



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

Ana Cristina Carneiro dos Santos

Redes de compromissos organizacionais: uma  
abordagem voltada para aprendizagem e geração de  
resultados

Brasília/DF  
2021

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

Ana Cristina Carneiro dos Santos

**Redes de compromissos organizacionais: uma  
abordagem voltada para aprendizagem e geração de  
resultados**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Ciência da Informação.

Orientadora: Profa. Dra. Lillian Maria Araújo de Rezende Alvares  
Coorientador: Prof. Dr. Gentil José de Lucena Filho

Brasília/DF  
2021

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Título:** “ Redes de compromissos organizacionais: uma abordagem voltada para aprendizagem e geração de resultados ”

**Autor (a):** Ana Cristina Carneiro dos Santos

**Área de concentração:** Gestão da Informação

**Linha de pesquisa:** Organização da Informação

Tese submetida à Comissão Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de **DOCTOR** em Ciência da Informação.

Tese aprovada em: 06 de maio de 2021.

Presidente (UnB/PPGCINF): Lillian Maria Araújo de Rezende Alvares

Membro Interno (UnB/PPGCINF): Ivette Kafure Muñoz

Membro Externo (IBICT): Gustavo Silva Saldanha

Membro Externo (UCB): Eduardo Amadeu Dutra Moresi

Suplente (UnB/PPGCINF): Kelley Cristine Goncalves Dias Gasque

Em 08/04/2021.



Documento assinado eletronicamente por **Lillian Maria Araujo de Rezende Alvares, Membro do Colegiado do Curso de Arquivologia da Faculdade de Ciência da Informação**, em 10/05/2021, às 15:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Eduardo Amadeu Dutra Moresi, Usuário Externo**, em 11/05/2021, às 12:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Ivette Kafure Munoz, Membro do Colegiado da Pós-Graduação da Faculdade de Ciência da Informação**, em 18/05/2021, às 16:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Gustavo Silva Saldanha, Usuário Externo**, em 25/05/2021, às 10:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



[http://sei.unb.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6535534** e o código CRC **5CC9F5DB**.

## AGRADECIMENTOS

Muito tempo passou entre meu primeiro desejo de desenvolver esta tese e sua criação. Durante esse período de transformação pessoal, fui guiada e abençoada por muitas pessoas. Expressar o que sinto é um desafio, mas vou tentar.

Agradeço à Universidade de Brasília (UnB/Brasil) e à Brunel University London (UK). À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de doutorado no Brasil e pela bolsa concedida durante o período de doutorado sanduíche na Inglaterra. Agradeço a todos os professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCINF) da UnB. À equipe do Projeto Mídia Digital Multimodal (MDM). À equipe de secretaria do PPGCINF pela presteza e pelo profissionalismo, em especial, à Vívian Miatelo.

Não posso deixar de mencionar alguns professores que me guiaram e me apoiaram em minha caminhada. Primeiro meus pais que me incentivaram a seguir meu propósito de vida e, principalmente, a enxergar além do que parecia possível em determinados momentos.

Agradeço a todos os professores que tive, desde minha infância até hoje. Professor Ivan Rocha Neto, meu orientador de mestrado que tanto me acolheu e incentivou a observar o que se passava por detrás do comportamento das equipes. Minha dissertação de mestrado foi, sem dúvida, parte importante do que me moveu a esta tese. Professor Gentil José de Lucena Filho, que me coorientou em parte desta pesquisa, com quem tive a oportunidade de conhecer aspectos tão valiosos do campo das conversações. Professor Gheorge Ghinea, meu orientador em Londres, pelo acolhimento, abertura e incentivo ao trabalho que desenvolvemos.

Um agradecimento especial à professora Lillian Maria Araújo de Rezende Alvares, minha orientadora e parceira de caminhada nesses últimos anos. Obrigada por todo incentivo e cuidado comigo. Graças à sua abertura e profissionalismo, tive a oportunidade de desenvolver e participar de tantos trabalhos tão bacanas durante o doutorado.

Aos avaliadores deste trabalho: professores Gustavo Silva Saldanha, Eduardo Amadeu Dutra Moresi, Ivette Kafure Muñoz e Kelley Cristine Goncalves Dias Gasque.

Reconheço e sou grata também a todos os meus alunos, colegas de profissão e equipes dos projetos em que trabalhei e ainda trabalho. Isso inclui a Fundação Getúlio Vargas (FGV), Receita Federal do Brasil (RFB), Conselho Administrativo de Recursos Fiscais (CARF), órgãos do Ministério da Economia, Previdência Social, Grupo Ibmecc, Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB), Instituto do Carinho (IC) e tantos outros espaços nos quais tive a oportunidade de aprender tanto. Nossos desafios e construções conjuntas sempre alimentaram minhas reflexões a respeito do atuar humano e do que se passa nos espaços relacionais que movem as ações e resultados desenvolvidos em grupo.

Gratidão aos amigos e facilitadores do Território Appana (SP). Obrigada por tantas conversas e vivências guiadas por pensadores como Espinosa, Nietzsche, Maturana e outros grandes mestres que nos deram tanto. Gratidão pelo espaço de compartilhamento de conhecimentos, inquietudes e sonhos.

À equipe da 5ª Vara da Seção Judiciária Federal, meu muito obrigada super especial! Vocês foram nota 10! Sem vocês esta pesquisa não existiria. Graças à coragem e abertura da equipe, pudemos estudar e construir alternativas juntos. Pudemos colocar em prática o que esta pesquisa propõe. Agradeço especialmente ao juiz titular da vara, Cristiano Miranda de Santana, que incentivou e viabilizou todos os nossos encontros com tanta abertura e responsabilidade. Muito obrigada!

Agradeço também a minha consultora de escrita, Carolina Messias, por desenvolver um trabalho tão belo e me ajudar a descobrir minha identidade autoral. Nossas conversas têm me ajudado a desenvolver o prazer da escrita.

À Izabel, minha amiga e professora de inglês, que sempre me apoiou e com quem tenho dividido momentos tão preciosos da minha caminhada.

Um agradecimento especial aos autores que leio, muitos deles apresentados neste documento, e que são tão importantes para este trabalho. Homens e mulheres que deixaram – cada um na sua época e à sua maneira – reflexões tão valiosas não só para mim, mas para grande parte da humanidade.

Agradeço aos meus amigos, tão especiais, que torcem tanto por mim. Alguns vieram da minha infância e outros vieram depois. Mas todos são pilares da minha energia e criatividade. Impossível ser quem sou sem vocês!

Muito obrigada a toda a minha família! Meus irmãos Laura, Fábio e Jane. Meus tios, primos, sobrinhos, enteada, cunhados e sogros. Em especial, agradeço aos que vieram antes (meus antepassados, avós, bisavós....), que viveram em um mundo tão diferente, ajudaram a construir o que temos hoje e que me abriram caminhos até este momento – este tão breve aqui e agora. Aqui reforço meu muito, muito obrigada a meus pais (Evoides e Abgail). Saibam que sempre reconhecerei, honrarei e agradecerei a vocês.

De algum modo esta tese simboliza meu desejo de atuar no mundo. Mas ela somente existe graças àqueles com os quais compartilho a vida.

E por falar em compartilhar a vida: agradeço àquele com quem tenho escolhido construir diariamente toda uma caminhada. Obrigada, Alexandre! Este trabalho também é seu e dos pacotinhos que estão por vir.

*Causa e efeito: essa dualidade não existe provavelmente jamais  
– na verdade, temos diante de nós um continuum, do qual  
isolamos algumas partes; assim como percebemos um  
movimento apenas como pontos isolados, isto é, não o vemos  
propriamente, mas o inferimos  
(NIETZSCHE. A gaia ciência, aforismo 112).*

## RESUMO

As organizações são sistemas complexos que se caracterizam pela interação entre seus componentes para realizar ações e gerar resultados. Todo o processo de articulação e realização de ações acontece por meio das conversações. O problema que orienta esta pesquisa resulta da observação de que, apesar da crescente disponibilidade de acesso à informação, da quantidade e variedade de métodos e ferramentas de gestão, de recursos e de profissionais dedicados às mais diversas áreas, as dificuldades de articulação de ações para obtenção de resultados concretos e efetivos tanto individuais quanto organizacionais, em parte, persistem. Nesta pesquisa, a partir de estudos realizados no campo da Ciência da Informação (CI) e seu viés com a Gestão do Conhecimento (GC), de uma leitura epistemológica do atuar humano (a partir dos principais filósofos e pensadores do ocidente), dos fundamentos teóricos da Ontologia da Linguagem (Flores, Echeverría e Kofman), da Teoria da Complexidade (Morin e Mariotti), das bases da Biologia-Cultural (Maturana), de investigações sobre aprendizagem (Senge, Garvin, Kofman), e do entendimento da capacidade de afeto (*affectus*) presente nas contribuições filosóficas (Espinosa e Nietzsche), o trabalho realizado mergulha no universo das conversações para melhor compreender e, possivelmente, intervir na dinâmica de funcionamento das organizações. Tem como principal objetivo apresentar uma estrutura de implantação e sustentação de um modelo de aprendizagem organizacional contínua (MAC) capaz de fornecer e operacionalizar estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional, por meio da potencialização da capacidade dos envolvidos nas redes de compromissos conversacionais (e, conseqüentemente, das organizações) observarem, refletirem e gerenciarem as variáveis que orientam as conversas por meio das quais ações são coordenadas e resultados são alcançados. O método-base adotado neste trabalho é a pesquisa-ação, com a teoria vinculada à prática. A abordagem metodológica utilizada é predominantemente qualitativa, com tratamento quantitativo na análise dos dados coletados por meio de questionários. A aplicação da estrutura de implantação e sustentação do MAC elaborada foi realizada na 5ª Vara da Seção Judiciária Federal de Brasília. A instituição recebeu, ao final, um conjunto de estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional, formalizado por meio de um plano de ação anual. A pesquisa conclui confirmando que: (i) a observação, a reflexão e o cuidado com as variáveis que impactam as conversas contribuem para a melhoria dos processos de coordenação de ações e para melhores resultados organizacionais; (ii) o conhecimento do potencial humano de afetar e de ser afetado permite que os indivíduos e os grupos desenvolvam novas formas de afeto e realizem transformações nos espaços relacionais; e (iii) conversas podem contribuir para tornar mais ou menos potentes os indivíduos e as organizações. Além da estrutura elaborada e aplicada, a tese propõe uma tríade de aprendizagem organizacional com três pilares fundamentais. Dentre os aprendizados e conclusões, são apresentados limites e possibilidades observadas no contexto desta pesquisa-ação. Quanto às alternativas de aprofundamento de investigação, destacam-se a evolução da estrutura, o desenvolvimento de novas alternativas de medição de lacunas de aprendizagem, e o estudo comparado da aplicação da estrutura entre organizações públicas e privadas.

Palavras-chave: Gestão do Conhecimento. Aprendizagem Organizacional. Redes de compromissos conversacionais. Espaços relacionais.

## ABSTRACT

Organizations are complex systems that are characterized by the interaction between their components to carry out actions and generate results. The entire process of articulating and carrying out actions takes place through conversations. The problem that guides this research results from the observation that, despite the increasing availability of access to information, the quantity and variety of management methods and tools, resources and professionals dedicated to the most diverse areas, the difficulties in articulating actions for obtaining concrete and effective results, both individual and organizational, in part, persist. In this research, from studies carried out in the field of Information Science (CI) and its bias with Knowledge Management (GC), from an epistemological reading of human action (from the main western philosophers and thinkers), from the theoretical foundations of Language Ontology (Flores, Echeverría and Kofman), of the Complexity Theory (Morin and Mariotti), of the bases of Cultural-Biology (Maturana), of research on learning (Senge, Garvin, Kofman), and of the understanding of the capacity of affection (affectus) present in the philosophical contributions (Espinosa and Nietzsche), the work carried out dives into the universe of conversations to better understand and, possibly, intervene in the dynamics of the organizations' functioning. Its main objective is to present a structure for the implantation and support of a continuous organizational learning model (MAC) capable of providing and operationalizing strategies and practices to optimize organizational capacity, by enhancing the capacity of those involved in networks of conversational commitments (and, consequently, from organizations) to observe, to reflect and to manage the variables that guide the conversations through which actions are coordinated and results are achieved. The basic method adopted in this work is action research, with theory linked to practice. The methodological approach used is predominantly qualitative, with quantitative treatment in the analysis of data collected through questionnaires. The application of the MAC implementation and support structure that was elaborated was carried out in the 5th Court of the Federal Judiciary Section of Brasília. At the end, the institution received a set of strategies and practices to optimize organizational capacity, formalized through an annual action plan. The research concludes by confirming that: (i) observation, reflection and care for the variables that impact the conversations contribute to the improvement of the processes of coordination of actions and better organizational results; (ii) the knowledge of the human potential to affect and to be affected allows individuals and groups to develop new forms of affection and to carry out transformations in relational spaces; and (iii) conversations can contribute to making individuals and organizations more or less powerful. In addition to the elaborated and applied structure, the thesis proposes a triad of organizational learning with three fundamental pillars. Among the learnings and conclusions, limits and possibilities observed in the context of this action research are presented. As for the alternatives for further investigation, the evolution of the structure, the development of new alternatives for measuring learning gaps, and the comparative study of the application of the structure between public and private organizations stand out.

Keywords: Knowledge Management. Organizational Learning. Conversational commitments networks. Relational spaces.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Construção das hipóteses de pesquisa.....	33
Figura 2: Conteúdo do conhecimento criado pelos quatro modos. ....	45
Figura 3: Espiral do conhecimento. ....	47
Figura 4: Funções de um sistema de informação.....	50
Figura 5: História dos sistemas de comunicação humano. ....	54
Figura 6: Percurso histórico e epistemológico do pensamento ocidental. ....	61
Figura 7: Virada linguística. ....	68
Figura 8: Alguns dos pensadores da Virada Linguística. ....	70
Figura 9: Domínios constitutivos do ser humano.....	74
Figura 10: Atos de fala. ....	80
Figura 11: Atos de linguísticos básicos. ....	81
Figura 12: Modalidades de fala. ....	88
Figura 13: Brecha crítica de comunicação. ....	90
Figura 14: Os âmbitos do escutar efetivo.....	91
Figura 15: Ações embutidas na promessa. ....	96
Figura 16: Desenvolvimento de confiança. ....	113
Figura 17: Ciclo de Coordenação de Ações - Pedido.....	115
Figura 18: Ciclo de Coordenação de Ações - Oferta.....	115
Figura 19: Conversações para coordenação de ações efetivas.....	118
Figura 20: Topologias.....	128
Figura 21: Árvore.....	133
Figura 22: Rizoma. ....	133
Figura 23: Deriva natural dos seres vivos – metáfora das gotas d’água. ....	136
Figura 24: Unidade autopoiética.....	137
Figura 25: Ontogenia de unidades vizinhas. ....	138
Figura 26: Mudanças estruturais. ....	139
Figura 27: Mudanças estruturais congruentes entre unidades vizinhas.....	140
Figura 28: Processo recursivo.....	140
Figura 29: Filtros dos modelos mentais.....	149
Figura 30: Modelo OSAR - Observador, Sistema, Ação e Resultado. ....	160
Figura 31: MOAR - Modelo Observador, Ação e Resultado.....	162
Figura 32: Temas centrais dos referenciais teóricos. ....	180

Figura 33: Temas relacionados ao universo das conversações.....	181
Figura 34: Bases conceituais do modelo.....	184
Figura 35: Bases conceituais da metodologia.....	187
Figura 36: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.	192
Figura 37: Visão tradicional de um sistema organizacional.....	197
Figura 38: Variáveis relacionadas às competências conversacionais e ao fluxo de aproveitamento de conhecimentos.....	199
Figura 39: Outras variáveis relacionadas ao universo das conversações.....	199
Figura 40: Modelo de aprendizagem organizacional – um único espaço.....	201
Figura 41: Modelo de aprendizagem organizacional – múltiplos espaços. ....	202
Figura 42: Relação entre o modelo proposto e as bases conceituais que o fundamentam. ....	208
Figura 43: Dimensões de aprendizagem.....	210
Figura 44: Etapas de aplicação da metodologia de operacionalização do modelo.	211
Figura 45: Etapa 1 - Inserção de distinções e coleta de dados.....	212
Figura 46: Etapa 2 - Consolidação dos dados, análise e reflexões sobre os resultados.....	213
Figura 47: Etapa 3 – Recomendações e aprendizagem. ....	215
Figura 48: Relação entre a metodologia e as bases que a fundamentam. ....	218
Figura 49: Estrutura de implantação e sustentação do modelo de aprendizagem organizacional contínua. ....	220
Figura 50: Fornecimento e operacionalização de estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional. ....	221
Figura 51: Sustentação do modelo e avaliação dos resultados de aprendizagem..	222
Figura 52: Pré-teste realizado no Appana Território de Aprendizagem.....	224
Figura 53: Composição da 5ª Vara da Seção Judiciária Federal. ....	238
Figura 54: Execução da etapa 1.....	241
Figura 55: Execução da etapa 2.....	245
Figura 56: Execução da etapa 3.....	248
Figura 57: Aprendizagem e mudança. ....	291
Figura 58: Plano de ação com estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional da 5ª Vara SJDF. ....	292
Figura 59: Tríade da aprendizagem organizacional. ....	294
Figura 60: Tríade da aprendizagem organizacional na 5ª Vara SJDF. ....	295

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: O expor e o indagar improditivos.....	86
Quadro 2: O expor e o indagar produtivos. ....	87
Quadro 3: Disciplinas e habilidades para APO.....	155
Quadro 4: Síntese da caracterização da pesquisa.....	189
Quadro 5: Procedimentos metodológicos. ....	194
Quadro 6: Registro do pré-teste realizado no Appana. ....	224
Quadro 7: Reuniões de preparação para início da pesquisa. ....	240
Quadro 8: Reuniões pontuais com juiz titular.....	240
Quadro 9: Reuniões de execução da etapa 1 com o Grupo I.....	242
Quadro 10: Reuniões de execução da etapa 1 com o Grupo II.....	243
Quadro 11: Reuniões de execução da etapa 1 com os Grupos I e II. ....	243
Quadro 12: Reuniões de execução da etapa 1 com o Grupo III.....	244
Quadro 13: Reuniões de execução da etapa 2 com o Grupo I.....	246
Quadro 14: Reunião de execução da etapa 2 com o Grupo II. ....	246
Quadro 15: Reuniões de execução da etapa 2 com os Grupos I, II e III. ....	246
Quadro 16: Reuniões de execução da etapa 3 com o Grupo I.....	248
Quadro 17: Reuniões de execução da etapa 3 com os Grupos I, II e III. ....	249

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tipo de vínculo.....	251
Gráfico 2: Tempo de trabalho na 5ª Vara.....	251
Gráfico 3: Função.....	252
Gráfico 4: Faixa etária.....	252
Gráfico 5: Escolaridade.....	253
Gráfico 6: Identidade de gênero.....	253
Gráfico 7: Aproveitamento de conhecimentos e obtenção de resultados – importância.....	255
Gráfico 8: Aproveitamento de conhecimentos e obtenção de resultados – frequência. .....	256
Gráfico 9: Capacidade de falar e escutar – expor produtivo – importância.....	257
Gráfico 10: Capacidade de falar e escutar – expor produtivo – frequência.....	258
Gráfico 11: Capacidade de falar e escutar – indagar produtivo – importância.....	259
Gráfico 12: Capacidade de falar e escutar – indagar produtivo – frequência.....	260
Gráfico 13: Capacidade de falar e escutar – escutar efetivo – importância.....	261
Gráfico 14: Capacidade de falar e escutar – escutar efetivo – frequência.....	262
Gráfico 15: Capacidade de fazer pedidos, ofertas e promessas – importância.....	263
Gráfico 16: Capacidade de fazer pedidos, ofertas e promessas – frequência.....	264
Gráfico 17: Capacidade de fundamentar juízos – importância.....	265
Gráfico 18: Capacidade de fundamentar juízos – frequência.....	265
Gráfico 19: Capacidade de criar espaços emocionais expansivos – importância.....	266
Gráfico 20: Capacidade de criar espaços emocionais expansivos – frequência.....	267
Gráfico 21: Capacidade de desenvolver diferentes conversações – importância.....	268
Gráfico 22: Capacidade de desenvolver diferentes conversações – frequência.....	269
Gráfico 23: Radar Amostra vs Respondentes.....	272
Gráfico 24: Radar Respondente 1.....	273
Gráfico 25: Radar Respondente 2.....	274
Gráfico 26: Radar Respondente 3.....	274
Gráfico 27: Radar Respondente 4.....	275
Gráfico 28: Radar Respondente 5.....	275
Gráfico 29: Radar Respondente 6.....	276
Gráfico 30: Radar Respondente 7.....	276

Gráfico 31: Radar Respondente 8.....	277
Gráfico 32: Radar Respondente 9.....	277
Gráfico 33: Radar Respondente 10.....	278
Gráfico 34: Radar Respondente 11.....	278
Gráfico 35: Média das respostas às questões relacionadas às hipóteses de pesquisa antes e após aplicação do <i>framework</i> . ....	297
Gráfico 36: Situação das variáveis relacionadas às hipóteses de pesquisa antes da aplicação do <i>framework</i> . ....	298
Gráfico 37: Situação das variáveis relacionadas às hipóteses de pesquisa após a aplicação do <i>framework</i> . ....	299

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Valores de “N” na equação $N = I (4 - F)$ . .....	233
Tabela 2: Classes e tipos dos <i>gaps</i> .....	234
Tabela 3: Valores de “N” por tipo de <i>gap</i> . .....	234
Tabela 4: Matriz de <i>gaps</i> por grupo de variáveis investigadas.....	270
Tabela 5: Aproveitamento de conhecimentos e obtenção de resultados. ....	280
Tabela 6: Capacidade de falar e escutar - o expor produtivo.....	281
Tabela 7: Capacidade de falar e escutar - o indagar produtivo.....	282
Tabela 8: Capacidade de falar e escutar - o escutar efetivo. ....	283
Tabela 9: Capacidade de fazer pedidos, ofertas e promessas.....	284
Tabela 10: Capacidade de fundamentar juízos. ....	285
Tabela 11: Capacidade de criar espaços emocionais expansivos. ....	286
Tabela 12: Capacidade de desenvolver diferentes conversações. ....	287
Tabela 13: Média das respostas dadas às questões relacionadas às hipóteses de pesquisa antes e após aplicação do <i>framework</i> .....	296

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APO	Aprendizagem Organizacional
APQC	American Productivity & Quality Center
CC	Competências Conversacionais
CI	Ciência da Informação
DD	Dados Demográficos
FACOR	Fluxo e Aproveitamento de Conhecimentos e Obtenção de Resultados
GC	Gestão do Conhecimento
ISO	International Organization for Standardization
MAC	Modelo de Aprendizagem Organizacional Contínua
MOAR	Observador, Ação e Resultado
OL	Ontologia da Linguagem
OSAR	Observador, Sistema, Ação e Resultado
PPGCINF	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação
SGC	Sistema de Gestão do Conhecimento
SJDF	Seção Judiciária Federal
TGS	Teoria Geral dos Sistemas
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
<b>1.1 Problema</b> .....	<b>23</b>
<b>1.2 Objetivo geral</b> .....	<b>25</b>
<b>1.3 Objetivos específicos</b> .....	<b>26</b>
<b>1.4 Justificativa</b> .....	<b>26</b>
1.4.1 JUSTIFICATIVA PARA A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO .....	27
1.4.2 JUSTIFICATIVA PARA A GESTÃO DO CONHECIMENTO .....	28
1.4.3 JUSTIFICATIVA PARA AS REDES DE COMPROMISSOS CONVERSACIONAIS .....	30
<b>1.5 Premissas e hipóteses</b> .....	<b>31</b>
<b>1.6 Resultados esperados</b> .....	<b>34</b>
<b>2 REFERENCIAIS TEÓRICOS</b> .....	<b>35</b>
<b>2.1 Um olhar sobre a Ciência da Informação, Gestão do Conhecimento e     as organizações</b> .....	<b>36</b>
2.1.1 CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO .....	36
2.1.2 GESTÃO DO CONHECIMENTO .....	42
2.1.3 ORGANIZAÇÕES.....	48
<b>2.2 Uma leitura epistemológica do atuar humano</b> .....	<b>51</b>
2.2.1 RESUMO DO PERCURSO HISTÓRICO DO SISTEMA DE COMUNICAÇÃO HUMANO .....	52
2.2.2 METAFÍSICA E ONTOLOGIA: DISTINÇÕES TEÓRICAS .....	56
2.2.3 PERCURSO EPISTEMOLÓGICO DO PENSAMENTO OCIDENTAL ...	59
2.2.4 VIRADA LINGÜÍSTICA.....	67
<b>2.3 Ontologia da Linguagem</b> .....	<b>73</b>
2.3.1 POSTULADOS E PRINCÍPIOS .....	74
2.3.2 A LINGUAGEM COMO AÇÃO.....	76
<u>2.3.2.1 Atos de fala</u> .....	<u>78</u>
2.3.2.1.1 Afirmações.....	81
2.3.2.1.2 Declarações.....	82

2.3.2.2	<u>Competências conversacionais.....</u>	83
2.3.2.2.1	Capacidade de fala e de escuta .....	85
2.3.2.2.2	Capacidade de fazer juízos .....	92
2.3.2.2.3	Capacidade de fazer pedidos, ofertas e promessas .....	94
2.3.2.2.4	Capacidade de desenvolver diferentes conversações.....	98
2.3.2.2.5	Capacidade de criar espaços emocionais expansivos.....	101
2.3.3	COMPROMISSOS CONVERSACIONAIS .....	109
2.3.3.1	<u>Organizações como redes de compromissos conversacionais.....</u>	110
2.3.3.2	<u>Estrutura de compromissos T-R-I .....</u>	111
2.3.3.3	<u>Confiança - sinceridade, competência e responsabilidade .....</u>	113
2.3.3.4	<u>Ciclo de coordenação de ações .....</u>	114
2.3.3.5	<u>Coordenações de ações efetivas .....</u>	117
2.3.4	DIMENSÕES GERADAS PELA LINGUAGEM .....	119
<b>2.4</b>	<b>Complexidade .....</b>	<b>120</b>
2.4.1	UM OLHAR SOBRE A COMPLEXIDADE .....	121
2.4.2	CARACTERÍSTICAS E PRINCÍPIOS .....	122
2.4.3	REDES E TOPOLOGIAS .....	125
2.4.4	RIZOMA.....	130
<b>2.5</b>	<b>Bases biológico-cultural da linguagem .....</b>	<b>135</b>
2.5.1	ALGUNS CONCEITOS DA BIOLOGIA-CULTURAL.....	135
2.5.2	O HUMANO .....	142
2.5.3	O LINGUAJEAR GERA A LINGUAGEM .....	145
<b>2.6</b>	<b>O ser que aprende.....</b>	<b>148</b>
2.6.1	MODELOS MENTAIS.....	149
2.6.2	APRENDIZAGEM .....	153
2.6.2.1	<u>Aprendizagem organizacional .....</u>	154
2.6.2.2	<u>Modelo OSAR - Observador, Sistema, Ação e Resultado .....</u>	158
2.6.2.3	<u>Modelo MOAR - Observador, Ação e Resultado.....</u>	161
2.6.2.4	<u>Observador e espaço relacional.....</u>	163

<b>2.7</b>	<b>Espaços relacionais como espaços de afeto</b> .....	<b>165</b>
2.7.1	ESPAÇOS DE AFETO .....	165
2.7.2	AFETOS, ENCONTROS, <i>CONATUS</i> E VONTADE DE POTÊNCIA ...	168
2.7.3	LIMITES E COURAÇAS .....	173
2.7.4	O MAIS POTENTE DOS AFETOS .....	176
<b>2.8</b>	<b>Síntese das bases conceituais</b> .....	<b>179</b>
2.8.1	PILARES DO MODELO.....	182
2.8.2	PILARES DA METODOLOGIA.....	185
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>188</b>
<b>3.1</b>	<b>Caracterização da pesquisa</b> .....	<b>188</b>
<b>3.2</b>	<b>Base metodológica adotada</b> .....	<b>190</b>
<b>3.3</b>	<b>Procedimentos e etapas da pesquisa</b> .....	<b>193</b>
<b>3.4</b>	<b>Modelo de Aprendizagem Organizacional Contínua (MAC)</b> .....	<b>197</b>
<b>3.5</b>	<b>Metodologia de operacionalização do MAC</b> .....	<b>210</b>
3.5.1	ETAPA 1 - INSERÇÃO DE DISTINÇÕES E COLETA DE DADOS.....	211
3.5.2	ETAPA 2 - CONSOLIDAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISE E REFLEXÕES SOBRE OS RESULTADOS .....	213
3.5.3	ETAPA 3 – RECOMENDAÇÕES E APRENDIZAGEM.....	214
<b>3.6</b>	<b>Estrutura de implantação e sustentação do MAC</b> .....	<b>219</b>
<b>3.7</b>	<b>Instrumentos de coletas de dados</b> .....	<b>223</b>
3.7.1	PRÉ-TESTE.....	223
3.7.1.1	<u>Aplicação do pré-teste</u> .....	<u>223</u>
3.7.1.2	<u>Aprendizados obtidos</u> .....	<u>225</u>
3.7.2	DADOS DEMOGRÁFICOS .....	226
3.7.3	QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS .....	227
3.7.3.1	<u>Categoria Fluxo e Aproveitamento de Conhecimentos e Obtenção de Resultados (FACOR)</u> .....	<u>227</u>
3.7.3.2	<u>Categoria Competências Conversacionais (CC)</u> .....	<u>228</u>
3.7.4	ROTEIRO DE PERGUNTAS DE APOIO .....	229
3.7.5	OTIMIZAÇÃO DA CAPACIDADE ORGANIZACIONAL .....	230
3.7.6	LEVANTAMENTO FINAL .....	230

<b>3.8</b>	<b>Procedimentos de análise dos dados</b> .....	<b>232</b>
3.8.1	DADOS RESULTANTES DA ETAPA 2 DA METODOLOGIA.....	232
3.8.1.1	<u>Perspectiva Dados Demográficos</u> .....	<u>232</u>
3.8.1.2	<u>Perspectiva importância e frequência</u> .....	<u>232</u>
3.8.1.3	<u>Perspectiva individual</u> .....	<u>232</u>
3.8.1.4	<u>Perspectiva Grupo</u> .....	<u>234</u>
3.8.2	DADOS RESULTANTES DA ETAPA 3 DA METODOLOGIA.....	235
<b>3.9</b>	<b>Pressupostos para aplicação da metodologia</b> .....	<b>236</b>
<b>4</b>	<b>APLICAÇÃO DA ESTRUTURA DE IMPLANTAÇÃO E SUSTENTAÇÃO DO MAC</b> .....	<b>237</b>
<b>4.1</b>	<b>Contexto e sujeitos da pesquisa</b> .....	<b>237</b>
4.1.1	5ª VARA DA SEÇÃO JUDICIÁRIA FEDERAL.....	237
4.1.2	ESTRUTURA E COMPOSIÇÃO.....	237
<b>4.2</b>	<b>Execução da metodologia de operacionalização do MAC</b> .....	<b>239</b>
4.2.1	EXECUÇÃO DA ETAPA 1 .....	241
4.2.2	EXECUÇÃO DA ETAPA 2.....	245
4.2.3	EXECUÇÃO DA ETAPA 3.....	247
<b>4.3</b>	<b>Análise e discussões dos resultados</b> .....	<b>250</b>
4.3.1	PERSPECTIVA DADOS DEMOGRÁFICOS .....	250
4.3.2	PERSPECTIVA IMPORTÂNCIA E FREQUÊNCIA .....	254
4.3.3	LACUNAS, DESVIO PADRÃO E ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM ...	270
4.3.3.1	<u>Perspectiva individual</u> .....	<u>270</u>
4.3.3.2	<u>Perspectiva coletiva</u> .....	<u>279</u>
4.3.4	CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS.....	287
<b>4.4</b>	<b>Estratégias e práticas recomendadas pelo grupo</b> .....	<b>290</b>
4.4.1	LISTA DE ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS .....	290
4.4.2	FORMALIZAÇÃO DO PROCESSO.....	292
<b>4.5</b>	<b>Verificação das hipóteses de pesquisa</b> .....	<b>296</b>
<b>4.6</b>	<b>Reflexões a partir das fontes teóricas trabalhadas e dos resultados alcançados</b> .....	<b>301</b>

<b>5</b>	<b>APRENDIZADOS E CONCLUSÕES.....</b>	<b>304</b>
5.1	Atendimento aos objetivos propostos e aos resultados esperados..	304
5.2	Problema de pesquisa, princípios fundamentais e hipóteses .....	305
5.3	Contribuições para as redes de compromissos organizacionais .....	306
5.4	Limites, contradições e possibilidades no contexto da pesquisa-ação 307	
5.5	Proposição de trabalhos futuros .....	309
5.6	Considerações finais .....	311
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>313</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA ETAPA 1 (VERSÃO PRÉ-TESTE).....</b>	<b>327</b>
	<b>APÊNDICE B – PERGUNTAS DE APOIO AO PRÉ-TESTE .....</b>	<b>332</b>
	<b>APÊNDICE C – DADOS DEMOGRÁFICOS.....</b>	<b>333</b>
	<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DA ETAPA 1 (VERSÃO FINAL) .....</b>	<b>335</b>
	<b>APÊNDICE E – PERGUNTAS NORTEADORAS .....</b>	<b>348</b>
	<b>APÊNDICE F – OTIMIZAÇÃO DA CAPACIDADE ORGANIZACIONAL .....</b>	<b>351</b>
	<b>APÊNDICE G – LEVANTAMENTO FINAL.....</b>	<b>352</b>
	<b>APÊNDICE H – ROTEIRO PARA REUNIÕES DA ETAPA 1 .....</b>	<b>354</b>
	<b>APÊNDICE I – ROTEIRO PARA REUNIÕES DA ETAPA 2.....</b>	<b>355</b>
	<b>APÊNDICE J – ROTEIRO PARA REUNIÕES DA ETAPA 3.....</b>	<b>356</b>
	<b>APÊNDICE K – PLANO DE AÇÃO ANUAL.....</b>	<b>357</b>
	<b>APÊNDICE L – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>358</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Todo ser é potência e a potencialidade de cada um se desenvolve na relação. (ESPINOSA, 1677).

A busca e a obtenção de informações sempre tiveram um papel relevante para o desenvolvimento da humanidade, desde os primeiros registros de memória há cerca de 30 mil anos até a articulação e transmissão de conhecimento dos tempos atuais. Nas últimas décadas, os avanços relacionados à globalização, ao desenvolvimento e à disseminação de novas tecnologias têm aumentado de forma exponencial a quantidade e a complexidade de demandas relacionadas ao acesso, armazenamento, recuperação e interpretação da informação. Esses avanços recentes envolvem e impactam diretamente o processo de criação, compartilhamento, disseminação e, sobretudo, utilização do conhecimento e obtenção de resultados individuais e coletivos, convocando os estudos da Ciência da Informação acerca dos elementos desse processo.

Segundo Smit e Barreto (2002), a Ciência da Informação pode ser entendida como um campo que se ocupa dos princípios e práticas da criação, organização e distribuição da informação, assim como se dedica ao estudo dos fluxos da informação desde sua criação até a sua utilização, e sua transmissão ao receptor em uma variedade de formas, por meio de uma diversidade de canais. Os autores definem informação como “estruturas simbolicamente significantes com a competência de gerar conhecimento para o indivíduo e para o seu meio” (SMIT e BARRETO, 2002, p. 17).

Considerando que quem cria, acessa e utiliza a informação, em última instância, é primordialmente o ser humano, a ênfase deste trabalho está na investigação de como o sujeito (o ser que observa, interpreta e age no mundo) opera como responsável por todo o processo informacional, desde a criação à aplicação da informação e do conhecimento e, conseqüentemente, à obtenção de resultados. Esses são problemas que interessam aos estudiosos e profissionais da informação, independentemente do contexto em que atuam. Dessa forma, tendo em vista que essas questões e reflexões estão intimamente ligadas ao mundo das ideias, interpretações e formação de conceitos, esta pesquisa parte da premissa de que toda a expressão e atuação humana no mundo manifesta os seres humanos que são, em

seu potencial de afeto<sup>1</sup>. Afeto no sentido filosófico, ou seja, que vem do fato de se afetar e que resulta da interação entre os seres humanos e o ambiente, portanto, das relações (MARTINS, 2009). Ao interagir com outras pessoas e com as coisas, os sujeitos são marcados por elas (ver seção 2.7).

Dessa forma, o trabalho realizado mergulha fundo no universo das conversações para melhor compreender e, possivelmente, intervir na dinâmica de funcionamento das organizações em suas *formas de ser, estar e gerar resultados*. Para isso, articula campos de estudo e teorias relacionadas ao universo das conversações, que compreendem que o ser humano é um ser linguístico e que, portanto, a linguagem é a chave para entender os fenômenos humanos.

O Capítulo 1 consiste na introdução do trabalho, em apresentar a questão da pesquisa, seus objetivos (geral e específicos), premissas e hipóteses. A justificativa e os resultados esperados também estão enquadradas neste capítulo, traçando um panorama geral desta tese.

O Capítulo 2 apresenta os referenciais teóricos da pesquisa, trazendo: um breve resumo histórico epistemológico da Ciência da Informação (CI) como viés para reflexão sobre o conhecimento no âmbito da Gestão do Conhecimento (GC) e sua relação com a dinâmica de funcionamento das organizações (com base nos autores dos campos); uma leitura epistemológica do atuar humano com foco na formação do pensamento do homem ocidental (a partir dos principais filósofos e pensadores do ocidente); fundamentos teóricos da Ontologia da Linguagem (Flores, Echeverría e Kofman); aportes sobre a Teoria da Complexidade (Morin e Mariotti); bases da Biologia-Cultural (Maturana); aspectos relacionados aos modelos mentais e ao que envolve o potencial de aprendizagem dos seres humanos (Senge, Kofman, Echeverría); e, por último, um olhar sobre os espaços relacionais e sobre o conhecimento como o mais potente dos afetos, a partir do entendimento da capacidade de afeto presente nas contribuições filosóficas de Espinosa e Nietzsche.

O Capítulo 3 é dedicado à metodologia de pesquisa escolhida para guiar o trabalho. São explicitadas sua caracterização, os aspectos da pesquisa-ação como método-base adotado, os procedimentos e as etapas da pesquisa-ação desenvolvida, por meio: do modelo de aprendizagem organizacional proposto, da metodologia que o

---

<sup>1</sup> O termo afeto (*affectus*) expressa a mudança de um estado a outro, tanto no corpo afetado quanto no corpo afetante. Essa modificação pode ser positiva ou negativa, aumentando ou diminuindo a potência de agir dos corpos. (ESPINOSA, [1677] 2009a)

operacionaliza, dos instrumentos de coletas de dados, da estrutura completa de implantação e sustentação do modelo proposto, dos pressupostos para aplicação da estrutura e do cronograma que norteia os próximos passos da pesquisa.

O Capítulo 4 contém a apresentação, a análise e a discussão dos resultados. Descreve o contexto e os sujeitos da pesquisa, os procedimentos de execução de cada etapa da estrutura proposta, em sua ordem cronológica de ocorrência, e os resultados alcançados. Conclui com algumas considerações sobre a análise e discussões apresentadas.

O Capítulo 5 destina-se aos aprendizados e conclusões, que apontam novos caminhos e possibilidades relacionadas ao estudo da linguagem na sua dimensão pragmática e afetiva. Neste capítulo, discutem-se o atendimento aos objetivos propostos na tese; o problema de pesquisa, seus princípios fundamentais e hipóteses; as contribuições para as redes de compromissos organizacionais; os limites, contradições e possibilidades no contexto da pesquisa-ação; proposições de trabalhos futuros; e as considerações finais.

## 1.1 Problema

Em meio aos debates e tentativas de soluções para complexas questões econômicas, sociais e políticas em diferentes nichos da sociedade, amplia-se a necessidade de as organizações (públicas, privadas, familiares, formais ou informais) e de suas unidades de informação atuarem num mercado global cada vez mais qualificado e interdependente; assim como também aumentam as demandas por qualidade, transparência e efetividade do trabalho produzido. Todavia, no lugar de avanços em negociações e parcerias entre as redes de compromissos organizacionais, formadas pelos responsáveis por liderar as transformações necessárias às instituições, comumente, o que tem se sobressaído são dificuldades de diálogo e, conseqüentemente, de acordos para obtenção de resultados individuais e coletivos satisfatórios.

Consideram-se, nesta pesquisa, organizações como redes de compromissos, onde ações são articuladas e realidades são criadas, conforme proposto por Flores (1997) e Winograd e Flores (1988). Redes de compromissos organizacionais decorrem de processos contínuos de coordenação de ações onde cada promessa feita possibilita (e implica) outras promessas, criando com isso compromissos mútuos.

Todo o processo de articulação e realização de ações dentro de um contexto organizacional acontece por meio das conversações. Considerar a organização como um processo racional e técnico implica subestimar os aspectos humanos e negligenciar o fato de que as tarefas das organizações são muito mais complexas, incertas e difíceis do que as desempenhadas por máquinas (MORGAN, 2002).

Investigações realizadas no âmbito da CI e da GC, em especial, as relacionadas aos desafios contemporâneos atualmente discutidos nas áreas, permitem observar o emaranhado de processos informacionais nos quais as redes de compromissos organizacionais se movimentam. Para Araújo (2018, p. 66), dentre os desafios contemporâneos da CI, “o maior deles é a percepção de que existe, hoje, no mundo, um amplo acesso à informação, e ainda assim, não nos tornamos sociedades mais sábias, mais ecológicas, mais justas e solidárias”. Não basta o acesso, é preciso estudar e promover apropriação, uso efetivo e crítico da informação.

O problema motivador desta pesquisa está na dificuldade de obtenção de resultados concretos e efetivos para os indivíduos e as organizações. Mesmo com a crescente possibilidade de acesso a informações, a existência de uma farta quantidade e variedade de métodos e ferramentas de gestão disponíveis na literatura, em pesquisas acadêmicas e em práticas comprovadas de gestão, os desafios relacionados ao processo de articulação de ações e obtenção de resultados aumentam. Por isso, este trabalho busca provocar reflexões sobre os tipos de estímulos dados às pessoas e aos grupos para a obtenção de resultados individuais e organizacionais.

Esta pesquisa parte de três princípios fundamentais: (i) de que os seres humanos são seres complexos que vivem em ambientes complexos, (ii) de que tudo acontece no espaço relacional (isto é, espaços onde ações são coordenadas e resultados são alcançados) e (iii) de que o que acontece nesse espaço é profundamente impactado pelas conversações. Tendo esses princípios como parâmetro, a principal questão considerada na pesquisa é:

- Como a compreensão (pautada na reflexão e ação em Nietzsche e Espinosa<sup>2</sup>) sobre as variáveis relacionadas ao universo das conversações (espaços relacionais) pode contribuir para a melhoria dos fluxos de

---

<sup>2</sup> Tanto Nietzsche quanto Espinosa refletiram, cada um ao seu modo, sobre a relação do conhecimento com os impulsos presentes no ser humano e sua capacidade de ação. (MARTINS, 2009)

conhecimento presentes nos processos de coordenação de ações e geração de resultados organizacionais?

Algumas questões secundárias podem vir a contribuir para o desenvolvimento do trabalho, dentre elas:

- O que mobiliza as pessoas a atuarem juntas nos espaços relacionais dos quais fazem parte, articulando ações e gerando resultados?
- Como elas podem ficar mais atentas e ativas em relação a sua participação nos fluxos de conhecimento dos quais fazem parte como protagonistas e responsáveis pelos sentimentos que nascem em si mesmas nas redes de conversações?

A partir dessas inquietações, foram elaborados objetivos que tecessem relações com o problema de pesquisa, com indicações tópicas das ações necessárias para a execução das diversas fases do estudo. A observação desses objetivos ao longo do trabalho permitirá a construção de subsídios concretos para a averiguação das hipóteses propostas.

## 1.2 Objetivo geral

Esta pesquisa tem como objetivo principal:

Apresentar uma estrutura de implantação e sustentação de um modelo de aprendizagem organizacional<sup>3</sup> contínua (MAC) capaz de **fornecer e operacionalizar estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional**, por meio da potencialização<sup>4</sup> da capacidade dos envolvidos nas redes de compromissos conversacionais<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> A aprendizagem organizacional a que se refere este estudo, considera tanto a perspectiva de Argyris e Schön (1996), que trabalham o conceito de aprendizagem organizacional, quanto as perspectivas de Senge (1999) e Garvin (2000), que conceituam organizações de aprendizagem (ver seção 2.6.2 adiante).

<sup>4</sup> Aumentar a potência de um indivíduo é expandir seu território de ação e sua autonomia no ambiente. É aumentar sua potência de agir – o que não significa diminuir suas relações com o externo (CHAUÍ, 2011) (ver seção 2.7.2 adiante).

<sup>5</sup> Existe um domínio sistemático relevante para a estrutura de uma rede de compromissos, o domínio das conversações (WINOGRAD e FLORES, 1988). Redes de compromissos conversacionais são, portanto, espaços relacionais onde (por meio de pedidos, ofertas, promessas e outros atos de fala) ações são coordenadas e resultados são alcançados (WINOGRAD e FLORES, 1988; ECHEVERRÍA, 1998, 2002, 2003) (ver seção 2.3.3.1 adiante).

### 1.3 Objetivos específicos

- Revisar e analisar criticamente a produção bibliográfica sobre os fluxos de conhecimento organizacionais e os principais ramos teóricos relacionados à visão pragmática presente no universo das conversações, que norteiam o atuar humano, tendo como base estudos realizados no âmbito da filosofia, da Ontologia da Linguagem, da Teoria da Complexidade, das bases da biológico-cultural da linguagem, de modelos relacionados ao processo de aprendizagem, e da compreensão de afeto oriunda de Nietzsche e Espinosa.
- Apresentar bases conceituais dos referenciais teóricos que permitam o desenvolvimento de uma estrutura de implantação e sustentação de um modelo de aprendizagem organizacional contínua que tenha como base uma plataforma conversacional sustentada na filosofia, em teorias e métodos relacionados ao universo das conversações e nas práticas conversacionais.
- Desenvolver uma estrutura de implantação e sustentação de um modelo de aprendizagem organizacional contínua a partir das bases conceituais propostas, cujos resultados contribuam para a potencialização dos envolvidos nas redes de compromissos conversacionais em suas formas de *ser*, *estar* e *gerar* resultados individuais e coletivos.
- Aplicar a estrutura desenvolvida em setor específico da sociedade.
- Analisar resultados da aplicação, realizar os ajustes necessários e apresentar a estrutura de implantação e sustentação do modelo de aprendizagem organizacional contínua aplicada.

### 1.4 Justificativa

Para justificar a proposta desta pesquisa, serão explicitadas a seguir suas repercussões para a CI, para a GC e para o objeto de pesquisa (redes de compromissos conversacionais).

### 1.4.1 JUSTIFICATIVA PARA A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Sabe-se que a CI apresenta espaços para se empreender investigações de natureza epistemológico-interdisciplinar. O paradigma de Harold Borko (1968), um dos mais importantes teóricos desse campo, que investiga as propriedades e o comportamento da informação começa a ser questionado por correntes que consideram os impactos dos aspectos sociais, econômicos e culturais dos fluxos de informações na criação de conhecimentos (Robredo, 2003).

Ao traçar um panorama sobre a situação do conceito de informação em CI na perspectiva de suas relações interdisciplinares, Capurro e Hjørland (2007) argumentam que a evolução dos sistemas de informação, cada vez mais globais e interconectados, tem tornado a informação mais implícita. De acordo com os autores, essa situação desafia a CI a ser mais receptiva aos impactos sociais e culturais dos processos interpretativos. A inclusão dos processos interpretativos é condição *sine qua non* para os processos de informação.

É relativamente fácil contar número de palavras em um documento ou descrevê-lo de outras formas; muito mais difícil é tentar descobrir para quem aquele documento tem relevância e quais as perguntas importantes que ele pode responder. [...] O significado é, entretanto, determinado nos contextos social e cultural. (CAPURRO e HJØRLAND, 2007, p. 193).

Saldanha (2013) aponta para o fato de que a epistemologia da CI permite ampliar o olhar sobre a relação entre linguagem, Filosofia da Linguagem e CI. O autor destaca os estudos realizados na década de 1990 por Maria Nélide González de Gomez que se aproximam do pensamento de autores como Wittgenstein e Habermas, em busca de uma pragmática<sup>6</sup> que permita posicionar o usuário da informação não apenas em sua busca, mas em sua construção da linguagem.

Para Kaye (1995), a informação desempenha um papel organizacional chave, porém, não é um objeto a ser transferido, mas sim uma construção psicológica e social que depende de circunstâncias. Logo, depende de interpretação, entendimentos diversos, experiência pessoal do receptor, modelo mental do receptor

---

<sup>6</sup> “Dentro do pragmatismo, os problemas informacionais são tratados como “questões humanas”, não como demandas físicas, isto é, os problemas de classificação e catalogação não são situações complexas de livros, documentos ou bits, mas entraves/desafios da representação, da organização e da sistematização de culturas, fontes de investigação do conteúdo.” (SALDANHA, G. S.; GRACIOSO, 2014, p. 6)

e contexto. O usuário constrói o significado da informação de acordo com o contexto e percepções que possui.

Baseado em Capurro (2003) e Capurro e Hjørland (2007), ao refletir sobre o modo como o usuário busca recuperar informação, Souza e Kafure (2017) afirmam que o sentido dado à informação pelos usuários leitores e consumidores da informação tem como base seus modelos mentais, formação cultural, influência social, vivências históricas e ideologias. “Tudo depende da capacidade e habilidade de interpretação de cada indivíduo” (SOUZA e KAFURE, 2017, p. 168).

Como interpretação preliminar, o presente estudo busca colaborar com as reflexões no campo da CI que assumem a condição da informação como fenômeno humano, marcado por questões contextuais (pragmatismo), sociais (intersubjetividade) e praxiológicas (ação), tal como colocado por Araújo (2018) e anteriormente tratado por autores como: Wersig e Neveling (1975), González de Gomez (1990), Capurro (1992), Wersig (1993), Berger e Luckmann (2004), Capurro e Hjørland (2007) e Saldanha e Gracioso (2014).

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa traz contribuição significativa para a CI, considerando que introduz uma abordagem nova, oriunda dos eixos teóricos relacionados ao universo das conversações, discutidos no capítulo seguinte. Do ponto de vista prático, enriquece a pesquisa do campo, por meio da investigação e da análise da prática que evidencia a interdependência entre a CI e o universo das conversações. Além disso, busca contribuir para o entendimento dos fluxos de conhecimento presentes nas redes de compromissos conversacionais investigadas, fornecendo o corpo teórico necessário para aprimorar os processos interpretativos pelos quais circulam o conhecimento organizacional.

#### 1.4.2 JUSTIFICATIVA PARA A GESTÃO DO CONHECIMENTO

Com a evolução tecnológica que marcou o início da era da informação, houve uma reconfiguração social, uma nova organização interconectada que alterou por si só as dinâmicas de poder e de transformação da economia, da sociedade e da cultura. Nela, a informação ganhou novos papéis, gerando novas formas de socialização, compactando o espaço e tempo, e alterando a relação do ser humano com o mundo (CASTELLS, 1999).

Nesse cenário, o conhecimento passou a ser um dos principais ativos a serem gerenciados pelas organizações. Com isso, surge a GC como:

[...] o conjunto de atividades voltadas para a promoção do conhecimento organizacional, possibilitando que as organizações e seus colaboradores sempre utilizem as melhores informações e os melhores conhecimentos disponíveis, a fim de alcançar os objetivos organizacionais e maximizar a competitividade. (ALVAREGA NETO, 2008, p. 2).

A GC é um campo de múltiplas definições, trabalhado em diferentes disciplinas, dentre as quais a tecnologia da informação tem um papel fundamental. De acordo com Castells (1999), a relação dos seres humanos com a tecnologia da informação alterou toda a sua relação com a realidade. Atualmente há muito mais acesso à informação, muito mais contato com novidades e isso torna a vida humana muito mais acelerada. Segundo o autor, um dos principais impactos da sociedade em rede é a ausência de intermediários no acesso à informação, possibilitando mais autonomia às pessoas e uma drástica mudança em modelos de negócios.

Tal como colocado por Fernandes (2019), o uso de tecnologias da informação nos processos de GC deve ser incentivado, pois pode permitir a expansão do acesso aos conhecimentos da organização, além de impactos positivos na cultura e no comportamento organizacional. Entretanto, a tecnologia da informação não pode obrigar um indivíduo a criar conhecimento, nem a acessá-lo.

A tecnologia isoladamente não fará com que a pessoa possuidora do conhecimento o compartilhe com as outras [...], não criará uma organização de aprendizado contínuo, uma meritocracia nem uma empresa criadora de conhecimento. (DAVENPORT; PRUSAK, 2003, p. 68).

Embora o momento atual coloque os grupos e organizações que possuem acesso às tecnologias de informação e comunicação em um ambiente global (vivendo de forma interligada e interdependente, com acesso a uma grande quantidade de informações e tecnologias), os modelos mentais que norteiam os seres humanos impactam o modo como os indivíduos, grupos e organizações veem, sentem, significam, atuam e geram resultados (ver seção 2.6.1). Nesse cenário, conforme Davenport e Prusak (2003), a GC depende de muitos fatores para ser eficaz, dentre eles a mudança comportamental, cultural e organizacional.

Esta pesquisa contribui para a GC ao mostrar como as práticas do campo se associam e cruzam com diversas outras dimensões e áreas de estudos que envolvem aspectos humanos e espaços relacionais. Além disso, a importância da pesquisa para

a GC reside na oportunidade de explorar o uso do conhecimento nas organizações e os fatores que interferem em sua gestão, cuja base se origina em trabalhos pioneiros de Nonaka e Takeuchi (1997) e outros autores. Resumidamente a GC considerada aqui se manifesta na bem conhecida “espiral do conhecimento” que, explicitamente, endereça questões relacionadas à criação, compartilhamento, disseminação e uso do conhecimento nas organizações, tendo como foco o aspecto humano inerente a este processo.

#### 1.4.3 JUSTIFICATIVA PARA AS REDES DE COMPROMISSOS CONVERSACIONAIS

Tal como colocado por Castells (1999, 2013), a sociedade em rede é formada por grupos e organizações (públicas, privadas, familiares, formais ou informais) concebidas e estruturadas a partir de paradigmas comportamentais sustentados por crenças e valores construídos ao longo de séculos de história.

Mudanças na sociedade contemporânea – também chamada de sociedade em rede, sociedade da informação ou sociedade do conhecimento – têm mostrado, cada vez mais, a necessidade de transformações na natureza das relações e conexões entre as pessoas, grupos e organizações, em busca de melhores formas de atuação e de geração de resultados.

No mundo atual as possibilidades tecnológicas já não são o principal diferencial entre as organizações. Nelas, cada vez mais, o que importa é o seu capital humano. Como consequência, a abordagem de equipes ganha força, assim como a necessidade de administrar problemas relacionados a cooperação e integração em busca de resultados. (BRAGA, 2007, p. 18).

São muitos os instrumentos e práticas de gestão disponíveis na literatura, em pesquisas acadêmicas e em práticas comprovadas de gestão. Todavia, também é grande a quantidade de demandas e enorme a insatisfação das pessoas, dos grupos e da sociedade em relação aos resultados obtidos e aos serviços prestados pelas unidades de informação.

Baseado neste cenário, o desenvolvimento dos estudos que deram origem ao campo teórico das conversações trabalhado nesta pesquisa recebeu a contribuição filosófica de diversas tradições do pensamento ocidental. Pode-se encontrar, por exemplo, desde a construção existencialista de Friedrich Nietzsche (1844-1900) à abordagem fenomenológica de Martin Heidegger (1889-1976) e a lógica de Ludwig

Wittgenstein (1889-1951). Dentre tais tradições, destaca-se neste estudo o papel da Filosofia da Linguagem no delineamento das fronteiras e dos núcleos do campo aqui trabalhado, além da teoria dos afetos de Baruch Espinosa (1632-1677) e do enfoque sistêmico dado pela Biologia-Cultural de Humberto Maturana (1928).

Longe de ser um campo que explica a totalidade dos fenômenos estudados pela CI e pela GC, o campo teórico das conversações trabalhado nesta pesquisa preocupa-se com a compreensão da forma como o indivíduo se apropria do mundo, de seu modo de *ser*, *estar* e *gerar* resultados nas redes de compromissos das quais faz parte. Esse “modo de ser” é consequência da interação dinâmica entre linguagem, emoções e fisiologia. Essa interação delinea o comportamento do ser humano e dá origem ao que percebe, sente, diz e faz. O que impacta seu potencial de afetar e ser afetado nos espaços relacionais que participa. Nessa visão, conforme Austin (1962, 1990), Searle (1969), Flores (1991, 2015) e Echeverría (2003), a linguagem não somente descreve os fenômenos da realidade, mas também gera realidade.

Como contribuições esperadas, destaca-se a evidência de possibilidades de estudos e potencialidades relacionados aos processos de articulações de ações (mais especificamente, aos processos de coordenação de coordenações consensuais de ações<sup>7</sup>) e geração de resultados pelas redes de compromissos conversacionais presentes nas organizações.

Do ponto de vista prático esta pesquisa traz contribuição significativa ao avistar a possibilidade da aplicação de seus resultados na capacitação de pesquisadores interessados na construção de territórios conversacionais comuns, onde a singularidade e autenticidade do indivíduo são chaves valiosas para o bom uso dos recursos disponíveis (sobretudo os informacionais) e para a geração de resultados.

## 1.5 Premissas e hipóteses

Considerando que:

- Os seres humanos criam a si mesmos na linguagem e por meio dela (ECHEVERRÍA, 2003).
- A emocionalidade das pessoas as predispõe à ação e o tipo de emocionalidade identificado e interpretado pelo observador torna algumas

---

<sup>7</sup> Capacidade peculiar que o ser humano tem de, ao existir no linguajar, atuar de maneira congruente com as coerências operacionais de suas experiências. Diferentemente dos animais, o ser humano vive no em um fluir recursivo de coordenações consensuais de fazeres. (MATURANA e YÁÑEZ, 2009)

ações possíveis e outras impossíveis (NIETZSCHE, 2007; ESPINOSA, [1677] 2009; MATURANA, 2014).

- Relações de confiança são essenciais para a coordenação de ações nas redes de compromissos conversacionais e contribuem positivamente para a obtenção de resultados organizacionais (FLORES, 2015).
- Um organismo se molda de forma coerente à mudança do nicho e um nicho se transforma de forma coerente ao organismo. Logo, é necessário pensar não apenas em organismos (por exemplo: em indivíduos), mas em espaços relacionais, pois, os seres são organismos e também são nichos (MATURANA e VARELA, 2001).
- Os indivíduos atuam e se desenvolvem na relação e nas atividades do cotidiano organizacional, formando nela uma cultura: “[...] no ambiente organizacional e empresarial, o que existe não são apenas indivíduos isoladamente tomados, totalmente singulares e idiossincráticos em sua relação com os recursos informacionais, mas sim indivíduos que agem de maneira reciprocamente referenciada, que desenvolvem, em comum e nas atividades cotidianas, uma forma própria de lidar com a informação que é partilhada. Essa forma própria acaba por se constituir em algo do grupo, constitui uma cultura.” (ARAÚJO, 2017, p. 14).
- Toda a dinâmica existente nos espaços relacionais diz respeito ao funcionamento microscópico das relações de poder em nível micro (entre os indivíduos e entre os grupos) e, conseqüentemente, macro (nas organizações, redes de organizações, nações etc.) (FOUCAULT, 1979).
- O conhecimento sobre o potencial humano de afetar e de ser afetado (o que envolve a aliança entre mente e corpo, emoção e razão) é o mais potente dos afetos, pois permite que cada indivíduo se torne mais capaz de agir no mundo. (MARTINS, 2009).

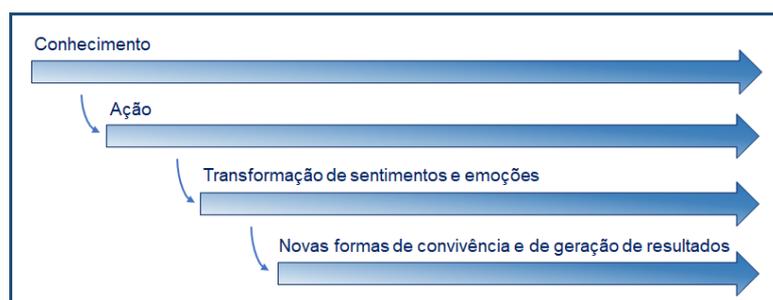
Esta pesquisa visa, portanto, validar as seguintes hipóteses:

- A observação, reflexão e cuidado com as variáveis que impactam as conversas realizadas nos espaços relacionais, contribuem para a melhoria dos processos de coordenação de ações e, conseqüentemente, para a geração de melhores resultados organizacionais.

- O conhecimento do potencial humano de afetar e de ser afetado nos espaços relacionais permite que os indivíduos e os grupos desenvolvam novas formas de afeto, o que implica novas formas de sentir e de agir.
- O conhecimento do potencial humano de afetar e de ser afetado nos espaços relacionais permite a realização de transformações nos espaços relacionais – espaços onde ações são coordenadas e resultados são alcançados.
- Conversas podem contribuir para bons ou maus encontros nos espaços relacionais. Ou seja, podem tornar mais ou menos potentes os indivíduos e as organizações.

A Figura 1, a seguir, apresenta uma síntese do processo de construção das hipóteses relacionadas.

Figura 1: Construção das hipóteses de pesquisa.



Fonte: Elaboração própria.

A partir do conteúdo trabalhado nos referenciais teóricos, em especial na seção 2.7.4, a Figura 1 refere-se aos quatro seguintes termos: (i) Conhecimento: quando os seres humanos são capazes não somente de um conhecimento que detecta uma certa flutuação na sua potência de existir, mas de um conhecimento transformador, capaz de compreender porque um corpo afeta outro corpo (e afeta de determinada maneira), eles se tornam capazes de compreender e reconstituir a gênese do processo pelo qual se produziu em si uma determinada afecção<sup>8</sup>. (ii) Ação: esse conhecimento (transformador dos afetos) possibilita a mudança de uma posição de pura passividade para uma posição ativa (um atuar ativo e responsável) em busca de encontros que sejam úteis. Isto é, encontros que aumentem sua potência de existir. (iii) Transformação de sentimentos e emoções: Nietzsche e Espinosa propõem pensar o que se sente e o motivo pelo qual se sente, não contra o que se sente. O emocionar

<sup>8</sup> Para Espinosa e Nietzsche, o conhecimento transformador dos afetos é o mais potente de todos afetos, pois é capaz de enriquecer as relações dos seres humanos na vida – tanto em nível individual quanto em nível coletivo. (MARTINS, 2009)

é aprendido e graças à linguagem os humanos são dotados de uma capacidade de ação reflexiva. (iv) Novas formas de conviver em rede e de gerar resultados: é possível que o ser humano, de forma reflexiva, possa atuar no seu modo de viver (mudança estrutural), gerando novos espaços de convivência (MATURANA, 2009 e 2014). Espaços de convivência que lhes potencializam, que os reconheçam como verdadeiros outros e lhes forneça maior disposição para a ação e, conseqüentemente, para geração de resultados.

## 1.6 Resultados esperados

- Compreender – sob a ótica do eixo epistemológico adotado neste estudo e apresentado nas bases conceituais propostas – como as dinâmicas dos relacionamentos existentes nas redes de compromissos conversacionais, presentes nas organizações, podem contribuir para a geração de resultados.
- Propor e aplicar uma estrutura de implantação e sustentação de um modelo de aprendizagem organizacional contínua que tenha como base uma plataforma conversacional sustentada na filosofia, em teorias e métodos relacionados ao universo das conversações e nas práticas conversacionais.
- Por meio da compreensão do impacto das conversações que acontecem nos espaços relacionais para a geração de resultados organizacionais, contribuir para o estabelecimento de modelos e processos mais efetivos de gestão e para o desenvolvimento não só da CI e da GC, mas de áreas que se debruçam sobre desenvolvimento humano (especialmente organizacional).
- Enriquecer a pesquisa em CI, por meio da investigação e da análise da prática que evidencia a interdependência entre essa ciência e o universo das conversações.
- Propor investigações futuras com base nos aspectos não explorados, mas que se revelarão relevantes no curso da pesquisa.
- Por último, também associada à continuidade da pesquisa e contribuindo como uma forma de reavaliar e melhorar os resultados desta tese, aprofundar os fundamentos estudados e o método de investigação por meio de uma pesquisa de pós-doutorado.

## 2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

Este capítulo está dividido em sete seções que apresentam e discutem os pressupostos teóricos de onde são extraídas as bases conceituais que fundamentam o modelo proposto e a metodologia que o operacionaliza e que embasam o argumento desta tese. A primeira seção (2.1) traz fundamentos presentes na CI, na GC e em teorias voltadas para o estudo das organizações, que remetem ao fluxo do conhecimento organizacional, ao ser humano e ao uso pragmático da linguagem. A segunda seção (2.2) apresenta uma leitura epistemológica do atuar humano, baseada nas contribuições de importantes filósofos e pensadores ao longo do processo de formação do pensamento ocidental. Busca fornecer subsídios que apoiem a compreensão dos campos de estudo e teorias relacionadas ao universo das conversações investigados nas seções seguintes. A terceira seção (2.3) volta-se para os conceitos, princípios e postulados da Ontologia da Linguagem (OL), campo de estudo sistematizado por Rafael Echeverría (2003) a partir das contribuições de pensadores como Nietzsche, Wittgenstein (em sua segunda fase), Heidegger, Maturana e Flores. Adota o termo ontologia a partir de uma perspectiva pragmática e considera as possibilidades do “ser” em sua perspectiva histórica e no seu potencial de criação. A quarta seção (2.4) é dedicada à complexidade, abordando os princípios do pensamento sistêmico e o estudo das redes e topologias para apoiar a reflexão sobre as redes de conversações e coordenação de ações humanas. Também traz o inovador conceito de rizoma, proposto por Deleuze e Guattari, como metáfora para a compreensão de como se formam espaços relacionais e modo de aprendizado contemporâneos. A quinta seção (2.5) alinha a Teoria da Complexidade com as bases biológico-cultural da linguagem, a fim de propor um modo de olhar a origem da linguagem a partir da convivência humana e do linguajar, não de um uso utilitário da comunicação. A sexta seção (2.6) trata de como o homem aprende, trazendo a perspectiva dos modelos mentais, dos modelos OSAR e MOSAR, e de como o observador muda e é mudado pelo espaço relacional. A sétima seção (2.7) apresenta os espaços relacionais como espaços de afeto, aprofundando as questões em torno dos afetos em diálogo com conceitos de Espinosa, Nietzsche, Maturana, entre outros. Traz como base o conceito nietzschiano e espinosano de que o “conhecimento é o mais potente dos afetos” e como essa perspectiva nos dispõe para a criação de um modelo de aprendizagem com base em redes conversacionais para resultados.

## 2.1 Um olhar sobre a Ciência da Informação, Gestão do Conhecimento e as organizações

Esta seção traz um breve resumo histórico epistemológico da CI atrelado à evolução do entendimento de informação e de conhecimento dentro do campo, observando o olhar dado ao ser humano e ao uso pragmático da linguagem, como viés para reflexão sobre o conhecimento no âmbito da GC e sua relação com a dinâmica de funcionamento das organizações. Divide-se em três subseções: Ciência da Informação, Gestão do Conhecimento e Organizações.

### 2.1.1 CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Esta tese se posiciona no campo da CI, considerada como uma ciência interdisciplinar que tem sido objeto de debate desde a década de 1960 e que se interessa pelos processos inerentes ao fluxo da informação e do conhecimento. A história da CI permite observar mudanças que impactam o enfoque epistemológico das suas áreas de estudo, em especial, em relação ao entendimento do que é informação e conhecimento.

Desde os primeiros estudos dedicados à informação como objeto de estudo da CI, esse termo é considerado polissêmico e ambíguo. Wersig e Neveling (1975) apontam seis diferentes abordagens para compreender o termo informação: estrutural, conhecimento, mensagem, significado, efeito e processo<sup>9</sup> – cada uma apresentando uma perspectiva de onde a informação se encontra e seu viés interpretativo. Nessa época, considera-se informação como um conjunto de ações direcionadas cobrindo os seguintes elementos: geração, transmissão, armazenamento e disseminação.

Já na década de 1980, Brookes (1980) propõe a equação fundamental para a CI, que adota a perspectiva de que os modelos mentais são transformados durante o processo informacional. Assim, o foco dos estudos da informação deixa de ser apenas

---

<sup>9</sup> (i) a abordagem estrutural afirma que a informação está contida nas estruturas da natureza e independe da apreensão do ser humano; (ii) a abordagem do conhecimento, quando a informação é o conhecimento comunicado. Entende que o conhecimento é construído com base na percepção da estrutura do mundo, isto é, com base na informação.; (iii) a abordagem da mensagem, quando a informação é usada como sinônimo de mensagem, decorre da Teoria da Informação; (iv) a abordagem do significado, quando somente o significado da mensagem é informação – esse significado vem da relação com o observador; (v) a abordagem do efeito, a informação é a transformação que ocorre no receptor de uma mensagem, é a abordagem orientada a um destinatário; e (vi) a abordagem do processo, quando a informação não é um dos componentes dos processos, mas o próprio processo. (WERSIG e NEVELING, 1975)

sobre o processo de produção e passa a observar também o efeito desse processo naquilo que os indivíduos conhecem no mundo.

- $K(S) + \Delta I = K(S + \Delta S)$ , onde  $S$  é uma estrutura de conhecimento e  $\Delta I$  é um indicador do efeito da modificação.
- (estado de conhecimento + alteração de informação = alteração do estado de conhecimento).

Segundo Brookes (1980), é do conhecimento objetivo<sup>10</sup> (Mundo 3 de Popper) que a CI deve se ocupar, devendo os cientistas da informação trabalhar nas seguintes tarefas: a primeira, de caráter prático, é coletar e organizar os registros do Mundo 3; e a segunda, de ordem teórica, é estudar as interações entre os Mundos 2 e 3 – um dos pontos dos quais se ocupa a GC.

A partir da década de 1990, muitos teóricos da CI começam a se debruçar mais sobre o ser que recebe e maneja as informações. González de Gomez (1990 e 1993), por exemplo, trata do caráter poliepistemológico da CI, que permite a convivência de modelos explicativos distintos dentro da mesma área. Buckland (1991) coloca que o ser “informativo” é circunstancial e que objetos que ninguém nota não podem ser informação. Para esse autor, a CI estuda atos, objetos tangíveis e intangíveis e tem como objetivo criar instrumentos para lidar com o conhecimento humano registrado.

Wersig (1993) propõe a captura do sentido de uma dada problemática na perspectiva da informação, por meio da formação de uma rede de conceitos, modelos e definições, cujos resultados seriam um tear interdisciplinar, formado a partir da internegociação entre amplos modelos formulados e interconceitos. Saracevic (1995, 2016) relaciona informação ao conceito de relevância. Para o autor, informação relevante está relacionada à comunicação seletiva e orientação aos usuários, sendo a informação relevante à medida que gera mudanças. Além da tecnologia, a CI tem uma forte dimensão social e humana. Independentemente do nome da atividade que trata das questões informacionais, o que importa é que os problemas sejam enfocados em termos humanos e não tecnológicos. Ademais, “problemas complexos demandam enfoques interdisciplinares e soluções multidisciplinares” (SARACEVIC, 1996, p. 48).

---

<sup>10</sup> Brookes (1980) recorre à ontologia de Popper (1975) que distingue três mundos: o físico, das coisas que existem (Mundo 1); o da consciência ou dos estados psíquicos, das ideias (Mundo 2); e ), os produtos da mente humana registrado nos idiomas, nas artes, nas ciências e nas tecnologias, das ideias convertidas em objetos físicos (Mundo 3). Para Popper (1975), esses três mundos são independentes, mas também interagem entre si.

Ainda na década de 1990, na abordagem paradigmática de Capurro (1992) encontra-se uma tese filosófica que coloca a CI objetivamente sob uma fundamentação via linguagem, a partir da figura central na filosofia que articulou essa relação, Heidegger. Em seu artigo "What is Information Science for? a philosophical reflection", Capurro (1992) faz uma crítica aos três principais paradigmas epistemológicos da CI – paradigma da representação, paradigma fonte-canal-receptor e paradigma platônico<sup>11</sup>.

Para Capurro (1992), esses três paradigmas colocam foco apenas na interação entre o sujeito conhecedor e a informação, esquecendo-se de muitas outras camadas e elementos.

Em uma versão materialista, a CI estuda as informações na medida em que são materializadas fora do cérebro (documentos ou dispositivos eletrônicos), na versão idealista, a CI considera as informações como uma entidade objetiva, não material. Segundo Capurro (1992), a virada cognitiva pede a relação intrínseca entre o conhecedor humano e seu conhecimento potencial.

A virada pragmática foi proposta por Roberts [1982] e Wersig et al. [1982 e 1985] nos anos 80. Roberts procura uma abordagem comportamentalista do "homem da informação". Wersig considera os "atores" dentro de "situações problemáticas". O "tratamento racional-cognitivo dos problemas" constitui para Wersig apenas um aspecto do problema da racionalização. Em outras palavras, o "homem da informação" não pode ser separado das situações específicas nas quais ele/ela está pragmático e socialmente incorporado. Mais radicalmente, o "homem da informação" não pode ser separado em suas funções cognitivas de, por exemplo, estéticas ou éticas. (CAPURRO, 1992, p. 9).

Nesse momento, a partir de ideias básicas da hermenêutica (Heidegger) e da filosofia analítica (Wittgenstein), Capurro (1992) sugere uma base pragmática da CI,

---

<sup>11</sup> No paradigma da representação a CI se preocupa com o estudo da representação, codificação e uso racional da informação. O processo do conhecimento acontece na assimilação das coisas através de suas representações na mente (ou cérebro do sujeito conhecedor) que, após serem processadas no cérebro humano, podem ser comunicadas, armazenadas e/ou processadas por outras mentes (pessoas) ou máquinas (computadores). No paradigma fonte-canal-receptor a CI se preocupa principalmente com o impacto da informação no receptor. Esse paradigma parte da premissa de que para que o receptor entenda o significado da mensagem enviada pela fonte, devem existir sinais comuns entre eles (fonte e receptor). No paradigma platônico a CI estuda as informações na medida em que são materializadas fora do cérebro, na forma de documentos ou de seus substitutos eletrônicos. Trata do mundo da informação em si, independente de sinais comuns entre fonte e receptor. De modo semelhante ao paradigma da representação, resta o problema da relação entre este mundo da informação em si e o mundo do sujeito que o conhece. (CAPURRO, 1992)

na qual informação significa a possibilidade de compartilhar tematicamente um mundo comum dentro de formas específicas de vida.

No início do século XXI, Robredo (2003, p. 95) reflete sobre o questionamento ao paradigma de Borko (1968) e aponta para correntes que enfatizam “aspectos socioeconômicos e socioculturais dos fluxos e de sua relação com a gênese de novos conhecimentos”. Informar é o processo pelo qual os seres humanos geram documentos e usam documentos existentes e a informação é o dado interpretado, que só pode ser definida em um cenário específico e depende do observador (CAPURRO, R.; HJØRLAND, 2007). A CI caracteriza-se como uma ciência interdisciplinar, pós-moderna e social (CARNEIRO e ALVARES, 2019).

Paralelamente, Capurro (2003) volta a associar a CI com a epistemologia de Ludwig Wittgenstein das “Investigações Filosóficas” (Wittgenstein, 2009) e de Michel Foucault na teoria do discurso como manifestação de poder (Foucault, 2008). Além disso, também apresenta como forte influência para a CI: as redes de relações, de Heidegger (2005), os conceitos de “jogos de linguagem como forma de vida” (Wittgenstein, 2009) e o programa desenvolvido por Flores (1982, 1996 e 2015) com base em conversações e compromissos nas empresas, parte fundamental da OL.

A hermenêutica conectada aos “speech acts” de John Austin (1982) permite a Fernando Flores construir um programa, o COORDINATOR, que apoia e não substitui as conversações e os compromissos no marco das empresas (Winograd e Flores, 1988). A corrente epistemológica relacionada com a filosofia externalista da linguagem wittgensteiniana permite conceber os sistemas de recuperação da informação, não sob a divisa física do best matching [melhor correspondência], mas como um tipo de conversação sustentada por um andaime (scaffolding)<sup>12</sup>. (CAPURRO, 2003, p. 9).

A diferença entre mensagem (oferta de sentido) e informação (seleção de sentido) é a diferença crucial da disciplina entendida assim como teoria das mensagens e não só como teoria da informação (CAPURRO, 2003). Não se pode separar o indivíduo da sua cultura, nem estudar os fenômenos de interesse da CI sem considerá-los inseridos em uma sociedade. O significado é determinado no contexto social e cultural, daí a mudança da atenção dos atributos das coisas para os mecanismos de liberação para os quais aqueles atributos são relevantes (CAPURRO e HJØRLAND, 2007). A informação depende da interpretação de um agente cognitivo.

---

<sup>12</sup> Sistemas que vão além da pura correspondência entre a informação registrada fisicamente e a informação recuperada, permitindo um processo de recuperação da informação com acréscimos, sobreposições ou modificações do que foi registrado a partir da capacidade de interpretação do sujeito e da sua relação com o mundo.

Nessa perspectiva, de acordo com Berger e Luckmann (2004, p. 157), “todos os universos socialmente construídos modificam-se e a transformação é realizada pelas ações concretas dos seres humanos”. Assim, a realidade é um produto da sociedade que, por sua vez, é construída pelo próprio homem. Logo, o homem constrói a sociedade e é também influenciado por ela.

Para Capurro e Hjørland (2007, p. 194), “à medida que os sistemas de informação se tornam mais globais e interconectados, a informação implícita é, muitas vezes, perdida”. Aí está um dos desafios da CI, estar cada vez mais receptiva aos impactos sociais e culturais dos processos interpretativos e às diferenças qualitativas entre diferentes contextos e mídias. De acordo com os autores, essas abordagens corroboram para a percepção de que os processos interpretativos são condição *sine qua non* para os processos de informação, o que gera um desafio, além de multi e interdisciplinar, também transdisciplinar para a CI.

