdade, com segurança e firmeza, sem emoções que revelem fragilidade. Na contramão desta onda de “democracia fundada em falsa e faltosa investigação”, que parece ter resposta pronta para tudo, junto com um “silêncio protetor”, que permite o erro e a acomodação pela suposta falta de responsabilidade de todos com as decisões, a Ciência da Ação se coloca contrariamente, alegando princípios normativos de:

1. integridade e transparência na revelação das intenções com as ações para poder haver, de fato e consistentemente, a reciprocidade investigativa do cálculo das consequências das intenções e das ações;

2. liberdade de escolha das partes para preservar a autonomia de todos;
3. comprometimento ético das partes para cumprimento dos acordos;
4. compromisso de manutenção da reflexão continuada e sistemática para avaliar, ajustar e corrigir as estratégias de ação-em-ação.

Ora, estes princípios e estas estratégias não são simpáticas e nem são vistas como promissoras, quando postas e avaliadas por uma sociedade, cuja evolução histórica, viciada de valores permissivos, fortalece a construção de ambientes culturais de paradoxo entre o discurso e a prática. Os paradoxos se apresentam também nos padrões comportamentais: de um lado, comportamentos bem repressivos e antipáticos e, de outro lado, comportamentos de omissão, obediência e simpatia falsa, bem ao gosto do jeitinho brasileiro de ser. Estes comportamentos complementares e pouco eficazes obscurecem a visão de um novo futuro mais autêntico, igualitário e justo. O desafio para a transformação deste cenário, na perspectiva da Ciência da Ação é sistêmico, multifacetado e complexo. Parece inocência não considerar, em qualquer modelo de atuação social, a expectativa e a urgência da mudança da teoria de ação das pessoas. Este desafio começa por uma ampla e sistêmica estratégia de educação reflexiva da prática pessoal e social. A Ciência da Ação tem excelentes princípios, métodos, técnicas e procedimentos para contribuir com um projeto robusto e desafiador de transformação pessoal e social em direção a esta competência reflexiva.

Novos Propósitos com a Ciência da Ação

A pesquisa de Chris Argyris e Donald Schön, desde a década de 70, ajudou a criar uma teoria que propugna considerar, sempre e em qualquer situação ou circunstância:

1. que o sujeito/agente deve ter por crença ou premissa apreciativa que o outro, interlocutor ou não, próximo ou distante, tem um imenso potencial de força interior, de capacidade de construção de teorias causais eficazes para agir com competência e liberdade, de ser capaz de aprender com as ações em curso, suas e dos outros;
2. que o sujeito/agente é potencialmente capaz de exercitar a autorreflexão e o autoexame de suas condições/contextos de ações, de suas operações mentais e teorias causais que fundam suas atitudes e predisposições para agir, de suas reações e condicionamentos emocionais nas interações;
3. que o sujeito/agente tem, por natureza essencial, essa potencialidade de aprender, sobretudo, de aprender a ser humilde e poder pedir ajuda para superar seus condicionamentos e padrões repetitivos de ação ineficaz;
4. que o sujeito/agente pode aprofundar seu senso de responsabilidade e seu senso de eficiência na ação-em-ação.

Estas crenças ou suposições basilares se diferenciam, se deslocam, e confrontam o eixo convencional, predominante nas teorias pessoais ou sociais que têm por base suposições e justificativas aparentemente generosas de respeito ao outro, mas que, na prática, são marcas de uma competência melíflua baseada na sutileza, conveniência ou diplomacia da ocultação da intenção (“isto não é politicamente correto!”, embora seja humanamente hipócrita) e no uso do controle unilateral sub-reptício, em nome de uma proteção (“creia em mim, pois eu quero o melhor para você!”) para os “menos capazes”. Elas se deslocam, com firme direção, para uma recomendação normativa formal da expressão transparente das intenções e das teses nas interações, que devem ser colocadas assertiva, firme e impessoalmente sempre em forma ou condição hipotética e desconfirmável, para permitir a discussão pública e sua eventual refutação, gerando sempre um grau ou condição investigativa de igualdade para as partes. Esta igualdade, singular na prática, não é nem uma dádiva, nem um

favor, nem muito menos uma concessão gratuita dos fortes. É, antes, uma conquista prática de virtudes sociais, de exercício de cidadania e de ambientação democrática, uma responsabilidade bilateral de todos, na busca de construção de caminhos abertos e construtivos das comunidades de prática. São as bases de uma educação reflexiva da prática profissional.

A proposta da educação reflexiva é maiêutica, busca a mudança e a transformação via investigação, reflexão, autodesenvolvimento e comprometimento interno com as decisões e seu monitoramento sistemático com as ações em curso. Nisto, podem ser claramente identificadas algumas preocupações para sua eficácia crescente:

1. o desenvolvimento e o uso de métodos, técnicas e instrumentos que favoreçam a investigação e a reflexão genuínas;
2. a consciência das partes envolvidas na reflexão sobre a relevância e a necessidade da boa-fé e da transparência comunicativa para fundar relações recíprocas e paritárias, como condição imprescindível de utilidade para se auferirem os benefícios da investigação e das conversas produtivas;
3. uso de mecanismos de “feedback” descritivos, construtivos, úteis, amadurecidos e democráticos;
4. criação de uma ambiência segura, confortável e respeitosa para a investigação e a conversa produtiva;
5. facilitação competente dos processos reflexivos com o apoio de profissionais experientes.

A partir da observação sistemática dos comportamentos, Chris Argyris e Donald Schön (1974) construíram três macromodelos de ação humana, ligados aos processos investigativos e de comunicação. Estes modelos estão estruturados a partir das seguintes premissas:

1. as pessoas têm variáveis governantes do comportamento, na forma de valores, crenças, atitudes, pressupostos, raciocínios causais;

2. estes comportamentos se estruturam, se articulam e têm propósitos, na forma de estratégias de ação, cuja finalidade é construir meios e processos de interação que façam a pessoa alcançar suas intenções, embutidas nas variáveis governantes dos comportamentos;
3. há consequências das estratégias de ação, ou seja, emergem resultados e consequências decorrentes do uso de uma determinada estratégia sobre:
4. as percepções da imagem da pessoa (sua própria percepção e a dos outros);
5. a eficácia da tarefa;
6. as interações;
7. as normas do ambiente;
8. padrões de qualidade de vida;
9. o sistema de aprendizagem; e
10. os critérios de justiça nas relações.

No primeiro livro de Teoria de Ação Comunicativa em Gestão de Projetos, na UFPE, 2013, detalhamos cuidadosamente os elementos que compõem esses três modelos, assim como os roteiros (*scripts*) mentais que os alimentam.

Considerações de Método, Técnicas e Processos

Nestes três semestres, estamos usando um conjunto de técnicas e procedimentos, lastreados no método reflexivo da Ciência da Ação. Em cada semestre, elegemos pelo menos cinco dessas técnicas e as acionamos no projeto ou eixo temático específico de cada turma. Vamos listar e defender cada uma dessas técnicas.

Primeiro: Breves Exposições Teóricas Combinadas

Oferecemos breves exposições teóricas da Teoria de Ação Comunicativa, da forma como as consideramos úteis, válidas e complementares para Gerenciamento de Projetos. Procuramos defender teorias normativas com as quais os alunos possam experimentar e desenvolver uma capacidade de ler as práticas humanas nas dimensões, com domínio:

1. *da semântica e da síntaxe da linguagem.* Depois de exposições teóricas, procuramos demonstrar, acionando a teoria da ação com exercícios práticos. Buscamos a expansão da consciência e a escolha livre e informada das pessoas (agentes) para alcançar em as condições “ideais” do discurso ou, como prefiro denominar, da conversa produtiva (Valença 2007, 2009, 2011, 2013). Falar, dizer e demonstrar, com a maior consciência possível, as intenções naquilo que diz, como diz e com que intenção se diz algo e se argumenta a favor de uma tese;
2. *da intencionalidade da ação.* Defender e praticar a observação e o teste da inclinação e da preferência do agente por valores que inspiram e orientam sua teoria-em-uso (Argyris e Schön, 1974);
3. *da casualidade pessoal e da responsabilidade.* Criar ambientes, culturas, organizações e projetos recíprocos e colaborativos, nos quais os agentes reflitam sobre a teoria-em-uso com as quais atuam. Defender e praticar teorias que as pessoas (agentes) se sintam mais construtores dos seus mundos comportamentais e destinos, do que meros coadjuvantes inteiramente condicionados pelos padrões culturais;
4. *do domínio dos modelos mentais e dos modelos de teoria-em-uso.* Ou seja, defender uma teoria consistente sobre a teoria-em-uso e instrumentalizar as pessoas com modelos teóricos, práticas e instrumentos com os quais elas possam tomar consciência de seus valores de prática e do cálculo das consequências de suas ações;

5. *domínio das estruturas semânticas e sintáticas, sobretudo das estruturas sistêmicas da raciocinação, do raciocínio e da progressão argumentativa nas conversas.* Ou seja, defender uma teoria, e imediatamente instrumentalizar as pessoas com meios, recursos, ferramentas e exercícios práticos, vivenciais, para poderem conversar e decidir bem, de modo produtivo, respeitoso e democrático, tomando consciência dos processos de raciocinação e dos raciocínios operados;
6. *reler a literatura de Gerenciamento de Projetos à luz de uma Teoria de Ação Comunicativa, complementar as leituras propostas pelo PMI.* Defender uma teoria e propor exercícios práticos com base nas contribuições das teorias defendidas pelos cientistas da Teoria de Ação Comunicativa de modo aditivo, complementar e sistêmico com as atuais teorias correntes em GP.

Na verdade, ao apresentarmos qualquer autor, pesquisador, suas teorias ou textos, temos o compromisso de exercitá-los na prática, ao alegar que alguns modelos de ação são mais adequados para certas situações do que outros. Esta perspectiva é fundamental em GP, cuja corrente dominante o vê como um processo predominantemente de desenvolvimento econômico, instrumental, racional e apolítico. No fundo, queremos criar um espaço ou ajuda na construção de comunidades reflexivas de investigação da ação, envolvidas na avaliação aberta das práticas concretas com nossos alunos, e não, exclusivamente uma defesa teórica de textos ou de pesquisas sobre textos ou casos indiretamente relatados sobre “práticas bem sucedidas em projetos”. Não temos nada contra as chamadas “práticas bem sucedidas”. Temos, sistematicamente, nos colocado contra toda teoria autosuficiente e autorretroativa, que não se sujeite à discussão e teste de seus valores implícitos ou suposições expressas ou tácitas. Tomemos um exemplo: Benchmarking é uma prática bem acolhida pelo mercado. Mas fica também a pergunta: o que ensinamos quando não questionamos o que ensinamos? Ou quando não nos questionam ou nos questionamos aquilo que ensinamos?

Deve-se fazer Benchmarking de qualquer coisa, em qualquer situação, sem julgamento de critérios?

Julgamos que nossa tarefa não é “ensinar” de modo bancário alunos passivos, como dizia Paulo Freire, mas sim favorecer os alunos com a possibilidade de viverem uma experiência útil, viva, real, de modo que consigam perceber como seu modelo de ação repercute diretamente (e indiretamente) em suas vidas e na vida das pessoas relevantes, interessadas em todos os seus projetos. Neste semestre, concentramo-nos para refletir sobre os projetos de mestrado e doutorado dos próprios alunos, mas com o olhar de uma possível utilidade para muitos. Propor um olhar introspectivo e exterior para detectar os fatores relevantes e úteis, ao lado de outros descartáveis, quando alguém se candidata a fazer um destes cursos. Fazer um curso de três a seis anos de duração não é uma escolha trivial. Vimos que os projetos são “trilemáticos”, no mínimo. Afeta a vida de muitas pessoas, simultaneamente. Como fazer para ajudar outras pessoas a refletirem? E, quem sabe, escolherem melhor?

Diante de situações paradoxais ou arriscadas e ameaçadoras, não oculto minhas opiniões a este respeito. Temos preferência por um modelo democrático de prática, não por um discurso democrático, apenas. Quase sempre tomamos a iniciativa de propor e modelar as investigações apreciativas dos momentos raros da prática da democracia nos ambientes e comunidades onde atuamos. Não temos nenhuma hesitação de mostrar ou ensinar poucos teóricos de prática (não de especulação), de nossa preferência, de nossa admiração e de nossa aderência às suas teorias, aos seus métodos e técnicas, conhecidas desde a década de setenta. Mudamos pouco nossa orientação básica com respeito aos fundamentos ontológicos sobre as ações humanas, e mais especificamente com respeito aos princípios metodológicos de como atuar nesta perspectiva. Poucos autores, poucas técnicas, mas um grande desafio.

Segundo: Demonstrações Comportamentais de Terceiros

Usamos filmes comerciais, para ilustrar, descrever, detalhar, esmiuçar as evidências comportamentais de terceiros, capazes de servir de base para a inferência de sua Teoria-em-uso. Quase sempre são filmes que tratam de algum tipo identificável e passível de decomposição comportamental relevante. Aqui no CIn-UFPE, procuramos filmes que tratem de algum tipo de projeto, bem ou mal sucedido, aliás, melhor escolher os mal sucedidos. Isto nos ajuda a tratar da teoria e permite fazer as análises teóricas que sejam úteis. Quase sempre decompomos os filmes comerciais de acordo com a técnica do incidente crítico (McClelland 1976, Boyatzis, 1982), na forma de intervalos temáticos dos roteiros, quase sempre por extensão temporal de dois a cinco minutos, ou então por capítulos micro-temáticos dos próprios DVDs. Eles são uma ferramenta notável para não somente tratar de teorias, mas, sobretudo, parausar os modelos teóricos da Teoria de Ação Comunicativa como referência de análise das linguagens, interações, intenções, estratégias, modelos mentais e consequências intencionadas ou surpreendentes, com relação aos cálculos das consequências das ações.

Esta escolha metodológica e técnica têm-se revelado, depois de mais de três décadas de prática como consultor e educador, trabalhando com centenas de filmes do circuito comercial (embora assistidos, nem todos analisados em detalhes minuciosos de incidentes críticos!) como a ferramenta mais completa de apresentação, análise e teste de teorias comportamentais. Aliás, defendo junto aos meus clientes e alunos que podemos nos fixar em apenas um filme, certamente o mais completo de todos para os propósitos da Teoria de Ação Comunicativa, e com ele a tiracolo, levá-lo como objeto único de observação e de teste de comportamentos de terceiros, por toda a nossa vida profissional. Isso me faz lembrar uma vez em que estava numa banca de doutorado, quando ouvi de um dos colegas examinadores a

pergunta ao candidato de qual a capacidade de reprodutibilidade ou de replicação do caso apresentado. Um outro colega de banca adiantou-se e disse: “tanto quanto a universalidade de Capitu, caso único, mas de humanidade feminina universal. Um único caso de traição hipotética, bem retratado, pode falar por todos!”. De fato, o que importa é ter em mãos algum exemplo ou alguma fonte que seja das mais completas e seguras, para observação, análise, construção teórica e eventual transmissão de conceitos comportamentais ou psicológicos em geral. A Teoria de Ação Comunicativa é construída por dedução ou inferência daquilo que a maioria percebe, observa, analisa e deduz publicamente. Nenhuma teoria abstrata, escondida em fundamentos de autoridade ou aparentemente mais profunda do que o senso comum, sem evidências, tem validade superior àquela que um grupo de pessoas constrói legitimamente.