Dessa forma, na contramão da definição de Borko (1968), que exclui os sujeitos do comportamento e do fluxo da informação, e de Buckland (1991), que vê “a informação como coisa”, encontra-se, por exemplo, o trabalho de Berger e Luckmann (2004), que discute a realidade como algo construído socialmente, abrindo o caminho para a compreensão da informação como um processo que depende da percepção dos sujeitos nas suas relações. Trata-se da reformulação da compreensão do objeto de estudo da CI. Pesquisas em CI devem incorporar avanços associados às suas relações com as ciências sociais e com o modelo moderno da ciência como um todo (ARAÚJO, 2003).

Posteriormente, Araújo (2018) apresenta seis dimensões para o conceito de informação: (i) informação não é apenas um processo de acúmulo e processamento de dados, um somatório, como apresentado na equação de Brookes (1980) mas algo dialético, envolvendo apropriação e imaginação; (ii) os sujeitos não são apenas mentalistas, absorvendo dados, mas agem no mundo, em função de distintos interesses e interações; (iii) os processos informacionais não são apenas de busca e recuperação, mas também de produção, disseminação, recusa, uso, interpretação etc.; (iv) informação não é um processo apenas individual, que se passa entre o sujeito e os dados, é intersubjetivo; (v) informação não se passa apenas no interior de um sistema, é contingencial, atravessada pelos contextos sócio-históricos; e (vi) informação não é um processo de transporte de dados, mas um fenômeno constitutivo da cultura, da memória e das identidades.

O autor chama atenção para o fato de que o fluxo histórico da CI, aliada à evolução do conceito de informação,

evidencia um movimento da maior concretude (o estudo do fluxo da informação, a informação como o “conteúdo objetivo” dos documentos), numa perspectiva mecanicista, para uma maior abstração e complexidade, assumindo a condição da informação como fenômeno humano e, portanto, marcado pelas questões contextuais (pragmatismo), sociais (intersubjetividade) e praxiológicas (ação). (ARAÚJO, 2018, p. 65).

Conforme destacado por Carneiro e Alvares (2019), desde as décadas de 1970 e 1990, Wersig (1993) aborda aspectos relacionados à responsabilidade social da CI e sua inserção na pós-modernidade. Para Wersig (1993), o desafio da CI não é encontrar um objeto novo de estudo, mas sim estudar de um jeito novo aquilo que tem sido estudado por outras áreas de conhecimento.

Como tudo está conectado a tudo de alguma forma, a Ciência da Informação teria que desenvolver algum tipo de sistema de navegação conceitual (que talvez se desenvolvesse numa forma pós-moderna de teoria). Esta é a diferença entre o cientista da informação e o pássaro tecelão (*weaving bird*): este já tem seus planos fornecidos pela evolução. No nosso caso, o próximo passo da evolução na ciência espera para ser dado por alguém.<sup>13</sup> (WERSIG, 1993, p. 239, tradução livre).

Retomando o entendimento da base pragmática da CI, no artigo “Filosofia da Linguagem e organização do conhecimento nos anos 1930”, Saldanha (2013) trata da relevância dos estudos filosóficos para a organização do conhecimento por meio de uma análise histórico-epistemológica focada na década mencionada que reflete sobre o desenvolvimento de um pensamento orientado para a pragmática da linguagem no cenário filosófico no período. No artigo, o autor coloca em diálogo as visões de Ludwig Wittgenstein (1889-1951) e Shiyali Ramamrita Ranganathan (1892-1972), bibliotecário e matemático indiano responsável por significativas contribuições para o campo da CI.

Conforme Saldanha (2013), o pragmatismo wittgensteiniano aproxima-se da visão ranganathaniana sobre o “conhecer” e sobre o “organizar os processos e os produtos do conhecer” (p. 542). Enquanto Wittgenstein (2009) confere ao indivíduo e seu grupo social importância direta na construção de sentidos para o mundo que os cerca, Ranganathan trabalha uma filosofia que parte de noções dedutivas, mas

---

<sup>13</sup> “Since everything is connected with everything somehow information science would have to develop some kind of conceptual navigation system (which perhaps develops into the postmodern form of theory). This is the difference between the information scientist and the weaving bird: The latter already has its plans provided by evolution. In our case the next step of evolution in science waits to be done, by whomever.” (WERSIG, 1993, p. 239)

diretamente influenciadas pelas diretivas pragmáticas, fundamentais para compreensão da atual “filosofia da informação”.

O pesquisador destaca a necessidade de:

revisão filosófica da organização do conhecimento, o reconhecimento da construção da pragmática ao longo do século XX como pressuposto teórico para a organização do conhecimento e a compreensão de uma noção de conhecimento pautada também na noção de uso segundo o ponto de vista pragmático da linguagem. (SALDANHA, 2013, p. 542).

Todas essas reflexões possuem ligação direta e podem contribuir para as teorias e práticas trabalhadas no âmbito da GC nas organizações. O ponto de vista pragmático da linguagem abre possibilidade de relacioná-la com os campos de estudo e teorias ligadas ao universo das conversações.

Nessa revisão do campo teórico da CI, esta tese articula as visões de diferentes estudiosos para propor um olhar para a CI que destaca o ser humano e o uso pragmático da linguagem sem deixar de lado outras nuances, como a cultura e fatores sociais. Além disso, busca-se contribuir com uma visão da CI relacionada à GC, sobretudo no que tange ao conhecimento gerado e os resultados alcançados pelo capital humano dentro das organizações.

### 2.1.2 GESTÃO DO CONHECIMENTO

Conhecimento sempre foi um ativo importante para as organizações. Todavia, com o avanço das tecnologias, o conhecimento organizacional tem se tornado um diferencial cada vez mais importante para a adaptabilidade, aprimoramento, vantagem competitiva e eficácia das organizações. De maneira similar à CI, a GC traz um corpo de conhecimento oriundo de diversas disciplinas científicas responsáveis por formar sua base conceitual de maneira interdisciplinar. Dentre as disciplinas, destacam-se: aprendizagem organizacional; gerenciamento de recursos humanos e gestão da inovação.

Mesmo com uma quantidade expressiva de trabalhos desenvolvidos em diferentes tipos de organizações, eventos e publicações voltadas para o campo, ainda não existe um consenso sobre o termo conhecimento, assim como também não existe consenso para o termo GC. São muitas as definições aceitas para o termo conhecimento, dentre elas:

Conhecimento é uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e insight experimentado, a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações. Ele tem origem e é aplicado na mente dos conhecedores. Nas organizações, ele costuma estar embutido não só em documentos ou repositórios, mas também em rotinas, processos, práticas e normas organizacionais. (DAVENPORT; PRUSAK, 2003, p. 6).

Conhecimento é um ativo humano ou organizacional, permitindo decisões e ações eficazes em contexto.<sup>14</sup> (ISO 30.401: 2018, p. 4, tradução livre).

Esta tese tem um olhar especial para um tipo conhecimento trabalhado por Espinosa e Nietzsche, o conhecimento como o mais potente dos afetos (ver seção 2.7.4).

[...] o conhecimento somente é o afeto mais potente se e somente se, ou porque, permite a transmutação efetiva de nossos afetos presentes em afetos ativos. [...] aumenta nossa potência de agir e, portanto, de transformação da realidade na qual somos e nos relacionamos. (MARTINS, 2000, pp. 196-197).

Algumas definições para o termo GC:

A Gestão do Conhecimento pode ser concebida como o processo da criação, da organização e da transferência do conhecimento para as pessoas que o necessitam nas organizações. (MURICI, 2001, p. 49).

A Gestão do Conhecimento é uma abordagem holística para melhorar o aprendizado e a eficácia por meio da otimização do uso do conhecimento, a fim de criar valor para a organização. [...] precisa ser integrada com outras funções organizacionais.<sup>15</sup> (ISO 30.401: 2018, p. vi, tradução livre).

A Gestão do Conhecimento deve ser compreendida como uma disciplina interdisciplinar consolidada, com espaço distinguido no setor produtivo, trazendo em suas competências o aporte de diversas disciplinas científicas, presentes nos processos de identificação, coleta, armazenamento, tratamento e difusão do conhecimento estratégico interno e externo à organização, seja na sua forma tácita ou explícita, a fim de alcançar os objetivos da organização e aumentar a vantagem competitiva. (FERNANDES, 2019, p. 177).

De acordo com Castells (1999), todas as relações humanas na atualidade são alteradas (afetadas) por uma rede crescente de informações. A divulgação de informação é cada vez mais mediada por fluxos automatizados, o que gera mudanças significativas na percepção do indivíduo com relação a tempo e espaço. Segundo o

<sup>14</sup> "Knowledge human or organizational asset enabling effective decisions and action in context." (ISO 30.401: 2018, p. 4)

<sup>15</sup> "Knowledge management is a holistic approach to improving learning and effectiveness through optimization of the use of knowledge, in order to create value for the organization. Knowledge management supports existing process and development strategies. As such, it needs to be integrated with other organizational functions." (ISO 30.401: 2018, p. vi)

autor, um fluxo nada mais é que as relações que se formam através de vários atores dentro de uma rede. Atualmente, há toda uma estrutura de fluxos funcionando e criando contatos ao longo do mundo.

Cada vez mais novas tecnologias de informação e comunicação surgem como formas de extração do conhecimento explícito, auxiliando na transformação de informação em conhecimento, aplicação da interoperabilidade na uniformidade e interação com os usuários, além da troca de dados e informações. A tecnologia da informação tem um papel fundamental na extração do conhecimento humano e posterior incorporação desse conhecimento na cultura e nos processos organizacionais. Todavia, embora o uso de tecnologias seja essencial para a GC, os investimentos no campo vão além de tecnologia da informação (FERNANDES, 2019).

Como exemplo da realização da segunda proposta de Brookes (1980) pela GC, apresenta-se a espiral do conhecimento apresentada por Nonaka e Takeuchi (1997), especialmente com relação ao processo de conversão de conhecimento tácito (conhecimento subjetivo e inerente às habilidades de uma pessoa) para conhecimento explícito (conhecimento externalizado que pode ser prontamente transmitido para outra pessoa) que é uma forma de interação entre os Mundos 2, das ideias, e 3, das ideias convertidas em objetivos (BROOKES, 1980). Para Brookes (1980), ao descrever e explicar tais interações, a CI contribui para a organização do conhecimento, em vez de “apenas” organizar documentos, sendo, para isso, importante entender as interações entre as pessoas, a informação e o conhecimento.

A Figura 2, a seguir, demonstra como se dá a criação do conhecimento mediante a interação dinâmica entre conhecimento tácito e conhecimento explícito nos quatro quadrantes apresentados por Nonaka e Takeuchi (1997), responsáveis pela aprendizagem e inovação dos indivíduos, dos grupos e das organizações: (i) socialização (conversão do conhecimento tácito em conhecimento tácito); (ii) externalização (conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito); (iii) internalização (conversão do conhecimento explícito em conhecimento tácito); e (iv) combinação (conversão do conhecimento explícito em conhecimento explícito). Conhecer como a organização trabalha seus processos de socialização, externalização, internalização e combinação do conhecimento é um passo importante para compreender como ela faz GC.

Figura 2: Conteúdo do conhecimento criado pelos quatro modos.

		Conhecimento tácito	em	Conhecimento explícito
do	Conhecimento tácito	(Socialização) <b>Conhecimento Compartilhado</b>		(Externalização) <b>Conhecimento Conceitual</b>
	Conhecimento explícito	(Internalização) <b>Conhecimento Operacional</b>		(Combinação) <b>Conhecimento Sistêmico</b>

Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997, p. 81).

Investigações no campo da GC têm evidenciado a necessidade de tratar não só a informação explícita, mas também o conhecimento tácito, enraizado nos indivíduos. A gestão eficaz do conhecimento depende de uma abordagem coerente e integrada que inclua estratégia, elementos culturais (pessoas), processos de fluxo de conhecimento e suporte a conteúdo e tecnologia. Muitas são as razões para impulsionar o amadurecimento em GC, por exemplo: perda de conhecimento especializado devido ao atrito, maior complexidade dos negócios da organização (tanto pelo aumento do conteúdo quanto pela geografia), necessidades de inovação e pressões competitivas. A necessidade de uma organização "saber o que sabe" tornou-se um imperativo e não simplesmente uma capacidade "agradável de ter" (APQC, 2020<sup>16</sup>).

Com o objetivo de firmar princípios e requisitos sólidos e fornecer diretrizes para o estabelecimento, implementação, manutenção, revisão e melhoria de um sistema efetivo de gestão para GC nas organizações, o Comitê Técnico da *International Organization for Standardization* (ISO) elaborou a norma ISO 30.401: 2018 (Sistemas de Gestão do Conhecimento: Requerimentos) como orientação para organizações que buscam ser competentes na otimização do valor do conhecimento organizacional e como base para auditar, certificar, avaliar e reconhecer essas organizações competentes por órgãos de auditoria reconhecidos internos e externos.

<sup>16</sup> A APQC (American Productivity & Quality Center) é a principal autoridade do mundo em *benchmarking*, melhores práticas, melhoria de processos e desempenho e gerenciamento de conhecimento.

Os resultados do Sistema de Gestão do Conhecimento são um meio de alcançar resultados organizacionais, e não um fim em si mesmos.<sup>17</sup> (ISO 30.401: 2018, p. 5, tradução livre).

Dentre os termos e definições descritos na norma ISO 30.401: 2018, esta pesquisa destaca os seguintes:

- a. Organização: pessoa ou grupo de pessoas que possui suas próprias funções com responsabilidades, autoridades e relacionamentos para atingir seus objetivos.
- b. Sistema de Gestão: conjunto de elementos inter-relacionados ou interativos de uma organização para estabelecer políticas, objetivos e processos para alcançar esses objetivos.
- c. Sistema de Gestão do Conhecimento: parte do sistema de gestão organizacional relacionado ao conhecimento.
- d. Cultura Organizacional: elementos que apoiam valores, comportamentos e atividades relacionadas ao sistema de gestão do conhecimento.
- e. Cultura de GC: elemento de suporte à cultura organizacional que apoia os valores, comportamentos e atividades associadas a busca, compartilhamento, desenvolvimento e aplicação de conhecimentos.
- f. Desempenho: resultado mensurável que pode estar relacionado com a gestão de atividades, processos, produtos e serviços.

Conforme o item 0.2 da ISO 30.401: 2018, que trata da importância da GC, o maior acesso ao conhecimento cria oportunidades para o desenvolvimento não só das organizações, mas também dos profissionais que nelas atuam por meio de aprendizado, práticas e compartilhamentos. Em muitas organizações, o conhecimento crítico geralmente é isolado e/ou retido por especialistas, correndo o risco de se perder quando a organização muda ou esses especialistas saem. Ademais, a gestão eficaz do conhecimento apoia a colaboração entre diferentes organizações para alcançar objetivos compartilhados.

Mesmo quando o conhecimento é codificado, ele nunca pode ser capturado completamente, quaisquer que sejam os recursos investidos.<sup>18</sup> (ISO 30.401: 2018, p. 16, tradução livre).

---

<sup>17</sup> “The outcomes of the knowledge management system are a means to achieve organizational outcomes, and not an end in themselves.” (ISO 30.401: 2018, p. 5)

<sup>18</sup> “Even when knowledge is codified, it can never be captured completely, whatever resources are invested.” (ISO 30.401: 2018, p. 16)

De acordo com a ISO 30.401: 2018, o conhecimento é um ativo organizacional intangível que precisa ser gerenciado como qualquer outro ativo. Deve ser desenvolvido, consolidado, retido, compartilhado, adaptado e aplicado para que os trabalhadores possam tomar decisões efetivas e realizar ações de forma alinhada, resolvendo problemas com base na experiência do passado e em novas ideias para o futuro.

A espiral do conhecimento ilustrada na Figura 3, a seguir, mostra como se dá a criação do conhecimento mediante a interação dinâmica entre conhecimento tácito e conhecimento explícito nos quatro quadrantes do conhecimento apresentados. De acordo com Nonaka e Takeuchi (1997), a criação do conhecimento organizacional é um processo espiral que começa no nível individual e se move por meio de crescentes comunidades de interação que atravessam fronteiras internas e externas às organizacionais.

Figura 3: Espiral do conhecimento.



Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997, p. 80).

Alinhada à espiral do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997), a norma ISO 30.401: 2018, coloca que um Sistema de Gestão do Conhecimento Organizacional deve incluir atividades e comportamentos que apoiem diferentes tipos de fluxos de conhecimento.

- a. Interação humana: as trocas por meio de conversas entre indivíduos, equipes e em toda a organização em comunidade de prática, sessões de *brainstorming*, equipes colaborativas, cafés, mudança de turno, planejamento de sucessão, *mentoring*, narrativa.
- b. Representação: disponibilizar conhecimento por meio de demonstração, gravação, documentação e todas as formas de codificação.

- c. Combinação: explorar o conhecimento codificado, tornando-o acessível e localizável, por exemplo, organizando-o em classificações e taxonomias.
- d. Internalização e aprendizagem: revendo, avaliando e absorvendo conhecimento; incorporando-o à prática, por exemplo, atividades de *e-learning*.

Mesmo que uma organização não tenha um Sistema de Gestão do Conhecimento (SGC) implantado nos termos da norma ISO 30.401: 2018, ela pode desenvolver ações que visem cuidar do processo de criação de valor por meio do conhecimento. Esse processo é particular para cada organização e depende das características peculiares a cada uma delas, desde seu tipo de negócio, localização e objetivos até sua cultura. Estes são apenas exemplos de fatores que impactam os espaços relacionais nos quais o fluxo do conhecimento se move.

Nesse sentido, a GC é uma das bases para a composição do modelo de aprendizagem proposto nesta tese. Esse modelo está a serviço das organizações a fim de contribuir para o fluxo e estruturação da gestão de conhecimento organizacional e melhor obtenção de resultados.

### 2.1.3 ORGANIZAÇÕES

Nesta tese, as organizações são entendidas como sistemas complexos e abertos, formadas por pessoas que interagem entre si em busca de um fim comum. Parte-se da Teoria Geral dos Sistemas (TGS), do biólogo austríaco Ludwig von Bertalanffy (1901-1972), que define organização como um sistema social formado por subsistemas que deve interagir com o meio externo para garantir sua sobrevivência.

Dentre suas características, a TGS busca avaliar a organização como um todo e não somente seus departamentos ou setores, considera a influência de variáveis internas e externas ao seu funcionamento e observa a organização como parte de um sistema maior que vai além do ambiente em que está inserida. Essa visão sistêmica considera que o todo é maior que a soma das partes, ou seja, que o conjunto apresenta características que não são encontradas em nenhum dos elementos isolados (ver seção 2.4.2). A TGS permite, portanto, a inter-relação e integração de assuntos de natureza completamente diferentes.

De acordo com Chiavenato (2003), a palavra sistema denota um conjunto de elementos interdependentes que formam um todo organizado. Os sistemas, segundo

o autor, são caracterizados por sua constituição (podendo ser concretos ou abstratos) e por sua natureza (podendo ser fechados ou abertos). Essa pesquisa interessa-se pelos sistemas abertos, considerados na biologia como aqueles que apresentam relações de intercâmbio com o ambiente por meio de entradas e saídas, ou seja, que sofrem interações com o ambiente no qual estão inseridos. Essas interações geram realimentações e podem ser positivas ou negativas, criando uma autorregulação regenerativa, que, por sua vez, cria novas propriedades, as quais podem ser benéficas ou maléficas para o todo, independente das partes. Nessa abordagem, os sistemas vivos (indivíduos ou organizações) são analisados como sistemas abertos, mantendo um contínuo intercâmbio de matéria, energia e informação com o ambiente.

Este conceito é perfeitamente aplicável às organizações empresariais. Para Chiavenato (2003), uma organização é um sistema aberto integrado por diversas partes ou unidades interdependentes que trabalham em harmonia umas com as outras, com a finalidade de alcançar objetivos, tanto da organização como de seus participantes, influenciando e sendo influenciada pelo meio ambiente. Seu comportamento é probabilístico e não determinístico, além de terem objetivos e fronteiras ou limites mais ou menos definidos.

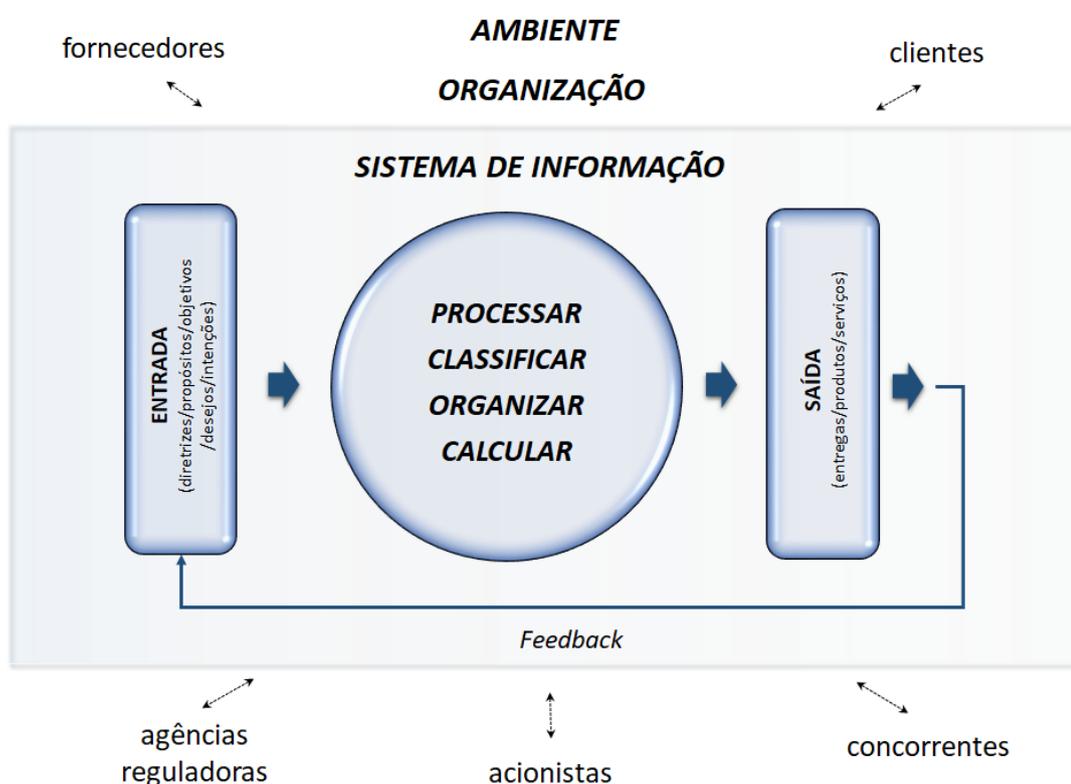
O sistema aberto se caracteriza por um intercâmbio de transações com o ambiente e conserva-se constantemente no mesmo estado (auto regulação) apesar de a matéria e a energia que o integram se renovarem constantemente (equilíbrio dinâmico ou homeostase). O organismo humano, por exemplo, não pode ser considerado mera aglomeração de elementos separados, mas um sistema definido que possui integridade e organização. Assim, o sistema aberto - como o organismo - é influenciado pelo meio ambiente e influi sobre ele, alcançando um estado de equilíbrio dinâmico nesse meio. O modelo de sistema aberto é um complexo de elementos em interação e intercâmbio contínuo com o ambiente. (CHIAVENATO, 2003, p. 478).

A partir de uma abordagem sistêmica, a TGS visualiza a organização como um sistema aberto constituído de cinco parâmetros básicos: entradas (o sistema importa do ambiente energia e insumos para o seu funcionamento), processamento (transformação que converte entradas em produtos), saídas (transferência de elementos produzidos por um processo de transformação até seu destino final), retroalimentação (*feedbacks* que reforçam ações e comportamentos ou provocam ajustes e modificações nas atividades de entrada ou processamento) e ambiente (não vive isolada) (CHIAVENATO, 2003).

De forma similar aos cinco parâmetros básicos de uma organização apresentados por Chiavenato (2003), Laudon e Laudon (2010) descrevem um sistema de informações da seguinte forma (Figura 4):

Três atividades básicas – entrada, processamento e saída – produzem as informações que as organizações necessitam. *Feedback* é a resposta que retorna a determinadas pessoas e atividades da organização para análise e refino da entrada. Fatores ambientais, como clientes, fornecedores concorrentes, acionistas e agências reguladoras interagem com a organização e seus sistemas de informação. (LAUDON e LAUDON, 2010, p. 13).

Figura 4: Funções de um sistema de informação.



Fonte: Adaptado de Laudon e Laudon (2010, p. 13).

A Figura 4 mostra como as organizações não podem ser adequadamente compreendidas de forma isolada, mas sim pelo inter-relacionamento entre diversas variáveis internas e externas que afetam o seu comportamento. Nesse sentido, uma empresa é caracterizada como um sistema aberto, pois sofre interações e flutuações de seu ambiente interno (processos, normas, pessoas etc.) e do ambiente externo (sociedade, economia, política, meio ambiente etc.)

Tal como colocado por Choo (2003), a chave para entender as organizações como sistemas de informação é reconhecer as duas anomalias que toda atividade organizacional enfrenta: ambiguidade (uma informação sobre o passado comporta

mais do que uma interpretação plausível) e incerteza (não se pode controlar o futuro, de modo que a informação sobre o futuro nunca é completa ou precisa).

Enquanto a ambiguidade ocorre quando a organização volta o olhar para o passado para entender o presente, a incerteza surge quando a organização perscruta o futuro para agir no futuro. (CHOO, 2003, p. 418).

O compartilhamento, a construção e a aplicação do conhecimento revelam a importância de se reconhecer essas anomalias e a necessidade de interações internas e externas a esses sistemas. Para Choo (2003), a construção do conhecimento não é resultado de uma atividade isolada, mas o resultado da colaboração de membros internos e externos à organização. Essa colaboração está estritamente relacionada ao fluxo de conhecimento que acontece dentro das (e entre as) redes de conversações internas e externas à organização.

Esta tese considera que independentemente do tipo de tecnologia disponível na organização, os fluxos de conhecimento organizacionais acontecem nos espaços relacionais, por meio das redes de conversações. Cada um dos tipos de fluxo (socialização, externalização, combinação, internalização) depende do observador que cada ser humano (sujeito do conhecimento) é do mundo, ou seja, dos seus filtros e estruturas interpretativas, da forma como se relaciona, sente e atua. Uma abordagem complementar à compreensão do termo organização adotado no âmbito desta tese é apresentada na seção 2.3.3.1 – organizações como redes de compromissos conversacionais.

## 2.2 Uma leitura epistemológica do atuar humano

Para compreender os campos de estudo e teorias relacionadas ao universo das conversações investigados nesta pesquisa (seções 2.3 a 2.7), é importante compreender a articulação das contribuições oferecidas por importantes filósofos e pensadores ao longo do processo de formação do pensamento ocidental. Este item oferece um breve passeio sobre importantes momentos que influenciaram o modo de se relacionar dos seres humanos.

Para isso, esta seção apresenta um breve resumo do percurso histórico do sistema de comunicação humano; busca esclarecer o entendimento dos termos metafísica e ontologia adotados neste trabalho; apresenta um resumo do percurso epistemológico que fundou o pensamento ocidental; e, por último, expõe aspectos da

virada linguística que contribuíram para o entendimento de que a linguagem é uma chave importante para entender os fenômenos humanos.

### 2.2.1 RESUMO DO PERCURSO HISTÓRICO DO SISTEMA DE COMUNICAÇÃO HUMANO

Sendo conhecimento, informação e comunicação conceitos indissociáveis (para nós, cientistas e profissionais da Ciência da Informação), é surpreendente observar a baixíssima frequência com que os filósofos da modernidade e da pós-modernidade utilizam os termos informação e comunicação na formulação de suas reflexões. [...] a filosofia pôde e continua a poder especular sobre o conhecimento (suas origens, seus tipos, sua confiabilidade em relação a uma "realidade" objetiva, seu conteúdo de verdade, etc.). (ROBREDO, 2007, p. 59-61).

Antes da invenção do alfabeto (fenício por volta do séc. XII a.C. e grego por volta do séc. VIII a.C.), os seres humanos viviam na "linguagem de tornar-se". A linguagem e a ação estavam intimamente ligadas e os poetas ensinavam por meio de narrativas das ações. A invenção do alfabeto originou mudanças fundamentais na sociedade. As noções de educação, sabedoria e convivência social foram profundamente transformadas, pois o alfabeto marca a mudança da relação do indivíduo com a memória, com o registro e a referência de informações. A democracia foi inventada. Mas a mais importante e invisível foi a transformação das categorias "mentais", na forma como os seres humanos pensam sobre si mesmos e sobre o mundo (ECHEVERRÍA, 2003).

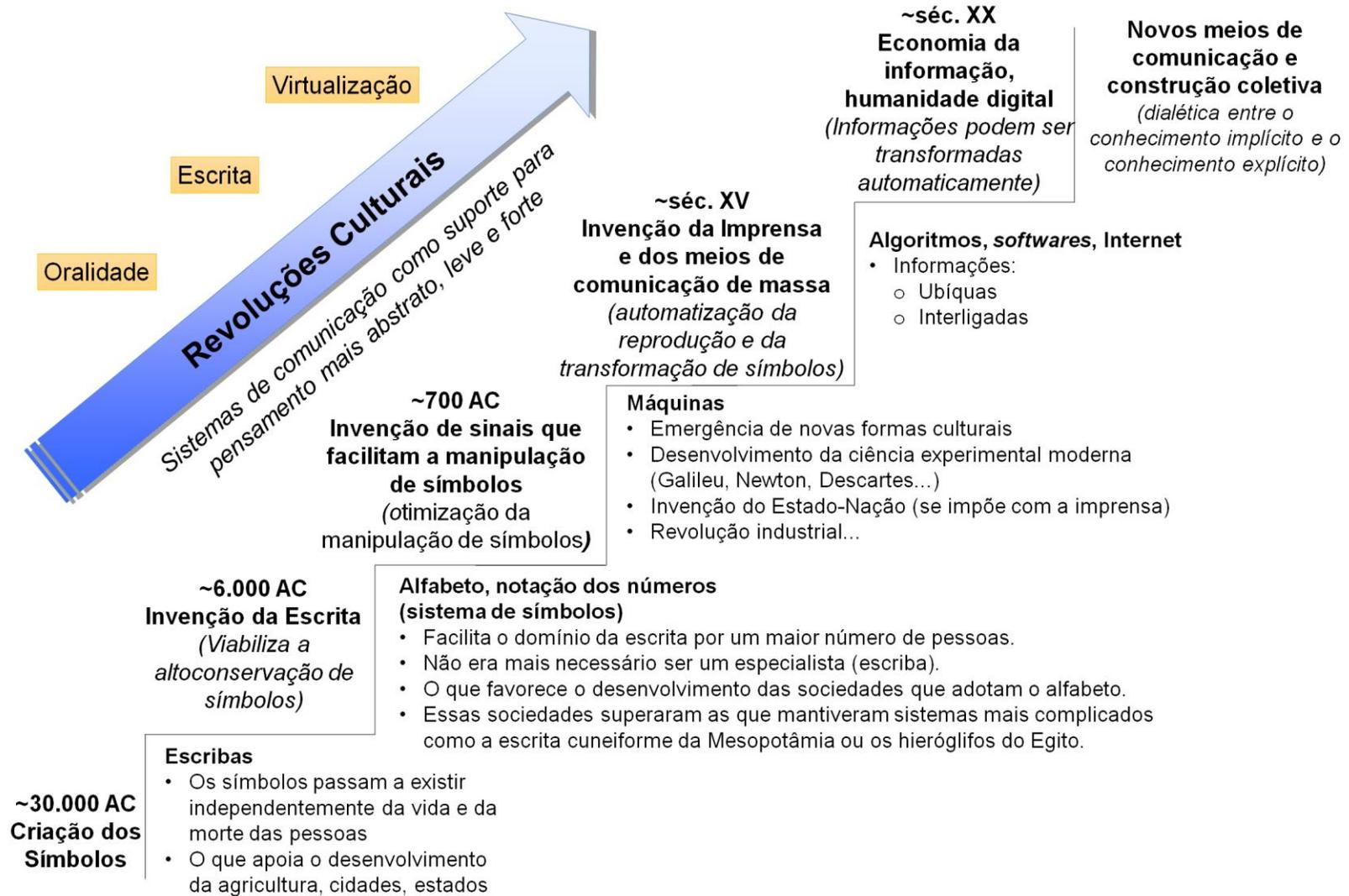
Tudo isso só foi possível porque, diferentemente dos outros animais, os humanos são capazes de manipular símbolos complexos. Essa capacidade de abstração e memória permitiu que a espécie humana desse verdadeiros saltos evolutivos. Esse crescimento exponencial gerou nos últimos séculos uma quantidade de conhecimento maior que em centenas de milhares de anos. Assim, os seres humanos se tornam independentes de suas limitações biológicas – passando a existir no registro, por meio do alfabeto, para além da morte como limitação biológica.

De acordo com Levy (2014), cada vez que aumentam a capacidade humana de manipulação de símbolos há uma transformação na civilização. Trazendo para os dias atuais, a capacidade narrativa permite aos humanos produzir e receber os modelos espaço-temporais complexos dos fenômenos: as narrativas nas quais os autores (indivíduos gramaticais) provocam diversas transformações (verbos) em objetos de um complexo entrecruzamento de sequências causais e de citações em cascata.

Essa capacidade de lidar com símbolos foi se transformando ao longo dos séculos, como destacam as fases da história dos meios de comunicação proposta por Otlet (2018) no início do séc. XX: (i) no princípio, a **palavra** era o meio de comunicação; mais tarde, as notícias eram transmitidas por meio de **sinais** (fogueiras noturnas, sinais pela linguagem dos tambores na África); e depois, o sistema de **mensageiros**; (ii) **comunicação escrita** (livro, artigos); (iii) **comunicação mediante aparelhos mecânicos** (imprensa, telegrafia, telefone, correio e radiofonia).

A seguir, a Figura 5 apresenta uma síntese do percurso histórico do sistema de comunicação humano e alguns pontos de contato com o processo de representação, armazenamento e recuperação da informação ao longo dos anos.

Figura 5: História dos sistemas de comunicação humano.



Fonte: Elaboração própria.

Ao realizar um mapeamento resumido da trajetória filosófica ocidental desde a antiguidade até a contemporaneidade, destacam-se quatro momentos. O primeiro, a própria **Antiguidade**, associada à invenção e transformação da escrita, à constituição das línguas em linguagens literárias, ao papiro e às primeiras literaturas. Conforme Otlet (2018), surge a conservação de textos sagrados em templos e palácios; e, por influência da escravidão, o círculo estreito de letrados, filósofos e sábios. Para um dos primeiros enciclopedistas, Aristóteles, os humanos são considerados “animais políticos” porque têm linguagem. Porém, a linguagem é entendida como capaz de traduzir a verdade e o conceito a respeito das coisas. O segundo momento, diz respeito à **Idade Média**, quando a reflexão sobre a lógica questiona porque as coisas têm os nomes que têm. Nos debates conhecidos como a “querela dos universais” uma das questões era se os nomes das coisas estão nas próprias coisas ou são apenas convenções criadas pelos homens.

Os bárbaros destroem as bibliotecas. Os monges copiam os manuscritos. A era dos manuscritos: no século XIII, a invenção do papel de trapo. A Idade Média, grande por sua arte, sua filosofia, sua teologia. Poucas criações literárias. Desenvolvimento quase nulo das ciências. (OTLET, 2018, p. 566).

No terceiro momento, no **período Moderno**, conforme Otlet (2018, p. 566), “o Renascimento descobre a antiguidade. Época da erudição: reprodução, tradução, comentários de obras. Invenção da imprensa”. Tem-se também o Iluminismo. A lógica é absorvida pelas questões matemáticas. A lógica formal é usada para diminuir os erros de questões relacionadas à matemática. O quarto momento refere-se ao **período Contemporâneo**, em que a produção do livro em escala impacta a Educação (difusão do ensino), a Política (regime constitucional fundamentado na liberdade de expressão); as Ciências (tanto do ponto de vista da produção e difusão de conhecimento quanto no que passa a ser a base para a divisão do trabalho); o mercado editorial (que passa a ter um comércio livreiro, bibliotecas e acervos de documentação) (OTLET, 2018, p. 566).

Nesse período, mais precisamente quando da virada linguística (já no século XX), surgem reflexões tais como: o que é a linguagem? Quais são as suas possibilidades e limites? Crescem as discussões sobre o processo de interpretação daquilo que é dito. Entra em destaque a Filosofia da Linguagem, ramo da filosofia que estuda filosoficamente a linguagem, da qual decorre a Ontologia da Linguagem (ver seção 2.3).

## 2.2.2 METAFÍSICA E ONTOLOGIA: DISTINÇÕES TEÓRICAS

A disciplina metafísica tem esse nome por um motivo histórico. Uma hipótese é que, ao realizar a primeira compilação e sistematização dos escritos de Aristóteles (384-322 a.C.), o peripatético Andrônico de Rodes (séc. I a.C.) elencou, depois dos oito livros que tratavam de questões físicas específicas (lógica, moral, poética, física etc.), 14 obras que abordavam problemas muito gerais acerca da natureza e as nomeou como *tà metà tà physiká* ("as que estão depois da física"). Todavia, no lugar do termo "metafísica", Aristóteles usava a expressão "filosofia primeira" ou "teologia" (em contraste com "filosofia segunda" ou "física") para fazer referência ao estudo do ser em geral. Contudo, a palavra "metafísica" acabou por se impor como denominação da ciência que, em conformidade com a filosofia primeira de Aristóteles, ocupa-se das características mais gerais dos seres ou da natureza da realidade.

O fato é que a fronteira do que deve ou não ser considerado como metafísica é até hoje um tanto quanto vaga. De acordo com as teorias vigentes em cada época, cada período histórico considerou certos problemas filosóficos como metafísicos ou não. Desde o período pré-socrático, antes mesmo da existência do termo, ao questionar os mitos e buscar a *arché* ou *arqué* (princípio primordial de todas as coisas), os filósofos pré-socráticos já contribuíam para a metafísica.

Embora na sua etimologia a palavra tenha origem no grego "*meta*" (depois de) e "*physis*" (natureza ou física), o termo metafísica não deve ser tomado ao pé da letra para se referir àquilo que está além da física. Na sua forma clássica, a metafísica trata de questões centrais da filosofia teórica, tais como os fundamentos, as condições, as leis, a estrutura básica, as causas ou princípios, bem como o sentido e a finalidade da realidade como um todo ou dos seres em geral. Dada essa perspectiva, pode-se dizer que a metafísica é uma investigação filosófica acerca da natureza, constituição e estruturas mais básicas da realidade. Assim, perguntas acerca da natureza de algo (não apenas da natureza física e material) são perguntas metafísicas. De acordo com a filosofia ocidental, um dos ramos centrais da metafísica é a ontologia.

Na sua etimologia, ontologia tem origem no grego "*ontos*" (ser) e "*logos*" (palavra). Contudo, tal como ocorre com o termo metafísica, conforme a época e a linha de estudo, a literatura dispõe de diversas definições para o termo. Desde a metafísica de Aristóteles, durante séculos, a ontologia foi vista como uma área que se ocupou em determinar as categorias com as quais é possível compreender a

realidade. Todavia, em seu sentido filosófico, trata da natureza do ser, da realidade, da existência e do significado das coisas – significa conhecimento ou estudo do ser (MARCONDES, 2004).

Nos últimos anos a ontologia passou a ser vista como uma área de estudos que vem reunindo profissionais e estudiosos de diversos domínios de conhecimento, dentre eles: Ciência da Informação, Ciência da Computação, Inteligência Artificial, Engenharia do Conhecimento e Linguística. Para citar algumas definições, na computação, uma ontologia pode ser compreendida como uma representação formal de um modelo de uma determinada porção da realidade. No campo da CI, o termo ontologia pode ser compreendido como um artefato terminológico que permite a organização de domínios de conhecimentos com termos, relações e definições sobre esses termos, permitindo a modelagem de um determinado domínio de conhecimento.

Ao proporcionar uma visão geral sobre o estado da arte no estudo de ontologias no âmbito da CI, Almeida e Bax (2003) promovem uma breve discussão sobre o significado e definições para o termo, tipos, possibilidades de aplicações em diferentes domínios e propostas para a construção de ontologias. De acordo com os autores, o advento da Internet e a popularização dos computadores estão entre os principais responsáveis pela crescente importância e uso de ontologias na tarefa de organizar informações. Diferentemente da acepção tradicional adotada na filosofia, o termo ontologia tem um sentido especial em organização da informação, permitindo formas de representação baseadas em lógica, o que possibilita o uso de mecanismos de inferência para criar novo conhecimento a partir do existente e proporcionando melhorias na recuperação da informação ao organizar o conteúdo de fontes de dados que compõem um domínio.

Segundo Vassão (2010), a rápida ascensão da computação como meio de manipulação de informação e de automação fez com que, em meados do século XX, o termo ontologia fosse apropriado pela informática, recebendo uma conotação bastante modesta: “especificar as categorias que se aplicam a um determinado contexto” (VASSÃO, 2010, p. 36). Enquanto na filosofia, as ontologias buscam descrever aquilo que caracterizava a própria constituição fundamental do universo, na computação, as ontologias buscam organizar a cognição humana de acordo com contextos específicos, indicando agrupamentos e classificações, operações e relações características de um sistema.

Do ponto de vista histórico, o termo ontologia remete a uma estrutura de linguagem que define os humanos e que pode chegar a uma estruturação lógica (não pragmática e não retórica) do mundo real. Acredita-se em neutralidade e não há preocupação com a cultura ou com o social<sup>19</sup>. Nessa perspectiva, Marcondes (2004) argumenta que:

A teoria do conhecimento pressupõe, portanto, a teoria sobre a natureza da realidade a ser conhecida (a metafísica, ou segundo uma terminologia posterior, a ontologia). (MARCONDES, 2004, p. 56).

De forma contrária a essa concepção clássica de ontologia, o pragmatismo tem um fundo relacional, complexo, culturalista e baseado na linguagem ordinária que valoriza o senso comum e a análise da experiência concreta. A construção do mundo através da linguagem se dá a partir do seu uso e o sentido de algo só é construído a partir da prática da linguagem e não de uma lógica pré-determinada. O pragmatismo considera as palavras e o pensamento como ferramentas e instrumentos para predição, solução de problemas e ação, rejeitando a ideia de que a função do pensamento é descrever, representar ou espelhar a realidade. Para os pragmatistas, a maioria das questões filosóficas em torno da natureza do conhecimento, da linguagem, dos conceitos, do significado, da crença e da ciência são importantes em função de suas aplicações e resultados (AUROUX, 1998; MARCONDES, 2004). Ao invés de se concentrar em um universo imutável, os pensadores do pragmatismo se concentram em um universo em permanente mudança. Por conseguinte, a partir de uma perspectiva histórica, ontologia e pragmática podem ser considerados como dois polos historicamente antagônicos.

Dessa forma, dada a relevância para o entendimento do termo ontologia no âmbito e na sistematização da OL (ver seção 2.3) e na concepção do termo adotado nesta pesquisa, ressaltam-se alguns pontos da filosofia de Heidegger<sup>20</sup>: (i) as crenças e suposições implícitas que os indivíduos fazem não podem ser exaustivamente explicitadas; (ii) não existe um ponto de vista neutro do qual possa ver suas crenças

---

<sup>19</sup> “Quando, no texto da Alegoria da caverna, Platão descreve o processo de libertação do prisioneiro, mostra como este, ao se libertar, sente-se desorientado pela visão direta do fogo e depois da luz no mundo externo que o ofuscam. É necessário, diz Platão, que o prisioneiro adapte a sua visão a essa nova realidade, para que possa ver corretamente [...]. A verdade passa a ser agora definida como adequação do olhar ao objeto [...].” (MARCONDES, 2004, p. 267)

<sup>20</sup> A partir de uma crítica radical à tradição filosófica da metafísica ocidental que se origina em Platão, Heidegger procurou dar um novo sentido à filosofia, buscando a retomada da ontologia, a superação do “esquecimento do Ser”, que teria se produzido nessa tradição. (MARCONDES, 2004)

como coisas, pois sempre se opera dentro de uma determinada estrutura; e (iii) os seres humanos têm acesso primário ao mundo por meio do seu envolvimento prático; a contemplação desapegada da realidade pode ser esclarecedora, mas também obscurece os fenômenos (WINOGRAD e FLORES, 1988).

Na sua busca pela compreensão do Ser, Heidegger (2005) rejeita tanto a postura objetiva simples (o mundo físico é a realidade primária) quanto a postura subjetiva simples (meus pensamentos e sentimentos são a realidade primária)<sup>21</sup>. Para o filósofo, a separação entre sujeito e objeto nega a unidade mais fundamental do ser-no-mundo (*Dasein*), sendo impossível existir um sem o outro. Uma pessoa não é um sujeito ou ego individual, mas uma manifestação do *Dasein*<sup>22</sup> dentro de um espaço de possibilidades, situado dentro do mundo e de uma tradição.

Apoiado nesses argumentos, Echeverría (2003) coloca que o termo ontologia, no âmbito da OL:

[...] se refere ao nosso entendimento genérico – nossa interpretação do que significa ser humano. Quando dizemos que algo é ontológico, nos referimos à nossa interpretação das dimensões constituintes que todos compartilhamos como seres humanos e que nos dão um modo particular de ser. (ECHEVERRÍA, 2003, p. 19).

Isto posto, considerando e respeitando as diferentes possibilidades de interpretações sobre o termo, esta seção visa esclarecer que a ontologia utilizada nesta pesquisa se refere à abordagem da filosofia e aproxima-se da perspectiva colocada por Heidegger (2005). Assim, a ontologia trabalhada nesta pesquisa assume uma perspectiva pragmática e considera as possibilidades do “ser” em sua perspectiva histórica e no seu potencial de criação. De maneira mais específica, remete ao universo da OL, apresentado por Echeverría (2003), que estuda a natureza do “ser” humano e suas novas formas de convivência (ver seção 2.3).

### 2.2.3 PERCURSO EPISTEMOLÓGICO DO PENSAMENTO OCIDENTAL

[...] a quase totalidade de nossos pensamentos, de nossas convicções, e também de nossos valores, se inscreve, sem que o

<sup>21</sup> “[...] o ser não somente não pode ser definido, como também nunca se deixa determinar em seu sentido por outra coisa nem como outra coisa. O ser só pode ser determinado a partir de seu sentido como ele mesmo.” (HEIDEGGER, 2005, p. 13)

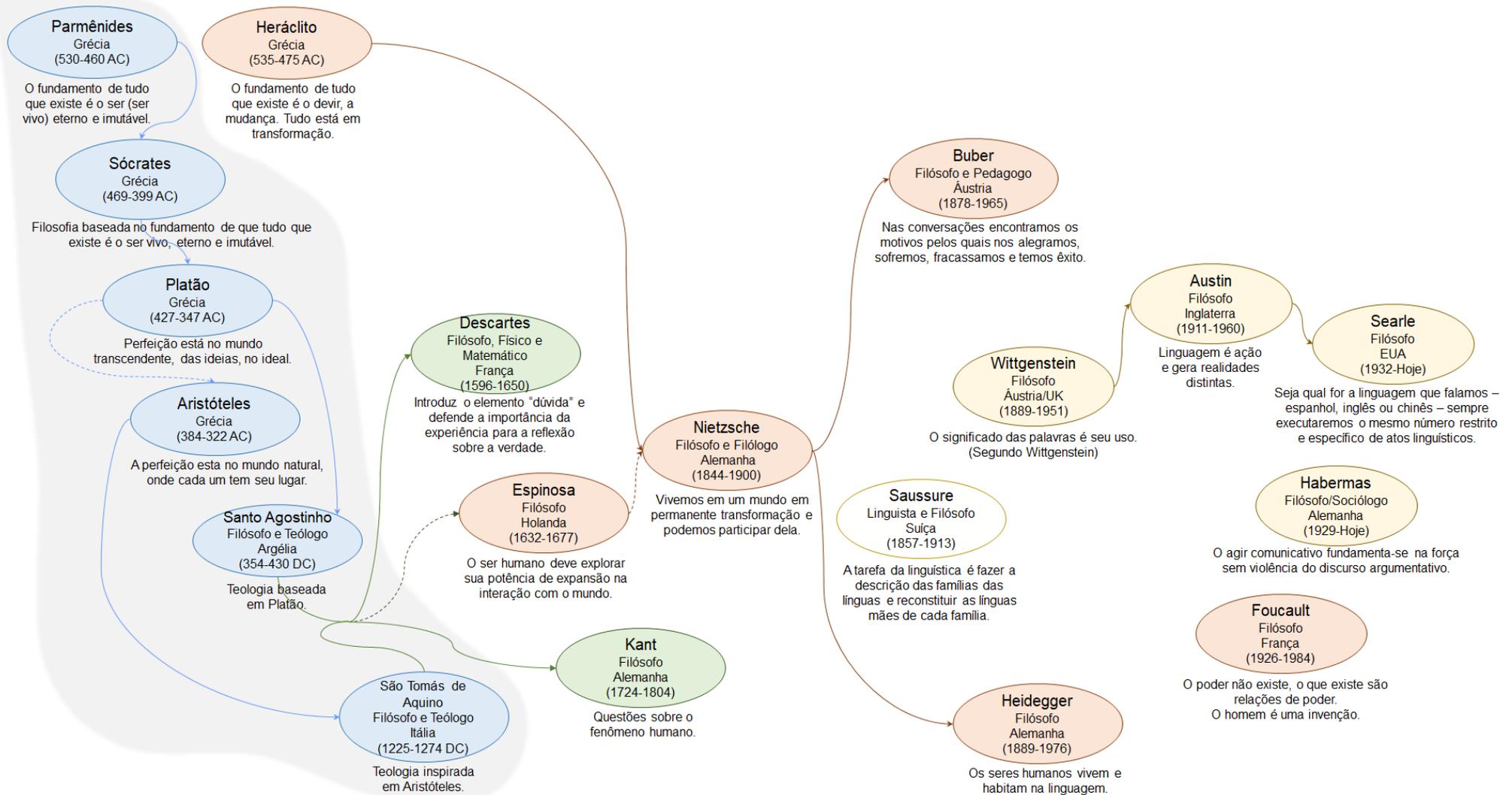
<sup>22</sup> Os seres humanos não são primeiro e depois se relacionam. São o que se constitui no interior das relações que estabelecem com o mundo. O homem é sempre um ser em contexto que carrega consigo múltiplas possibilidades. Um ser lançado no mundo e em relação com o mundo. O que costumamos chamar de essência ou sujeito se constitui nas relações que vivem. (HEIDEGGER, 2005)

saibamos, nas grandes visões do mundo já elaboradas e estruturadas ao longo da história das ideias. É indispensável compreendê-las para apreender sua lógica, seu alcance e suas implicações. (FERRY, 2010, p. 13).

Grande parte da filosofia tem sido uma tentativa de entender como as percepções e pensamentos humanos se relacionam com o mundo para o qual são direcionados. A pergunta ontológica sobre “o que é ser humano” reporta tanto a aspectos antigos quanto contemporâneos. A resposta dada a essa pergunta define o que o ser observa, sente, pensa, as possibilidades que percebe, as ações que toma, as formas como se relaciona e configura o mundo que observa. Trata-se da pergunta fundamental que remete às tradições herdadas pelos seres humanos e por aquilo que os constitui. É o paradigma que orienta todos os outros paradigmas.

A Figura 6, a seguir, representa o recorte parcial de um percurso epistemológico com as principais contribuições filosóficas que deram origem ao pensamento ocidental. De acordo com Echeverría (2003 e 2008), para responder à pergunta ontológica sobre “o que é ser humano” é fundamental conhecer o programa metafísico que estruturou o pensamento da sociedade ocidental. Entender como foi concebido e para onde esse programa metafísico faz o ser humano “olhar”. Para isso, conforme apresentado nos parágrafos seguintes, o autor traça dois caminhos: o primeiro busca entender a história e os marcos que estruturaram o pensamento da sociedade ocidental e, a partir desse entendimento, o segundo procura observar em que realmente se consiste e quais são suas premissas fundamentais.

Figura 6: Percurso histórico e epistemológico do pensamento ocidental.



Fonte: Elaboração própria.

O início do programa metafísico remete à figura de Sócrates, o primeiro filósofo a fazer uma reflexão filosófica sobre a vida e que, portanto, se abre à pergunta sobre o fenômeno humano. Entretanto, para entender Sócrates (469-399 a.C.), é necessário ir um pouco mais atrás e observar os pensadores chamados pensadores físicos do mundo grego, que se preocupavam com os fenômenos da natureza, tais como a origem do universo e o princípio das coisas. Alguns desses pensadores abandonaram os mitos e religiões que explicavam tudo na época, buscando teorias mais racionais.

Por volta de 500 a.C. surgem duas posições diretamente opostas. No extremo ocidente do mundo grego, Parmênides (530-460 a.C.) coloca que o fundamento de tudo que existe é o ser, o ser vivo, eterno e imutável. Para Parmênides, a mudança é uma ilusão dos nossos sentidos. Já no extremo oriente do mundo grego, Heráclito (535-475 a.C.) afirma que o fundamento de tudo que existe é o devir, ou seja, o mundo está em permanente processo de transformação. Segundo Heráclito, o sentido que o ser humano atribui e o fundamento que busca lhe confere linguagem; a linguagem, portanto, é o elemento central para entender a pergunta pelo fundamento do sentido da existência.

Sócrates se encontra no centro da encruzilhada dessas duas concepções radicalmente opostas. Para fundar sua filosofia, opta pelo caminho de Parmênides. Dessa forma, concebe sua filosofia de vida na noção de um ser fixo, eterno, imutável e único. A partir disso, seus discípulos estabelecem propriamente o que é a metafísica. Platão (427-347 a.C.), primeiro discípulo de Sócrates, estabelece uma concepção de mundo com referência a ideias transcendentais, isto é, ideias que vão além do mundo “real”. Existe aqui um distanciamento entre a reflexão sobre o ser e a linguagem. Aristóteles (384-322 a.C.), discípulo de Platão, trata da filosofia primeira – a ciência do ser enquanto ser – o estudo universal das características mais gerais daquilo que existe. Desenvolve uma metafísica que olha o mundo concreto, a terra, os fenômenos concretos. Assim, a partir de Platão e Aristóteles, a metafísica se desenvolve em duas variantes distintas. Posteriormente, o cristianismo se funde com a metafísica grega e, na época medieval, a metafísica começa a ter uma roupagem religiosa. Eles passam a acreditar que a metafísica deveria tratar mais da natureza da existência de Deus. Seria Deus onipotente, onisciente e onipresente? E o livre-arbítrio, realmente existia? Por volta do século IV d.C., Santo Agostinho (354-430 d.C.) elabora uma teologia inspirada em Platão e, no século XIII d.C., São Tomás de Aquino (1225-1274) desenvolve uma teologia inspirada em Aristóteles. A partir desses

acontecimentos, o programa metafísico torna-se cada vez mais hegemônico e converte-se na matriz básica do ser humano ocidental. Matriz a partir da qual o ser humano pensa, observa, concebe a si mesmo e orienta sua vida.

Esse programa metafísico é caracterizado por quatro premissas. A primeira é aquela que sustenta que o significado deste mundo é dado por outro mundo, um mundo transcendente, além do que se percebe e observa. A segunda premissa afirma que este mundo é habitado por uma categoria de ser que é fixo, único e imutável. A terceira argumenta que quando se acessa o ser das coisas – que é um ser transcendente – isso é a verdade e, portanto, o programa metafísico nos entrega uma noção de verdade ligada ao acesso a esse ser. Já a quarta premissa define que o caminho para alcançar a verdade e para acessar o ser que habita este mundo transcendente é a razão e que os seres humanos são essencialmente racionais. Nessa perspectiva, é a razão que distingue o animal da espécie humana e o constitui em sua humanidade, e isso implica, simultaneamente, olhar com desprezo outros traços que compartilha com outros animais, como a corporalidade, os instintos e as paixões. Humanos são fundamentalmente seres racionais. Em função dessa posição, baseada em um ser transcendente, ele define todo o resto do mundo e o que é ser humano.

Nos séculos seguintes, com o desenvolvimento da ciência moderna, uma vez que as pessoas passaram a acreditar que a ciência desenvolvia conhecimento acerca da realidade, do mundo e da natureza, a metafísica passou a ser cada vez mais questionada. Do ponto de vista filosófico, a modernidade manifesta um permanente incômodo com essas premissas metafísicas. Grandes filósofos questionaram a metafísica. A modernidade põe em questão a forma como o pensamento clássico enfrentava a pergunta sobre a realidade, entendendo que a primeira referência não é um ser transcendente, mas, sim, o próprio homem. Também põe em questão o pensamento clássico de que verdades são deduzidas de outras verdades. Enquanto a estrutura do silogismo clássico parte de uma premissa maior (uma primeira verdade), adiciona uma premissa menor (uma segunda verdade) e assim deduz uma terceira verdade, o pensamento moderno entende que é possível alcançar a verdade não a partir da verdade, mas a partir da dúvida. Descartes (1596-1650) introduz elementos que tendem a afastar-se do que as premissas metafísicas indicavam. Seu método se sustenta na dúvida – “penso, logo existo”. Então, é em função do que se pensa que é possível afirmar a própria existência. Dessa forma, o pensamento clássico é

fundamentalmente dogmático, pois parte de verdades aceitas, e o pensamento moderno fundamentalmente cético, pois parte de questionar a verdade tradicionalmente apresentada.

No século XVII, Espinosa (1632-1677) traz uma ruptura da ideia central que vinha sendo construída ao longo dos últimos séculos, questiona a ideia de que há dois mundos (o mundo físico, no qual se vive, e o mundo transcendente), sustentando que há um só e que todos os seres têm que entendê-lo e explicá-lo em função dele mesmo. À medida que a modernidade avança, volta a reforçar a necessidade de revisar a pergunta sobre “o que é ser humano”. Para Kant (1724-1804), há quatro questões fundamentais a serem feitas: i. O que o ser humano pode saber? (a pergunta que responde à metafísica e à epistemologia); ii. O que deve fazer? (pergunta que responde à moral); iii. O que lhe cabe esperar? (pergunta que responde à religião); e iv. O que é o homem? (pergunta que responde às três perguntas anteriores).

Entretanto, será Nietzsche (1844-1900) quem realmente inaugurará a possibilidade de uma resposta distinta à pergunta sobre o ser humano. Nietzsche é o primeiro filósofo que inicia uma crítica radical a Sócrates. Ele sinaliza que a filosofia que se inaugura com Sócrates conduz o pensamento por um caminho equivocado. Para o filósofo, é preciso retomar a pergunta sobre “o que é ser humano” e dar uma resposta radicalmente distinta. É o primeiro a advertir sobre a crise no domínio da ética, no domínio dos valores. Ele explica como os humanos vivem uma época onde a sensação de vazio se apoderou do mundo ocidental e caracteriza essa crise como niilismo, negação do sentido ou utilidade da existência. Coloca a necessidade de retomar o primeiro desafio que encarou Sócrates, repensar a vida de outras bases, mas, em vez de seguir o caminho de Parmênides, optar pelo caminho de Heráclito.

A filosofia de Nietzsche se articula em três elementos centrais. Seguindo Heráclito, em primeiro lugar, o filósofo afirma a dimensão fundamental da transformação, isto é, que o ser vive em um mundo que está em permanente transformação e pode participar dela. Em segundo lugar, destaca que para participar da transformação deve-se conferir prioridade à ação humana, nada é mais importante para os seres humano que sua capacidade de ação. Em terceiro lugar, deve-se reconhecer a importância da linguagem para definir o tipo de vida que o ser leva. Essas ideias fundamentais de Nietzsche (1992, 2014 e 2015) marcam o início da reflexão sobre a qual Rafael Echeverría situa a OL (ver seção 2.3).

Outra filosofia importante para a OL é a de Heidegger (1889-1976), que também insiste em retomar a pergunta ontológica e a concebe como a pergunta do ser que se pergunta a respeito de seu ser. Para Heidegger (2005), a ontologia está relacionada à sua pesquisa sobre o que denominou *Dasein*, sintetizado como o modo particular de ser humano. Na sua perspectiva, a linguagem é a morada do ser. Seres humanos vivem na linguagem, habitam a linguagem. O interpretado e o intérprete não existem independentemente: a existência é interpretação e a interpretação é existência.

Contemporâneo de Heidegger, Buber (1878-1965) afirma que os seres humanos são seres biológicos e conversacionais. Para ele, se o indivíduo deseja saber como é e quer se aprofundar nos mistérios da alma humana, é fundamental observar suas conversações (BUBER, 2001), pois seres humanos se constituem nas conversações que têm. Buber (2001) descreve três eixos conversacionais fundamentais que definem como os seres humanos são. O primeiro é o eixo das conversações que os seres têm consigo mesmos – o que dizem e o que não dizem a si mesmos. O segundo eixo refere-se às conversações com os demais – como é a conversa com os outros, o que é e não é dito, como se diz o que se diz. E o terceiro eixo é das conversações que todo ser humano tem com o mistério da vida – aquilo que muitos chamam de Deus. Esses três eixos constituem o homem no tipo de ser que é. Se é possível entender como conversa em cada um desses eixos, é possível olhar a alma humana, a forma de ser de cada um.

Tudo isso mostra como o pensamento moderno começa progressivamente a se distanciar das premissas do programa metafísico. Nesse cenário, duas importantes contribuições modificam o quadro anterior e criam as bases para retomar o desafio de pensar o fenômeno humano. A primeira refere-se à virada linguística que acontece no século XX e põe a questão da linguagem em um lugar jamais colocado antes. A segunda contribuição refere-se à reflexão sobre os condicionantes da ação humana, sobre quais fatores que levam os seres a atuar como atuam. Vale lembrar que a ação é um elemento crítico para desenvolver uma concepção distinta ao que foi desenvolvido por Sócrates, seguindo Parmênides.

No final do século XIX e início do século XX surge a linguística moderna. Ferdinand de Saussure (1857-1913) oferece uma visão da linguagem que se desenvolve durante todo o século XX, gerando múltiplos ramos, por exemplo, a semiologia. Nesse mesmo período, também se desenvolve a hermenêutica, que é

fundamentalmente a teoria da interpretação, ou seja, de como se confere sentido ao que é dito ou escrito. A antropologia oferece aportes sobre o fato de que a realidade observada não tem muito a ver com a forma como ela diretamente é, mas sim com o que se articula e configura a partir da linguagem. A biologia insiste que os elementos distintivos da espécie humana é sua capacidade de linguagem. Mas é na Filosofia da Linguagem, ramo da filosofia dedicado a estudar filosoficamente a linguagem, que surgem os aportes mais importantes para o uso pragmático da linguagem. Wittgenstein (1889-1951) apresenta contribuições significativas. Seus estudos sobre os jogos de linguagem tratam de como é possível comprometer-se em distintas práticas linguísticas, tal como acontece com outros jogos. Segundo o filósofo, “representar uma linguagem equivale a representar uma forma de vida” (WITTGENSTEIN, 2009, p. 23). Em seguida, com sua Teoria do Agir Comunicativo, Habermas (1929-) coloca a ação comunicativa no campo das razões intersubjetivas, o que envolve processos de interação social e socialização. Para o filósofo, por meio das interações sociais e da socialização, as pessoas confirmam e renovam suas identidades e seu pertencimento aos grupos.

No mesmo período, Austin (1911-1960) põe em questão a concepção tradicional da linguagem, uma noção descritiva e passiva que sustentava que a linguagem era basicamente um instrumento a serviço de registrar e comunicar o que existe, ou seja, a visão de que a linguagem apenas percebe a realidade. De acordo com o filósofo, a linguagem vai além disso, ela é ação e, por ser ação, tem um poder transformador muito importante sobre a realidade. Ele entende que a linguagem gera realidades distintas. Com base nesses estudos, Searle (1932-) evolui os conceitos de atos de fala. Esses últimos autores serão retomados no tópico sobre a virada linguística na seção a seguir.

Na segunda metade do século XX, Foucault (1926-1984) argumenta que não existem entidades ou objetos que não sofram influência do seu tempo e do seu vir a ser. Não existem saberes eternos, não existem métodos eternos e não existem sujeitos eternos. Segundo Foucault (1979), há uma historicidade do objeto do conhecimento e do próprio conhecimento (com os seus métodos e procedimentos). Da mesma forma, há uma historicidade do sujeito (por exemplo, o homem da antiguidade e o homem contemporâneo são distintos).

Entre os séculos XX e XXI, Maturana (2001, p. 126) preocupa-se em especificar e diferenciar o observador, pois “o observador acontece no observar e

quando morre o observador que o ser humano é, o observador e o observar chegam ao fim". Dessa forma, a partir de Austin (1962), Searle (1969) e Maturana (2001, 2009, 2014), Flores (1982, 1996 e 2015) desenvolve todo um trabalho sobre o ciclo de coordenação de ações e sobre as organizações como redes de compromissos. Os trabalhos de Maturana e de Flores constituem os pilares fundamentais para a concepção da OL.

Dado esse trajeto, de acordo com Echeverría (2008, 2009), o fato de o ser humano tentar fazer algo e não conseguir, comumente indica uma crença interna (nem sempre perceptível no nível consciente) de que é imutável e condenado a ser como é. Acredita que algo falta em si e, assim, o que lhe resta é a resignação – essa é a “voz” de Parmênides (530-460 a.C.). No entanto, se procurar olhar para esse senso comum que está aprisionado, entendendo que alguns dos mais sérios obstáculos que os seres humanos enfrentam consistem em resquícios de uma metafísica sustentada na dualidade e na busca de um ideal, torna-se capaz de se deparar com um olhar mais fluido que lhe reconecte com sua capacidade de transformação e criação de realidades – essa é a “voz” de Heráclito (535-475 a.C.).

#### 2.2.4 VIRADA LINGUÍSTICA

Tal como apresentado, durante muito tempo a história foi dominada por uma visão segundo a qual a linguagem ocupava uma posição relativamente periférica na existência humana, um mero instrumento de representação da realidade. Todavia, o final do século XIX busca o desenvolvimento e o entendimento da linguagem a partir de uma reflexão filosófica sobre ela e, assim, contribui para uma nova concepção sobre o que é ser humano. Conforme demonstrado na Figura 7, a virada linguística coloca a linguagem num lugar que ela jamais havia ocupado antes, oferecendo um conjunto de interpretações que promovem a transformação de uma compreensão descritiva para uma compreensão generativa da linguagem, mudando por completo a forma como era entendida anteriormente. A linguagem se torna central para entender o ser humano.

A metafísica perde importância na discussão filosófica, mas continua hegemônica no sentido comum dos seres humanos. A ação passa a ser um elemento crítico no desenvolvimento de uma concepção distinta da ideia de Sócrates e

Parmênides. Fortalecem as reflexões sobre os condicionantes da ação humana – fatores que levam os seres humanos a atuar como atuam.

Figura 7: Virada linguística.



Fonte: Elaboração própria.

Ainda no século XIX, Saussure (1857-1913), linguista e filósofo suíço, cujas elaborações teóricas propiciaram o desenvolvimento da linguística enquanto ciência autônoma, procurou demonstrar que a linguagem e a realidade são coisas diferentes. Um signo une um conceito (ex.: animal doméstico, com quatro patas) e uma expressão (ex.: cachorro) e isso independe da realidade (ou seja, do cachorro real no mundo). Para o filósofo, “a língua, como sistema de relações, independe dos atos ou práticas do falar quanto das intenções dos sujeitos que falam” (GONZÁLEZ DE GOMEZ, 1993, p. 220). O ser humano aprende a ver o mundo pela sua linguagem, porém, uma linguagem tem uma organização própria que independe do mundo como tal. Essa forma de pensar está relacionada à linguagem como capacidade universal de manifestação fenomenológica que, embora reconheça o papel constitutivo da linguagem nos assuntos humanos, desvincula a linguagem do real (SAUSSURE, 2006). Trata-se da linguística do século XX e essas reflexões fazem parte da Ciência da Linguagem.

No sentido contrário, os filósofos da linguagem entendem que o que é dito altera os próprios seres falantes e também o mundo – os seres humanos agem pela linguagem. Essa é uma das razões da separação entre a Ciência da Linguagem e a Filosofia da Linguagem que acontece no século XX.

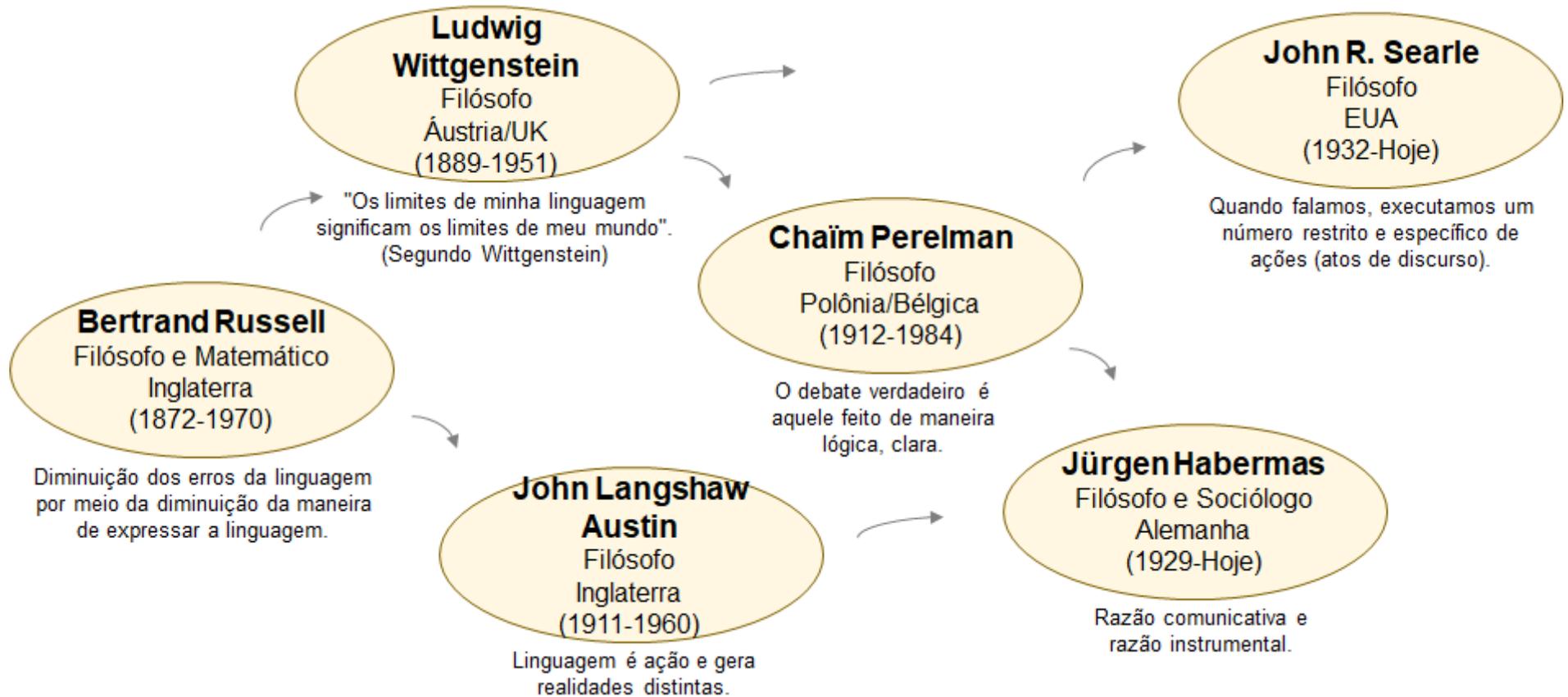
São muitas as contradições entre os autores que falam da filosofia a partir da linguagem. Assim como vários outros autores, Nietzsche, Heidegger, Wittgenstein e

Habermas possuem obras desenvolvidas em diferentes fases. Um exemplo é Wittgenstein, considerado o maior filósofo da linguagem, que nega sua primeira filosofia (ex.: livro *Tractatus logico-philosophicus*) para trabalhar com sua segunda filosofia (ex.: livro *Investigações Filosóficas*).

Embora os filósofos sempre tenham discutido a linguagem – Platão, por exemplo, utilizando Sócrates, já abordava o papel da Filosofia da Linguagem ao tratar de aspectos relacionados à compreensão da linguagem e ao papel do sujeito em diálogos como Crátilo, Górgias, Fedro, entre outros – a Filosofia da Linguagem somente começou a desempenhar um papel central na filosofia no período contemporâneo. Diferentemente da concepção clássica, que privilegiava o conhecimento como forma por excelência de relação com o real, dentro da virada linguística, acontece também a virada pragmática que valoriza a linguagem enquanto ação e enquanto criadora do significado da experiência humana (MARCONDES, 2010).

Os filósofos da linguagem (Figura 8) não tinham como foco o significado das palavras ou das frases individualmente. Importavam-se mais com a reflexão sobre questões, como: por que as expressões têm os significados que têm? Como uma expressão pode ter o mesmo significado de outra? Qual o significado de "significado"? É possível haver pensamento sem linguagem? O quanto a linguagem influencia o conhecimento do mundo?

Figura 8: Alguns dos pensadores da Virada Linguística.



Fonte: Elaboração própria.

A Filosofia da Linguagem é o ramo da filosofia que se sobressai no final do século XIX e início do século XX e estuda a essência e a natureza dos fenômenos linguísticos. Investiga a relação entre o significado e a verdade e trata da natureza do significado linguístico, da referência, do uso da linguagem, do aprendizado, da compreensão da linguagem, da interpretação, da tradução, de aspectos linguísticos do pensamento, da experiência e do entendimento da significação da linguagem a partir de seu uso social. Aborda também o estudo da sintaxe, da semântica, da pragmática e da referência.

No final do século XIX e início do século XX, Bertrand Russell (1872-1970) levanta questões do atomismo lógico (relação direta entre a linguagem e o mundo; vinculação do nome ao átomo, objeto ou fato; proposições enxutas/objetivas com o objetivo de diminuir os erros) e da comunicação molecular (em proposições que se completam). Na sequência, em seu primeiro momento, Ludwig Wittgenstein (1889-1951) segue a ideia do atomismo lógico de Russell, que funciona como base para sua filosofia analítica. Nasce aí seu *Tractatus logico-philosophicus* (Wittgenstein, 1968), no qual a lógica é vista como a estrutura do mundo, a chave da linguagem e a única solução para os grandes problemas sociais. Em seu segundo momento, em sua obra póstuma *Investigações Filosóficas* (Wittgenstein, 2009), o filósofo desenvolve os jogos de linguagem, em que esta opera como um grande jogo. De forma contrária à sua fase anterior, Wittgenstein argumenta que embora as palavras tenham seus significados, os seres humanos criam maneiras (jogos) para serem entendidos por seus interlocutores de acordo com cada grupo ou contexto, usando expressões que não necessariamente correspondem ao significado exato das palavras. A linguagem humana é desenvolvida a partir das experiências e dos saberes dos sujeitos. A linguagem não é mais um veículo de conceitos, ela é o campo onde os conceitos são constituídos, significados e ressignificados.

Aforismo 242: “Ao entendimento pela linguagem pertence não só uma concordância nas definições, mas também (por mais estranho que isto possa soar) uma concordância nos juízos. Isto parece abolir a lógica; mas não o faz. Uma coisa é descrever o método de medida, outra coisa é achar e dizer os resultados da medição. Mas o que chamamos "medir" é determinado também por uma certa constância dos resultados da medição”. (WITTGENSTEIN, 2009, p. 123).

Wittgenstein se aproxima de um debate sobre o caráter múltiplo da produção de significados e compreende o conhecimento como um caminhar interminável por contextos e contextualizações – o conhecimento como ação. É o uso do termo que lhe confere significado. Segundo o filósofo, “[...] o sentido que tem para nós numa expressão é caracterizado pelo uso que dela fazemos” (WITTGENSTEIN, 1992, p. 113); e “o uso da palavra, na prática, é o seu sentido” (*Idem*, p. 118). Ele aproxima o tema da linguagem ao da existência, contrariando a posição essencialista de que linguagem nomeava essências. É dele a frase “os limites de minha linguagem significam os limites de meu mundo”.

Os jogos de linguagem se constituem a partir de regras de uso – de caráter convencional, pragmático – que determinam nos contextos dados o significado que as expressões linguísticas têm. (MARCONDES, 2004, p. 271).

Outros estudiosos também observam a necessidade de incluir o sujeito nas discussões a respeito do entendimento da linguagem – não se trata apenas de estudar o sujeito como receptor ou intérprete da linguagem. Dentre eles, Charles Morris (1901-1979) trata da transição dos estudos da linguagem ideal para a linguagem natural; e Herman Parret (1938-) aborda o sujeito como aquele que constrói os sentidos e os significados. O conhecimento é visto como provisório e sujeito a modificações, não é uma cópia da realidade, ele é construído para ação. Todavia, conforme Marcondes (2000), a pragmática não reduz a importância da noção de verdade, mas sim “problematiza a possibilidade de verdades absolutas, conhecidas independentemente de um contexto e estabelecidas de modo conclusivo” (p. 41).

John Langshaw Austin (1911-1960) adiciona à concepção tradicional (descritiva e passiva) da linguagem (instrumento para registrar, comunicar e transmitir o que já existe, pois dá conta da linguagem que narra a realidade) os seguintes aspectos: linguagem é ação; por ser ação tem um poder transformador muito importante sobre a realidade; e a linguagem gera realidades distintas. Da necessidade de adaptação da lógica formal (até então usada para questões relacionadas à matemática) para a lógica informal (discurso cotidiano) e o entendimento de quem são os receptores da mensagem, Chaim Perelman (1912-1984) desenvolve a nova retórica ou lógica da argumentação. A linguagem deve ser cada vez mais clara para o emissor e para o receptor e, assim, o debate pode ser realmente útil. Nessa perspectiva, argumentar é agir sobre o ouvinte por meio do discurso.

Ainda no século XX, Jürgen Habermas (1929-) propõe a razão comunicativa e a razão instrumental. Na obra *Teoria do Agir Comunicativo*, Habermas (2012a e 2012b) desenvolve uma teoria explicativa da sociedade contemporânea, suas inter-relações sistêmicas e os processos de socialização. De acordo com o autor, as interpretações variam conforme a realidade social e natural; as crenças e valores variam em relação ao mundo objetivo e social. A ação comunicativa surge como a interação de pelo menos dois sujeitos (capazes de falar e agir) que estabelecem relações interpessoais com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre a situação em que ocorre a interação e sobre os respectivos planos de ação com vistas a coordenar suas ações pela via do entendimento. Habermas concebe, portanto, a ação comunicativa como um processo de comunicação livre, racional e crítica. Enquanto a razão instrumental trata da linguagem com o objetivo de alcançar fins específicos (ex.: política, propaganda), a razão comunicativa é caracterizada pela busca de uma linguagem democrática e pela necessidade de o homem buscar uma linguagem que apoie seu desenvolvimento.