No caso do cinema, contamos com a ajuda de atores e atrizes competentes que, em poucos minutos, comunicam, com extrema pertinência e profundidade, os fenômenos mais complexos da condição humana (imagens e processos mentais, estados emocionais, sentimentos, intenções, estratégias, a ação em curso, etc.). O cinema, creio, é um meio muito mais convincente e expressivo do que qualquer outro recurso de ensino. Considero um equívoco tentar ensinar Teoria de Ação Comunicativa apenas com apoio de livros e textos. No meu caso particular, preciso da demonstração, sobretudo em terceiros, que evita ou diminui os comportamentos defensivos nos aprendizes, muito mais do que os melhores textos escritos. Estamos convencidos de que esta escolha metodológica pelo uso de filmes nos livra do ônus e do compromisso de ensinar conceitos complexos, que ficam enormemente comprometidos quando são transmitidos por via de informação cognitiva ou através de simples transmissão oral sem evidências ou demonstrações comportamentais.

Terceiro: Exercícios de Conversa Produtiva

Um dos desideratos da Ciência da Ação é promover a desaceleração dos processos mentais e emocionais, de maneira que a pessoa possa ter acesso, familiarização e algum controle sobre seu sistema de percepção, de atribuição, de lógica e de dinâmica do pensamento ou raciocinação, do seu raciocínio. A pessoa passa a observar (e atuar sobre!) o efeito sistêmico destes processos, avaliando ou ajustando as consequências recursivas das suas intenções e reações emocionais e, ainda, e sobretudo, sobre a eficácia ou o destino de uma “ação em curso”. Os modelos de ação, quando bem compreendidos e acionados, nessas situações, podem ajudar os clientes a desacelerar tais processos e então fazer reflexões produtivas (raciocinam melhor e com mais consistência e lucidez de propósitos), assim como ajudam as pessoas a serem mais explícitas e transparentes nas suas intenções (integridade e veracidade nas argumentações), a serem congruentes (terem mais consciência da distância entre o que falam e o que fazem), além de instrumentarem as decisões e os projetos para neles, serem mais capazes de compreender, analisar e ajudar os outros a pensarem e refletirem melhor (mais capacidade investigativa e de ajuda aos outros). A vida social sem a consciência do que dizemos e demonstramos, de como dizemos e demonstramos, e de porque (e como) dizemos e demonstramos, pode nos levar a pagar um alto preço por força desta inconsciência ou incompetência. Assim, procuramos nos ater aos quatro objetivos quando fazemos ou facilitamos sessões de conversas produtivas:

- a. Participantes entendem o que ouvem e se fazem entender naquilo que falam, dizem e demonstram;
- b. Participantes dominam e operam sobre as estruturas de sua raciocinação e de seus raciocínios;
- c. Participantes desacelerem seus processos mentais, emocionais e discursivos para produzirem a conversa produtiva, e

- d. Participantes entendem e operam sobre as estruturas sistêmicas das sequências argumentativas das conversas, ou seja, são capazes de conversar, acordar e agir, conhecendo as consequências favoráveis ou desfavoráveis, tendo o domínio das estruturas inerentes ou intrínsecas das raciocinações, dos raciocínios e, sobretudo, da consciência coletiva e dos cálculos dos efeitos e responsabilidades com os acordos de ações coletivas.

Quarto: Modelagem Sistêmica com Estudos de Caso

Usamos os modelos de análises sistêmicas para perfilar as dimensões teóricas relevantes em estudos de caso de terceiros ou dos próprios alunos. Muitas vezes, conduzimos uma PQS-Pesquisa Qualitativa Sistêmica (Valença 2011, 2013) com os alunos escolhendo o tópico, tema ou caso para exercício prático. Nestes exercícios, combinamos os propósitos de ajudar o aluno a buscar uma clareza ou evidência segura quanto ao seu perfil de uso de valores na forma de pensar, mas o cerne de nossa intenção é ajudar o cliente a desenvolver as competências ligadas à consciência e ao acionamento do raciocínio sistêmico, usando de análise e articulação efetiva de uma lógica que identifica, acolhe e usa as inter-relações causais entre as intenções, os motivos, os comportamentos e as estratégias de ação dos sujeitos do caso, como um meio de leitura e análise da complexidade das relações dos múltiplos fatores destas realidades. Queremos demonstrar a conexão de causalidade em rede entre os fatores e eventos, ajudando o aluno a descobrir quais, entre os fatores da ação, são os sobredeterminantes, os intervenientes e quais os dependentes.

Quinto: Dramatizações

Usamos exercícios de simulação de papéis sociais em ambientes educativos caracterizados por baixa ameaça pessoal ou institucional, alta confiança nas pessoas e experimentação

pública, através do uso de instruções e roteiros semi-estruturados de ação dramatizada. Essas dramatizações permitem que haja diagnóstico e análise das situações vivenciadas e das novas situações “ensaiadas”, com a ajuda dos modelos, que servem de referência para a reflexão, especialmente para o cliente decidir qual dos modelos poderia representar alguma utilidade agregada como uma nova alternativa para haver mais eficácia na ação, mais competência no desempenho, mais potencialidade de aprendizagem e mais justiça nas situações cotidianas.

Sexto: Simuladores Gerenciais

Neste projeto de dezoito meses com os mestrandos e doutorandos do CIn-UFPE, não usamos e nem temos a intenção de usar algum de nossos simuladores para reproduzir virtualmente situações do mundo de relações e de negócios dos clientes, ajudando-os a compreender melhor as interações sistêmicas complexas de sua realidade. Fazemos isto regularmente, apenas nas aulas com o MBA do CIn-UFPE. No entanto, devemos atentar para sua importância, uma vez os participantes estejam testando as múltiplas alternativas estratégicas (de ação e de negócios) diante do simulador. Fazemos sempre gravações em vídeo destas experiências. Nisto, os clientes são ajudados pela referência aos modelos, que servem para orientá-los nas reflexões sobre eficácia, estratégias cooperativas, transparência de intenções e criação de mundo comportamental mais ou menos propensos à aprendizagem. A essência do exercício nem está na criação de modelos computacionais, nem mesmo no seu uso simulado. O cerne de nosso interesse é gravar as “jogadas” e depois criar os Fóruns de Comunicação Estratégica nos quais são diagnosticadas, analisadas, apreciadas e dramatizadas, ou pelo menos ensaiadas, novas “jogadas”, seguidas de reflexões públicas abertas. Nenhuma jogada é segredo para os demais participantes, em cada rodada do jogo. Todas as estratégias são

analisadas e recebem feedback público em quatro dimensões: (a) resultados técnicos, (b) resultados estratégicos, (c) teoria de ação da liderança, (d) destino (tipo, escopo e potencialidade) da aprendizagem do sistema. Nestas ocasiões, todo o repertório teórico da Ciência da Ação Comunicativa e da Aprendizagem Organizacional é colocado à disposição do debate técnico de interesse do cliente, que passa a ter uma leitura mais abrangente e inspirada de sua ação concreta, com reflexões apoiadas em modelos hierarquicamente sobre determinantes.

Sétimo: Os Diários de Bordo

Os alunos ou clientes fazem relatos, narrativas, contam histórias, manifestam suas imagens ou reações interiores, depois de experimentarem algum tipo de estímulo externo. Estes estímulos podem ser sonoros, visuais, gustativos, com odores ou com toques, ou mesmo conceituais. Hoje parece consensual a noção de múltiplas consciências, múltiplas memórias e múltiplas inteligências. É um exercício muito rico, pois podemos claramente demonstrar que as imagens produzidas subjetivamente por diferentes pessoas para descrever, explicar e teorizar sobre um mesmíssimo estímulo externo, público, observável e comum à percepção de todos, são simultaneamente divergentes e convergentes. Muito mais imagens divergentes do que convergentes. Este é o primeiro propósito com este tipo de exercício: a realidade é mais uma construção subjetiva do que uma percepção ou apreensão comum e objetiva de fatos e fenômenos externos.

Os Diários de Bordo podem ser acompanhados da técnica do Diálogo Interno, algo muito conhecido há milênios entre os meditantes, mas que meus colegas da Case Western Reserve University, David Cooperrider e Frank Barrett, sistematizaram no Manual de Investigação Apreciativa, 2006/2009. A pessoa faz uma meditação compassiva, escolhe um(a) parceiro(a) espiritual

e com ela mantém diálogos internos enquanto está num processo reflexivo e educativo. As conversas podem ser exclusivamente reservadas e confidenciais ou podem se tornar públicas. Quase sempre eu aplico esta técnica, que eu conhecia desde minha juventude nas atividades da JEC-Juventude Estudantil Católica, com pelo menos dez categorias de foco. O uso mais intenso que fiz dessa técnica foi na celebração dos dez anos do Programa Aberto de Formação de Consultores Organizacionais (Valença, 1999): (1) menção a valores positivos, (2) visões otimistas e promissoras do futuro, (3) menções favoráveis a atuais e novas competências, (4) abertura e receptividade para novos aprendizados, (5) esforços e atitudes de cooperação, igualdade e justiça, (6) menções de surpresa e alegria com resultados ou *insights*, (7) estratégias de ação facilitadoras de ambientes e resultados positivos, (8) superação de estado de ânimo negativo, (9) superação de estratégias equivocadas, egoístas ou destruidoras, (10) criação de cenários futuros desejáveis para a espécie humana.

Em que pese ter a vasta obra de Chris Argyris e Donald Schön uma ampla base cognitivo-social; em que pese haver pressupostos basilares sobre os padrões consistentes, repetitivos, observáveis, mensuráveis e generalizáveis de fenômenos e processos relacionados à percepção, à estrutura e operação do pensamento, a sua integração inseparável com as emoções e os sentimentos e, certamente, em que pese haver todo um arcabouço teórico que trata com detalhes sobre os padrões repetitivos e articulados dos comportamentos em forma de estratégias de ação, pode-se afirmar com segurança que definitivamente a obra destes dois pesquisadores não versa sobre uma teoria da personalidade, de traços ou de tipos de personalidade. Na verdade, trata-se de uma tentativa de resposta à inquietação do que seja a intenção humana ao agir. Eles criaram três macro modelos da prática humana (Argyris e Schön, 1974). Com eles, podemos detectar

os valores e motivos que inspiram a prática concreta e os resultados esperados e/ou surpreendentes das pessoas, equipes ou organizações.

Com estes cuidados de não estar testando personalidades e evoluções de vidas pessoais, e sim o modelo de comportamentos observáveis, estes exercícios são sempre seguidos de uma breve pesquisa qualitativa sistêmica das imagens construídas e reveladas. Colocadas à análise, considera-se que as imagens têm por natureza ou finalidade, a “reprodução” da realidade exposta no ou com o estímulo, ou pelo menos a fidedignidade (nunca alcançada plenamente) dos processos internos das pessoas. Assim, procuramos ver o que elas têm de semelhança, diferença, paradoxos, inconsistências, contradições explícitas e implícitas e incompatibilidades. Este tipo de exercício permite inúmeros movimentos educativos: (1) análise discursiva dos elementos propostos nas imagens; (2) classificação temática de suas naturezas; (3) frequência dos processos internos (imaginação, pensamento, emoções, sentimentos, julgamentos, atitudes, intenções, inclinações de ação, prontidão de ação, etc.); (4) domínio da estrutura do pensamento (consistência interna, suposições, estruturação lógica, etc.); (5) domínio das possibilidades de estruturas sistêmicas da argumentação (uma vez se tenha a narrativa composta pelas imagens é possível extrair uma quantidade enorme de arquétipos sistêmicos embutidos nas narrativas).

Nada melhor para explicar as dimensões construtivistas dos projetos do que este tipo de exercício. São poucos minutos, talvez quinze ou vinte, para um experimento destes com os cinco tipos de processos/produtos descritos no parágrafo anterior, para provocar uma reviravolta paradigmática sobre a percepção da origem e da emergência das imagens, diante de um único e mesmíssimo estímulo. Depois de uma experiência intensa com os cinco tipos de exercícios propostos, fica bem mais fácil perguntar aos clientes e alunos quais são as diferenças reais entre esta

experiência de imagens e as imagens produzidas nas conversas nas organizações e sobre os projetos. E abre-se a perspectiva de entendermos os projetos como uma jornada cognitiva de construção social e de convergência de imagens em suas múltiplas fases. E assim sendo, certamente é também uma jornada política e educativa, leituras estas desconsideradas na literatura tradicional de GP. É inocência pensar que GP é apenas uma tarefa de desenvolvimento econômico na qual predominam a técnica, a instrumentalidade. O mais grave é que esta perspectiva favorece a imposição política e tácita de uns poucos sobre a maioria. Somente uma leitura instrumental pode tornar o processo inteiramente alienante e sacrificial para muitos.

Oitavo: Clínicas de Desempenho Profissional para a Criação de Comunidades Reflexivas de Prática

Provavelmente o uso artístico mais significativo para a criação de verdadeiras comunidades reflexivas de investigação de práticas com os nossos clientes/alunos são as Clínicas de Desempenho Profissional, tanto individuais quanto coletivas, nas quais os clientes/alunos fazem o mais extenso e vertical dos processos de investigação. Esta construção artística é talvez a nossa contribuição teórica e estética mais apurada, aquela à qual nos dedicamos por mais de três décadas de invenção, testes, ajustes e busca de prática bem-sucedida.

Já afirmei em todos os livros anteriores que admiro a contribuição pessoal, enquanto pesquisadores e consultores, de três dos meus mestres: Chis Argyris, Donald Schön e Robert Freed Bales, e não somente suas biografias acadêmicas. Suas vidas servem de testemunho cortante de uma contribuição exemplar e auspiciosa da academia para os destinos da democracia. São bons seguidores da melhor tradição da pesquisa de Kurt Lewin, com uma preocupação única: como responder à questão de o ser humano ser ou

poder ser sempre mais competente? Ou, colocada noutra perspectiva: em que bases normativas se pode criar um ambiente de convivência (mundo comportamental) cujos padrões relacionais estejam baseados na reflexão e no teste público das hipóteses e teses e na aprendizagem transformadora, mais do que processos e encaminhamentos meramente adaptativos, que mudam as estratégias, mas não se afastam dos mesmos objetivos?

O desafio é propor métodos e técnicas, de modo que todos se sintam e se tornem iguais no uso da palavra e na escolha dos critérios da decisão, que cada participante tenha o mesmo poder de investigação e de construção social. Aqueles três pesquisadores nunca se colocaram com uma proposta de igualdade social abstrata, apenas “discursiva”, cuja estética e mérito estejam apenas na consistência lógica dos discursos. Eles propõem métodos e técnicas que promovem mais que isto: há roteiros normativos, formas de fazer e transformar, de tal maneira que, na prática, os participantes nunca abdicuem dos cuidados do monitoramento da implementação consistente de todos os critérios efetivos para a construção da igualdade e da justiça. Bales, Argyris e Schön, infiro e atribuo, não raciocinam e nem operam na suposição de que bastam as políticas ou corpos de leis, atualmente proliferados e fervorosos, em discurso exortativo ou jurídico na defesa da democracia. Para eles, a democracia nasce, se estrutura e opera com base nos elementos essenciais constitutivos da realidade social: ações e interações humanas com reciprocidade de direitos e deveres. Eles desenvolvem teorias com a intenção precípua de oferecer orientações normativas para as verdadeiras transformações, desde que as pessoas queiram se assumir como cidadãos responsáveis, e como causadores e criadores de seus ambientes e seus destinos, desde que se coloquem publicamente em abertura para o teste, análise e julgamento de suas hipóteses, teses e intenções contributivas da ação coletiva.