John R. Searle (1932-) desenvolve, então, a taxonomia de atos de fala – assertivos, diretivos, compromissivos, expressivos e declarativos. Ao falar, o indivíduo executa um número restrito e específico de ações. De acordo com o filósofo, independentemente da língua (seja espanhol, inglês ou chinês), sempre se executa o mesmo número restrito e específico de atos de fala. Dessa forma, é possível não saber como falar chinês, mas saber que quando os chineses falam, eles fazem o mesmo tipo de ações que os mexicanos, os ingleses ou os russos.

Os trabalhos desenvolvidos por esses estudiosos caracterizam-se como pontos de partida da análise pragmática e comunicacional da linguagem, que teve grande influência na linguística contemporânea, em áreas como a teoria comunicacional, a pragmática e a análise do discurso (MARCONDES, 2004).

### 2.3 Ontologia da Linguagem

O sociólogo e filósofo chileno Rafael Echeverría (2003) propõe uma articulação específica e particular das contribuições de Nietzsche, Wittgenstein (em sua segunda fase), Heidegger, Maturana e Flores e, apoiado nelas, oferece uma nova concepção integradora do fenômeno humano, denominada Ontologia da Linguagem. Esta seção

é dedicada a esta concepção, que é pilar importante para a construção do modelo proposto nesta tese.

### 2.3.1 POSTULADOS E PRINCÍPIOS

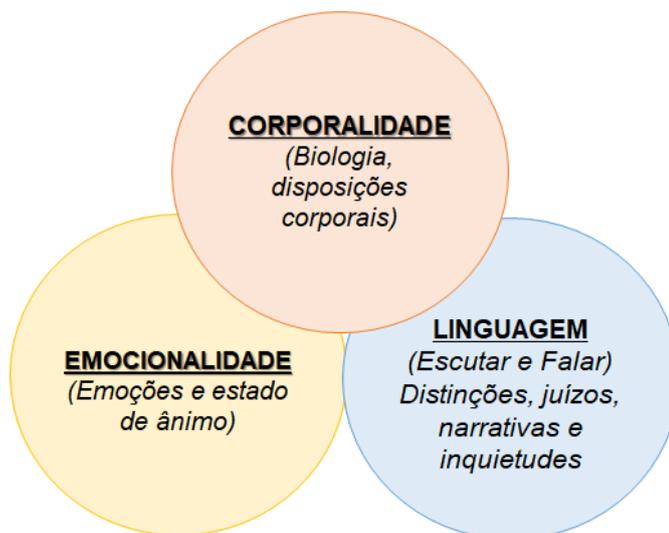
Segundo Echeverría (2003), a OL representa um esforço para oferecer uma nova interpretação do que significa ser humano, uma interpretação que afirma estar fora dos parâmetros do programa metafísico que há muito serviu de base para como os indivíduos observam a vida. Nessa perspectiva, o social é constituído na linguagem e, portanto, todo fenômeno social é sempre um fenômeno linguístico.

A OL tem origem na Filosofia da Linguagem e ao referir-se à compreensão do significado do que é ser humano apresenta os postulados e princípios básicos descritos a seguir.

Postulados básicos:

1. A interpretação dos seres humanos como seres linguísticos.
  - A linguagem é, acima de tudo, o que faz dos seres humanos o tipo particular de seres que são.
  - A existência humana reconhece três domínios primários, e qualquer outro domínio dos fenômenos humanos pode ser derivado desses três: domínio do corpo; domínio da emocionalidade; e domínio da linguagem (Figura 9).

Figura 9: Domínios constitutivos do ser humano.



Fonte: Elaborado com base em Echeverría (2003).

- Na linguagem o ser humano dá sentido à sua existência e é também da linguagem que pode reconhecer a importância dos domínios não linguísticos.
2. A interpretação da linguagem como criadora/gerativa.
    - Através da linguagem não só o ser fala sobre as coisas, mas também altera o curso espontâneo dos acontecimentos: faz as coisas acontecerem.
    - Se linguagem é ação, linguagem cria realidades. Ao dizer o que se diz, ao dizer isso de um jeito e não de outro, ou não se fala nada, o indivíduo abre ou fecha possibilidades para si próprio e, muitas vezes, para outro.
    - Quando o sujeito fala, modela o futuro, o seu e o que ouve ou não dos outros. Sua realidade futura é moldada de uma forma ou de outra.
  3. O entendimento de que os seres humanos se desenvolvem na linguagem e por meio dela.
    - A vida é o espaço em que os indivíduos se inventam.
    - “Como nos disse Nietzsche, no ser humano, a criatura e o criador se unem” (ECHEVERRÍA, 2003, p. 23).
    - Sujeito ao condicionamento biológico, natural, histórico e social, os indivíduos nascem com a possibilidade de participar ativamente da criação de seu próprio modo de ser. Esta é a promessa que a OL formula (ECHEVERRÍA, 2003).

Tal como apresentado, na OL o termo ontologia refere-se à interpretação do que significa ser humano, das dimensões constituintes que todos compartilham como tal e que lhes dá uma maneira particular de ser.

Princípios gerais:

1. Primeiro princípio (reconhecimento do que é dito):
  - Os seres humanos não sabem como são as coisas.
  - Só sabem como as observam ou como as interpretam.
  - Vivem em mundos interpretativos.
2. Segundo princípio:
  - Não só agem de acordo com a forma como são (e fazem), também são de acordo com a forma como agem.
  - A ação gera ser.

- Torna-se um de acordo com o que se faz.
3. Terceiro princípio:
- Os indivíduos atuam de acordo com os sistemas sociais a que pertencem.
  - Mas, através de suas ações, podem mudar esses sistemas sociais (ECHEVERRÍA, 2003).

Os postulados e princípios da OL conduzem esta pesquisa a investigar o potencial ativo da linguagem.

### 2.3.2 A LINGUAGEM COMO AÇÃO

Linguagem é ação, tem potencial ativo, transformador e generativo. Gera realidades novas. Quando o ser humano fala não percebe apenas o que existe, e sim determina coisas que não poderiam ter acontecido se não tivesse dito o que disse. Essa ideia, que possui pouco mais 50 anos, sustenta alguns conceitos importantes, que serão discutidos a seguir.

Tal como apresentado, um dos aspectos da virada linguística refere-se à transformação do entendimento da linguagem e ao reconhecimento de que linguagem é ação e, como tal, gera realidades. Ao reconhecer que linguagem é ação, a virada linguística permite o estabelecimento de conexões entre a linguagem e a existência humana, trazendo pelo menos duas importantes dimensões trabalhadas no âmbito da OL. A primeira relaciona-se aos atos de fala. Se linguagem é ação, quando o ser fala também atua e, se atua, cabe perguntar quais são as ações que empreende quando atua (AUSTIN, 1962; SEARLE, 1969). Isso permitiria identificar essas ações e ver o impacto de cada uma delas na vida de cada um, na forma de ser de cada um. A segunda refere-se ao conceito de competências conversacionais que, ligada à primeira dimensão (atos de fala), permite distinguir que dentro da linguagem é possível ser mais ou menos competente em distintas áreas específicas de desenvolvimento da linguagem.

Normalmente, nos espaços organizacionais se dá muita importância ao conhecimento de assuntos relacionados ao trabalho a ser realizado e a certas competências técnicas, mas não se destaca a importância de competências básicas e transversais, tais como: a capacidade de escutar; a capacidade de ser escutado; a

capacidade de fundamentar juízos a partir dos quais o ser humano opera e define diferentes cursos de ação; a capacidade de desenvolver compromissos (o que envolve saber fazer pedidos, ofertas e promessas); e a capacidade de desenvolver espaços emocionais adequados para se atuar e obter resultados. Aqui é importante observar que há um vínculo entre linguagem, existência e ser (FLORES, 1982 e ECHEVERRÍA, 2003).

Outro aspecto da virada linguística refere-se ao fato de que se linguagem é ação, então o conceito de ação é modificado e expandido. Nietzsche (2014a, 2017) já colocava a necessidade de se construir uma concepção de ser humano centrada na transformação, na capacidade de ação que conduz à transformação. Ao expandir o conceito de ação, abre-se um entendimento de ação muito mais profundo, completo e enriquecedor que permite repensar com maior facilidade a pergunta sobre o fenômeno humano.

Nesse contexto, sendo as ações realizadas pelos seres humanos tão importantes para a construção da realidade em que vivem, cabe perguntar quais são os fatores que conduzem as pessoas a atuarem de uma ou de outra forma e, portanto, gerar resultados e transformações diversas. Em outras palavras, quais são os elementos que condicionam o atuar humano.

De acordo com Echeverría (2009a), ao fazer essa pergunta, é possível distinguir dois tipos de condicionantes distintos. O primeiro refere-se aos condicionantes visíveis da ação humana, aqueles fatores que são facilmente reconhecíveis e compreensíveis. São cinco: i. as predisposições biológicas, o ser humano só pode fazer o que a biologia lhe permite (ver seção 2.5); ii. a capacidade de aprendizagem (de adquirir competências, de fazer o que antes não fazia ou de deixar de fazer o que antes fazia); iii. os instrumentos, tecnologias e ferramentas que utiliza; iv. o nível de motivação que tem ao atuar (tanto indivíduos quanto equipes alcançam desempenhos muito distintos em função dos seus estados emocionais); e v. as habilidades recorrentemente repetidas pelas pessoas (quando fazem o que fazem, não apenas fazem as coisas, mas fazem à sua maneira, de uma determinada forma).

O segundo tipo de condicionante da ação humana refere-se aos condicionantes ocultos. Ocultos porque normalmente é necessária ajuda externa para serem acessados. São dois os condicionantes ocultos: i. o observador que os indivíduos são; e ii. o sistema ao qual pertencem. O observador que são é o

responsável pela forma que dão sentido aos acontecimentos, a forma como interpretam as situações, a maneira como formulam os problemas. Conforme dão sentido ao que acontece, atuam de uma ou de outra maneira. Há certas ações que não poderão empreender, que estarão bloqueados para acessar, a menos que modifiquem o observador que são. Porém, esses observadores estão condicionados aos sistemas nos quais se desenvolveram (família, escolas, profissão, sociedade). Assim, outra mudança fundamental para acessar outras possibilidades de ação refere-se à mudança nos sistemas nos quais os observadores estão inseridos (ver seção 2.5.2). Aqui vale chamar atenção ao fato de que mudanças nos sistemas organizacionais dependem majoritariamente dos seus líderes, porém, algum nível de poder também é exercido por todos os componentes de uma rede (ver seção 2.6.2.4).

As contribuições da virada linguística e das reflexões sobre os condicionantes da ação humana permitem olhar e avançar para uma trajetória do ser humano centrada na transformação e no eixo da ação – tal como proposto por Nietzsche e anteriormente por Heráclito. Todavia, o ponto central dessas contribuições que sustentam a OL está não apenas em reconhecer que a realidade (o mundo) segue em permanente transformação (onde os seres humanos padecem ou sofrem passivamente dessa transformação), mas, principalmente, em reconhecer que os seres humanos participam diretamente dela, são agentes de transformação.

A linguagem é uma forma de ação social humana, direcionada à criação do que Maturana e Pörksen (2004) chamam de "orientação mútua", conduta interativa que produz sequências bidirecionais. Para Winograd e Flores (1988), essa orientação não se baseia em uma correspondência entre a linguagem e o mundo, mas existe como um domínio consensual - como padrões de atividade interligados. A mudança da linguagem como descrição para a linguagem como ação é a base da teoria dos atos da fala.

### 2.3.2.1 Atos de fala

Na década de 1980, Winograd e Flores (1988) já trabalhavam com a ideia, posteriormente reforçada por autores como Echeverría (1998, 2002, 2003), de que organizações existem como redes de compromissos diretivas. Tal como será tratado adiante, as diretrizes (que incluem pedidos, ofertas e consultas) e os compromissos

(que incluem promessas, aceitações e rejeições) são responsáveis pela realização das tarefas e, conseqüentemente, pela obtenção de resultados individuais e organizacionais. Tais diretrizes e compromissos são constituídos por atos de fala, teoria inicialmente elaborada por John Langshaw Austin (1911-1960) e posteriormente desenvolvida por John Searle (1969), que se refere à linguagem como uma forma de ação.

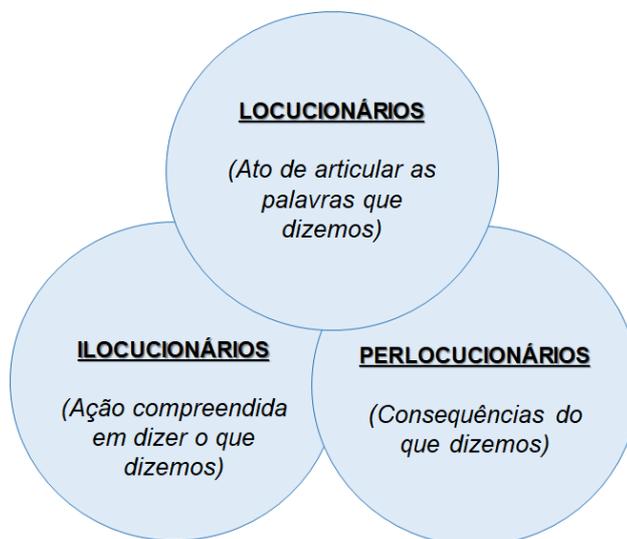
A partir do pensamento de que dar nome é criar e que o poder criador é exercido pela linguagem, dá-se início à teoria dos atos de fala. Essa teoria é estudada dentro da corrente pragmática da linguagem – corrente de estudos que define linguagem como ação. Para a pragmática, são importantes dois elementos para se estudar a linguagem: o falante e o contexto. Assim, passa-se a considerar quem é o sujeito que fala e em que contexto ele fala.

Austin (1911-1960) era um filósofo da linguagem preocupado com as atividades que os seres humanos realizam quando falam, isto é, quando usam a linguagem. Todo o seu trabalho é uma consequência direta da orientação linguística promovida pelo método de análise iniciado por Ludwig Wittgenstein (1889-1951).

Inicialmente, Austin (1962) classifica os enunciados proferidos em dois grandes grupos. O primeiro grupo refere-se aos **enunciados constatativos** – utilizados para descrever o mundo, o estado de coisas, os quais estão sujeitos ao critério de verificabilidade (verdadeiro ou falso). Na prática são utilizados em afirmações, descrições ou relatos (exemplo: a Terra gira em torno do Sol). O próximo grupo trata dos **enunciados performativos** – utilizados para realizar ações, não descrevem, relatam e nem constata nada. Também não são verdadeiros e nem falsos, mas quando proferidos pela primeira pessoa do singular do presente do indicativo na forma afirmativa e na voz ativa realiza uma ação (exemplo: eu te condeno a dez anos de prisão). No momento que enunciados performativos são ditos, desde que o enunciador tenha autoridade/reconhecimento para tal, eles realizam a ação denotada pelo verbo, não descrevem nada, executam atos.

Posteriormente, ao perceber que mesmo os enunciados constatativos (por exemplo, uma afirmação) também realizam ações no mundo, Austin (1962, 1990) apresenta uma nova classificação dos atos de fala em três grupos: locucionários, ilocucionários e perlocucionários (Figura 10).

Figura 10: Atos de fala.



Fonte: Elaborado com base em Austin (1962, 1990).

Para Austin (1962), “todo dizer é um fazer” e é também “uma forma de interagir com o mundo”. Os atos locucionários referem-se ao que é dito, a pronunciar um enunciado, ou seja, a uma série de sons que têm um sentido em uma determinada língua; já os ilocucionários são atos realizados por meio da pronúncia de um enunciado, referem-se às ações embutidas no que é dito; por fim, os perlocucionários são os efeitos produzidos. Esses três tipos constituem os atos de fala que, de acordo com Winograd e Flores (1988), correspondem ao núcleo de todo o processo de trabalho realizado nas organizações por meio das conversações.

Os estudos de Austin (1962, 1990) foram continuados e aprofundados por seu aluno Searle (1969), que revê alguns dos conceitos apresentados por seu antecessor e apresenta uma classificação dos atos de fala. Sua classificação permite observar de maneira mais ampla e profunda os atos e as ações que são realizadas quando a linguagem é usada:

- Atos assertivos – realizam asserções/afirmações sobre o mundo ou sobre um estado de coisas. Podem ser julgados em termos de verdade ou falsidade.
- Atos diretivos – são tentativas de o falante levar o ouvinte a realizar algo. Nem sempre podem ser julgados em termos de verdade ou falsidade, mas podem ser julgados no sentido de serem possíveis ou não de serem realizados de acordo com o contexto e as condições.

- Atos compromissivos – têm o objetivo de comprometer o falante que profere o enunciado.
- Atos expressivos – são aqueles que expressam o estado psicológico a respeito de algo ou de um estado de coisas.
- Atos declarativos – trata-se de um enunciado que realiza uma ação que altera o estado de algo. Ocorre uma alteração de um estado de coisas a partir do proferimento do enunciado (SEARLE, 1969).

A partir desses estudos realizados por Searle (1969) e também por Buber (2001), Austin (1962, 1990), e Flores (1982), Echeverría (2003) apresenta as seguintes classificações para os atos de fala, chamados por ele de atos linguísticos básicos: as **afirmações** e as **declarações** (Figura 11).

Figura 11: Atos de linguísticos básicos.



Fonte: Elaborado com base em Echeverría (2003).

Para Echeverría (2003), os atos de fala são universais porque todos os seres, independentemente do idioma, ao falar, utilizam esses atos linguísticos básicos. Além disso, podem ser verbais e não verbais. A expressão “ato” não é por acaso, tal como ressaltado pelo autor, “quando falamos não apenas descrevemos uma realidade existente, também atuamos nela” (ECHEVERRÍA, 2003, p. 41).

### 2.3.2.1.1 Afirmações

Nas afirmações a palavra é usada para descrever a realidade, ou melhor, para constatar um fenômeno que, a priori, não geraria nenhuma mudança em si. Em linhas gerais, as afirmações: são feitas dentro de um espaço de distinções já estabelecido;

são baseadas nas descrições feitas enquanto observadores que os seres são e não, necessariamente, na descrição da realidade; são proposições sobre suas observações; contraem responsabilidade social; e, às vezes, elas podem ser confirmadas porque não há condições necessárias para sua corroboração.

Além disso, as afirmações podem ser distinguidas como verdadeiras, falsas ou não confirmadas. A distinção entre o verdadeiro e o falso só faz sentido dentro de um certo espaço de distinções e, portanto, somente em determinadas condições sociais e históricas. Podem ser validadas em certo espaço de distinções (sociais e históricas) determinadas. Portanto, são relevantes ou irrelevantes segundo as relações que têm com as inquietudes dos indivíduos. Nesse ponto, vale ressaltar que, de acordo com Echeverría (2003), essas inquietudes estão relacionadas ao que os move para a ação. Normalmente, tratam do reconhecimento de uma situação primária de insatisfação, de inquietação, a partir da qual atuam.

Em termos de compromissos, quando um observador faz uma afirmação, assume o compromisso de que suas afirmações são verdadeiras.

#### 2.3.2.1.2 *Declarações*

Declarações são atos de fala que geram realidades e estão relacionados a poder (força ou autoridade) de gerar um mundo diferente fazendo com que as declarações sejam cumpridas. A autoridade geralmente está limitada a normas sociais específicas. A pessoa que tem ou recebe autoridade para fazer uma declaração específica deve, em geral, atender a determinados requisitos para fazê-lo. Nas declarações a palavra é usada para mudar o mundo. Diferentemente das afirmações, as declarações não podem ser distinguidas como verdadeiras ou falsas. Elas são válidas ou inválidas, de acordo com o poder da pessoa que as faz. Quando se declara algo, compromete-se em se comportar consistentemente com a nova realidade declarada.

Em termos de compromissos, quando um observador faz uma declaração, assume o compromisso de que:

- suas declarações sejam válidas (ou seja, o observador tem autoridade para fazê-las); e
- atuará de forma coerente com a nova realidade que declarou.

A seguir algumas das declarações fundamentais da vida listadas por Echeverría (2003):

- A declaração do não: decisiva nas relações de parceria, trabalho e amizade.
- A declaração de aceitação – sim: colocando em jogo o valor e o respeito pelas palavras proferidas.
- A declaração da ignorância: primeiro passo para a aprendizagem.
- A declaração da gratidão: constrói relações com os outros.
- A declaração do perdão: envolve perdoar o outro e perdoar a si mesmo.
- A declaração do amor: parte para a criação de um mundo compartilhado.

Outros atos de fala fazem parte dos espaços declarativos. Por exemplo, promessas também são declarações e serão tratadas à frente como parte das competências conversacionais (seção 2.3.2.2.3).

### 2.3.2.2 Competências conversacionais

[...] dizemos que duas pessoas estão conversando quando vemos que o curso de suas interações se constitui num fluir de coordenações de ações. (MATURANA, 2002, p. 19).

A palavra *conversar* vem da união de duas raízes latinas: *cum*, que quer dizer “com”, e *versare* que quer dizer “dar voltas com” o outro (MATURANA, 2014). Os seres humanos vivem “em diferentes redes de conversações que se entrecruzam em sua realização” em sua “individualidade corporal” (MATURANA, 2002, p. 92). Mas o que são conversações? De acordo com Maturana (2002, 2014), conversações nada mais são que entrelaçamentos entre emoção e linguagem. Para o autor, “o viver humano se dá num contínuo entrelaçamento de emoções e linguagem como um fluir de coordenações consensuais de ações e emoções” (MATURANA, 2002, p. 92). E é sob essa perspectiva que essa pesquisa compreende as conversas, como um contínuo entrelaçamento de emoções e linguagem, onde fluem coordenações consensuais de ações e emoções, no qual o viver humano acontece.

As conversas são a tecnologia social fundamental para a ocorrência de interações sociais significativas e produtivas. Se toda organização pode ser entendida como um sistema dinâmico de conversação, ao se tratar das competências decolaboradores, não basta colocar ênfase nos seus conhecimentos e competências

funcionais, deve-se também trabalhar e investir nas suas competências conversacionais.

Lucena Filho (2010, p. 78), conceitua competência conversacional como:

[...] a capacidade de, conversando, mobilizar, articular e colocar em ação, de forma sustentável, valores, conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas no trabalho e na vida, de maneira geral.

Nessa mesma linha, na década de 1980, Winograd e Flores (1988) já chamavam de competência comunicativa a capacidade de expressar intenções e assumir responsabilidades nas redes de compromissos que as declarações e interpretações trazem ao mundo.

É importante reconhecer a natureza decisiva da linguagem nas conversas estabelecidas e em como as pessoas se modificam a partir delas. Echeverría (2004) afirma que o profissional do conhecimento converte ideias em ações por intermédio das conversas e que passa mais de 90% de seu tempo conversando. O autor ainda chama atenção para as seguintes características das competências conversacionais:

- Genéricas – onde houver seres humanos, serão sempre importantes, necessárias e determinantes. Resistem aos efeitos degradantes do tempo e são inerentes à espécie humana. Além de qualquer condicionamento, elas terão sempre um papel determinante.
- Transversais – servem em todos os domínios da existência humana. Assim como incidem em melhorar o desempenho dos indivíduos no trabalho, também melhoram suas relações pessoais.
- Transformativas – são capazes de impulsionar e participar de todo tipo de processo transformacional, em especial, os que envolvem liderança, inovação, criatividade, aprendizagem.
- Adaptativas – são competências-chave para enfrentar, com capacidade adaptativa, as mudanças e transformações que cada pessoa deve realizar.

Dado o poder das conversações nas organizações, os esforços de gestão passam a ser entendidos como o trabalho de cuidar das conversações que têm incidência na efetividade do desempenho dos indivíduos e dos grupos, através das quais surgem os espaços nos quais são gestadas as novas oportunidades de negócios (FLORES, 1982; ECHEVERRÍA, 2006).

Apresentam-se a seguir as cinco competências conversacionais: (i) capacidade de fala e de escuta; (ii) capacidade de fazer juízos; (iii) capacidade de fazer pedidos, ofertas e promessas; (iv) capacidade de desenhar conversações; e (v) capacidade de criar espaços emocionais expansivos.

#### 2.3.2.2.1 Capacidade de fala e de escuta

A comunicação humana possui duas facetas, o “falar” e o “escutar”. O falar efetivo somente é possível se for seguido de um escutar efetivo, isto porque é o escutar efetivo que confere sentido ao que é dito. Escutar é o fator fundamental da linguagem. “Falamos para sermos escutados” (ECHEVERRÍA, 2003, p. 81).

##### 2.3.2.2.1.1 O falar produtivo

A fala é um som articulado que exprime uma ideia propriamente dita. O som articulado e o que resulta não apenas da emissão de vogais, mas também de consoantes e, portanto, de sílabas. A palavra, como dizia santo Agostinho, é o mais importante dos signos, deles é o soberano. “*Verba obtinuerunt principatum significandi.*” \*Somente a fala é totalmente viva, a escrita é morta e somente renasce mediante a interpretação, como Platão já havia observado.” (OTLET, 2018, p. 127).

Indo ao encontro do que é apresentado por Lucena Filho (2010) sobre o uso de técnicas e ferramentas conversacionais, Kofman (2002, v. II) propõe que uma empresa pode ser caracterizada como um sistema no qual as pessoas se associam para alcançar resultados, de outra forma inalcançáveis, e essa associação está fundamentada em processos de comunicação efetiva, os quais se assentam na capacidade de expor e indagar de forma produtiva.

Todavia, de acordo com o autor, o indagar não costuma estar presente nas conversações com a mesma frequência que o expor. Nem sempre as pessoas estão abertas a “escutar” o que o outro tem a dizer. E, ao falar, é comum observar atitudes de imposição de ideias ou opiniões, assim como também é comum perceber uma certa competitividade em boa parte das conversas realizadas nas organizações. Kofman (2002, v. II) denomina esses fenômenos como o expor e o indagar improdutivos.

É necessário considerar as intenções que existem por detrás das conversações. Os processos de comunicação humana ocultam intenções que vão bem além da razão – entre elas, a necessidade de controlar, convencer, impor, validar a autoimagem, subjugar etc. Assim, a sistemática utilização de expor e/ou indagar

improdutivo impede que as pessoas compreendam a posição uns dos outros, prejudicando os vínculos entre esses indivíduos e dificultando a descoberta e resolução de problemas sistêmicos, além de gerar ressentimentos e destruir a efetividade coletiva, criando uma séria desvantagem competitiva para a organização.

Nesse ponto, vale lembrar que um dos aspectos relacionados ao primeiro postulado básico da OL – de que humanos são seres linguísticos – refere-se ao reconhecimento dos três domínios que constituem os seres humanos: linguagem, emocionalidade e corporalidade.

A seguir, apresentam-se algumas das ações responsáveis por gerar o expor e o indagar improdutivo apresentadas por Kofman (2002, vol. II, pp. 87-92).

Quadro 1: O expor e o indagar improdutivos.

No expor improdutivo	No indagar improdutivo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• há um confronto no qual se busca o poder, e a vitória de um depende da derrota do outro, e vice-versa;</li> <li>• apresentam-se opiniões como se fossem fatos comprovados;</li> <li>• não são expostas dúvidas, nem reveladas áreas de insegurança ou ignorância;</li> <li>• evitam-se perguntas e objeções.</li> <li>• argumenta-se que a própria opinião é a única razoável;</li> <li>• fala-se mais do que se escuta;</li> <li>• interrompe-se os outros;</li> <li>• demolem-se os argumentos dos outros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• focam em defender somente o próprio ponto de vista;</li> <li>• não há preocupação em entender o ponto de vista do outro;</li> <li>• expressam-se as declarações como perguntas;</li> <li>• formulam-se somente perguntas tendenciosas ou retóricas;</li> <li>• não se formulam perguntas que exponham desconhecimento;</li> <li>• solicitam-se as opiniões dos outros somente para verificar que concordam com as próprias opiniões;</li> <li>• escuta-se unicamente aquilo que está em consonância com as próprias ideias.</li> </ul>

Há também o expor e o indagar produtivos. É preciso expor a partir das próprias inquietudes, revelando a forma singular de observar e os cursos de ação que o indivíduo considera mais adequados. E é preciso indagar para que o outro revele as suas inquietudes, sua forma de observar e os cursos de ação que ele considera mais adequados também.

O expor produtivo “é uma forma de abrir aos outros os nossos raciocínios, para ajudá-los a entender porque pensamos o que pensamos” (KOFMAN, 2002, v. II, p. 98). Kofman (2002) e Echeverría (2003) compartilham da mesma ideia de que revelar a base do seu raciocínio ao outro é fundamental para coordenar ações e gerar pensamento coletivo, pois ajuda a entender porque os seres humanos pensam o que

pensam. Esse ponto de vista associa-se às ideias de Brown e Duguid (2017), pois “[...] não é a informação compartilhada, mas a interpretação compartilhada que mantém as pessoas unidas” (CAPURRO; HJORLAND, 2007, p. 174).

O indagar produtivo, na mesma esteira do expor produtivo, “é uma maneira de descobrir os raciocínios dos outros e ajudá-los a expor não só o que pensam como também por que pensam aquilo que pensam” (KOFMAN, 2002, v. II, p. 102). A condição fundamental para indagar produtivamente não tem a ver com uma técnica, mas com a atitude na escuta. O objetivo do indagar é escutar como foi construído o “processo de pensamento” alheio.

A seguir destacam-se algumas das ações responsáveis por gerar o expor e o indagar produtivos apresentadas por Kofman (2002, vol. II, pp. 87- 92).

Quadro 2: O expor e o indagar produtivos.

No expor produtivo	No indagar produtivo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• apropriar-se (tornar próprias) das opiniões, inferências e interpretações que você expressa;</li> <li>• admitir que você pode estar equivocado;</li> <li>• expor as observações (dados “objetivos”) que fundamentam o próprio raciocínio;</li> <li>• recomendar ações baseadas em opiniões que o indivíduo sustenta;</li> <li>• ilustrar o raciocínio com exemplos e casos concretos;</li> <li>• verificar que os outros tenham entendido o argumento. Oportunizar perguntas que promovam o esclarecimento;</li> <li>• convidar os outros a opinarem sobre a perspectiva exposta e oferecerem complementos ou alternativas;</li> <li>• expor com humildade e respeito, considerando as posições alternativas, não enfraquece o argumento (favorece o aprendizado mútuo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• não interromper o outro (ou “completar “as frases do outro);</li> <li>• manter contato visual e uma posição corporal aberta;</li> <li>• verificar que compreendeu a perspectiva do outro (checar a escuta);</li> <li>• orientar a indagação para o aprendizado e não para provar que um lado está certo e o outro equivocado;</li> <li>• investigar os pressupostos que estão subjacentes à interpretação do outro;</li> <li>• perguntar pelas observações e dados que sustentam o raciocínio do outro;</li> <li>• pedir que o interlocutor ilustre seu raciocínio com exemplos e casos concretos;</li> <li>• verificar que compreendeu a posição da outra pessoa, resumindo os pontos principais da narrativa dela;</li> <li>• uma vez que o outro aceite o resumo da posição, pedir-lhe permissão para acrescentar informações ou apresentar algum desacordo.</li> </ul>

O expor e o indagar produtivos diminuem a distância entre os entendimentos revelando e resolvendo diferenças, facilitando a coordenação de ações entre os interlocutores para se atingir objetivos comuns. A estratégia conversacional é enfrentar força (expor) com receptividade (indagar) criando fluidez e harmonia (KOFMAN, 2002; LOSADA e HEAPHY, 2004) (Figura 12).

Figura 12: Modalidades de fala.



Fonte: Elaborado com base em Kofman (2202) e Losada e Heaphy (2004).

Kofman (2002) ainda ressalta que para aperfeiçoar a qualidade das conversações não é necessário que ambos saibam usar esses recursos. Se apenas um dos envolvidos souber aplicar as técnicas do expor e do indagar produtivos já produzirá efeito.

Ao capacitar as pessoas a usar conscientemente as palavras para articular compromissos e invocar uma coordenação efetiva de suas ações, é possível reduzir os mal-entendidos e os erros que impedem que muitas organizações percebam seu potencial (FLORES, 2015). A questão é quão competentes cada indivíduo é para falar de maneira tal a garantir que quando fala é escutado? E mais, quão competente é para escutar o que os demais lhe dizem?

#### 2.3.2.2.1.2 O escutar efetivo

Assim como o expor e o indagar, o escutar faz parte do universo de competências conversacionais. Todavia, no escutar efetivo, o desafio é ainda maior, pois é ele que dirige todo o processo de comunicação. O escutar efetivo está na capacidade de perceber atos de fala ilocucionários presentes nos atos de fala locucionários. Porém, para isso, são necessárias determinadas distinções.

De acordo com Maturana e Varela (2001), o fenômeno da comunicação não depende do que se entrega, mas sim, do que se passa com o que se recebe. Logo, o fator decisivo na equação do escutar é a interpretação. A compreensão das fontes que determinam os modelos mentais dos observadores é um dos caminhos que

permitem fornecer distinções que contribuem para o processo de interpretação (ver seção 2.6.1).

Echeverría (2003) coloca que a problemática da comunicação entre pessoas repousa no escutar humano, pois, *a priori*, fala-se com a intenção de ser escutado. Para o autor, não é o falar, mas o escutar que é o fator fundamental da linguagem. Assim, o falar efetivo é decorrência do escutar efetivo<sup>23</sup>.

A questão do sentido é fundamental na comunicação humana, não podendo ser reduzida a uma teoria com dados, cálculos, entradas e saídas que são apenas peças movidas no comunicar (INAZAWA, 2013). Dessa forma, a teoria matemática da comunicação de Shannon e Weaver (1949) é deficiente quando aplicada na comunicação humana.

Segundo Maturana e Varela (1998), os seres humanos não possuem os mecanismos biológicos que lhes permitem que as experiências sensoriais (ver, ouvir, cheirar, degustar, tocar) sejam capazes de reproduzir ou representar exatamente o que acontece ao seu redor. Isso faz com que o processo de transmissão da informação não aconteça da maneira descrita pela engenharia da comunicação.

De certa forma, escutar é ouvir mais interpretar. Quando há escuta, gera-se um mundo interpretativo. Logo, o fator-chave do escutar é a interpretação. Além disso, efetivamente, é possível escutar os silêncios. Para Echeverría (2003), entre o falar e o escutar existe sempre uma “brecha crítica” (Figura 13). “[...] falamos o que falamos e os outros escutam o que escutam” (ECHEVERRÍA, 2003, p. 83)<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> “El hablar efectivo sólo se logra cuando es seguido de un escuchar efectivo. El escuchar valida el hablar. Es el escuchar, no el hablar, lo que confiere sentido a lo que decimos. Por lo tanto, el escuchar es lo que dirige todo el proceso de la comunicación. [...] La forma como hacemos sentido de lo que se dice es constitutiva de la comunicación humana. Y es también un aspecto fundamental del acto de escuchar.” (ECHEVERRÍA, 2003, p. 82)

<sup>24</sup> Complementando, Maturana e Varela (2001, p. 218) defendem que “[...] cada pessoa diz o que diz e ouve o que ouve segundo sua própria determinação estrutural. Da perspectiva de um observador, sempre há ambiguidade numa interação comunicativa. O fenômeno da comunicação não depende do que se fornece, e sim do que acontece com o receptor. E isso é muito diferente de ‘transmitir informação’.”

Figura 13: Brecha crítica de comunicação.



Fonte: Extraído e adaptado de Corrêa (2007) e Lucena (2010).

Nesse sentido, tendo como base Maturana e Varela (1998), Flores (2015) e tantos outros filósofos e pensadores anteriores (como Wittgenstein, Buber, Austin e Searle), Echeverría (2003) destaca os seguintes âmbitos da dinâmica do escutar:

- O âmbito da ação: primeira forma através da qual se confere sentido ao falar - e, portanto, ao escutar. Retomando Austin (1962), quando se escuta, incluem-se os três níveis de ação:
  - primeiro, no nível locucionário, escuta-se o que e como foi dito.
  - segundo, no nível ilocucionário, escuta-se a ação envolvida no que se disse (afirmação ou declaração).
  - terceiro, no nível perlocucionário, escutam-se as ações que o falar produz.
- O âmbito das inquietudes:
  - onde se confere sentido à ação;
  - onde os seres se encarregam uns dos outros;
  - as inquietudes não moram no orador, mas em quem escuta;
  - ao escutar, constrói-se uma interpretação sobre aquilo que o outro fala.
- O âmbito do possível:
  - onde o falar e o escutar rearticulam o mundo como espaço de possibilidades;
  - se é aceito que falar é atuar, reconhece-se que o falar modifica o mundo, o estado de coisas, e que, por conseguinte, o falar traz consequências;

- grandes sedutores são mestros na arte de modificar o possível através da conversação.
- O âmbito da alma humana:
  - não só se atua de acordo com o que se é como também se é de acordo como se atua;
  - ao falar (como uma maneira importante de agir) o ser que se é se constitui. Existe uma relação entre falar e ser;
  - ao falar, revela-se quem se é, e quem escuta não apenas pode ouvir o que se diz, mas também o ser constituído ao dizer o que se diz
  - onde se escuta o ser que se constitui ao dizer o que diz.

Portanto, uma escuta ontológica transcende o que foi dito e considera os níveis da ação, da inquietude, do possível e da alma humana (Figura 14).

Figura 14: Os âmbitos do escutar efetivo.



Fonte: Elaborado com base em Echeverría (2003).

Dadas todas essas variáveis, a questão é: como resolver a “brecha crítica” presente entre o falar e o escutar humano?

Com base em Echeverría (2003, pp. 96-104), Andrade (2009), relaciona cinco atitudes comportamentais, a seguir, como formas de diminuir a “brecha crítica” presente na comunicação humana e promover conversas efetivas.

- **Abertura:** postura de escutar baseada no respeito e na aceitação do outro como diferente, legítimo e autônomo outro. A verdadeira abertura admite a possibilidade de existirem outras formas diferentes de ser.
- **Verificação da escuta:** ato de se confirmar junto a quem fala se o que foi dito corresponde realmente ao que foi escutado.

- **Verificação das inquietudes:** atitude de escutar buscando identificar o que realmente preocupa e inquieta os interlocutores.
- **Compreensão sobre como o estado emocional dos interlocutores afeta as escutas:** atitude que interfere em suas emoções e na qualidade da comunicação.
- **Construção de contexto compartilhado:** entendimento de que o que está sendo falado e escutado pelos interlocutores tem influência e se baseia em determinados contextos. Para ser efetiva, a comunicação deve ser operada em um contexto compartilhado.

#### 2.3.2.2.2 *Capacidade de fazer juízos*

Só podemos intervir no mundo que somos capazes de reconhecer e nossa capacidade de observação é decisiva para um exercício adequado de nossa capacidade de intervenção. (ECHEVERRÍA, 2003, p. 52).

Ao fazer juízos, usam-se no presente as experiências do passado para se guiar no futuro. Por isso, de acordo com Echeverría (2003), os juízos funcionam como bússolas para o futuro. Os juízos pertencem à classe das declarações e, como toda declaração, podem ser válidos ou inválidos, de acordo com a autoridade conferida a quem os faz. Além disso, os juízos podem ser ainda fundados ou infundados, de acordo com as ações executadas no passado utilizadas para respaldá-los. Um exemplo: ao julgar “Maria é uma pessoa pouco confiável”, propõe-se essa declaração com base em alguma experiência (passado), então opina-se que Maria se mostra (presente) pouco confiável e, logo, infere-se que não se pode esperar (futuro) atitudes confiáveis de Maria.

De forma resumida, os juízos:

- fazem referências ao passado;
- influenciam o futuro;
- fazem uso de afirmações;
- têm sua eficácia social na autoridade de quem os faz.

Echeverría (2003, pp. 69-72), divide o processo de fundamentação de juízos em cinco passos:

1. **Propósito:** os indivíduos emitem um juízo por algo ou para algo. Sempre visualizam um futuro no qual seu juízo abrirá ou fechará possibilidades. Segundo o juízo que formulam, algumas ações serão possíveis e outras

não. Perguntas apoiadoras: a partir de qual inquietude se faz este juízo? Qual é o propósito implícito que se tem ao fazê-lo?

2. **Padrão:** cada vez que o sujeito emite um juízo, está supondo que se relaciona com um conjunto de padrões de comportamento para julgar o desempenho dos indivíduos, que lhe permite avaliar a efetividade de suas ações. Os juízos são históricos, pois os padrões que utiliza para fazê-los mudam com o tempo. Muitas vezes também refletem sua comunidade e tradição. A maioria dos padrões são sociais. Pergunta: quais padrões estão sendo utilizados para fazer este juízo?
3. **Domínio:** quando o indivíduo emite um juízo, geralmente o faz dentro de um domínio particular de observação. Quando avalia condutas, esses domínios de observação correspondem a domínios de ação. Pergunta: a partir de que domínio particular este juízo está sendo realizado?
4. **Afirmações de suporte:** para fundamentar juízos é preciso prover afirmações em relação ao que se está julgando. Quando o indivíduo dispõe de afirmações que lhe permite dizer algo com base em algum padrão, em um domínio particular de observação, poderá gerar um juízo. As afirmações, portanto, têm um importante papel no processo de fundamentar juízos. Se não se é capaz de proporcionar afirmações, não poderá fundamentar os próprios juízos. Pergunta: que ações ou eventos concretos podem ser utilizados para respaldar este juízo?
5. **Compartilhando com outros a fundamentação de juízos:** ao fundamentar um julgamento específico, é recomendável revisar fundamentos do julgamento contrário. Ou seja, é necessário verificar se não existem motivos suficientes para apoiar o julgamento contrário. Frequentemente os indivíduos fundamentam um julgamento sobre si mesmos ou sobre os outros (com base em observações feitas em um determinado número de instâncias) apenas para perceber mais tarde que havia muito mais fundamentos apontando para o julgamento oposto.

O que faz os juízos serem diferentes das afirmações, isto é, o que os faz serem ações diferentes, são os compromissos sociais que ambos implicam. Quando se faz uma afirmação, compromete-se a proporcionar evidência. Isto significa prover uma testemunha, uma pessoa (ou outro tipo de prova) que possa testemunhar em favor

(ou não) do que se diz. Quando se emite um juízo, compromete-se, primeiro, a ter a autoridade que lhe permita emitir esse juízo e, segundo, a proporcionar fundamentos para esse juízo.

Observadores diferentes podem ter juízos diferentes sobre o mesmo fenômeno. Os juízos estão ligados à maneira como se qualifica o que se passa; e, a partir dos juízos feitos, confere-se sentido ao acontecimento e define-se o curso de ação. Juízos são espaços de aprendizagem – crescimento individual e de grupo, por isso é importante refletir sobre como eles incidem no desempenho, na vida e na existência humana.

#### 2.3.2.2.3 *Capacidade de fazer pedidos, ofertas e promessas*

Uma promessa envolve dois atos diferentes: fazer a promessa e cumpri-la. O ato de fazer a promessa depende da declaração de aceitação de quem ouve. O ato de cumprir a promessa só se completa quando o cliente examina as condições de satisfação da promessa e as aceita, através da declaração de satisfação. Essa dinâmica implica o consentimento mútuo das partes (FLORES, 1994; ECHEVERRÍA, 2003).

De acordo com Kofman (2002, v. II), uma promessa pode ser caracterizada como um ato linguístico pelo qual alguém assume o compromisso de produzir algo no futuro, mediante a execução de certas ações (por si mesmo ou por aqueles pelos quais ele responde. O autor acrescenta algumas características ao ato de prometer (pp. 188-191):

- **Promessas são responsabilidade de quem promete:** ao fazer uma promessa de forma livre e voluntária, quem se compromete assume completamente a responsabilidade por seu cumprimento.
- **Geram redes de compromissos:** cada promessa possibilita (e implica) outras promessas, criando assim redes de compromissos. Dessa forma, cada promessa é um elo da cadeia de compromissos que sustenta o funcionamento de qualquer organização.
- **Nem sempre são explícitas:** algumas promessas não são explicitadas, mas nem por isso deixam de existir. O grande problema das promessas implícitas é que diferentes pessoas podem, com base em seus juízos e inferências, assumir que há diferentes promessas em vigor.

- **Dependem do contexto:** a forma pela qual as promessas e os compromissos são interpretados pelos envolvidos é fortemente influenciada em função do contexto no qual se situam. Em função disso, diferenças culturais podem ser causa de severas complicações na construção e no cumprimento de compromissos.
- **São saldadas mediante uma declaração de cumprimento:** para dar por cumprida uma promessa, faz-se necessária uma declaração de satisfação por parte do receptor. É importante assinalar que “obrigado” não é só uma expressão de gratidão, mas é também um juízo que expressa satisfação e dá por consumada a promessa.
- **Sempre implicam risco interpretativo:** considerando os diferentes modelos mentais em que ocorre a interpretação da linguagem, é impossível garantir que todos os participantes de uma conversação compreendam a mesma coisa. Contudo, dedicar o tempo e a energia necessários para a construção de um contexto interpretativo compartilhado reduz significativamente o risco de interpretações equivocadas.
- **Sempre implicam risco executivo (de execução):** mesmo que a pessoa acredite que poderá fazer aquilo que prometeu e que tenha a sincera intenção de fazê-lo, sempre existe o risco de que algum evento imprevisto venha a impedir o cumprimento da promessa. De qualquer forma, existem maneiras de honrar um compromisso mesmo quando seu cumprimento se torna impossível.
- **Quando obscuras geram desinteligências:** uma maneira espúria de reduzir os riscos executivos das promessas é aumentar os riscos interpretativos, fazendo promessas ambíguas. Mascarar as promessas pode até trazer algum alívio ou facilidade temporária, mas tende a causar prejuízos maiores no longo prazo.

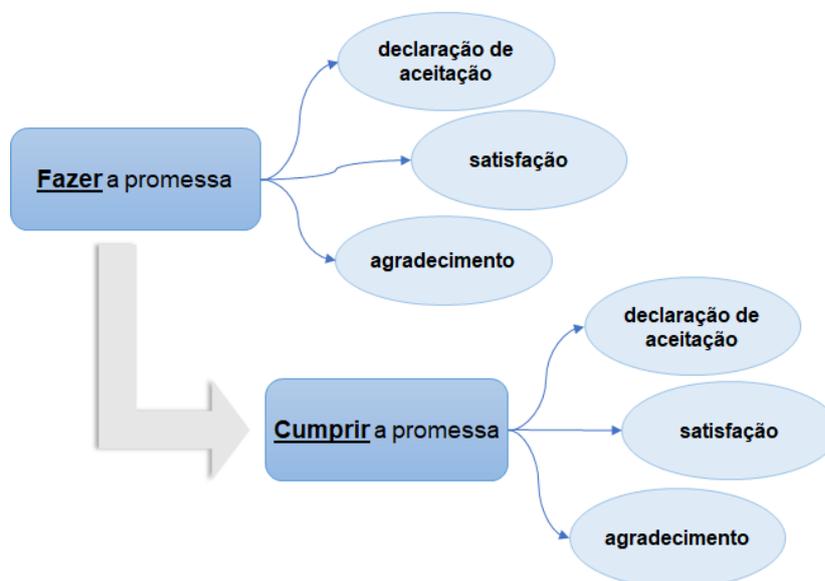
Para Flores (1982, 1994 e 2015) e Echeverría (1998 e 2003), fazer uma promessa é fazer um pedido ou uma oferta em conjunto com uma declaração de aceitação da outra pessoa. Além disso, quando prometo me comprometo com a sinceridade da promessa e com a competência para satisfazer as condições estabelecidas para seu cumprimento. Promessas permitem coordenações de ações e,

por isso, ampliam a capacidade de ação a partir da coordenação de ação com os outros. De forma resumida, a promessas:

- funcionam dentro de um espaço declarativo;
- permitem-nos coordenar ações com os outros;
- implicam em compromisso manifesto mútuo.

Independentemente da língua que falam (inglês, alemão ou chinês), todos fazem promessas. O ato de prometer é universal e constitutivo dos seres humanos (FLORES, 1994). A Figura 15 a seguir resume as principais ações embutidas em uma promessa.

Figura 15: Ações embutidas na promessa.



Fonte: Elaborado com base em Flores (1994), Echeverría (1998 e 2003) e Kofman (v. II, 2002).

Quando uma promessa se inicia com um pedido, entende-se que a ação pedida, se aceita, será executada pelo ouvinte para satisfazer uma inquietude do emissor. De acordo com Kofman (2002, v. II, p. 193), “o pedido é um ato linguístico por meio do qual quem pede tenta obter uma promessa de quem escuta”. O autor acrescenta algumas características ao ato de pedir:

- **Pedidos nascem de uma carência:** implica reconhecer que alguém deseja ou necessita de algo que poderá obter mais eficientemente com a ajuda do outro. No cerne de todo pedido reside uma insatisfação a ser resolvida com a ajuda de outras pessoas.
- **Pedidos expõem aquele que pede:** a admissão de carência, que está implícita no pedido, faz com que muitas pessoas se abstenham de pedir ou

que o façam de forma velada ou pouco clara, buscando ocultar suas reais necessidades. Outro risco a que estão expostos todos aqueles que pedem é de ter seu pedido recusado, o que pode ser interpretado como rejeição pessoal. A capacidade de receber negativas é uma competência emocional fundamental para qualquer pessoa adulta.

- **Pedidos podem ser tácitos:** um pedido não precisa ter uma expressão explícita, mas somente precisa ser escutado pelo interlocutor. É evidente que, assim como ocorre com as promessas, os pedidos implícitos ou tácitos podem gerar conflitos entre as partes em função de divergências interpretativas.
- **Pedidos dependem do contexto:** sem um contexto compartilhado é impossível se comunicar com efetividade (KOFMAN, 2002, v. II, pp.193-196).

Uma reflexão importante para a realização de um pedido pode ser feita a partir das seguintes questões: quando se pede algo, como se pede? Que resultados são obtidos?

Quando uma promessa se inicia com uma oferta, a ação oferecida compromete o falante com uma possível inquietude do ouvinte. Echeverría (1998 e 2003) argumenta que quando o indivíduo faz uma oferta ainda não promete nada, pois ela pode ser recusada. Depende da declaração de aceitação do ouvinte. Através da aceitação do compromisso de executar a ação ofertada se dá a consistência. Se uma pessoa oferece algo, a outra parte aceita e ela não dá o que prometeu, a oferta será inconsistente e caberá uma reclamação.

De acordo com Kofman (2002, v. II), ofertas são promessas com a condição (mesmo que implícita) de reciprocidade, a qual pode ser até mesmo a mera aceitação da oferta. O autor acrescenta algumas características ao ato de ofertar:

- **Ofertas nascem da vontade de prestar serviço:** a capacidade de uma pessoa ofertar está diretamente relacionada à sua capacidade de se transformar em uma oportunidade para o outro, em se colocar a serviço do outro, no alcance de seus objetivos.
- **Ofertas implicam risco:** toda oferta está associada a um risco de recusa, o que, segundo o modelo mental corrente, pode abalar a autoestima e o senso de valor pessoal do ofertante (KOKMAN, 2002, v. 2, pp. 192-193).

Uma reflexão importante para a realização de uma oferta, pode ser feita a partir das seguintes questões: quando se oferta algo, como se oferta? Que resultados são obtidos?

Dentre os problemas comuns no cumprimento de uma promessa está o fato de muitas pessoas terem dificuldade para expressar seus pedidos ou fazerem suas ofertas. Somado a isso, parte das pessoas ainda julgam que os outros são obrigados a entender seus pedidos ou ofertas, tendo uma postura de exigência no cumprimento de suas expectativas. Há também aquelas que não fazem ofertas, assumindo um papel passivo em se mostrar como possibilidade aos outros. Há aqueles que, da mesma maneira, não fazem pedidos e aqueles que acreditam estar fazendo pedidos e ofertas que não são escutadas como tal, ou seja, acreditam que o problema está sempre no outro. Além disso, quem ouve um pedido ou uma oferta também pode ter problemas, particularmente, quando não se sabe aceitar ofertas ou recusar pedidos. Os equívocos acontecem quando os interlocutores entendem coisas diversas e geram, em suas mentes, entendimentos diferentes com relação às promessas (ECHEVERRÍA, 2003).

Pedidos, ofertas e promessas compartilham uma estrutura constitutiva comum com os seguintes elementos: responsável-emissor, mensagem, verbo (peço, ofereço, prometo etc.), ouvinte-receptor, condições de satisfação (incluindo o tempo), interesses subjacentes e contexto. São atos de fala centrais do processo de coordenação de ações de qualquer espaço relacional e, quando feitos com eficácia, implicam em satisfação das necessidades do cliente de acordo com a realidade em questão.

#### *2.3.2.2.4 Capacidade de desenvolver diferentes conversações*

No dia a dia, as pessoas geralmente não param para refletir sobre como as conversas que estão realizando colaboram para a construção de ações com outras pessoas, grupos ou organizações. Elas simplesmente trabalham dentro de redes de compromissos, alimentadas por diferentes tipos conversas, integradas a outras redes de compromissos que, juntas, compõem espaços relacionais cada vez mais complexos. O desenvolvimento de uma conversa, mesmo que de forma inconsciente, requer a seleção de um certo conjunto finito de possibilidades de ações. Trata-se de uma dança que dá a cada parceiro algum nível de iniciativa em uma sequência de

atos de fala que culminam em diferentes tipos de compromissos (WINOGRAD e FLORES, 1988).

De acordo com Kofman (2002, v. I) existe um mecanismo interno de autopreservação nos modelos mentais das pessoas. Esse mecanismo encarrega-se de impedir a mudança, e tenta por todos os meios conservar o equilíbrio, mesmo se esse equilíbrio causa sofrimento. Entretanto, realizar conversas efetivas geralmente implica alterar esse equilíbrio interno, sair da zona de conforto.

Quando acontece essa alteração de estado de equilíbrio interno que desperta o desconforto e o desejo de mudança, acontece o que Echeverría (2003) chama de *quiebre*. *Quiebres* são interrupções e rupturas no fluir da vida que tornam visíveis, tangíveis e perceptíveis fatos e emoções. Um *quiebre* é um juízo de que o acontecido altera o curso esperado dos acontecimentos, uma ponte entre situações; é, portanto, uma transformação dos juízos que as pessoas fazem sobre o que pode vir a acontecer. Podem surgir de forma:

- **Espontânea:** situações em que existe um consenso na comunidade do que se pode esperar (quando o juízo de *quiebre* pertence ao discurso histórico; o observador é um portador automático).
- **Declarada:** o indivíduo tem a capacidade e autonomia de declarar sua satisfação ou insatisfação, mudando o rumo de sua vida.

O que os *quiebres* têm a ver com as conversações? Saber desenhar conversações envolve ser capaz de identificar e abordar quiebres, a fim de resolver problemas, gerir conflitos, estabelecer redes de compromissos eficazes, alcançar objetivos traçados e coordenar ações. Também é importante perguntar quão competente cada pessoa é para saber que há distintas conversações para gerar distintos resultados e que, se quer resolver um problema, é preciso aprender a criar uma sequência de conversações distintas que culminem efetivamente na resolução de algo.

A seguir, cinco modalidades de conversações que oferecem caminhos distintos para atuar e coordenar ações.

#### **a) Conversas de juízos pessoais**

Em geral, têm um caráter de avaliação. Todavia, para serem efetivas precisam ser sustentadas por juízos fundamentados (fatos, propósitos, domínios etc.).

Caracterizam-se por fazer juízos, considerações, reclamações e explicações sobre o *quiebre*, o que no primeiro momento da ocorrência é bastante normal; porém, se essa conversação se prolonga no tempo, além de não auxiliar a pessoa a sair do *quiebre*, a mantém nele. Dessa forma, não é possível gerar ações que capacitem a restauração da satisfação e da transparência perdida (ECHEVERRÍA, 2003). Conversas de juízos pessoais (ou de justificativas) surgem de maneira quase espontânea no momento em que se percebe algum problema, ou quando alguém busca declarar alguma insatisfação (FLORES, 2001).

Deve-se estar atento aos riscos de:

- permanecer nesse tipo de conversa por tempo demasiado;
- virar uma justificativa (confundir fenômeno e explicação);
- construir declarações apaziguadoras.

#### **b) Conversas para possíveis ações**

Quando novas ações possíveis são exploradas, o horizonte de possibilidades é expandido. Conversas desse tipo surgem quando não se sabe o que fazer ou quando se quer explorar possibilidades de ações. Para serem efetivas, precisam ser sustentadas por juízos fundamentados (fatos, propósitos, domínios, etc.). Podem parecer com as conversas de juízos pessoais, mas têm uma emocionalidade distinta e o compromisso de mudar o rumo dos acontecimentos. Permitem inovar, planejar a mudanças e orientar futuras ações (ECHEVERRÍA, 2003). Conversas para possíveis ações devem ter como centro a busca de informações e o levantamento de diferentes opções de ação. Sua base é a criatividade e a abertura para o novo (FLORES, 2001).

Deve-se estar atento aos riscos de:

- ficar no sonho sem construir ações;
- antecipar-se ao tempo do outro;
- censurar ou prejudicar possibilidades.

#### **c) Conversas para coordenação de ações**

Geram ações futuras. Normalmente têm, como ações associadas, pedidos, ofertas e promessas. Muitas vezes, essas conversas não são iniciadas porque não se sabe que ações realizar ou porque se julga que as pessoas não estão abertas a esse tipo de conversação. Tal como apresentado adiante, remetem ao “ciclo de coordenação de ações” ou, conforme Echeverría (1998 e 2003), ao “ciclo da promessa”, ou ainda, conforme Flores (1982 e 2015), às “conversações para ações”.

Devem gerar comprometimento por parte do outro, incluindo o direito à reclamação e ao reconhecimento (agradecimento) ou não. Tal como enfatizado por Flores (2015), esse tipo de conversação é central na vida das organizações e no trabalho.

Deve-se estar atento aos riscos de:

- coordenar ações prematuramente;
- coordenar ações pelo outro;
- não acompanhar e avaliar o compromisso assumido.

**d) Conversas para possíveis conversas (sobre como se conversa)**

Surgem quando se enfrentam dificuldades para conversar com alguém. O ponto central dessa conversação é a relação e como se conversa. O tema é a dificuldade de realizar uma conversa para trabalhar junto. O objetivo é evidenciar a forma usada para conversar e, se possível, acordar novas formas (novos protocolos) (ECHEVERRÍA, 2003 e FLORES, 2001).

Deve-se estar atento aos riscos de:

- acusar/culpar o outro;
- não estar disposto a escutá-lo.

**e) Conversas para desenho de conversas (construção de relações)**

Normalmente ocorre no início de uma nova relação de trabalho ou na criação de uma nova equipe, pois não basta apenas reunir as pessoas e dizer o que cada um deve fazer. Também contribui para a coordenação de ações entre grupos e para a resolução de problemas. Têm como foco visualizar o que cada um quer com a conversa que precisa ter. Deve terminar em uma coordenação de ações. Normalmente requerem um *coach*, mentor, psicólogo, amigo, etc. para orientar seu desenho. Podem pautar-se na conversa privada. Para serem completas, seus desenhos precisam considerar aspectos linguísticos, emocionais e corporais. Cuidam do texto e do contexto (FLORES, 2001).

Deve-se estar atento aos riscos de:

- minimizar, desqualificar e/ou relativizar o tema;
- perder a espontaneidade.

**2.3.2.2.5 Capacidade de criar espaços emocionais expansivos**

Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional. [...] ao nos declararmos

seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional. (MATURANA, 2002, p.15).

Além da linguagem, a OL reconhece e destaca a importância do domínio da corporalidade e da emocionalidade no atuar humano. Qualquer acontecimento em um desses domínios influencia os outros. Transformações produzidas em um determinado domínio podem se traduzir em modificações em outros domínios. Dessa forma, é importante atentar ao fato de que existe todo um campo de intervenções indiretas através das quais, por exemplo, uma modificação emocional pode modificar as conversas e a postura física ou disponibilidade corporal para agir (ECHEVERRÍA, 2003)<sup>25</sup>.

Diferentemente dessa forma de olhar que considera a relação existente entre a linguagem, a emocionalidade e a corporalidade de um indivíduo, a cultura ocidental tradicional trata o ser humano de forma fragmentada, desconsiderando a interferência que esses domínios exercem entre si. Essa cultura frequentemente busca distinguir os humanos dos outros animais, argumentando que aqueles são seres racionais, supervalorizando a razão e desvalorizando as emoções. As emoções, em especial, são muitas vezes colocadas em um espaço confuso e tratadas de diferentes formas em diferentes contextos e culturas. Todavia, conforme Maturana (2002, p. 92), os seres humanos são “animais que vivem na emoção”. Para o autor, o humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional e as emoções não obscurecem a capacidade humana de entendimento, não restringem sua razão. Ao contrário, o fundamento emocional do racional é exatamente sua condição de possibilidade.

---

<sup>25</sup> Sobre esse tema, Choo (2003) destaca os resultados de uma pesquisa no campo da neurobiologia que analisou o comportamento de estudantes universitários e usuários de bibliotecas na pesquisa de informações. “Uma recente pesquisa no campo da neurobiologia mostrou que a emoção desempenha um papel fundamental durante a busca e o processamento da informação, dirigindo a atenção para informações novas, potencialmente importantes ou confirmatórias, e destacando opções que, com base na experiência passada, podem ser perigosas ou favoráveis. [...] Em seu estudo sobre os comportamentos de busca de informação entre os usuários de bibliotecas e estudantes universitários, Kuhlthau observou padrões comuns na experiência dos usuários. Ela divide o processo de busca de informação em seis estágios: iniciação, seleção, exploração, formulação, coleta e apresentação (tabela 2-3). Cada estágio desse processo de busca caracteriza-se pelo comportamento do usuário em três campos de experiência: o emocional (sentimentos), o cognitivo (pensamento) e o físico (ação).” (CHOO, 2003, p. 89)

As emoções são determinantes nos espaços de atuação humano, seja no domínio do trabalho, aprendizado, sociabilidade, espiritualidade e assim por diante. Sempre que o ser humano atua, ele atua dentro de um certo espaço de possibilidades. Quando está sob determinada emoção, há coisas que pode fazer e coisas que não pode fazer (MATURANA, 2002; ECHEVERRÍA, 2003 e FLORES, 2015).

Em linhas gerais, as emoções estão ligadas às predisposições das pessoas para ação, afetam seu desempenho, contribuem para definir o que é possível ou impossível para cada uma, contagiam naturalmente as umas às outras, fluem de um estado a outro, vinculam-se ao tempo e ao espaço e manifestam-se em cada pessoa com um repertório emocional particular. “Se queremos entender as ações humanas não temos que observar o movimento ou o ato como uma operação particular, mas a emoção que o possibilita” (MATURANA, 2002, p.92). As emoções constituem o comportamento humano: todo indivíduo está em algum estado emocional.

As emoções estão associadas às sensações que os indivíduos experimentam sempre que algum tipo de ação ou evento gera uma interrupção no seu fluxo de vida. Sempre que ocorre uma mudança no seu espaço de possibilidades, enfrentam uma ruptura, que gera emoções. Desse modo, as emoções mudam contínua e rapidamente, são imediatas e passageiras, têm a ver com o fenômeno e estão sempre ligadas a acontecimentos. Quando a emoção muda, o domínio de ação<sup>26</sup> mudam também.

De maneira análoga, o neurocientista português Antônio Damásio (1944-) define emoção como o conjunto de reações orgânicas ou o conjunto complexo de reações químicas e neurais diante da percepção de uma ocorrência externa ou interna. Segundo Damásio (1994), emoções estão sempre associadas a estímulos, predominantemente inconscientes e acontecem de forma automática e fisiológica, não podem ser controladas. São observáveis do ponto de vista de uma terceira pessoa (expressão facial, ritmo dos movimentos do corpo) e quantificáveis (batimento cardíaco, sudorese, reações endócrinas etc.). São parte indispensável da vida racional. Assim, ao contrário do que propõe Platão, Descartes e Kant a respeito do

---

<sup>26</sup> Conforme Maturana (2002, p. 16), “biologicamente, as emoções são disposições corporais que determinam ou especificam domínios de ações. [...] são um fenômeno próprio do reino animal.”

raciocínio de forma dissociada das emoções, para o autor, são as emoções que permitem o equilíbrio das decisões que as pessoas tomam.

Damásio (1994) também distingue emoções de sentimentos. O autor define sentimentos como resultados da percepção da mudança na paisagem corporal, acessíveis apenas na perspectiva de primeira pessoa. Trata-se de uma experiência mental daquilo que está passando no corpo, envolve memórias, ideias e planos para o futuro. O sentimento, então, é uma percepção consciente e parcial de emoções. Tem a ver com uma percepção de si próprio e não necessariamente é visível.

Emoções e sentimentos compõem o sistema de afetos. A vida humana e sua organização social são reflexo de sua organização básica afetiva. Tudo o que acontece nos mais diferentes campos (moralidade, política, economia, justiça, artes etc.) é influenciado pelos afetos (DAMÁSIO, 2011).

Soma-se aqui uma outra distinção, a de estados de ânimo. De acordo com Flores (2015) e Echeverría (2003), os estados de ânimo se referem aos estados emocionais a partir dos quais as ações são executadas. Assim como as emoções, os estados de ânimo também estão associados a um horizonte de possibilidades, a um espaço de ações possíveis. Todavia, a relação entre possibilidades e ação é invertida. Enquanto as emoções têm a ver com a maneira pela qual a ação modifica o horizonte de possibilidades, os estados de ânimo têm a ver com a maneira pela qual o horizonte de possibilidades em que a pessoa se encontra condiciona suas ações. Estados de ânimo são mais perenes e recorrentes, apontam para o jeito de estar na vida.

Além disso, estados de ânimo são fenômenos simultaneamente linguísticos, históricos e biológicos. Podem ser observados como juízos automáticos sobre as possibilidades no futuro e como sensações e posturas corporais. Também podem ser interpretados e observados como narrativas nas quais são feitos julgamentos ou avaliações gerais sobre o passado, presente e futuro. Normalmente, essas narrativas ocorrem automaticamente, sem que se perceba o que as originaram. Nem sempre é possível relacionar os estados de ânimo aos acontecimentos que os desencadearam (FLORES, 2015).

Ao mudar o estado de ânimo do observador, ele abre possibilidades de ações antes ocultas. Daí a importância de procurar reconhecê-los, primeiramente compreendendo que os estados de ânimo são constitutivos da existência humana. Também é importante considerar que lugares diferentes podem gerar diferentes

estados de ânimo, assim como os ciclos climáticos, dias da semana, faixa etária das pessoas, períodos do mês, do ano, período histórico etc.

Com o objetivo de gerar distinções e contribuir para formar observadores capazes de interpretar e intervir nos diferentes estados de ânimo em que geralmente as pessoas estão imersas, tanto Flores (2015) quanto Echeverría (2003), classificaram estados de ânimo positivos e negativos de acordo com alguns juízos típicos presentes em cada um.

#### **Estados de ânimo positivos:**

- **Ambição:** quando há algo que abre futuras possibilidades para as pessoas, que, com isso, comprometem-se a tomar medidas para que essas atividades aconteçam (ECHEVERRÍA, 2003 e FLORES, 2015).
- **Serenidade:** quando a pessoa avalia que a outra estará constantemente abrindo possibilidades de aceitação e gratidão pela vida (FLORES, 2015).
- **Confiança:** quando a pessoa avalia que a outro está sendo honesta quando faz uma promessa para ela (FLORES, 2015).
- **Aceitação:** quando a pessoa avalia que existem possibilidades que não estão abertas para ela e aceita essa condição (ECHEVERRÍA, 2003 e FLORES, 2015).
- **Surpresa:** quando as pessoas não sabem o que está acontecendo, mas suspeitam que esse não saber abre novas possibilidades para elas (FLORES, 2015).
- **Resolução:** quando as pessoas estão tomando medidas para realizar possibilidades.
- **Confiança em si mesmo:** quando a pessoa tem o julgamento fundamentado de que é competente para agir num domínio (FLORES, 2015).

#### **Estados de ânimo negativos:**

- **Resignação:** quando a pessoa avalia que nada melhora algo determinado, que sempre foi assim, sempre será assim e não há necessidade de mudar isso (ECHEVERRÍA, 2003 e FLORES, 2015).
- **Desesperança:** quando a pessoa considera que a possibilidade negativa é que nada pode ser feito para melhorar uma determinada situação (FLORES, 2015).

- Desconfiança: quando a pessoa não crê que a promessa que lhe fizeram será cumprida (FLORES, 2015).
- Ressentimento: quando a pessoa avalia que a outra lhe fechou as possibilidades, a declara responsável e está comprometida em não ter conversas com ela sobre isso no futuro (ECHEVERRÍA, 2003 e FLORES, 2015).
- Confusão: quando a pessoa não sabe o que está acontecendo e não gosta, não vê possibilidades para si e não sabe o que fazer (FLORES, 2015).
- Pânico: quando a pessoa avalia que deve trabalhar cada vez mais rápido para cumprir seus compromissos e evitar ter possibilidades fechadas no futuro (FLORES, 2015).
- Arrogância: quando a pessoa avalia que é a mais competente em um dado lugar, embora não possa fundamentar essa afirmação (FLORES, 2015).

Para Maturana (2012, 2014), emoções e estados de ânimo são predisposições para a ação. Dependendo do estado de ânimo no presente, certas ações são possíveis e outras não – algumas possibilidades são abertas e outras são fechadas. Se as pessoas estão predispostas a desconfiar, as possibilidades de coordenar suas ações com as de alguém são reduzidas. Em um estado de entusiasmo, seus horizontes de possíveis ações no futuro se expandem. O estado de ânimo não apenas condiciona as ações possíveis ou não possíveis de executar, ele também determina a maneira pela qual essas ações serão realizadas. Um exemplo disso é observar como um atleta realiza suas ações com entusiasmo dentro de uma quadra ou um ginásio esportivo.

No campo das conversas, Echeverría (2003, 2009a) coloca que quando alguém quer coordenar uma ação com outra pessoa, deve se perguntar se o estado de ânimo dessa pessoa é ou não propício à ação projetada. Quando conversa acontece, é importante garantir que o clima relacional seja adequado para alcançar o que se espera que essa conversa produza. Se o estado de ânimo for julgado inadequado, talvez seja necessário agir de forma diferente do planejado. Em vez de ter uma conversa para coordenar ações, pode-se ter uma conversa de possíveis ações ou uma conversa para possíveis conversas. O clima de uma conversa impacta não apenas na forma como se fala, mas, sobretudo, na maneira como as pessoas escutam.

Echeverría (2003) usa a distinção de corporalidade para se referir à postura, maneira como os indivíduos gesticulam, movem-se em seus ambientes e assim por diante. Embora pertençam a diferentes domínios de observação e necessitem de diferentes conjuntos de distinções para serem analisados, os domínios da biologia e da corporalidade estão relacionados. O que acontece no nível biológico determina o que acontece no nível do corpo e vice-versa. Além disso, os estados de ânimo também são impactados por esses domínios. No nível biológico, um exemplo são os casos de depressão, em que desequilíbrios hormonais podem produzir alterações de estado de ânimo, as quais, por sua vez, podem ser modificadas por meio de medicamentos químicos. Outro exemplo são os efeitos que as drogas geram nos estados emocionais das pessoas, produzindo um distúrbio químico em sua estrutura biológica. Por outro lado, uma mudança no estado de ânimo pode causar batimentos cardíacos mais lentos ou mais rápidos, de modo que o nível de adrenalina no sangue seja maior ou menor, suor, fadiga, dor de estômago e assim por diante. No nível da corporalidade, a conexão entre as posturas do corpo e a vida emocional é tão forte que é possível perceber o estado de ânimo de uma pessoa simplesmente observando sua postura. Quando seu estado de ânimo muda, sua postura corporal também muda – e o inverso também pode acontecer. Um exemplo é o efeito de práticas físicas, como dança ou ioga, no humor. Além disso, as posturas físicas denunciam a maneira particular de ser de cada indivíduo, sua maneira de se colocar e se mover no mundo.

Echeverría (2003, pp. 168-170) propõe algumas diretrizes para lidar com os estados de ânimo:

- observá-los – perceber que os estados de ânimo não são atributos do mundo exterior ao observador;
- não se culpar como responsáveis por eles - enfrentá-los de forma mais leve;
- tomar cuidado com as histórias construídas internamente e também expressas sobre os próprios estados de ânimo;
- buscar os juízos correspondentes a eles;
- ver qual é a estrutura linguística subjacente;
- examinar os atos de fala que a compõem;
- buscar as ações para mudar esses atos de fala;

- antecipar estados de ânimo recorrentes, usando repertórios (cursos de ação);
- envolver-se com pessoas que respeitam os estados de ânimos próprios e alheios;
- trabalhar as posturas corporais;
- intervir diretamente na biologia, se for o caso;
- ganhar competência para moldar os estados de ânimo à conveniência, já que não podem ser evitados.

No nível da linguagem, nível central da OL, o estado de ânimo dos indivíduos interfere diretamente na sua forma de falar e escutar. As conversas denunciam e influenciam os estados de ânimo das pessoas que fazem parte delas. Para Maturana (2002), as conversas não são apenas um fenômeno linguístico. Uma conversa é sempre uma combinação de dois fatores básicos – linguagem e emoções. Diferentes estados de ânimo podem ser produzidos falando sobre o mesmo assunto de maneiras diferentes. Em outras palavras, diferentes estados de ânimo podem ser produzidos de acordo com o tipo de conversa e a forma como se conversa. Não somente o que se diz, mas a forma como se diz pode influenciar o estado emocional de uma pessoa. Contudo, a relação entre linguagem e emoções não é uma questão trivial. A existência dessa relação oferece a possibilidade de intervir no próprio espaço emocional e, conseqüentemente, em seu espaço de atuação.

Essa percepção traz, para Echeverría (2003), dois importantes ganhos. Primeiro, permite executar uma reconstrução linguística dos estados de ânimo e emoções, sendo possível traduzi-los numa estrutura linguística. Em segundo lugar, possibilita a intervenção no domínio dos estados emocionais por meio da ação, no nível da linguagem e, inversamente, viabiliza a intervenção no nível de atos de fala, alterando, com isso, os estados emocionais. Assim, a combinação desses dois domínios de ação permitem criar formas de intervenção nas quais a linguagem e as emoções se modificam. Toda troca linguística opera dentro de um contexto emocional que condiciona a eficácia da comunicação, e qualquer que seja o contexto emocional original pode ser transformado como resultado da própria comunicação.

“Uma mudança emocional implica uma mudança de domínio de ação. Nada nos ocorre, nada fazemos que não esteja definido como uma ação de um certo tipo por uma emoção que a torna possível” (MATURANA, 2002, p.92). Logo, não é a razão

que leva os indivíduos à ação, mas a emoção. Não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato.

Se os estados de ânimo e os espaços de possibilidades estão intimamente conectados a tal ponto que mudanças no estado de ânimo geram mudanças nos espaços de ações possíveis e mudanças nos espaços de ações possíveis geram mudanças no estado de ânimo, e se o tipo e a forma das conversas que se estabelecem é capaz de mudar horizontes de possibilidades (espaços de atuação possíveis), então as conversas são ferramentas decisivas para criar ambientes e espaços emocionais expansivos.

O nível emocional de uma conversa é um aspecto decisivo para garantir seu sucesso. As emocionalidades dos indivíduos envolvidos em uma conversa impactam e são impactadas pelas falas, escutas, juízos, pedidos, ofertas, promessas, tipo de conversa em andamento e emocionalidades presentes nesse espaço de atuação. Em diferentes emocionalidades, há diferentes possibilidades de ação.

Para trabalhar as potencialidades das conversas, como coordenar ações (ver item 2.3.2.2.4), criar espaços para novas conversas e, conseqüentemente, viabilizar ações antes impossíveis, é fundamental criar espaços emocionais expansivos onde haja possibilidades que, de outra forma, não seriam perceptíveis.

### 2.3.3 COMPROMISSOS CONVERSACIONAIS

Conversas são permeadas por atos de fala e falar nunca é um ato inocente. Toda vez que uma pessoa executa um ato de fala, adquire um compromisso e deve aceitar a responsabilidade social do que diz (ECHEVERRÍA, 2003). Porém, conforme apresentado, existem diferentes tipos de conversas e, dentre elas, uma em especial tem como foco o estabelecimento explícito de compromissos – são as conversas para coordenação de ações, ponto central desta seção.

Conforme colocado por Kofman (2002, v. II), o objetivo das conversas em que se negociam compromissos deve ser o alcance de uma compreensão comum sobre quem fará o quê e quando. Talvez seja na construção de compromissos, realizada por meio dos pedidos, ofertas e promessas, que o caráter gerativo da linguagem fique mais evidente. Para o autor “o compromisso é um contrato, não um ato unilateral” (KOFMAN, 2002, p. 187). Os itens a seguir ajudarão a explorar esse tema.

### 2.3.3.1 Organizações como redes de compromissos conversacionais

Toda empresa é um sistema dinâmico de conversação, de diálogo com seu entorno. Se entendemos como essa organização conversa com seus colaboradores, conseguimos vislumbrar o que é possível e impossível obter dela, porque alcança os níveis de produtividade estabelecidos, os motivos pelos quais sua meta fica abaixo das projeções e, sobretudo, qual a razão para não alcançar índices de produtividade mais elevados. Concluimos, portanto, que em suas conversas a empresa define seu destino. (ECHEVERRÍA, 2004, p. 4).

Observando atentamente os processos de trabalho desenvolvidos dentro das organizações, nota-se que dentre seus principais elementos estão as conversas entre as partes envolvidas nos compromissos assumidos e nas decisões tomadas dentro das instituições. Gerentes, em especial, passam o dia interagindo, interpretando situações, gerando contextos, criando e cuidando de compromissos organizacionais – compromissos cujos sucessos não dependem de decisões tomadas por um ou outro ator em particular, mas do desempenho coletivo das redes de conversações envolvidas (FLORES, 1997; WINOGRAD e FLORES, 1988).

De acordo com os autores, organizações existem como redes de compromissos diretivas. As diretrizes incluem pedidos, solicitações, consultas e ofertas; e os compromissos incluem promessas, aceitações e rejeições. Para lidar com falhas, outras redes diretivas e comunicativas são geradas. Para desenvolver as conversas necessárias para a realização das ações estabelecidas, falando ou escrevendo, as pessoas emitem declarações. Logo, empresas são sistemas dinâmicos de conversações e as redes de conversas recorrentes correspondem ao núcleo da organização.

Partindo dessa abordagem, gestão organizacional nada mais é que uma prática conversacional destinada a alcançar resultados. Além disso, considerando que organizações são espaços de constante criação, inovação e transformação, no contexto atual, é importante atentar ao fato de que as redes de compromissos e as conversas nas quais as pessoas participam estão se tornando cada vez mais complexas. De acordo com Mintzberg (2014, p. 218) “Uma organização é uma rede interativa, não uma hierarquia vertical. Os gerentes eficazes trabalham em todas as partes, não ficam parados no alto”.

Conforme Flores (1982), a análise das redes de conversações pode revelar pontos suscetíveis a falhas de comunicação. Essas falhas podem ser removidas, redes de conversações podem ser reestabelecidas e outras podem ser projetadas, dando à organização a capacidade de reconhecer e realizar novas possibilidades. Uma parte integrante dessa renovação organizacional está na formação de pessoal em relação aos potenciais presentes nos seus espaços relacionais.

Apesar do sucesso existente em grande parte das organizações do mundo, o desempenho alcançado por elas está muito abaixo das suas capacidades potenciais. Assim, o reconhecimento das empresas, instituições ou organizações (públicas, privadas, familiares, formais ou informais) como sistemas conversacionais e a noção de competências conversacionais entre seus integrantes têm o poder de dissolver muitos dos obstáculos que impedem o desempenho efetivo das capacidades potenciais dos indivíduos, dos grupos e, conseqüentemente, das organizações.

As organizações são, portanto, sistemas complexos que se caracterizam a partir da interação entre seus componentes para realizar ações e gerar resultados. Todo esse processo de articulação e realização de ações, acontece por meio das conversações. Essas conversações decorrem de um processo contínuo de coordenação de ações estabelecidas a partir de promessas feitas entre os agentes humanos que, ao interagirem, criam compromissos mútuos, gerando com isso uma rede de compromissos conversacionais.

### 2.3.3.2 Estrutura de compromissos T-R-I

Sabemos que em toda relação interpessoal há um *background* biológico constitutivo último, no qual podemos nos encontrar como seres humanos. Se a pessoa consegue estar nesta condição, as conversações de aceitação mútua, de cooperação e de conspiração para um projeto comum são possíveis, e durarão até que um ou outro saia desse espaço emocional. (MATURANA, 2002, p. 81).

A tradição racionalista toma a linguagem como representação - portadora de informações - e oculta seu papel social central. No entanto, a capacidade de se comprometer é um dos domínios constitutivos das pessoas, grupos e organizações. Sem esta capacidade de criar e aceitar (ou recusar) compromissos, não se age de forma humana, pois não se usa totalmente a linguagem. Atos de fala criam comprometimento. Ao revelar o compromisso como base da linguagem, ele se situa

em uma estrutura social, e não na atividade mental dos indivíduos. Ao enfatizar esse ponto, contraria-se o esquecimento do compromisso que permeia grande parte da discussão (tanto teórica quanto comum) sobre a linguagem (WINOGRAD e FLORES, 1988).

Kofman (2002, v. II) argumenta que um indivíduo ou uma equipe evidencia sua capacidade de cumprir compromissos<sup>27</sup> na efetividade com que realiza suas tarefas, estabelece relações de confiança necessárias para cumpri-las e investe na garantia da identidade das pessoas, grupos ou organizações envolvidas nesses relacionamentos e tarefas. Segundo o autor, os compromissos conversacionais afetam estes três níveis: Tarefa (T), Relação (R) e Identidade (I).

- T: o objetivo é coordenar ações para obter os resultados desejados. Refere-se à tarefa com que o indivíduo ou grupo se compromete a executar. Preocupa-se com a qualidade dos resultados dessa execução.
- R: o objetivo é gerar vínculos de confiança, a fim de possibilitar coordenações efetivas de ações futuras. Preocupa-se com a qualidade dos relacionamentos entre as pessoas.
- I: o objetivo é agir com integridade e dignidade. Preocupa-se com a coerência entre os compromissos, intenções e ações de um indivíduo e com a sua dignidade<sup>28</sup>. (KOFMAN, 2002, v. II; LUCENA FILHO et al., 2012).

A partir dessas distinções, Lucena Filho et al. (2012) coloca que ao coordenar ações para realizar tarefas, os indivíduos comprometem não apenas suas habilidades técnicas, mas também suas vontades e intenções de gerar, de forma eficiente, resultados eficazes, sustentáveis e balanceados ou equilibrados na tríade (T-R-I).

Na perspectiva da OL, os compromissos conversacionais correspondem a uma coordenação de ações, onde todo compromisso é uma estrutura (T-R-I) e é também a condição-chave para que os resultados individuais e organizacionais sejam alcançados.

---

<sup>27</sup> Para Kofman (2002, v. II), “a capacidade de receber e fazer compromissos é uma das características que definem as pessoas.”

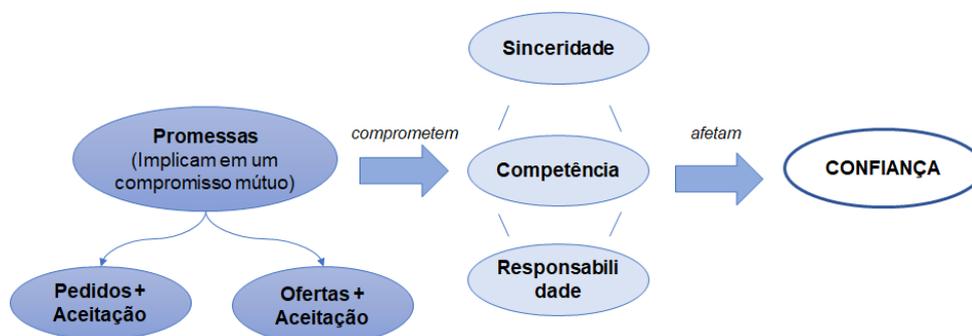
<sup>28</sup> A identidade humana corresponde a definições coletivas e pessoais que o ser oferece para interagir com o mundo. Estão relacionadas ao discurso que cada um oferece sobre si mesmo, o que leva a sociedade a esperar coerência entre discurso e ação. Seres humanos não nascem com uma identidade pronta, a gênese da identidade humana é social. (SOUZA e CARRIERI, 2012)

### 2.3.3.3 Confiança - sinceridade, competência e responsabilidade

Além dos atos de fala básicos e da tríade (T-R-I), outros fatores são necessários para a efetividade das conversas onde compromissos são estruturados, assumidos e executados. Dentre esses fatores, a confiança é parte essencial dessa dinâmica. De acordo com Flores (1994) e Echeverría (1998, 2003), a construção da confiança é realizada a partir de três domínios: sinceridade, competência e responsabilidade. Ao fazer uma promessa, as pessoas se comprometem nesses três domínios.

A confiança não é um sentimento que surge espontaneamente ou a partir de um fenômeno interno do indivíduo. A confiança é um fenômeno social, desenvolvida em contextos específicos e que surge da capacidade humana de fazer e administrar promessas. Além disso, o desempenho e julgamento público sobre o desempenho das pessoas em cada um destes domínios – sinceridade, competência e responsabilidade – é uma das maneiras básicas pelas quais se constrói a identidade pública (FLORES, 1994) (Figura 16).

Figura 16: Desenvolvimento de confiança.



Fonte: Elaborado com base em Flores (1994), Echeverría (1998 e 2003) e Kofman (v. II, 2002).

Sinceridade é o juízo que se faz de que as conversas e os compromissos públicos contraídos pela pessoa que fez a promessa concordam com suas conversas e compromissos privados. Competência se relaciona com o juízo de que a pessoa que fez a promessa está em condições de executar o acordo de maneira a prover as condições de satisfação. E, por último, responsabilidade é o juízo sobre a capacidade de alguém de administrar seus compromissos com os outros (FLORES, 1994; ECHEVERRÍA, 1998).

A distinção desses três domínios de confiança nos permite definir os julgamentos de confiança ou desconfiança. Pode-se dizer que se confia em alguém

que fez uma promessa quando se julga que ela é sincera, competente e responsável. Desconfia-se quando se julga que falta à pessoa a sinceridade e/ou a competência e/ou a responsabilidade para cumprir sua promessa. No entanto, um julgamento de incompetência não implica necessariamente em questionar a sinceridade ou o senso de responsabilidade de quem promete.

A confiança está intimamente ligada à capacidade de fazer e manter promessas. Todavia, um aspecto a ser ressaltado é o fato de que honrar um compromisso não implica necessariamente cumpri-lo. “Cumprir é condição suficiente para honrá-los, mas não é condição necessária. É possível honrar compromissos mesmo quando for impossível ou não desejável cumpri-lo” (KOFMAN, v. II, p. 205). Aí está um exemplo da importância do domínio da responsabilidade para administrar promessas que não serão cumpridas.

Visando cuidar da confiança, Echeverría (1998) sugere algumas perguntas a serem feitas antes de se assumir um compromisso e que podem indicar a conveniência de oferecer, adiar uma resposta ou recusar uma solicitação:

- Há real sinceridade em aceitar executar a ação que está sendo solicitada?
- Há competência efetiva para fazer o que se promete?
- Há condições de realizar as ações que estão sendo solicitadas?

Refletindo-se em tudo o que foi dito, percebe-se que os compromissos envolvidos no processo de se fazer promessas assumem socialmente uma importância muito alta. Para Echeverría (1998 e 2003), os compromissos correspondem a um dos pilares da capacidade humana de coordenação de ações.

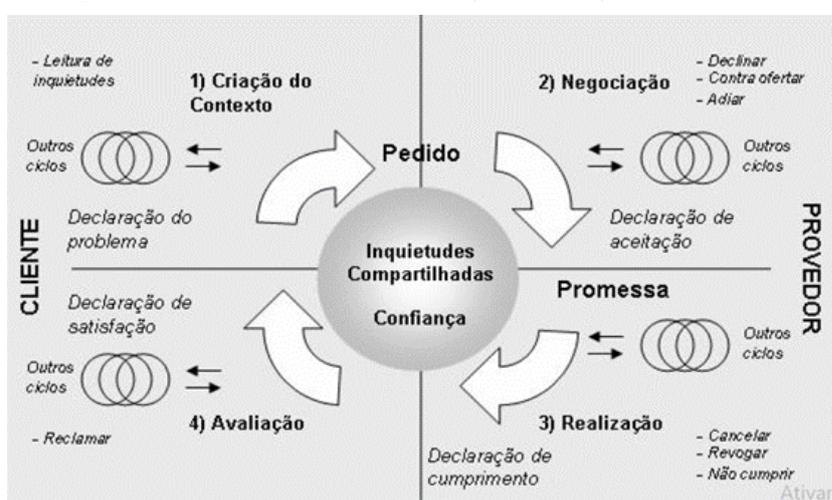
#### 2.3.3.4 Ciclo de coordenação de ações

Promessas são ações linguísticas por excelência da coordenação de ações entre indivíduos. Tal como apresentado, uma promessa consiste em um pedido ou uma oferta, juntamente com uma declaração de aceitação. Fazem parte das conversas para coordenação de ações e incluem: um pedido ou uma oferta, a ação a realizar, as condições de satisfação e o prazo para sua realização. Ao prometer algo, quem promete se compromete com o outro a agir em determinada direção. Dessa forma, as promessas correspondem a um fenômeno complexo que inclui diversas ações concatenadas denominadas por Echeverría (1998 e 2003) como “ciclo da

promessa”, por Flores (1982 e 2015) como “conversações para ações” e referenciada nesta pesquisa como “ciclo de coordenação de ações”.

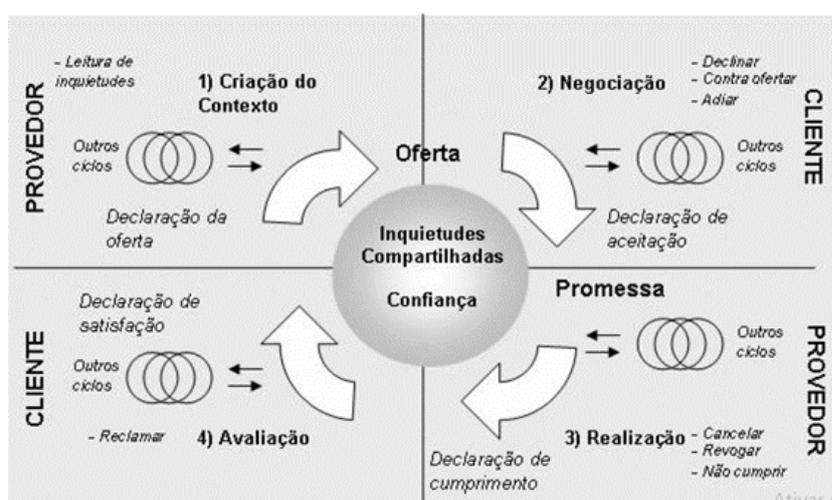
Em seu núcleo básico, a OL tem como foco a interpretação de três termos: seres humanos (são seres linguísticos), linguagem (é generativa) e ação (gera o ser). Com base nesses postulados e compreendendo que as organizações realizam suas ações por meio das conversações, as Figuras 17 e 18, a seguir, apresentam os elementos básicos – compostos por atos de fala – que constituem os ciclos de coordenação de ações presentes nas organizações (FLORES, 1982, 1994 e 2015; ECHEVERRÍA, 1998, 2003).

Figura 17: Ciclo de Coordenação de Ações - Pedido.



Fonte: Extraído de Corrêa (2007) – Adaptado de Flores (1982, 1994 e 2015) e Echeverría (1998 e 2003).

Figura 18: Ciclo de Coordenação de Ações - Oferta.



Fonte: Extraído de Corrêa (2007) - Adaptado de Flores (1982, 1994 e 2015) e Echeverría (1998 e 2003).

Um ciclo de coordenação de ações é composto por duas etapas: constituição da promessa/oferta e cumprimento da promessa/oferta. A primeira etapa pode ser dividida em duas fases: criação de contexto e negociação. A segunda pode ser dividida em outras duas fases: realização e avaliação. Além disso, pode ser de dois tipos: ciclo de coordenação de ações a partir de um pedido e ciclo de coordenação de ações a partir de uma oferta. Nos dois tipos participam dois agentes: o provedor ou emissor e o cliente ou receptor (CORRÊA, 2007).

Na fase de criação do contexto, no caso de um pedido, o cliente declara seu problema e faz seu pedido, enquanto o provedor procura entender as questões colocadas. No caso de uma oferta, o provedor declara sua oferta, enquanto o cliente procura entender as questões colocadas. Na fase de negociação, cliente e provedor fazem um acordo e determinam o que deve ser feito, qual tipo de compensação, qual o tempo disponível para conclusão e como será implementada a ação (condições de satisfação). Esta fase é encerrada com a promessa (declaração de aceitação) formalizada, por parte do provedor, de executar a ação. Dessa forma, o compromisso é aceito. Porém, no caso de um pedido, o provedor pode não aceitar o pedido, e, no caso de uma oferta, o cliente pode não aceitar a oferta. Em ambos os casos, faz-se necessária uma nova negociação. Na fase de realização, o compromisso assumido é executado. Nesta fase, podem ocorrer novos ciclos de coordenação de ações, caso seja necessário, para realização do compromisso envolver outras pessoas ou equipes. Na fase de avaliação, analisa-se o cumprimento das condições de satisfação estabelecidas na fase de negociação. Dá-se a oportunidade de fazer críticas, as quais podem conduzir a construção de ciclos mais efetivos e que permitam a aprendizagem e a formulação de promessas futuras, tomando a experiência como fonte de consulta para futuras promessas. Ao final da avaliação, caso o cliente declare sua satisfação positiva em relação ao cumprimento da promessa, considera-se que esta foi encerrada. Caso contrário, o ciclo pode ser cancelado ou retornar à fase de negociação e execução, até que a promessa seja efetivamente realizada (ECHEVERRÍA, 1998; KOFMAN, v. II, 2002 e CORRÊA, 2007).

### 2.3.3.5 Coordenações de ações efetivas

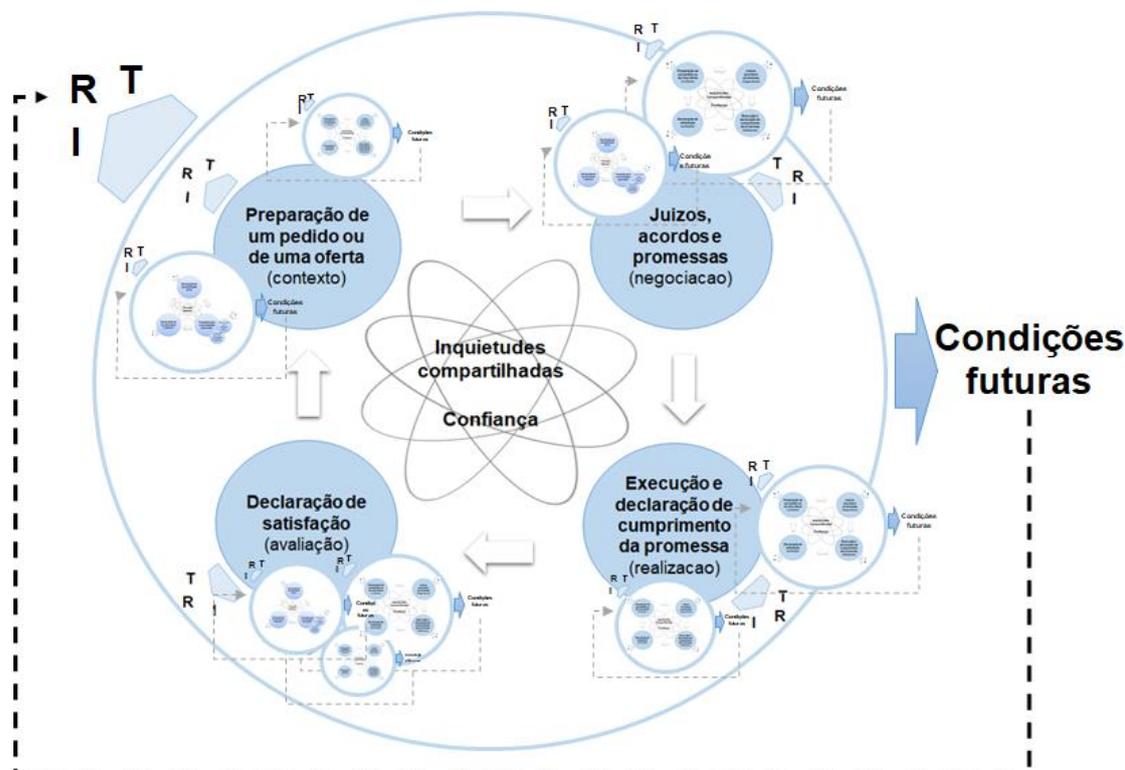
Toda organização lida com situações que se repetem e são manipuladas de forma padrão (WINOGRAD e FLORES, 1988). Amparada pelos estudos apresentados, esta pesquisa assume o entendimento de que as conversas para coordenação de ações podem ser consideradas conversas efetivas à medida que, ao coordenar ações (T) para obter resultados, os indivíduos que compõem esse espaço relacional:

- cuidam dos relacionamentos (R) entre os interlocutores e da identidade (I) dos atores envolvidos na conversação; e,
- cumprem as etapas do ciclo de coordenação de ações descrito nas Figuras 17 e 18.

Assim, tendo como base os estudos desenvolvidos por Flores (1982, 1994, 2015), Echeverría (1998 e 2004) e Kofman (2002, v. II), uma conversa para coordenação de ações pode ser compreendida como efetiva quando os três níveis – Tarefa (T), Relação (R) e Identidade (I) – constitutivos do compromisso assumido são simultaneamente considerados e satisfeitos e as etapas do ciclo de coordenação de ações são devidamente cumpridas. Dessa forma, a tríade (T-R-I) em conjunto com o ciclo de coordenação de ações apresenta um construto relevante para verificar a efetividade das conversas para coordenação de ações, tão frequentes nos contextos organizacionais.

A Figura 19, a seguir, apresenta as etapas de uma conversa para coordenação de ações (Figuras 17 e 18), onde os níveis T-R-I dos compromissos são trabalhados, a partir de juízos baseados na confiança, com o objetivo de satisfazer certas condições futuras – conforme a necessidade de cada espaço relacional.

Figura 19: Conversações para coordenação de ações efetivas.



Fonte: Elaborado a partir de Flores (1982, 1994, 2015), Echeverría (1998 e 2004), Kofman (2002, v. II) e Correa (2007).

Tal como ilustrado, cada uma das etapas do ciclo de coordenação de ações trata de tarefas (T) que são desenvolvidas por meio de relacionamentos (R) dentro da identidade (I) dos envolvidos, portanto, da tríade (T-R-I). A Figura 19 chama atenção para a existência de várias conversas dentro de uma conversa maior ou de vários compromissos dentro de um compromisso mais amplo. O resultado de cada “pequeno” compromisso afeta os demais compromissos acordados na rede de conversas onde as ações estão sendo coordenadas, afetando, portanto, o compromisso “maior” em que todos estão envolvidos.

Conforme apresentado, são os vínculos de confiança que possibilitam as coordenações efetivas de ações futuras (KOFMAN, 2002, v. II). É no centro do ciclo de uma promessa que a confiança e o espaço compartilhado de inquietudes se encontram (ECHEVERRÍA, 1998). Sem a presença destes elementos – confiança e espaço compartilhado de inquietudes – não é possível coordenar ações de forma efetiva. Efetividade, no contexto desta pesquisa, consiste na obtenção de eficácia (que alcança o objetivo proposto) com eficiência (que se faz com excelência) e sustentabilidade (com condições/capacidade de continuidade).

Vale ressaltar que o espaço compartilhado de inquietudes existe dentro de cada cultura e pode variar de organização para organização. Assim, o que é óbvio para um grupo pode não ser para outro. Daí a necessidade de cuidar das redes de compromissos organizacionais para que os atos de fala, utilizados em um determinado contexto, façam sentido para aquela comunidade, no que diz respeito às ações embutidas no que é dito.

#### 2.3.4 DIMENSÕES GERADAS PELA LINGUAGEM

A OL se sustenta na concepção de que os seres humanos estão em permanente processo de transformação e que têm a capacidade de participar do que estão se tornando. Também reconhece que são seres conversacionais e que a forma de ser de cada um remete às conversações das quais participam. Nesse sentido, as conversações que têm os ajudam a desenhar quem são e a realidade em que vivem.

Echeverría (1998, 2011) destaca seis importantes dimensões de realidades geradas pela linguagem. A primeira é a **identidade**. Todo ser humano tem uma identidade e fala a partir dela. A maneira como as pessoas são vistas tem muito a ver com: o que elas dizem, com o que não dizem e com a maneira como dizem o que dizem. Cada pessoa compõe uma identidade pública e privada a partir de como se comporta na linguagem. Em segundo lugar, a linguagem gera **relações**. A partir das conversações que se estabelecem, desenvolve-se a qualidade das relações. Não há nada mais importante para avaliar esse parâmetro que a qualidade das conversações existentes nessas relações. Conversações pobres implicam relações pobres. Em terceiro lugar, a linguagem permite **assumir compromissos**. Graças à linguagem é possível fazer em conjunto o que não seria possível individualmente, por exemplo, realizar pedidos, ofertas e coordenar ações. Em quarto lugar, a linguagem permite **gerar possibilidades**. Toda possibilidade surge de conversações. Conversando com os outros ou consigo mesmo. Em quinto lugar, a partir da linguagem **produzem-se futuros** distintos. Certas conversações abrem futuros diferentes que não seriam abertos se essas conversações não tivessem ocorrido. A sexta e última dimensão refere-se ao fato de que o mundo humano está impregnado de linguagem. Tudo que o ser humano faz está preenchido e marcado pelo **poder da linguagem**.

A partir desse **poder de criação da linguagem**, o autor chama atenção para dois importantes desafios de transformação dos seres humanos. O primeiro é o de aprender, que lhe permite participar da transformação, ou melhor, da invenção de si mesmo. No desafio da aprendizagem, devem ser consideradas as restrições e as possibilidades biológicas e éticas, sendo que dentro das restrições existentes é sempre possível pensar em novas possibilidades. O segundo desafio é o de empreender, de transformar o mundo em que vive, transformar a forma de convivência com as outras pessoas e de alterar o meio ambiente. Estes dois desafios – aprender e empreender – estão diretamente relacionados e contribuem para que os seres humanos deem sentido às suas vidas.

Na perspectiva do aprender, o conhecimento das pessoas sobre sua capacidade de atuação nas redes de compromissos conversacionais das quais fazem parte pode ser desenvolvido, melhorando suas capacidades de atuar no domínio da linguagem. Evoluções no nível do aprender contribuem para o empreender e ambos impactam todas as dimensões de realidades geradas pela linguagem.

## 2.4 Complexidade

[...] nós, seres humanos, somos sistemas abertos e complexos. Abertos porque interagimos continuamente com o mundo e com nossos semelhantes. Dependemos dessa interação para viver. Complexos porque a interação se faz em muitas dimensões, e não pode ser de outra forma. (MARIOTTI, 1999, p. 111).

Vários autores, alguns que serviram de referência nesta pesquisa, já mostraram que a eficácia das redes de conversações que compõem as organizações não pode ser plenamente entendida por meio de modelos lineares, porque estes falham em capturar as dinâmicas que ocorrem nas equipes e organizações. Maturana e Varela (2001) afirmam que é através do linguajar que o ato do conhecimento, da coordenação comportamental que é a linguagem, constitui um mundo<sup>29</sup>.

Abordagens reducionistas e prescritivas acabam por gerar soluções simplistas, pouco eficazes e, por vezes, prejudiciais à compreensão dos fenômenos organizacionais. Linearidade pressupõe proporcionalidade entre as entradas e saídas de um sistema, o que implica superposição dos efeitos, cujo resultado total é igual à

---

<sup>29</sup> Conforme os autores “percebemo-nos num mútuo acoplamento linguístico, não porque a linguagem nos permita dizer o que somos, mas porque somos na linguagem, num contínuo ser nos mundos linguísticos e semânticos que geramos com os outros” (MATURANA e VARELA, 2011, p. 257).

soma das contribuições das partes. De forma diferente, dinâmicas não lineares, onde há relações de interdependência, adotam perspectivas que correspondem a características e princípios da Teoria da Complexidade. Todavia, a complexidade não é o oposto à linearidade, ela é o que abarca a linearidade.

#### 2.4.1 UM OLHAR SOBRE A COMPLEXIDADE

Um dos primeiros autores a escrever sobre complexidade no século XX, Weaver (1948 e 1963), propõe três tipos de sistemas: (i) Sistemas Simples – ex.: motores, plantas, sistemas deterministas, com poucas variáveis; cujo comportamento pode ser previsto pela matemática, podendo ser controlado, determinado e previsível. (ii) Sistemas Complexos Desorganizados – ex.: dispersão de um gás; podem ser tratados pela estatística e pela probabilidade. São sistemas de grande complexidade, incompreensíveis em sua microescala, contudo, ainda permitem previsibilidade de comportamentos ou estados. (iii) Sistemas Complexos Organizados – ex.: seres vivos, cidades, economia; são sistemas de grande complexidade, mas que, ainda assim, demonstram características organizadas em diversas escalas diferentes e sobrepostas. Seu comportamento pode ser totalmente imprevisível. Por possuírem um nível de complexidade que não resulta de um projeto específico, mas sim de uma imensa quantidade de interações em um regime não centralizado, mas distribuído, muitos pesquisadores e urbanistas colocam as grandes cidades contemporâneas no grupo dos Sistemas Complexos Organizados (VASSÃO, 2010).

Ainda no século XX, o antropólogo, sociólogo e filósofo francês, Edgar Morin (1921-), reporta à história da filosofia ocidental e também oriental para tratar da complexidade. Complexidade para ele envolve as diversas dimensões do ser, o que aponta a incompletude e a incerteza como elementos importantes para serem pensados<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Segundo o pensador, desde a antiguidade, a filosofia oriental lida com relações dialógicas, complementares e antagônicas como Yin e Yang, união dos contrários na realidade em Lao Tse etc. Na filosofia ocidental, Heráclito (535-475 a.C.) lida com a contradição (ex.: viver de morte, morrer de vida). Na idade clássica, o francês Blaise Pascal (1623-1662) aponta a impossibilidade de se conhecer o todo se não conhecer particularmente as partes, e a impossibilidade de conhecer as partes se não conhecer o todo. Immanuel Kant (1724- 1804), evidencia os limites e as dificuldades da razão. Baruch Espinosa (1632-1677) trata da autoprodução, enquanto Gottfried Leibniz (1646-1716) fala sobre o princípio da unidade complexa e unidade múltipla, e Friedrich Hegel (1770-1831) sobre autoconstituição e dialética, posteriormente, também tratada por Karl Marx (1818-1883). Friedrich Nietzsche (1844-1900), por sua vez, anuncia a crise dos fundamentos das certezas. Ao fazer esse percurso, Morin (2007, 2012, 2013)

O termo complexo é comumente associado a algo que está além da compreensão ou que não pode ser disposto, apresentado, compreendido como algo simples, que não pode ser decomposto em pedaços menores e, portanto, mais simples, que não pode ser “reduzido” (VASSÃO, 2010). Entretanto, o sentido do termo complexidade não deve ser reduzido ao senso comum, que, na maioria das vezes, o utiliza como sinônimo de complicação. Segundo Mariotti (1999, p. 19),

Complicação significa prolixidade, confusão, dificuldade de entendimento, deficiência de informação. Complexidade quer dizer diversidade, convivência com o aleatório, com mudanças constantes e com a conflituosidade, e ter de lidar com tudo isso mobilizando potenciais criadores e transformadores.

Não é possível reduzir a complexidade às explicações simplistas, regras rígidas, fórmulas simplificadoras ou esquemas fechados de ideias. A complexidade está para além disso e tem emergido pelas diferentes transformações nas variadas ciências da natureza e do ser humano. Segundo Morin (2013), o “modo de conhecimento fragmentado produz ignorâncias globais. Nosso modo de pensamento mutilado conduz a ações mutilantes” (p. 183).

#### 2.4.2 CARACTERÍSTICAS E PRINCÍPIOS

O termo complexidade vem do latim “*complexus*” e significa aquilo que está tecido junto. Tudo na sociedade está tecido junto e é isso que forma as redes nas quais tudo está conectado a tudo. Todavia, toda a dinâmica dessa imensa rede de coisas, pessoas, países, acontecimentos, interações, retroações, determinações e acasos que constituem o mundo fenomênico gera uma imensa incerteza (MORIN, 2007).

O pensamento simplificador privilegia pôr a ordem no universo, desconsidera a desordem, traz a ideia da dualidade e entende que se conhece o todo à medida que se conhece cada uma das partes. Em outras palavras, o pensamento simplificador possui uma visão linear de causalidade, foca na hiperespecialização das áreas, na fragmentação do conhecimento e na compartimentalização de saberes. Já o pensamento complexo exprime as ideias de uno e de múltiplo presentes no todo,

---

trata dos elementos presentes no pensamento desses e de tantos outros filósofos, envolvendo muitos elementos para sua concepção da complexidade.

produz um emaranhamento de ações, interações e retroações, considera as múltiplas possibilidades e as dificuldades presentes em lidar com elas.

A complexidade só pode ser entendida por um sistema de pensamento aberto, abrangente e flexível – o pensamento complexo. O pensamento complexo configura uma nova visão de mundo, que aceita e procura compreender as mudanças constantes do real e não pretende negar a multiplicidade, a aleatoriedade e a incerteza, e sim conviver com elas (MARIOTTI, 2000). Para lidar com problemas complexos, é preciso pensar de modo complexo (MARIOTTI, 2010a).

Nos últimos séculos a compreensão corrente era de que o pensamento é conduzido exclusivamente pela razão e que os primatas humanos são seres racionais – são *homo sapiens*. Todavia, o pensamento complexo considera que é necessário adicionar uma outra característica a essa sistematização – o *demens*. Este último representa o lado relacionado à ilusão humana, à sua confusão, loucura e descontrole, àquilo que o indivíduo busca afastar como se fosse um mal e que, por isso, deve ser recalçado. De acordo com Morin (2012), entre *sapiens* e *demens* não existe fronteira. Os sentimentos e as emoções são necessários à racionalidade e ao conhecimento. O animal da família dos homínídeos, do gênero homem e da espécie *sapiens* é um ser subjetivo, cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas. É sujeito ao erro e produz desordem. O *homo sapiens demens* é, portanto, o que Morin (2012) considera o primeiro entrelaçamento do complexo.

Para pensar de modo complexo e, com isso, refletir e gerir a complexidade, recorrem-se a autores que propõem alguns princípios, complementares e interdependentes:

- Princípio dialógico (antagonismos e complementaridades; integração e desintegração): uma coisa é e não é ao mesmo tempo. Esse princípio permite assumir racionalmente a associação de noções contraditórias (ex. ordem e desordem) para conceber um mesmo fenômeno complexo, “nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (MORIN, 2007, p. 74).
- Princípio da recursão organizacional (causa-efeito): os efeitos retroagem sobre as causas e as realimentam a tal ponto que, depois de um certo tempo de observação, não se sabe mais o que é causa e o que é efeito. Há, então, uma circularidade na qual as causas sempre retroagem sobre os

efeitos e os realimentam. Os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz (MORIN, 2007). A teoria da autopoiese<sup>31</sup> (MATURANA; VARELA, 2001) sustenta que todos os sistemas vivos são autopoieticos, pois, para existirem, dependem de contínuas mudanças estruturais pelas quais conservam sua organização, mediante processos de autorregeneração, de autoprodução e de automanutenção da vida. Um sistema autopoietico, portanto, é, ao mesmo tempo, causa e efeito, produtor e produto de si mesmo.

- Princípio Hologramático (não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte): os indivíduos estão na sociedade e, por outro lado, a sociedade está em cada um deles, por meio das proibições, estímulos, educação, política etc. Cada uma das células que estão em um organismo contém no seu DNA todas as informações relativas a esse organismo. O princípio hologramático “está presente no mundo biológico e no mundo sociológico [...], a própria ideia hologramática está ligada à ideia recursiva, que está ligada, em parte, à ideia dialógica” (MORIN, 2007, p. 74-75).
- Princípio sistêmico (emergência): os elementos, as coisas observadas, os eventos estudados não devem ser analisados isoladamente. É preciso atentar sempre às relações existentes entre esses elementos e eventos. Baseia-se na impossibilidade do conhecimento do todo a partir das partes separadas, ou das partes sem considerar o todo. O todo tem qualidades e propriedades que não aparecem nas partes separadamente, mas que surgem (emergem) quando as partes se encontram numa dada organização.
- Princípio da auto-organização (circuito retroativo): todo sistema complexo é capaz de se auto-organizar, funcionar bem e produzir propriedades novas, sem que sejam necessários comandos externos ou apenas na presença de comandos externos mínimos. Rompe com a lógica linear. Da mesma forma que o princípio da recursão, as causas agem sobre os efeitos e os efeitos

---

<sup>31</sup> Autopoiese significa autoprodução por um processo de auto-organização. O conceito expressa uma característica dos seres vivos como sistemas que se produzem continuamente a si mesmos, ou seja, os seres vivos formam sistemas autoprodutores.

agem sobre as causas, num equilíbrio dinâmico que regula o sistema e organiza rupturas.

- Princípio da incerteza e caos: o princípio fundamental da teoria do caos coloca que jamais se deve confiar inteiramente nos resultados das próprias ações. Ao interferir nas condições iniciais de um determinado sistema, pequenas intervenções podem gerar grandes resultados e grandes intervenções podem gerar pequenos resultados ou não gerar resultado algum.

A percepção da realidade e de sua complexidade nunca está isenta de erro, incerteza e ilusão. Não cabe fazer de conta que esses fenômenos não existem, mas também não se deve limitar a aceitá-los passivamente. Em consequência, é possível dizer que em boa medida lidar com a complexidade inclui lidar com o erro, a incerteza e a ilusão. (MARIOTTI, 2010b). O princípio da incerteza tornou-se um postulado orientador de muitas teorias científicas contemporâneas.

Maturana e Varela (2001) criticam a noção de objetividade e a possibilidade de um conhecimento objetivo acerca da realidade. De acordo com os autores, não existe um conhecimento objetivo que possa refletir o mundo com fidedignidade.

Para efeitos práticos, incerteza é o mesmo que complexidade. Quanto mais incerto, quanto maior o grau de incerteza de um determinado sistema, maior será a sua complexidade. Dessa forma, todo sistema complexo inclui graus de incerteza. Além disso, sistemas complexos são compostos de múltiplos elementos que estão interligados. Todavia, o que determina o grau de incerteza de um sistema não é o número de seus componentes, mas sim o número de ligações (conexões) entre esses componentes. Isso significa que um sistema com relativamente poucos elementos, mas com muitas interligações entre esses elementos é um sistema muito mais complexo do que um sistema que tem múltiplos elementos que pouco ou nada se comunicam entre si. Daí a grande importância da comunicação e da teoria das redes para o estudo da complexidade.

### 2.4.3 REDES E TOPOLOGIAS

Uma estrutura social com base na rede é um sistema altamente dinâmico e aberto, susceptível de inovar sem ameaçar o seu próprio equilíbrio. (CASTELLS, 2010, p. 501-502).

O estudo das redes surgiu em diversas disciplinas como um meio de análise de dados relacionais complexos e envolve a investigação do que acontece em redes complexas, tais como: redes de telecomunicações, redes de computadores, redes biológicas, redes cognitivas, redes semânticas, redes sociais etc. Tem, portanto, um papel importante quando se trata de entender o que se passa nos espaços relacionais da sociedade contemporânea. Sociedade que embora retenha dados, informações, conhecimentos e tecnologias como jamais registrou em qualquer outro tempo, é dona de um número ainda maior de questões e incertezas. Todavia, elas não surgiram agora, as redes de comunicação entre os seres humanos, por exemplo, existem há milênios, desde a época antiga, atravessou a Idade Média, a idade moderna e chegou à idade contemporânea.

Em sua trilogia, intitulada *Sociedade em Rede*, o sociólogo espanhol Manuel Castells (1942-) discute a rede na era da informação com foco na economia, na sociedade e na cultura; seu poder e interação com as pessoas (com o “ser”); e o resultado desta dinâmica da era da informação, do poder da informação e sua influência na sociedade contemporânea<sup>32</sup>.

O autor argumenta que o desenvolvimento e a difusão de uma nova estrutura social organizada em redes foram impulsionados após o término da Guerra Fria, por transformações institucionais da reestruturação capitalista e pela revolução nas tecnologias da informação e comunicação, o que denominou de capitalismo informacional – teoria que observa a sociedade da virada do século XX para o século XXI, e assinala uma nova realidade de práticas sociais geradas pelas transformações decorrentes da “revolução tecnológica concentrada nas tecnologias de informação” (CASTELLS, 1999, p. 21). A geração de riqueza passou a depender da informação, do conhecimento e da capacidade tecnológica de processar essa informação e gerar esse conhecimento. Trata-se de um capitalismo global que funciona em rede, uma forma altamente flexível e dinâmica que inclui o que tem valor e exclui o que não tem.

Com a evolução tecnológica que marcou o início da era da informação houve uma reconfiguração social. Essa nova organização interconectada alterou por si só as dinâmicas de poder e a transformação da economia, da sociedade e da cultura. A

---

<sup>32</sup> De acordo com Castells (2010, p. 500), “as redes constituem a nova morfologia das nossas sociedades, e a difusão da lógica da rede modifica substancialmente a operação e os resultados nos processos de produção, experiência, poder e cultura.”

sociedade em rede abrange grandes transformações nas esferas centrais da atividade humana, por exemplo: na política, na economia, na educação, na cultura, na relação com o espaço e com o tempo. Essas transformações são movidas pela organização das estruturas sociais em redes que, impactadas pelas novas condições institucionais e tecnológicas, organizam-se para atender às exigências de maior flexibilidade, descentralização e competitividade dos mercados capitalistas. Um dos principais impactos da sociedade em rede é a ausência de intermediários, possibilitando mais autonomia às pessoas e uma drástica mudança em modelos de negócios.

Toda essa movimentação da sociedade em rede é resultado de uma organização estrutural do sistema de produção contemporâneo que busca se organizar de modo que as redes de informação entrem em todas as esferas da vida. Embora a forma de organização social em redes tenha existido em outros tempos e espaços, o novo paradigma da tecnologia da informação fornece a base material para sua expansão em toda a estrutura social (CASTELLS, 1999; 2010).

Trata-se, portanto, de um sistema de produção capitalista se reorganizando em um mundo onde uma sociedade em rede está emergindo, com os graus de separação entre as pessoas diminuindo e redes mais distribuídas do que centralizadas surgindo. De acordo com Castells (1999), uma rede é um conjunto de nós interconectados. Nó é um ponto no qual uma curva se entrecruza. O que um nó é depende do tipo de rede. A topologia definida por redes determina que a distância (ou intensidade e frequência da interação) entre dois pontos (ou posições sociais) é menor (ou mais frequente, ou mais intensa), se ambos os pontos forem nós de uma rede do que se não pertencerem à mesma rede.

O artigo publicado por Paul Baran (1964) descreve três tipos de diagramas de redes: centralizados (centralidade absoluta), descentralizados (centralidade definida) e distribuídos (desprovidos de centralidade). Cada um desses diagramas (Figura 20) exige uma modalidade cognitiva diferente que permite algum nível de governança e, embora estejam fora do alcance cognitivo humano, de alguma forma ajudam a evidenciar estruturas (políticas, sociais, psíquicas etc.) presentes em seu dia a dia.

Figura 20: Topologias.



Fonte: Baran (1964).

Os nós dos três diagramas representados estão no mesmo lugar, o que difere um do outro são as conexões. A maneira como os nós estão organizados é o que se denomina topologia, e a topologia gera comportamento. Muitas interpretações são dadas a esses tipos de diagramas. Apenas como exemplo, comumente a dinâmica de um líder comunitário com seu grupo é observada como do tipo centralizada; partidos, igrejas, escolas, empresas e Estado como do tipo descentralizada; e internet, blogs e mídias sociais como do tipo distribuída. Uma mesma pessoa em organizações diferentes pode ter comportamentos diferentes.

O diagrama centralizado tem um único centro, o descentralizado tem muitos centros (*clusters*) e o distribuído não tem centros (não tem filtros). Se cada nó desses diagramas fosse uma pessoa, haveria três sociedades (organizações) diferentes com as mesmas pessoas. Embora as organizações atuais estruturadas pelo homem sejam, na maioria, descentralizadas, o mundo está caminhando para o modelo de redes distribuídas. Numa visão geral, as coisas mais sustentáveis do mundo sempre funcionaram de forma distribuída (ex.: ecossistema, cérebro humano etc.). A vida sempre se autorregulou porque o padrão de organização sempre foi distribuído.

Tal como mencionado, se redes sociais são pessoas interagindo, existem redes sociais desde que existe a sociedade humana. Porém, uma das coisas que está mudando é o aumento da interatividade, especialmente porque agora existem meios de interação em tempo real, ou seja, sem distância.

Conforme colocado por Franco (2008), a tecnologia potencializou uma disposição já em curso na sociedade. Mais que participando (tornando parte daquilo que já existe com suas normas e regras), as pessoas estão interagindo (construindo na medida que interagem). O autor aponta alguns fenômenos de interação, resultantes dos laços de retroalimentação e reforço que acontecem nas redes:

- *Clustering* (aglomerando): tendência de aglomeração que reduz os graus de separação entre os nós produzindo o efeito chamado “*Small World*”. Ex.: as pessoas podem naturalmente se organizar em grupos.
- *Swarming* (enxameamento): capacidade de organização – desenhos dos insetos, pássaros. Ex.: de repente, saem milhões/milhares de pessoas na rua; *swarming* civil, como ocorreu no atentado de Madrid em março de 2004.
- *Cloning* (clonando): grande parte do que os seres humanos conseguem fazer é por imitação. Ex.: os cupinzeiros; uma pessoa se liga a outra e naturalmente copia comportamentos.
- *Crunching* (amassamento): redução do tamanho (social) do mundo. Quanto mais aumenta a conectividade e o grau de distribuição de uma rede social, menor (não em número demográfico, mas em termos sociais) o mundo fica. Quanto menor o grau de separação, mais empoderado é o campo.

Humanos não são indivíduos isolados, são emaranhados. Tudo o que acontece em suas vidas se dá de acordo com esses fenômenos de interação, essas topologias. Esses fenômenos emergem do grau de interatividade da rede, que depende do grau de conectividade, que, por sua vez, depende do grau de distribuição. Quanto mais uma estrutura é distribuída, mais conectada estará porque terá mais caminhos; e quanto mais caminhos, mais interações fortuitas acontecerão, o que aumenta a interatividade. Logo, aumento de distribuição, aumenta a conectividade e aumenta a interatividade.

Vassão (2010) adiciona a esse conjunto de topologias, o diagrama de rede saturada (onde cada nó se conecta a todos os outros, não há centro) e cita como exemplos de redes: (i) centralizada (árvore) – característica da mídia de massa tradicional como TV, rádio, periódicos etc.; (ii) descentralizada – processo concreto de distribuição, mesmo da mídia de massa tradicional; (iii) distribuída (rizoma) – proposta original das redes de telecomunicação digital de Baran (1964); e (iv) saturada –

situação fisicamente impossível, mas que se expressa na sensação que os usuários de sistemas on-line têm da rede. O autor ainda coloca a internet como um exemplo desses quatro tipos de topologias (centralizada, descentralizada, distribuída e saturada).

A operação dos seres humanos em um número cada vez maior de espaços relacionais (possibilidades de conexões entre os nós) possibilita a abertura de um maior número de caminhos alternativos (e novos caminhos). Cada vez mais os campos de atuação dos seres humanos se misturam.

As redes são estruturas abertas, com o potencial de se expandirem sem limites, integrando novos nós, desde que sejam capazes de se comunicar dentro da rede, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou metas de desempenho). (CASTELLS, 2010, p. 501).

Embora não faça parte do escopo desta pesquisa aprofundar a respeito dessa temática, é importante atentar para a possibilidade de sobreposição entre essas topologias. A compreensão de que todas essas topologias de diagramas (centralizado, descentralizado, distribuído e saturado) podem ser observadas ao mesmo tempo nos corpos físicos, empresas e sociedades, assim como a compreensão de que uma ou outra topologia se manifesta de forma mais ou menos forte de acordo com o comportamento do sistema (organismo), em dado momento, contribuem para o melhor entendimento dos arranjos de conexões, forças e fluxos que o configuram.

No universo das conversações, é importante estar atento para o fato de que cada uma dessas topologias representa um jeito específico de entender e operar o mundo. A análise demográfica das redes de conversação e espaços relacionais ajuda a entender o funcionamento de um determinado grupo.

#### 2.4.4 RIZOMA

Enquanto as comunicações continuam nas redes sociais, elas formam ciclos múltiplos de retroalimentação que finalmente produzem um sistema compartilhado de crenças, explicações e valores — um contexto comum de sentido, também conhecido como cultura, que é continuamente apoiada em comunicações seguintes. Por meio dessa cultura, os indivíduos adquirem identidade como membros da rede social e, nesse sentido, a rede gera seu próprio limite. Não é um limite físico, mas um limite de expectativas, de

confiança e lealdade, o qual é permanentemente mantido e renegociado pela rede de comunicações. (CAPRA, 2008, p. 23).

Pensar as redes de relacionamentos (espaços relacionais) de forma rizomática permite refletir sobre a possibilidade de um aprendizado/amadurecimento que considera as diversas conexões que os membros da rede fazem dentro e fora dela. Consiste na disposição de uma série de ferramentas e elementos que os membros da rede podem utilizar (cada um à sua maneira), criando seus próprios fluxos/processos. Mas o que é um rizoma?

O conceito de rizoma vem da botânica e caracteriza-se por sua possibilidade de proliferação, múltiplas conexões, inexistência de centro e ausência de hierarquia. Partindo de uma visão de mundo que se sustenta na multiplicidade, que considera a existência de uma realidade complexa e a importância da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, Deleuze e Guattari (1995) colocam que um rizoma

[...] não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a n dimensões, sem sujeito nem objeto [...]. Oposto a uma estrutura [...], o rizoma é feito somente de linhas. [...] O rizoma é uma antigenealogia. É uma memória curta ou uma antimemória. O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. [...], o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. [...] unicamente definido por uma circulação de estados [...], todo tipo de "devires". (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 31-32).

Alguns princípios foram definidos por Deleuze e Guattari (1995) para compreender o pensamento rizomático:

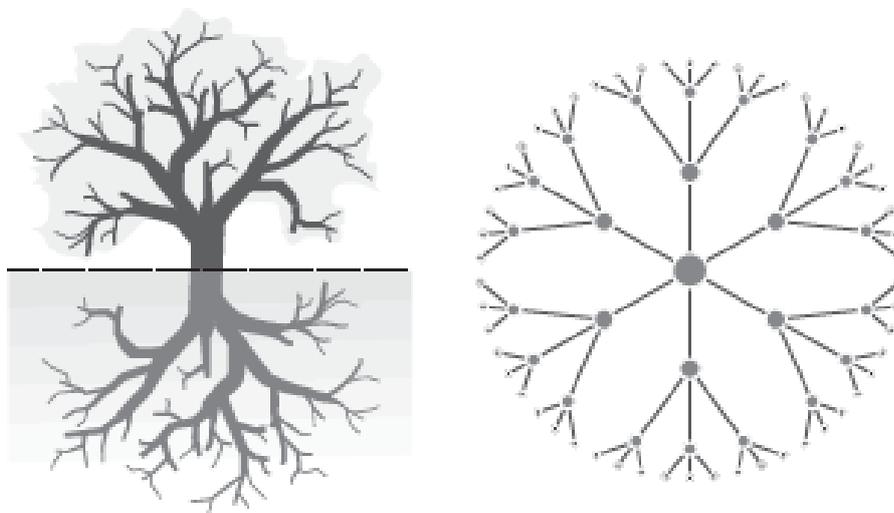
- Princípios de conexão (próprio rizoma) e de heterogeneidade (sua capacidade de seguir uma linha de fuga): “[...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem.” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 14).
- Princípio de multiplicidade: tudo é multiplicidade, ou seja, um rizoma como um todo não é um único objeto, mas sim um múltiplo cheio de complexidade. As multiplicidades não são parte de um todo maior que foram fragmentadas. Trata-se da multiplicidade em sua forma substantiva e não adjetiva (como multiplicidade de algo ou alguma coisa).

- Princípio de ruptura a-significante: “um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. [...] Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 17).
- Princípio de cartografia e de decalcomania: O rizoma é tanto território quanto mapa. Essas duas categorias falam do problema prático de orientação dentro de uma estrutura rizomática e de negociação de meios de navegar pelo rizoma a partir de qualquer ponto. Decalcomania e cartografia são opostas: a primeira é a arte de produzir quadros, calcando com a mão, contra um papel, desenhos já estampados em outro papel; a segunda refere-se aos estudos e operações, técnicas e artísticas que, tendo por base os resultados de observações diretas ou da análise de documentação, voltam-se para a elaboração de mapas, cartas e outras formas de expressão ou representação de objetos, elementos, fenômenos e ambientes físicos e socioeconômicos.

Vassão (2010) chama atenção para duas formas de organização recorrentes na cultura e na sociedade, apresentadas por Deleuze e Guattari (1995): a árvore e o rizoma.

A árvore (Figura 21) corresponde a toda forma de organização centralizada, dotada de elementos centrais, mais importantes, e elementos periféricos, menos importantes – um agenciamento hierárquico. “Para desmontar, desagregar ou destruir uma árvore, basta retirar-lhe seu centro, seu “tronco” – por ali, passam todos seus fluxos” (VASSÃO, 2010, p. 51).

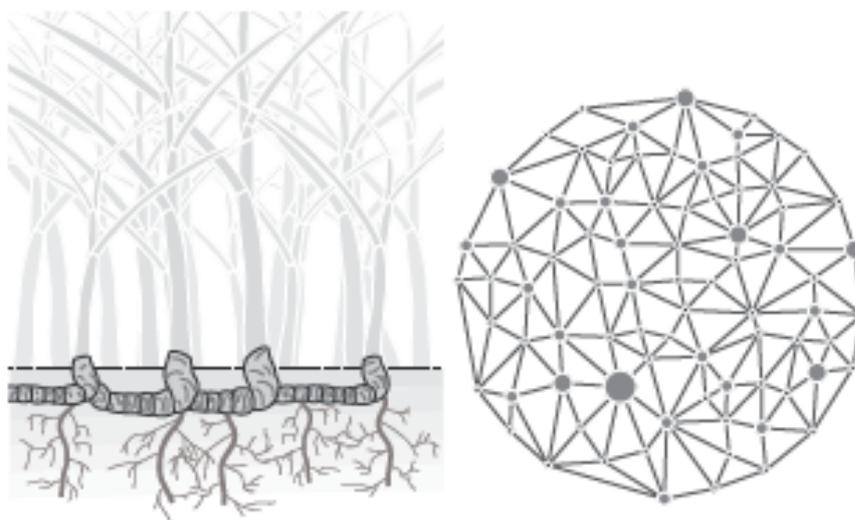
Figura 21: Árvore.



Fonte: Vassão (2010, p. 51).

O rizoma (Figura 22), na botânica, é a estrutura de algumas plantas cujos brotos podem ramificar-se em qualquer ponto, assim como transformar-se em um bulbo ou tubérculo; que pode funcionar tanto como raiz, quanto como talo ou ramo, independentemente de sua localização (DELEUZE e GUATTARI, 1995). O rizoma é uma forma de organização não centralizada. Suas entidades podem até mesmo variar de importância, mas isso não é determinado permanentemente ou sequer depende de sua posição no diagrama – um agenciamento não hierárquico. “É quase impossível desmontar, desagregar ou destruir um rizoma – seus fluxos são distribuídos, e se rearticulam de acordo com a necessidade” (VASSÃO, 2010, p. 52).

Figura 22: Rizoma.



Fonte: Vassão (2010, p. 52).

Na visão de árvore (hierarquia), a passagem de um ponto a outro obriga a passagem pelo centro. Já o rizoma, como emaranhado de linhas, rompe com a hierarquia e possibilita a conexão entre linhas de infinitas maneiras. O rizoma não tem começo e nem fim, mas sempre um meio pelo qual cresce e transborda, não é feito de unidades, mas sim de dimensões, conexões, bifurcações e encontros imprevisíveis. Permite a conexão de um ponto qualquer a outro ponto qualquer.

Em todas as áreas é possível identificar essas formas de organização. Para Deleuze e Guattari (1995), o Estado e as cidades são exemplos de árvores (espaços estriados) e uma sociedade nômade ou tribal, assim como o mar e o deserto, são exemplos de rizomas (espaços lisos). Uma formiga não é um rizoma, mas um formigueiro e suas trilhas de feromônios são rizomas. O trânsito é um rizoma, cada rua que é fechada leva o fluxo do trânsito em outras direções.

O poder conceitual do rizoma é que ele pode ser visto como uma metáfora para a epistemologia (estudo do conhecimento) e também para estruturas de relações sociais e políticas. Este conceito permite mapear o processo de pensamento em rede relacional transversal. No rizoma é possível intensificar os rasgos, extravasar para encontrar o inédito (inclusive do que parece banal).

No campo das conversações, colocar-se a partir do rizoma pode ajudar a descobrir novas formas de pensar, formas conectadas, descentralizadas, de livre associação de conceitos, ideias e pensamentos. Para lidar com a complexidade é importante ter em mente a competência da fluidez – ou muito para lá ou muito para cá, parando para um lado ou para outro, rápido ou devagar. Existe uma construção para onde se quer ir enquanto se está indo. Essa postura implica em abertura, em se colocar em um devir constante.

O estudo e a aplicação da Teoria da Complexidade requerem novas óticas e pensamentos para dialogar com a realidade. Essas distinções ajudam a compreender a Biologia-Cultural do cientista chileno Humberto Maturana (1928-Hoje), segundo o qual a forma pela qual o observador vê o mundo define o que lhe é possível ou não realizar.

## 2.5 Bases biológico-cultural da linguagem

A Biologia-Cultural de Maturana entra no campo da complexidade e atravessa disciplinas. Esta é a sua tese central: os seres humanos vivem no mundo e por isso fazem parte dele; vivem com os demais seres vivos, e, portanto, compartilham com eles o processo vital. Constróem o mundo em que vivem ao longo de suas vidas. Por sua vez, ele (o mundo) também lhes constroem no decorrer dessa viagem comum. Assim, o ser humano se torna responsável por sua qualidade de vida, por meio de seu modo de viver e se comportar.

Para entender a Biologia-Cultural, é necessário, primeiro, entender alguns conceitos. A seguir, os principais termos e conceitos considerados nesta pesquisa.

### 2.5.1 ALGUNS CONCEITOS DA BIOLOGIA-CULTURAL

A história das mudanças estruturais de um determinado ser vivo é sua ontogenia. Nessa história, todos os seres vivos começam com uma estrutura inicial que condiciona o curso de suas interações e delimita as mudanças estruturais que tais interações desencadeiam. Ao mesmo tempo, eles nascem num determinado lugar, num meio que constitui o entorno em que se realizam e interagem, e que consideramos também ser dotado de uma dinâmica estrutural própria, operacionalmente distinta do ser vivo. (MATURANA e VARELA, 2001, p. 107).

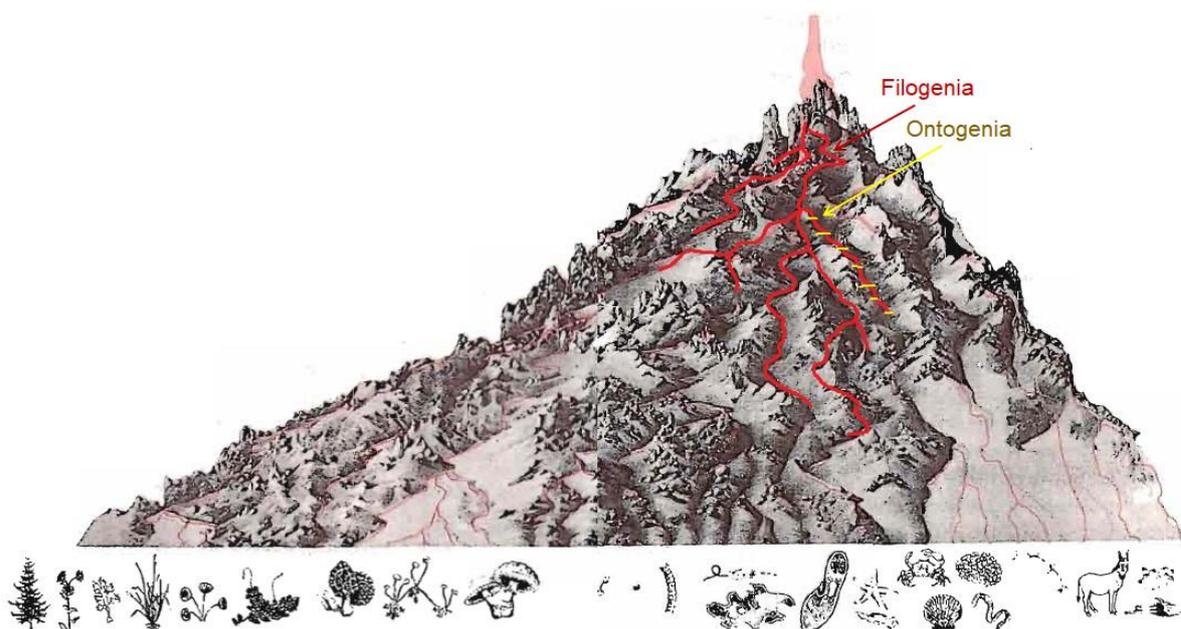
Filogenia é a história da deriva de uma espécie que existiu durante um período de tempo. É a filogenia que torna os seres elementos de uma mesma espécie<sup>33</sup>. Já a ontogenia é a história da mudança estrutural de cada indivíduo de uma espécie, do momento da sua concepção até o momento da sua morte. Todo indivíduo nasce com uma carga biológica cultural<sup>34</sup>.

Essas duas distinções (filogenia e ontogenia) levam à reflexão de que os seres humanos são macrossemelhantes (a partir da história da espécie, filogenia), pois fazem parte da mesma classe de indivíduos. Porém, por outra perspectiva, são diferentes à medida que cada indivíduo tem sua própria carga biológica-cultural que durante o período de sua ontogenia sofre mudanças estruturais que são determinadas pela estrutura (biológica-cultural) de cada ser (Figura 23).

<sup>33</sup> “Uma filogenia é uma sucessão de formas orgânicas geradas sequencialmente por relações reprodutivas.” (MATURANA e VARELA, 2001, p. 117)

<sup>34</sup> “Essa contínua mudança estrutural ocorre na unidade a cada momento, desencadeada por interações com o meio onde se encontra ou como resultado de sua dinâmica interna.” (MATURANA e VARELA, 2001, p. 86)

Figura 23: Deriva natural dos seres vivos – metáfora das gotas d'água.



Fonte: Adaptado de Maturana e Varela (2001, pp. 122-123).

Dados os conceitos da filogenia e ontogenia, macro, observam-se os conceitos que olham para o detalhe (micro): distinção e unidade, a fim de entender como os organismos se organizam.

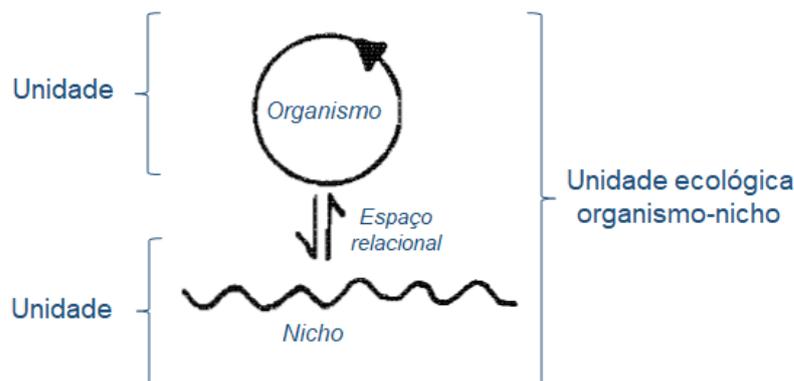
Distinção é o ato ou ação cognitiva (que depende do observador que observa) que faz com que coisas aconteçam no mundo. Distinção não é uma simples separação. É o ato de distinguir que faz surgir aquilo que se distingue, por isso, distinção cria mundo.

O ato de designar qualquer ser, objeto, coisa ou unidade, está vinculado a um ato de distinção, que destaca o designado e o distingue de um fundo. Toda vez que fazemos referência a algo, de modo implícito ou explícito, estamos especificando um critério de distinção, que designa aquilo de que falamos e especifica sua propriedade como ser, unidade ou objeto. (MATURANA e VARELA, 2001, p. 47).

Unidade é aquilo que o ser humano distingue como um sistema isolado de outros sistemas (Figura 24). Depende da distinção e corresponde àquilo que se observa e destaca como unidade. Assim, embora um organismo só exista se estiver dentro de um nicho (meio que envolve cultura, temporalidade, história, contexto e relações) e um nicho só exista por causa do organismo, um organismo é uma unidade, um nicho é uma unidade e o conjunto organismo-nicho também pode ser visto como uma unidade.

Uma unidade (entidade, objeto) é suscitada por um ato de distinção. Inversamente, toda vez que fazemos referência a uma unidade em nossas descrições, tornamos implícita a operação de distinção que a define e possibilita. (MATURANA e VARELA, 2001, p. 47).

Figura 24: Unidade autopoiética.



Fonte: Adaptado de Maturana e Varela (2001, p. 86).

A partir dessa perspectiva, de acordo com Maturana e Varela (2001), não existe biologia sem cultura, ou seja, não existe biologia sem nicho. Para dizer como uma unidade (sistema social, por exemplo) opera, deve-se conhecer tanto sua estrutura como sua organização.

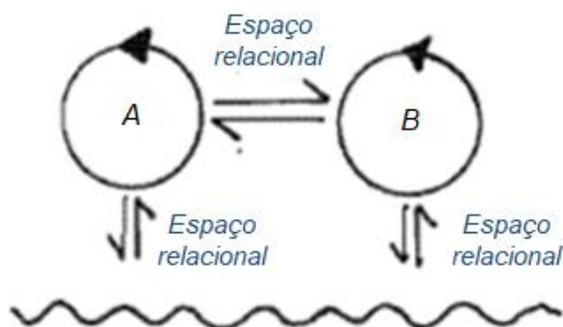
Estrutura corresponde aos componentes com suas propriedades mais as relações que constituem uma determinada unidade e realizam sua organização. É a forma como os componentes interligados de um sistema interagem sem que mude sua organização (MATURANA e VARELA, 2001). Já organização corresponde às relações entre os componentes que definem uma unidade, dando a ela sua identidade de classe (MATURANA e VARELA, 2001).

Identidade de classe corresponde a combinados realizados a partir de critérios de validação feitos em determinados domínios – são taxonomias feitas pelos seres humanos. Dependendo das mudanças estruturais que uma unidade sofre, muda sua organização e, conseqüentemente, muda sua identidade de classe (MATURANA e VARELA, 2001).

Todo organismo é um sistema fechado de estrutura determinada. Como é determinado, só acontece o que a estrutura permite em determinado contexto. Nicho e organismo se alteram de forma coerente (MATURANA e VARELA, 2001). Tanto organismo quanto nicho possuem, cada qual, sua estrutura operacionalmente distinta (MATURANA e VARELA, 2001, p. 107) (Figura 25).

Os seres vivos somos sistemas determinados por nossa estrutura. Nada externo a nós pode especificar o que nos acontece. Cada vez que há um encontro, o que nos ocorre depende de nós. (MATURANA, 2002, p. 64).

Figura 25: Ontogenia de unidades vizinhas.



Fonte: Adaptado de Maturana e Varela (2001, p. 86).

Nicho também é organismo e vice-versa. A relação do organismo com nicho faz com que organismo e nicho se alterem, realizando alterações contínuas entre si o tempo todo. Contudo, o nicho não determina as mudanças no organismo, ele gatilha transformações, mudanças coerentes com todo o conjunto de coisas que estão acontecendo.

Uma unidade composta em contínua mudança estrutural com conservação de organização é um sistema dinâmico determinado estruturalmente. Portanto, em um sistema dinâmico estruturalmente determinado, há mudanças estruturais que se produzem tanto através de suas interações como como resultado de sua própria dinâmica estrutural, mas que são sempre, e a cada instante, determinadas por sua estrutura. Essa característica geral dos sistemas determinados por sua estrutura tem uma consequência fundamental, a saber, a de não admitir interações instrutivas. (MATURANA, 2014. p. 101).

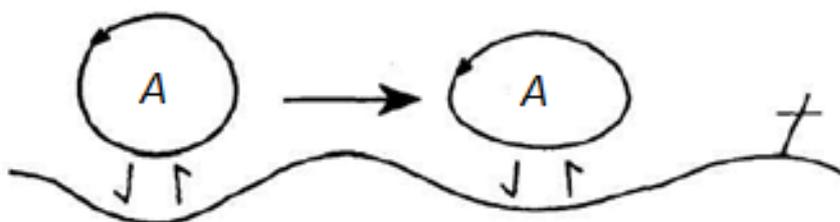
Os seres humanos são sistemas determinados em sua estrutura, mas isso não deve imobilizá-los. Para Maturana (2002), o corpo não limita o indivíduo, mas, ao contrário, ele o possibilita.

A transposição desse raciocínio para os sistemas que compõem a sociedade (sistemas educacionais, financeiros, comerciais, políticos, de saúde e outros) ajuda a evidenciar a complexidade presente nos espaços relacionais existentes entre as partes (unidades), cada qual com sua potencialidade e capacidade de ação. O organismo não muda do “jeito” que o nicho quer, o organismo só muda tal como sua estrutura permite. A questão é: como lidar com organismos que são estruturalmente determinados e que veem somente o que podem ver naquele momento que veem?

Os seres humanos são organismos, mas também são nichos dos outros, isto é, influenciam espaços relacionais.

Na perspectiva da Biologia-Cultural, o organismo precisa mudar em coerência com o nicho. Caso contrário, ele perde a organização<sup>35</sup>. Toda mudança estrutural faz com que seja possível o surgimento de novas coisas (Figura 26).

Figura 26: Mudanças estruturais.



Fonte: Maturana (2002, p. 61).

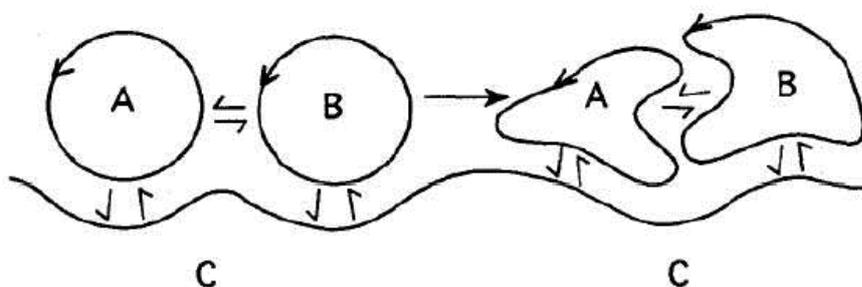
Acoplamento estrutural corresponde à transformação que ocorre na estrutura a partir da relação organismo-nicho. Só se dá na conservação de determinado modo de viver, de determinado fluxo coerente nesse organismo-nicho. Duas (ou mais) unidades autopoieticas podem ter suas ontogenias acopladas quando suas interações adquirem um caráter recorrente ou muito estável. Nessas interações, a estrutura do meio apenas desencadeia as mudanças estruturais das unidades autopoieticas (não as determina) e vice-versa para o meio. O resultado será uma história de mudanças estruturais mútuas, desde que a unidade autopoietica e o meio não se desintegram (MATURANA e VARELA, 2001).

Os seres humanos são como são em congruência com seu meio e seu meio é como é em congruência consigo, quando essa congruência se perde, deixam de ser (MATURANA, 2002) (Figura 27)<sup>36</sup>.

<sup>35</sup> “[...] organismo e meio desencadeiam mutuamente mudanças estruturais sob as quais permanecem reciprocamente congruentes, de modo que cada um flui no encontro com o outro seguindo as dimensões em que conservam sua organização e adaptação, caso contrário, o organismo morre.” (MATURANA, 2002, p. 62)

<sup>36</sup> “A célula classifica e vê suas contínuas interações com o meio de acordo com sua estrutura a cada instante, que por sua vez está em contínua mudança devido a sua dinâmica interna. O resultado geral é que a transformação ontogênica de uma unidade não cessa até sua desintegração.” (MATURANA e VARELA, 2001, p. 86)

Figura 27: Mudanças estruturais congruentes entre unidades vizinhas.

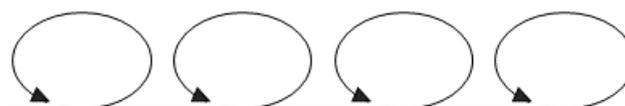


Fonte: Maturana (2002, p. 63).

Mais especificamente em relação à linguagem, considerando a linguagem como um fluir em coordenações de conduta de coordenações consensuais de conduta, em uma história de interações recorrentes, percebe-se que a linguagem ocorre como parte do processo de mudança estrutural de A e B (MATURANA, 2002).

Processo recursivo (recursividade) refere-se ao que é recorrente, que volta sobre si mesmo (MATURANA e VARELA, 2001). Trata-se de um processo quando a repetição de seu ocorrer se aplica sobre o resultado de seu ocorrer anterior (MATURANA e YÁÑEZ, 2009). É diferente de processo repetitivo, pois depende do acontecimento anterior. O processo recursivo é imprescindível para o ser humano e permite que coisas novas aconteçam (Figura 28).

Figura 28: Processo recursivo.



Fonte: Elaborado a partir de Maturana e Varela (2001).

A recursividade é a base da reflexão, da consciência e da linguagem<sup>37</sup>. Ou seja, é a possibilidade de reflexão sobre os saberes. Ela possibilita o agir diferente de uma próxima vez. Trata-se de mudar a estrutura, e aprendizagem é mudança de estrutura. Nessa perspectiva, é importante refletir sobre o fato de que “[...] todo conhecer é um fazer daquele que conhece, ou seja, todo conhecer depende da estrutura daquele que conhece”. (MATURANA e VARELA, 2001, p. 40). A partir do conceito de recursividade, Maturana propõe o conceito de autopoiese, que mudou o paradigma do que é ser vivo e do pensamento sistêmico.

<sup>37</sup> “[...] sem a recursividade linguística não há linguagem e nem parece gerar uma mente, ou algo identificável como tal, em nosso domínio de distinções.” (MATURANA e VARELA, 2001, p. 253).

Autopoiese (*auto* = por si só; *poiesis* = produção) é um termo criado para responder à questão sobre o que é o vivo<sup>38</sup>, para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios. Um sistema vivo, como sistema autônomo, está constantemente se autoproduzindo, se autorregulando e mantendo interações com o meio, onde este apenas desencadeia no ser vivo mudanças determinadas em sua própria estrutura, e não por um agente externo.

Autopoiese não é auto-organização, mas sim, autoprodução. É a geração de um si mesmo não idêntico a si. Trata-se de um ciclo recursivo. Uma célula que dá origem a outra célula passa a ter outra estrutura. Emerge (espontaneamente) uma estrutura diferente da estrutura que a originou. Especificamente em relação ao que é vivo, de acordo com Maturana e Varela (1998), se o que dá identidade de classe aos seres vivos é a organização, então a organização dos seres vivos é uma organização autopoietica. Somente os seres vivos possuem organização autopoietica. Assim, autopoiese tem a ver com um tipo de organização.

Para exercer a autopoiese, os seres vivos precisam de recursos do ambiente. Desse modo, são sistemas ao mesmo tempo autônomos e dependentes<sup>39</sup>. O termo autopoiese traduz o "centro da dinâmica constitutiva dos seres vivos" (MATURANA, 2001, p. 174).

De origem biológica, o termo autopoiese passou a ser usado em outras áreas como neurobiologia, filosofia, arquitetura, direito e ciências sociais. Todavia, conforme Maturana e Varela (1998), deve-se tomar cuidado com a utilização ou transposição do termo autopoiese para diferentes contextos e domínios. Células são sistemas autopoieticos de 1ª ordem; organismos (agrupamento de células) são sistemas autopoieticos de 2ª ordem; e agregado de organismos (ex.: uma colmeia, uma família ou um sistema social) são sistemas autopoieticos de 3ª ordem. Se o que

---

<sup>38</sup> Para Maturana e Varela (1998, p. 14-15), "un ser vivo ocurre y consiste en la dinamica de realización de una red de transformaciones y de producciones moleculares, tal que todas las moléculas producidas y transformadas en el operar de esa red, forman parte de la red de modo que con sus interacciones: a) generan la red de producciones y de transformaciones que las produjo o transformó; b) dan origen a los bordes y a la extensión de la red como pane de su operar como red, de modo que ésta queda dinámicamente cerrada sobre sí misma formando un ente molecular discreto que surge separado del medio molecular que lo contiene por su mismo operar molecular; y c) configuran un flujo de moléculas que al incorporarse en la dinamica de la red son partes o componentes de ella, y al dejar de participar en la dinamica de la red dejan de ser" componellles y pasan a ser parte del médio."

<sup>39</sup> "[...] um sistema vivo morre quando sua autopoiese para de ser conservada através de suas mudanças estruturais." (MATURANA, 2001, p.174)

faz o ser vivo ser vivo é o fato de ser um sistema autopoietico molecular, o que faz o sistema social ser um sistema social não é a autopoiese de seus componentes, mas a forma de relação entre os organismos que os compõem.

Winograd e Flores (1988), ao explorar os conceitos de Maturana e Varela (2001), afirmam que o acoplamento estrutural é a base não apenas para mudanças em um indivíduo durante sua vida (aprendizado), mas também para mudanças realizadas na reprodução (evolução). Toda mudança estrutural pode ser vista como ontogenética (ocorrendo na vida de um indivíduo). Uma mutação genética é uma mudança estrutural no progenitor que não tem efeito direto em seu estado de autopoiese até desempenhar um papel no desenvolvimento de uma prole.

Esta tese considera que o uso do termo autopoiese contribui para as reflexões em torno do termo emergência (relacionado à possibilidade de criação a partir da espontaneidade) no âmbito da Teoria da Complexidade. No sentido estrito do termo (autopoiese), quando uma célula se reproduz, emerge uma estrutura diferente da estrutura anterior. Um exemplo disso são as mutações dos nossos sistemas imunológicos. Células que antes morriam em um determinado ambiente, espontaneamente passam a não morrer mais – algo emerge. As vacinas são exemplos de instrumentos que ajudam a simular essas mudanças que acontecem no limite da morte de um determinado organismo.

### 2.5.2 O HUMANO

Para Maturana (2014), “tudo que é dito, é dito por um observador” (p. 61). Dessa forma, excluir o observador que fala (o organismo com sua estruturada) da fala realizada compromete/atrapalha a compreensão (a escuta) do que foi dito. Assim, tudo que é dito – seja no nível locucionário, ilocucionário ou perlocucionário – está diretamente ligado a quem disse (organismo) em determinado contexto (meio, nicho).

[...] quando, como observadores, falamos do que ocorre a um organismo em determinada interação, ficamos numa situação peculiar. Por um lado, temos acesso à estrutura do meio e, por outro, à estrutura do organismo. Podemos considerar as várias maneiras com que ambas poderiam ter mudado ao se encontrarem, caso as interações tivessem sido diferentes das que efetivamente ocorreram. [...] as mudanças estruturais que efetivamente ocorrem numa unidade parecem "selecionadas" pelo meio através de um jogo

contínuo de interações. Assim, o meio pode ser visto como um "selecionador" contínuo das mudanças estruturais que o organismo sofre em sua ontogenia. (MATURANA e VARELA, 2001, pp. 114-115).

As mudanças que ocorrem entre organismo e nicho é vida. Esses dois domínios são separados – nicho (com estrutura própria) e organismo (com estrutura própria), mas fluem em uma dinâmica coerente. As mudanças são o fluir na vida, transformar e ser transformado. A vida acontece, portanto, no espaço relacional.