Agora, um detalhe importante: eles não propugnam um “teatro de faz de conta”, um ambiente de “assembleísmo” no qual as pessoas têm garantido um direito inquestionável e um espaço interminável para expor teses e abstrações ou fazer jogos intrincados de palavras, retórica e disputa de poder ou de imagem. Pelo contrário, e eis o grande desafio da educação reflexiva: as pessoas para praticá-la devem ser fortes em três sentidos ou três dimensões. Num primeiro, a fortaleza se dá quando as pessoas assumem as idéias, os sentimentos e as intenções de agir. Ou seja, as pessoas devem ter a coragem e a prontidão de dizer por inteiro, com transparência e assertividade, aquilo que pensam. E nisto está embutido um princípio basilar de que quem fala deve imprimir consistência ao que diz. A pessoa deve ter a coragem não somente de falar o que pensa, o que sente e o que quer fazer, mas também de assumir a responsabilidade pela conexão, articulação, precisão, consistência e congruência do que está dizendo. Falar, dizer e demonstrar têm ônus, mas, para aqueles três mestres, este ônus deveria ser sempre menor do que calar.

A segunda fortaleza diz respeito à competência comunicativa para a investigação. As informações precisam ser descritivas, observáveis, testáveis e, sobretudo, devem ter utilidade e importância para a ação. Então, há alguns princípios que dão suporte a esta segunda fortaleza: o que dizer, a quem dizer, como dizer, em que circunstância dizer, para que finalidade dizer o que se diz. E estes princípios vão colocar um separador de águas no tratamento da emoção. A Ciência da Ação se desloca, imediatamente, visceralmente, da atitude protetora de que toda e qualquer emoção humana é natural e legítima, logo, passível de total expressão catártica. Não e não! No mais das vezes, são expressões injustas, pois podem contar, inclusive, com o apoio e a conveniência da facilitação profissional, em nome da catarse. Deve-se atentar que, para garantir esta expressão catártica, para colocá-la

de modo apropriado, primeiro é imprescindível se estar numa atitude de empatia com o caráter da naturalidade e da legitimidade da emoção ou sentimento de uma pessoa, inclusive como manifestação de humanidade ou compaixão. Mas, por outro lado, a Ciência da Ação aponta e exige uma outra orientação definitivamente diferente, ao fazer a pergunta: a expressão desta emoção provoca justiça e reciprocidade nas interações sociais, de modo a formar um ambiente confiável e justo? Claro que sentir e emocionar-se é natural, legítimo e humanamente comum, ontológico, mas o que se deve perguntar é: como a pessoa afeta os outros com a expressão de sua emoção e seus sentimentos? Como a pessoa age ou agiria com base nesta emoção? E, sobretudo, quais são as consequências de uma ação carregada ou impulsiva, que atende sem reflexão aos sentimentos e às emoções?

Terceira característica: as teorias de Bales, Argyris e Schön não são subservientes e melífluas para aplaudir a construção de mitos e falsos heróis. É uma teoria da humildade, no melhor sentido do termo: sei o que sei, sei o que não sei, e sei pedir ajuda quando não sei. Argyris e Schön, em especial, construíram uma teoria de como o ser humano se recupera do erro, investigando-o em suas categorias de raciocínio. Fizeram isto com base nas condições da lógica de Von Wright (1971) um quadro de tratamento das condições de erro (Argyris e Schön, 1978), que é um primor no apoio aos facilitadores e às equipes ou grupos desejosos de investigar, verdadeiramente, como lidar com erro. Eu, pessoalmente, tenho esta preferência e a assumo como a primeira referência mental e instrumental para minhas pontuações nas sessões de investigação em equipes, e, muito especialmente nas clínicas de desempenho: qual o erro que vamos tentar entender, diagnosticar e como imaginar valores, estratégias e meios de superá-lo? Estas histórias de grandes heróis dos negócios custam muito caro para muitos.

Excelente Oportunidade

Em essência, as experiências com as clínicas individuais e coletivas estão voltadas para uma regra axiomática da Ciência da Ação: não fazer a investigação na categoria dos valores proclamados/esposados, como se faz corriqueiramente em todos os ambientes sociais, inclusive nos ambientes da educação convencional e nos métodos usuais de defesa de teses acadêmicas. As clínicas tratam de prática concreta e de construção de teorias de forma pública, testável e por consenso nas observações comportamentais e de estratégias de ação do agente (pessoa ou entidade). Quem responde a perguntas sobre valores – feitas indiretamente e, às vezes, inocentemente, pois muitos pesquisadores acreditam que as respostas não estão contaminadas – tende a se defender e a defender sua imagem com base em retórica, persuasão e outras intenções não reveladas. É fundamental criar as condições de teste dos comportamentos e dos valores inferidos. Os registros de relatos indiretos (escuta) de observações indiretas (feitas noutro local e noutro momento) de pessoas indiretamente envolvidas (opinadores) são as fontes mais contaminadas, entre os tipos de relatos com finalidade de construção de teorias científicas, em minha opinião. Mas são defensáveis do ponto de vista hermenêutico, como teorias de uma realidade construída.

Há muitas teses sobre a eficácia em consultoria. De acordo com o modelo tridimensional da eficácia dos consultores (Valença 2007, 2009, 2011), acho que o foco se concentra mais na dimensão do domínio técnico. Aspiro a que possamos fazer mais avaliações da teoria-em-uso dos consultores, ou seja, que usemos um método para a avaliação artística do desempenho do profissional. Claro que muitas teses são válidas quando buscam a avaliação técnica a partir do que percebem ou pensam outras pessoas, terceiros interessados, do que elas gostariam como deveria ter sido o processo de atuação ou intervenção técnica do consultor. Ou seja, nas teses dominam as leituras mais sobre os desejos e expectativas

dos respondentes do que propriamente sobre a teoria-em-uso, o estilo e a qualificação comportamental do consultor, o seu desempenho artístico enquanto consultor-interveniente. Outras vezes, as teses focam na consistência entre a percepção, semelhança ou confirmação de certos elementos defendidos em alguma teoria de algum pesquisador sobre consultoria. Esta perspectiva fala mais da confluência de abstrações atributivas, do que propriamente da competência das estratégias de ação do interveniente (Argyris 1970) na arte da consultoria.

Consultoria em aprendizagem organizacional é uma arte!. Não fui e nem sou totalmente contra estas experiências e teses mais atributivas e abstratas. Sempre opinei, no entanto, quando estou nas bancas de exame, que quem faz perguntas discursivas e ouve respostas (muitas defensivas) também recursivas sobre uma intervenção artística (eficaz ou não de consultoria) age como um crítico de cinema que gostaria de fazer uma tese em ciência da ação, e não podendo observar diretamente um ou mais de um personagem, mas dispondo apenas de relatos de terceiros sobre os seus comportamentos, passa a elaborar teorias. Ainda assim, o crítico poderia ter registrado diretamente (a gravação) as observações indiretas (depoimentos de terceiros). Julgo que sua crítica tende a ser imprecisa e parcialmente inválida, digamos, porque ele não assistiu/observou diretamente o filme e nem dispõe de gravações diretas dos comportamentos dos personagens.

Com base em dados indiretamente observados e indiretamente coletados, ele precisa escrever sua crítica e teoria, premido por várias circunstâncias, (quem sabe o prazo final de sua tese), sem ter assistido ao filme. Seu recurso é fazer perguntas a atores periféricos, numa observação, indiretamente indireta, daquilo que lhe interessa saber. Ora, como se pode fazer isto? Qual a segurança destes depoimentos sobre as características ou os méritos da teoria de ação (do desempenho-em-uso) do consultor

(do diretor, na analogia) e dos principais clientes (atores, para insistir na analogia)?

Não seria boa observação em ciência, suponho, se a análise de um fenômeno dependesse dos depoimentos indiretos de terceiros, mesmo que fossem depoimentos de um(a) grande especialista, capaz de fazer a crítica no lugar (e talvez melhor que ele) do crítico (do aluno, na analogia) que pesquisa. Em minha opinião, isto não passaria de um método impróprio que, antes de mais nada, aponta para o duplo depoimento da autoridade! O que eu aspiro e que sempre sugiro nas ocasiões em que estou em banca? O estímulo e incentivo à construção de pesquisas com experimentos e observações comportamentais gravadas. Diretamente gravadas. Na minha opinião, estas teses são muitas vezes desenvolvidas por alunos e pesquisadores inexperientes, em ciência e no mundo da consultoria, usando teorias ecléticas, fundadas em depoimentos de terceiros. O mais grave: são depoimentos sem precisão adequada do ponto de vista da teoria da intervenção. Eu defendo que aqueles registros indiretamente indiretos revelavam e apontavam mais para o estado de ânimo do respondente do que mesmo para os fatos ou fenômenos supostamente observados.

Se as teses fossem sobre os estados de ânimo, a boa ou má querência destes depoentes, então tudo bem. O foco seria outro. Sugiro, com frequência e com boa fé, e com meu compromisso de ajuda efetiva se houver abertura, para a construção de situações de pesquisa que venham a usar métodos de ensino prático, com os quais possam ser eleitos processos de observação direta, no grau máximo possível, sobretudo com gravações da prática concreta (teoria-em-uso) dos consultores intervenientes, durante o processo de sua atuação no ambiente e com os seus clientes, para sua avaliação. Mas sei o quanto é difícil este caminho e o quanto ele implicaria exigências de requisitos de recursos, prazos, negociações entre as partes, aprofundamento das análises e tempo de

dedicação, tanto de alunos como dos colegas professores. Julgo, no entanto, que poderia ser tentado este caminho em um número mínimo de teses.

Em, minha opinião, é fundamental saber se houve competência e eficácia, aprendizagem e justiça, favorecidos pela arte na intervenção de um consultor. As três dimensões que defendo: (a) domínio técnico, (b) domínio artístico e (c) capacidade reflexiva na interação. Assim, parece fundamental que se tenha material de observação indireta (a gravação) com reprodução de uma experiência direta (a própria intervenção gravada), isto é, o pesquisador gravando os comportamentos do consultor para elaborar uma articulação das suas estratégias de ações enquanto interveniente, no curso de suas ações de mediação e ajuda, pois isto permitiria uma análise mais precisa e justa. O objeto seria identificar a teoria-em-uso do interveniente, em sua competência artística, e não apenas as opiniões ou confluências de opiniões de terceiros. Minha proposta continua aberta. Aparentemente, as dificuldades são muitas: na mentalidade, na abertura para experimentar, na escassez de meios, nas restrições das leis e na burocracia. Falta mais para se avaliar a arte de praticar consultoria, ou qualquer outra arte. Vai além de uma mera tese de opiniões e de valores proclamados.

Capítulo 12: Defesa do Método das Clínicas de Desempenho Profissional

Antonio Carlos Valença

Fazemos aqui uma defesa dos princípios, métodos, técnicas e procedimentos em Ciência da Ação. Inicialmente, retomar alguns princípios que tornam a Clínica de Desempenho Profissional um método e uma técnica inteiramente voltados para a criação de Comunidades Reflexivas de Prática Profissional. Se atentas e boas seguidoras destes princípios, julgo que as Comunidades Reflexivas de Prática se instalam, se criam e se mantêm, sistematicamente, em concordância com eles.

A pesquisa sistemática que faço há mais de duas décadas, desde os anos 70, confirma a teoria de Chris Argyris e Donald Schön sobre as três naturezas simultâneas, complementares e interdependentes da Ciência da Ação. Trata-se de uma ciência: (a) descritiva dos padrões comportamentais humanos deliberados, dos mundos comportamentais e da cultura humana, (b) hermenêutica ou interpretativa ou inferencial das intenções humanas, dos valores que inspiram, orientam e guiam a ação prática, e das estratégias humanas com seus cálculos das consequências desejadas e planejadas (ou seus contrários) e, finalmente, (c) normativa, inspiradora, orientadora ou modeladora da mudança ou transformação do statusquo, ou seja, uma ciência que aponta ou prefere princípios de lucidez, autonomia, reciprocidade e democracia nas interações e acordos (e se coloca contrária aos seus opostos), além de recomendar a avaliação sistemática da eficácia, da competência e da justiça das escolhas das estratégias de ação, dependendo do contexto e dos objetivos dos agentes numa determinada situação.

Argyris e outros (1985) defendem que a Ciência da Ação

“...busca criar comunidades de investigação que se tornam comunidades de prática social. Tal investigação toma a forma de uma deliberação prática, aquela guiada por normas da ciência, tanto quanto pelas normas da prática. Em Ciência da Ação construímos sobre práticas para o alcance de acordos no dia a dia, de modo que tornamos tais acordos mais consistentes com os valores científicos tais como a informação válida e o teste público” (pg 12).

Princípios Básicos numa Comunidade (*Ad hoc*) Reflexiva de Prática

Alguns princípios são básicos no processo de formação e atuação numa comunidade reflexiva de prática e devem ser seguidos com maestria, disciplina e reciprocidade das partes nos exercícios de Clínica de Desempenho Profissional:

1. cada participante precisa aprender a acionar, efetivamente, o seu **direito a voz e voto** (e o facilitador deve modelar isto, logo de início, nas interações e experimentos, de modo a ajudar a manter este princípio operacional continuamente), através da afirmação assertiva e transparente de suas hipóteses e teses, advogando-as, mas colocando-as à investigação;
2. cada afirmação ou atribuição de qualquer membro deve ser alvo de **teste público**: (a) da descrição de sua natureza semântica ou sintática; (b) da sua evidência diante dos fatos ou fenômenos observados; (c) da sua consistência lógica e sistêmica; (d) de sua utilidade para os fins desejados;
3. todos os pressupostos e toda a dinâmica da raciocinação e do raciocínio devem ser postos a **testes do julgamento de consistência, validade e utilidade**;
4. todas as hipóteses e teses de estratégias de ação, depois de devidamente colocadas a julgamento de relevância ou outros fatores (à escolha do cliente ou sugeridos pelo facilitador) devem ser analisadas do **ponto de vista da viabilidade/exequibilidade prática**;

5. toda e qualquer escolha deve ser analisada da perspectiva da **responsabilidade causal dos envolvidos**;
6. além da consciência da responsabilidade pelas consequências, o teste mais significativo é o **grau de comprometimento interno (coletivo) com a implementação das ações**;

Esses seis princípios devem servir de orientação operativa, de tal modo a se transformar na pedra de toque do trabalho educativo do facilitador, cuja missão fundamental é conduzir três atividades primordiais: (1) gerar informações válidas, relevantes e úteis, (2) favorecer as decisões conscientes, livres e informadas, e (3) ajudar a desenvolver o comprometimento interno das pessoas responsáveis com as decisões tomadas. Quanto mais se alcança a competência nessas três atividades primordiais, mais se manifesta a diferença entre pessoas e equipes eficazes e coesas daquelas ineficazes e causadoras de interações e relacionamentos polarizados.

O que é uma Clínica de Desempenho Profissional?