Uma vez que um conjunto de elementos começa a conservar certas relações, abre-se espaço para que tudo mude em torno das relações que se conservam. Se duas pessoas se conhecem, elas podem somente se cumprimentar e ir embora, ou seja, se conhecerem, mas não conservarem a relação. Essa forma de se conhecer não vai mudar de forma radical o entorno que as envolve. Porém, se duas pessoas se conhecem, se gostam e decidem ser amigas, esse processo de conservar a relação acaba gerando novos grupos de amigos. Assim, conforme acontece com as células, tudo em torno dessa relação que se conserva passa a mudar. Uma mudança genética ocorre quando existe um tipo de relação que começa a se conservar. É a conservação que gera a história.

A origem do ser vivo se dá no momento em que algumas circunstâncias formam uma dinâmica molecular de interações e produções de moléculas fechadas sob si mesmas de forma autopoietica. Há uma ocorrência espontânea que faz com que a ocorrência da autopoiese se conserve, ou seja, começa-se uma história. Alguns acontecimentos são eventuais e outros se conservam. A ordem tem origem no caos, como acontece no surgimento de todo sistema, por exemplo, as diferentes classes de organismos são reconhecidas a partir do que se conserva das diferentes dinâmicas de conservação relacional. Observando a Figura 23 (deriva natural), ocorrências fazem com que certas dinâmicas relacionais (entre estruturas e modos de viver) possam se derivar em outras estruturas, passando a conservar outras dinâmicas relacionais diferentes (entre estruturas e modos de viver) que sofrem novas ocorrências e assim por diante.

Dessa forma, o modo de viver humano é um modo de viver aprendido e acontece no espaço relacional. "Cada vez que um conjunto de elementos começa a conservar certas relações, abre-se espaço para que tudo mude em torno das relações que se conservam" (MATURANA e YÁÑEZ, 2009, p.127).

Existem eventos que acontecem espontaneamente. Esses eventos podem ser eventuais ou permanentes. Eles se tornam permanentes quando passam a se conservar. Um evento que não se conserva não faz história. Quando um evento se conserva, todo o entorno se organiza de forma diferente ao redor do evento que se conserva, novos modos de viver surgem a partir dos eventos que se conservam.

Para entender a história, é preciso atentar ao que se conserva. Isso significa buscar entender o que começou a se conservar em algum instante e quais foram as condições que propiciaram essa conservação até o ponto em que se chegou. Se se produz um sistema autopoietico espontaneamente e ele se desintegra, não há história. Mas se ele se conserva na história e tudo muda em torno disso: a biosfera, por exemplo, é o resultado dessa conservação de distintas formas de viver. A existência de várias categorias de animais e plantas (seres vivos) deve-se ao fato de que houve a conservação de distintos modos de viver.

Nesse sentido, cabe a questão: o que será que aconteceu na história da humanidade para tornar essa espécie o que é hoje? Para falar dos humanos no presente, é necessário olhar para o que começa a se conservar e em que momento para que, apesar de muito ter se modificado, sejam como são. De forma análoga, para falar dos espaços relacionais (redes de conversações onde ações são coordenadas e resultados alcançados), é necessário olhar para o que começa a se conservar e em que momento para que esses espaços estejam tal como estão hoje.

Nós, seres vivos, somos sistemas determinados em nossa estrutura. Isso quer dizer que somos sistemas tais que, quando algo externo incide sobre nós, o que acontece conosco depende de nós, de nossa estrutura nesse momento, e não de algo externo. (MATURANA, 2002, p. 27).

Entretanto, os seres vivos vivem em um meio. Autopoiese trata do que acontece na dinâmica interna da célula, no nicho e no que acontece na relação. É no fluir coerente da relação existente na unidade ecológica organismo-nicho que coisas novas acontecem, que as estruturas mudam de forma determinada (e não pré-determinada). A cada encontro ocorrem mudanças tanto no organismo quanto no nicho. Assim, é impossível predizer como as mudanças acontecerão – isso é criação. A autopoiese mostra que as coisas não simplesmente existem, elas são criadas – trata-se de criação (de poiese) de coisas novas. Logo, não existe um

mundo pré-determinado onde é preciso descobrir as coisas. Não se trata do ser humano descobrir (retirar a cobertura que oculta) o que já existe.

Um exemplo é o motivo pelo qual a linguagem aconteceu para o ser humano. Diferentemente das respostas comuns dadas ao surgimento da linguagem, como “a linguagem surgiu porque o ser humano precisava se comunicar”, de acordo com Maturana (2002, 2014) o ser humano usou a linguagem para se comunicar, mas a linguagem surgiu no devir social que dá origem ao humano.

O conceito de autopoiese é utilizado em tantas outras disciplinas por sua capacidade criativa. Ao migrar o conceito de autopoiese para estruturas sociais (agrupamento de pessoas), a centralidade não é a autopoiese. Em relação ao ser humano, interessa aqui refletir não sobre os aspectos biológicos da autopoiese, mas, sobretudo, sobre os aspectos psíquicos. Esta tese se apropria do conceito da autopoiese como analogia, como conceito de criação do novo a partir das relações.

### 2.5.3 O LINGUAJEAR GERA A LINGUAGEM

Para Maturana (2002) o que aconteceu para que os humanos se tornassem uma outra classe de organismo foi a linguagem, ou seja, a capacidade de coordenar coordenação de ações consensuais. Assim, o contato físico entre os indivíduos, em especial, a relação materno-infantil foi fazendo diferença à medida que houve um modo de viver que teve prazer na intimidade do viver cotidiano dos primatas bípedes. Isso implicava coordenação de coordenação de ações gerada e aprendida nas interações, ao longo da vida dos membros de um sistema social qualquer. Essa convivência se funda na emoção: no reconhecimento do outro, que torna possível o coordenar ações – a criação do espaço de confiança – o estar na linguagem.

A partir dos mamíferos foi-se desenvolvendo o prazer no contato uns com os outros, no estar juntos, no brincar. Essa relação materno-infantil foi estendendo o tempo da infância do bebê humano. Seres humanos são animais que têm a infância mais prolongada que existe. Precisam (biologicamente) do contato com outros semelhantes para se tornarem humanos. Sua estrutura precisa se humanizar. Nesse sentido, pode-se dizer que precisam aprender a serem seres humanos (FERRY, 2010).

Na perspectiva da filosofia, para Aristóteles (384-322 a.C.), por exemplo, o homem é um animal racional, enquanto para Descartes (1596-1650), além do critério da razão e da inteligência, há a afetividade. Rousseau (1712-1778), entretanto, vai além ao colocar que os animais também possuem algum nível de inteligência, afetividade e capacidade de se comunicarem. De acordo com o filósofo, não são a razão, a afetividade e a linguagem que distinguem os seres humanos dos outros animais, mas sim a “perfectibilidade” (faculdade de se aperfeiçoar ao longo da vida). Assim, o critério de diferenciação, para Rousseau, reside na liberdade (FERRY, 2010). Ao homem é permitido, portanto, fazer escolhas que para os demais animais, guiados prioritariamente por seus instintos naturais, não é possível.

Durante milhares de anos, os seres humanos criaram o núcleo do estar juntos e fazer coisas juntos. Para Maturana (2014), o centro da convivência humana está no prazer de estar juntos. Esse desejo e prazer de estarem juntos são fontes que criam vínculos.

Além disso, sustento que sempre agimos segundo nossos desejos, mesmo quando parece que atuamos contra algo ou forçados pelas circunstâncias; fazemos sempre o que queremos, seja de modo direto, porque gostamos de fazê-lo, ou indiretamente, porque queremos as consequências de nossas ações, mesmo que estas não nos agradem. (MATURANA, 2009, p.16).

Humanos ficam juntos pelo prazer de estarem juntos. Isso significa que mesmo que neguem, seguem a vida a partir de sua emocionalidade, desejos e preferências. Sua biologia e modo de viver vai mudando junto com a cultura a partir de seus desejos e preferências, buscando sempre um bem-estar (o que consideram como o “melhor” para si). Trata-se de um jogo de forças, pois frequentemente contrariam suas emoções buscando alcançar algo.

A conservação do modo de viver na linguagem mudou a estrutura humana e, ao mudar sua estrutura, alterou também seu modo de viver. No momento que acontece essa cisão desse modo de viver, esse ancestral vive o momento em que a linguagem se dá – com isso, um grupo faz com que esse linguajar se conserve e o outro grupo não. Assim, em torno do que se conserva, os seres humanos conservam a linguagem como seu modo de vida e passam a existir na linguagem. O linguajar surgiu a partir da convivência que deseja coordenar coordenações consensuais de ações.

Maturana (2014) trata do linguajar enquanto modo de viver, enquanto forma que os seres humanos usam para se conectar com a humanidade. Assim, a comunicação é consequência da linguagem, mas a linguagem não nasceu para os seres humanos se comunicarem. O linguejar (verbalmente ou por gestos) tem a ver com o processo recursivo de coordenar coordenações consensuais de ações. Porque se assume a linguagem como modo de operar é que é possível fazer o que se faz. Se o fenômeno da linguagem é entendido como o fenômeno da convivência, o que se vê são coordenação de coordenações de ações de fazeres e de condutas no fenômeno recursivo. Os seres humanos têm a capacidade da linguagem, mas o linguajar só ocorre na socialização. É do prazer da convivência que nasce a linguagem.

O autor constrói uma argumentação circular para designar o operar dinâmico do linguajar e do fazer em mútua correspondência.

[...] a linguagem, como fenômeno biológico, consiste num fluir de interações recorrentes que constituem um sistema de coordenações consensuais de conduta de coordenações consensuais de conduta. (MATURANA, 2014, p. 200).

Segundo o cientista, a linguagem não está presente no sistema nervoso humano, mas num espaço social recursivo. Todos os gestos, posturas, condutas, sons e palavras se constituem como parte da linguagem à medida que pertencem ao seu fluir recursivo<sup>40</sup>. Para Echeverría (2003), a capacidade recursiva da linguagem humana permite que os seres humanos façam girar a linguagem sobre si própria. Possibilita que falem sobre sua fala e que coordenem sua coordenação de ações.

De forma resumida, a linguagem não é um fenômeno puramente biológico e não nasceu para que os seres humanos pudessem se comunicar. A linguagem nasceu para viabilizar a convivência, para viabilizar a coordenação consensual de ações (MATURANA, 2002, 2014). A linguagem, conforme essa visão, está no biológico-cultural, no espaço relacional, na configuração dessa unidade organismo-nicho que desenvolve e conserva esse modo de viver, na linguagem. Assim, a linguagem humana também está na transmissão intergeracional dessa conservação, sempre a partir dos desejos e preferências.

---

<sup>40</sup> “Se minha estrutura muda, muda meu modo de estar em relação com os demais e, portanto, muda meu linguajar. Se muda meu linguajar, muda o espaço do linguajeio no qual estou, e mudam as interações das quais participo com meu linguajeio.” (MATURANA, 2002, p. 27)

## 2.6 O ser que aprende

Creio que o humano se constitui na história dos primatas bípedes à qual pertencemos, com a origem da linguagem. E a linguagem se origina em uma certa intimidade do viver cotidiano, no qual esses nossos antepassados conviviam compartilhando alimentos, na sensualidade, em grupos pequenos, na participação dos machos na criação das crianças, no cuidado com as crias, nas coordenações de ação que isso implica. E ali surge a linguagem como um domínio de coordenações de coordenações consensuais de conduta. Mas é o fundamento básico do emocionar-se do mamífero e do primata que torna essa convivência possível. (MATURANA, 2014, p. 53).

A família ancestral nômade (que já havia se transformado pelo prazer de estar juntos) movia-se no fluxo das estações juntamente com as manadas, viviam no dinamismo harmônico da natureza, não tinham sua mobilidade restrita e não restringiam a mobilidade dos outros animais. Homens e animais partilhavam a mesma fonte de alimentos, seus direitos à alimentação eram inquestionáveis e a cada estação era necessário buscar novo abrigo na busca contínua pelo bem-estar. (MATURANA, 2002, 2009 e 2014; RIBAS, 2019).

Com base em Maturana, Ribas (2019) coloca que essa busca pelo bem-estar leva a família ancestral nômade a se fixar em lugares que permitissem a criação de uma estrutura mais confortável. Deriva-se daí um novo modo de viver, onde a emocionalidade do bem-estar começa a impedir os seres humanos de caminhar junto com os animais. Para manter a possibilidade de continuar vivo (ter alimento) esses seres humanos ancestrais passam a restringir a mobilidade e controlar a reprodução dos animais – surge a emocionalidade da posse. Na sequência, a emocionalidade da posse (do controle dos animais) se expande para outras posses, por exemplo, a da mulher, dos filhos e do espaço. A partir disso, se seu bem-estar é ameaçado, o ser humano passa a matar pela necessidade de manter a posse – surge a emocionalidade da inimizade. Nasce nesse momento a cultura do patriarcal.

Para Maturana (2014), tanto o patriarcado quanto o matriarcado são estruturas hierárquicas de poder, onde manda quem comanda. Porém, não se trata de eleger um como melhor que outro, mas de observar como o ser humano desenvolveu formas de dominação nas relações e como isso aparece nos modos de vida atuais.

O modelo mental atual no qual o ser humano vive ignora a história e as emoções que o constituíram como espécie e que continuam a formá-lo na

contemporaneidade. Isso o leva a perder o contato não somente com o que é e sente, mas com o que o move para a ação.

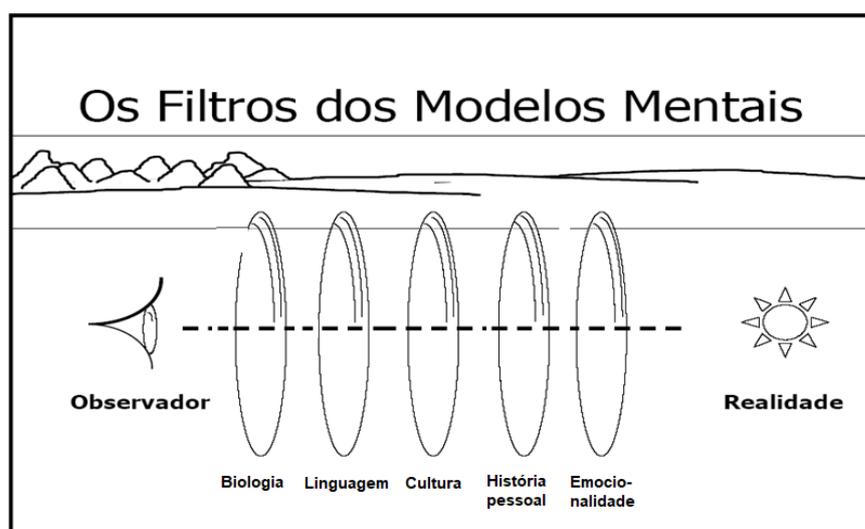
A seguir abordam-se os modelos mentais e aspectos que envolvem o potencial de aprendizagem humano.

### 2.6.1 MODELOS MENTAIS

Modelos mentais são pressupostos profundamente arraigados, generalizações ou mesmo imagens que influenciam a forma de ver e agir no mundo (SENGE et al., 1999; SENGE, 2016). De forma complementar a essa visão, Kofman (2002, v. I) afirma que os modelos mentais condicionam todas as interpretações e ações e definem diretamente a forma os indivíduos percebem, sentem, pensam e interagem no mundo. Os modelos mentais operam permanentemente na vida pessoal, profissional e em todas as interações sociais. Dessa forma, em consonância com o primeiro princípio da OL, o ser humano constrói internamente e permanentemente uma interpretação da realidade.

Diferentes modelos mentais podem levar os indivíduos a diferentes percepções, sentimentos, opiniões e ações. Kofman (2002, v. I) apresenta quatro tipos de filtros que compõem os modelos mentais – biologia, linguagem, cultura e história pessoal. Nessa pesquisa, acrescenta-se um quinto tipo de filtro – emocionalidade (Figura 29).

Figura 29: Filtros dos modelos mentais.



Fonte: Adaptado de Lucena Filho e Morales (2005).

Diversos autores consideram e discutem as características e consequências dos filtros dos modelos mentais. A seguir, para cada filtro, as concepções de alguns autores:

- **Biologia:** “Temos limitações fisiológicas que nos impedem de perceber certos fenômenos com os sentidos” (KOFMAN, 2002, v. I, p. 254). Essa impossibilidade de perceber implica na impossibilidade de agir acerca desses fenômenos. De acordo com Maturana (2014), seres humanos são sistemas determinados em sua estrutura, porém, seus corpos são estruturas potencializadoras, não limitadoras.
- **Linguagem:** “[...] espaço de sentido no qual a (realidade)<sup>41</sup> aparece de modo inteligível e comunicável”. “[...] a pessoa não fala do que vê, mas só vê aquilo de que pode falar”, Kofman (2002, v. I, p. 256) com base em Maturana (2001, 2014). A percepção humana está limitada pelo conjunto de distinções que o indivíduo possui. Conforme o primeiro postulado da OL, a linguagem faz dos seres humanos o tipo particular de seres que são.
- **Cultura:** Está presente nos grupos, famílias, organizações e nações e pode ser considerada um modelo mental coletivo. Tem como base as experiências compartilhadas por seus membros e se sustenta nos padrões de pressupostos e valores de cada grupo. Surge da necessidade dos membros de um grupo, ao longo de sua história, responderem aos desafios que lhes são impostos (KOFMAN, 2002, v. I). De acordo com Maturana e Varela (2001), uma conduta cultural corresponde à “estabilidade transgeracional de configurações comportamentais ontogenicamente adquiridas na dinâmica comunicativa de um meio social” (p. 223). “[...] diferentes culturas linguísticas produzem diferentes indivíduos” (ECHEVERRÍA, 2003, p. 35).
- **História pessoal:** Raça, sexo, nacionalidade, origem étnica, influências familiares, educacionais, profissionais, sociais, entre muitas outras experiências, ajudam a moldar o modelo mental com o qual os indivíduos se movem pelo mundo. Sua história pessoal sedimenta informações nos

---

<sup>41</sup> A realidade entre parênteses colocada por Kofman (2002) tem como base a noção da objetividade entre parênteses trabalhada por Maturana (2001, 2014). Cada indivíduo é um observador que cria a realidade a partir da sua experiência e linguagem. A existência de uma realidade não implica na não existência da outra, ambas coexistem e são legítimas (MATURANA, 2001).

níveis mais básicos de sua consciência e cria predisposições automáticas que podem influenciar sua forma de interpretar e agir no mundo (KOFMAN, 2002, v. I).

- Emocionalidade: “[...] a história da humanidade seguiu e segue um curso determinado pelas emoções e, em particular, pelos desejos e preferências. São estes que, em qualquer momento, determinam o que fazemos ou deixamos de fazer [...]” (MATURANA, 2009, p.12). Emoções são disposições corporais para ações. Humanos são movidos por seus desejos e preferências.

Conforme Kofman (2002, v. I), o grande desafio da teoria objetiva da comunicação é não cair na armadilha de achar que “aquilo que eu digo é o que o outro escuta” e “aquilo que eu escuto é o que o outro diz” (Idem, p. 263). Para o autor, “[...] aquilo que cada um escuta está condicionado por seus modelos mentais. Portanto, entre aquilo que um diz e aquilo que o outro escuta há uma série de filtros que podem gerar grandes brechas entre o sentido do dito e o sentido do escutado” (Ibidem, p. 264).

Embora a consciência sobre a existência dos modelos mentais seja de extrema importância para o entendimento a respeito de si, Mariotti (2007 e 2013) questiona a metáfora mecanicista que, ao tratar sobre os modelos mentais, compara o cérebro humano a um computador. Tal abordagem coloca o cérebro como um computador que processa as imagens que vêm de fora, segundo modelos (mentais) previamente estocados dentro dele, como se fossem programas de computador.

Há estudos sobre a cognição humana, nos quais a expressão “modelo” (no sentido de mapa ou maquete), oriunda da ciência cognitiva, propõe a metáfora do cérebro como um computador. Tal noção se baseia no representacionismo e pode ser assim resumida: o cérebro é um computador, cujo *software* “processa” as percepções que a ele chegam por meio dos órgãos dos sentidos. O resultado desse “processamento” é a formação de representações mentais do mundo percebido. Essa proposta pode ser identificada no pensamento sistêmico, e tem gerado a suposição de que os mapas (os modelos e “arquétipos”) são uma representação fiel do território (o mundo real). É uma conjectura reducionista, o que aliás explica a aceitação pronta e ampla dos modelos sistêmicos, em especial os computacionais. (MARIOTTI, 2013, p. 29).

Segundo Mariotti (2013), a contemporaneidade é uma época mecanicista daí a tendência a usar metáforas bélicas e mecânicas. Na medicina, por exemplo,

denominam o conjunto de medicamentos disponíveis de arsenal terapêutico. Quando os glóbulos brancos do sangue, os linfócitos, se movimentam para combater um agente infeccioso que acometem o sistema humano, dizem que os linfócitos estão em guerra contra os agentes que provocam as doenças. Na obstetrícia, quando o médico está preparado para o parto e dispõe dos instrumentos cirúrgicos, fala-se em expectativa armada. Antigamente o livro onde se registravam as ocorrências dos plantões nos hospitais eram chamados de livro de guarda. De metáfora em metáfora, o humano contemporâneo vive em guerra contra inimigos sobre os quais exerce sua agressividade e de cuja agressividade ele se defende. E agora deseja que as máquinas se assemelhem cada vez mais aos seres humanos e vice-versa – por isso, expressões como: fulano é uma máquina, sicrano trabalha como uma máquina. Essas metáforas bélicas e mecânicas desaguarão na ideia de modelos mentais. É como se o cérebro tivesse programas, modelos e padrões que analisam as impressões vindas de fora. Essas impressões são processadas por esses modelos que compõem a ideia do que se está vivendo.

O conceito de modelos mentais, sendo o termo modelo usado no sentido de maquete, significa que eles são praticamente imutáveis, que funcionam sempre da mesma forma. Isso significa os humanos só percebem aquilo que seus modelos mentais permitem que percebam. Isso os reduz a quase máquinas (no sentido mecanicista do termo), ou seja, são programados, preparados. Daí a expressão “lavagem cerebral”. Para Mariotti (2013), essa forma rígida e reducionista de pensar leva as pessoas a acreditarem que, assim como acontece com os computadores, todas as decisões devem ser baseadas em dados. O que vem de fora, no presente, é analisado segundo esses dados, que são do passado, porque não existe dado que uma vez armazenado não se transforme em passado. Essa armadilha reduz o ser humano ao conjunto de seus modelos mentais, tornando-os previsíveis, manipuláveis e controláveis.

Porém, o cérebro não é um computador, o cérebro não armazena nada. Na verdade, a mente constrói o mundo em que vivemos interagindo com ele. Da mesma forma que Maturana (2014), Maturana e Varela (2001) e Echeverría (2003), Mariotti (2007 e 2013), entende que os humanos constroem o mundo e são igualmente construídos por ele. Dessa interação com o mundo emergem as sensações, os sentimentos e as vivências. Ou seja, a vida é uma propriedade emergente na qual o

observador e o observado se ligam um ao outro. O observador observa e é observado durante tanto tempo que se forma uma circularidade na qual em um determinado momento não é mais possível estabelecer a diferença entre o observador e o observado.

Esta pesquisa considera a importância de refletir sobre o impacto dos modelos mentais no comportamento dos seres humanos sem, contudo, reduzir essa reflexão a uma abordagem reducionista. Acima de tudo, considera, em todos os aspectos que caracterizam os filtros dos modelos mentais, as possibilidades que limitam e também expandem a capacidade de o ser humano perceber, sentir, pensar e interagir no mundo.

## 2.6.2 APRENDIZAGEM

Falamos de aprendizagem como da captação de um mundo independente num operar abstrato que quase não atinge nossa corporalidade, mas sabemos que não é assim. [...] o aprender tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações. (MATURANA, 2002, p. 60).

Maturana e Varela (2001) procura explicar as origens de todos os fenômenos da cognição em termos de filogenia (história das espécies) e ontogenia (história individual) dos sistemas vivos. Além disso, caracterizam a organização dos seres vivos como autopoietica (capaz de se autoproduzir).

Conforme Winograd e Flores (1988), à primeira vista, essa definição pode parecer irrelevante ou trivial. Mas trata-se de uma declaração cuidadosamente elaborada. Um organismo (sistema fechado de estrutura determinada) é autopoietico e evoluirá, necessariamente, de tal maneira que suas atividades sejam adequadamente acopladas ao seu meio. Sua estrutura deve mudar para gerar mudanças apropriadas de estado desencadeadas por mudanças perturbadoras específicas em seu meio; caso contrário, ele se desintegrará.

As seções a seguir apresentam parte importante dos conceitos relacionados a aprendizagem adotados nesta tese.

### 2.6.2.1 Aprendizagem organizacional

Teorias de aprendizagem decorrem da sinergia de campos de estudos relacionados à psicologia, sociologia, antropologia, administração e diversas outras áreas. O conceito de aprendizagem organizacional (APO) tem sido utilizado de formas distintas, muitas vezes incluindo aspectos ambíguos e até certo ponto contraditórios. Dentre as primeiras publicações diretamente relacionadas à APO, estão os textos de Argyris e Schon (1996) que já na década de 70 abordavam a capacidade das organizações aprenderem e o papel das pessoas nesse processo. Posteriormente, na década de 90, vieram as publicações de Senge et al. (1999) e Senge (2016) com sua abordagem sobre organizações de aprendizagem. Contudo, na década de 50, Bateson (1991) já tratava de dêutero-aprendizagem para exprimir uma meta-aprendizagem, expressão que foi melhor adaptada pela escola de Peter Senge com a noção de aprender a aprender.

De acordo com McElroy (2003) a APO tem como foco a criação e a promoção de ambientes eficazes de processamento de conhecimento nos sistemas sociais humanos. O autor faz uma relação entre a APO e a segunda geração da GC que reforça a capacidade das organizações aprenderem e aprenderem efetivamente de maneiras sustentáveis<sup>42</sup>.

Garvin (2000) coloca que mesmo com a implantação de programas de melhorias as organizações lidam com uma quantidade de fracassos superior a de êxitos porque a maioria delas não apreende a verdade básica. Na visão do autor, essa verdade básica é a necessidade de aprender e para se transformar em uma organização que aprende deve tratar de três temas críticos: (i) significado (*meaning* – definição fundamentada e aplicável de organização que aprende); (ii) gestão (*management* – diretrizes claras sobre aspectos práticos); e (iii) mensuração (*measurement* – ferramentas para avaliar a velocidade e os níveis de aprendizado da organização). O autor também chama atenção para a importância da promoção de ambiente propício para o aprendizado.

A questão que surge é: como desenvolver um ambiente organizacional favorável ao aprender a aprender continuamente, saindo de posturas (individuais e

---

<sup>42</sup> “[...] we mean by sustainable innovation, an insight unique to second generation KM whose lineage, however, is deeply rooted in organizational learning and complex adaptive systems theory”. (MCELROY, 2003, p. 30)

organizacionais) reativas para posturas (individuais e comportamentais) ativas e, por que não, proativas? Mais especificamente:

- Como o indivíduo, os grupos e as organizações podem contribuir para o ambiente de aprendizagem a partir da sua própria ação?
- Como ir de um aprendizado reativo ou adaptativo para um aprendizado criativo?
- Como aprender a aprender?

De acordo com Souza (2004), ações voltadas a processos de APO podem ser desenvolvidas e otimizadas, valorizando o fato de que esses processos: são chave para a competitividade e sobrevivência das organizações; caracterizam-se como fenômenos ao mesmo tempo individuais e coletivos; estão relacionados à cultura das organizações; e envolvem a associação entre ordem e desordem.

O Quadro 3 apresenta uma síntese das cinco disciplinas de Senge (2016) e das cinco habilidades apresentadas por Garvin (2000) para o desenvolvimento de organizações que aprendem.

Quadro 3: Disciplinas e habilidades para APO.

Peter Senge	David Garvin
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio pessoal;</li> <li>• Modelos mentais;</li> <li>• Visão compartilhada;</li> <li>• Aprendizagem em equipe;</li> <li>• Pensamento sistêmico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solução de problemas de maneira sistemática;</li> <li>• Experimentação de novas abordagens</li> <li>• Aprendizado com as próprias experiências e antecedentes;</li> <li>• Aprendizado com as experiências e melhores práticas alheias;</li> <li>• Transferência do conhecimento rápida e eficiente em toda a organização.</li> </ul>

Fonte: Elaborado com base em Senge (2016) e Garvin (2000).

Embora não seja o objetivo desta tese aprofundar sobre as disciplinas e habilidades relacionadas no Quadro 3, destaca-se a existência de certa sobreposição entre as propostas dos dois autores. Ambas, assim como as distinções anteriormente colocadas por Argyris e Schon (1996), envolvem abertura, experimentação, busca por assertividade e colaboração. Além disso, os processos de transferência de conhecimentos apresentados por Senge (2016) e Garvin (2000) vão ao encontro da espiral do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997) (ver seção 2.1.2). Nesse item, transferência de conhecimentos, Garvin (2000) coloca que as organizações que aprendem cultivam a arte de ouvir com abertura e atenção.

Essa reflexão remete à importância do escutar efetivo trabalhado no âmbito desta tese (ver seção 2.3.2.2.1.2).

Com base nos aspectos apresentados, a APO a que se refere esta tese, considera tanto a perspectiva de Argyris e Schön (1996), que tem como foco o esforço cognitivo e ativo dos indivíduos para transformar seus modelos mentais, mudar suas interações e desenvolver novas formas de atuar; quanto a perspectiva de Senge (2016), que conceitua organizações de aprendizagem como organizações capazes de aprender e de ampliar continuamente sua capacidade de realizar seus objetivos; e a de Garvin (2000), que entende organizações de aprendizagem como organizações que dispõem de habilidades para criar, adquirir e transferir conhecimentos, sendo capazes de modificar seu comportamento, de modo a refletirem os novos conhecimentos e ideias. Para os autores, a aprendizagem individual não garante a aprendizagem organizacional. Todavia, é importante ressaltar que as organizações só aprendem por meio dos indivíduos que aprendem (SENGE, 2016).

Algumas definições:

Uma “organização que aprende” (learning organization) é uma organização que está continuamente expandindo sua capacidade de criar seu futuro. Para uma organização como essa, não basta apenas sobreviver. “A aprendizagem visando a sobrevivência” ou o que conhecemos mais comumente como “aprendizagem adaptativa” importante – na verdade, é necessária. Mas, para uma organização que aprende, a “aprendizagem adaptativa” deve ser somada à “aprendizagem generativa”, a aprendizagem que amplia nossa capacidade de criar. (SENGE, 2016, p.50).

Organizações que aprendem são aquelas que apresentam habilidades em cinco atividades principais: solução de problemas de maneira sistemática; experimentação de novas abordagens; aprendizado com as próprias experiências e antecedentes; aprendizado com as experiências e melhores práticas alheias; e transferência de conhecimentos rápida e eficiente. (GARVIN, 2000).

Outra abordagem importante para este estudo está no conceito de educação organizacional continuada, apresentado por Mariotti (1999), como parte de uma visão de negócios sistêmica, complexa e sustentada, cujos melhores resultados surgem sempre a longo prazo e não podem ser avaliados por critérios apenas numéricos.

A educação organizacional continuada, por meio de métodos e técnicas apropriados, tem aqui o papel de estabelecer a sinergia, que

permite a criação de um ambiente de compartilhamento de ideais, processos e resultados. (MARIOTTI, 1999, p. 163).

Além das perspectivas apresentadas, este estudo também considera a existência de uma relação intrínseca entre linguagem, discurso e aprendizagem organizacional.

Discussão e argumentação são formas de reflexão do agir comunicativo e é a partir do diálogo que os interlocutores podem chegar a um entendimento mútuo (HABERMAS, 1989). Apoiados nessa perspectiva, Lima et al. (2019), colocam que a Teoria do Agir Comunicativo (seções 2.2.3 e 2.2.4) evidencia como a interação entre os indivíduos pode ser compreendida como discurso orientado ao entendimento. Sendo esse discurso uma forma de aprendizagem nas organizações que possibilita o compartilhamento de experiências e de valores, transcendendo o treinamento instrucional conteudista e possibilitando a realização de transformações.

De acordo com Lima et al. (2019), Habermas (1989, 2012a e 2012b) pensa os processos de aprendizagem a partir da prática, tendo a resolução de problemas como eixo central desses processos. Dessa forma, Lima et al. (2019) argumentam que o processo de APO é beneficiado pela inclusão da perspectiva e da argumentação dos participantes dos processos produtivos em busca da resolução dos problemas. “Aprendizagem requer o uso da linguagem como discurso ou discussão e não apenas como instrumento para repetição da informação estruturada” (LIMA et al., 2019, p. 41). Para os autores, aprendizagem envolve transformação de estruturas cognitivas e novas formas de resolução da mesma espécie de problemas.

De maneira específica, o termo aprendido ao qual se refere esta tese assume o seguinte conceito colocado por Maturana e Varela (2001):

O aprendido não é um processo de acumulação de representações do ambiente, ele é um processo contínuo de transformação estrutural que um organismo pode sofrer em função da conservação da sua autopoiese. É um processo social e biológico, não podendo ser explicado unicamente por perspectivas sociológicas (MATURANA e VARELA, 2001).

Esse entendimento envolve o conceito de recursividade presente na seção 2.5.1 e o processo de internalização de conhecimento presente na espiral do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997), apresentado na seção 2.1.2.

### 2.6.2.2 Modelo OSAR - Observador, Sistema, Ação e Resultado

Não sabemos como as coisas são, somente sabemos como as observamos ou como as interpretamos. Vivemos em mundos interpretativos. (ECHEVERRÍA, 2003).

Alinhado à perspectiva de aprendizado de Maturana e Varela (2001) e também ao pensamento de Nietzsche (2014a, 2014b, 2017), especialmente no que se refere à capacidade que o ser humano tem de se criar, Echeverría (2009a e 2009b) apresenta o modelo OSAR (Observador, Sistema, Ação e Resultado) e propõe uma reflexão sobre os condicionantes da ação humana e os diferentes níveis de aprendizado. Para o autor, se a possibilidade de transformação e de exploração de novos territórios é central na vida dos seres humanos e se a alavanca de toda e qualquer transformação está na ação, é importante se perguntar: quais são os fatores que incidem nas ações que os indivíduos empreendem? O que os conduz a atuar de uma ou de outra forma?

O modelo OSAR é desenvolvido a partir do modelo de aprendizado de laço duplo de Argyris (1977, 1999), que deriva suas ideias de Bateson (1979, 1991) e se inspira no pragmatismo filosófico americano, corrente filosófica que busca aproximar a filosofia da prática. Da direita para a esquerda, o modelo começa destacando a prioridade dos resultados, provocando observar a vida em função dos resultados, não dos conhecimentos, das intenções ou das explicações. Transformação, nessa perspectiva, é resultado, bem-estar é resultado, sentido de vida é resultado. Essa reflexão conduz olhar para o que se faz, para os relacionamentos e para as conversações que se estabelecem entre as pessoas e consigo mesmas, internamente.

Qualquer resultado, em nível pessoal ou profissional, decorre das ações. Nesse sentido, se as ações é que conduzem os indivíduos a resultados, é fundamental perguntar o que condiciona as ações que executam e quais são os condicionantes que os levam a atuar da forma como atuam (ECHEVERRÍA, 2009a e 2009b). Tal como apresentado na seção 2.3.2 (linguagem como ação) deste documento, há dois tipos de condicionantes da ação humana. O primeiro, condicionantes visíveis, são facilmente reconhecíveis e compreensíveis, referem-se a: predisposições biológicas; capacidade de aprendizagem; tecnologias utilizadas; estado emocional; e forma particular de existir no mundo. O segundo tipo,

condicionantes ocultos, remete a investigar quem é o observador; e o sistema ao qual pertence.

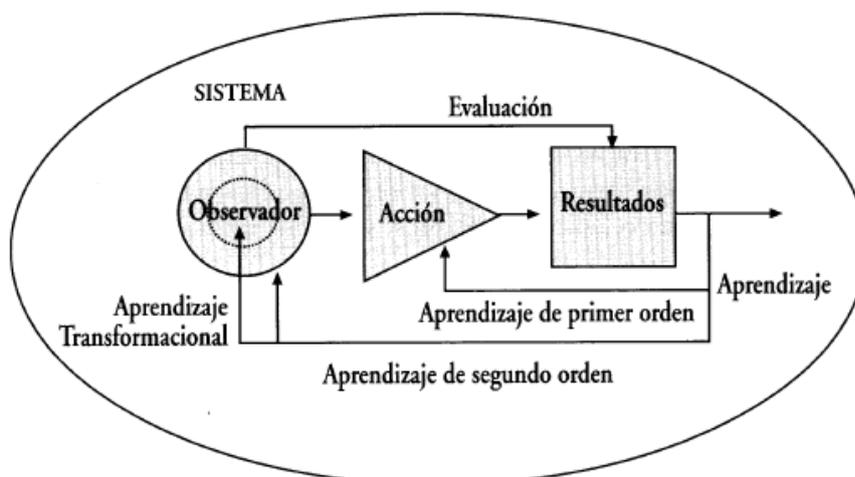
Echeverría (2009a) argumenta que na atuação humana muitas vezes os seres se dão conta de que existem resultados que são especialmente importantes e que não se produzem, que não conseguem alcançar. Olham os condicionantes visíveis de sua ação (ação humana) e, mesmo assim, não conquistam os resultados que querem. Como consequência vivem a experiência de que sua capacidade de ação e de aprendizagem parece estar limitada, pois não conseguem ir além. O autor considera muito importante enfrentar circunstâncias em que um resultado desejado não é alcançado e chama esse enfrentamento de uma breve fenomenologia dessa experiência que implica em diminuir a velocidade e questionar o que se passa dentro de si quando isso (esse resultado não alcançado) acontece. O que se sente? O que se diz para si mesmo? Ao fazer isso, muitas vezes descobre-se que uma das primeiras coisas ditas no diálogo interno é que se “quer algo impossível”. E isso realmente pode ser uma verdade. Todavia, quando não verdade, o indivíduo está atuando em um espaço de resignação que invoca a categoria do ser fixo e imutável - que tem no fundo a voz de Parmênides.

É contra essa voz que a proposta da OL se levanta. Porém, esse caminho não consiste em acreditar que tudo é possível. Dizer que tudo é possível pode até levantar o ânimo em algum momento, mas, em seguida, jogará as pessoas a uma frustração muito maior. Então, como dar o salto? Como atravessar para o outro lado? Echeverría (2009a) coloca que a única forma de fazer isso é investigando os condicionantes da ação humana que não estão visíveis – quem é o observador e o sistema no qual se desenvolve.

Toda ação que o ser humano realiza remete ao tipo particular de observador que é. Cada ser é um observador distinto e pode vir a ser observador diferente do que é (ECHEVERRÍA, 2009a e 2009b). O modelo OSAR estabelece uma conexão entre o observador que cada indivíduo é e os resultados que alcança. O observador o conduz a atuar de certa maneira e, ao atuar como atua, gera certos resultados. Nessa linha de raciocínio, pode observar e avaliar seus resultados. Se não gosta de um resultado, pode se resignar ou se perguntar por que gerou esse resultado. Essa pergunta pode levá-lo a dar explicações e a identificar as condições que acompanharam esse resultado negativo e, portanto, identificar coisas que talvez

possam ser mudadas. Todavia, muitas vezes, as explicações que dá acabam se tornando justificativas e, em vez de identificar o que precisa ser mudado, apenas se tranquiliza. Oferecer justificativas tranquilizadoras esconde uma profunda resignação com sua frustração.

Figura 30: Modelo OSAR - Observador, Sistema, Ação e Resultado.



Fonte: Echeverría (2009a, p. 92).

Se no lugar da resignação existe uma decisão de mudar, pode seguir, então, o caminho do aprendizado. Há diferentes tipos de aprendizado: o primeiro refere-se ao aprendizado de primeira ordem, que significa mudar suas ações, fazer diferente do que costuma fazer. Muitas mudanças são possíveis nesse nível de aprendizado. Contudo, muitas outras não são. Algumas mudanças somente são possíveis quando o observador muda seu olhar. Para isso, ele precisa adquirir novas distinções. Trata-se do aprendizado de segunda ordem. Um aprendizado que passa pela mudança da ação, mas que antes de mudar a ação, muda o observador. Essa mudança possibilita que o observador passe a perceber coisas que antes não percebia e, a partir disso, passe a realizar ações que antes não realizava. Todavia, há aprendizagens de segunda ordem de distintos níveis de profundidade. Algumas mudanças podem ser relativamente superficiais, outras podem ser mais profundas. As mais profundas dizem respeito ao um núcleo duro do ser humano, muito estável e moldado por diversos elementos – distinções, juízos, emoções, posturas etc. – que definem a maneira de atuar no mundo e caracteriza cada um como indivíduo que é. Mudanças nesse nível mais profundo podem mudar a forma recorrente do observador observar o mundo. Nesse segundo caso, quando a aprendizagem de segunda ordem muda o núcleo do observador, trata-se de uma aprendizagem

transformacional. Transformacional porque o observador torna-se um observador diferente do que era antes. Trata-se de uma transformação no ser – para os gregos, metanoia (além da consciência). Senge et al. (1999) define metanoia como uma profunda mudança de mentalidade, ligada à aprendizagem, especialmente ao que chama aprendizagem generativa, considerando que, para ele, a aprendizagem também envolve uma mudança ou um movimento fundamental da mente - e não apenas a aquisição de informações.

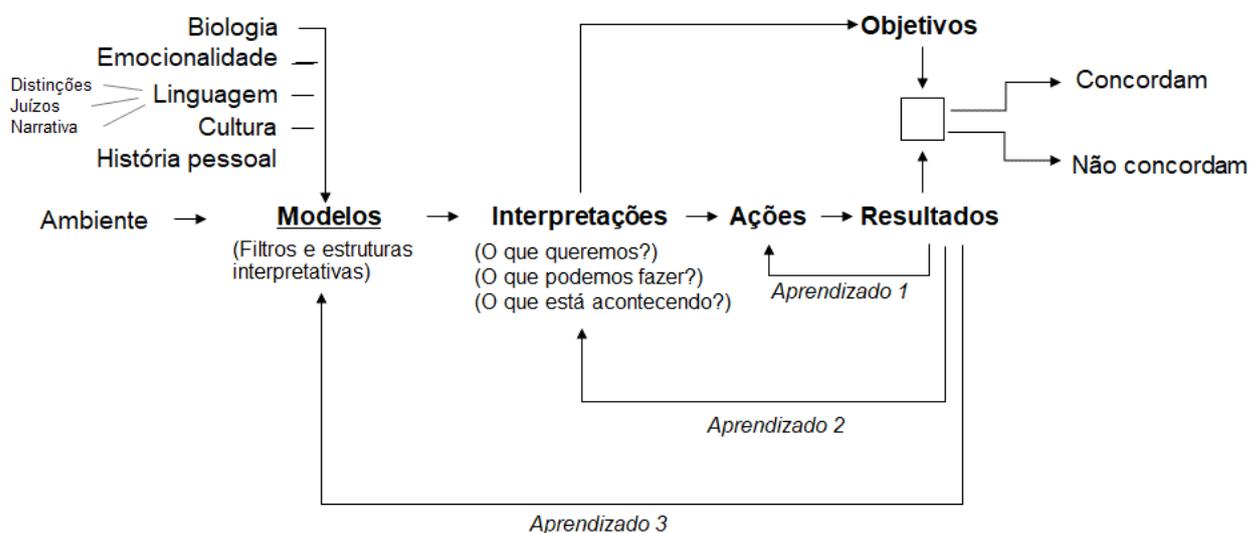
Echeverría (2009a) acrescenta a essa reflexão um outro elemento. Para o autor, não se atua somente de acordo com o observador que se é. Um observador é formado em um sistema. As ações que realiza e os resultados que alcança estão entrelaçados ao sistema ou aos sistemas dos quais faz parte. Dessa forma, muitas vezes, se o indivíduo quer resultados distintos, não basta mudar as ações ou o observador, é necessário mudar o sistema. Ou seja, é necessário mudar os espaços relacionais (redes conversacionais) em que circula ou habita – por exemplo: a empresa em que trabalha, as condições do núcleo familiar, o bairro, o ambiente escolar e o ambiente social em que vive.

### 2.6.2.3 Modelo MOAR - Observador, Ação e Resultado

Como posso aceitar-me e respeitar-me se estou aprisionado no meu fazer (saber), porque não aprendi um fazer (pensar) que me permitisse aprender quaisquer outros afazeres ao mudar meu mundo, se muda meu viver cotidiano? (MATURANA, 2002, p. 31).

De forma similar ao modelo OSAR, Kofman (2002, v. I) combina o modelo de Bateson (1991), também trabalhado por Argyris (1977, 1999) e Argyris e Schon (1996), com os estudos sobre os modelos mentais e apresenta o MOAR – Modelo Observador, Ação e Resultado.

Figura 31: MOAR - Modelo Observador, Ação e Resultado.



Fonte: Adaptado de Kofman (2002, v. I, p. 316).

Da mesma forma que o modelo OSAR, o MOAR também propõe que as pessoas olhem para seus resultados e perguntem quais ações levaram a esses resultados. Isso facilita mudanças no nível das ações e à medida que mudam suas ações adquirem uma aprendizagem de primeira ordem.

Todavia, à medida que a capacidade de obter resultados efetivos com mudanças apenas no nível da ação se esgota, o MOAR também provoca que se passe a observar não somente as ações, mas também, o observador. Na medida que o observador se pergunta por si mesmo, por quem está sendo, por como está observando determinado domínio de sua vida, adquire uma aprendizagem de segunda ordem.

Quando o aprendizado de segunda ordem se mostra insuficiente, deve-se passar a observar e investigar os modelos mentais do observador. Essa investigação contribui para mudanças na maneira como os seres humanos fazemos suas interpretações. Trata-se de uma aprendizagem de terceira ordem ou aprendizagem transformacional, de acordo com o modelo OSAR.

A Figura 31 (MOAR) também explicita a existência de um ambiente no qual os observadores se encontram. Esse ambiente (sistema/nicho/espaco relacional) impacta (afeta) o observador e é impactado (afetado) por ele.

#### 2.6.2.4 Observador e espaço relacional

As organizações não mudam substancialmente, a menos que as pessoas que dela participam mudem seus padrões básicos de pensamento e de interação. Caso isso não ocorra, novas máquinas, novos softwares etc. não produzem qualquer efeito inovador.

Tanto no modelo OSAR quanto no MOAR, aprendizagens de segunda e de terceira ordem implicam em aprofundar as perguntas sobre quem o observador é no mundo, o que significa investigar no nível ontológico. E isso demanda um grande esforço. De acordo com Bateson (1979,1991), para que uma pessoa mude suas percepções básicas, aquelas que determinam suas crenças, deve primeiro perceber que a realidade não é necessariamente o que ela pensa que é.

No âmbito dessa pesquisa, o observador não se refere ao que um indivíduo é (“sou assim”), mas ao seu estado de ser (“estou assim”). Ao olhar para seu estado de ser, os indivíduos devem olhar para os domínios que os constituem como seres humanos. Tal como apresentado na seção 2.3.1 (Postulados e princípios), Echeverría (2003) apresenta três domínios constitutivos do ser humano – linguagem, emocionalidade e corporalidade. Esta pesquisa considera, no mínimo, cinco os domínios constitutivos dos seres humanos – linguagem, emocionalidade, biologia (corporalidade), história pessoal e cultura. Independentemente de idade, crença ou raça, esses domínios constitutivos são compartilhados por todos os seres humanos,

Entretanto, seres humanos são seres sociais. Dado que cada um desenvolve sua individualidade a partir de condições históricas e sociais que tenha vivido, é impossível separar seu caráter individual de seu caráter social. Cada um tem sua própria maneira de atuar e gerar resultados, de forma distinta uns dos outros. Assim, a maneira como o indivíduo observa, a forma como atua e, conseqüentemente, os resultados que obtém, referem-se tanto aos sistemas de que participa como às posições que ocupa em cada um desses sistemas. Se o objetivo é alcançar resultados diferentes, é necessário realizar ações diferentes e, para isso, mudar o observador ou a maneira de ver o mundo. E, no caso, se a busca é por uma mudança profunda, é necessário intervir no sistema (ECHEVERRÍA, 2009a e 2009b; MATURANA 2014).

Em se tratando dos espaços relacionais (nichos, sistemas, ambientes) em que os seres humanos atuam, normalmente quem assume as mudanças desses

sistemas sociais, particularmente os sistemas sociais instituídos no conjunto da sociedade, são os líderes (WINOGRAD e FLORES, 1988). Liderar é, portanto, uma ação que gera aprendizagem no sistema. Os sistemas aprendem, se modificam, se transformam. Uma das maneiras de mudar os sistemas é através dos seres humanos e essa é uma das funções da liderança.

Considerando que os atos de fala presentes nas conversações correspondem ao núcleo de todo o processo de trabalho realizado nas organizações e que o principal papel do gestor está em cuidar da articulação e ativação de compromissos dentro da rede organizacional, para atingir seus resultados, os líderes devem estar atentos aos esforços para a geração de redes de conversações efetivas (WINOGRAD e FLORES, 1988; FLORES, 2015).

Isso tudo leva à revisão da noção de gerência, de gestão. Pode-se entender que toda gerência nada mais é que a capacidade de gerar resultados, em certos momentos, sob padrões particulares e em um ambiente complexo, incerto e muitas vezes competitivo. Logo, fazer gestão está ligado a uma capacidade de ser adulto, de assumir a responsabilidade de gerar resultados (ECHEVERRÍA, 2009b).

Esta tese compreende a importância dos líderes nos sistemas organizacionais, porém, considera a capacidade de atuação dos indivíduos nos seus diferentes espaços relacionais a partir da perspectiva de Foucault (1979), segundo o qual o poder não é algo que algumas poucas pessoas têm e exercem sobre todo o corpo social. O poder é algo que se exerce e que todos exercem sobre todos.

Ao procurar traçar uma história dos modos de constituição do sujeito ao longo do tempo (que não é linear)<sup>43</sup>, Foucault (1979) expressa sua preocupação em compreender o funcionamento das relações de poder na sociedade. Embora reconheça a existência do poder centrado, por exemplo, no Estado ou no mercado como macro instituições que exercem poder sobre todo o corpo social, de acordo com Foucault (1979), a compreensão das relações de poder não deve ter como foco somente as macros instituições<sup>44</sup>.

---

<sup>43</sup> A história do processo civilizatório não é uma trajetória linear, na qual o ser humano progride continuamente. (FOUCAULT, 1979)

<sup>44</sup> “O poder está difundido em todas as dimensões da vida social. Por exemplo, em uma sala de aula há uma relação de poder entre o professor e os alunos, em um consultório médico há uma relação de poder entre um profissional especializado e um paciente, um arranjo familiar patriarcal também é um espaço de relação de poder. Assim, a sociedade é uma rede onde estão presentes diferentes relações de poder.” (FOUCAULT, 1979)

A microfísica do poder implica em não analisar relações de poder olhando apenas para as macro-relações (por exemplo, olhando apenas para o poder do Estado). Microfísica significa observar o poder capilarmente na sociedade, no condomínio ou em casa. O poder é, portanto, exercido em diferentes níveis, em diferentes relações e deve ser minuciosamente examinado (FOUCAULT, 1979).

Isto posto, ao tratar de aprendizagem, tanto no nível individual quanto no social, esta tese fundamenta-se em uma perspectiva que conecta o indivíduo com seu potencial de criação e transformação da realidade, por meio de sua capacidade de afetar e ser afetado pelo mundo.

## 2.7 Espaços relacionais como espaços de afeto

Nossos desejos e preferências surgem em nós a cada instante, no entrelaçamento de nossa biologia com nossa cultura e determinam, a cada momento, nossas ações. São eles, portanto, que definem, nesses instantes, o que constitui um recurso, o que é uma possibilidade ou aquilo que vemos como uma oportunidade. (MATURANA, 2009, p. 12).

Pensar em sociedade, organizações, grupos e indivíduos significa pensar em espaços relacionais. E é possível pensá-los de diferentes formas. Tal como apresentado, no contexto desta tese, um espaço relacional nada mais é que uma rede de conversações onde ações são coordenadas e resultados alcançados. São zonas de interação compostas por tempos, dinâmicas e movimentos onde a vida acontece.

Através das lentes de autores como Deleuze, Giacoia, Martins, Damásio e Lucero – sem deixar de considerar outros pontos de vista, mas com base especialmente na perspectiva de Nietzsche e Espinosa – o tópico a seguir apresenta algumas reflexões sobre os espaços relacionais como espaços de afeto.

### 2.7.1 ESPAÇOS DE AFETO

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 4).

Um espaço relacional tem suas características e é oriundo de algo que o constituiu e o mantém. Uma família, uma igreja, uma empresa, uma nação partilham de tradições. Ora por meio de enunciados jurídicos (normas, regras e leis), ora simplesmente pelos hábitos. Segundo Maturana (2014), algo faz com que o sistema se conserve.

Dentre muitos autores que pensaram no ser humano e nas suas relações sociais, Aristóteles colocou que o homem não pode viver fora da comunidade. Para o filósofo, naturalmente e aos poucos, uma pequena aldeia se transforma em uma cidade e depois em um Estado. Por mais que se torne complexa, a organização entre os seres humanos continua sendo própria da natureza humana. O homem é por natureza um animal político. Séculos depois, Maturana (2014) também entende que a organização do ser humano em grupos se dá de forma natural.

Enquanto Aristóteles e Maturana partem do princípio de que a sociedade evolui naturalmente, o filósofo inglês Thomas Hobbes (1588-1679) vai na contramão disso. Para Hobbes (2002), não existe nada de natural na existência humana. Largados à sua sorte os homens são malévolos, inimigos e cruéis. “O homem é o lobo do homem” (p. 3) e a vida em sociedade é uma “guerra de todos contra todos” (p. 33). De acordo com o filósofo inglês, a sociedade só não se autodestrói porque, ao compreender que a guerra e a destruição são o resultado do seu próprio instinto, o homem racionalmente, usando a sua capacidade de raciocinar, institui um poder extremamente forte (o Estado), muito acima de qualquer indivíduo e de qualquer grupo, capaz de manter a disciplina e a segurança na sociedade.

Enquanto Aristóteles diz que as coisas acontecem gradualmente e de maneira natural, sem que seja necessário alguém inventar uma constituição ou o Estado, Hobbes (1979) afirma que a existência humana só é possível porque o homem é capaz de inventar o Estado e a sociedade nada mais é que um corpo político artificial criado mediante um contrato entre os homens. Deixado às suas próprias forças, os homens se matariam entre si. Ao entender que é incapaz de dar limites a si mesmo, o indivíduo compreende que precisa de um poder externo que o controle, mobilizando suas paixões – basicamente duas paixões: o medo e a esperança (HOBBS, 1979).

A perspectiva de Hobbes (1979, 2002) vai ao encontro de uma forma relativamente tradicional de se pensar os espaços relacionais presentes na

atualidade – espaços criados e conduzidos com base em normas, regras e leis. Espaços em que o que é tacitamente aceito e verdadeiramente considerado como legítimo não, necessariamente, condiz com o que consta nos sistemas de normas, regras e leis que os “orientam” (SAFATLE, 2015).

Esta tese defende que existem outras maneiras de se pensar os espaços relacionais, a vida social. Maneiras mais ricas e problematizadoras. Nietzsche e Espinosa estão dentre os principais autores que possibilitam uma reflexão sobre os espaços relacionais como espaços de afeto. Alinhados ao pensamento de Maturana (2014), consideram-se afetos aquilo que constrói os laços sociais – entre sujeitos, entre indivíduos e instituições ou entre instituições.

Os indivíduos são afetados no interior da vida social de diversas formas. Esses afetos produzem efeitos, criam disposições de conduta e de comportamento, que podem não ser objetos conscientemente enunciados. São majoritariamente afetos inconscientemente vivenciados. Embora importante e relativamente conhecida, essa reflexão é contrária à visão comumente replicada nos espaços relacionais onde o comportamento ideal é o comportamento racional (guiado pelo melhor argumento). Normalmente, se comportar racionalmente é estar dentro de um espaço em que o indivíduo pode enunciar seus interesses e, ao entrar em conflito a respeito de seus projetos e interesses, chegar a experiências de consenso porque compartilhará de uma espécie de linguagem comum, que o permitiria avaliar quais são os melhores argumentos do interior da vida social, no interior do espaço relacional. Mas, para isso, seria necessário abrir mão de suas paixões, daquilo que os desestabilizam, porque as paixões não permitiriam que os sujeitos tivessem essa capacidade de encontrar um campo comum onde uma experiência comunicacional pudesse de uma maneira ou de outra servir como mediadora dos conflitos sociais (SAFATLE, 2015).

Para Safatle (2015), esta distinção – de um lado, a razão, e de outro, a paixão, de um lado, a norma tacitamente aceita, e de outro, as fantasias – é muito arraigada nos seres humanos. Se há algo de uma certa forma racional na vida social dos sujeitos são os seus afetos.

Na perspectiva de pensadores como Nietzsche, Espinosa e Maturana, os afetos humanos constroem estruturas de relação e produzem sua vida psíquica. A

maneira como são afetados orienta a maneira como mobilizam suas fantasias, suas crenças e seus desejos no interior dos espaços relacionais dos quais fazem parte.

Para compreender o que humanos são capazes ou não de fazer, que resultados podem ou não gerar, é preciso saber quais afetos lhes mobilizam. Só é possível operar transformações nos espaços relacionais se os indivíduos ali forem capazes de afetar e de serem afetados de outras maneiras (ECHEVERRÍA, 2003; MARTINS, 2018). Daí a importância de desenvolver mecanismos que lhes permitam discutir que tipo de afeto está por trás da lógica de como os grupos/organizações interagem e coordenam ações entre si.

Segundo Hobbes (1979, 2002), os indivíduos desconhecem limites e tendem a desejar as mesmas coisas. Assim, tendem a entrar em relações profundas e violentas de concorrência. Todos são mais ou menos iguais em força, todos têm a mesma pulsão de desejos, todos procuram mais ou menos as mesmas coisas. Logo, é natural que cada um comece a entrar em concorrência com quem o outro tem. Essa seria uma situação aparente de insegurança total. Para Safatle (2015), é importante pensar se o bloqueio da criatividade política e social, as dificuldades e incapacidades de traçar novos futuros possíveis não vêm do fato de que o afeto que, em larga medida, a humanidade construiu foi o medo.

### 2.7.2 AFETOS, ENCONTROS, *CONATUS* E VONTADE DE POTÊNCIA

No sentido filosófico, afeto vem da ação de afetar-se, é o que resulta da interação com o ambiente, o que resulta das relações. Todavia, no sentido comum, a tendência é pensar afeto como afeição ou carinho. Tanto pelo senso comum quanto pela história tradicional da filosofia, todo afeto intenso é visto como passional ou passivo. Quando o indivíduo sente um afeto com intensidade, há uma ideia de que ele vai perecer perante essa intensidade (MARTINS, 2009).

Mas Espinosa não pensa assim, ele busca mostrar em que condições e como os afetos da razão (considerados pelo filósofo como afetos da compreensão, do inteligir e do compreender) podem ser mais intensos e mais fortes que os afetos passionais. Caso contrário, o ser humano estaria fadado aos afetos passivos, à passionalidade (MARTINS, 2009). Para Espinosa ([1677] 2009), o afeto diz respeito ao resultado do que marca os indivíduos, ao sentimento que resulta, que acompanha

essas marcas, essa interação. Ao interagir com outras pessoas e com as coisas, os indivíduos são marcados por elas.

Em seu livro *A Ética*, Espinosa ([1677] 2009) fala sobre afetos ativos e afetos passivos. Ele apresenta como os indivíduos podem se afetar intensamente, tornando até afetos ativos inclusive mais fortes que os passivos. Os afetos ativos representam a própria potência do indivíduo e não resultam de reações, defesas ou ameaças a uma motivação externa. Só um afeto mais forte combate, se sobrepõe ou desfaz um outro afeto – o que se liga ao conceito de entusiasmo e motivação, de acordo com Martins (2009).

Afetos ativos estão intimamente ligados a sentimentos de confiança – que nem todo ambiente é capaz de proporcionar. Porém, é importante entender que essa confiança de que trata Espinosa é interna (em si mesmo) e não uma segurança externa (por exemplo: na família, na religião ou no Estado).

Comumente, usa-se o termo fé no sentido de crença. Todavia, etimologicamente, crença vem de crédito e fé vem de *fidus* (confiança). De acordo com o pediatra e psicanalista inglês Winnicott (1975, 1979), quando o indivíduo não tem a sensação de confiança na vida e no ambiente, sua tendência é crer. Ou seja, a tendência dos seres humanos é optar por uma heteronomia – alienar sua potência para que outros lhes protejam. A compreensão de afetos ativos passa, nesse sentido, pela compreensão de que quanto mais os indivíduos se sentem potentes por uma confiança em relação à própria existência, mais saem de um ressentimento com a vida ou, partindo da perspectiva de Hobbes (1979), de uma guerra de todos contra todos (MARTINS, 2009, 2018).

Para Espinosa ([1677] 2009), todo corpo afeta e é afetado de múltiplos modos – por ideias, por atos, por ele mesmo e pelos outros corpos. Além disso, enquanto o corpo humano possui uma capacidade infinita de sofrer afecções por parte dos outros corpos, a sua alma possui uma capacidade igualmente ilimitada de formar ideias das afecções do nosso corpo. A compreensão desses encontros, desses afetos, pode produzir bons ou maus encontros.

Tanto para Nietzsche quanto para Espinosa, um corpo é tanto mais potente quanto mais ele é capaz de sofrer afecções, isso é, quanto maior é o número de afetos que ele pode produzir. Enquanto alguns desses encontros entre o corpo do indivíduo e os outros corpos ou entre suas próprias ideias e ideias alheias podem ser

considerados bons encontros, outros podem ser considerados maus encontros (DAMÁSIO, 2004a).

Bons encontros são aqueles que representam um fortalecimento, um incremento do desejo do indivíduo, de sua potência e de sua capacidade de existir. São encontros que aumentam a potência do ser humano. Maus encontros, por sua vez, são aqueles que diminuem a sua potência. Bons encontros são, portanto, encontros convenientes e maus encontros são não convenientes (MARTINS, 2009; GIACOIA, 2011).

Todo aumento da potência de existir do indivíduo é uma experiência que se traduz mentalmente por um certo tipo de afeto: a alegria. Todo encontro que fortalece o indivíduo e que, portanto, aumenta sua potência é um encontro que lhe produz alegria. Todo encontro com coisas que o diminuem, que representam um obstáculo para sua existência é encontro que lhe produz tristeza. Assim, todo bom encontro produz como resultado desta conveniência entre o corpo afetante o corpo afetado um sentimento de alegria e um sentimento de alegria é um sentimento que aumenta a sua potência de existir. Todo mal encontro, isto é, todo encontro que diminui a potência do indivíduo e sua capacidade de existência produz tristeza e, portanto, é algo negativo para o corpo afetado. Assim é possível estabelecer uma relação muito precisa entre afetos alegres e bons encontros, afetos tristes e maus encontros. Maus encontros são os encontros que produzem afecções tristes, bons encontros são os encontros que produzem afecções alegres (MARTINS, 2009, 2018; GIACOIA, 2011; SAFATLE, 2015).

Quando um encontro aumenta o indivíduo (ou seja, o alegra) ele produz ação. Quando um encontro o diminui, torna-o passivo, lhe tira ação e, por isso, o entristece. Nesse ponto, é importante o indivíduo estar atento ao fato de que tem alguma margem de gestão da sua própria vida para tentar ter bons encontros, mas que não tem um controle total disso (SAFATLE, 2015).

Enquanto o pensamento hobbesiano entende que na ausência de uma instituição soberana o homem permaneceria em um estado selvagem, aqui adota-se a perspectiva de que é possível pensar os espaços relacionais de outras maneiras (além das normas, regras e leis). Nesse sentido, reflète sobre questões, como:

- O que mobiliza as pessoas a atuarem juntas nos espaços relacionais dos quais fazemos parte?

- Como não ficar à margem de sua existência, como expectadores dos sentimentos que nascem em si?
- É possível transformar afetos tristes em alegrias? Qual é o controle possível sobre a forma como cada ser percebe o mundo, sobre como ele impacta cada um?

Neste ponto é importante introduzir um elemento denominado *conatus*<sup>45</sup>, proposto por Espinosa, que significa força de expansão, de realização. Aquilo que faz com que os indivíduos desejem coisas no mundo. Não por falta, mas por vontade de interagir e de buscar aquilo que se compõe com eles e os realiza. Nesse sentido, *conatus* corresponde à potência, à força ou ao impulso que leva o indivíduo a existir, a perseverar na existência e crescer. É, portanto, algo essencialmente ligado ao desejo, à medida em que desejo não é outra coisa senão esse ímpeto que o leva a preservar sua existência e a buscar seu crescimento. Isto é, leva o sujeito a ser e a ser mais (GIACOIA, 2011).

Onde existe vida, há um *conatus*, tem uma potência pulsando. Considerando a capacidade autopoiética da vida (MATURANA; VARELA, 2001), é possível observá-la como autoprodutora (produtora de si mesma) e também criadora do que há de singular no mundo. Nesse sentido, o ser humano também é criador, e quanto mais se abre para a vida, para afetar e ser afetado, mais enriquece sua percepção e mais ativa sua criatividade. A capacidade racional, como a entende Espinosa ([1677] 2009), não somente não basta, como não serve sozinha para o conhecimento das coisas singulares. É por isso que o filósofo valoriza mais o potencial transformador dos afetos humanos do que o da explicação e racionalização das coisas (MARTINS, 2009).

De forma complementar ao *conatus* de Espinosa, Nietzsche (2012) traz o termo vontade de Schopenhauer (2005) e o apresenta como vontade de expressão, impulso. Vontade de potência em Nietzsche (2012, 2014a) é vontade de realização, principal força motriz dos seres humanos. É quando o indivíduo se sente realizando, expressando algo que vale a pena e, nesses momentos, a autoconservação não é o que aparece em primeiro plano.

De modo contrário a Nietzsche e Espinosa, ainda hoje, o ideal tradicional de conhecimento e de verdade que prevalece na sociedade (especialmente nas culturas

---

<sup>45</sup> “Força do corpo para continuar em sua existência e nas relações que o compõe.” (ESPINOSA, [1677] 2009a)

ocidentais), busca retirar dos afetos a possibilidade de contribuir para a atividade intelectual e as dinâmicas presentes nos espaços relacionais. Dentre os pensadores que defendem esse tipo de posição, o filósofo alemão Arthur Schopenhauer (1788-1860), no segundo volume do livro “O mundo como vontade e representação”, coloca:

[...] a fim de vermos que uma apreensão puramente objetiva e, portanto, correta das coisas só é possível quando as consideramos sem qualquer participação pessoal, portanto, sobre completo silêncio da vontade, tornemos presente para nós o quanto todo afeto ou toda a paixão turva e falsifica o conhecimento. Sim, como toda inclinação ou aversão, desloca, colore, distorce não apenas o julgamento, não, mas já a intuição original das coisas. (SCHOPENHAUER, 2005, p. 293).

Para Schopenhauer (2005), os afetos, as inclinações, os interesses, os sentimentos, as paixões, tudo isto é um fator de perturbação, um fator de distorção, um fator negativo em relação ao conhecimento. Para alcançar um conhecimento objetivo e, portanto, correto é necessário que não se tenha a mente turvada por nenhum afeto, por nenhuma paixão, nem interesses perturbadores; para ele, basta manter a vontade – traduzida nessa pesquisa como *conatus* (Espinosa) ou vontade de potência (Nietzsche) – em completo silêncio e excluir toda e qualquer consideração de ordem pessoal.

No sentido oposto a Schopenhauer, Nietzsche (2017, p. 189) faz uma valorização dos afetos:

[...] de agora em diante, senhores filósofos, guardemo-nos bem contra a antiga perigosa fábula conceitual que estabelece um puro sujeito de conhecimento, isento de vontade, alheia à dor e ao tempo. Guardemos dos tentáculos de conceitos contraditórios como “razão pura”, “espiritualidade absoluta”, “conhecimento em si” – tudo isso pede que se imagine um olho que não pode absolutamente ser imaginado, um olho voltado para nenhuma direção, no qual aquelas forças ativas e interpretativas, as que fazem com que ver seja ver algo, devem estar imobilizadas, ausentes. Exige-se do olho, portanto, algo absurdo e sem sentido. Existe apenas uma visão perspectiva, um conhecer perspectivo e quanto mais afetos permitirmos falar sobre uma coisa, quanto mais diferentes olhos soubermos utilizar para esta coisa, tanto mais completo será o nosso conceito dela, a nossa objetividade. Mas, eliminar a vontade inteiramente, suspender os afetos, todos eles, sem exceção, supondo que nós conseguíssemos fazê-lo, não seria isto castrar o intelecto?

O ideal de conhecimento em Nietzsche (2017) é simetricamente oposto ao de conhecimento posto para Schopenhauer (2005). Os afetos não são fatores de perturbação, um fator de distorção, um fator de impossibilidade do conhecimento

objetivo, mas, pelo contrário, é a multiplicidade dos afetos que torna possível propriamente a objetividade do conhecimento. Um conhecimento é sempre um conhecimento perspectivado, inclusive precisamente pela multiplicidade dos afetos. Então, não existe conhecimento desinteressado, todo conhecimento é expressão de um certo ponto de vista, de um certo ângulo, de um certo vértice e a constituição desse vértice responde a uma certa constelação afetiva. De tal maneira que quanto mais afetos o indivíduo permitir integrar a esse sistema, tanto maior, mais rico e mais objetivo será o seu conhecimento sobre isso.

### 2.7.3 LIMITES E COURAÇAS

Com a lente da biologia, observa-se que a vida vibra em cada célula, que processos de troca estão ocorrendo continuamente. Cada célula precisa interagir, precisa pegar algo em torno do seu ambiente (de outras células). Mas precisa pegar, processar e lançar para fora. De acordo com o Lucero (1995), esses processos intensos geram uma vibração, geram movimentos de contração e expansão. Os seres são um aglomerado limitado por uma membrana que lhes dá uma interface - são um corpo que afeta o ambiente pela própria pulsação.

Afeto é impulsionador de ação. E toda ação se depara com o limite. A forma como os indivíduos afetam e são afetados faz mudar sua pulsação, modificam seus limites. Dependendo da maneira pela qual são afetados podem se expandir, ir mais longe (MOSÉ, 2013). Mas, dependendo, podem se contrair ou ficar imobilizados. Uma pessoa pode imobilizar a outra com o olhar, por exemplo.

O psicanalista austríaco Wilhelm Reich (1897-1957) percebeu que as repressões sofridas pelo indivíduo produzem, junto com seus mecanismos de defesa, o enrijecimento crônico de certos músculos. Numa certa composição de interações os seres criam movimentos na contração, é como se suas membranas fossem se espessando/engrossando, produzindo couraças musculares. Daí o conceito de couraça muscular, músculos permanentemente tensos que impedem e dificultam o fluxo de energia corporal.

Muitas vezes, os indivíduos passam a vida se defendendo da possibilidade de afetar e de ser afetados – interagir, correr riscos, expandir, contrair ou imobilizar. Mas a vida os lança no movimento e suportar a pulsação, suportar a contração e a

expansão da vida, construir um movimento, construir forma, parece muito perigoso. No entanto, se não fizerem contato com esse perigo, correm o risco de endurecer, de morrer imobilizados. Porém, há ainda outro extremo, se não têm limites, se não conseguem construir formas, podem perder sua capacidade de afetar e serem afetados. Podem se perder na expansão (LUCERO, 1995; LUCERO e MOSÉ, 2009).

A vida, desde que surgiu, sempre inventou formas e sempre com o mesmo movimento básico – processos intensos de construção de si próprio, mas com limite, com algum tipo de membrana (MATURANA e VARELA, 2001). A membrana (faixa de limite) funciona como o ponto de interação e a interação ocorre no limite da membrana. A interação não é uma coisa etérea, a interação ocorre nos corpos – um corpo afeta o outro exatamente no limite da membrana. É a membrana (o limite) que faz o corpo receber e daí se expandir ou contrair.

[...] essa membrana não apenas limita a extensão da rede de transformações que produz seus componentes, como também participa dela. Se não houvesse uma arquitetura espacial, o metabolismo celular se desintegraria numa sopa molecular, que se difundiria por toda parte e não constituiria uma unidade separada como a célula. (MATURANA e VARELA, 2001, p. 53).

Limites e couraças fazem parte dos espaços relacionais, espaços onde a vida pulsa. Ao reconhecer seus limites, cada sujeito reconhece o outro. Para Reich (2009), a vida inventa formas, é pura pulsação e sempre vai precisar de limites. Os indivíduos estão continuamente construindo formas que são constantemente ameaçadas. Da mesma maneira que expandem e contraem, também estão morrendo e se recriando o tempo todo. E é exatamente nisso que reside a possibilidade de maior ou de menor autonomia. As formas vão perdendo a validade. Na contemporaneidade, uma das questões do ser humano é viver uma vida idealizada (consumo, velocidade, descartabilidade...), sem tempo para sentir o que verdadeiramente segue vivo ou o que já morreu em si.

Comumente os indivíduos perdem sua capacidade de sentir (a vida que pulsa em si e também a morte de suas formas). Precisam aprender a viver e também a morrer (a construir novas formas). Precisam reconhecer ganhos e perdas, suportar possibilidades e reconhecer seus limites. Quem não reconhece seus limites não pode avaliar o que perde e o que ganha. Quando o indivíduo reconhece a perda (quando faz o contato potente com a morte da forma) começa a desconstruir e a construir uma

nova forma adequada ao tempo e às condições em que vive, ao ambiente e ao entorno - isso é autonomia. Trata-se de um jogo de membranas (visíveis e invisíveis). Membranas visíveis estão no campo do corpo físico e dos espaços físicos, membranas invisíveis estão no campo das experiências e das interações.

Winnicott (1975, 1979) coloca que seria mais saudável se a inserção de um ser humano na cultura, desde seu nascimento, acontecesse de forma gradual. É importante que o bebê, ao brincar e ao descobrir o mundo, desenvolva confiança na sua própria potência – uma potência que tem um certo grau de agressividade e que faz parte da sua capacidade criativa. No entanto, de forma contrária à proposta de Winnicott (1975, 1979), os sujeitos são educados para uma cognição centrada na memória, na história, e não na reflexão, no ímpeto, na invenção. Com o passar do tempo, as couraças passam a deformar seu corpo porque começam a impedir a pulsação, criando movimento na contração.

O trabalho criado por Reich (2003) permitiu que as pessoas fizessem contato com esse endurecimento e, à medida que fossem desconstruindo a couraça, pudessem voltar a sentir. Pudessem se abismar novamente, correr riscos. Para isso, é necessário sair do campo da interpretação e ir para o campo da expressão. O afeto se mostra na forma como os indivíduos se expressam e a contração da vida se mostra (se expressa) na contração do corpo. Então, para criar expansão na vida é necessário criar expansão no corpo. E isso – mais uma vez buscando Espinosa, Nietzsche e Maturana – não é uma questão de descoberta, mas de criação, de autoprodução.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer a potência de afetar e de ser afetado. E a potência nasce exatamente de reconhecer a morte da forma. Quando os sujeitos são capazes de reconhecer a morte da forma, torna-se aptos de se desconstruir, de produzir uma nova forma e de se produzir. “[...] é preciso ter um caos dentro de si para dar à luz uma estrela dançante” (NIETZSCHE, 2014, p. 25)

Coordenar ações com o outro (se colocar na relação), implica aceitar o acaso. Mas aceitar o acaso não é uma forma de resignação. Espinosa propõe o conhecimento do acaso e de como ele afeta os indivíduos. Só assim eles podem transformar causas externas em seu favor e adequá-las às suas necessidades. Nietzsche também aceita o acaso. Ambos, Nietzsche e Espinosa, entendem que corpo e mente são aspectos de um mesmo indivíduo. Só o conhecimento (como o mais potente dos afetos) pode desfazer as ilusões e livrar os indivíduos da idealização

pretenciosa de que há uma razão separada e superior ao corpo, que molda e guia as ações humanas.

#### 2.7.4 O MAIS POTENTE DOS AFETOS

Diferente dos animais, que são puramente instintos, o ser humano é capaz de inventar-se e de reinventar-se. Qual será o melhor jeito de viver e de conviver? Qual é a postura justa e virtuosa? Qual é a boa vida? Como atuar na vida? Todos esses temas são temas perseguidos há séculos por diversos estudiosos e pensadores.

Tradicionalmente, a história da filosofia e o senso comum propõem uma divisão entre prazer e dever. Essas dicotomias sempre foram apresentadas como um aviso, uma ameaça de que os seres humanos têm pulsões perigosas. A crença existente é de que por serem perigosas, elas podem levá-los à destruição. Dessa forma, para tornar a vida individual e coletiva possível, seria preciso reprimir essas pulsões (MARTINS, 2009).

Para Schopenhauer (2005) o puro sujeito do conhecimento é alguém destituído de vontade, de dor e é alheio à temporalidade. Trata-se de um sujeito, do ponto de vista do ideal de Schopenhauer, atemporal e livre de sentimentos particulares, de interesses, de afetos e de paixões que, por conta dessas características, é capaz de alcançar o máximo grau possível de um conhecimento.

Na interpretação de Martins (2009), tanto Nietzsche quanto Espinosa buscam mostrar que esse conhecimento que acontece na vivência dos impulsos humanos é, na verdade, um conhecimento libertador. Trata-se de um conhecimento afetivo, no sentido não só dos afetos, mas também de um conhecimento transformador dos afetos – e o mais potente de todos eles. Nessa perspectiva, em vez de criar ficções imaginárias (comumente denominadas como razão pura ou moral), a mente pode ser usada para (ao compreender o que se passa) pensar de forma a afetar a si e aos demais na vida, nas interações, nas relações. O fato é que a moral pode ser entendida como algo que serve a uma docilização da criatividade, haja visto que, através dela, fica mais fácil um controle dos indivíduos e, portanto, da vida coletiva.

Quanto mais os seres humanos experimentam o mundo, quanto mais saem das suas zonas de conforto, mais alargam sua capacidade intelectual, mais experimentam a vida e crescem. Somente nos expandindo somos capazes de ver os outros indivíduos, as diferentes culturas, as diferentes possibilidades de vida, as diferentes escolhas,

as diferentes realidades. Na experimentação do mundo nós podemos aprender e aprendendo mais podemos viver melhor. (FERRY, 2010).