A Clínica de Desempenho Profissional é um meio educativo de reflexão coletiva, voltado para promover a aprendizagem organizacional e o aprimoramento de competências pessoais. Sua operação demanda e reforça, simultaneamente, a construção e sustentação de um ambiente concreto de interação e aprendizado confiável e confortável entre os profissionais de uma comunidade. A reflexão nessa comunidade se dá, a partir da construção de um diagnóstico de uma teoria-em-uso, ou seja, da apresentação, da análise e do teste criterioso da prática de um profissional. Deve ser uma reflexão em torno de uma situação real, bem ou malsucedida (de preferência), típica dos condicionamentos e das influências do ambiente, a partir da observação dos padrões comportamentais desta comunidade, seguida de sugestões e de orientações práticas de estratégias de ação para o profissional, compatíveis com a situação. Pode ser complementada por

acordo de ação coletiva e de um planejamento participativo de atuação em torno da situação analisada.

A ideia é que a comunidade profissional, de forma coletiva, consiga compreender e expandir seu modelo mental em relação à situação e, de forma consistente e sistêmica, consiga mapear alternativas de ação mais eficazes para lidar com a situação. A proposta central é promover uma experiência prática de aprendizagem reflexiva com os participantes da clínica. Uma experiência baseada numa metodologia consolidada na pesquisa acadêmica do ensino prático, no meu caso, inspirada em especial nas obras de Chris Argyris e Donald Schön, tendo como foco o aprimoramento da expansão da consciência e das competências pessoais do profissional clinicado, colocando a ação humana dos profissionais e da própria comunidade como objeto de investigação, teste e aprendizado coletivos.

Histórico da Clínica de Desempenho

A Clínica de Desempenho Profissional é o modelo artístico mais sofisticado da minha história profissional com os serviços de ciência da ação e aprendizagem organizacional. Sempre foi usado como um *modus operandi* do talento investigativo democrático, um processo artístico de produzir reflexões em meio às conversações produtivas, uma técnica relevante para a criação de verdadeiras comunidades reflexivas de investigação da prática profissional. Nessas clínicas individuais, que julgo uma construção artística, à qual dedicamos uma pesquisa e um apuro sistemáticos na sua estruturação e sua operação, por mais de três décadas de invenção e de prática revisitadas, os clinicados têm confiado e experimentado o mais extenso e vertical repertório de processos de investigação e de situações complexas de sua prática profissional.

No início da década de 80, ainda usávamos repertórios da literatura de Estratégia Empresarial, especialmente os modelos de tomada de decisão, próximos aos sugeridos pela Pesquisa Operacional. Nessas condições, reuníamos os clientes e investigávamos os cursos alternativos para sua ação, usando, com outros colegas consultores, as matrizes complexas de critérios e modelos estatísticos de análise. Os desenhos aconteciam no âmbito do julgamento objetivo e instrumental das ações, de acordo com uma racionalidade técnica, avaliando os critérios implícitos ou expressos da decisão. Era pouco, pois aquilo não passava de um julgamento objetivo, sofisticado talvez, mas estava distante de análises que poderiam envolver as possibilidades subjetivas e de cálculos intencionais que envolviam as ações.

Nosso empenho em compreender e tentar praticar bem o modelo de Aprendizagem Organizacional de Chris Argyris e Donald Schön (1978) e de ensino prático reflexivo (Schön, 1987), desde o início dos anos 80, nos levou aos poucos a ajudar os clientes a mapearem sua causalidade pessoal na confecção, acionamento e implementação de cursos de ação. Um cliente e amigo, Pedro Ivo Moura, cuja indústria de baterias automotivas completa mais de 35 anos de serviços intermitentes de estratégia empresarial comigo, foi o grande incentivador do método. Estávamos treinando em 1982/1984, com um encontro mensal de 16 horas, perto de cem de seus representantes comerciais em competências de “Teoria de Ação Comunicativa com os Clientes”, quando passamos a criar um modelo e os passos da primeira Clínica de Desempenho Profissional, tentando nos aproximar das orientações normativas dos dois mestres, Chris Argyris e Donald Schön. Assim, fazíamos alguns exercícios dramatúrgicos com os participantes ao investigar, no âmbito das interpretações dos modelos de ação usados nas dramatizações, qual era a causalidade de cada um dos treinandos no curso eficaz ou ineficaz de suas ações

e das suas consequências em seus negócios. Aos poucos, estruturamos os passos da Clínica de Desempenho Profissional.

Hoje, dispomos de centenas de clínicas facilitadas e gravadas em vídeo, compondo um rico acervo sobre Comunidades Reflexivas de Prática. Este acervo de clínicas de desempenho profissional se deve, em especial, à existência de uma Comunidade Reflexiva de Prática, aberta e *ad hoc*, que se manteve viva por mais de quinze anos no Programa Aberto de Formação de Consultores Organizacionais. A experiência se deu entre os anos de 1988 a 2004, quando mais de 150 consultores experientes ou neófitos de consultoria, se reuniam todos os meses por 16 horas e a cada seis meses por 24 a 80 horas para exercícios reflexivos. O acervo está destinado ao silêncio, pelo acordo estabelecido com as partes, desde seu início.

Benefícios Profissionais com a Experiência

Os benefícios advindos da experiência das Clínicas de Desempenho Profissional durante décadas de trabalho com as comunidades de consultores e com meus clientes repetem as características e os objetivos almejados na literatura para Comunidades de Prática Profissional (Argyris e Schön, 1978,1996; Argyris 1982, Argyris e outros, 1985; Peter Senge, 1990, Wenger, McDermott, Snyder, 2002):

- aprimoramento na prática do processo de escuta simultânea do sentido e da estrutura de raciocínio e de comunicação na forma de conversação produtiva, focada na análise dos pressupostos e critérios;
- aprimoramento do pensamento sistêmico; compreensão abrangente de uma situação, enxergando o seu todo, de forma integrada, mais do que os elementos isolados;

- melhoria na compreensão, e domínio da atuação na situação com a elaboração do diagnóstico em forma de Arquétipos Sistêmicos;
- elevação da capacidade de conduzir e resolver os impasses da situação por meio das sugestões práticas e estratégicas dos participantes;
- registro, consulta e facilidade de compartilhamento e multiplicação do aprendizado, já que as clínicas podem ser gravadas em vídeo e fornecidas num relatório multimídia completo;
- reorientação da percepção dos participantes, ajudando-os a identificarem e compreenderem na situação quais são os fatores críticos nas ações, e suas interdependências sistêmicas, os padrões de comportamentos sobredeterminantes, as estruturas em ação e os pontos estratégicos, nem sempre perceptíveis à primeira vista.

Naquela experiência do Programa Aberto de Formação de Consultores Organizacionais, não havia qualquer forma de gratificação para os participantes (bolsas, certificações, notas de avaliação, disputas de artigos, etc.), mas simplesmente o prazer de conviver e refletir sobre acertos e erros na própria prática da consultoria ou na de terceiros, junto aos quais havia o compartilhamento de sua experiência, com base na teoria, nos métodos e técnicas propostos em toda a literatura, sobretudo em Chris Argyris e Donald Schön. Este número de mais de 150 participantes diz respeito apenas àqueles que permaneceram refletindo conosco por, no mínimo, dois e, no máximo, dez anos. No total, mais de duzentas pessoas participaram daquela formação.

A Clínica de Desempenho é um método reflexivo e uma ferramenta especial da Ciência da Ação

A pesquisa de duas décadas (70-90) de Chris Argyris e Donald Schön confirma as três naturezas simultâneas da Ciência da Ação: é ciência descritiva, é ciência hermenêutica ou interpretativa ou inferencial e é ciência normativa, orientadora ou modeladora das melhores estratégias de ação, dependendo do contexto e dos objetivos dos agentes na situação. A Ciência da Ação defende, sempre e em qualquer situação ou circunstância, as seguintes teses ou suposições:

- a. o sujeito/agente deve ter por crença ou premissa apreciativa que o outro, seu interlocutor ou não, tem um **potencial inesgotável de força interior**; tem a capacidade de construção de **teorias causais eficazes para agir com competência e liberdade**; é capaz de aprender com as ações em curso, suas e dos outros;
- b. o sujeito/agente é potencialmente **capaz de exercitar a autorreflexão e o autoexame** a serviço da sua compreensão dos fatores subjetivos e das condições objetivas que envolvem suas ações;
- c. o sujeito/agente é potencialmente **capaz de atuar com mais atenção e eficácia** nas suas operações mentais e na construção das teorias causais que fundam suas atitudes e predisposições para agir;
- d. o sujeito/agente é **capaz de aprender e desenvolver o autodomínio e a inteligência emocional** e, assim, atuar de modo a controlar suas reações e condicionamentos emocionais e sentimentais nas interações com os outros;
- e. o sujeito/agente tem, por natureza essencial, essa **potencialidade de ser humilde para lidar com as condições de erro na investigação e na ação prática**, nas situações de ambiguidade, contradição, incompatibilidade e retenção da informação para circulação ou teste;
- f. o sujeito/agente tem a potencialidade de se **sentir forte, paradoxalmente, ao saber/poder pedir ajuda** para superar seus

condicionamentos e padrões repetitivos equivocados, ineficazes ou desviantes de ação;

- g. o sujeito/agente pode **aprofundar seu senso de responsabilidade e seu senso de eficácia** refletindo-os no cálculo das consequências de suas ações, no curso da ação-em-ação;
- h. o sujeito/agente, uma vez estruture sua capacidade de reflexão e de teste público de suas hipóteses e teses de ação, vai potencializando e fortalecendo suas ações e **escolhas mais cooperativas, criativas, transformadoras e justas**.

Essas crenças ou suposições basilares se diferenciam e se deslocam, e até confrontam o eixo convencional, predominante nas teorias administrativas que têm por base suposições e justificativas de controle, na forma de duas naturezas opostas e, de certo modo, contraditórias entre si: (a) teorias para as quais o sujeito/agente é “racional”, capaz de decidir e agir com base em pressupostos lógicos ou seguindo e controlando as situações a partir das orientações e dos modelos de compêndios objetivos, consistentes e infalíveis, tão ao gosto e na moda e (b) teorias aparentemente generosas de respeito e de amor incondicionais ao outro, mas que, na prática, são marcas de um controle sutil e dissimulado, melífluo, baseado na sedução, na conveniência ou na diplomacia da ocultação da intenção (“isto não é politicamente correto!”, embora seja humanamente hipócrita) ou no uso explícito do controle unilateral, em nome de uma proteção para os “menos capazes” (“creia em mim, pois eu quero o melhor para você!”).

Essas duas teorias extremas e opostas se deslocam, e muito, da proposta e dos fundamentos defendidos por Chris Argyris e Donald Schön (1974, 1978, 1996) e Chris Argyris (1982, 1985), Donald Schön (1983, 1984), Valença (1996, 2007, 2009, 2012), que propõem, com firme direção, uma recomendação normativa formal da reflexão e do teste público das hipóteses e das sugestões de ação, através da expressão transparente das intenções, que

devem ser colocadas de forma assertiva, firme e impessoal nas investigações da eficácia da ação. Esses testes devem ser feitos, sempre, em forma ou condição hipotética e passível de descon-firmação, uma vez haja a discussão pública com a sua eventual refutação, gerando sempre um grau ou condição investigativa de igualdade para as partes (Argyris e Schön, 1974, 1978, 1996). Esta igualdade, singular na prática, não é nem uma dádiva, nem um favor, muito menos uma concessão gratuita dos fortes. É, antes, uma conquista prática de virtudes sociais da transparência, da confiança e da justiça, um exercício de cidadania e de criação de ambientes democráticos, uma responsabilidade bilateral de todos, na busca de construção de caminhos abertos e construtivos das ações humanas e, sobretudo, da construção de comunidades reflexivas de prática. São as bases de uma educação reflexiva da prática profissional.

Clínica de Desempenho como uma arte de pontuação reflexiva

Temos por preferência nos restringido a facilitar essas clínicas, delimitadas ao escopo teórico e metodológico proposto pelos autores da Ciência da Ação. Com alguns formandos e colegas formados, temos insistido na impropriedade de leituras ou abordagens nas clínicas que excedem o contexto do observado e do testado publicamente, já que tais leituras, aparentemente “mais profundas”, de caráter subconsciente ou mesmo inconsciente, privilegiam dimensões alcançadas apenas por incursões inferenciais de especialistas, fora do contexto e da objetividade percebida pelos participantes das clínicas, mesmo que haja alegações válidas de autoridade teórica de A ou B de extrema relevância na literatura. Em nossa opinião, a procura por leituras inferenciais, por mais profundas ou baseadas que estejam em boas teorias e bons pesquisadores, serve antes para justificar e confirmar a tese (e o autoritarismo) do facilitador, do que mesmo ajudar o cliente a

tomar consciência dos valores que regem ou inspiram sua Teoria de Ação e os resultados de suas interações. Qualquer comunidade é capaz de criar uma teoria consistente dos comportamentos e atos deliberados de seus membros, testando-a, aperfeiçoando-a, validando-a e depois avaliando sua efetiva atualização. Isso é uma boa prática democrática. Os modelos genéricos da ação humana são imprescindíveis nesses testes.

Na evolução da prática dessas clínicas, com a ajuda dos modelos da Ciência da Ação e com o uso de *softwares* especializados (SysPraxis, SysDecision), os clínicos se tornaram conscientes do que queriam alcançar e fizeram cálculos das consequências, positivas ou não, de suas intenções e atos voluntários. Quando trabalhamos com um cliente por mais de seis meses e, portanto, vamos cumulando e dispondo do conhecimento do perfil dos clínicos (participante relator, sobretudo com o uso de instrumentos validados, como o método Symlog¹¹, por exemplo), do grau de unificação ou polarização da equipe, dos valores da cultura da organização, podemos usar estas informações de maneira aberta e democrática. Com tudo isso, recebemos uma enorme ajuda para fazer os mapeamentos sistêmicos típicos ou específicos do modelo de teoria-em-uso do clínico, de acordo com os princípios modeladores da Ciência da Ação. Na clínica, refletimos com consistência sobre a intenção e os valores-em-uso (de prática) do clínico, quase sempre incongruentes com as teorias que ele pode admitir, proclamar e admirar, sem perceber a diferença entre eles.

Em essência, propomos essa técnica central ao nosso método de trabalho, levando em consideração alguns aspectos críticos, que devem ser imperativos:

11 Symlog – www.symlog.com

- (a) a investigação deve ser feita em torno de situações reais vividas pelos clinicados em seus projetos (sejam pessoais sejam profissionais);
- (b) preferencialmente devem ser escolhidas situações com “condições de erro” ambivalentes, complexas, surpreendentes e, se for o caso, ameaçadoras, para as quais o cliente não tem segurança de caminhos alternativos mais eficazes;
- (c) a investigação deve envolver um processo de diagnóstico, análise sistêmica dos fatores envolvidos para situar a realidade e para discutir potencialidades de movimentos;
- (d) as clínicas são desenhos de reeducação, portanto os participantes devem estar conscientes e desejosos de participar de um processo que venha mudar seus padrões de percepção, atribuição de significado, compreensão de suas paisagens mentais, emocionais e atitudinais, com ânimo e abertura para experimentar novas estratégias;
- (e) a experiência serve de modelagem do grau de democracia ou de igualdade no tratamento das informações, efetivamente praticado pelos participantes em seu sistema real. Neste sentido, o seu aperfeiçoamento sistemático, embora inicialmente artificial durante as clínicas, serve de base para o próprio exercício efetivo— cada vez menos artificial e mais espontâneo – da democracia em seu ambiente ou sistema real;
- (f) os participantes sabem que o processo de aprendizagem é essencialmente social, que cada participante isoladamente aprende com seu caso, especialmente os casos mais demandantes, mas que todo o sistema aprende e suporta a aprendizagem de todos.