Quando se concebe que corpo é uma substância e mente é outra substância e, além disso, entende-se que do corpo vem pulsões que são ruins, nefastas e destrutivas, e que cabe à mente, portanto, controlar essas pulsões corporais, o indivíduo não só não compreende o que acontece consigo mesmo como cria obstáculos ao que acontece. Ou seja, ele não compreende como se dá sua interação com o ambiente, como funciona afetivamente, porque sente o que sente e, conseqüentemente, porque age como age nos espaços relacionais nos quais a vida acontece (MARTINS, 2018). Por conseguinte, em vez de tentar entender o que acontece, gasta energia psíquica tentando conter o que supõe ser uma fonte de pulsões ruins (MARTINS, 2009, 2018).

Todavia, tal como apresentado por Maturana (2009, 2014), o emocionar pode ser aprendido. Uma cultura familiar ensina o emocionar para uma criança – ensina a sentir raiva, nojo, ódio, alegria e tristeza. Graças à linguagem, o ser humano é dotado de uma capacidade reflexiva. Dessa forma, se nasce e se desenvolve nessa memória (que se mantém de forma biológica-cultural), é possível que possa de alguma maneira atuar no seu modo de viver (mudança estrutural), gerando novos espaços de convivência. Espaços de convivência que potencializam esses seres, que os reconheçam como verdadeiros outros e lhes forneça maior disposição para a ação.

Quando o indivíduo é capaz não somente de um conhecimento que detecta uma certa flutuação na sua potência de existir, mas de compreender porque um corpo afeta outro corpo (e afeta desta maneira), não é mais passivo em relação ao caráter meramente fortuito do encontro. Ele se torna apto a compreender a ordem, a reconstituir a gênese do processo pelo qual uma afecção alegre ou triste foi gerada nele mesmo. O que significa dizer que ele deixa uma posição de pura passividade e assume uma posição ativa em busca de encontros que sejam úteis. Isto é, encontros que aumentem sua potência de existir, encontros alegres (MARTINS, 2009). Nietzsche e Espinosa propõem pensar o que se sente e o motivo pelo qual se sente, não contra o que se sente.

Os filósofos concebem os afetos com que nos debatemos como vícios em que os homens incorrem por culpa própria. Por esse motivo, costumam rir-se deles, chorá-los, censurá-los ou (os que querem parecer mais santos) detestá-los. Creem, assim, fazer uma coisa divina e atingir o cume da sabedoria quando aprendem a louvar

de múltiplos modos uma natureza humana que não existe [...]. Com efeito, concebem os homens não como são, mas como gostariam que eles fossem. De onde resulta que, as mais das vezes, tenham escrito sátira em vez de ética e que nunca tenham concebido política que possa ser posta em aplicação [...] (ESPINOSA, [1677] 2009, p. 5).

Normalmente o indivíduo não entende que o aspecto negativo de suas pulsões é reativo e que, portanto, compreender a gênese dos afetos negativos ajuda a transformá-los, assim como compreender a gênese dos afetos ativos ajuda a favorecê-los. O desenvolvimento dessa compreensão permite ao ser aceitar sua natureza humana, em vez de idealizá-la, ou de acreditar que sempre lhe falta algo ou que tudo está errado (MARTINS, 2009, 2018).

Para Schopenhauer os afetos seriam um obstáculo para o entendimento, o puro sujeito do conhecimento é alheio à dor, às alegrias e às vontades. Para Nietzsche suspender os afetos e buscar a objetividade seria uma forma de castrar o intelecto – são os afetos, as paixões que guiam os sujeitos para o conhecimento. Para Espinosa é fundamental conhecer o efeito dos afetos – o que afeta os seres e como são afetados, pois só assim poderão alimentar sua alegria, sua potência de viver e de agir no mundo. (GIACOIA, 2011; MARTINS, 2009; NIETZSCHE, 2017).

De acordo com Espinosa ([1677] 2009), ainda que os afetos sejam de ódio, amor, tristeza ou alegria, quando se trata de conhecer, quando se trata de chegar à verdade acerca de algo, é preciso combater a tristeza e procurar ser movido pela alegria do próprio conhecimento. O conhecimento, para ele, é o único bem verdadeiro que os humanos têm, e conhecer é uma atividade que pode alegrá-los. Quando os indivíduos sabem que conhecem são alegres, e quanto mais conhecem e mais sabem que conhecem, mais alegres são.

Esse pensamento mantém relação com o conceito de liberdade em Espinosa, que, segundo Giacoia (2011), significa livre causalidade. Assim, os sujeitos deixam de ser uma marionete, um juguete dos encontros fortuitos com os objetos e passam a buscar ativamente um gênero de conhecimento que produzam em si emoções alegres. Para isso, precisam intensificar ao máximo um certo tipo de conhecimento que seja capaz de alegrá-los e só fazem isso na medida em que abandonam uma posição de isolamento e passam a se compreender (na medida de suas possibilidades) como elementos que fazem parte da cadeia da natureza.

O projeto spinozista nos propõe uma ética do conhecimento que certamente se distingue de uma moral da obediência; mas não se trata nunca de conhecer por conhecer, trata-se de conhecer para ser afetado, e ser afetado de tal forma que possamos viver felizes. (MARTINS, 2009, p. 17)

O conhecimento como o mais potente dos afetos é, portanto, esse conhecimento de si e da realidade que irriga todas as relações humanas – interpessoais, coletivas e sociais. Achar que a pulsão é sempre destrutiva é o que faz a moral funcionar. Acreditando que as pulsões são destrutivas os indivíduos se submetem a algo que caminha contra sua própria vitalidade, contra sua própria força, sua potência. O conhecimento como o mais potente dos afetos é fonte de transmutação, base para uma transformação criativa que aumenta a sua potência de agir (MARTINS, 2018; SAFATLE, 2015).

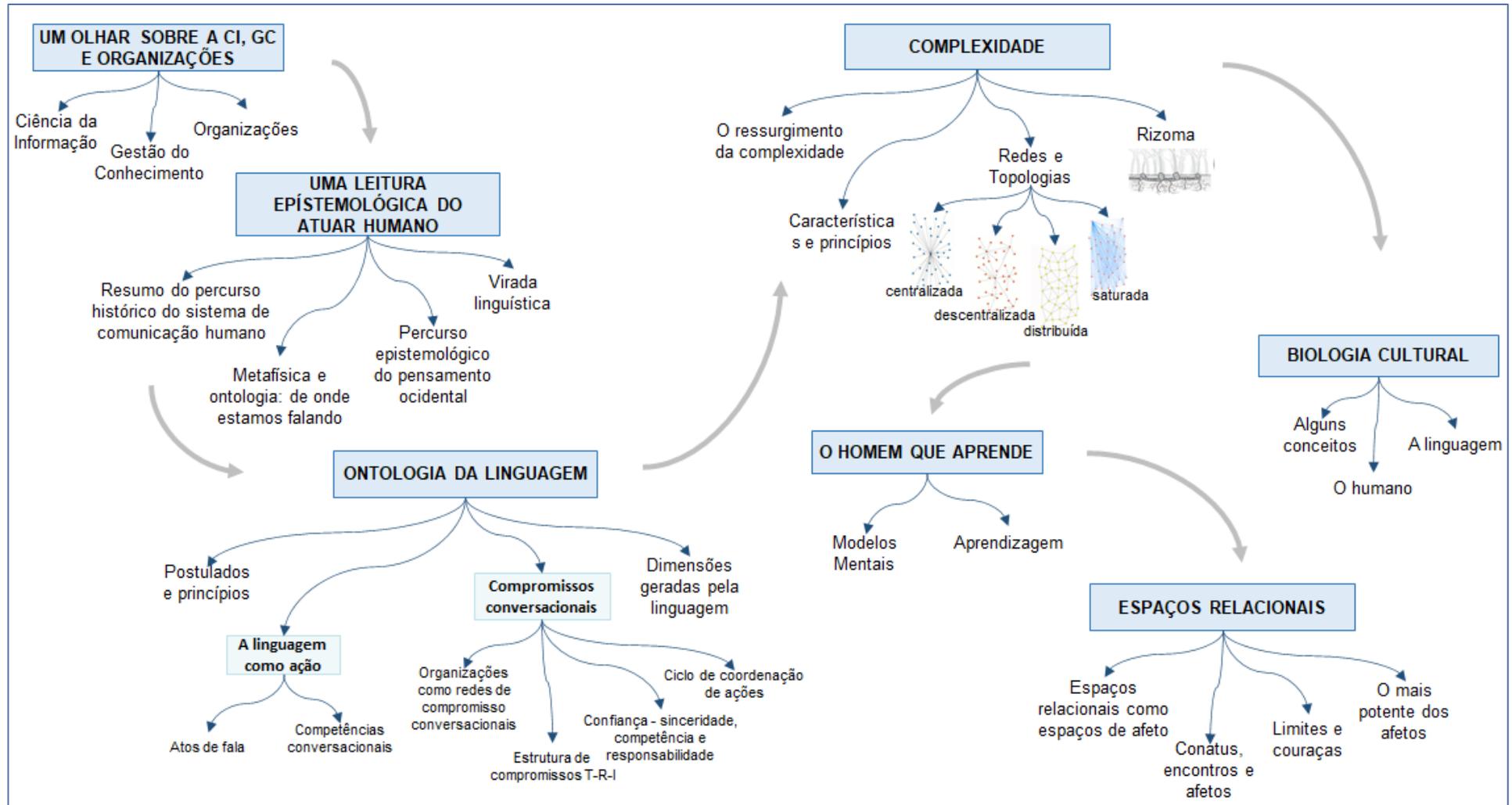
## 2.8 Síntese das bases conceituais

Conforme apresentado, esta pesquisa parte do princípio de que os seres humanos são complexos e vivem em ambientes complexos, que tudo acontece no espaço relacional e que o que acontece nesse espaço é profundamente impactado pelas conversações.

Ao investigar aspectos relacionados ao universo das conversações, o estudo proposto pretende contribuir para gerar afetos ativos nos encontros (entre organismo-nicho) que acontecem nas redes de compromissos (redes de conversações onde ações são coordenadas) presentes nas organizações, de forma a tornar mais potentes (com melhores resultados) os indivíduos e os espaços relacionais dos quais fazem parte.

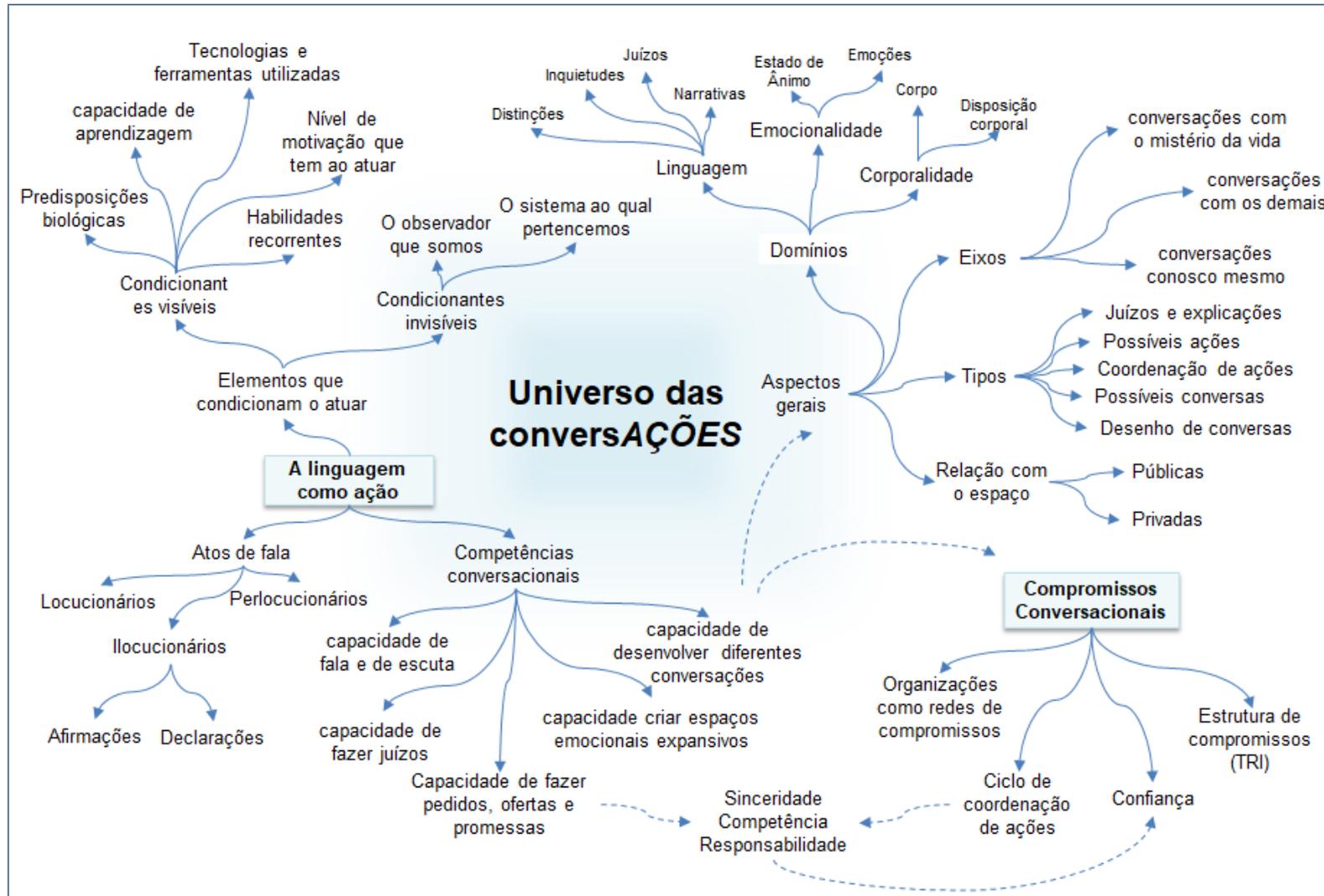
Para isso, tal como apresentado nos referenciais teóricos, foram trabalhados os aspectos epistemológicos, históricos e conceituais do conjunto de assuntos demonstrados na Figura 32. Um detalhamento dos assuntos diretamente relacionados ao universo das conversações é apresentado na Figura 33.

Figura 32: Temas centrais dos referenciais teóricos.



Fonte: Elaboração própria.

Figura 33: Temas relacionados ao universo das conversações.



Fonte: Elaboração própria.

### 2.8.1 PILARES DO MODELO

Esta seção tem como objetivo descrever parte do eixo epistemológico adotado neste estudo, oriundo dos referenciais teóricos, que apresenta os conceitos e os grupos necessários à construção do modelo de aprendizagem organizacional descrito na seção 3.3 do capítulo 3.

O grupo Organismo-nicho envolve os subgrupos: (i) organização, compreendida no âmbito desta pesquisa como sistemas complexos e abertos, formados por pessoas que interagem entre si em busca de um fim comum e que funcionam como uma rede de compromissos conversacional – aspecto fundamental para o processo de aprendizagem organizacional, já que a organização aprende por meio dos indivíduos que aprendem; (ii) leitura epistemológica do atuar humano, que contribui para o entendimento do modo como o ser humano ocidental atua e, conseqüentemente, gera resultados; e (iii) linguagem, que dá origem ao ser humano e que surgiu a partir da convivência que deseja o fenômeno recursivo de coordenar coordenações consensuais de ações, entendido da seguinte forma:

O que é peculiar a nós é que, entre os seres vivos, nós seres humanos existimos no linguajar e é desde este linguajar ou fluir recursivo de coordenações consensuais de fazeres que somos seres racionais quando atuamos de maneira congruente com as coerências operacionais de nossas experiências. (MATURANA e YÁÑEZ, 2009).

O grupo Complexidade corresponde à base dos espaços relacionais (redes de conversações) e é representado por: (i) princípios, que são complementares e interdependentes e, além disso, ajudam a pensar os espaços complexos; (ii) topologias, que representam um jeito de entender e operar as redes; e (iii) rizoma, que permite pensar na possibilidade de espaços relacionais como espaços de aprendizagem, com fluxos e conexões – internas e externas – que se rearticulam de acordo com a necessidade.

O grupo Gestão do Conhecimento (GC) refere-se à possibilidade de desenvolvimento de atividades, comportamentos e tecnologias que possam apoiar a criação e o fluxo do conhecimento individual e organizacional. Envolve dois subgrupos. O primeiro é o subgrupo Aprendizagem, parte fundamental dos processos de GC, que divide-se em: (i) Aprendizagem Organizacional, onde são apresentados os conceitos dos termos “aprendizagem” e “aprendizagem organizacional” adotados

nesta tese; (ii) Modelo OSAR, que estabelece uma conexão entre o observador que os seres humanos são e os resultados que alcançam, trata dos aprendizados de primeira e segunda ordem, e destaca a importância do sistema do qual o observador faz parte; e (iii) Modelo MOAR, que trata dos aprendizados de primeira, segunda e terceira ordem, e inclui a reflexão sobre o ambiente. O segundo subgrupo da GC diz respeito ao Observador e espaço relacional, que considera o caráter individual e o caráter social do ser humano, tendo como foco seu potencial de criação e de transformação da realidade, por meio da sua capacidade de afetar e de ser afetado pelo mundo.

Em relação ao grupo dos Afetos, os espaços relacionais são considerados espaços complexos que podem ser pensados na perspectiva do rizoma. O que constrói os laços sociais – entre indivíduos, grupos e organizações – é a capacidade que o ser humano tem de afetar e ser afetado. Espaços relacionais são espaços de afetos.

A Figura 34 apresenta as bases conceituais que fundamentam o modelo de aprendizagem organizacional contínua proposto.

Figura 34: Bases conceituais do modelo.



Fonte: Elaboração própria.

A partir do eixo epistemológico apresentado na Figura 34, observam-se as relações entre o modelo proposto e os conceitos referenciados, evidenciadas na Figura 42 presente no capítulo 3, a seguir.

## 2.8.2 PILARES DA METODOLOGIA

Esta seção tem como objetivo descrever parte do eixo epistemológico, oriundo dos referenciais teóricos, que fundamenta a metodologia de operacionalização do modelo de aprendizagem organizacional proposto, apresentada na seção 3.4 do capítulo 3.

O grupo Organismo-nicho envolve: o observador, cada ser humano observa o mundo à sua maneira – o que impacta a aprendizagem da organização, já que a organização aprende por meio dos indivíduos que aprendem; autopoiese, organismos e nichos produzem a si mesmos e uns aos outros; distinção, ação cognitiva que faz com que coisas aconteçam no mundo; e recursividade, base da reflexão e do aprendizado humano. No subgrupo Observador estão presentes: (i) modelos mentais; (ii) condicionantes visíveis da ação humana; (iii) condicionantes invisíveis da ação humana; e (iv) domínios constitutivos do ser humano – linguagem, emocionalidade e corporalidade.

Em relação ao grupo dos Afetos, a capacidade de um indivíduo afetar e ser afetado está precisamente ligada: (i) ao seu *conatus* (Espinosa) ou vontade de potência (Nietzsche), que significa força ou impulso que leva o indivíduo a existir, a perseverar na existência e a crescer; (ii) limites e couraças, entendendo limites como pontos de interação entre organismo e nicho, e couraças como o que dificulta ou impede as interações entre o indivíduo e os acontecimentos da vida; e (iii) conhecimento (capaz de transformar os afetos) como o mais potente dos afetos (Espinosa e Nietzsche). Nesse ponto, vale chamar atenção para o fato de que a disposição para ação – influenciada pela emocionalidade que, por sua vez, mantém relação direta com os afetos, limites e couraças – influencia os resultados. Dessa forma, ao permitir evidenciar a essência do que deve ser trabalhado (e quiçá, transformado) nos indivíduos, participantes das redes de compromissos organizacionais, as reflexões sobre o conhecimento como o mais potente dos afetos manifestam-se como um dos principais potenciais de impacto desta pesquisa. Essas reflexões também compreendem boa parte das hipóteses de pesquisa.

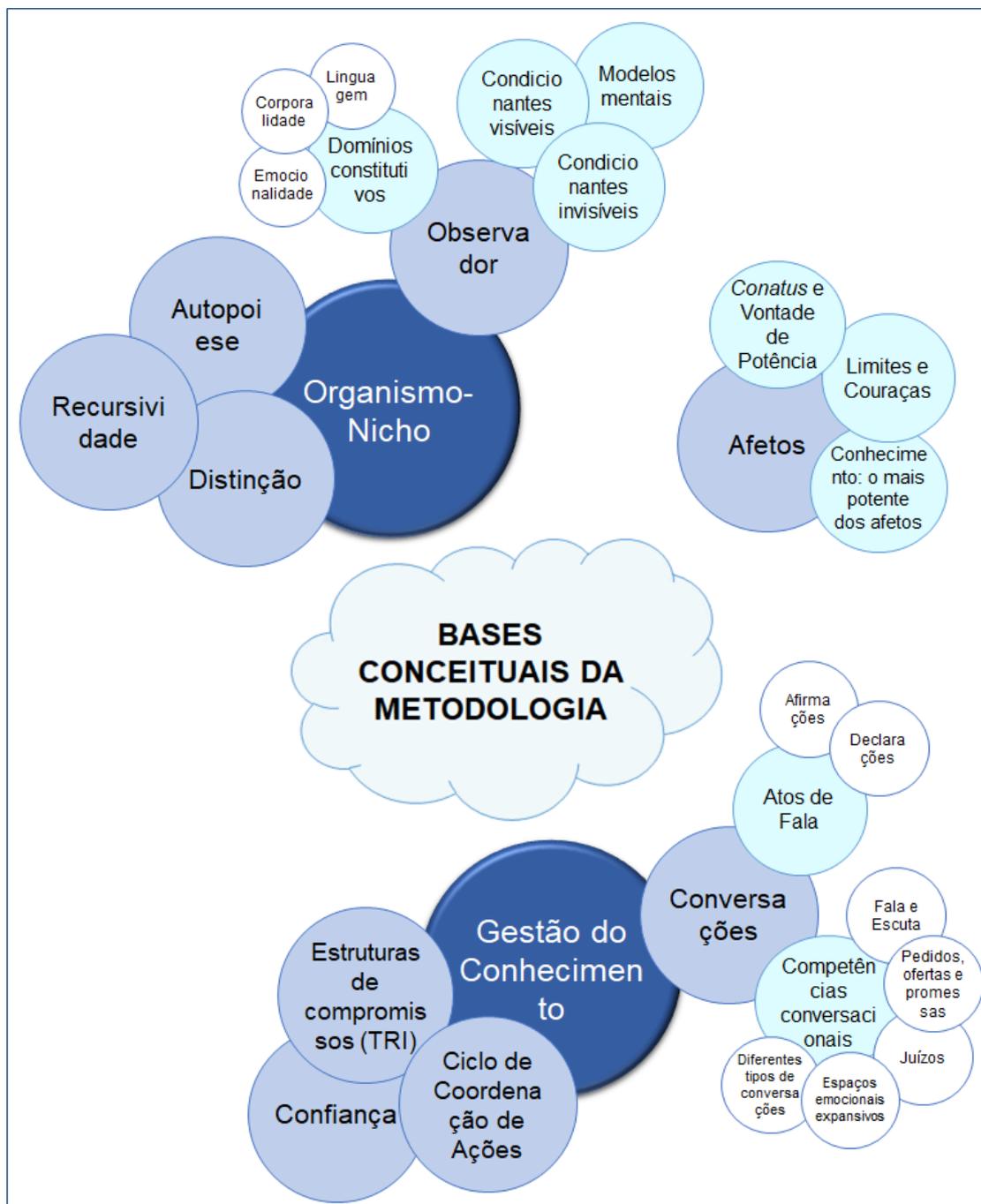
O grupo Gestão do Conhecimento (GC) considera aspectos relacionados à criação, compartilhamento, disseminação e uso do conhecimento nas organizações, tendo como foco o aspecto humano inerente a este processo. Envolve os subgrupos:

estruturas de compromissos – tríade (T-R-I); confiança; ciclo de coordenação de ações; e conversações.

No que se refere ao subgrupo das conversações, destacam-se: (i) os atos de fala e (ii) as competências conversacionais. Dos atos de fala surgem: as afirmações, que descrevem a realidade; e as declarações, que geram a realidade. As competências conversacionais estão organizadas como: capacidade de falar e escutar com efetividade; capacidade de fazer pedidos, ofertas e promessas; capacidade de fundamentar juízos; capacidade de criar espaços emocionais expansivos; e, por último, de desenvolver diferentes tipos de conversações. As conversações são responsáveis por grande parte dos afetos humanos. Esse subgrupo ampara fortemente as bases conceituais que fundamentam a metodologia à medida que fornece subsídios para os instrumentos de pesquisa que a compõem.

A Figura 35 apresenta as bases conceituais que fundamentam a metodologia de operacionalização do modelo proposto.

Figura 35: Bases conceituais da metodologia.



Fonte: Elaboração própria.

Tal como colocado, o eixo epistemológico apresentado na Figura 35 explicita os conceitos necessários ao desenvolvimento da metodologia de operacionalização do modelo de aprendizagem organizacional proposto por esta tese. As relações entre a metodologia desenvolvida e os conceitos referenciados são evidenciadas na Figura 48 e nos instrumentos de pesquisa apresentados nas seções 3.6.1 e 3.6.2 do capítulo 3, a seguir.

### 3 METODOLOGIA

O presente capítulo apresenta a metodologia empregada nesta pesquisa, de modo que são explicitadas sua caracterização, a base metodológica adotada, os procedimentos e etapas da pesquisa, o modelo de aprendizagem organizacional proposto, a metodologia de operacionalização do modelo, os instrumentos de coletas de dados, a estrutura completa de implantação e sustentação do MAC, os instrumentos de coleta dados, os procedimentos de análise dos dados e os pressupostos para aplicação da estrutura.

#### 3.1 Caracterização da pesquisa

A presente investigação adota a pesquisa-ação como base metodológica, pois, tendo como base os eixos epistemológicos apresentados nas bases conceituais que a fundamentam (ver seções 2.8.1 e 2.8.2), propõe uma estrutura de implantação e sustentação de um modelo de aprendizagem organizacional contínua capaz de fornecer e operacionalizar estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional, por meio da potencialização da capacidade dos envolvidos nas redes de compromissos conversacionais (e, conseqüentemente, das organizações) observarem, refletirem e gerenciarem as variáveis que orientam as conversas por meio das quais ações são coordenadas e resultados são alcançados.

É ao mesmo tempo teórica, pela investigação dos fundamentos teóricos usados como referência, e aplicada, porque trata da proposição de um modelo que está sendo elaborado e que deve ser testado e ajustado, conforme os resultados do seu teste de implantação.

Combina raciocínios dedutivos, pela possibilidade de extrair conclusões específicas e logicamente certas, a partir de um conjunto de proposições gerais; e indutivos, pela possibilidade de alcançar prováveis conclusões gerais, a partir de fatos e observações específicas (STERNBERG, 2000). Também é uma pesquisa mista, por combinar aspectos quantitativos e qualitativos para recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

Trata-se de uma pesquisa hipotética-dedutiva por partir da percepção de lacunas ou incoerências nos conhecimentos que envolvem a formulação das hipóteses de pesquisa e, por observação e inferência dedutiva, testar a possibilidade

da ocorrência de fenômenos abrangidos pelas hipóteses (MARCONI e LAKATOS, 2019); e descritiva por investigar as causas e as consequências dos fenômenos estudados (GIL, 2019).

É considerada uma pesquisa bibliográfica e, tendo em vista a aplicação do modelo proposto – o que envolve a observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, a coleta de dados a eles referentes e o registro de variáveis consideradas relevantes –, é também uma pesquisa de campo.

Quanto aos instrumentos de pesquisa, serão utilizados questionário, lista de perguntas norteadoras de discussões, entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Este último, pela necessidade de uso explícito da interação das redes de compromissos selecionadas para a produção de dados e *insights* que seriam menos acessíveis sem tal interação. Apoiado em Morgan (2002), pretende-se buscar:

- a orientação do indivíduo em um novo campo;
- a geração de hipóteses, com base nos *insights* dos informantes;
- o desenvolvimento de novos programas de entrevista e de questionários; e
- a obtenção de interpretações por parte dos participantes sobre resultados obtidos durante o estudo.

A partir dos dados coletados, serão realizadas (FLICK, 2009):

- Análise de conteúdo, por permitir codificação do material empírico coletado, criando categorias e desenvolvendo reflexões e teorias.

Quadro 4: Síntese da caracterização da pesquisa.

Classificação	Tipo	Aplicação
Abordagem	Quali-quantitativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O sujeito do estudo (organizações investigadas) fornece parte dos elementos da investigação, com o intuito de descrever a realidade apontada. É realizada uma análise, por meio da interpretação do pesquisador.</li> <li>• Busca-se compreender, com base em dados qualificáveis, a realidade de determinados fenômenos, a partir da percepção dos diversos atores sociais (GIL, 2019).</li> <li>• Há tratamento quantitativo na análise dos dados.</li> </ul>
Finalidade	Aplicada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procura desenvolver um conhecimento científico a ser aplicado na prática, intervindo no mundo real.</li> </ul>
Objetivos	Descritiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investiga as causas e as consequências dos fenômenos estudados e, por meio da pesquisa bibliográfica, procura retratar o assunto estudado.</li> </ul>
Metodologia	Pesquisa-ação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem o duplo objetivo de pesquisa e ação, envolve teoria e prática (THIOLLENT, 2011).</li> <li>• Caracteriza-se pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa (GIL, 2019).</li> </ul>

Método	Hipotético-dedutivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Método da tentativa e erro. Consiste na identificação de um problema e na formulação de hipóteses para serem testadas. Testa-se as hipóteses para eliminar as falsas e identifica-se aquelas que podem solucionar o problema.</li> <li>• À medida que hipóteses são refutadas, falsas verdades são eliminadas e à medida que hipóteses são confirmadas, abre-se oportunidades para que sejam estudadas de forma mais detalhada.</li> <li>• Não busca uma verdade absoluta, pois parte da premissa de que o conhecimento perfeito não é alcançável, primeiro porque sempre poderá surgir uma hipótese nova e segundo porque mesmo as hipóteses ainda não eliminados poderão ser refutadas no futuro.</li> <li>• A ideia é que a ciência descarte num processo cíclico de pesquisas todas as hipóteses falsas que foram encontradas ao longo do tempo, fazendo com que o conhecimento se aproxime cada vez mais da verdade.</li> </ul>
Procedimento técnico	Pesquisa bibliográfica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite ao pesquisador cobrir uma gama maior de fenômenos (GIL, 2019). Busca-se especialmente desvendar os relacionamentos entre conceitos, ideias e características de um objeto.</li> <li>• Realiza-se a comparação de vários ângulos diferentes sobre um problema.</li> </ul>
	Pesquisa de campo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O pesquisador vai à realidade estudada (espaços relacionais investigados) e coleta os dados do objeto estudado.</li> <li>• Visa identificar os fenômenos no mundo natural, sem que o pesquisador tenha qualquer controle sobre as variáveis.</li> </ul>

Fonte: elaboração própria.

### 3.2 Base metodológica adotada

A base metodológica adotada nesta tese é a pesquisa-ação, proposta que surgiu com o psicólogo social alemão Kurt Lewin (1890-1947), que desenvolveu uma metodologia para fazer uma pesquisa que permitisse estudar os fenômenos em transformação e propor melhorar essas transformações. Posteriormente, a pesquisa-ação passou a ter grande influência da pesquisa participante, bastante desenvolvida na América Latina por estudiosos como o educador e filósofo Paulo Freire (1921-1997) e o pesquisador e sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1925-2008), que desenvolveu a ideia de uma pesquisa-ação participativa. Kurt Lewin tinha como foco a coletividade e a comunicação entre os indivíduos e a coletividade, aspectos fundamentais para a proposta desenvolvida nesta tese. Para o autor, a pesquisa-ação tem como função compreender mecanismos que ocorrem no âmbito da coletividade para cada indivíduo que faz parte dessa coletividade.

Pesquisa-ação é um termo genérico, que abrange diferentes formas de pesquisa orientada para a ação (COUGHLAN e COUGHLAN, 2002). Tem como foco a ação refletida, capaz de mudar a própria forma de agir (FALS BORDA, 1981).

Algumas definições dadas ao termo pesquisa-ação:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

[...] toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática. (DAVID, 2005, p. 443).

Pesquisa coletiva de caráter colaborativo e participativo, formada por um ou mais participantes em situações sociais. (KEMMIS e MCTAGGART, 1998).

[...] metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança no âmbito de grupos, organizações e comunidades. (GIL, 2017, p. 38).

De acordo com Cohen e Manion (1989), o objetivo da pesquisa-ação é situacional e específico, sua amostra geralmente é restrita e não se tem controle sobre as variáveis trabalhadas no ambiente. Dessa forma, os resultados da pesquisa-ação não podem ser generalizados, sendo válidos apenas no ambiente restrito em que a pesquisa é realizada.

É a natureza do relacionamento entre o pesquisador e seus sujeitos que constitui a principal razão para conceituar a pesquisa-ação como um desenho distinto. Na pesquisa-ação o pesquisador passa a fazer parte do campo de investigação (BRYMAN, 1989). É ativo no processo de pesquisa, aplicando técnicas, ferramentas, processos e colhendo resultados. Seu nível de participação no campo é intenso. Todavia, o pesquisador não toma decisões sozinho. Desde o problema de pesquisa até a finalização do processo, o pesquisador compartilha poder com as pessoas do campo. No processo de busca de problema no campo existe um caráter político empoderador e emancipador das pessoas que estão vivenciando o processo ao lado do pesquisador. Os membros dos grupos trabalhados não são apenas convidados ou fornecedores de informações para a pesquisa (DESROCHE, 2006; THIOLLENT, 2011). Não há, portanto, sujeitos de pesquisa, mas sim parceiros e colaboradores.

Dadas tais características, há que se estar atento à importância da neutralidade por parte do pesquisador para que suas crenças e valores não interfiram na condução

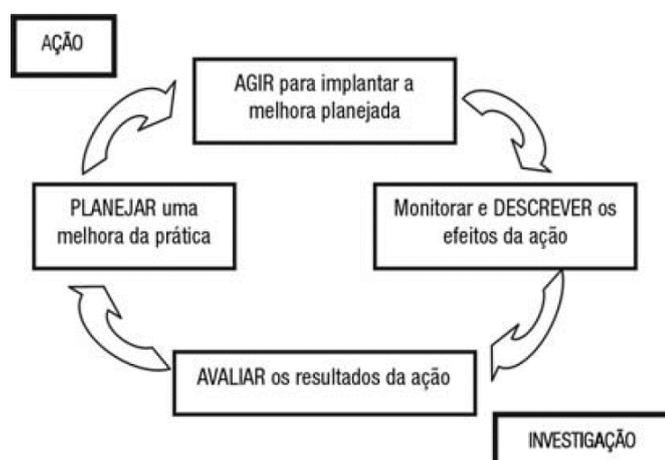
da pesquisa. A condução do trabalho, a análise e os resultados não devem vir com o viés do que o pesquisador pensa ser certo ou errado.

Thiollent (2011) propõe as seguintes etapas para pesquisa-ação: (i) identificação e mobilização dos grupos; (ii) colocação dos problemas; (iii) planejamento da pesquisa; (iv) intervenção e experimentos; e (v) avaliação. Gil (2017) destaca ações que, embora não ordenados no tempo, podem ser considerados etapas: (i) fase exploratória; (ii) formulação do problema; (iii) construção de hipóteses; (iv) realização do seminário; (v) seleção da amostra; (vi) coleta de dados; (vii) análise e interpretação dos dados; (viii) elaboração do plano de ação; e (ix) divulgação dos resultados. Kemmis e McTaggart (1998) sugerem: (i) planejamento da mudança; (ii) ação e observação a respeito do processo e das consequências da mudança; (iii) reflexões sobre esses processos e consequências; (iv) replanejamento; (v) novas ações e observações; (vi) outras reflexões, e assim por diante.

Tripp (2005) chama atenção para a importância de se reconhecer a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo de aprimoramento da prática por meio da ação e da investigação. “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (p. 446).

A Figura 36, a seguir, representa em quatro fases o ciclo básico da investigação-ação propostos por Tripp (2005). Após essas etapas é possível fazer um replanejamento, novas ações, observações e reflexões.

Figura 36: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: Extraído de Tripp (2005, p. 446).

Outro aspecto relevante ao se adotar a pesquisa-ação está na atenção que deve ser dada ao quanto a ação e a investigação se aproximam ou se distanciam. Embora exista uma forte relação entre os objetivos da pesquisa e os objetivos da ação, é preciso ter muita clareza do que se quer em termos de objeto de investigação e objetivos da pesquisa e objetivos da ação. O que é objeto de investigação no campo da pesquisa e o que é objeto de ação. O planejamento da pesquisa deve considerar o equilíbrio dessas duas dimensões.

A adoção da pesquisa-ação como estratégia metodológica para esta tese ancora-se nos dois objetivos atribuídos por Thiollent (2011) à metodologia:

- Resolver questões concretas e produzir resultados a partir da solução de problemas identificados no contexto específico trabalhado – ambiente natural, grupo social que envolve diferentes atores (objetivo prático).
- Construir conhecimentos relevantes sobre o problema trabalhado no contexto selecionado (objetivo teórico).

Além desses objetivos, o caráter participativo, a integração entre pesquisa e intervenção e a atenção voltada para a realização de diagnósticos, identificação de problemas e levantamento de soluções, também contribuíram para a adoção da pesquisa-ação nesta tese.

### 3.3 Procedimentos e etapas da pesquisa

Para cumprir o objetivo geral da pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos descritos no quadro a seguir.

Quadro 5: Procedimentos metodológicos.

Objetivos específicos		Procedimentos metodológicos
OE1	Revisar e analisar criticamente a produção bibliográfica sobre os fluxos de conhecimento organizacionais e os principais ramos teóricos relacionados à visão pragmática presente no universo das conversações, que norteiam o atuar humano, tendo como base estudos realizados no âmbito da filosofia, da Ontologia da Linguagem, da Teoria da Complexidade, das bases da biológico-cultural da linguagem, de modelos relacionados ao processo de aprendizagem, e da compreensão de afeto oriunda de Nietzsche e Espinosa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantamento bibliográfico e análise de conteúdo, cujas fontes iniciais para coleta de dados foram livros especializados, artigos científicos e trabalhos acadêmicos, a fim de examinar: o percurso epistemológico do termo informação para a CI, observando o olhar dado ao ser humano e ao uso pragmático da linguagem, como viés para reflexão sobre o conhecimento no âmbito da GC e sua relação com a dinâmica de funcionamento das organizações; e os principais ramos teóricos relacionados à visão pragmática presente no universo das conversações, desde uma leitura epistemológica do atuar humano até uma abordagem dos espaços relacionais como espaços de afeto.</li> </ul>
OE2	Apresentar bases conceituais, oriundas dos referenciais teóricos, que permitam o desenvolvimento de uma estrutura de implantação e sustentação de um modelo de aprendizagem organizacional contínua que tenha como base uma plataforma conversacional sustentada na filosofia, em teorias e métodos relacionados ao universo das conversações e nas práticas conversacionais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise dos conteúdos obtidos nos OE1.</li> <li>• A partir dos conteúdos analisados, seleção e mapeamento de ideias, argumentos e conceitos que fundamentem e orientem o desenvolvimento de uma estrutura de implantação e sustentação de um modelo de aprendizagem organizacional contínua e de uma metodologia que o implante e sustente.</li> </ul>
OE3	Desenvolver uma estrutura de implantação e sustentação de um modelo de aprendizagem organizacional contínua a partir das bases conceituais propostas, cujos resultados contribuam para a potencialização dos envolvidos nas redes de compromissos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento da estrutura a partir das bases conceituais propostas. Inclui: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Desenho do modelo de aprendizagem organizacional proposto a partir dos resultados obtidos nos OE1 e OE2.</li> <li>○ Desenho da metodologia de operacionalização do modelo proposto a partir dos resultados obtidos no OE1 e OE2.</li> <li>○ Desenvolvimento da estrutura completa de implantação e sustentação do</li> </ul> </li> </ul>

	conversacionais em suas formas de <i>ser</i> , <i>estar</i> e <i>gerar</i> resultados individuais e coletivos.	<p>modelo de aprendizagem organizacional proposto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Desenvolvimento dos instrumentos de coleta de dados (Apêndices A a G) que compõem a metodologia de operacionalização do modelo.</li> <li>○ Realização de pré-testes.</li> </ul>
OE4	Aplicar a estrutura desenvolvida em setor específico da sociedade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Envolve: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Preparação para início da pesquisa e levantamento dos dados demográficos da amostra, por meio do Apêndice C.</li> <li>○ Execução da metodologia de operacionalização do modelo de aprendizagem organizacional proposto dentro da estrutura: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Etapa 1: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Inserção de distinções relacionadas às variáveis investigadas;</li> <li>○ Aplicação do instrumento de coleta de dados relacionado ao fluxo e aproveitamento de conhecimentos e às competências conversacionais, Figura 38, por meio dos Apêndice D.</li> </ul> </li> <li>● Etapa 2: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Consolidação dos dados coletados, análise e reflexões com apoio das variáveis apresentadas na Figura 39, por meio do Apêndice E.</li> <li>○ Apresentação, a partir dos dados coletados, das possíveis lacunas (<i>gaps</i>) relacionadas ao fluxo de aproveitamento de conhecimentos e às competências conversacionais do grupo.</li> <li>○ Reflexões sobre os resultados apresentados com apoio das variáveis indicadas na Figura 39, por meio dos Apêndice E.</li> </ul> </li> <li>● Etapa 3: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Identificação de estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional, por meio da potencialização da capacidade dos envolvidos nas redes de compromissos conversacionais (Apêndice F).</li> <li>○ Proposição de ação de normatização com potencial de dar sustentabilidade ao modelo de aprendizagem organizacional contínua implantado.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

OE5	<p>Analisar resultados da aplicação, realizar os ajustes necessários e apresentar a estrutura de implantação e sustentação do modelo de aprendizagem organizacional contínua aplicada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encerramento da pesquisa. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Levantamento da situação final das variáveis relacionadas às hipóteses de pesquisa, por meio do Apêndice G.</li> <li>○ Apresentação para a organização dos resultados empíricos obtidos com a aplicação da estrutura.</li> <li>○ Reflexões a respeito da pesquisa realizada, dos resultados obtidos e das possibilidades futuras no espaço relacional em que a estrutura foi aplicada.</li> </ul> </li> <li>• Análise dos resultados encontrados à luz das bases conceituais estabelecidas, a fim de confirmar as hipóteses da pesquisa. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cotejo das proposições com os resultados empíricos obtidos com a aplicação da estrutura.</li> <li>○ Verificação das hipóteses de pesquisa.</li> <li>○ Disponibilização dos resultados para a organização.</li> </ul> </li> <li>• A partir dos resultados obtidos com a análise dos resultados, realização dos ajustes necessários, revisão dos pressupostos para aplicação da estrutura em outras organizações e apresentação de versão atualizada da estrutura.</li> </ul>
-----	--	---

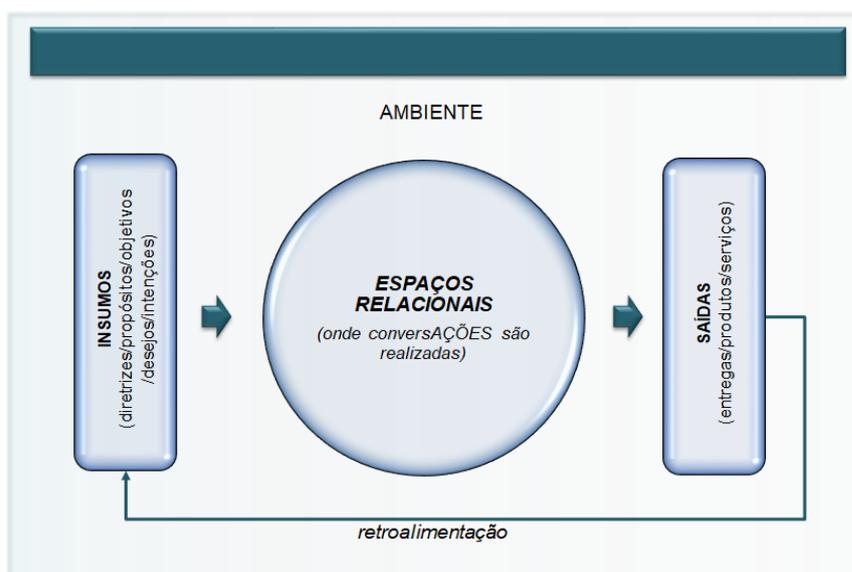
Fonte: elaboração própria.

### 3.4 Modelo de Aprendizagem Organizacional Contínua (MAC)

O modelo de aprendizagem organizacional contínua (MAC) ao qual se propõe esta tese tem como base uma plataforma conversacional que encontra sustentação na filosofia e nas teorias e métodos relacionados ao universo das conversações trabalhados nesta tese.

Para seu desenvolvimento, esta pesquisa parte dos estudos de Chiavenato (2003) e Laudon e Laudon (2010), descritos na sessão 2.1.3, e apresenta uma visão tradicional de um sistema organizacional (Figura 37), com cinco elementos básicos: entrada (insumos, diretrizes, propósitos, objetivos, desejos e intenções), processamento (realizado nos espaços relacionais, redes de conversações onde ações são coordenadas e resultados alcançados), saída (entregas de produtos e serviços), resultados (impactos e desempenhos obtidos) que retroalimentam o sistema, e ambiente (meio ou nicho do qual faz parte).

Figura 37: Visão tradicional de um sistema organizacional.



Fonte: Elaboração própria.

Além dos conceitos explicitados nas bases que fundamentam o modelo (ver seção 2.8.1), este estudo considera os seguintes conceitos dados ao termo modelo:

Modelo tem origem no latim vulgar *modellus*, radicado em módulo (pequena medida, padrão). É uma representação conceitual, ou física, de um processo, ou de um sistema, ou, ainda, de um fenômeno ou de um objeto<sup>46</sup>. (MADEIRA, 2013).

<sup>46</sup> “O comportamento daquilo que é representado por um modelo científico é definido em termos das interações e/ou relações/relacionamentos entre os seus elementos/componentes, e não (nunca)

[...] um modelo é uma representação de uma ideia, objeto, acontecimento, processo ou sistema, criado com um objetivo específico<sup>47</sup>. (JUSTI, 2006, p. 175, tradução livre).

Tomados no sentido epistemológico todos podem ser considerados como estruturas concretas ou abstratas que visam de alguma forma representar alguns aspectos de uma determinada realidade - fato ou coisa ou fenômeno. (SILVA e CATELLI, 2019, p. 7).

Os esforços empreendidos nesta pesquisa, em especial, os descritos no objetivo específico OE4 (ver seção 3.2), também consideram os entendimentos de Lasrado et al. (2015), Becker et al. (2010) e Rosemann et al. (2005) a respeito da necessidade da utilização de métodos empíricos e da realização de avaliações consistentes no processo de desenvolvimento de um modelo.

O modelo de aprendizagem organizacional contínua proposto visa operacionalizar estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional, por meio da potencialização da capacidade dos envolvidos nas redes de compromissos conversacionais (e, conseqüentemente, das organizações) observarem, refletirem e gerenciarem as variáveis que orientam as conversas por meio das quais ações são coordenadas e resultados são alcançados. Para isso, assume que espaços relacionais são espaços complexos que acontecem na relação organismo-nicho, por meio das conversas (verbais ou não verbais), e são movidos por afetos.

Utilizando-se das bases teóricas necessárias e úteis para aprimorar os fluxos de conhecimento existentes nos espaços relacionais, o modelo propõe a incorporação (também no sentido de compreensão) de variáveis relacionadas ao universo das conversações no dia a dia dos indivíduos e dos grupos que compõem as redes de compromissos conversacionais das organizações (públicas, privadas, familiares, formais ou informais).

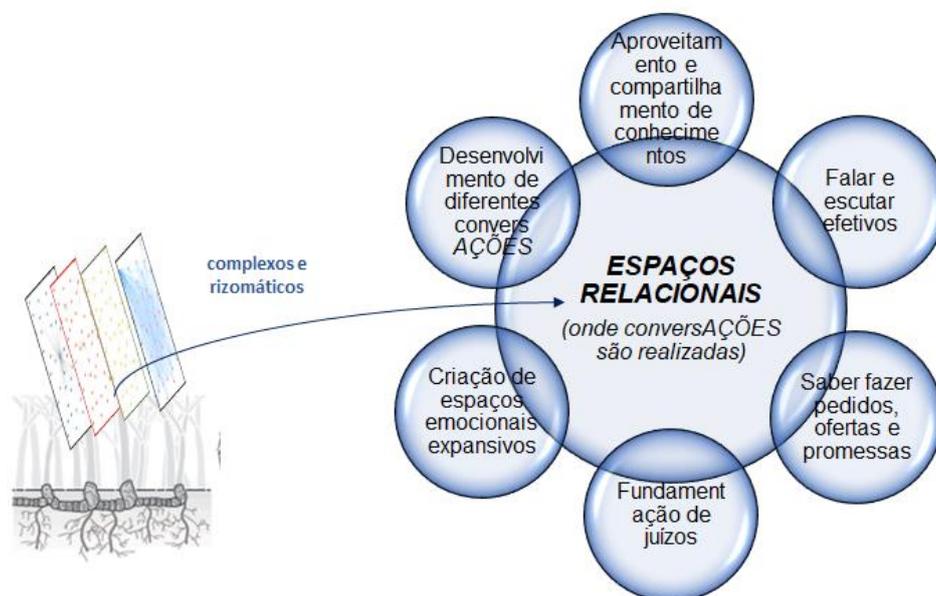
O primeiro grupo de variáveis trabalhadas no modelo corresponde a questões relacionadas ao fluxo e aproveitamento de conhecimentos e às competências conversacionais apresentadas por Flores (2015), Echeverría (2004) e Kofman (2002, vol. II), conforme seção 2.3.2.2 (Figura 38).

---

pelos seus elementos/componentes, considerados individualmente, enquanto singularidades tautológicas referentes.” (MADEIRA, 2013)

<sup>47</sup> “[...] un modelo es una representación de una idea, objeto, acontecimiento, proceso o sistema, creado con un objetivo específico.” (JUSTI, 2006, p. 175)

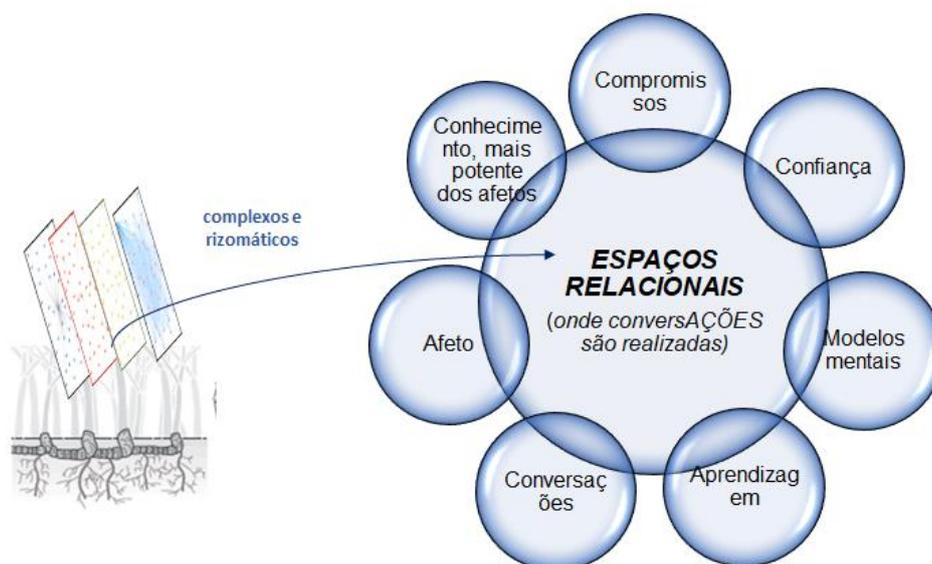
Figura 38: Variáveis relacionadas às competências conversacionais e ao fluxo de aproveitamento de conhecimentos.



Fonte: Elaboração própria.

O segundo grupo de variáveis trabalha elementos teóricos relacionados à visão pragmática presente no universo das conversações, tendo como base estudos realizados no âmbito da filosofia, da Teoria da Complexidade, das bases biológico-culturais da linguagem, de modelos relacionados ao processo de aprendizagem e da compreensão de afeto oriunda de Nietzsche e Espinosa (Figura 39).

Figura 39: Outras variáveis relacionadas ao universo das conversações.



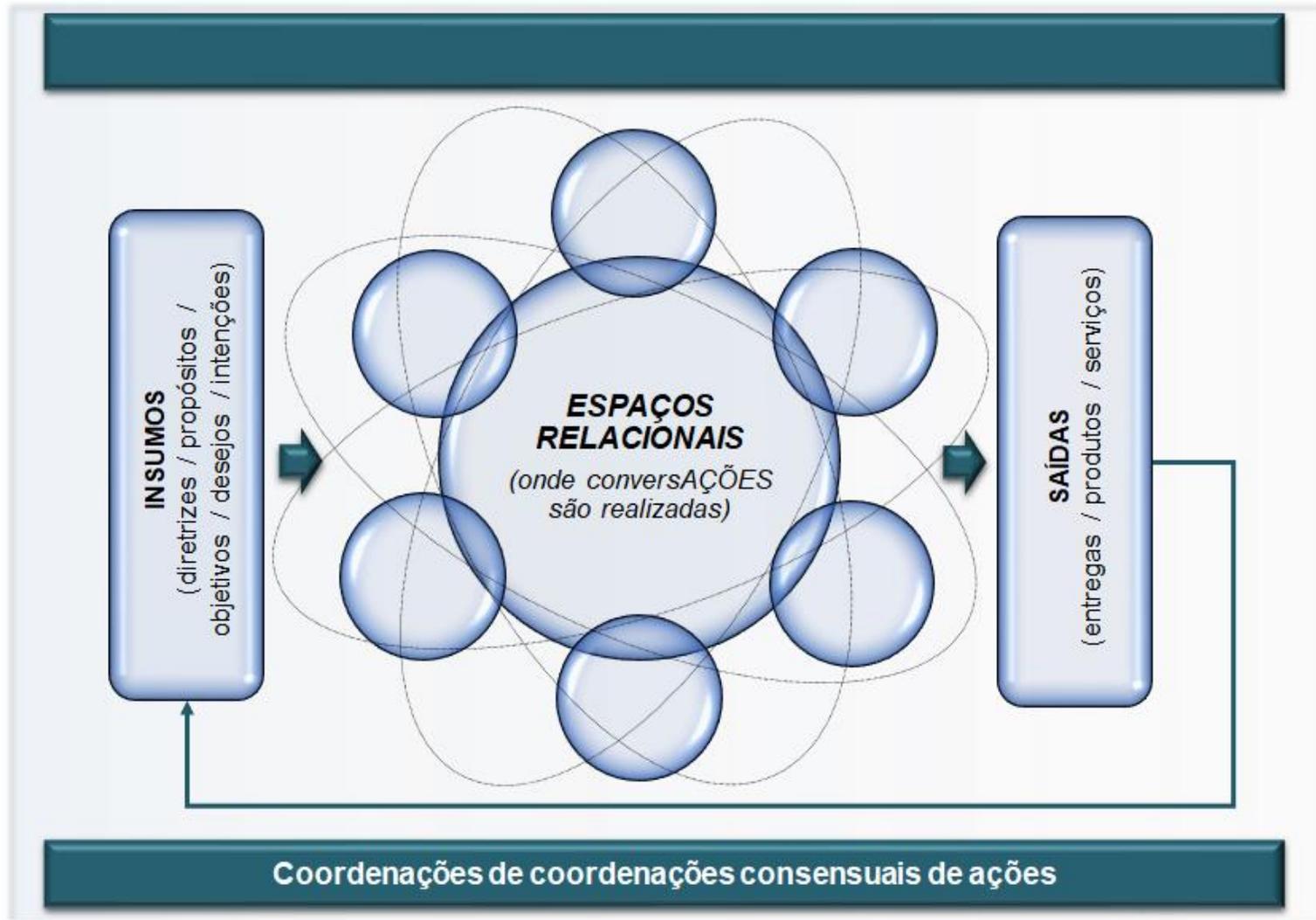
Fonte: Elaboração própria.

O processo de inserção e utilização desses dois grupos de variáveis nos espaços relacionais fazem parte da metodologia de operacionalização do modelo de aprendizagem organizacional proposto (ver seção 3.5) e são detalhados nos instrumentos de coleta de dados (ver seção 3.7) apresentados nos Apêndices D e E.

As Figuras 38 e 39 chamam atenção para o fato de que espaços relacionais são espaços complexos e rizomáticos. Ou seja, envolvem diversidade, convivência com o aleatório, mudanças e incertezas (ver seção 2.4.1). Também envolvem diversas conexões dentro e fora da rede (espaço relacional), multiplicidade, possibilidade de proliferação etc. (ver seção 2.4.4). Esses são aspectos importantes para a compreensão da relação entre espaços relacionais e as variáveis trabalhadas no modelo.

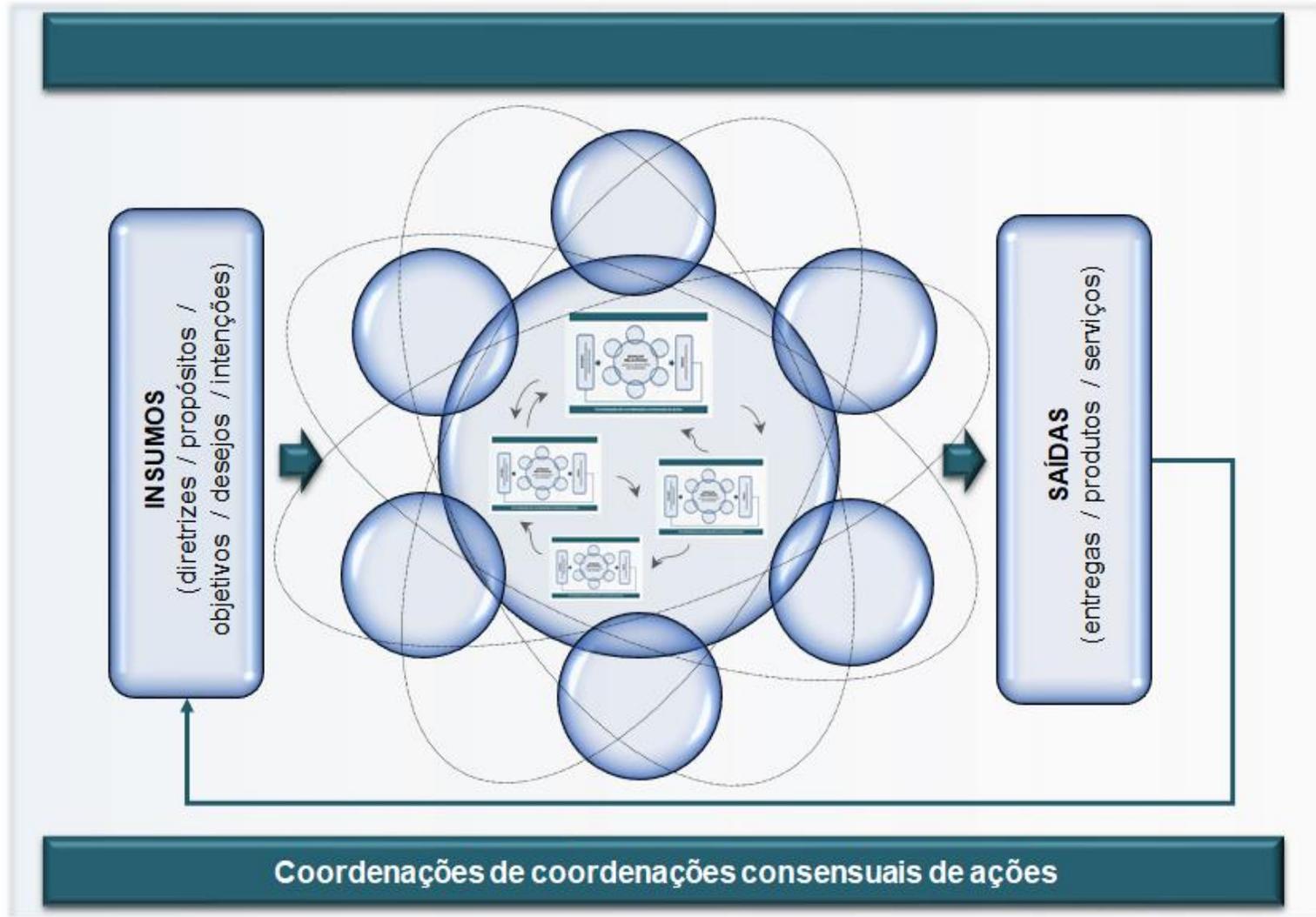
O modelo proposto pode ser observado em duas perspectivas. A primeira, Figura 40, apresenta a dinâmica complexa de um espaço relacional (por exemplo, um único grupo, uma única rede de conversações), representando uma única organização. A segunda perspectiva do modelo, Figura 41, apresenta a dinâmica complexa existente na interação entre  $N$  espaços relacionais (por exemplo, vários grupos, redes de conversações, organizações relacionando entre si), também representando uma única organização.

Figura 40: Modelo de aprendizagem organizacional – um único espaço.



Fonte: Elaboração própria.

Figura 41: Modelo de aprendizagem organizacional – múltiplos espaços.



Fonte: Elaboração própria.

As duas perspectivas de representação do modelo, Figuras 40 e 41, buscam demonstrar que as pessoas (os observadores) que fazem parte de um espaço relacional (composto por uma ou mais redes) não agem somente segundo as regras, normas, processos ou ferramentas da organização da qual fazem parte. Elas atuam como atuam e atingem os resultados que atingem a partir de diversos aspectos visíveis e invisíveis (expressos pelas variáveis relacionadas ao universo das conversações representadas pelos círculos menores em volta do círculo maior – espaço relacional), por vezes subjetivos, que impactam suas formas de *ser*, *estar* e *gerar* resultados.

Esses aspectos (variáveis apresentadas nas Figuras 38 e 37) influenciam os observadores que os seres humanos são (a maneira como veem a si mesmos e aos outros), sua habilidade de observar e de refletir sobre suas próprias ações, e de realizar a gestão de si mesmos e de suas interações com os outros (indivíduos e organizações).

Consequentemente, o conhecimento (no sentido de compreensão) e o uso do conhecimento a respeito dessas variáveis pode tornar o ser humano, os grupos e as organizações mais potentes nas suas capacidades de coordenar ações e gerar resultados. Todavia, tornar os indivíduos e grupos mais potentes inclui o entendimento de que o poder que transforma espaços relacionais e altera resultados (individuais e coletivos) passa por aquilo que muitas vezes é considerado pouco importante ou imperceptível nesses espaços.

De acordo com Foucault (1979), para compreender como o poder funciona numa sociedade, é necessário olhar para fenômenos menores, cotidianos, microscópicos (nas palavras do autor, fenômenos capilares que estão difundidos nos contatos entre as pessoas). Essas micro relações de poder se sustentam e sustentam as macro relações de poder (por exemplo, as decisões de uma grande organização ou de um governo). Para o filósofo, o poder funciona em cadeia e está em constante movimento. O poder existe enquanto prática, como uma rede de dispositivos ou mecanismos, correlacionando indivíduos que fazem uso dele e também sofrem sua ação.

Esse entendimento remete à reflexão sobre o potencial de afeto dos indivíduos e das organizações – no sentido de afecção, afetar e ser afetado, presentes em Nietzsche e Espinosa, como já descrito. Dessa forma, para compreender a

importância dos fenômenos presentes nas redes de compromissos conversacionais e seu potencial de geração de resultados, esta pesquisa considera que toda a dinâmica existente nos espaços relacionais diz respeito ao funcionamento microscópico das relações de poder em nível micro (entre os indivíduos e entre os grupos) e, conseqüentemente, macro (nas organizações, redes de organizações, Estados, nações etc.).

A Figura 42, a seguir, explicita a relação entre o modelo proposto e as bases conceituais que o fundamentam (ver seção 2.8.1). Os itens abaixo ajudam a explicar algumas das características do modelo:

- (i) Espaços relacionais são espaços complexos e rizomáticos. A linha pontilhada em formato de átomo simboliza a dinâmica complexa dos elementos que compõem os espaços relacionais. Entendimentos sobre o conceito de rizoma, princípios da complexidade e topologias das redes contribuem para a compreensão do comportamento das redes de compromissos conversacionais. De forma resumida:
  - a. Por serem rizomáticos, os espaços relacionais envolvem diversidade, aleatoriedade, múltiplas conexões e incertezas. Seus fluxos são distribuídos, e se rearticulam de acordo com a necessidade. Requer uma postura de abertura para o devir constante (DELEUZE e GUATTARI, 1995 e VASSÃO, 2010) (ver seção 2.4.4).
  - b. Por serem complexos, os espaços relacionais requerem novas óticas e pensamentos para dialogar com a realidade que vai além do que explicado apenas pela razão. Considera as múltiplas possibilidades e as dificuldades presentes em lidar com elas (MORIN, 2007 e MARIOTTI, 2000, 2010a, 2010b) (ver seção 2.4.2).
  - c. O grau de interatividade de uma rede depende do grau de conectividade, que, por sua vez, depende do seu grau de distribuição. Diferentes topologias de redes representam diferentes estruturas de espaços relacionais que exigem diferentes modalidades cognitivas de gestão. A compreensão da possibilidade de manifestação de diferentes topologias de redes (centralizado, descentralizado, distribuído e saturado) em um mesmo espaço relacional contribui para o melhor entendimento dos arranjos de

conexões, forças e fluxos que o configuram (FRANCO, 2008) (ver seção 2.4.3).

(ii) Na dinâmica organismo-nicho, o modelo proposto representa a possibilidade de um novo modo de ser para o sistema organizacional, à medida que:

- a. Ao tratar a organização e seus espaços relacionais como sistemas complexos e abertos, compreende que esses espaços envolvem diversidade, aleatoriedade, mudanças, incertezas e algum nível de auto-organização. Além disso, são influenciados pelo ambiente e também o influenciam (MORIN, 2007; MARIOTTI, 1999 e CHIAVENATO, 2003) (ver seção 2.1.3).
- b. Parte da leitura epistemológica do atuar humano para compreender o processo que levou o homem ocidental a atuar do modo como atua. De acordo com autores como Foucault (1979), Maturana (2009)<sup>48</sup>, Ferry (2010) e Mosé (2013), as organizações são como são devido ao processo de formação do modelo de pensamento do homem. O fato de um grupo pensar como pensa e atuar como atua não significa que sempre foi assim e que deve permanecer dessa forma<sup>49</sup>. O homem é uma invenção (FOUCAULT, 1979) (ver seção 2.2).
- c. Assume a linguagem como o modo de operar humano, entendendo o fenômeno da linguagem como o fenômeno da convivência (MATURANA e YÁÑEZ, 2009). Tem como base de sustentação do processo de entrada, processamento, saída e retroalimentação do sistema, considerando seu meio (nicho ou ambiente), o que Maturana (2014) denominou como fenômeno recursivo de “coordenações de coordenações consensuais de ações”. Esse conceito aponta para a capacidade peculiar que o ser humano tem de, ao existir no linguajar, atuar de maneira congruente com as coerências operacionais de suas experiências. Em outras palavras, o modelo fundamenta-se nessa capacidade comum a todos os seres

---

<sup>48</sup> “Vivemos na cultura do patriarcado”. (MATURANA, 2009)

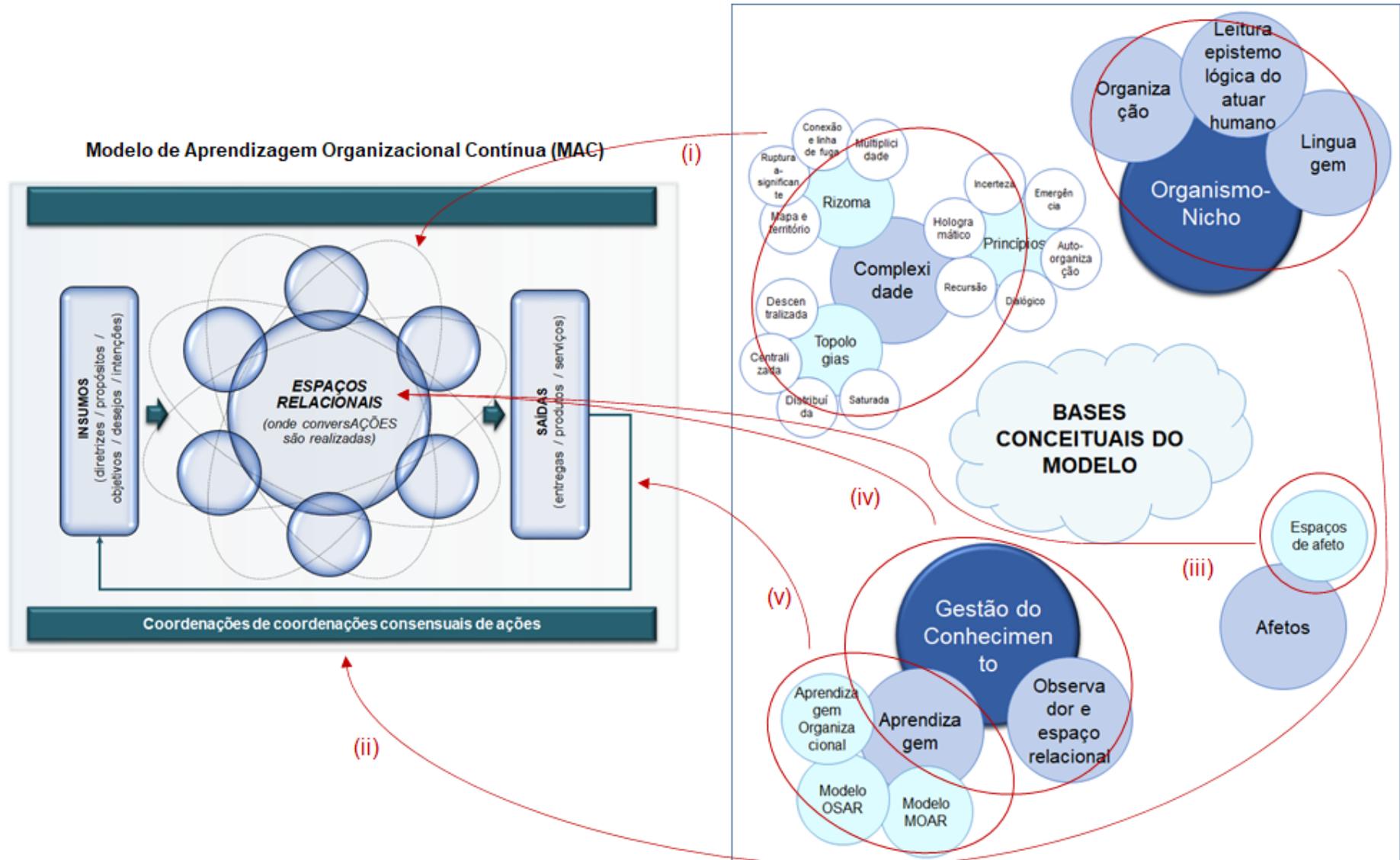
<sup>49</sup> “Ainda hoje, as organizações são majoritariamente baseadas no pensamento piramidal, de transferência de responsabilidade e de centralização do poder”. (FOUCAULT, 1979)

humanos (que permite a eles articularem ações e gerarem resultados) para torná-los mais potentes como observadores e ampliar suas capacidades de refletir e gerenciar a si mesmos e suas relações (ver seções 2.5.1, 2.5.3 e 2.8.1).

- (iii) Espaços relacionais são espaços de afeto. Na perspectiva de pensadores como Nietzsche, Espinosa e Maturana, o que constrói os laços sociais – entre sujeitos, entre indivíduos e instituições ou entre instituições – são os afetos (MARTINS, 2009 e SAFATLE, 2015). A capacidade que o ser humano tem de afetar e ser afetado remete ao seu poder de criar e de transformar ações e resultados. Todavia, a realização de transformações nos espaços relacionais, exige a transformação de sua capacidade de afetar e de ser afetado. Ou seja, implica no desenvolvimento de novas formas de afeto (ver seção 2.7.1). Daí a importância da reflexão sobre o conhecimento (sobre o potencial humano de afetar e ser afetado, o que envolve a aliança entre mente e corpo, emoção e razão) como o mais potente dos afetos, à medida que permite que cada ser se torne mais capaz de agir no mundo (ver seção 2.7.4).
- (iv) A Gestão do Conhecimento organizacional passa necessariamente pelos espaços relacionais, ou seja, pelas redes de compromissos estabelecidas na organização. Diferentes tipos de ações individuais e organizacionais podem ser desenvolvidos para contribuir para o processo de criação, armazenamento, compartilhamento e aplicação do conhecimento (ver seção 2.1.2). Envolve a compreensão de que:
- a. O observador existe no espaço relacional. Logo, a maneira como o indivíduo observa, atua e gera resultados refere-se aos sistemas de que participa e às posições que ocupa nesses sistemas (ECHEVERRÍA, 2009b). Na microfísica do poder, o poder de afetar e ser afetado (agindo e obtendo resultados nas relações) é exercido em diferentes níveis. Envolve não só os líderes, mas todos que atuam no espaço relacional (FOUCAULT, 1979) (ver seção 2.6.2.4).
  - b. Aprendizagem organizacional envolve transformações e retroalimentações individuais e coletivas fundamentais para a GC (ver seções 2.6.1 e 2.6.2).

- (v) O modelo proposto fundamenta-se no conceito de aprendizagem organizacional adotado para esta pesquisa (presente na seção 2.6.2.1) e assimila características dos modelos OSAR e MOAR, em especial: compreende que resultados decorrem de ações e considera a importância da reflexão sobre os condicionantes (visíveis e ocultos) da ação humana; a possibilidade de diferentes níveis de aprendizagem (1ª, 2ª e 3ª ordem) do indivíduo e da organização; e a existência de um ambiente (sistema/nicho/espaco relacional) que impacta (afeta) o observador (indivíduo/organização) e é impactado (afetado) por ele (ver seções 2.6.2.1, 2.6.2.2 e 2.6.2.3).

Figura 42: Relação entre o modelo proposto e as bases conceituais que o fundamentam.



Fonte: Elaboração própria.

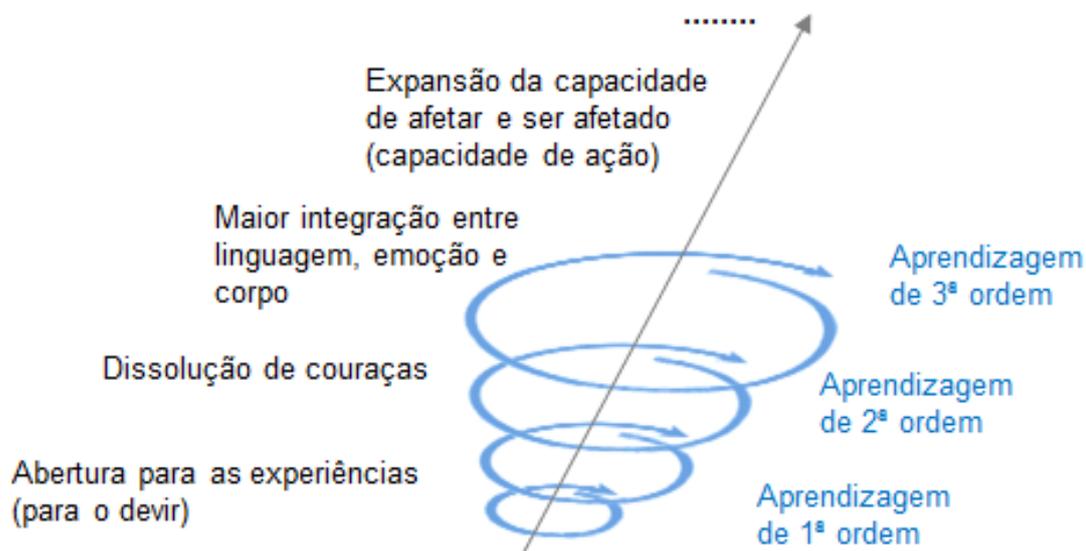
Dependendo do porte, negócio e objetivo da organização, os espaços relacionais podem fazer uso de ferramentais e processos, tais como: sistemas de controle de qualidade, sistemas orçamentários, sistemas de informações gerenciais, sistemas de gestão do conhecimento, processos de planejamento estratégico, metodologias de gestão de projetos, metodologias de mapeamento de processos, e tantos outros instrumentos de apoio ao trabalho das equipes.

Independentemente da organização e das ferramentas, métodos ou técnicas por ela utilizada, o modelo proposto tem como foco o ser humano e suas relações. Busca, portanto, o melhor uso dos recursos organizacionais, por meio da expansão da capacidade de reflexão e de ação dos indivíduos. Pode ser implantado em qualquer espaço relacional composto por duas ou mais pessoas. Ex.: eventos de planejamento estratégico, ambientes de construção de produtos, espaços de análise de indicadores, trabalhos em grupo, reuniões ou qualquer outro tipo de espaço de conversação que vise gerar resultados.

A compreensão desses elementos teóricos, detalhados nos referenciais teóricos, contribui para o entendimento de que o funcionamento de uma organização não depende unicamente das suas ferramentas, normas, regras e processos, e também não depende somente da liderança. O potencial de aprendizagem organizacional depende do potencial de aprendizagem dos membros da organização.

As dimensões de aprendizagem apresentadas na Figura 43, a seguir, têm como base os estudos sobre a capacidade de expansão do ser humano desenvolvidos por autores como Espinosa ([1677] 2009), Nietzsche (2014a, 2014b, 2017), Baterson (1979,1991), Argyris (1977, 1999), Kofman (2002, v. I), Maturana e Varela (2001), Maturana (2002, 2009 e 2014), Echeverría (2003, 2009a e 2009b) e Reich (2009). Busca explicitar os diferentes níveis e possibilidades de transformações no âmbito do atuar humano detalhadas nos referenciais teóricos desta tese (ver seções 2.3, 2.6 e 2.7).

Figura 43: Dimensões de aprendizagem.