Princípios Operativos das Clínicas de Desempenho Profissional

A questão central nos exercícios de Clínicas de Desempenho Profissional é como ajudar o cliente a acessar os seus processos mentais, perceptivos, lógicos, emocionais, atitudinais, seus

valores-em-uso e as suas crenças e suposições operativas que atuam diretamente na ação, com suas respectivas estratégias, pois quando efetivamente acionadas, levam a consequências esperadas ou surpreendentes, devendo o facilitador estar atento para fazer de modo cuidadoso, íntegro e respeitador da prontidão do clinicado, com que as respostas do “por que”, referentes aos valores, sejam respondidas sem sequer serem efetuadas diretamente ao clinicado (Argyris 1982, Argyris e outros, 1985).

Com a intenção de obedecer e nos inspirar nesta norma axiomática, conduzimos as clínicas com as seguintes orientações operativas da Ciência da Ação:

- a) se necessário, além da investigação podemos interromper as ações (expressões verbais ou não-verbais, interações, intenções declaradas etc.) no exato momento de sua ocorrência. Focamos a atenção dos clientes na origem e na dinâmica dos processos perceptivos, cognitivos e emocionais onde eles nascem, e passamos a fazer o mapeamento diagnóstico de sua estrutura, no que diz respeito à ação (portanto, nos afastamos de causas ou motivos inconscientes profundos ou em dimensões não acessáveis);
- b) procuramos trabalhar sempre na dimensão dos significados, usando um instrumento singular da Ciência da Ação: a Escada de Inferência (Argyris, 1982; Argyris e outros, 1985; Schön, 1987). Então, é de fundamental importância que os clientes esclareçam entre si quais os significados que são dados ou produzidos sobre cada um deles, sobre os outros, sobre os contextos, sobre as tarefas, sobre intervenientes ausentes, sobre fatores externos incontroláveis, sobre meios e recursos, sobre resultados esperados etc.;
- c) procuramos focalizar e centrar a atenção sobre os significados considerados sobredeterminantes da ação. Ou seja, quais os significados atribuídos à ação específica de cada um e, sobre-

tudo, os significados decorrentes da inter-relação das ações de alguns ou de todos;

- d) procuramos delimitar qual a “situação” que está sob análise, do ponto de vista da teoria da ação e, neste sentido, fazer a opção epistemológica e hermenêutica de trabalhar a situação sob esta perspectiva teórica, evitando saladas e ecletismos inúteis;
- e) consideramos quais são as “hipóteses” e/ou “teses” que estão à disposição para serem investigadas. Por mais estranha que pareça, uma hipótese ou tese não pode ser descartada a priori, mas deve ser colocada a teste, para exercício de sua falseabilidade;
- f) desenvolvemos um sistemático exercício de consistência lógica das proposições, desacelerando os processos interativos e focalizando, sobretudo, a investigação nos pressupostos, pois são estes que dão armadura e articulação aos pensamentos e emoções – que são um único e mesmo fenômeno, se considerarmos as emoções como estruturas de pensamentos e raciocínios carregados de fortes sentimentos;
- g) ajudamos os clinicados participantes a entender sua causalidade direta e pessoal nessas construções teóricas que os levam a agir de uma ou de outra maneira;
- h) ajudamos os clinicados a compreender como eles reagem diante de situações e contextos semelhantes e o grau de eficácia ou a repercussão negativa destas reações;
- i) ajudamos os clinicados a elaborar uma análise ou mapeamento preditivo dos cursos alternativos de ação, de sua causalidade e de sua responsabilidade com as consequências previstas em cada um deles;
- j) estimulamos os clinicados a se abrirem e a se colocarem em atitude e ânimo de aprender;
- k) quando necessário, ajudamos a criar situações de dramatização nas quais os clinicados possam “ensaiar” sem grandes espantos, medos ou frustrações as estratégias que os façam superar as situações que exigem o aprendizado de novas estratégias.

Passos das Clínicas de Desempenho Profissional

Considero os exercícios das Clínicas de Desempenho Profissional os mais significativos de meu repertório de ajuda, os quais são ao mesmo tempo semiestruturados e de inteira construção poética, aberta. Nas nossas experiências de trabalho, o uso de clínicas tem sido de auspiciosa oportunidade de aprendizado para todos, inclusive no nível mais complexo da avaliação do desempenho individual ou da equipe. Em geral, as clínicas estão estruturadas em sete passos básicos que passo a descrever.

Passo 1: Relato do caso ou situação de prática profissional

No primeiro momento, durante aproximadamente 20 minutos, o participante escolhido como relator (clinicado) da Clínica de Desempenho Profissional **relata**, em forma narrativa, para os demais participantes **um caso ou situação de sua prática profissional**. Esta situação (ambiguidade, hesitação, paradoxo, incompatibilidade na ação, etc.) vivenciada por ele no passado ou no presente, relacionada com o tema da clínica, passa a ser considerada o objeto da investigação e da análise coletiva de seu desempenho. Nesta etapa, a comunidade é orientada para escutar ativamente o depoimento e fazer registros das informações. O participante relator, por sua vez, deve fazer o relato seguindo um roteiro técnico de teoria de ação que envolve entre outros pontos:

- uma descrição objetiva de fatos ou pressupostos sobre a situação
- a tarefa a ser realizada
- qual a intenção
- quais eram as estratégias de ação
- quais barreiras ou dificuldades enfrentadas
- quem eram as pessoas relevantes envolvidas

- como eram as interações
- qual estratégia montada para superar as dificuldades
- como foi o acionamento (a implementação) da estratégia
- quais as consequências desejadas e indesejadas da implementação da estratégia

Passo 2: Investigação apreciativa e estímulo para identificação de novas variáveis

No segundo momento, a comunidade profissional irá, de forma cuidadosa e com a ajuda do facilitador, investigar a situação a partir de protocolos de comunicação que garantam uma conversa apreciativa e produtiva de forma a expandir e aprofundar a percepção da situação em análise. O principal objetivo é a geração de informações válidas e úteis para a ação. Nesse sentido, os participantes fazem uma **investigação apreciativa** com a perspectiva de se manterem, tanto quanto possível, isentos ou com uma atitude de suspensão das certezas. No caso, investiga-se, sem uma “hipótese garantida como certa”, quase sempre a base de geração da informação de base descritiva. A investigação deve ser a mais “neutra” ou informativa possível, portanto sem teses explícitas, (embora sempre haja teses embutidas para quem pergunta algo), mas com a intenção de não criar condições restritivas ao raciocínio do clinicado, que não deveria estar prioritariamente à disposição para responder a teses de seus entrevistadores, mas, antes, deveria ter a inteira liberdade de desenvolver livremente suas teses. Se possível, a pergunta deve vir sem introduções, contextualizações, sem opiniões expressas ou implícitas, sem julgamentos, sem teorizações, sem recomendações de ação. Na prática, é muito mais um pedido de informação, e deveria ser formulada assim: “por favor, descreva...”, “por favor, você pode falar mais de ...”, “detalhe por favor”. Em geral, esta fase demora de 20 a 45 minutos, dependendo do

interesse dos participantes e da complexidade da situação em análise.

Passo 3: Registro das hipóteses, teses e sugestões de ação

No terceiro momento, é recomendado aos participantes que silenciem, por uns cinco a dez minutos, para **registro das hipóteses, teses, sugestões de ação** que cada participante deseje fazer, a partir do que ouviu da descrição da situação. Neste momento, eu elaboro os mapas e arquétipos sistêmicos para servirem de base para investigação e teste com o clinicado.

Passo 4: Processo estruturado de investigação e Modelagem da Dinâmica da situação

No quarto momento, é iniciado um **processo estruturado de investigação** da situação, focalizado em um ponto crucial para análise, a depender do que tenha sido relatado. Nesta fase, o objetivo é ajudar o participante relator (clínico) a perceber as várias dimensões sistêmicas, constitutivas de sua ação (percepções, construção de significados, intenções, valores, estratégias e consequências). Pode haver um processo investigativo e reflexivo sobre a situação acontecida (reflexão sobre a ação), situação em curso (reflexão-em-ação) ou sobre um repertório a ser acionado em situações imaginadas (*knowing*, conhecimento-na-ação (Schön, 1987)). Neste momento, **pode haver exercícios de simulação e dramatização** de situações desejadas ou idealizadas (uma recomposição hipotética da ação no passado ou um ensaio de uma possível ação no futuro). Em geral, são usados três instrumentos básicos de grande ajuda para o entendimento dos raciocínios e teorias causais e para **modelagem da dinâmica da situação**: (a) Escada de Inferência (Argyris e Schön, 1982), (b) Mapas Sistêmicos do Argumento (Maruyama, 1968; Valença, 1996, 2007, 2009, 2011) e (c) Arquétipos Sistêmicos (Peter Senge,

1990; Valença, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012). Através destes instrumentos e com ajuda dos softwares SysPraxis e SysDecision, a partir descrição da situação, o facilitador modela a dinâmica da situação narrada e expõe graficamente os resultados para a comunidade. Esta é também uma etapa de análise, reflexão estratégica e validação das estruturas identificadas pela comunidade. Este momento pode demorar de 20 a 30 minutos.

Passo 5: Investigações abertas e recomendações estratégicas

No quinto momento, todos os participantes podem fazer **investigações abertas** ou **aprofundar o momento anterior**, especialmente se estiverem desejosos de complementar a investigação realizada pelo facilitador. As novas investigações que seus proponentes querem conduzir em desacordo com as teses investigadas pelo facilitador devem ser analisadas cuidadosamente quanto à intencionalidade do participante, porque pode ser um momento interessante de se trabalhar diferenças genuínas ou diferenças por disputa legítima ou não de poder. Normalmente, a melhor posição para o processo de aprendizagem é ajudar **os participantes a se colocarem empaticamente na situação do participante relator** e a fazerem alegações de hipóteses ou teses próprias, especialmente **se eles já tiverem experimentado alguma eficácia numa outra situação semelhante**. É nesta etapa que a comunidade, de forma livre, opina e recomenda estratégias de ação para lidar com a situação, a partir de estruturas identificadas, bem como seus alertas e pontos de alavancagem sistêmicos. Os participantes são estimulados a planejar cenários de melhoria e a construir estratégias sistêmicas de ação, a partir do diagnóstico realizado de forma colaborativa. Todos os participantes aprendem com a situação.

Passo 6: Avaliações e conclusões por parte do participante relator e do facilitador

Neste último momento, o participante relator da situação elabora suas **avaliações e conclusões sobre a Clínica de Desempenho Profissional**, colocando, em especial, em que dimensão ele se sente beneficiado. O facilitador, por sua vez, faz um **retrospecto e uma avaliação da experiência clínica**.

Passo 7: Avaliação Crítica do Desempenho do Facilitador

É possível haver um sétimo momento, a depender do grau de domínio teórico, experiência, motivação e prontidão dos participantes, quando se faz um **exercício de modelagem crítica do desempenho do facilitador**. Este momento pode se transformar numa experiência auspiciosa para se testar a teoria de ação dos participantes, especialmente no que se refere ao grau de transparência e autenticidade de sua competência para confrontar de modo saudável e fazer uma investigação colaborativa, diante de uma figura de autoridade e de hipotético desempenho, normalmente superior ao deles.

Clínicas Coletivas

As Clínicas de Desempenho Profissional Coletivas apresentam uma formatação semelhante às individuais, mas a ação deve fazer parte do repertório de prática de todos os envolvidos, ou deve envolver grande parte dos participantes da comunidade. Os participantes escolhem livremente o tema ou assunto para ser investigado. Nestes casos, fazemos uso de softwares especialistas, SysPraxis e SysDecision, que modulam atribuições, justificativas, descrições operativas e propostas normativas de ação. Escolhidos o tema e a situação, deve-se fazer um exercício investigativo,

participante e democrático com os presentes, voltado para a construção de um modelo de análise que contemple:

- a) os fatores contextuais e as dicas de ação;
- b) as construções de significados dos envolvidos;
- c) os processos mentais, lógicos, as teorias causais e atitudinais para agir;
- d) as escolhas das estratégias;
- e) a compreensão sistêmica das normas do sistema; e
- f) as análises preditivas das consequências, em especial as indesejadas (imagem do agente, tarefa, interação, normas, mundo comportamental, cultura, sistema de aprendizagem, qualidade de vida, justiça).

A construção desses mapas sistêmicos deve ser conduzida em permanente situação de teste e validação coletivos, mas privilegiando a manutenção de um clima e atmosfera de genuína colaboração, respeito e reciprocidade. É papel do facilitador transformar este momento numa experiência viva e singular, na forma de um laboratório de experimentação artificial de uma situação desejada, ou recriada do passado, do sistema de ação e de aprendizagem do clinicado. Eles não estão vivendo, de fato e com todos os riscos inerentes, aquela realidade mapeada; entretanto, no momento mesmo em que a idealizam, a analisam e a prognosticam, eles a estão vivendo na dimensão da imaginação. Isto equivale a vivê-la por inteiro na forma de um planejamento. Na verdade, eles não estão planejando algo fora deles mesmo, como um projeto técnico convencional, e, sim, diagnosticando e planejando a tessitura e a arquitetura de sua ação coletiva e do seu sistema de aprendizagem. As estratégias reais, quando acontecem no seu cotidiano, a partir dessas experiências, se tornam menos ambíguas, ameaçadoras e surpreendentes. A ação coletiva se torna um objeto de investigação e construção científicas.

Uso dos *Softwares* Especialistas SysPraxis e SysDecision

Nas Clínicas de Desempenho Profissional, usamos dois *softwares* especialistas SysPraxis e SysDecision. O *software* SysPraxis dá apoio à intervenção, a partir de exercícios práticos de estruturação das Clínicas de Desempenho Profissional. Tem sua origem nas práticas realizadas por mim desde 1982, ainda sem a ajuda de *softwares*. Com o uso do SysPraxis, é possível, a partir de uma narrativa semiestruturada, trazida pelo participante-relator da clínica, elaborar um diagnóstico em forma de arquétipos sistêmicos (estruturas argumentativas ou linguísticas profundas). De posse destas estruturas, é possível representar o pensamento individual e o coletivo em construção, interligando todos os enunciados ou proposições, de modo interdependente.

O SysPraxis funciona de dois modos: (a) filtrando estruturas linguísticas e argumentativas, a partir de seleção de palavras chaves ou (b) registrando enunciados, a partir de categorias pré-estabelecidas. Esses dois procedimentos “organizam” os enunciados e as proposições do participante-relator e, depois, “estruturam” essas organizações, de modo que, consideradas e identificadas as condições operativas das estruturas, emergem os respectivos arquétipos sistêmicos. Uma vez que os participantes estejam diante de arquétipos sistêmicos, eles são instruídos a refletir, conversar e decidir em duas dimensões: (a) descoberta dos pontos “cegos” ou pontos de alerta, ou seja, refletir sobre as causas por que estão inseridos naquela estrutura (de pensamento e de ação) e (b) os pontos de alavancagem ou de mudança de estado, ou seja, qual a resposta específica diante de recomendações gramaticais genéricas daquela estrutura. Ao dominarem as estruturas arquetípicas, os participantes transformam sua linguagem, seu processo de raciocinação, seus argumentos, suas conversas.