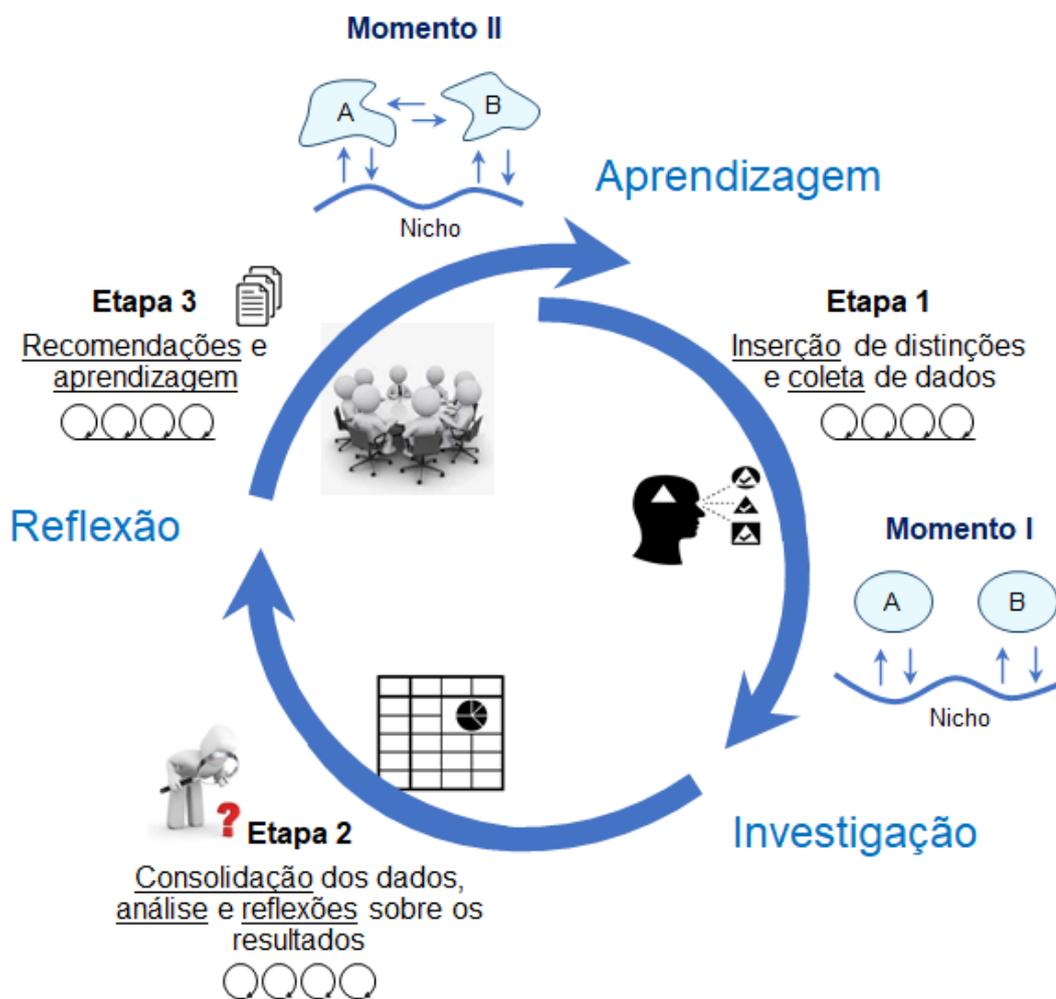
Fonte: Elaboração própria.

Por meio de um processo recursivo de aprendizagem, o MAC proposto visa a construção de novas formas de *ser*, *estar* e *gerar* resultados – em diferentes níveis de aprendizagem (1ª, 2ª e 3ª ordem) dos indivíduos, dos grupos (redes de compromissos conversacionais) e da organização (redes compostas por outras redes). A seção a seguir apresenta a metodologia que viabiliza a operacionalização do modelo.

### 3.5 Metodologia de operacionalização do MAC

A metodologia apresentada nesta seção estabelece os passos e os instrumentos necessários para a operacionalização do modelo de aprendizagem organizacional proposto nesta pesquisa. A Figura 44, a seguir, apresenta as três etapas que compõem a metodologia. Trata-se de um processo incremental e recursivo, onde as três etapas previstas podem ser executadas tantas vezes quantas forem necessárias.

Figura 44: Etapas de aplicação da metodologia de operacionalização do modelo.



Fonte: Elaboração própria.

Cada vez que as três etapas são executadas ocorre uma mudança no espaço relacional (rede de compromissos conversacionais) em que a metodologia estiver sendo aplicada. Os momentos I e II, apresentados na Figura 44, mostram que, aos poucos, tanto o organismo (indivíduo, grupo, organização) quanto o nicho (meio, sistema, ambiente, organização) mudam no decorrer do processo. O que se busca é o aprendizado do indivíduo, dos grupos e da organização.

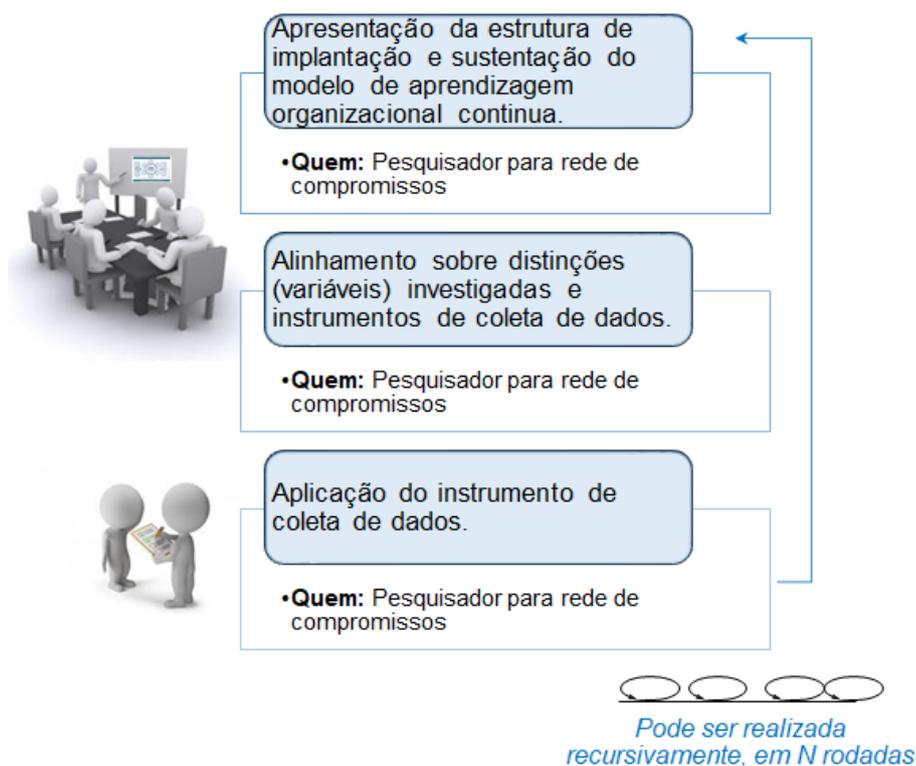
A seguir uma breve descrição de cada uma das etapas que compõem a metodologia.

### 3.5.1 ETAPA 1 - INSERÇÃO DE DISTINÇÕES E COLETA DE DADOS

De forma recursiva, a etapa 1 da metodologia insere nas redes de compromissos conversacionais (espaços relacionais trabalhados), novas distinções

e possibilidades de reflexões sobre as variáveis relacionadas às competências conversacionais e ao aproveitamento de conhecimentos (ver Figura 38). A Figura 45, a seguir, resume as atividades a serem realizadas nessa etapa da metodologia.

Figura 45: Etapa 1 - Inserção de distinções e coleta de dados.



Fonte: Elaboração própria.

O trabalho deve ser iniciado com um alinhamento sobre a estrutura de implantação e sustentação do modelo de aprendizagem organizacional contínua, com foco na metodologia de operacionalização do modelo. Nesse primeiro contato entre o pesquisador e a equipe do espaço relacional trabalhado, deve ser aplicado um questionário que tem como objetivo realizar um levantamento dos dados demográficos do grupo de pessoas que participarão da pesquisa (Apêndice C).

Após esse primeiro contato, a cada rodada (encontro ou reunião) realizada nessa etapa, informações sobre as situações das variáveis investigadas (Figura 38) são coletadas por meio do instrumento de pesquisa correspondente (Apêndice D), descrito na seção 3.7.3. Para auxiliar o preenchimento desse instrumento de pesquisa foi elaborada uma lista de perguntas norteadoras (Apêndice E) e uma proposta de roteiro para reuniões da etapa 1 (Apêndice H). O roteiro para reuniões prevê a inserção de distinções relacionadas ao conjunto de variáveis trabalhadas nesta etapa

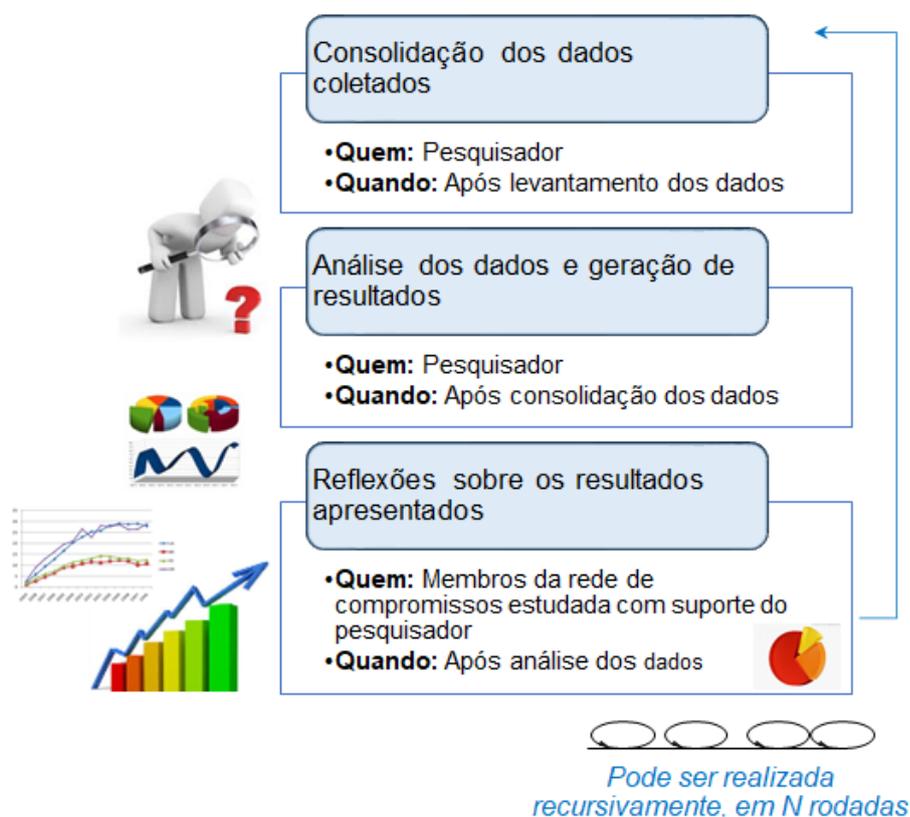
e a realização de dinâmicas que orientem o processo de aprendizado das equipes e coleta de dados.

O instrumento de coleta de dados da etapa 1 (Apêndice D) deve ser customizado a cada rodada, de forma a priorizar as variáveis a serem trabalhadas de acordo com a necessidade de cada grupo.

### 3.5.2 ETAPA 2 - CONSOLIDAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISE E REFLEXÕES SOBRE OS RESULTADOS

Após o encerramento da coleta de dados (parcial ou total) realizada na etapa 1 da metodologia, a etapa 2 consolida as percepções colhidas de forma recursiva na etapa anterior, analisa os dados consolidados, prepara os relatórios e demonstrativos com resultados da análise dos dados e promove reflexões a respeito dos resultados apresentados.

Figura 46: Etapa 2 - Consolidação dos dados, análise e reflexões sobre os resultados.



Fonte: Elaboração própria.

Os procedimentos de análise dos dados coletados incluem o registro e a consolidação das respostas obtidas em três perspectivas: (i) dados demográficos; (ii)

individual; e (iii) coletiva. Dentre as possibilidades de análise, está o cálculo dos *gaps* (lacunas de aprendizagem) presentes nos comportamentos dos indivíduos e dos grupos (ver seção 3.8.1).

Para auxiliar a execução dessa segunda etapa da metodologia foi proposto um roteiro básico para reuniões da etapa 2 (Apêndice I) e uma lista de perguntas norteadoras de apoio ao pesquisador (Apêndice E). As atividades podem ser realizadas recursivamente, em N rodadas. Como estratégia de transição entre as etapas 2 e 3 foi proposto um formulário de levantamento de estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional (Apêndice F) a ser trabalhado na etapa seguinte.

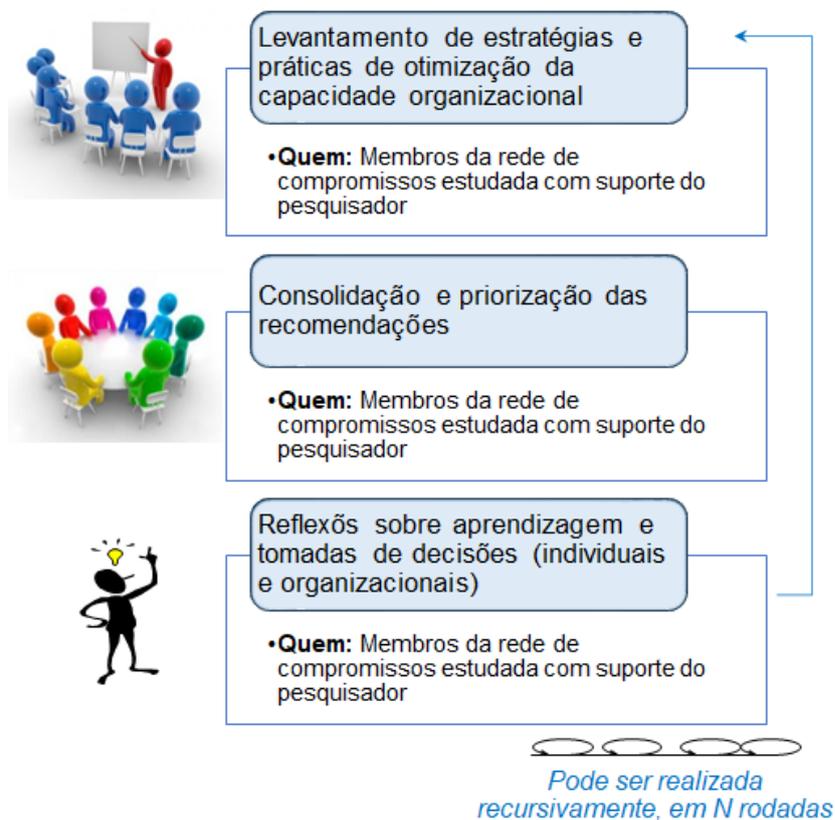
### 3.5.3 ETAPA 3 – RECOMENDAÇÕES E APRENDIZAGEM

Como resultado do ciclo completo de aplicação da metodologia, na etapa 3 busca-se, de forma incremental e recursiva, desenvolver nos membros das redes de compromissos conversacionais (espaços relacionais trabalhados) uma tomada de consciência (melhor compreensão/aprendizado) sobre os grupos de variáveis trabalhadas (Figuras 38 e 39), com foco:

- Na capacidade de atuarem enquanto seres que vivem na linguagem.
- Em como as competências conversacionais podem contribuir para gerar afetos ativos nos encontros (entre organismo-nicho) que acontecem nas redes de compromissos presentes nas organizações, de forma a tornar mais potentes (com melhores resultados) os indivíduos e as organizações.
- No que é possível investir em termos de conversações para potencializar os encontros (espaços de coordenação de coordenações de ações), de forma a desenvolver afetos ativos e a alcançar melhores resultados individuais e coletivos.
- Em quais tipos de conversações devem ser estabelecidos para fazer com que as coisas mudem.
- Considerando “propósito” como razão para ser e “objetivo” como motivação para fazer, em quais são as possibilidades de realizar ações com sentido (ou gerando sentido) para os indivíduos e os espaços relacionais em que atuam.

A Figura 47, a seguir, resume as atividades a serem realizadas nessa etapa.

Figura 47: Etapa 3 – Recomendações e aprendizagem.



Fonte: Elaboração própria.

A cada rodada (encontro ou reunião) realizada nessa etapa – que tem como objetivo o levantamento de estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional e o aprendizado das equipes e da organização – elementos teóricos relacionados à visão pragmática presente no universo das conversações (Figura 39) norteiam o foco do processo de aprendizagem e de desenvolvimento de soluções em grupo. Para isso, foi elaborado uma lista de perguntas norteadoras (Apêndice E), descrito na seção 3.7.4, a serem feitas pelo pesquisador (facilitador), conforme necessidades apresentadas durante os encontros. Também foram elaborados: uma proposta de roteiro para reuniões (Apêndice J) que prevê a realização de dinâmicas que orientem o processo de discussão das equipes e o registro das recomendações construídas; e um questionário de levantamento de alternativas de otimização da capacidade organizacional (Apêndice F).

Faz parte do processo de aprendizagem trabalhado na etapa 3, a busca por:

- possibilidades de emergir novos comportamentos por parte dos membros das redes;

- mudança de hábitos;
- construção de outras possibilidades de *ser*, *estar* e *gerar* resultados – a partir do convívio entre as pessoas (que resulta da capacidade de afeto) e não só de regras;
- autoapoiese do indivíduo (produção de si mesmo) e dos espaços relacionais (produção de novas formas de atuar em rede);
- possibilidade de cada membro da rede se tornar um agente multiplicador de novos hábitos em outras redes;
- reconhecimento do “devir” com uma forma positiva de atuar e de gerar resultados.

Para apoiar a análise e consolidação das recomendações (estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional) resultantes das reflexões feitas pelo grupo, alguns procedimentos de priorização e análise de viabilidade dessas recomendações podem ser adotados nesta etapa da metodologia (ver seção 3.9.2).

No final do trabalho, quando do encerramento da pesquisa, deve ser aplicado um questionário que tem como objetivo realizar um levantamento a respeito das variáveis relacionadas às hipóteses de pesquisa (Apêndice G). Uma análise comparativa sobre o antes e o depois da implantação do MAC no espaço relacional trabalhado, permitirá ao pesquisador a verificação das hipóteses de pesquisa.

A Figura 48, a seguir, explicita a relação entre a metodologia desenvolvida e as bases conceituais que a fundamentam (ver seção 2.8.2). Abaixo algumas das suas características:

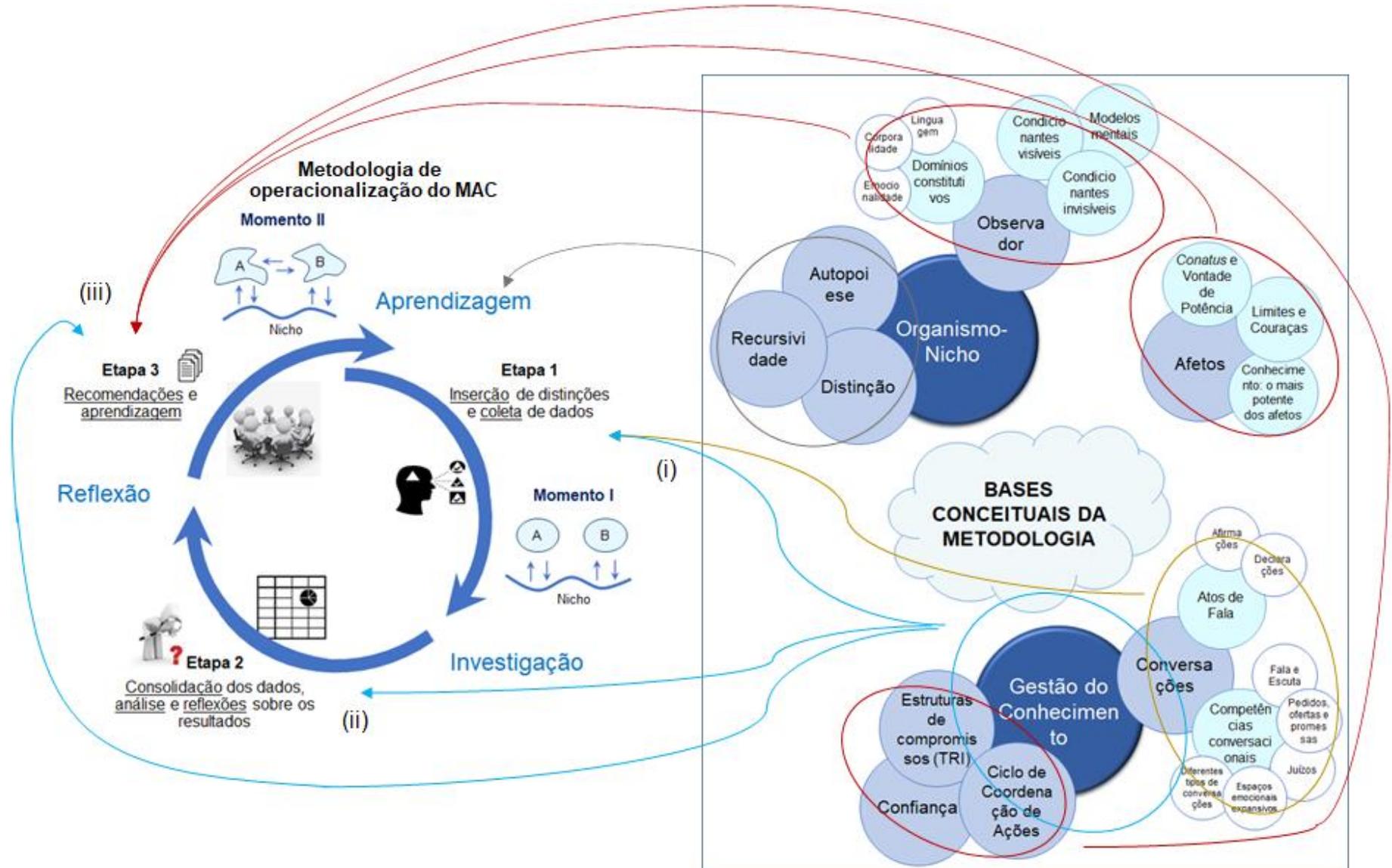
- (i) Na etapa 1, conteúdos relacionados ao universo das conversações (em especial, competências conversacionais e atos de fala), viabilizam a inserção dos participantes das redes de compromissos da organização trabalhada na investigação e assimilação de assuntos voltados para o fluxo, criação e utilização do conhecimento organizacional e o campo das conversas.
- (ii) Na etapa 2, distinções a respeito dos assuntos relacionados nas bases conceituais que fundamentam a metodologia (ver seção 2.8.2) e detalhados nos referenciais teóricos, permitem a consolidação e análise dos dados coletados, a geração de resultados e as reflexões a respeito dos resultados.

(iii) Na etapa 3, a partir dos resultados e reflexões desenvolvidas na etapa anterior, conteúdos relacionados à estrutura e gestão de compromissos, a aspectos relacionados a confiança, ao ciclo de coordenação de ações, ao que envolve a compreensão dos afetos e ao que constitui o observador, norteiam a construção e priorização de estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional e o processo de aprendizagem individual e coletiva.

A gestão do conhecimento organizacional permeia as três etapas da metodologia – (i) Investigação, (ii) Reflexão e (iii) Aprendizagem – à medida que cada etapa inclui atividades e comportamentos que apoiam a interação dinâmica entre conhecimentos tácitos e explícitos, a partir da socialização, externalização, internalização e combinação de conhecimentos entre os indivíduos (ver seção 2.1.2).

Autopoiese, recursividade e desenvolvimento de distinções (ver seção 2.5.1) retratam o processo de aprendizagem resultante da execução de cada ciclo completo da metodologia (ou seja, execução das etapas 1, 2 e 3).

Figura 48: Relação entre a metodologia e as bases que a fundamentam.



Fonte: Elaboração própria.

### 3.6 Estrutura de implantação e sustentação do MAC

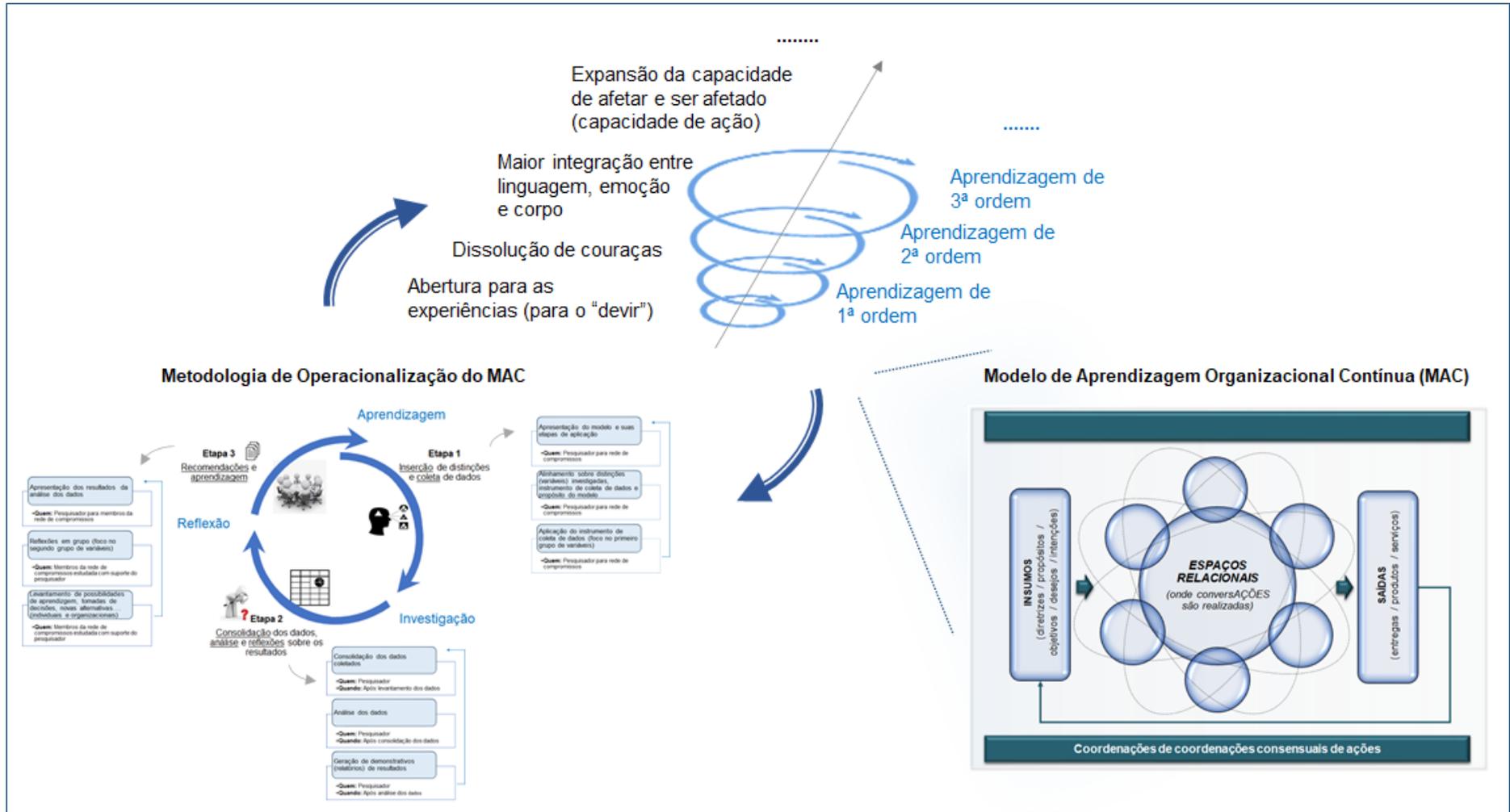
Recomendações resultantes da etapa 3 da metodologia traduzem-se como estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional, passíveis de serem operacionalizadas por meio da potencialização da capacidade dos envolvidos nas redes de compromissos conversacionais (e, conseqüentemente, das organizações) observarem, refletirem e gerenciarem as variáveis que orientam as conversas por meio das quais ações são coordenadas e resultados são alcançados (Figuras 44 a 47).

Por conseguinte, abertura para novas experiências; dissolução de couraças e melhor percepção de limites; maior integração entre linguagem, emocionalidade e corporalidade; e expansão da capacidade de afeto (capacidade de ação) – exemplos de dimensões de aprendizagem apresentadas na Figura 42 – correspondem a algumas das transformações resultantes do processo de aprendizagem contínua a que se propõe o modelo de aprendizagem organizacional proposto (Figuras 40 e 41).

Todavia, tal como colocado, esse é um processo incremental e recursivo. Cada etapa da metodologia pode ser executada N vezes, de acordo com a necessidade do espaço relacional em que o modelo estiver sendo implantado. Dessa forma, as variáveis tratadas na etapa 1 (Figura 38) e na etapa 3 (Figura 39) podem ser trabalhadas em conjunto (realizando uma única reunião na etapa 1 para tratar todas as suas variáveis e, da mesma forma, realizando uma única reunião na etapa 3 para tratar todas as suas variáveis) ou separadamente (realizando duas ou mais reuniões na etapa 1 e duas ou mais reuniões na etapa 3).

A Figura 49, a seguir, apresenta a estrutura que sintetiza o processo pelo qual a metodologia apresentada nesta seção promove uma espiral crescente de aprendizagem, por meio da qual o modelo de aprendizagem organizacional proposto é implantado e sustentado ao longo do tempo.

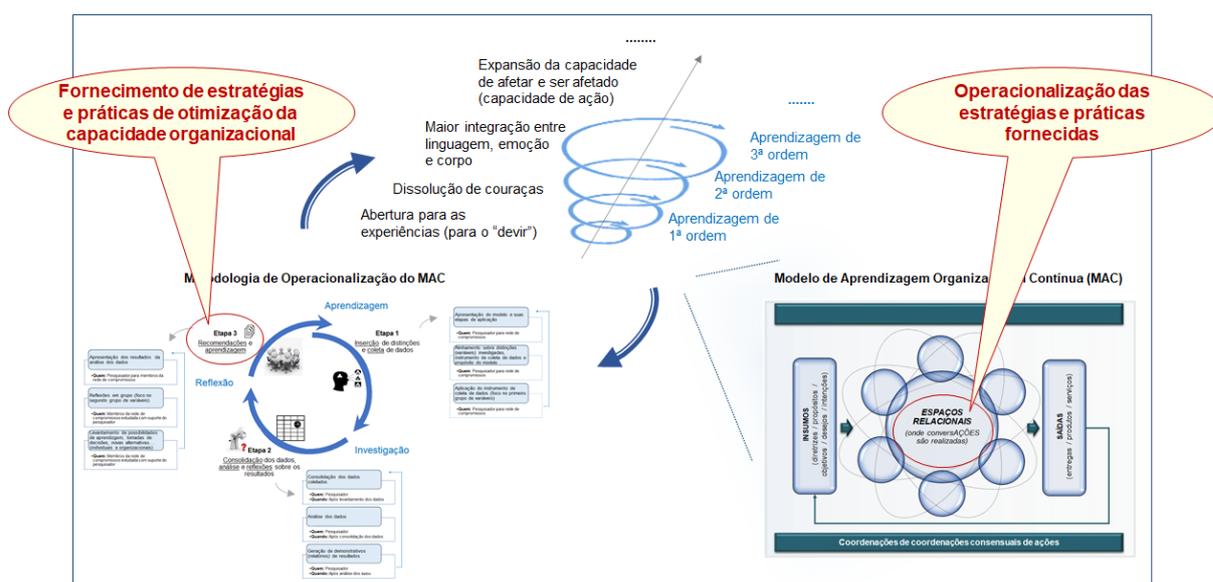
Figura 49: Estrutura de implantação e sustentação do modelo de aprendizagem organizacional contínua.



Fonte: Elaboração própria.

A fim de cumprir o objetivo desta tese, a estrutura apresentada possibilita que estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional sejam fornecidas (recomendadas) na Etapa 3 da metodologia e operacionalizadas (executadas) nos espaços relacionais explicitados no modelo de aprendizagem organizacional contínua proposto (Figura 50).

Figura 50: Fornecimento e operacionalização de estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional.



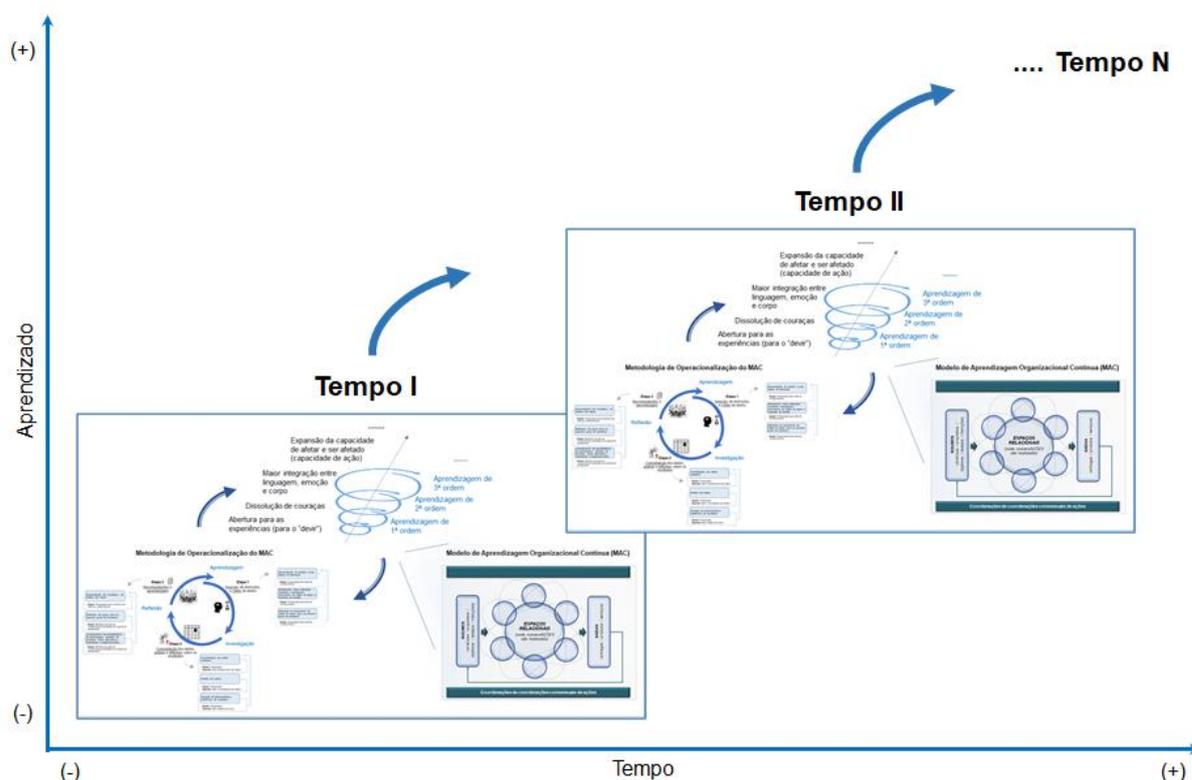
Fonte: elaboração própria.

O foco central desta tese está no atuar humano e na sua capacidade de gerar resultados individuais e coletivos, incluindo os organizacionais. Nesse sentido, a estrutura de implantação e sustentação do modelo de aprendizagem organizacional contínua, apresentada na Figura 49, busca fomentar características e comportamentos presentes tanto na teoria de ação, proposta por Argyris e Schön (1996), quanto nos sistemas dinâmicos, sugeridos por Senge (2016) e Garvin (2000). De forma desafiadora e compreendendo que esse é um processo contínuo, a estrutura se propõe a contribuir para a capacidade de tanto o indivíduo quanto a organização aprenderem a aprender continuamente (ver seção 2.6.2.1).

Por se tratar de um processo de aprendizagem contínua, a estrutura apresentada pode ser executada N vezes, em diferentes momentos. Tal como demonstrado na Figura 51, a organização pode comparar o diagnóstico realizado e as recomendações levantadas em um determinado momento (tempo I) com o diagnóstico (resultante [ou não] da implementação das estratégias e práticas

recomendadas) e as recomendações levantadas em um momento posterior (tempo II). E assim, sucessivamente, favorecendo o aprofundamento dos níveis de aprendizagem (1ª, 2ª e 3ª ordem) dos indivíduos, dos grupos (redes de compromissos conversacionais) e, conseqüentemente, da organização (redes compostas por outras redes).

Figura 51: Sustentação do modelo e avaliação dos resultados de aprendizagem.



Fonte: elaboração própria.

A análise comparativa entre os fenômenos, ou seja, a comparação da situação da equipe que compõe o espaço relacional (rede de compromissos conversacionais) investigado em diferentes momentos, por meio dos instrumentos de pesquisa (em especial, os Apêndices C, D, F e G), possibilita uma avaliação continuada do processo de aprendizagem organizacional. Cada nova execução da estrutura de implantação e sustentação do modelo de aprendizagem organizacional contínua (tempo I, tempo II... tempo n) permite a:

- a. avaliação dos resultados da operacionalização das estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional fornecidas no momento anterior;
- b. verificação da situação das hipóteses de pesquisa.

## 3.7 Instrumentos de coletas de dados

### 3.7.1 PRÉ-TESTE

Pré-testes podem ser considerados experiências-piloto que servem para analisar instrumentos e situações inerentes à realização de uma pesquisa a fim de dar embasamento ao seu prosseguimento (BHATTACHERJEE, 2012). O pré-teste de um instrumento de coleta de dados tem por objetivo assegurar sua validade e precisão, permitindo evidenciar possíveis falhas, como: complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões etc. Participantes do pré-teste de um instrumento de coleta de dados devem estar dispostos a dedicar tempo não apenas para responder ao instrumento, mas, sobretudo, para discutir a respeito das dificuldades e possibilidades de melhorias observadas (GIL, 2019).

#### 3.7.1.1 Aplicação do pré-teste

O pré-teste aplicado no contexto desta pesquisa foi realizado com um grupo de 11 (onze) profissionais de diferentes áreas do conhecimento que finalizavam o curso de “Ontologia da Linguagem: especialização em Gestão da Complexidade”, com carga horária de 100h, realizado no Appana Território de Aprendizagem, empresa situada em São Paulo.

A decisão por aplicar o pré-teste com esta turma deu-se pelo fato de o grupo estar finalizando uma formação cujo conteúdo mantém relação direta com as perguntas trabalhadas nos instrumentos de coleta de dados – primeira versão do questionário da etapa 1 (Apêndice A) e lista de perguntas norteadoras (Apêndice E). Também foram entregues aos participantes do pré-teste um formulário com perguntas abertas relacionadas às possíveis sugestões que o grupo gostaria de fazer a respeito dos instrumentos de coleta de dados (Apêndice B). Com a permissão do grupo, o encontro foi gravado, o que permitiu a escuta posterior do áudio e a análise das sugestões de melhorias feitas verbalmente pelos participantes (Figura 52).

Figura 52: Pré-teste realizado no Appana Território de Aprendizagem.



Fonte: elaboração própria.

O quadro 6, a seguir, apresenta a data, horário, objetivo e participantes do pré-teste realizado.

Quadro 6: Registro do pré-teste realizado no Appana.

Data	Objetivo	Participantes
23/11/2019 (11h às 13h30)	Apresentação do <i>framework</i> em desenvolvimento com seus instrumentos de pesquisa e avaliação da primeira versão do questionário da etapa 1 (Apêndice A) e da lista de perguntas norteadoras (Apêndice E) da metodologia de implantação do modelo de aprendizagem contínua proposto.	2 facilitadores e 9 participantes da formação em “Ontologia da Linguagem: especialização em Gestão da Complexidade”

A submissão da primeira versão do questionário da etapa 1 (Apêndice A) ao grupo teve o intuito de verificar:

- A clareza das questões apresentadas;
- A dificuldade de compreensão das questões;
- A existência de questões confusas;
- A existência de questões de interpretação ambígua;
- A ordem das questões;
- A clareza e objetividade das instruções para preenchimento;
- A introdução do questionário;
- O tempo de resposta necessário para responder todo o questionário.

### 3.7.1.2 Aprendizados obtidos

A seguir são listadas as alterações efetuadas na versão inicial do questionário da etapa 1 (Apêndice A) decorrentes da análise das sugestões obtidas com a aplicação do pré-teste, que resultaram nas versões finais dos questionários apresentados nos Apêndices C, D e G.

Na categoria Dados Demográficos (DD):

- A variável “Gênero” (questão 5) foi alterada para “Identidade de gênero”. Também foi acrescentada a opção de resposta “Outros”, para incluir mais alternativas de identidade de gênero.
- Todas as questões da categoria DD foram transferidas para o questionário de levantamento dos dados demográficos da equipe (Apêndice C) – criado após a aplicação do pré-teste – que tem como objetivo identificar os perfis dos participantes da pesquisa no contexto investigado.

Na categoria Competências Conversacionais (CC):

- A escala “S - sempre, F - frequentemente, I - indeciso(a), R - raramente ou N - nunca” foi substituída pela escala “0 - Nunca, 1 - De vez em quando, 2 - Com razoável frequência, 3 - Com grande frequência ou 4 - Sempre”
- Foi incluída uma escala de frequência: “0 - Nunca, 1 - De vez em quando, 2 - Com razoável frequência, 3 - Com grande frequência ou 4 - Sempre”.
- Foram incluídas explicações para cada uma dessas escalas – importância e frequência.
- Foram retiradas as descrições das fontes teóricas que deram origem a cada uma das 5 (cinco) subcategorias de perguntas sobre competências conversacionais.
- Decidiu-se por dividir as 5 (cinco) subcategorias competências conversacionais em 5 (cinco) formulários separados.
- Na subcategoria “Capacidade de fala e de escuta: Expor produtivo”, foi excluído o item 8 “Ao expor minhas ideias, levo em consideração a forma de me expressar (tom de voz, postura, estado emocional).”
- Parte dos itens das demais subcategorias – “Capacidade de fala e de escuta: Indagar produtivo” (10), “Capacidade de fala e de escuta: Escutar

efetivo” (22 e 23) e “Capacidade de fazer juízos” (26, 27 e 28) – foram reescritos de forma a evitar interpretações ambíguas e repetições de ideias.

Não houve sugestões de alterações relacionadas à lista de perguntas norteadoras das discussões (Apêndice E).

O formulário com perguntas abertas para sugestões gerais (Apêndice B) apoiou o registro e as discussões (gravadas em áudio) sobre possibilidades, tais como:

- Divisão do questionário da etapa 1 em diferentes formulários, conforme categoria investigada.
- Aplicação do questionário da etapa 1 em mais de uma rodada de reunião.
- Utilização do roteiro de perguntas da etapa 3 em mais de uma rodada de reunião.
- Realização de dinâmica em grupo antes da aplicação do questionário na etapa 1 e durante a realização das perguntas na etapa 3.

Além de ajustes relacionados às categorias Dados Demográficos (DD) e Competências Conversacionais (CC), a aplicação do pré-teste ajudou a evidenciar a importância de se criar a categoria Fluxo e Aproveitamento de Conhecimentos e Obtenção de Resultados (FACOR) no Apêndice D. O pré-teste também forneceu subsídios para a estruturação de duas propostas de roteiros de reuniões – um referente aos encontros realizados na etapa 1 (Apêndice H) e outro referente aos encontros realizados na etapa 3 (Apêndice J). Posteriormente, a aplicação da estrutura de implantação e sustentação do modelo de aprendizagem organizacional contínua em setor específico da sociedade evidenciou a necessidade da criação de um roteiro básico para as reuniões realizadas na etapa 2 (Apêndice I).

Tal como apresentado, a realização do pré-teste contribuiu para o desenvolvimento da estrutura de implantação e sustentação do modelo de aprendizagem organizacional contínua e o amadurecimento gradual dos seus instrumentos de coleta de dados.

### 3.7.2 DADOS DEMOGRÁFICOS

O primeiro questionário (Apêndice C) a ser aplicado tem o objetivo de realizar um levantamento dos dados demográficos do grupo de pessoas que participarão da pesquisa. É composto por 6 (seis) questões de múltipla escolha: (i) tipo de vínculo

com a organização, (ii) tempo de trabalho na organização, (iii) função que exerce, (iv) faixa etária, (v) identidade de gênero, e (vi) escolaridade.

### 3.7.3 QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

O questionário de coleta de dados formulado (Apêndice D), a ser aplicado na etapa 1 da metodologia de operacionalização do modelo de aprendizagem organizacional, é composto de 79 (setenta e nove) itens, divididos em 2 (duas) categorias, quais sejam:

1. Categoria Fluxo e Aproveitamento de Conhecimentos e Obtenção de Resultados (FACOR), com (11) onze afirmações a serem avaliadas de acordo com a escala de Likert, em duas dimensões (importância e frequência);
2. Categoria Competências Conversacionais (CC), dividida em 5 (cinco) subcategorias, com (68) sessenta e oito afirmações a serem avaliadas de acordo com a escala de Likert, em duas dimensões (importância e frequência).

#### 3.7.3.1 Categoria Fluxo e Aproveitamento de Conhecimentos e Obtenção de Resultados (FACOR)

As questões da Categoria Fluxo e Aproveitamento de Conhecimentos e Obtenção de Resultados (FACOR) foram elaboradas com o intuito de registrar as percepções dos membros das redes de compromissos. Com os registros, é possível ter a avaliação desses membros a respeito do processo de compartilhamento e aproveitamento de conhecimentos e obtenção de resultados nos espaços relacionais em que atuam.

Tiveram como base a ferramenta aberta de avaliação do estado atual da GC nas organizações disponível no site da APQC (American Productivity & Quality Center), principal autoridade do mundo em *benchmarking*, melhores práticas, melhoria de processos e desempenho e GC. As perguntas que constam na ferramenta funcionam como um indicador de quão avançada uma organização está no entendimento e na implementação dos seus processos de GC (APQC, 2020). Além da ferramenta disponibilizada pela APQC, as questões dessa categoria (FACOR)

também tiveram como base o questionário aplicado na dissertação de mestrado sobre GC desenvolvida por Lima (2019).

Também contribuiu para a elaboração das questões o conteúdo sobre GC presente nas bases conceituais da metodologia (seção 2.8.2), oriundas dos referenciais teóricos (capítulo 2). Em especial, conceitos sobre a espiral do conhecimento trabalhados por Nonaka e Takeuchi (1997), encontrados na ISO 30.401: 2018.

### 3.7.3.2 Categoria Competências Conversacionais (CC)

As questões da Categoria Competências Conversacionais (CC) visam avaliar as percepções dos membros das redes de compromissos a serem investigadas acerca das 5 (cinco) competências conversacionais presentes nas bases conceituais da metodologia (seção 2.8.2), oriundas dos referenciais teóricos (capítulo 2).

De forma mais específica, as questões foram adaptadas conforme as seguintes subcategorias e respectivas referências:

1. Subcategoria “Capacidade de fala e de escuta”:
  - Expor produtivo: questões CC01 a CC08, baseadas em Kofman (2002, vol. II), Andrade (2009) e Braga (2007).
  - Indagar produtivo: questões CC09 a CC16, baseadas em Kofman (2002, vol. II), Andrade (2009) e Braga (2007).
  - Escutar efetivo: questões CC17 a CC24, baseadas em Echeverría (2003) e Andrade (2009).
2. Subcategoria “Capacidade de fazer juízos”: questões CC25 a CC30, baseadas em Echeverría (2003) e Braga (2007).
3. Subcategoria “Capacidade de fazer pedidos, ofertas e promessas”: questões CC31 a CC39, baseadas em Flores (1982, 1994 e 2015), Echeverría (1998 e 2003), Kofman (2002, v.2), Andrade (2009) e Braga (2007).
4. Subcategoria “Capacidade de desenvolver diferentes conversações”: questões CC40 a CC53, baseadas em Flores (2001), Echeverría (2003), Kofman (2002) e Braga (2007).

5. Subcategoria “Capacidade criar espaços emocionais expansivos”: questões CC54 a CC68, baseadas em Maturana (2002), Damásio (1994, 2011), Echeverría (2003), Flores (2015) e Braga (2007).

#### 3.7.4 ROTEIRO DE PERGUNTAS DE APOIO

A lista de perguntas norteadoras (Apêndice E) a ser utilizada pelo pesquisador (facilitador), conforme necessidades apresentadas durante os encontros realizados em todas as etapas da metodologia, fundamenta-se nas bases conceituais da metodologia (seção 2.8.2), oriundas dos referenciais teóricos (capítulo 2). É composta por 31 (trinta e uma) questões, divididas em 7 (sete) categorias:

1. Categoria “compromissos”: com 3 (três) questões, explora aspectos que envolvem a estrutura de um compromisso – Tarefa (T), Relação (R) e Identidade (I) – trabalhadas especialmente por Kofman (2002, v. II) e Lucena Filho et al. (2012).
2. Categoria “confiança”: com 3 (três) questões, trabalha os três domínios que sustentam a confiança – sinceridade, competência e responsabilidade – apresentados por Flores (1994) e Echeverría (1998, 2003).
3. Categoria “modelos mentais”: com 3 (três) questões, considera que os modelos mentais interferem na forma como os seres humanos percebem, sentem, pensam e interagem no mundo, conforme Senge et al. (1999), Kofman (2002, v. 1), Maturana e Varela (2001), Echeverría (2003) e Mariotti (2007 e 2013). A investigação dessa categoria mantém relação direta com a 1ª (primeira) hipótese de pesquisa.
4. Categoria “aprendizado”: com 8 (oito) questões, considera que aprendizado não é um processo de acumulação de representações do ambiente, mas sim um processo recursivo de contínua transformação onde seres autopoieticos cocriam a si mesmos e a realidade a qual pertencem. Fundamenta-se em Maturana e Varela (2001), Kofman (2002, v. I), Maturana (2002, 2009 e 2014), Echeverría (2009a e 2009b) e Nietzsche (2014a, 2014b, 2017).
5. Categoria “conversações”: com 5 (cinco) questões, considera que pensar as redes de relacionamentos (espaços relacionais) de forma rizomática

permite notar a possibilidade de um aprendizado/amadurecimento que considera as diversas conexões que os membros das redes podem fazer dentro e fora dela. Baseia-se em Echeverría (2003, 2009a e 2009b), Winograd e Flores (1988), e Flores (2015). A investigação dessa categoria mantém relação direta com a 4ª (quarta) hipótese de pesquisa.

6. Categoria “afeto”: com 6 (seis) questões, através das lentes de autores como Deleuze (2002), Safatle (2015), Giacoia (2011) e Martins (2000 e 2009), parte do pensamento de Nietzsche e Espinosa e dos estudos realizados por Maturana (2002, 2009 e 2014), Damásio (1994 e 2011) e Lucero (1995), para explorar aspectos relacionados ao que mobiliza o ser humano a atuar nos espaços relacionais dos quais faz parte.
7. Categoria “conhecimento como mais potente dos afetos”: com 3 (três) questões, utiliza-se das lentes de Martins (2009), Ferry (2010) e Giacoia (2000, 2011) para, através do pensamento de Nietzsche e Espinosa, explorar possibilidades de desenvolver novas formas de afeto e realizar transformações nos espaços relacionais. A investigação dessa categoria mantém relação direta com a 2ª e 3ª (segunda e terceira) hipóteses de pesquisa.

### 3.7.5 OTIMIZAÇÃO DA CAPACIDADE ORGANIZACIONAL

O questionário sobre alternativas de otimização da capacidade organizacional (Apêndice F) surgiu durante a execução da pesquisa-ação, com a necessidade de motivar o grupo a expressar suas ideias a respeito de alternativas de soluções para os problemas da organização. Apóia, portanto, o processo elaboração de estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional.

### 3.7.6 LEVANTAMENTO FINAL

O último questionário a ser aplicado (Apêndice G) tem o objetivo de levantar a situação das variáveis relacionadas às hipóteses de pesquisa (ver seção 1.5) em dois momentos, antes e após a implantação do MAC. É composto por 7 (sete) afirmações a serem avaliadas de acordo com a escala de Likert (nunca/nenhum, pouco/baixo, razoavelmente/médio, muito/alto e sempre/muito alto).

Mantém as seguintes relações com as hipóteses de pesquisa:

- Questão 1: Observo, reflito e cuido das competências conversacionais que impactam os espaços em que me relaciono. São competências conversacionais: (i) capacidade de fala e de escuta; (ii) capacidade de fazer juízos; (iii) capacidade de fazer pedidos, ofertas e promessas; (iv) capacidade de desenhar conversações; e (v) capacidade de criar espaços emocionais expansivos. (relação com 1ª hipótese)
- Questão 2: Compreendo e utilizo meu potencial de afetar e ser afetado, ou seja, de aumentar ou diminuir a potência de agir de outras pessoas e o de ter minha própria potência de agir aumentada ou diminuída por outras pessoas e/ou circunstâncias na organização. (relação com 2ª e 3ª hipóteses)
- Questão 3: Desenvolvo novas formas de afetar e de ser afetado, ou seja, novas formas de aumentar ou diminuir minha potência de agir e a potência de agir de outras pessoas – o que implica novas formas de sentir e de agir nos espaços relacionais em que atuo na organização. (relação com 2ª hipótese)
- Questão 4: Contribuo para mudanças nos espaços relacionais em que atuo na organização. (relação com 3ª hipótese)
- Questão 5: Percebo que as conversas de que participo interferem na capacidade de ação dos que delas participam, tornando mais ou menos potentes os indivíduos e, conseqüentemente, a organização. (relação com 4ª hipótese)
- Questão 6: Os processos de coordenação de ações realizados nos espaços relacionais em que atuo são eficazes, isto é, as conversas levam a ações efetivas e resultados evidentes. (relação com 1ª hipótese)
- Questão 7: Estou satisfeito(a) com os resultados gerados (por mim e meus pares) nos espaços relacionais em que atuo. (relação com 1ª hipótese)

O questionário apoia, portanto, o processo de verificação de hipóteses a ser realizado no encerramento da pesquisa.

### 3.8 Procedimentos de análise dos dados

A seguir são apresentados os procedimentos de análise dos dados coletados nas etapas 1 e 3 da metodologia de operacionalização do modelo de aprendizagem organizacional proposto.

#### 3.8.1 DADOS RESULTANTES DA ETAPA 2 DA METODOLOGIA

Os procedimentos de análise dos dados coletados na etapa 1 da metodologia de operacionalização do modelo proposto são realizados durante a etapa 2 e apresentados na etapa 3 da metodologia. Para efeito didático, foram divididos em quatro perspectivas: (i) dados demográficos, (ii) importância e frequência das variáveis investigadas, (iii) individual e (iv) coletiva.

##### 3.8.1.1 Perspectiva Dados Demográficos

Esta perspectiva tem como objetivo conhecer o perfil predominante da rede de compromissos conversacional (espaço relacional) investigada, por meio da extração de dados realizada por: tipo de vínculo com a organização, tempo na instituição, função, faixa etária, identidade de gênero e escolaridade dos membros que compõem a rede.

##### 3.8.1.2 Perspectiva importância e frequência

Realiza a análise das relações existentes entre as respostas obtidas a respeito dos graus de importância e frequência dos grupos de variáveis investigadas (Figura 38), presentes nas categorias avaliadas (FACOR's e CC's).

##### 3.8.1.3 Perspectiva individual

Esta perspectiva refere-se aos cálculos e às análises personalizadas para cada respondente – membro da rede de compromissos conversacionais (espaço relacional) investigada, e caracteriza-se por:

- (i) Calcular os *gaps* relacionados: ao fluxo e aproveitamento de conhecimento e obtenção de resultados (FACOR) e às competências conversacionais (CC) de cada respondente.

- (ii) Construir os *spider* diagrams (gráficos radar) dos *gaps* referentes às categorias FACORs e às CCs de cada respondente. Permitindo explicitar os espaços de aprendizagem (aspectos que podem ser melhorados) de cada um dos componentes do espaço relacional investigado.

O cálculo dos *gaps* é realizado por meio de uma adaptação da equação utilizada por Carbone et al. (2009, p. 68), Castro e Borges-Andrade (2004) e outros autores como Braga (2007), Brandão (2009) e Andrade (2009).

$N = I(4 - F)$ , onde:

- “N” representa o *gap* (lacuna, carência) na relação importância-frequência da questão avaliada.
- “I” representa o grau de importância atribuído para a questão em análise, podendo variar em números inteiros, nesta pesquisa, de zero a quatro.
- “4” é o valor máximo da escala (utilizado para manter o *gap* sempre positivo, de acordo com a escala utilizada).
- “F” representa o grau de frequência que o respondente reconhece ter sobre o item avaliado, podendo variar em números inteiros, nesta pesquisa, de zero a quatro.

A equação  $N = I(4 - F)$  estabelece o *gap* (N) como função de duas variáveis:  $N = f(I, F)$ . Fazendo “I” e “F” variar, em números inteiros, de zero a quatro, tem-se os possíveis valores de “N” expressos na Tabela 1.

Tabela 1: Valores de “N” na equação  $N = I(4 - F)$ .

I	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4
F	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
N	0	0	0	0	0	4	3	2	1	0	8	6	4	2	0	12	9	6	3	0	16	12	8	4	0

Fonte: Elaboração própria.

Algumas características importantes dessa equação estão listadas a seguir:

- Para  $I = 0$  ou  $F = 4$ , o valor do *gap* será sempre zero (nulo), ou seja, não existirá carência na relação (frequência-importância).
- Quanto maior o *gap* (N) maior é a carência na relação (frequência-importância).

Foi definido classificar os *gaps* dos comportamentos em tipos, conforme Tabela 2. Isso permite realizar análises de distribuição de frequência em relação aos tipos dos *gaps* encontrados nos referidos comportamentos.

Tabela 2: Classes e tipos dos *gaps*.

Tipos dos <i>gap</i> 's	Descrição
<i>gap</i> Nulo	Importância <u>zero</u> ou frequência <u>máxima</u> , no caso desta pesquisa igual a quatro.
<i>gap</i> Baixo	Frequência <u>não</u> é máxima, mas é <u>maior</u> que a importância, ou seja, relação frequência-importância positiva.
<i>gap</i> Médio	Frequência <u>igual</u> à importância (com exceção dos extremos 0;0 ou 4;4) ou frequência <u>menor</u> em uma unidade que a importância. Ou seja, relação frequência-importância nula ou quase nula.
<i>gap</i> Alto	Frequência <u>menor</u> em duas unidades que a importância, ou seja, relação frequência-importância razoavelmente negativa.
<i>gap</i> Muito Alto	Frequência <u>menor</u> em mais de duas unidades que a importância, ou seja, relação frequência-importância bastante negativa.

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 3: Valores de “N” por tipo de *gap*.

I	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4
F	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
N	0	0	0	0	0	4	3	2	1	0	8	6	4	2	0	12	9	6	3	0	16	12	8	4	0
	Nulo	Nulo	Nulo	Nulo	Nulo	Médio	Médio	Baixo	Baixo	Nulo	Alto	Médio	Médio	Baixo	Nulo	Muito Alto	Alto	Médio	Médio	Nulo	Muito Alto	Muito Alto	Alto	Médio	Nulo

Fonte: Elaboração própria.

### 3.8.1.4 Perspectiva Grupo

Esta perspectiva refere-se aos cálculos e às análises realizadas para o grupo de respondentes, ou seja, para a rede de compromissos conversacionais (espaço relacional) investigada. Caracteriza-se por:

- (i) Calcular os *gaps* e o desvio padrão do grau de importância e do grau de frequência de cada um dos itens relacionados: ao fluxo e aproveitamento de conhecimento e obtenção de resultados (FACOR) e às competências conversacionais (CC) do grupo.
- (ii) Construir o *spider* diagram (gráfico radar) dos *gaps* referentes às categorias FACORs e às CCs do grupo de respondente. Permitindo explicitar os espaços de aprendizagem (aspectos que podem ser melhorados) no espaço relacional investigado.

(iii) Construir, a partir dos *gaps* e dos desvios padrão calculados, um conjunto de tabelas e gráficos que demonstre a presença (periodicidade, repetição) dos tipos de *gaps* (nulo, baixo, médio, alto e muito alto) por item avaliado.

Esse cálculo é uma adaptação da equação utilizada por Carbone et al. (2009, p. 68), Castro e Borges-Andrade (2004) e autores como Braga (2007), Brandão (2009) e Andrade (2009). Baseia-se na média do grau de importância e do grau de frequência atribuídos pelo grupo de respondentes.

$N_a = I_{med} (4 - F_{med})$ , onde:

- “ $N_a$ ” representa o *gap* (lacuna, carência) na relação importância-frequência da questão avaliada.
- “ $I_{med}$ ” representa a média de todos os graus de importância atribuídos para a questão em análise, podendo variar em números reais, nesta pesquisa, de zero a quatro.
- “4” é o valor máximo da escala (utilizado para manter o *gap* sempre positivo, de acordo com a escala utilizada).
- “ $F_{med}$ ” representa a média de todos os graus de frequência que os respondentes reconhecem ter sobre o item avaliado, podendo variar em números reais, nesta pesquisa, de zero a quatro.

### 3.8.2 DADOS RESULTANTES DA ETAPA 3 DA METODOLOGIA

Os procedimentos de análise e consolidação das recomendações resultantes da etapa 3 da metodologia, além de contribuir para o próprio processo de reflexão do grupo, apoia a elaboração e entrega (fornecimento) de um relatório de estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional passíveis de serem implementadas (operacionalizadas) na organização, por meio do modelo de aprendizagem organizacional contínua.

Dentre as possibilidades de técnicas e ferramentas de análise a serem adotadas de acordo com as características e necessidades da organização, destacam-se:

- Gravidade, urgência e tendência;
- Análise do potencial de otimização da capacidade organizacional;
- Análise de factibilidade;

- Tempo para implementação da recomendação;
- Quadrantes de prioridade.

Os cálculos, análises e gráficos relacionados às recomendações feitas pelo grupo, resultantes das técnicas e ferramentas de análise relacionadas, devem ser apresentados ao final da etapa 3 da metodologia.

### 3.9 Pressupostos para aplicação da metodologia

Pressupostos necessários para a aplicação da metodologia em um determinado contexto organizacional:

- Interesse do patrocinador (responsável por levar a metodologia para organização) em investigar, refletir e cuidar das variáveis que compõem e impactam/afetam as redes de conversações (espaços relacionais) por meio das quais ações são coordenadas e resultados são alcançados.
- Disponibilidade do patrocinador para a reunião de alinhamento com pesquisador(es) a respeito dos procedimentos de aplicação da metodologia de operacionalização do modelo.
- Patrocínio (real, concreto e prático) para viabilizar a participação e comprometimento dos participantes da rede de conversações a ser estudada nas datas e horários agendados para realização das etapas 1 e 3 da metodologia.

## **4 APLICAÇÃO DA ESTRUTURA DE IMPLANTAÇÃO E SUSTENTAÇÃO DO MAC**

O Modelo de Aprendizagem Organizacional Contínua (MAC) desenvolvido nesta tese foi implantado na 5ª Vara da Seção Judiciária Federal de Brasília, entre novembro de 2019 e janeiro de 2021, por meio de uma pesquisa-ação que percorreu todas as etapas da estrutura de implantação e sustentação do modelo (Figura 49).

Na sequência, serão descritos o contexto e os sujeitos desta pesquisa, os procedimentos de execução de cada etapa da estrutura, em sua ordem cronológica de ocorrência, bem como os resultados alcançados. Em outras palavras: apresentação, análise e discussão dos resultados da pesquisa.

### **4.1 Contexto e sujeitos da pesquisa**

A 5ª Vara da Seção Judiciária Federal (SJDF) foi objeto desta pesquisa devido à iniciativa do Juiz Federal Titular da 5ª Vara, Dr. Cristiano Miranda de Santana, que disponibilizou a unidade para este trabalho desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCINF) da Universidade de Brasília (UnB). O interesse em implementar práticas de otimização da capacidade de gestão organizacional, manifestado pela 5ª Vara em setembro de 2019, foi ao encontro do momento da realização de um dos objetivos específicos desta pesquisa: a aplicação da estrutura desenvolvida em setor específico da sociedade.

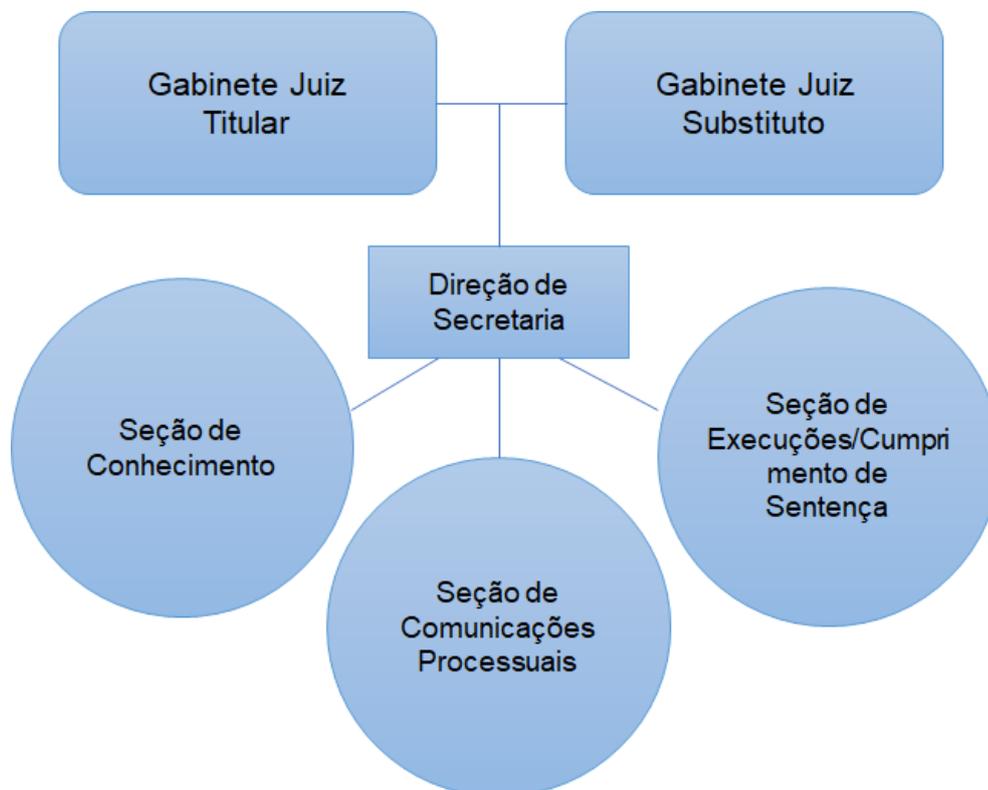
#### **4.1.1 5ª VARA DA SEÇÃO JUDICIÁRIA FEDERAL**

A 5ª Vara da Seção Judiciária Federal faz parte da Seção Judiciária do Distrito Federal e integra a Justiça Federal da Primeira Região. Tem como principal missão processar e julgar as ações propostas contra a União Federal, suas autarquias e empresas públicas federais.

#### **4.1.2 ESTRUTURA E COMPOSIÇÃO**

A estrutura a seguir (Figura 53) representa a composição da 5ª Vara da Seção Judiciária Federal, formada por 1 juiz titular, 1 juiz substituto, 14 servidores, sendo 3 destes requisitados, e 1 colaborador terceirizado.

Figura 53: Composição da 5ª Vara da Seção Judiciária Federal.



Fonte: Adaptado de Justiça Federal (2021).

- Gabinete do juiz titular

Composto por 4 profissionais – juiz titular, diretor de núcleo, oficial de gabinete e encarregado – o gabinete é responsável por proferir decisões provisórias e definitivas, de acordo com a situação do processo.

- Gabinete do juiz substituto

Composto por 4 profissionais – juiz substituto, diretor de núcleo, oficial de gabinete e encarregado – o gabinete do juiz substituto também tem a responsabilidade de proferir decisões provisórias e definitivas, de acordo com a situação do processo.

- Direção de secretaria

Possui um servidor (diretor de secretaria) que coordena, supervisiona e acompanha a consecução dos atos por todas as seções da secretaria da vara. Dentre outras atividades, a direção de secretaria é responsável por revisar, distribuir e verificar as atividades realizadas pelas seções da secretaria e seus integrantes.

- Seção de conhecimento

Composta por 2 servidores – um trabalhando em dias alternados – é responsável pela análise e impulsionamento das novas ações até o julgamento.

- Seção de comunicações processuais

Formada por 4 servidores – 1 servidor interno, 1 colaborador terceirizado e 2 servidores requisitados (um trabalhando em dias alternados) – a seção é responsável por realizar as comunicações processuais entre os sujeitos que integram o processo, seja por meio de intimações, citações etc. Intimação corresponde ao ato que dá conhecimento de algo que foi praticado no processo – despacho, decisão interlocutória, sentença etc. Citação pode ser compreendida como primeiro ato de comunicação dirigido ao réu para que ele tome conhecimento de uma ação proposta contra si e possa apresentar sua contestação.

- Seção de execuções/cumprimento de sentenças

Proferido o julgamento e esgotados os recursos, os processos que possuem algum direito a ser materializado são encaminhados para a seção de execuções de sentenças, que tem como responsabilidade efetivar os atos para a implementação do direito reconhecido. Ou seja, a seção de execuções pratica atos tendentes à materialização do direito consagrado pela decisão proferida. A seção é composta por 3 servidores.

#### 4.2 Execução da metodologia de operacionalização do MAC

Após o primeiro contato entre a pesquisadora e o juiz titular da vara (realizado por e-mail em setembro de 2019), foram realizadas reuniões presenciais para apresentação da pesquisa em desenvolvimento (entre setembro e outubro de 2019). Com esse alinhamento inicial e a declaração de interesse em participar da pesquisa e da construção dos resultados em conjunto, foram iniciadas as atividades que compõem a estrutura de implantação e sustentação do modelo de aprendizagem organizacional contínua com as equipes (entre dez/2019 e jan/2021) – 4º objetivo específico desta tese.

O quadro 7, a seguir, apresenta as reuniões iniciais realizadas com o juiz titular da 5ª Vara para alinhamentos a respeito do trabalho e planejamento das ações a serem desenvolvidas.

Quadro 7: Reuniões de preparação para início da pesquisa.

<b>Data</b>	<b>Objetivo</b>
27/09/19 (presencial)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da pesquisa em desenvolvimento com seus objetivos, resultados, bases teóricas, metodologia, modelo de aprendizagem organizacional contínua (MAC) e estrutura de implantação e sustentação.</li> <li>• Acordos sobre participação dos colaboradores da 5ª Vara.</li> <li>• Preparação para início do trabalho.</li> </ul>
09/10/19 (presencial)	
10/10/19 (presencial)	

Conforme apresentado na seção 3.5, a metodologia de operacionalização do modelo de aprendizagem organizacional contínua (Figura 44) é composta por três etapas desenvolvidas por meio de um processo incremental e recursivo, onde as três etapas previstas (Figuras 45, 46 e 47) podem ser executadas tantas vezes quantas forem necessárias.

Durante a execução das etapas 1, 2 e 3 da metodologia, apresentadas a seguir, foram realizados encontros pontuais com juiz titular da 5ª Vara para alinhamento a respeito do trabalho em desenvolvimento e planejamento das ações junto às equipes (Quadro 8).

Quadro 8: Reuniões pontuais com juiz titular.

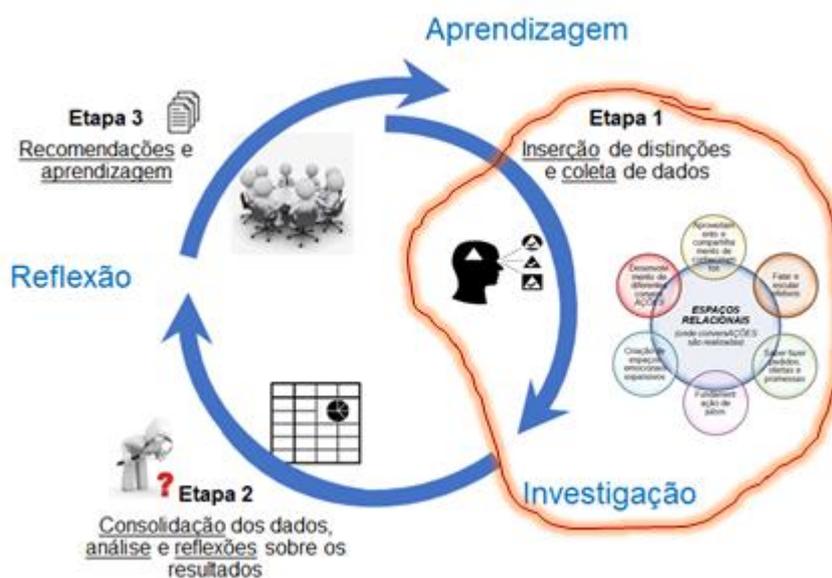
<b>Data</b>	<b>Objetivo</b>
07/05/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alinhamento sobre prioridades em relação às variáveis investigadas.</li> </ul>
14/05/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acordos sobre a inserção de novos participantes na pesquisa (Grupo II).</li> </ul>
09/11/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alinhamento sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fechamento das etapas 1 e 2 da metodologia, tendo sido realizada a coleta de dados de todas os grupos de variáveis investigadas.</li> <li>○ Participação e perfil dos membros do grupo.</li> <li>○ Inserção de nova participante no grupo.</li> <li>○ Agenda de trabalho da etapa 3.</li> <li>○ Possibilidade de normatização do trabalho a ser entregue.</li> </ul> </li> </ul>
24/11/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alinhamento sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Momento atual do grupo e etapa 3 da metodologia.</li> <li>○ Dinâmica de levantamento de estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional a ser desenvolvida com o grupo no dia 26/nov.</li> </ul> </li> <li>• Reflexões sobre as sugestões de mudanças dadas pelo grupo.</li> <li>• Planejamento das próximas reuniões com a equipe.</li> </ul>
30/11/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação do momento atual do grupo.</li> <li>• Análise das estratégias e práticas até então trabalhadas.</li> <li>• Evolução das recomendações em construção.</li> </ul>

09/12/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexões sobre espaços relacionais como espaços de afeto e meios de implementação das estratégias e práticas levantadas com o grupo.</li> <li>• Evolução das recomendações de estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional por meio de um Plano de Ação anual para a 5ª Vara.</li> </ul>
13/01/21 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alinhamento sobre a relação entre o Relatório de Ações e Estatísticas disponibilizado pela 5ª Vara em jan/21 e as recomendações de estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional por meio do Plano de Ação 2021 elaboradas pelo grupo durante a pesquisa.</li> </ul>

#### 4.2.1 EXECUÇÃO DA ETAPA 1

Em dezembro de 2019, após alinhamentos iniciais com o juiz titular da 5ª Vara, foram iniciadas as atividades relacionadas na etapa 1 da metodologia – etapa de investigação que tem como foco a inserção de distinções e coletas de dados relacionadas aos seis grupos de variáveis (Figura 38) trabalhadas nesta fase (Figura 54).

Figura 54: Execução da etapa 1.



Fonte: Elaboração própria.

Entre dezembro de 2019 e junho de 2020 a etapa 1 da metodologia foi desenvolvida com um grupo de 6 (seis) colaboradores – a maioria assessores do gabinete do juiz titular e coordenadores de áreas (Grupo I). Em maio de 2020, a pedido do juiz titular da Vara, foram incluídos 6 (seis) outros colaboradores da 5ª Vara (Grupo II). Em outubro de 2020, com a chegada de novos servidores, novamente a pedido do juiz titular, foram incluídos 2 (dois) novos participantes na pesquisa (Grupo III).

Para que não houvesse prejuízo no cumprimento de todas as etapas da metodologia, foram realizadas reuniões específicas com os participantes que entraram posteriormente a fim de que, ao final do processo de inserção de distinções e coleta de dados realizado na etapa 1, todos os envolvidos no trabalho tivessem recebido as mesmas distinções e fornecido as informações necessárias para a fase de investigação da pesquisa. Com exceção do gabinete do juiz substituto, todos os demais setores da 5ª Vara participaram da pesquisa.

Os quadros 9, 10, 11 e 12, a seguir, apresentam um resumo das reuniões realizadas durante toda a etapa 1 da pesquisa. Observa-se que, a partir de março de 2019, devido à pandemia de Covid 19 no Brasil, as reuniões presenciais passaram a ser realizadas virtualmente (por meio do Microsoft Teams).

Quadro 9: Reuniões de execução da etapa 1 com o Grupo I.

Data	Objetivo
06/12/19 (presencial)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontro Zero:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Alinhamento sobre a estrutura de implantação e sustentação do modelo de aprendizagem organizacional contínua em desenvolvimento, com foco na metodologia de operacionalização do modelo.</li> </ul> </li> <li>• Inserções de distinções relacionadas ao grupo de variáveis “falar e escutar efetivos”.</li> <li>• Coleta de dados sobre o grupo de variáveis investigadas.</li> </ul>
14/02/20 (presencial)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexões sobre os dados coletados, considerando outras variáveis trabalhadas na pesquisa, tais como capacidade de afeto.</li> </ul>
21/02/20 (presencial)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexões sobre a possibilidade de diminuir e/ou ampliar as próprias couraças à medida que se conhece a capacidade de afetar e de ser afetado (por meio do falar e do escutar efetivos).</li> <li>• Levantamento sobre como o grupo se percebe como: observador diferenciado na maneira como se vê a si próprio e aos outros; reconhece-se capaz de realizar ações reflexivas; e capaz de realizar a gestão de si mesmos e das suas interações com os outros indivíduos e organizações.</li> </ul>
17/04/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inserção de distinções relacionadas aos grupos de variáveis:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ “Fluxo e aproveitamento de conhecimento e obtenção de resultados”.</li> <li>○ “Criação de espaços emocionais expansivos”.</li> </ul> </li> <li>• Coleta de dados sobre os grupos de variáveis investigadas.</li> </ul>
18/06/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantamento dos dados demográficos do grupo (Apêndice C) – questionário desenvolvido para ser aplicado no “Encontro Zero”.</li> </ul>

Quadro 10: Reuniões de execução da etapa 1 com o Grupo II.