Assim, os participantes se concentram nos fatores críticos, sistêmicos, daquela situação considerada problemática, identificam padrões de comportamento, julgam quais são as saídas cabíveis, uma vez que o *software* as ajude a organizar e a estruturar os pensamentos e as conversas. Os participantes têm uma extraordinária oportunidade de refletir e aprender com suas visões de mundo, pressupostos, estados emocionais e inclinações de ações, em situações demandantes de aprendizagem renovadora ou transformadora, sem se envolverem com debates inúteis ou abstrações desviantes ou alienantes.

O *software* SysDecisionopera, obedecendo a quatro movimentos básicos: (a) elicitação das estratégias para uma situação problemática ou complexa, (b) julgamento das estratégias diante dos valores voltados para a utilidade pragmática da decisão, dos benefícios para o(s) decisor(es), dos benefícios para as partes interessadas, dos benefícios para o ambiente ou cultura do(s) decisor(es) e dos benefícios para a sociedade e o meio ambiente, (c) julgamento do grau de relevância estratégica e urgência das estratégias de ações e depois, julgamento da exequibilidade das estratégias de ações, e (d) julgamento do grau de prontidão e comprometimento com as estratégias de ações.

Ao todo, foram realizadas duas clínicas individuais e uma clínica coletiva. Procuramos seguir todos os passos previstos e descritos neste capítulo. A seguir, as descrições das clínicas, o mapeamento diagnóstico das situações. As recomendações estratégicas elaboradas pela comunidade dos alunos serão mantidas confidenciais.

Orientações e notações para a leitura dos gráficos e arquétipos sistêmicos

As Clínicas de Desempenho Profissional são descritas ou sintetizadas com gráficos e arquétipos sistêmicos. Eles têm por função primordial representar as estruturas argumentativas e de ação do clinicado. São, também, uma fonte de convergência de significados e de apoio para as orientações focadas da Comunidade Reflexiva de Prática para os clinicados. É muito arriscado fazer uma Clínica de Desempenho Profissional sem uma boa estrutura de síntese. Na minha experiência, sempre me pareceu improdutivo uma clínica eclética ou desestruturada. Este tipo de abordagem, com a sedução equivocada de parecer “democrática”, ajuda pouco, quando não confunde inteiramente o clinicado, que está quase sempre numa condição de ambiguidade, ansiedade, frustração ou medo. O clinicado quer ajuda, não quer ficar em meio a disputas de interpretação. Toda ação da comunidade deve se dirigir para ajudar o clinicado. Ele e sua necessidade são o foco. Quando a comunidade consegue mostrar com clareza ao clinicado uma estrutura subjacente, tácita, que opera quase automaticamente nos seus comportamentos e nas suas estratégias, sem a sua plena consciência, é sempre um momento revelador e de grande aprendizado para todos. Numa Clínica de Desempenho Profissional, todos aprendem com esses momentos de *insights* e de emergência compreensiva sistêmica.

Os gráficos e arquétipos sistêmicos obedecem a certas notações, hoje comuns na linguagem e na gramática do pensamento sistêmico. Eis algumas destas notações:

1. **Variáveis (elementos do sistema):** partes, componentes ou fatores relevantes do sistema, passíveis de quantificação e de variação ao longo do tempo.
2. Alguns exemplos: Qualidade dos resultados, Satisfação do cliente, Demanda pelo produto A, Implantação do sistema de rec-

ompensas, Tamanho do quadro de funcionários, Alinhamento dos objetivos do projeto etc..

3. **Relações de causalidade:** relacionamentos que indicam a conexão entre duas variáveis. Esses relacionamentos indicam como uma variável está afetando outra, evidenciando a relação de causa e efeito ou mera influência entre elas. Os relacionamentos entre duas variáveis são representados graficamente por uma seta que indica sua direção de influência e o tipo de variação gerado pela variável causadora. A intensidade ou potência da influência ou causa é revelada na espessura da seta pela seguinte ordem de importância: causa determinante, condição necessária, probabilidade e possibilidade.
4. **Setas azuis** provocam a mesma orientação e/ou ampliação da direção, intensidade, força ou natureza da variável original sobre a variável influenciada. Setas azuis recíprocas entre as variáveis formam ciclo de ampliação sistêmica. Assim, setas com sinais “+” ou “m” indicam uma variação no mesmo sentido. Ou seja, aumentando-se a variável causadora, a variável afetada é também aumentada. Por outro lado, diminuindo-se a variável causadora, a variável afetada é também diminuída. O uso de setas azuis pode substituir essa notação “m”.
5. **Setas vermelhas** em número ímpar provocam a reversão de orientação e/ou a diminuição da direção, intensidade, força ou natureza da variável original sobre a variável influenciada. A presença de setas vermelhas em número ímpar entre as variáveis e na soma total de todo um sistema (retratado graficamente) forma um ciclo de retração sistêmica; setas vermelhas em número par formam ciclo de ampliação sistêmica por dupla negação. Assim, setas com sinais “-” ou “o” indicam uma variação no sentido oposto. Ou seja, aumentando-se a variável causadora, a variável afetada é diminuída. Por outro lado, diminuindo-se a variável causadora, a variável afetada é ampliada. O uso de setas vermelhas pode substituir essa notação.
6. A notação de **duas linhas cortadas** em meio a qualquer seta, ou a presença de um ícone de um relógio, implica uma noção

de retardo na influência da variável original sobre a variável influenciada.

7. Neste capítulo, adotamos a **notação com setas coloridas azuis e vermelhas**, pois acreditamos que facilita a visualização dos pontos críticos nos arquétipos.

Uma das sínteses mais extraordinárias dos dois tipos de *feedback* (o de ampliação e o de retroação) foi elaborada por Edgar Morin, que a intitulou “Os duplos jogos do positivo e do negativo”, em *O Método, A Natureza da Natureza*, Publicações Europa-América, Biblioteca Universitária, 1977, página 208:

Retroação Negativa	Retroação Positiva
Anulação do desvio	Ampliação do desvio
Constância	Tendência
Anel	Sequência
Entropia estacionária	Aumento ou diminuição da entropia
Conservação das formas (morfostase)	Destruição ou criação das formas (morfogênese)
Repetição, recomeço	Devir, dispersão
Rejeição das perturbações	Crises, desregramento, acidentes
Diké (deusa grega do julgamento e da justiça, regulação) (*)	Ubris (conceito grego que passa da medida, extrema arrogância, extrapolação) (*)
(*) Informações colhidas na Wikipédia	

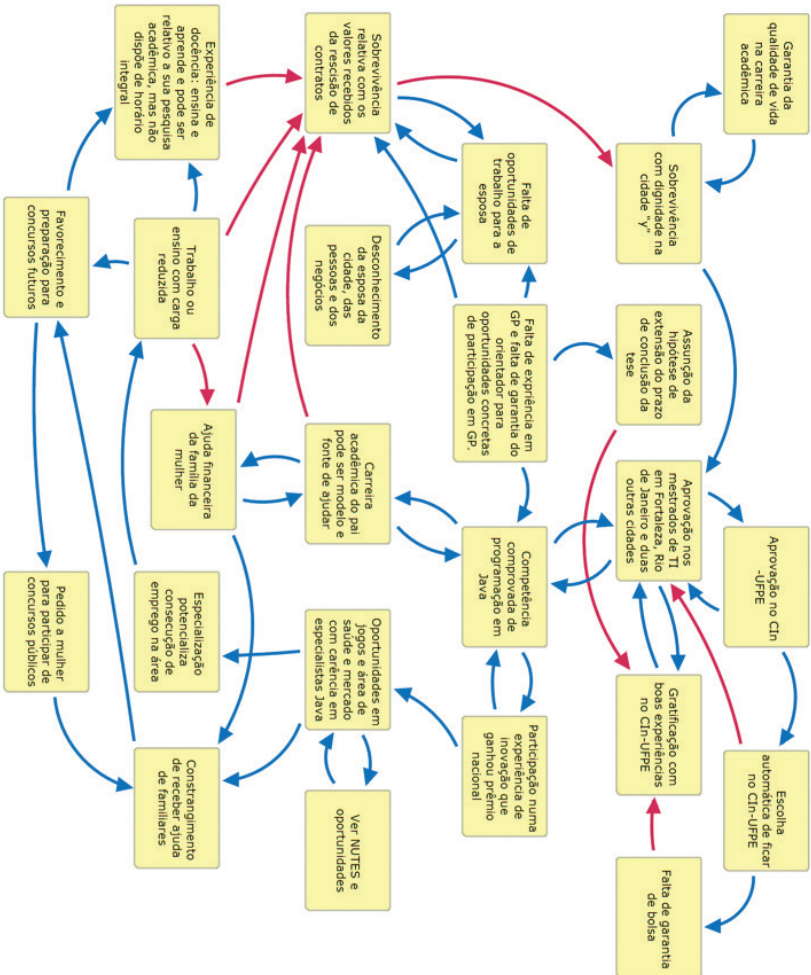
As Três Clínicas de Desempenho Profissional

Foram realizadas três clínicas individuais e uma clínica coletiva de desempenho. Elas seguiram todos os passos previstos e descritos no décimo capítulo. Abaixo o histórico, os mapas sistêmicos e os arquétipos das três clínicas.

Primeira Clínica

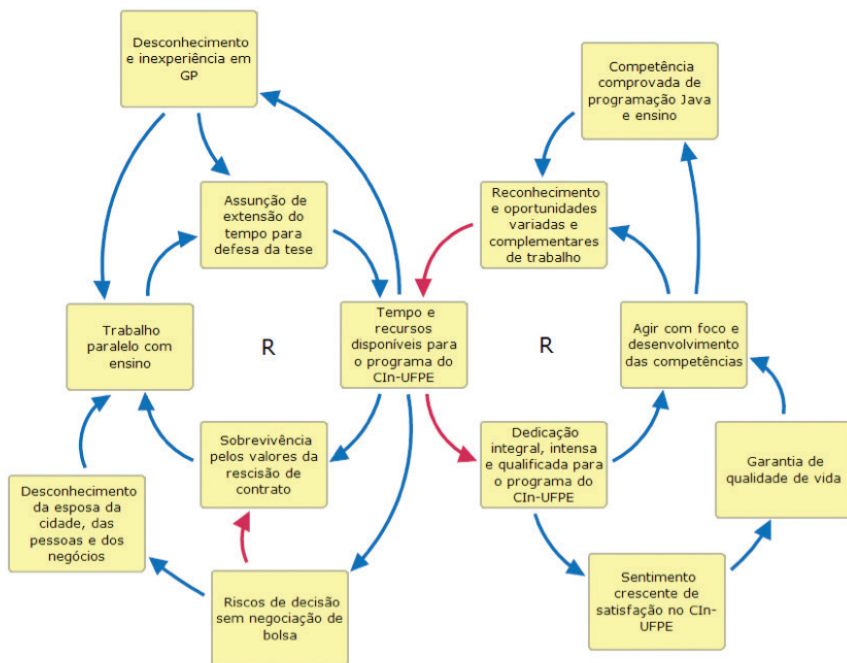
O candidato voluntário, que se apresentou no momento imediato ao anúncio da oferta da clínica vivia um dilema muito grave e de urgência de decisão de curto prazo. Por seu desejo de fazer o mestrado e doutorado no CIn-UFPE, teve o impulso de vir de outra cidade sem uma negociação prévia de bolsa de estudo ou de emprego garantido. Nos primeiros seis meses de convivência com a realidade tensionante, estava prestes a voltar para sua cidade de origem ou submeter-se a um tipo de constrangimento de continuar a viver de contribuições de familiares ou desistir do mestrado. À medida que expôs sua situação na evolução da clínica, no segundo momento, participou abertamente da investigação dos colegas. Ele detalhou aspectos de sua vida financeira, escolar, familiar, profissional e, sobretudo, de seus planos no CIn-UFPE. Seu pedido de ajuda à comunidade foi franca, humilde e calorosa. Desses dois passos, foi possível construir um mapa sistêmico com todas as informações interdependentes relevantes. Depois, fez-se uma síntese com a atenção voltada para o arquétipo de Sucesso para os Bem Sucedidos, ambos expostos a seguir nos gráficos Mapa Sistêmico 3 e Arquétipo 10. O clínico concordou inteiramente com os dois gráficos. Recebeu sugestões confidenciais dos colegas do que poderia fazer nestas condições.

Mapa Sistêmico da Primeira Clínica Individual de Desempenho



Mapa Geral Sistêmico 3: Dinâmica Geral da Primeira Clínica

Arquétipo Sistêmico do Sucesso para os Bem Sucedidos da Primeira Clínica



Arquétipo 10: Sucesso para os Bem Sucedidos da Primeira Clínica

Diário de Bordo Pós Primeira Clínica de Desempenho

(Valença) Orientei os participantes sobre os comportamentos mais adequados durante os sete passos de uma Clínica de Desempenho Profissional. Discutimos o critério de participação. Entre as três possibilidades, uma foi escolhida: voluntários, com preferência para os alunos regulares de mestrado e doutorado, em detrimento dos alunos ouvintes. Eis os principais registros:

(Sérgio) Bem bacana esse momento em que pudemos exercer uma experiência da clínica. Foi muito importante a oportunidade de ouvir alguém com um problema real e sentir o seu

problema. Importante também foi sentir a confiança nas pessoas que fazem parte do grupo e, ainda mais, levantar diversas ações que, de alguma forma, resolvam ou minimizem o problema. De fato, criamos uma comunidade, reflexiva, humana, solidária, sinérgica e companheira. Esse resultado e conquista, sem dúvida alguma, foi o nosso maior ganho.

(Leonardo) Foi apresentado pelo prof. Valença o significado e o funcionamento da clínica. Após as orientações do professor, um colega de sala se dispôs a iniciar o seu depoimento, expondo o problema que estava enfrentando para realizar o mestrado.

A realização da atividade gerou em mim um sentimento de coesão, maturidade e confiança dentro do grupo, além do conhecimento adquirido com a prática realizada.

Os depoimentos e as orientações apresentadas pelos colegas foram edificantes para todos os ouvintes e trouxeram à tona questões vivenciadas por todos os alunos, que muitas vezes não recebem orientação relacionada à forma de resolver ou agir diante das dificuldades encontradas. Também foi discutido o resultado, através do mapa sistêmico, apresentado pelo professor no término da clínica.

(Danilo) A clínica foi interessante. O processo de entendimento do problema, o modelo desenhado e em seguida os aconselhamentos se mostraram eficientes para mostrar ao clínico novas alternativas para sair do problema. Hoje eu realmente entendi o conceito de comunidade e a importância disso.

(Aline) Hoje aconteceu nossa primeira clínica. Clínica é uma investigação e expressão da comunidade sobre um problema. “X” colocou sua dificuldade, como aluno vindo de fora de Recife. Como é difícil se estabelecer na cidade! Foi interessante ver o grupo tentando entender a dificuldade do colega e tentando ajudá-lo com sugestões. Fiquei com vontade de me colocar na próxima clínica.

(Wylliams) Acabamos de realizar uma clínica de desempenho gerencial para entender os problemas de um colega e propor possíveis soluções para o mesmo. Ele apresentou de forma bastante clara que passa por dificuldades financeiras em decorrência do seu deslocamento para a cidade do Recife para cursar o programa de pós-graduação no CIn-UFPE, centro que considera de excelência.

Colocamos possíveis soluções para o colega, que prontamente agradeceu e declarou que colaboramos ao ampliar suas perspectivas de possibilidades.

(Thiago F) Já tinha participado de uma clínica dessas. Ainda não participei trazendo o problema a ser resolvido, mas ajudando com o problema de outra pessoa. Uma experiência realmente interessante é escutar o problema de forma acolhedora e de forma bem transparente. De fato, tanto o “x” quanto toda a turma vivenciou a clínica de forma bem madura.

(Diana) A clínica de hoje foi apresentada por “x”, com um problema bem específico que ele está vivendo em relação a sua situação financeira e a dilemas de como tinha planejado desenvolver o trabalho/projeto de mestrado. Ouvimos o que ele trouxe, fizemos investigação sobre alguns pontos específicos e demos sugestões. Percebi que a maioria do grupo estava alinhada quanto ao que precisava ser investigado e quanto às sugestões e reflexões oferecidas a ele. Penso que foi uma clínica leve e rápida, pelo fato de o problema estar bem definido, bem como pelo fato de o próprio clinicado ter trazido algumas soluções para o próprio problema. Acho que o ajudamos ao fazê-lo perceber que a maioria do grupo trabalha e estuda ao mesmo tempo e que existem outras condições de carga horária de trabalho na especialização dele.

(Rafael) Não é fácil você expor os seus problemas. Acredito que o nosso companheiro de aula, “x”, de forma bem espontânea,

demonstrou coragem ao expor para o grupo os problemas financeiros que está enfrentando para continuar a fazer o seu mestrado no CIn-UFPE, já que ele não é de Recife. Realmente, não é fácil mudar toda uma vida e ainda impactar a esposa e correr atrás de um sonho. Muito legal foi a oportunidade que o grupo teve de estudar a situação dele para poder ajudar, primeiro identificando os problemas através de perguntas e, depois, sugerindo-lhe soluções. Espero que tenhamos ajudado. Enfim, tive a oportunidade de saber o que seria a atividade de clínica.

(Jáder) Estava predisposto a expor meu problema para a turma, pois ele começa a me preocupar. Além disso, estava suficientemente integrado a essa comunidade, a ponto de expor minha vida e minhas características. Gostei bastante das soluções e atitudes que deveria tomar relacionado a elas. Algumas eram conhecidas e estavam em prática, outras desconhecia ou não estava atento a elas. O certo é que as contribuições fortaleceram as minhas expectativas e acredito que vão ajudar na solução que encontrar. Confesso que fiquei apreensivo e até inibido na metade da clínica, pensando que poderia estar me expondo demais e que poderia passar a ser mal visto pelos colegas, mas confio que isso não aconteça e que o mais brevemente possível possa encontrar solução. No entanto, pelo que conheci das pessoas do grupo, elas são extremamente positivas, amigáveis e adultas. Acredito que farão bom proveito da minha amizade e do compartilhamento da minha vida.

(Higor) No primeiro momento dessa experiência, um aluno (clínico) expôs seu problema para os demais. Em seguida, todos fizeram perguntas, sem julgamento, ao clínico para que ele explicasse melhor seu problema. No terceiro momento, todos deram sugestões de como o clínico pode resolver o problema exposto.

Pra mim, essa experiência foi muito interessante. Nunca tinha visto este formato de resolução de problemas. Percebi neste momento o que é a criação de uma comunidade reflexiva e os benefícios que ela pode gerar para seus participantes.

(Paulo de Tarso) 17h30, A escuta da problemática do outro e, em seguida, a contribuição da comunidade em busca de soluções para o problema apresentado. A experiência nos faz refletir sobre os problemas que nos afligem. Muitas vezes, esperamos que alguém nos dê uma luz para resolvê-los. Ora, nem sempre é tão fácil. Contudo, na clínica vivenciada no dia de hoje não existia uma problemática muito conflituosa. O problema demandava ações simples. Porém, caso o clinicado não a tivesse exposto, talvez não visse as ações que deveria procurar.

Segunda Clínica

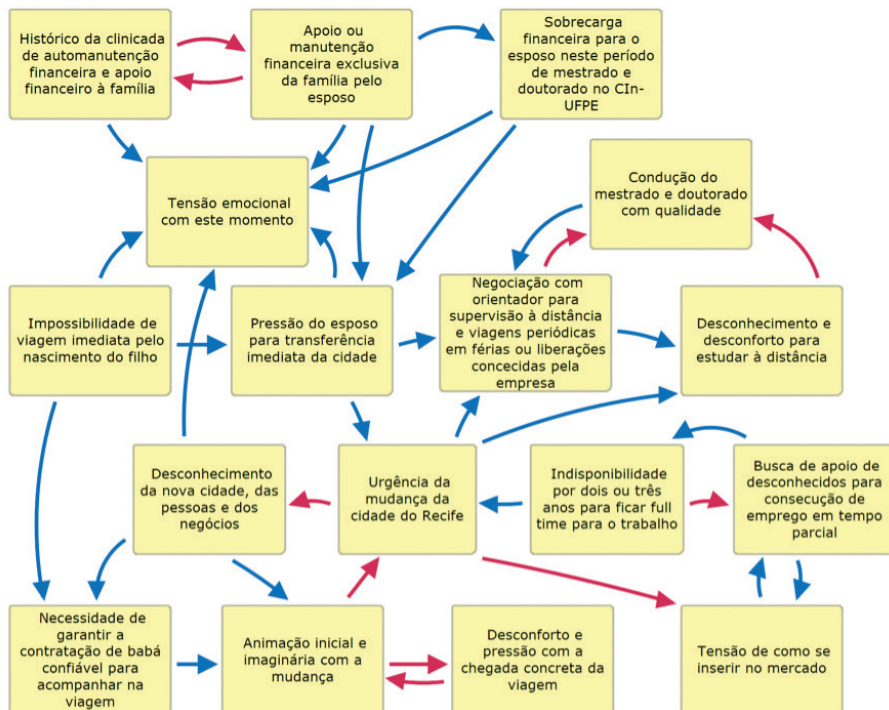
A segunda candidata voluntária da clínica também se apresentou no exato momento da oferta. De fato, ela estava sob uma imensa pressão, de várias fontes, mas apresentando bom auto-domínio com respeito à situação: (a) seu marido fora transferido para outra cidade, e eles estavam fisicamente separados fazia mais de seis meses, (b) ele estava sob uma sobrecarga financeira grande com despesas familiares em duas cidades, (c) a candidata tinha um perfil histórico de excelência profissional, (d) seu desempenho acadêmico também era elevado, (e) ela não conhecia a cidade para a qual seu marido fora transferido e para a qual ela teria de se mudar, (f) ela também não conhecia as pessoas da área, nem os negócios da outra cidade, (g) a cidade tinha um perfil de TI predominante para serviços públicos, (h) ela não tinha experiência e nem gostava da ideia de uma orientação acadêmica a distância, (i) seu bebê havia nascido e ainda estava em fase de amamentação, (j) ela tinha de negociar a ida da babá que cuidava do bebê, (k) ela precisava atender as disciplinas do

doutorado, antes de poder se mudar, e isto implicava um adiamento de pelo menos mais noventa dias para sua mudança, aumentando a tensão emocional com o esposo, (l) ela estava muito preocupada com sua imagem e seu perfil, tanto acadêmico quanto profissional.

Ela tinha consciência de que suas gratificações imediatas com a mudança seriam: (a) reunir a família, (b) contar com o apoio do orientador que admitiu sua viagem e se dispôs a orientá-la a distância, e (c) ter boas informações do mercado de trabalho na nova cidade.

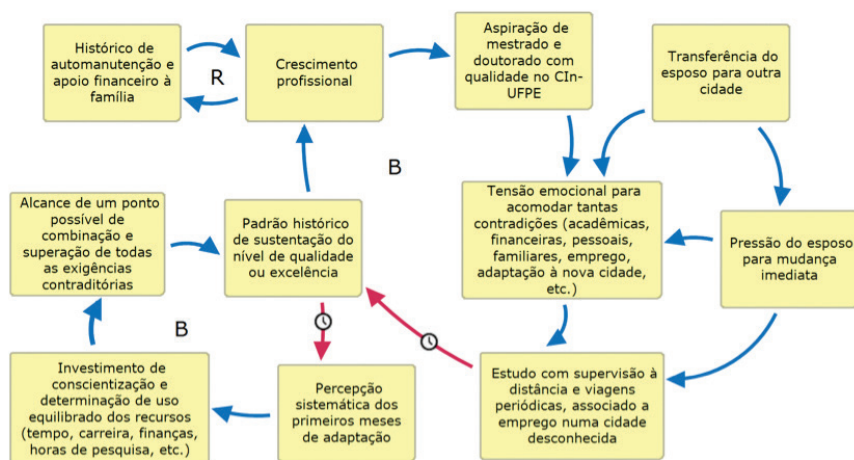
A palavra central em todo o seu relato era tensão. De todos os tipos e de todas as formas. Diversos arquétipos poderiam ser extraídos de seu relato e da posterior investigação realizada pelos colegas de turma. Ela estava diante de uma situação de clara deriva de metas: tanto no perfil profissional, como no perfil acadêmico. Haveria de resolver o dilema familiar ou de reunião da família, certamente, mas abriu a porta para outros dilemas. Seus colegas apresentaram diversas soluções imediatas, inclusive com contatos pessoais, profissionais e acadêmicos que ela poderia manter, assim que chegasse à nova cidade. Outras sugestões confidenciais foram propostas à clinicada.

Mapa Sistêmico da Segunda Clínica Individual de Desempenho



Mapa Geral Sistêmico 4: Dinâmica da Segunda Clínica

Arquétipo de Crescimento com Subinvestimento da Segunda Clínica



Arquétipo 11: Crescimento com Sub-Investimento da Segunda Clínica

Diário de Bordo da Clínica de Desempenho Profissional e do Final das Atividades do Dia

(Iveruska Jatobá) O dia foi bem interessante, apesar de cansativo. As trocas de experiências foram muito intensas, especialmente após a clínica. Continuo com boas expectativas para o dia de amanhã.

(Wylliams Barbosa) Acabamos de realizar uma Clínica, na qual foram colocados os principais problemas, para os quais, logo em seguida, a comunidade sugeriu soluções. Percebemos um aumento no nível de maturidade de todos ao longo da clínica, o que gerou resultados satisfatórios.

(Diana De'Carli) A clínica, com um tema prático, trouxe contribuições importantíssimas para a clinicada. Termino o dia com a sensação de que estamos produzindo bem, tanto na parte

teórica para a produção do livro, quanto na prática das clínicas e dos experimentos.

(Higor Monteiro) Às 18h, estamos encerrando as atividades. Fizemos, há pouco, uma Clínica de Desempenho Profissional com um dos integrantes, que se dispôs a relatar um problema. A comunidade demonstrou bastante atenção e interesse em auxiliá-lo a resolver este problema. A cada momento, está ficando mais claro pra mim o conceito e a importância de se estabelecer uma perspectiva de prática de comunidade em uma equipe.

(Thiago Ferreira) Achei o momento da clínica bastante proveitoso para a clinicada, pois a comunidade tinha contatos para resolver o seu problema e levantou opções bem interessantes. Achei o dia bem proveitoso. Depois de ler o trabalho de duas das equipes, acho que a minha parte foi mais interessante, por ser um ponto de vista bem diferente. O lanche atendeu bem e a turma é bem tranquila, coisas que ajudam na experiência e aprendizado.

(Juliane Cristine) A aula de hoje foi muito produtiva e bastante interessante. Conseguimos entender melhor o relacionamento entre pessoas, ajudamos uma colega de sala na clínica, analisamos alguns artigos e ainda realizamos atividades relacionadas à escuta. Muitas das atividades e reflexões realizadas hoje pretendo utilizar no meu dia a dia.

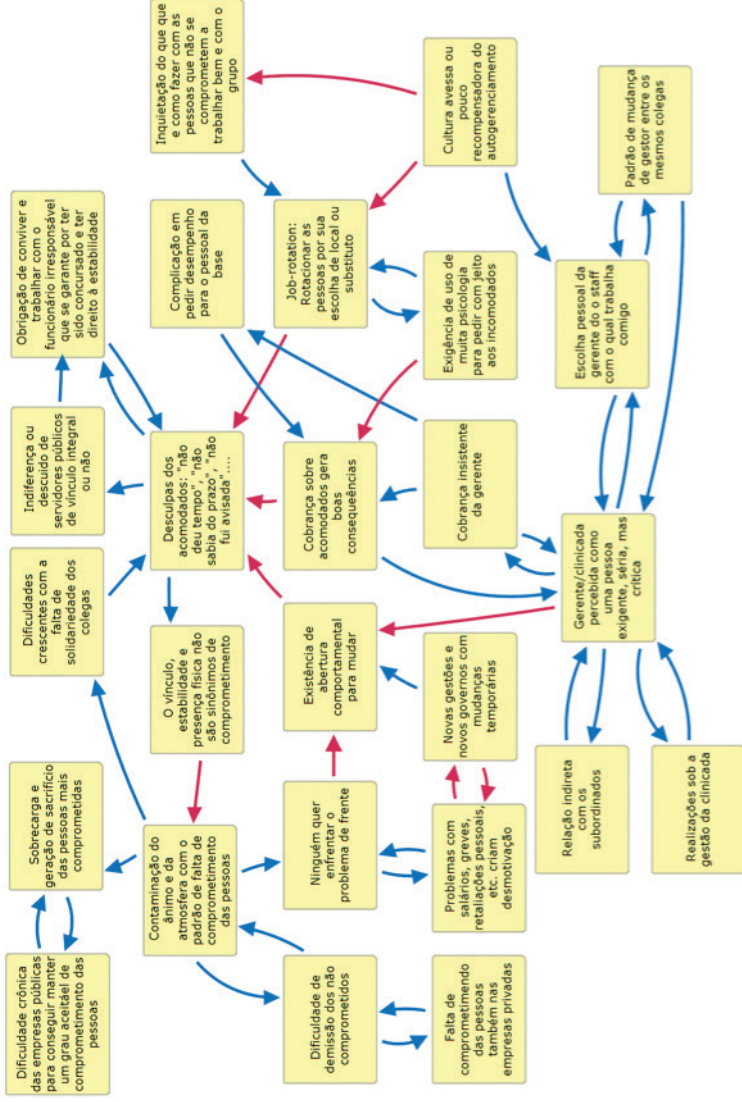
Terceira clínica

A terceira clínica estava prevista inicialmente para ser individual. Quando a candidata se apresentou, disse que não trazia qualquer dilema pessoal específico, mas sim um tema que a acompanha nas suas reflexões faz anos, desde que aceitou o convite para trabalhar em empresas públicas. Ela pediu um desenho mais aberto e mais participativo. Eu informei que seria melhor encaminhar uma clínica coletiva. Assim foi feito.

Houve inicialmente uma geração de idéias, seguida da construção do mapa sistêmico. As pessoas investigavam, mas também opinavam na fase de geração das informações. Aos poucos, foi construído um mapa sistêmico geral para a situação.

Preferi não desenvolver nenhuma atividade de apresentação de estratégias de “recuperação” ou de “superação” dos dilemas apresentados. O mapa geral permite diversos arquétipos sistêmicos. Minha preferência é uma simples apresentação das contradições nas empresas públicas no que diz respeito às exigências compendiais das competências em GP versus o estado de ânimo desalentado e a falta de comprometimento das pessoas numa cultura de baixa produtividade, como percebida pelos participantes.

Mapa Sistêmico da Terceira Clínica: Clínica Coletiva de Desempenho



Mapa Geral Sistêmico 5: Dinâmica da Terceira Clínica (Coletiva)

Clínica Coletiva de Desempenho Profissional

(Valença) Acordamos com o grupo fazer a última clínica no formato de clínica coletiva, e não individual. O clinicado deveria trazer um tema que interessasse a todos, indistintamente. Assim, todos poderiam participar abertamente. Na clínica coletiva, há (1) definição da situação, (2) elicitación dos elementos ou fatores principais, (3) busca da estrutura sistêmica mais perceptiva pelas várias narrativas, (4) teste público e ajustes, (5) sugestões de ações de manutenção, melhora, transformação e extinção.

(Higor Monteiro) Neste momento, foi realizada uma clínica coletiva baseada no depoimento de um dos alunos, o clinicado. A exposição do seu problema foi mais coletiva do que individual. Diante disso, todos os alunos instigaram o clinicado a esclarecer o problema, como também fizeram perguntas com a intenção de ajudá-lo a encontrar uma solução. Achei esta experiência muito produtiva, tanto para o clinicado, como para todos os participantes. Podemos perceber como um conjunto de pessoas pode chegar ao entendimento de um problema e em conjunto estabelecer relações causais sistêmicas e sugerir possíveis soluções, levando em consideração todo o sistema e os fatores envolvidos relatados pelo clinicado.

(Jáder Abreu) Achei muito bom discutir um problema em conjunto com outras pessoas, tentando entender os fatores que o reforçam. É um problema enfrentado também em outras esferas públicas e é bastante interessante. O almoço foi muito especial. Eu não tinha pedido, mas o grupo agiu de forma comunitária e repartiu sua comida comigo, como acontece quando somos os últimos a chegar para um almoço em família.

Outro ponto interessante foi a receptividade que teve a minha ideia de homenagear minha esposa com a ajuda da turma. Ela está em nossa cidade de origem, e hoje é seu aniversário, então resolvi comprar um bolo e cantar parabéns virtualmente. A

turma aprovou e gostou bastante da ideia. Agradeço a todos por isso.

(Iveruska Jatobá) Foi muito rica e interessante a participação na clínica coletiva. Fiquei impressionada como, num relato contínuo, foi possível extrair um arquétipo tão fiel do cenário. Também foi bastante interessante a participação do grupo, que contribuiu com questionamentos, sugestões e hipóteses para tratar o problema.

(Paulo de Tarso) O problema abordado pela colega “x”, embora seja mais comum na vivência em empresa pública, é algo que também se expande para o campo das empresas privadas. Trata-se da questão de colegas de trabalho “enrolarem” no serviço e outros acabarem fazendo mais do que devem para compensar aquilo que o outro está deixando de fazer. A diferença é que as ações dentro de uma instituição privada são mais drásticas quando o indivíduo com tais características é apanhado. O professor Valença nos mostrou as consequências dessa falta de gerência.

(Rafael Santos) Diferentemente das outras clínicas, o problema relatado pela clinicada é uma situação mais ampla e comum entre os gerentes, que envolve não só o departamento/instituição em que ela trabalha, mas também várias outras empresas públicas. Tentamos, em conjunto, identificar o real problema, mas propor uma solução não é fácil, pois a instituição em que ela trabalha é secular e já existe uma cultura estabelecida. O maior problema é a motivação das pessoas para trabalhar, principalmente em uma cultura pública. Tentamos dar uma sugestão para resolver o problema, porém ela não poderia ser específica para o departamento em que ela trabalha. Identificamos que já existem órgãos internos que têm por obrigação realizar uma fiscalização para melhorar a performance das pessoas no ambiente de trabalho.

(Thiago Ferreira) Uma experiência boa. Mas, no caso apresentado, não pudemos ajudar muito, porque as maiores dificuldades não estão sob o controle da participante. A forma de ajudar foi mais uma questão de oferecer compreensão da situação e solidariedade. Por sinal, o problema levantado é bem relevante para a sociedade, não apenas para a participante que compartilhou a situação. Fico feliz por ter contribuído e também por receber essa informação.

(Wylliams Barbosa) Acabamos de realizar uma clínica coletiva, na qual questionamos a clinicada em diferentes aspectos do problema relatado. Identificamos possíveis soluções de forma coletiva. Foi uma dinâmica bem diferente das anteriores, em vista do seu caráter de coletividade. Identificamos ainda que esse tipo de dinâmica é perfeitamente adequado em reuniões no contexto empresarial.

(Juliane Cristine) A prática da clínica coletiva esclarece bastante as formas de utilizar e desenvolver a técnica para elaboração do pensamento sistêmico através da construção de arquétipos. Uma sugestão para desenvolvermos mais a técnica seria aplicá-la nos próximos encontros. Essa clínica proporciona o crescimento de todos os membros da comunidade de maneira igualitária.

(Diana De'Carli) A clínica coletiva promovida pelo assunto abordado pela clinicada foi bem interessante, por possibilitar a discussão de um assunto com o qual muitas pessoas se identificam. Mesmo quem não trabalha em um espaço público sabe da prática que foi citada por ela, ou seja, mesmo quem não trabalha no mesmo âmbito pode se identificar com ele e se colocar no processo. O processo é diferente da exposição individual, em que apenas o clinicado expressa suas ideias, mas acho que, por não ter sido explicitado que seria uma clínica coletiva, alguns comentários podem ter sido vistos como críticas pessoais. Em relação

ao processo em si, acho-o mais rico, pois há a colaboração de todos, de uma forma mais democrática. É importante lembrar, porém, que nenhum de nós usou a técnica de escuta atenta que nos foi ensinada hoje. Terminei a clínica com o sentimento de apropriação do que foi construído.

Referências da Parte 3

- ARGYRIS, C. *Intervention. Theory and Method*. Reading: Addison-Wesley, 1970.
- _____. *The Inner Contradictions of Rigorous Research*, Academic Press, New York, 1980
- _____. *Reasoning, Learning and Action. Individual and Organizational*. São Francisco: Jossey-Bass, 1982.
- _____. *Strategy, Change and Defensive Routines*, Pitman, Boston, 1985
- _____. *Reasons and Rationalizations. The Limits to Organizational Knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- _____. *Maus Conselhos*, Artmed, Porto Alegre, 2002
- _____; PUTNAM, R. & SMITH, D. *Action Science. Concepts, Methods and Skills for Research and Intervention*. São Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- _____ & SCHÖN, D. *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. São Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- _____ & _____. *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Reading: Addison-Wesley, 1978.
- _____ & _____. *Organizational Learning II. Theory, Method and Practice*. Reading: Addison-Wesley, 1996.
- AUSTIN, J. L. *How to Do Things with Words*. Cambridge: Harvard University Press, 1962.
- BALES, R. *Interaction Process Analysis*, Addison Wesley, Cambridge, 1950
- BATESON, G. *Steps to an Ecology of Mind*, Ballantine, New York, 1972
- BLANCHÉ, R. *Estruturas Intelectuais*, Editora Perspectiva, São Paulo, 2010
- BOYATZIS, R. E. *The Competent Manager*, John Wiley and Sons, New York, 1982
- BOHM, D. *Diálogo*. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BOHM, D *O Pensamento como Sistema*, Madras, 2007

COOPERRIDER, D WHITNEY,D e STRAVOS, J M, *Manual da Investigação
Apreciativa*,Qualitymark, 2006

DEWEY, J *The Quest for Certainty*, Minton Balch, New York, 1929

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. São Paulo: Pontes, 1987.

EKMAN, P. *A linguagem das emoções*. São Paulo: Lua de Papel, 2011.

ELINOR, L. & GLENN, G. *Diálogo*. São Paulo: Futura, 1998.

FREEMAN, L *A Luz que vem de dentro* ,Paulus, São Paulo, 1989

_____. *Prática diária da meditação*, Paulus, São Paulo, 1995.

FORRESTER, J *Principle of Systems*,Productivity Press, New York, 1990

GOFFMAN, E. *The Presentation of Self in Everyday Life*. Nova York: Knopf, 1965.

GOODMAN, N *Ways of World Making*, Indianapolis, Hackett, 1978.

GRICE, H. P. “*Utterer’s Meaning and Intentions*. Em *The Philosophical Review*,
78:147-177, 1969 (reimpresso em *Studies in the Way of Words*. Cambridge: Har-
vard University Press, 1989).

GYATSO, T (XIV Dalai Lama) *O Caminho da Felicidade: um Guia Prático aos Está-
gios da Meditação*, Agir, São Paulo, 1998

_____. *O Mundo do Budismo Tibetano*, Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2001

_____. *O Sentido da Vida*, Martins Fontes, São Paulo, 2001

HABERMAS, J *Communication and the Evolution of Society*, Beacon Press, Bos-
ton, 1979

HANH, T N *Corpo e Mente em Harmonia: Andando Rumo à Iluminação*, Petrópo-
lis, Vozes, 2009

HOMANS, G C *The Human Group*, Harcourt Brace Javanovich, New York, 1950

KELLY, G A *Theory of Personality*, Norton, New York, 1955

LEWIN, K *Group Dynamics and Social Change*, in A Etzioni, E Etzioni (eds), *Social Change*, Harpers and Row, New York, 1964

LUHMANN, N *Introdução a Teoria dos Sistemas*, Editora Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2010

ISAACS, W. *Dialogue. The Art of Thinking Together*. Boston: Currency, 1999.

KELLY, G *The psychology of personal constructs. Vol. I, II*. Norton, New York. (1963, 2nd printing: 1991, Routledge, London, New York

KOCH, I. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2009.

KUHN, T *The Structure of Scientific Revolutions*, The University of Chicago Press, 1969

MATURANA, H e VARELA, F *A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano*, Palas Athenas, São Paulo, 2004

MATURANA, H e YÁÑEZ, X *Habitar Humano em Seis Ensaios de Biologia Cultural*, Palas Athena, São Paulo, 2008

MCCLELLAND, D C *A Guide to job competency assessment*, McBeer and Company, Boston, 1976

MEADOWS, D *The Limits to Growth*, Universe, New York, 1972

MERTON, T *A Montanha dos Sete Patamares*, Itatiaia, Belo Horizonte, 1997

MORIN, E *O Método, tomos I,II,III* Publicações Europa América, 1987,1988,1991

_____. *A Inteligência da Complexidade*, Peirópolis, São Paulo, 1999

POLANYI, M. *The Tacit Dimension*. Nova York: Doubleday, 1967.

POPPER, K *Conjectures and Refutations*, Harper and Row, New York, 1963

SCHEIN, E H *Professional education: Some New Directions*, New York, McGraw Hill, 1972

SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner*. Nova York: Basic, 1983.

_____. *Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000 (Original em 1987).

SEARLE, J. *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

_____. *Expressão e significado*. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

_____. *Intencionalidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.

SENGE, P *The Fifth Discipline*, Doubleday, New York, 1990

TRUNPGA, C *Além do Materialismo Espiritual*, Cultrix, São Paulo, 1986

_____. *O Mito da Liberdade e o Caminho da Meditação*, Cultrix, São Paulo, 1987

_____. *Meditação na ação*, Cultrix, São Paulo, 1995

_____. *Shambala: a trilha sagrada do guerreiro*, Cultrix, São Paulo, 1996

VALENÇA, A. C. *Eficácia profissional*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1996.

_____. *Uma experiência de aprendizagem organizacional: 10 anos de comunidade na prática*. Recife: Bagaço, 1999.

_____. *Método Symlog e aprendizagem organizacional*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

_____. *Mediação: Método da investigação apreciativa da ação na ação. Teoria e prática da consultoria reflexiva*. Recife: Bagaço, 2007.

_____. *Mediação: caderno de campo*. Recife: Bagaço, 2009.

_____. *Aprendizagem Organizacional 123 casos de arquétipos sistêmicos*, Editora Senac São Paulo, 2011.

_____. *Teoria de Ação Comunicativa em Gestão de Projetos*, Editora Universitária da UFPE, 2013.

VICKERS, G *Value Systems and Social Process*, Tavistock, London, 1968

_____. (Material não publicado segundo Donald Schon, MIT, 1978)

WENGER, E, McDERMOTT, R e SNYDER, W *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press, Boston, 2002

WEICK, K *The Social Psychology of Organizing*, Addison Wesley Reading, Massachusetts, 1969/1979 (2n edition)

WILBER, K *Uma Teoria de Tudo*, Editora Cultrix, São Paulo, 2003

_____. *Sex, Ecology and Spirituality: the Spirit of Evolution*, Shambala, Boston, 1995

WINTER, M e SMITH, C EPSRC Network 2004, *Rethinking Project Management, Final Report May-2006*.

WINTER et al *Direction for future research in project management: The main findings of UK government-funded research network* – International Journal of Project Management, 2006

TEORIA DE AÇÃO COMUNICATIVA SISTÊMICA EM GESTÃO DE PROJETOS

Experimentos de Aprendizado-na-ação
numa Comunidade Reflexiva de Prática

FORMATO: 15,5cm x 22 cm

TIPOGRAFIAS: Palatino Linotype, Calibri

PAPEL: Offset 90g/m² (miolo)

Triplex 250g/m² (capa)



Av. Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea, Recife - PE | CEP 50740-530

Fones: (0xx81) 2126.8397 | 2126.8930 | Fax: (0xx81) 2126.8395

www.ufpe.br/edufpe | livraria@edufpe.com.br | editora@ufpe.br

"Uma boa comunidade é plena de disciplina, firmeza, reciprocidade, genuína alegria, mas, sobretudo, de justiça nas normas e nas práticas. Uma verdadeira comunidade está baseada na competência demonstrada na solidariedade vivida, não nos apelos individualistas de direitos e discursos utópicos. Nas pseudocomunidades, ninguém parece atentar para o fato de que todo código de direitos tem deveres correlatos. Se estes forem ignorados, dialeticamente, nunca haverá direitos. Tudo numa boa comunidade aciona oportunidades iguais para todos. Onde quer que eu beba das fontes e leituras mais diferentes, o termo comunidade sempre me soa e me abarca com sua convocação à postura de nobreza, solenidade, distinção. Agora, o termo está na moda de Gestão de Projetos. É empregado em referência ao local onde se descobrem as "práticas profissionais bem sucedidas", bem ao gosto dos valores instrumentais, pragmáticos e voláteis do mundo moderno. Claro, tem lá sua utilidade. Em minha opinião, esta compreensão nunca ultrapassa a natureza e o escopo dos Grupos de Interesses, que, reconheço, também são legítimos e úteis na vida social. Mas podem se revelar interesses injustos, convenhamos (Antônio Carlos Valença, p.16)."

Este livro trata da teoria, do método, dos processos e dos produtos construídos coletivamente a partir da experiência de quatro encontros de dezesseis horas, cada, nos quais os alunos de mestrado e doutorado do CIn - Centro de Informática da UFPE, no primeiro semestre de 2013, constituíram uma Comunidade Reflexiva de Prática. Eles se debruçaram, conversaram produtivamente, refletiram, construíram sentidos e acordos e, finalmente, escreveram com a ajuda de todos os outros, os textos contidos nesta obra rara.

Bom proveito.