Data	Objetivo
26/05/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontro Zero:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Alinhamento sobre a estrutura de implantação e sustentação do modelo de aprendizagem organizacional em desenvolvimento, com foco na metodologia de operacionalização do modelo.</li> <li>○ Levantamento dos dados demográficos do grupo (Apêndice C).</li> </ul> </li> <li>• Inserções de distinções relacionadas ao grupo de variáveis “fluxo e aproveitamento de conhecimento e obtenção de resultados”.</li> <li>• Coleta de dados sobre o grupo de variáveis investigadas.</li> </ul>
02/06/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inserções de distinções sobre as variáveis “falar e escutar efetivos”.</li> <li>• Coleta de dados sobre o grupo de variáveis investigadas.</li> </ul>
09/06/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inserções de distinções relacionadas ao grupo de variáveis “criação de espaços emocionais expansivos”.</li> <li>• Coleta de dados sobre o grupo de variáveis investigadas.</li> </ul>
10/06/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dúvidas sobre os instrumentos de pesquisa, em especial, sobre o segundo formulário que tem como foco a “criação de espaços emocionais expansivos”.</li> </ul>

Quadro 11: Reuniões de execução da etapa 1 com os Grupos I e II.

Data	Objetivo
25/06/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coleta de dados sobre o grupo de variáveis “capacidade de fazer pedidos, ofertas e promessas”.</li> </ul>
03/07/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inserção de distinções relacionadas ao grupo de variáveis “capacidade de fazer pedidos, ofertas e promessas”.</li> </ul>
09/07/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inserção de distinções relacionadas a promessas, compromissos e confiança.</li> </ul>
23/07/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inserção de distinções relacionadas ao grupo de variáveis “capacidade de fundamentar juízos”.</li> </ul>
06/08/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inserção de distinções relacionadas à estrutura de um compromisso (triade TRI) e o que é ser humano (a partir da Biologia-Cultural de Maturana).</li> </ul>
20/08/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coleta de dados sobre o grupo de variáveis “capacidade de fundamentar juízos”.</li> </ul>
10/09/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inserção de distinções relacionadas à importância das conversações nos espaços relacionais. Envolve: atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários.</li> </ul>
24/09/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inserção de distinções relacionadas à estrutura de um compromisso (triade TRI), conversas públicas e privadas, desintoxicação de conversas.</li> </ul>
08/10/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inserção de distinções relacionadas a identidade e ao grupo de variáveis “capacidade de desenvolver diferentes conversações”.</li> </ul>
22/10/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexões sobre conversações, aprendizagem e identidade.</li> <li>• Coleta de dados sobre o grupo de variáveis “capacidade de desenvolver diferentes conversações”.</li> </ul>

Quadro 12: Reuniões de execução da etapa 1 com o Grupo III.

Data	Objetivo
27/10/2020 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontro Zero:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Alinhamento sobre a estrutura de implantação e sustentação do modelo de aprendizagem organizacional contínua em desenvolvimento, com foco na metodologia de operacionalização do modelo.</li> <li>○ Levantamento dos dados demográficos do grupo (Apêndice C).</li> </ul> </li> </ul>
04/11/2020 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inserção de distinções e reflexões sobre os 6 (seis) grupos de variáveis investigadas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fluxo e aproveitamento de conhecimento e obtenção de resultados.</li> <li>○ Capacidade de fala e de escuta.</li> <li>○ Capacidade de fazer pedidos, ofertas e promessas.</li> <li>○ Capacidade de fundamentar juízos.</li> <li>○ Capacidade de criar espaços emocionais expansivos.</li> <li>○ Capacidade de desenvolver diferentes tipos de conversações.</li> </ul> </li> </ul>
17/11/2020 (vídeo)	
25/11/2020 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação dos instrumentos de coleta de dados sobre os grupos de variáveis investigadas (Apêndice D).</li> </ul>

No início da execução da etapa 1, o questionário sobre os dados demográficos da equipe (Apêndice C) ainda não havia sido desenvolvido. Por esse motivo, o questionário foi aplicado no Grupo I em um momento diferente dos Grupos II e III. A proposta é que seja aplicado logo no início dos trabalhos, antes das discussões e coleta de dados sobre os grupos de variáveis investigadas.

Após a inserção de distinções e coleta de dados de três grupos de variáveis, a pesquisadora experimentou trocar a ordem do processo – primeiro coletar os dados e depois inserir distinções a respeito do grupo de variáveis investigadas – como forma de observar de que maneira os dados coletados poderiam ser ainda mais fidedignos ao dia a dia das equipes. O quadro 11 explicita esse exercício realizado nas reuniões de 25 de junho e 3 de julho de 2019. A tentativa gerou reações por parte do grupo que manifestou se sentir mais bem preparado para responder os formulários de pesquisa à medida que conhecessem o assunto e recebessem distinções sobre as variáveis investigadas.

Para executar essa primeira parte da metodologia – além de *slides*, vídeos e outros instrumentos de apoio – a pesquisadora utilizou o questionário de dados demográficos (Apêndice C)<sup>50</sup>, o questionário de coleta de dados relacionados aos 6

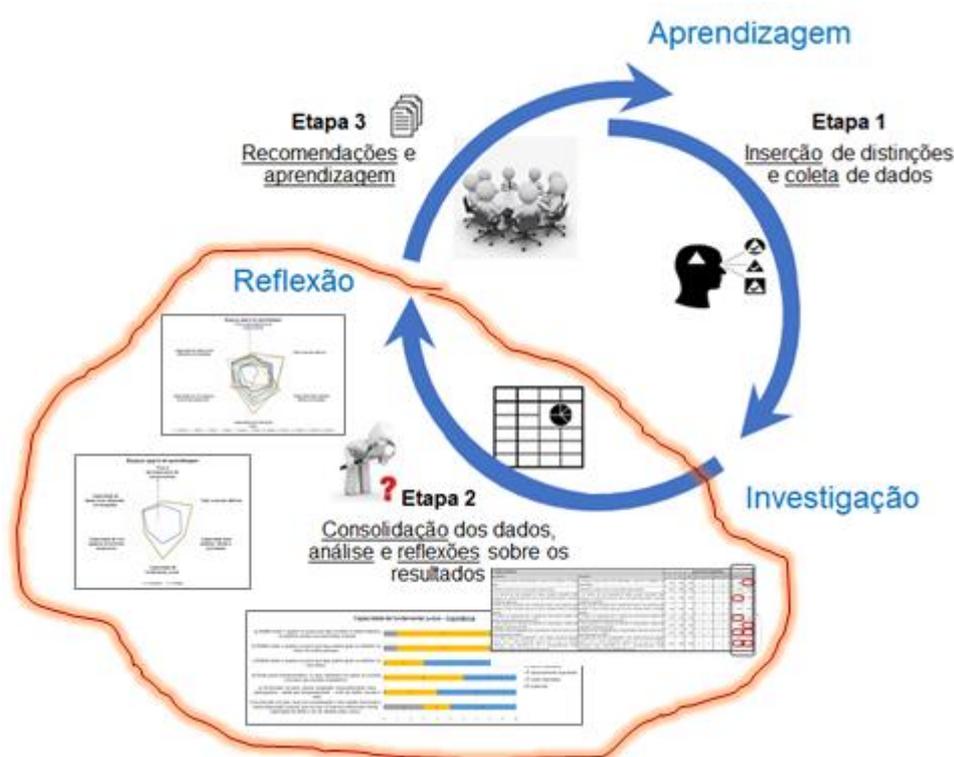
<sup>50</sup> Desenvolvido e disponibilizado por meio do Microsoft Forms.

(seis) grupos de variáveis investigadas (Apêndice D)<sup>51</sup> e o roteiro para reuniões da etapa 1 (Apêndice H). Também serviu de apoio ao processo de inserção de distinções necessárias à coleta de dados, a lista de perguntas norteadoras (Apêndice E), anteriormente prevista para ser utilizada especificamente na etapa 3 da metodologia.

#### 4.2.2 EXECUÇÃO DA ETAPA 2

A etapa 2 da metodologia envolve a consolidação dos dados coletados, análise, apresentação dos resultados e reflexões em grupo (Figura 55).

Figura 55: Execução da etapa 2.



Fonte: Elaboração própria.

A estrutura de implantação e sustentação do modelo de aprendizagem organizacional contínua (Figura 49) permite rodar todo o ciclo da metodologia – etapas 1, 2 e 3 – tantas vezes quantas forem necessárias. Dessa forma, em um primeiro momento, a pesquisadora optou por partir para a etapa 2 da metodologia ao término da coleta de dados de parte dos grupos de variáveis trabalhadas.

<sup>51</sup> Divido em 6 formulários, o questionário foi desenvolvido e disponibilizado por meio do Microsoft Forms.

O quadro 13, a seguir, apresenta um resumo das reuniões realizadas com Grupo I, durante essa primeira rodada da etapa 2 da pesquisa.

Quadro 13: Reuniões de execução da etapa 2 com o Grupo I.

<b>Data</b>	<b>Objetivo</b>
08/05/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação dos resultados da consolidação e análise dos dados coletados referentes aos grupos de variáveis:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fluxo e aproveitamento de conhecimento e obtenção de resultados.</li> <li>○ Capacidade de fala e de escuta.</li> <li>○ Capacidade de criar espaços emocionais expansivos.</li> </ul> </li> <li>• Reflexões sobre os resultados dos dados coletados.</li> <li>• Aprofundamento das reflexões sobre as variáveis relacionadas à criação de espaços emocionais expansivos.</li> </ul>
28/05/20 (vídeo)	
12/06/20 (vídeo)	

O mesmo se deu com o Grupo II. O quadro 14 refere-se à reunião realizada nessa primeira rodada da etapa 2 da pesquisa.

Quadro 14: Reunião de execução da etapa 2 com o Grupo II.

<b>Data</b>	<b>Objetivo</b>
16/06/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação dos resultados da consolidação e análise dos dados coletados referentes aos grupos de variáveis:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fluxo e aproveitamento de conhecimento e obtenção de resultados.</li> <li>○ Capacidade de fala e de escuta.</li> <li>○ Capacidade de criar espaços emocionais expansivos.</li> </ul> </li> <li>• Reflexões sobre os resultados dos dados coletados.</li> </ul>

Posteriormente, com a inclusão de novos participantes na pesquisa e a experiência até então adquirida, a pesquisadora optou por dar continuidade à etapa 2 somente após o término de toda coleta de dados dos seis grupos de variáveis investigadas (Figura 38) durante a etapa 1 com todos os participantes envolvidos.

O quadro 15, a seguir, apresenta um resumo das reuniões realizadas com os participantes dos Grupos I, II e III durante a etapa 2 da metodologia, após a finalização da etapa 1 com todos os participantes da pesquisa.

Quadro 15: Reuniões de execução da etapa 2 com os Grupos I, II e III.

<b>Data</b>	<b>Objetivo</b>
12/11/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação dos resultados da consolidação e análise dos dados coletados referentes aos grupos de variáveis:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Capacidade de fazer pedidos, ofertas e promessas.</li> <li>○ Capacidade de fundamentar juízos.</li> <li>○ Capacidade de desenvolver diferentes tipos de conversações.</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexões sobre <i>gaps</i>, desvio padrão, gráfico radar (individual e grupo).</li> <li>• Envio das respostas individuais e da identificação de cada respondente para o e-mail de cada participante.</li> </ul>
19/11/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuação das reflexões sobre <i>gaps</i>, desvio padrão, gráfico de radar (individual e do grupo) de todos os grupos de variáveis investigados.</li> <li>• Discussões sobre o vídeo “Vida Maria”.</li> <li>• Reflexões sobre identidade e aprendizagem (individual e organizacional).</li> <li>• Revisão do Modelo de Aprendizagem Organizacional Contínua em fase de implantação.</li> </ul>
26/11/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alinhamento sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Momento atual da pesquisa.</li> <li>○ Finalização das etapas 1 e 2 da metodologia e início da 3ª e última etapa do trabalho.</li> <li>○ Possibilidade de os participantes continuarem ou saírem do grupo.</li> </ul> </li> <li>• Disponibilização do formulário de levantamento de estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional (Apêndice F).</li> </ul>

Para executar essa segunda etapa da metodologia – além de *slides*, vídeos e outros instrumentos de apoio – a pesquisadora utilizou o roteiro para reuniões da etapa 2 (Apêndice I) e o formulário de levantamento de estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional (Apêndice F)<sup>52</sup> que serviu de apoio ao processo de transição entre as etapas 2 e 3 da metodologia. Também serviu de apoio para as reflexões realizadas com o grupo, a lista de perguntas norteadoras (Apêndice E), anteriormente prevista para ser utilizada especificamente na etapa 3 da metodologia.

Os gráficos desenvolvidos, apresentados e discutidos com todos os participantes da pesquisa durante a etapa 2 da metodologia encontram-se detalhados na seção 4.3 – análise e discussões dos resultados.

#### 4.2.3 EXECUÇÃO DA ETAPA 3

Na sequência, após a análise e reflexões em grupo realizadas na etapa 2, foram iniciadas as atividades relacionadas à etapa 3 da metodologia, que tem como foco o processo de aprendizagem organizacional e o desenvolvimento de soluções em equipe. Essas atividades basearam-se nas reflexões sobre os resultados relacionados aos 6 (seis) grupos de variáveis investigadas (Figura 38) na etapa 1 e

<sup>52</sup> Desenvolvido e disponibilizado por meio do Microsoft Forms.

nos elementos teóricos relacionados à visão pragmática presente no universo das conversações (Figura 39).

Figura 56: Execução da etapa 3.



Fonte: Elaboração própria.

Em um primeiro momento, quando ainda havia apenas o Grupo I, a pesquisadora optou por partir para a etapa 3 da metodologia ao término das reflexões sobre parte do grupo de variáveis trabalhadas. A ideia era rodar todo o ciclo da metodologia – etapa 1, 2 e 3 – tantas vezes quantas forem necessárias.

O quadro 16, a seguir, apresenta um resumo das reuniões realizadas com Grupo I, durante essa primeira rodada da etapa 3 da pesquisa.

Quadro 16: Reuniões de execução da etapa 3 com o Grupo I.

Data	Objetivo
30/03/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Levantamento preliminar de estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional a partir dos dados até então coletados na etapa I (falar e escutar efetivos).</li> </ul>

Posteriormente, com a inclusão de novos participantes na pesquisa e a experiência adquirida, a pesquisadora optou por dar continuidade à etapa 3 somente

após o término de toda a coleta de dados dos seis grupos de variáveis investigadas (Figura 38) na etapa 1 com todos os participantes envolvidos.

O quadro 17, a seguir, apresenta um resumo das reuniões realizadas com todos os participantes da pesquisa, durante toda a etapa 3 da pesquisa

Quadro 17: Reuniões de execução da etapa 3 com os Grupos I, II e III.

Data	Objetivo
03/12/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalização do levantamento de estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional (Apêndice F).</li> <li>• Consolidação das recomendações feitas pelo grupo.</li> </ul>
11/12/20 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização das estratégias e práticas recomendadas por meio da proposição de um Plano de Ação anual para a 5ª Vara.</li> <li>• Priorização das ações constantes no Plano de Ação a partir da:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Análise do potencial de otimização da capacidade organizacional e do tempo necessário para implementação de cada ação recomendada.</li> <li>○ Distribuição de prazos e responsáveis.</li> </ul> </li> <li>• Disponibilização do Plano de Ação 2021 da 5ª Vara.</li> </ul>
14/01/21 (vídeo)	
22/01/21 (vídeo)	
28/01/21 (vídeo)	
04/02/21 (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encerramento da pesquisa.               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Levantamento da situação final das variáveis relacionadas às hipóteses de pesquisa, por meio do Apêndice G.</li> <li>○ Apresentação para a organização dos resultados empíricos obtidos com a aplicação da estrutura.</li> <li>○ Reflexões a respeito da pesquisa realizada, dos resultados obtidos e das possibilidades futuras no espaço relacional em que a estrutura de implantação e sustentação do modelo de aprendizagem organizacional contínua foi aplicada.</li> </ul> </li> </ul>

Para executar essa terceira etapa da metodologia – além dos instrumentos de apoio – a pesquisadora utilizou a lista de perguntas norteadoras da pesquisa (Apêndice E), o roteiro para reuniões da etapa 3 (Apêndice J), o questionário de otimização da capacidade organizacional (Apêndice F)<sup>53</sup> e, por último, o questionário de levantamento final relacionado às hipóteses de pesquisa (Apêndice G)<sup>54</sup>.

As estratégias e práticas recomendadas pelos participantes da pesquisa durante a etapa 3 da metodologia têm como objetivo a otimização da capacidade organizacional da 5ª Vara e encontram-se detalhados na seção 4.4 deste capítulo.

Durante a execução de todas as etapas da metodologia – etapas 1, 2 e 3 – um dia antes de cada encontro foi encaminhado um “e-mail de aquecimento” pelo

<sup>53</sup> Desenvolvido e disponibilizado por meio do Microsoft Forms.

<sup>54</sup> Desenvolvido e disponibilizado por meio do Microsoft Forms.

pesquisador para os convidados das reuniões com uma frase ou conceito ligado aos fundamentos teóricos e distinções de suporte às reflexões e atividades programadas para o encontro.

Da mesma forma, durante a execução de todas as etapas da metodologia, ao final de cada encontro foi encaminhado um e-mail pelo pesquisador para os participantes da reunião com o material trabalhado durante o encontro e o registro dos acordos realizados com o grupo.

Para garantir o compromisso com os participantes quanto ao sigilo e a utilização dos dados, foi elaborado e enviado por e-mail um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que descreve o objetivo e a forma de utilização dos dados coletados (Apêndice L).

#### 4.3 Análise e discussões dos resultados

As informações apresentadas nesta seção correspondem ao resultado dos dados coletados na etapa 1 (ver seções 3.5.1 e 4.2.1), posteriormente consolidados, apresentados e discutidos com a equipe da 5ª Vara na etapa 2 da metodologia de operacionalização do MAC (ver seções 3.5.2 e 4.2.2).

Conforme apresentado na metodologia, os procedimentos de análise dos dados coletados incluíram o registro e a consolidação das respostas obtidas em quatro perspectivas: (i) dados demográficos; (ii) importância e frequência das variáveis investigadas; (iii) individual; e (iv) coletiva.

Nos itens a seguir são apresentados os resultados da análise efetuada<sup>55</sup>.

##### 4.3.1 PERSPECTIVA DADOS DEMOGRÁFICOS

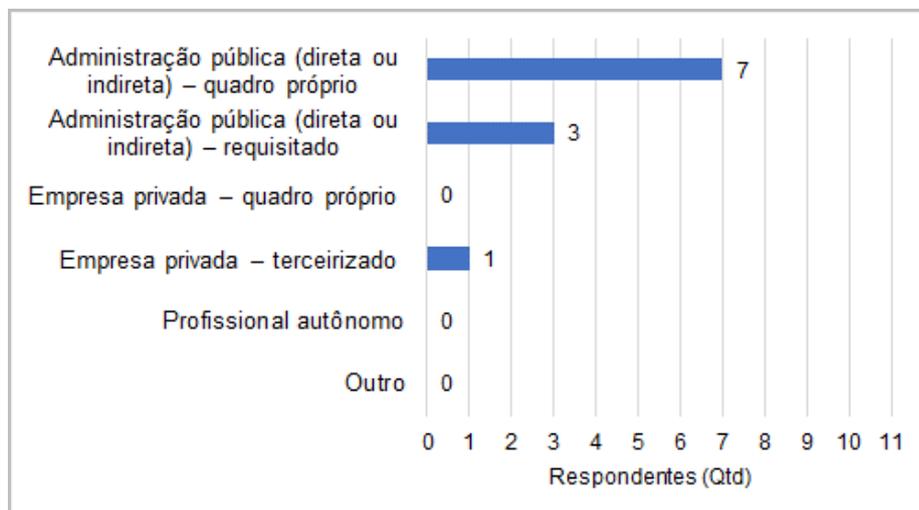
A perspectiva dados demográficos busca caracterizar a amostra, realizar inferências e definir seu perfil predominante. No total, 11 profissionais participaram do início ao fim da pesquisa. O perfil demográfico desses 11 participantes consta nas tabelas que seguem.

---

<sup>55</sup> Após a extração dos dados do Microsoft Forms, a tabulação das informações e a formatação dos gráficos foram feitas no Microsoft Excel.

O Gráfico 1 demonstra que a maioria (7) dos profissionais que respondeu a pesquisa faz parte do quadro da 5ª Vara, 3 são requisitados de outros órgãos da administração pública e 1 é terceirizado.

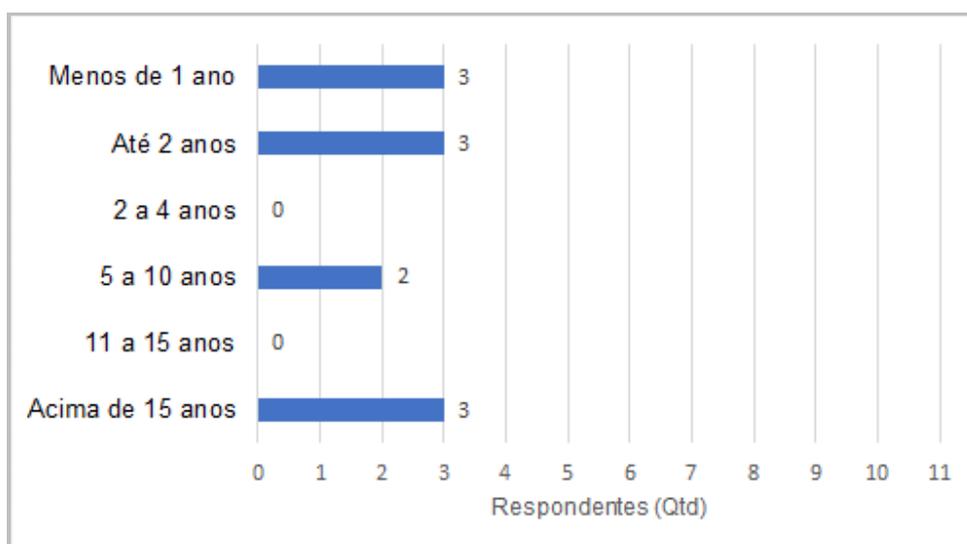
Gráfico 1: Tipo de vínculo.



Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito ao tempo, 3 respondentes trabalham na organização há mais de 15 anos, 2 entre 5 e 10 anos, 3 há menos de 2 anos e outros 3 há menos de 1 ano, conforme explicitado no Gráfico 2.

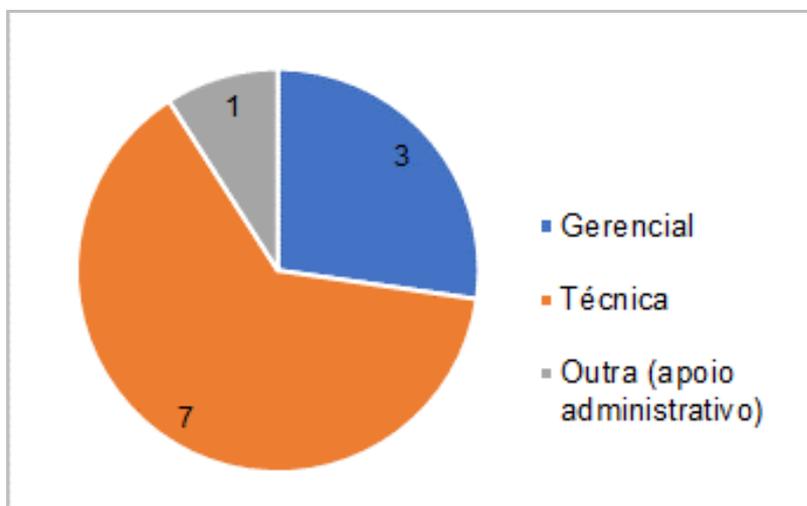
Gráfico 2: Tempo de trabalho na 5ª Vara.



Fonte: Elaboração própria.

A maior parte dos participantes da pesquisa (7) exerce função técnica, 3 exercem função gerencial e 1 de apoio.

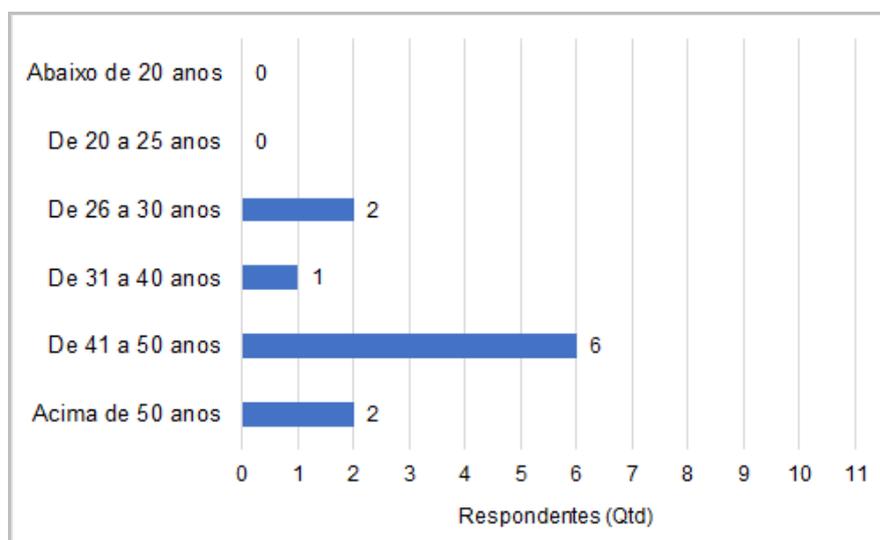
Gráfico 3: Função.



Fonte: Elaboração própria.

Mais da metade dos respondentes possui mais de 40 anos. Sendo que 2 possuem mais de 50 anos, 6 estão na faixa entre 41 a 50 anos, 1 possui entre 31 e 40 anos e 2 entre 26 e 30 anos.

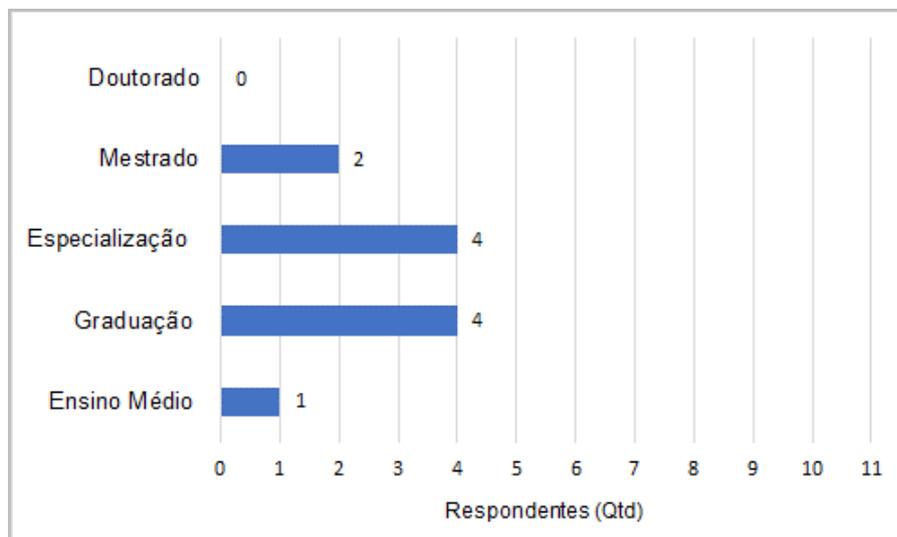
Gráfico 4: Faixa etária.



Fonte: Elaboração própria.

Quanto ao nível de escolaridade, verificou-se que 10 participantes da pesquisa possuem nível superior completo, 4 têm especialização (*lato sensu*) e 2 possuem mestrado, conforme pode ser observado no Gráfico 5.

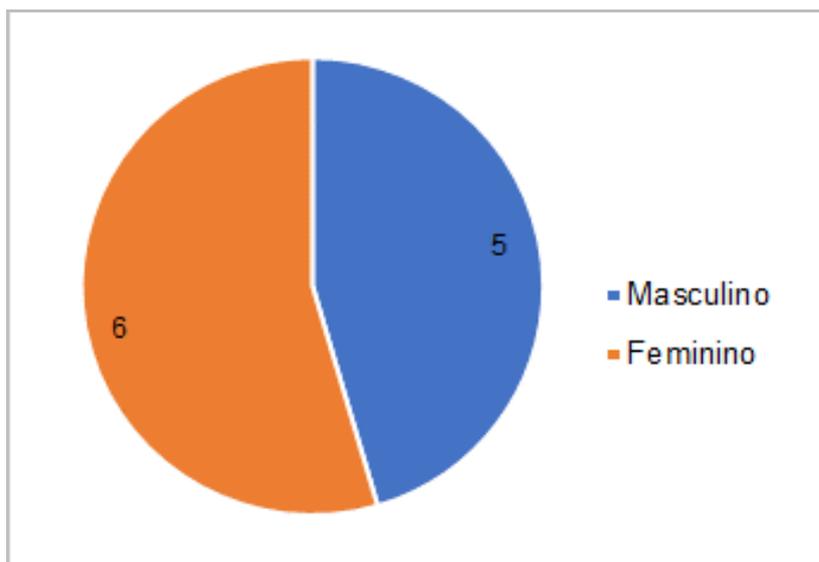
Gráfico 5: Escolaridade.



Fonte: Elaboração própria.

No que se refere à identidade de gênero, 6 respondentes são do gênero feminino e 5 do gênero masculino. Percebe-se que, atualmente, a chefia das áreas (Figura 53) é composta metade por homens e metade por mulheres.

Gráfico 6: Identidade de gênero.



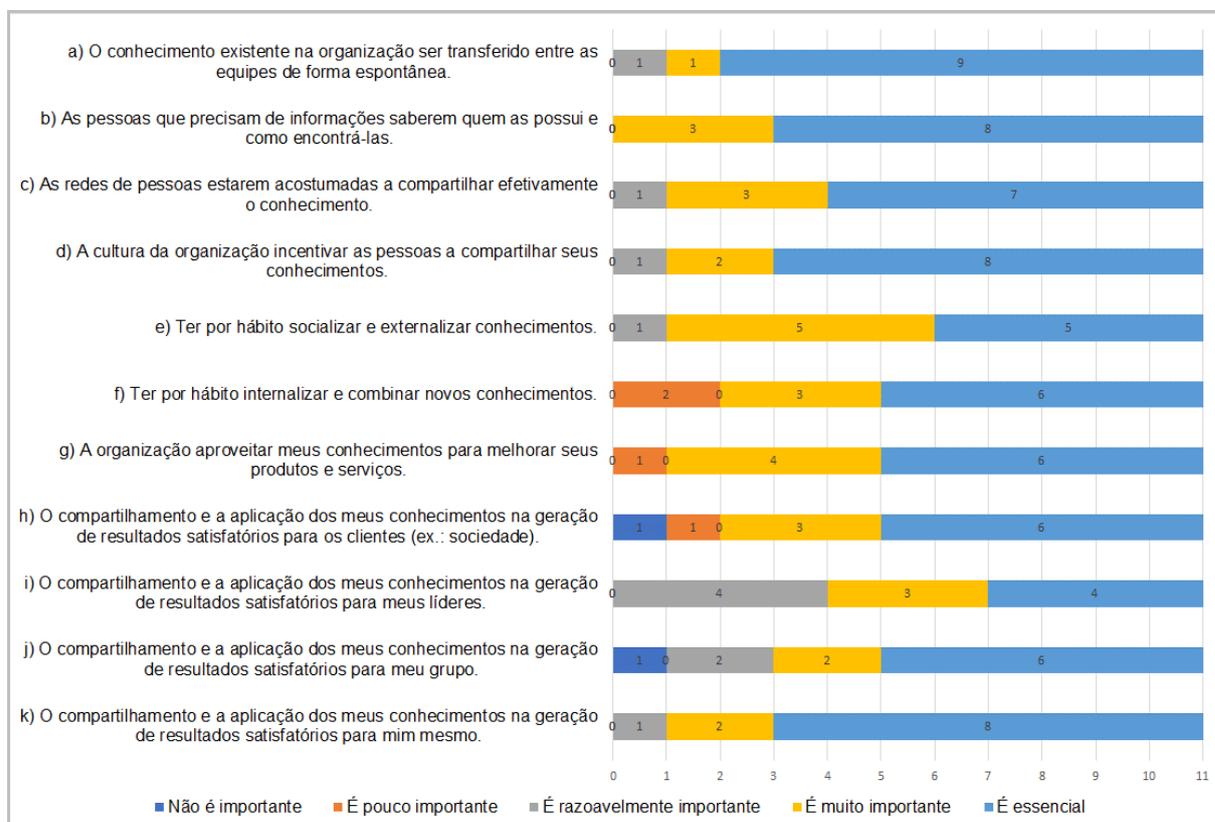
Fonte: Elaboração própria.

#### 4.3.2 PERSPECTIVA IMPORTÂNCIA E FREQUÊNCIA

Esta seção resulta da realização de um diagnóstico acerca do estado atual das variáveis investigadas na etapa 1 da metodologia de operacionalização do modelo de aprendizagem organizacional na 5ª Vara (Figura 38). A consolidação dos dados coletados junto aos 11 (onze) participantes da pesquisa – com foco na importância e frequência do processo de aproveitamento de conhecimentos e das competências conversacionais (Apêndice D) – permitiu a realização de reflexões acerca dos resultados observados, apresentados nos gráficos a seguir, durante as reuniões realizadas na etapa 2 da metodologia (ver seção 4.2.2).

No que diz respeito ao nível de importância das questões relacionadas ao aproveitamento de conhecimentos e obtenção de resultados, percebe-se que a maioria dos respondentes considerou todos os itens investigados como “essenciais” ou “muito importantes”. Entre 1 e 2 respondentes consideraram os itens “f”, “g”, “h” e “j” como “pouco importantes” ou “não importantes”. Todos os respondentes consideraram o item “b” como “essencial” ou “muito importante”, conforme demonstrado no Gráfico 7.

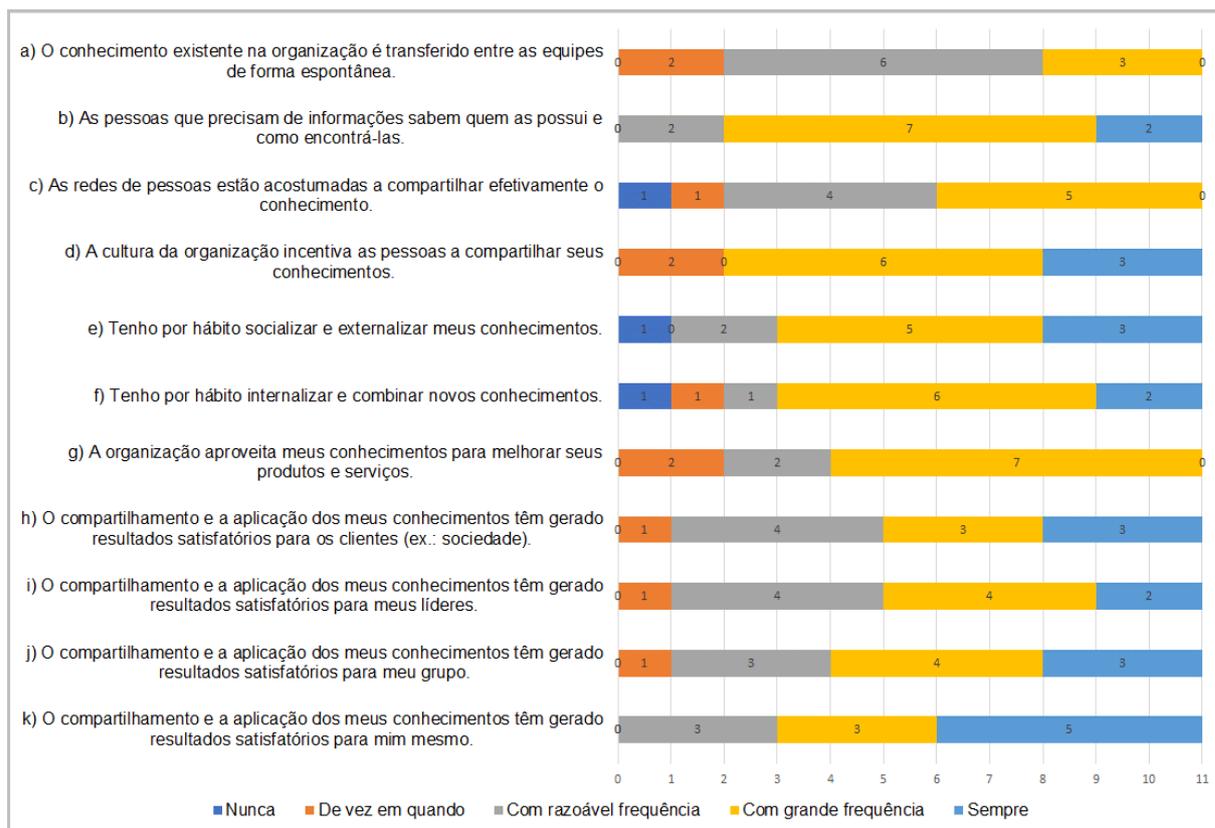
Gráfico 7: Aproveitamento de conhecimentos e obtenção de resultados – importância.



Fonte: Elaboração própria.

A frequência das mesmas questões no dia a dia dos participantes da pesquisa demonstrou que, com exceção dos itens “a” e “c”, mais da metade do grupo considerou que todos os demais itens são “sempre” ou “com grande frequência” realizados. Todavia, entre 1 e 2 respondentes sinalizaram a frequência “nunca” para os itens “c”, “e” e “f” e “de vez em quando” para os itens “a”, “c”, “d”, “f”, “g”, “h”, “i” e “j”.

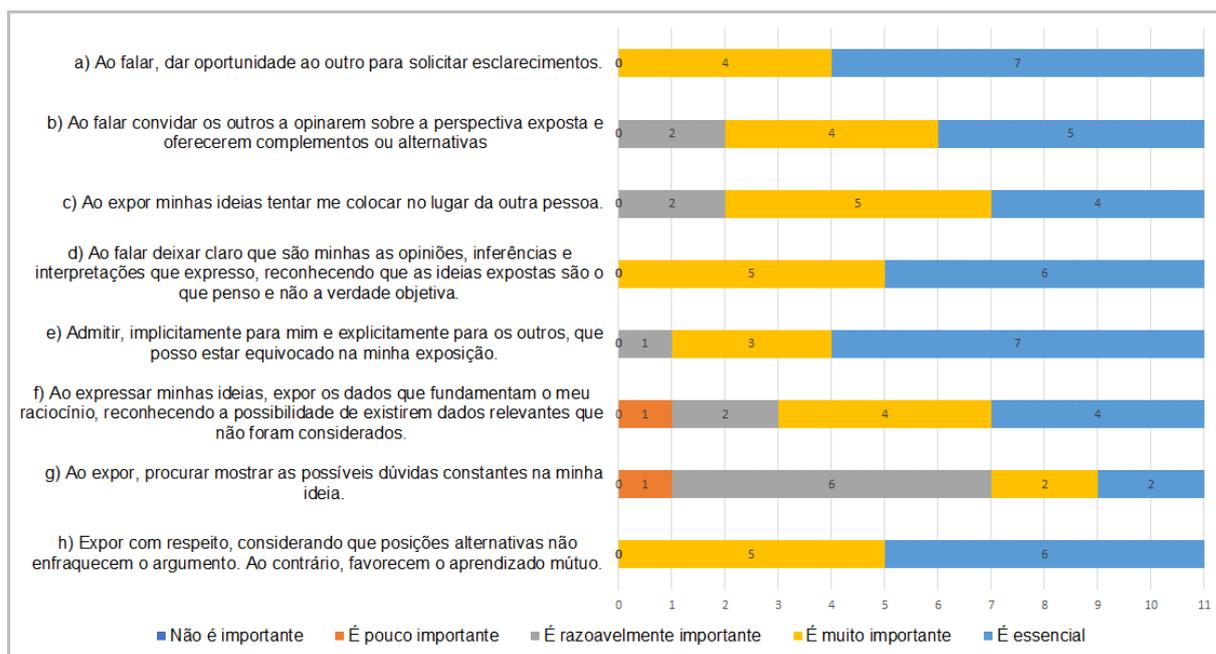
Gráfico 8: Aproveitamento de conhecimentos e obtenção de resultados – frequência.



Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao nível de importância das questões sobre o expor produtivo, com exceção do item “g”, 8 ou mais respondentes consideraram todas os itens investigados como “essenciais” ou “muito importantes”. 1 respondente considerou os itens “f” e “g” como “pouco importantes”. Todos os respondentes consideraram os itens “a”, “d” e “h” como “essenciais” ou “muito importantes”.

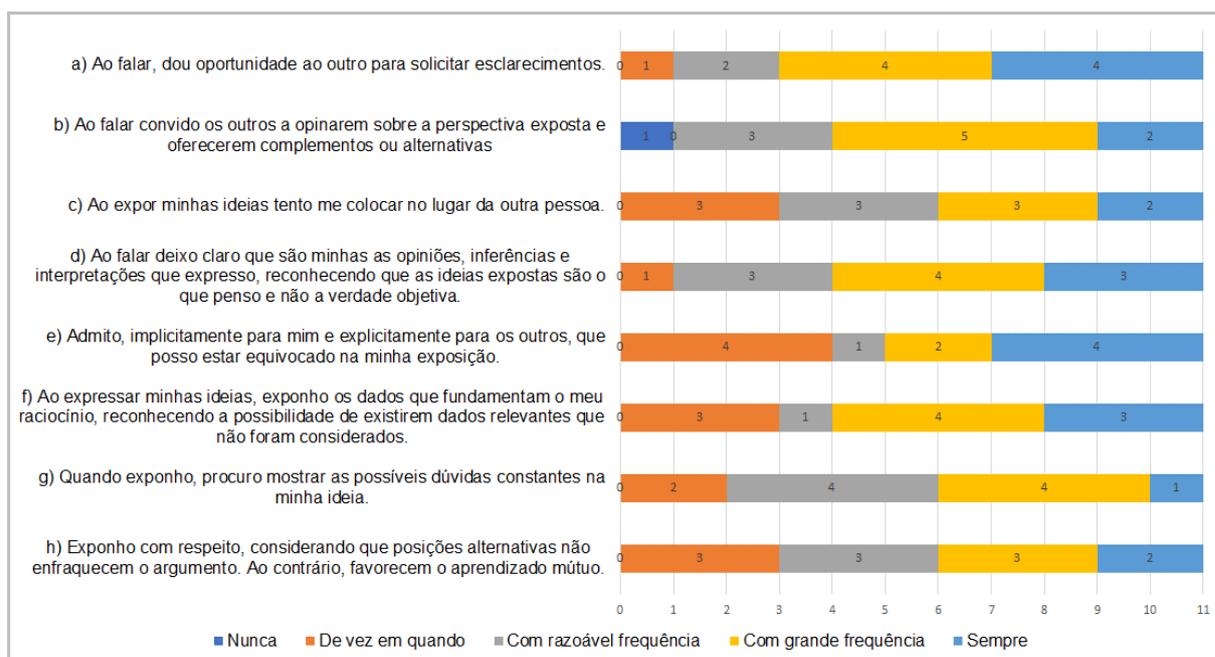
Gráfico 9: Capacidade de falar e escutar – expor produtivo – importância.



Fonte: Elaboração própria.

Quanto à frequência, 5 ou mais respondentes consideraram que todos os itens são “sempre” ou “com grande frequência” realizados. Com exceção do item “b”, entre 1 e 4 respondentes sinalizaram a frequência “de vez em quando” para todos os demais itens. 1 respondente registrou “nunca” para o item “b”.

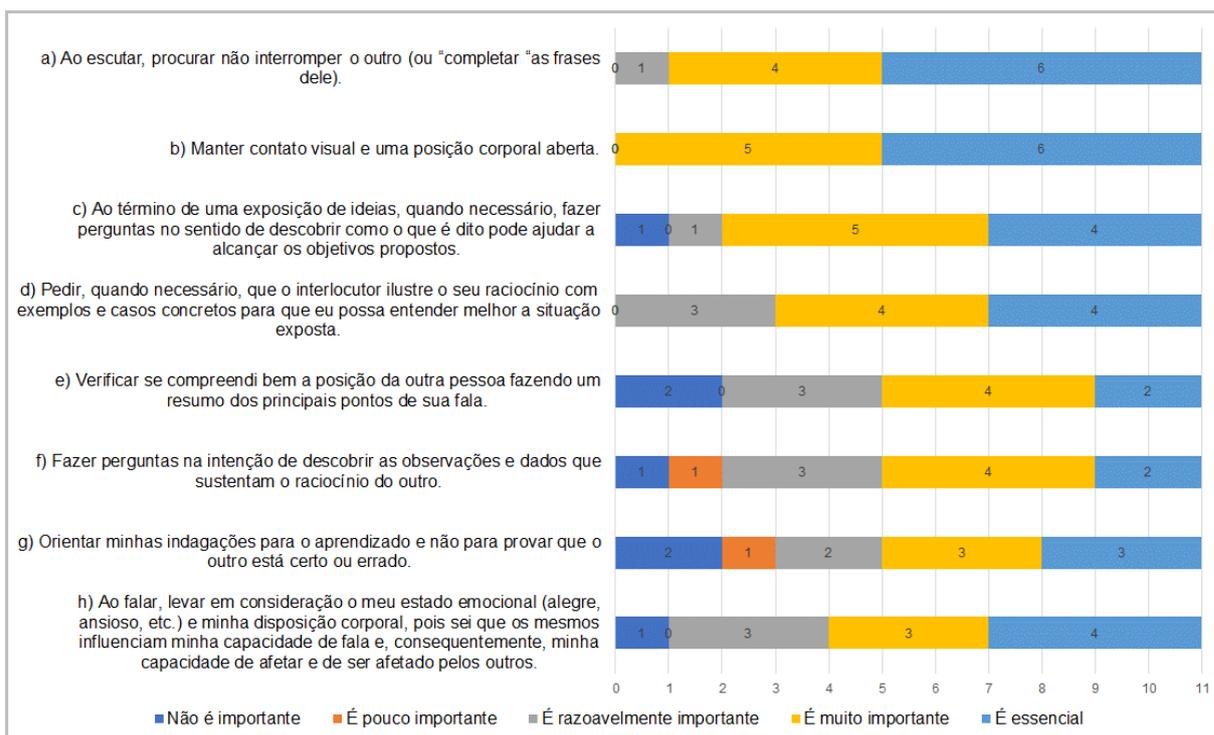
Gráfico 10: Capacidade de falar e escutar – expor produtivo – frequência.



Fonte: Elaboração própria.

Sobre o indagar produtivo, mais da metade dos respondentes considerou todos os itens como “essenciais” ou “muito importantes” e 1 respondente considerou os itens “f” e “g” como pouco importantes. Entre 1 e 2 respondentes sinalizaram os itens “c”, “e”, “f”, “g” e “h” como não importantes. Todos os respondentes consideraram o item “b” “essencial” ou “muito importante”.

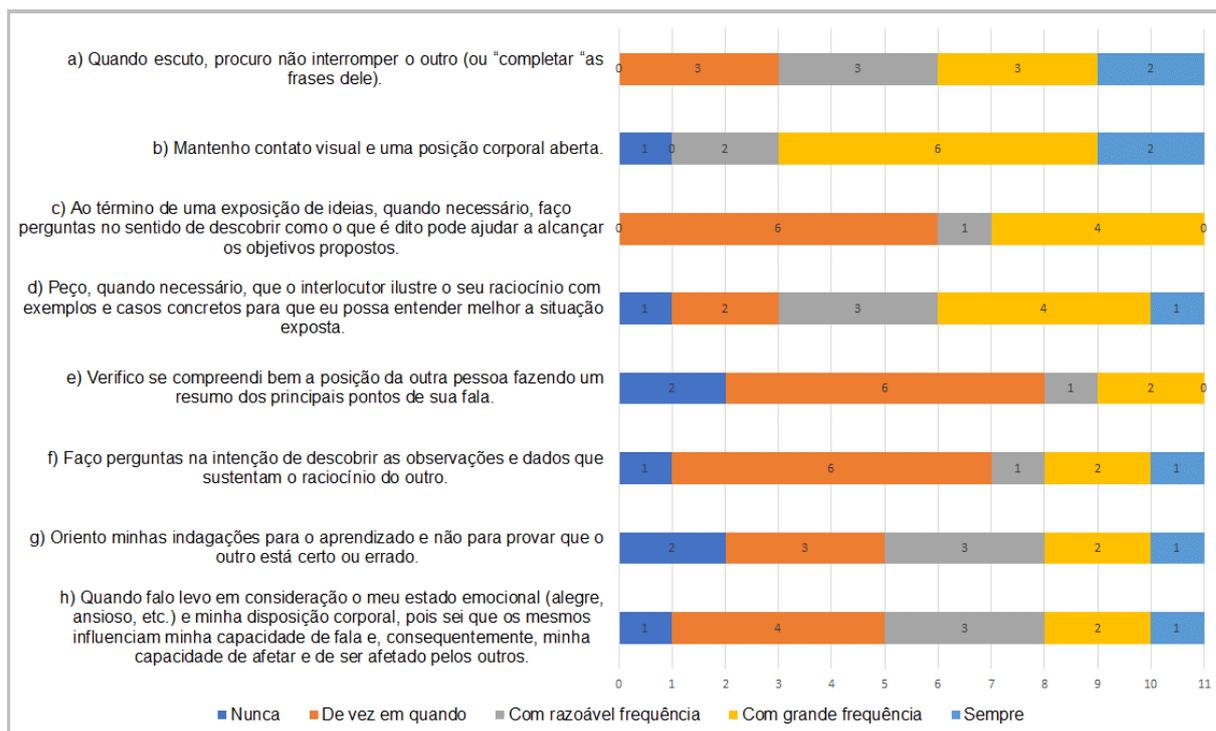
Gráfico 11: Capacidade de falar e escutar – indagar produtivo – importância.



Fonte: Elaboração própria.

Em relação à frequência, com exceção do item “b”, menos da metade dos respondentes considerou que todos os itens são “sempre” ou “com grande frequência” realizados. Também com exceção do item “b”, entre 1 e 4 respondentes assinalaram a frequência “de vez em quando” para todos os demais itens. Entre 1 e 2 respondentes registraram “nunca” para os itens “b”, “d”, “e”, “f”, “g” e “h”.

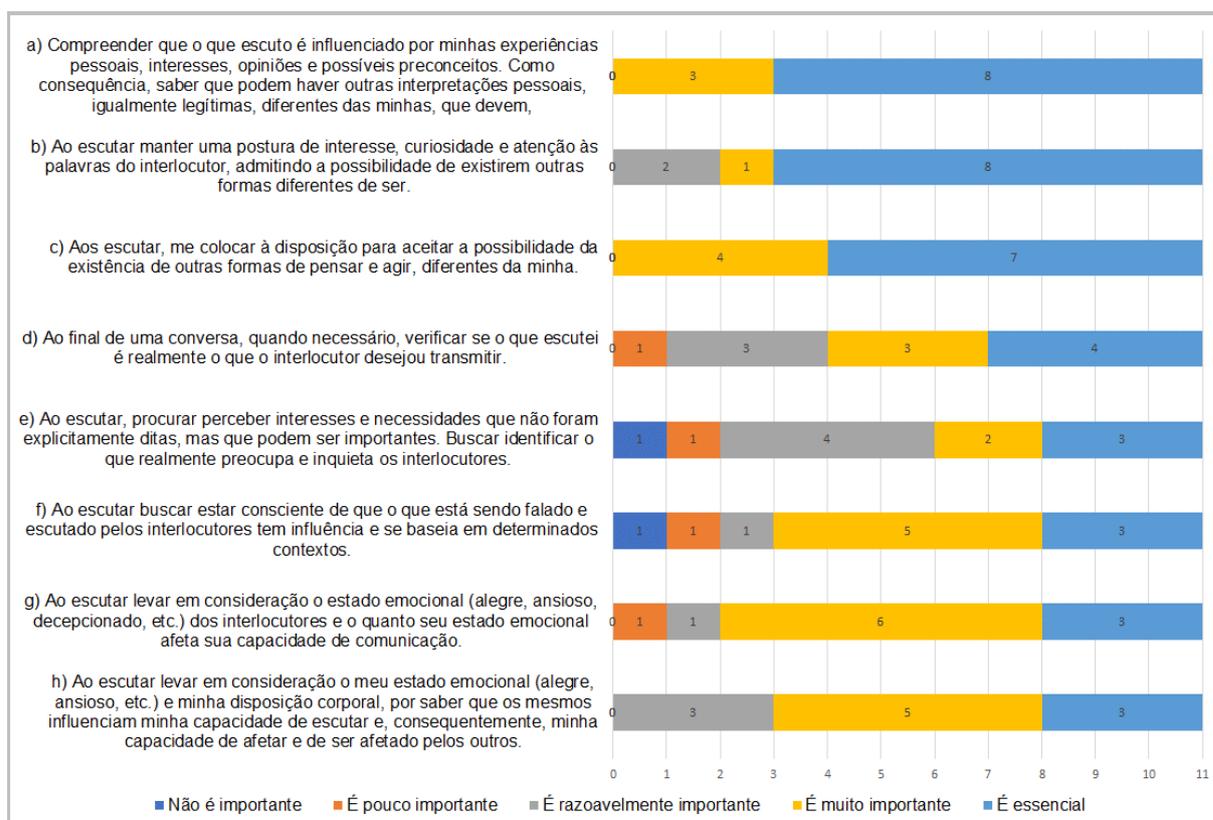
Gráfico 12: Capacidade de falar e escutar – indagar produtivo – frequência.



Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito ao nível de importância das questões relacionadas ao escutar efetivo, a maioria dos respondentes considerou todas os itens investigados como “essenciais” ou “muito importantes”. 1 respondente sinalizou os itens “d”, “e”, “f” e “g” como “pouco importantes” e 1 respondente marcou os itens “e” e “f” como “não importantes”. Todos os respondentes consideraram os itens “a” e “c” como “essenciais” ou “muito importantes”.

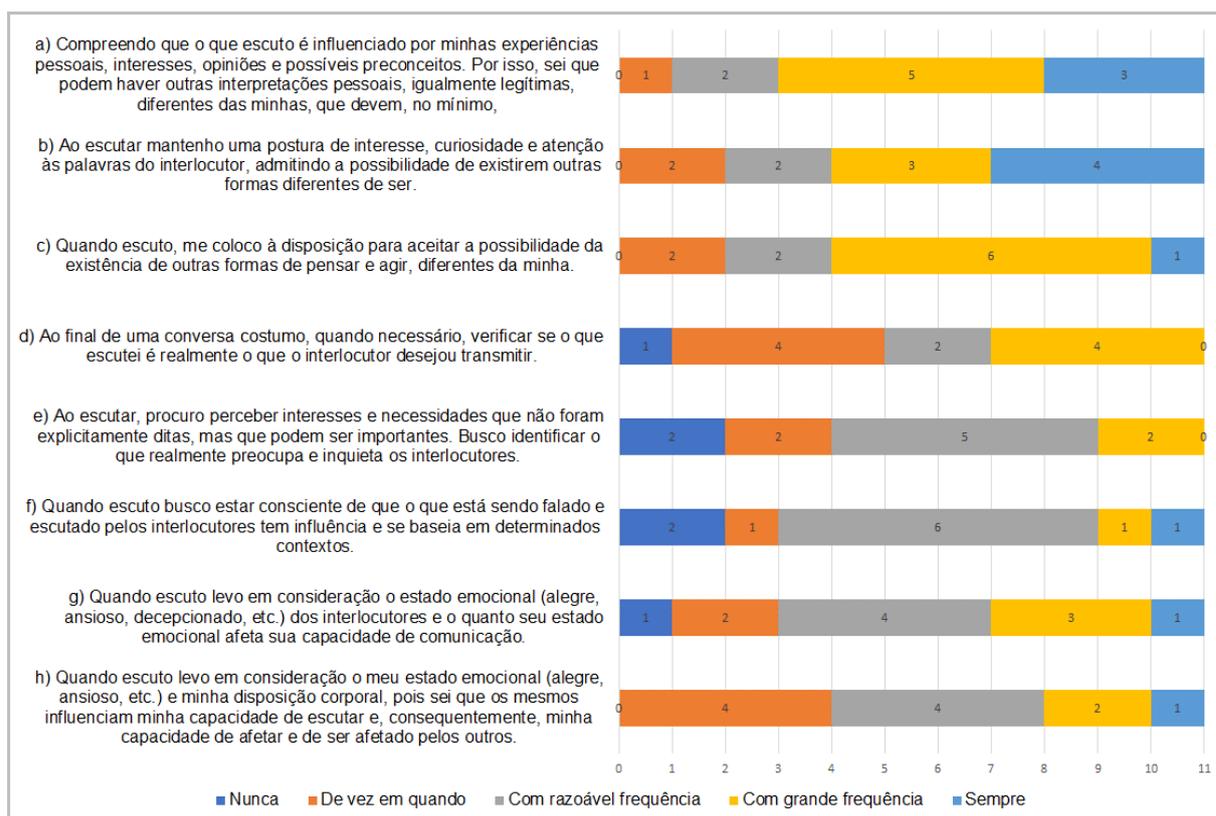
Gráfico 13: Capacidade de falar e escutar – escutar efetivo – importância.



Fonte: Elaboração própria.

Quanto à frequência, 7 respondentes consideraram os itens “a”, “b” e “c” como “sempre” ou “com grande frequência” realizados. Entre 1 e 4 sinalizaram a frequência “de vez em quando” para todos os itens. Entre 1 e 2 registraram “nunca” para os itens “d”, “e”, “f” e “g”.

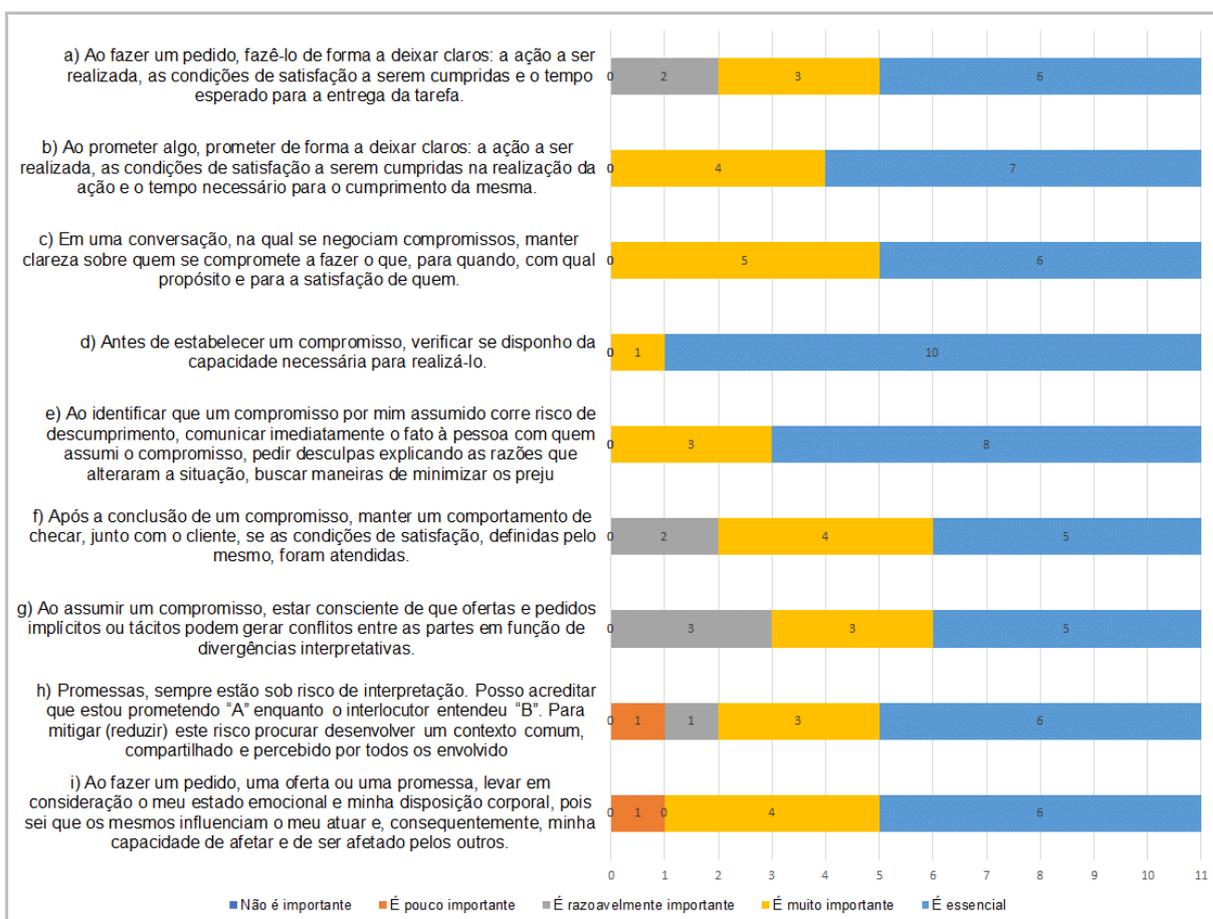
Gráfico 14: Capacidade de falar e escutar – escutar efetivo – frequência.



Fonte: Elaboração própria.

Em relação a capacidade de fazer, pedidos, ofertas e promessas, 8 ou mais respondentes consideraram todas os itens investigados como “essenciais” ou “muito importantes” e 1 respondente sinalizou os itens “h” e “i” como pouco importantes. Nenhum item foi considerado não importante.

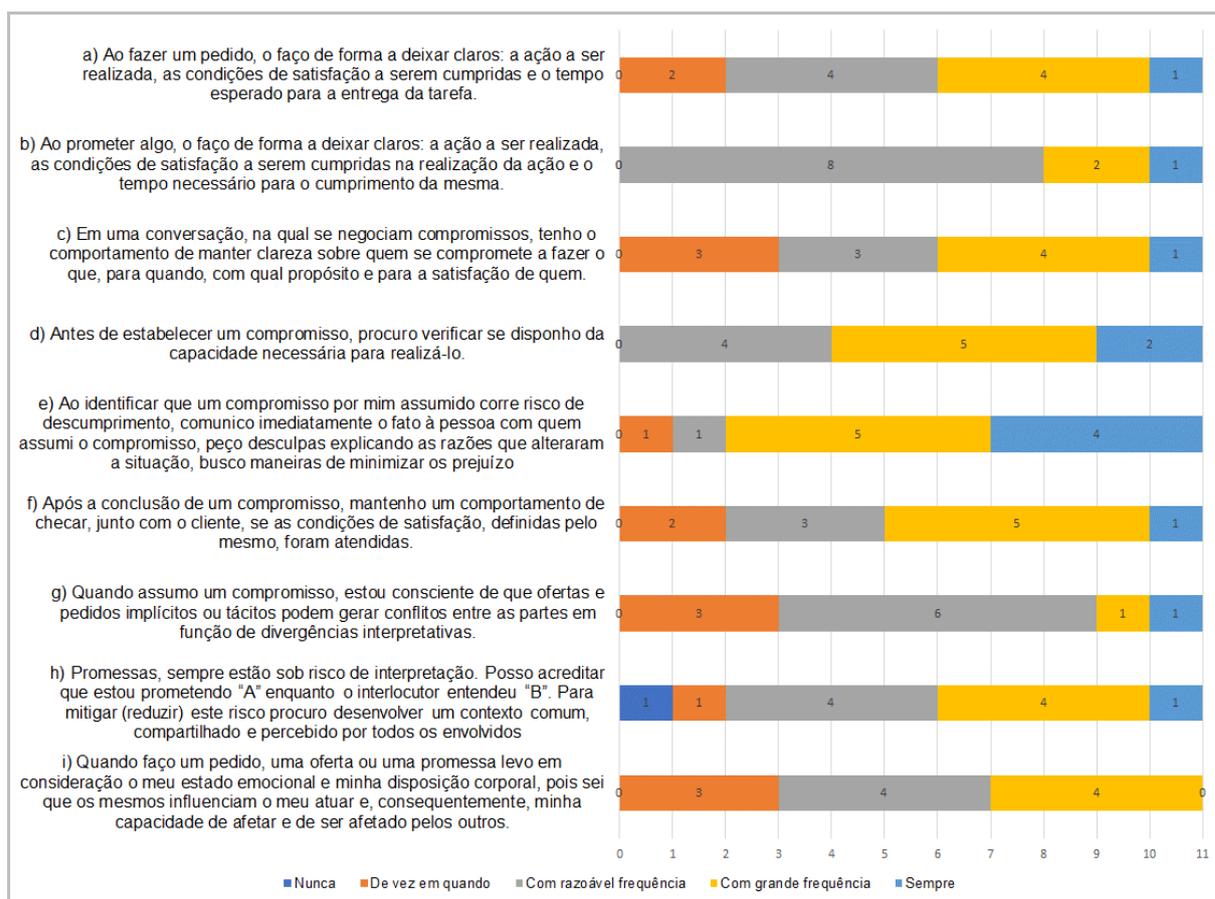
Gráfico 15: Capacidade de fazer pedidos, ofertas e promessas – importância.



Fonte: Elaboração própria.

Sobre a frequência, entre 2 e 9 respondentes consideraram todos os itens como “sempre” ou “com grande frequência” realizados. Entre 1 e 3 sinalizaram a frequência “de vez em quando” para os itens “a”, “c”, “e”, “f”, “g”, “h” e “i”. 1 respondente registrou “nunca” para o item “h”.

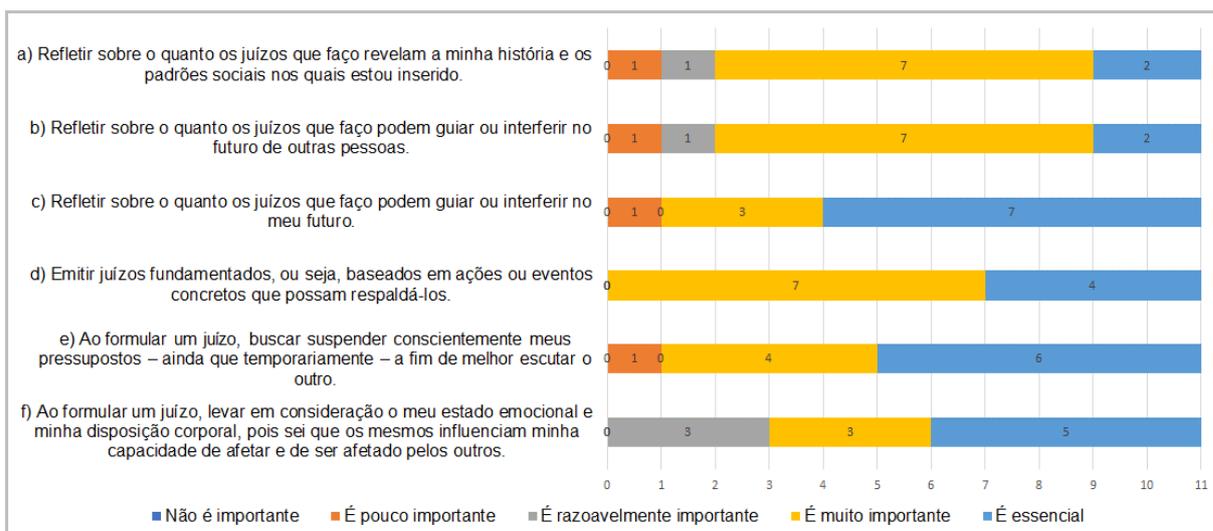
Gráfico 16: Capacidade de fazer pedidos, ofertas e promessas – frequência.



Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito ao nível de importância das questões relacionadas à capacidade de fundamentar juízos, a maioria dos respondentes considerou todas os itens investigados como “essenciais” ou “muito importantes”. 1 respondente sinalizou os itens “a”, “b”, “c” e “e” como “pouco importantes”. Todo os respondentes consideraram o item “d” como “essencial” ou “muito importante”.

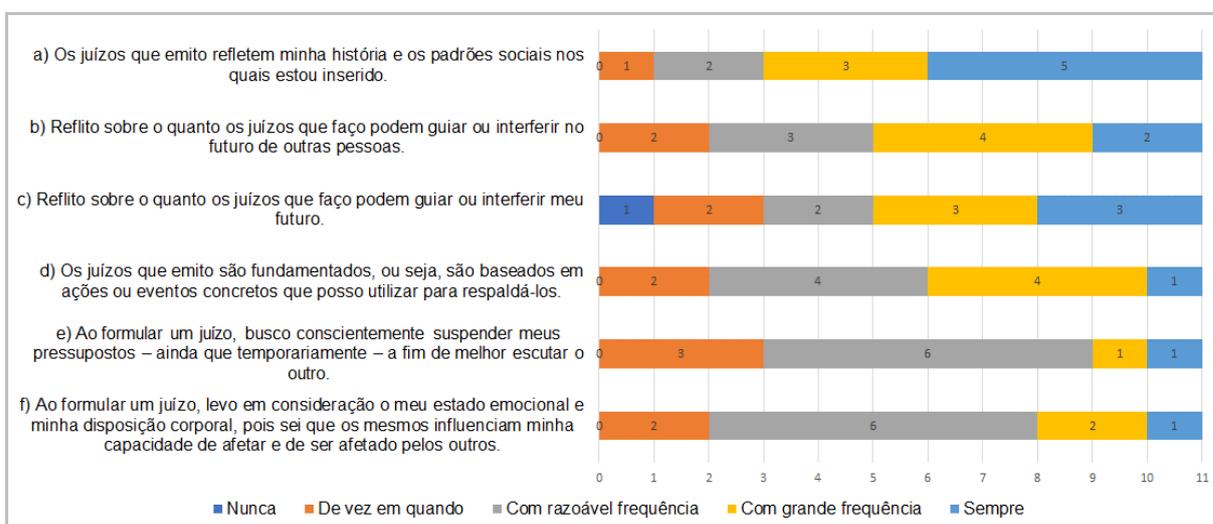
Gráfico 17: Capacidade de fundamentar juízos – importância.



Fonte: Elaboração própria.

Em relação à frequência, entre 2 e 8 respondentes consideraram todos os itens como “sempre” ou “com grande frequência” realizados. Entre 1 e 3 sinalizaram a frequência “de vez em quando” para todos os itens. 1 respondente registrou “nunca” para o item “c”.

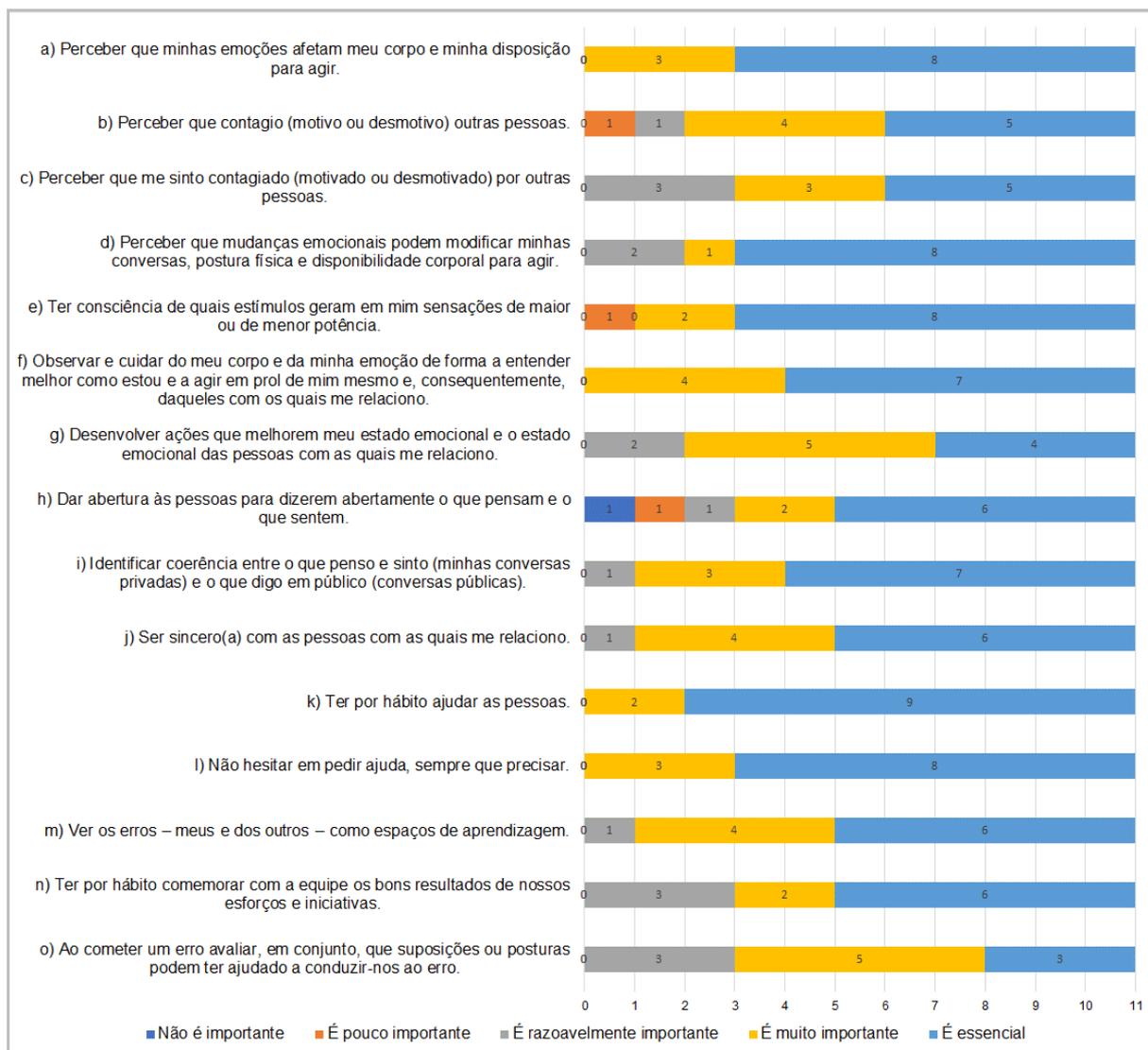
Gráfico 18: Capacidade de fundamentar juízos – frequência.



Fonte: Elaboração própria.

Sobre a capacidade de criar espaços emocionais expansivos, 8 ou mais respondentes consideraram todos os itens como “essenciais” ou “muito importantes”, 1 respondente considerou os itens “b”, “e” e “h” como pouco importantes e 1 outro sinalizou o item “h” como não importante. Todos os respondentes consideraram os itens “a”, “f”, “k” e “l” como “essenciais” ou “muito importantes”.

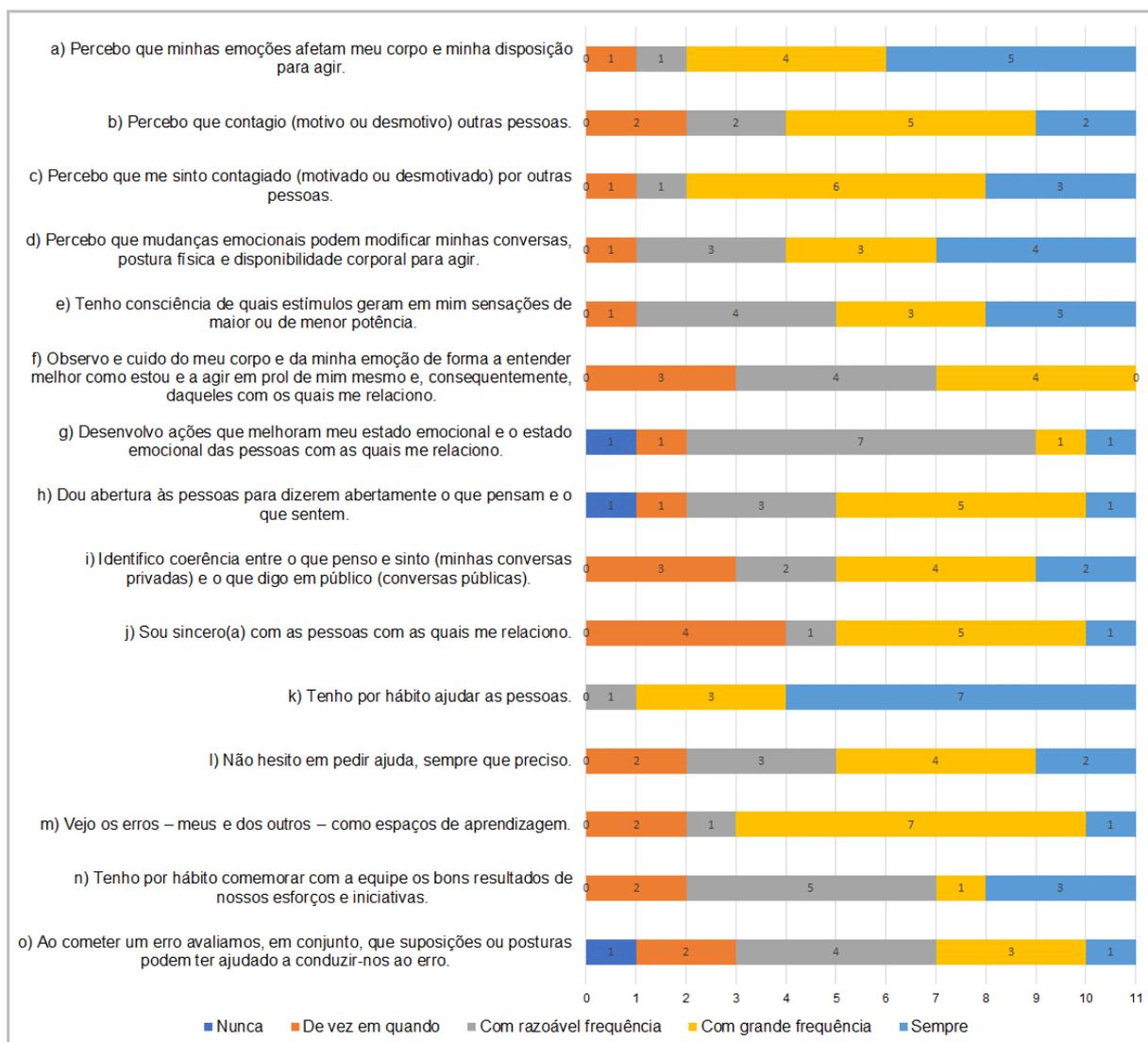
Gráfico 19: Capacidade de criar espaços emocionais expansivos – importância.



Fonte: Elaboração própria.

Quanto à frequência, entre 2 e 10 respondentes consideraram todos os itens como “sempre” ou “com grande frequência” realizados. Com exceção do item “k”, entre 1 e 4 respondentes sinalizaram a frequência “de vez em quando” para todos os demais itens”. 1 respondente registrou “nunca” para os itens “g”, “h” e “o”.

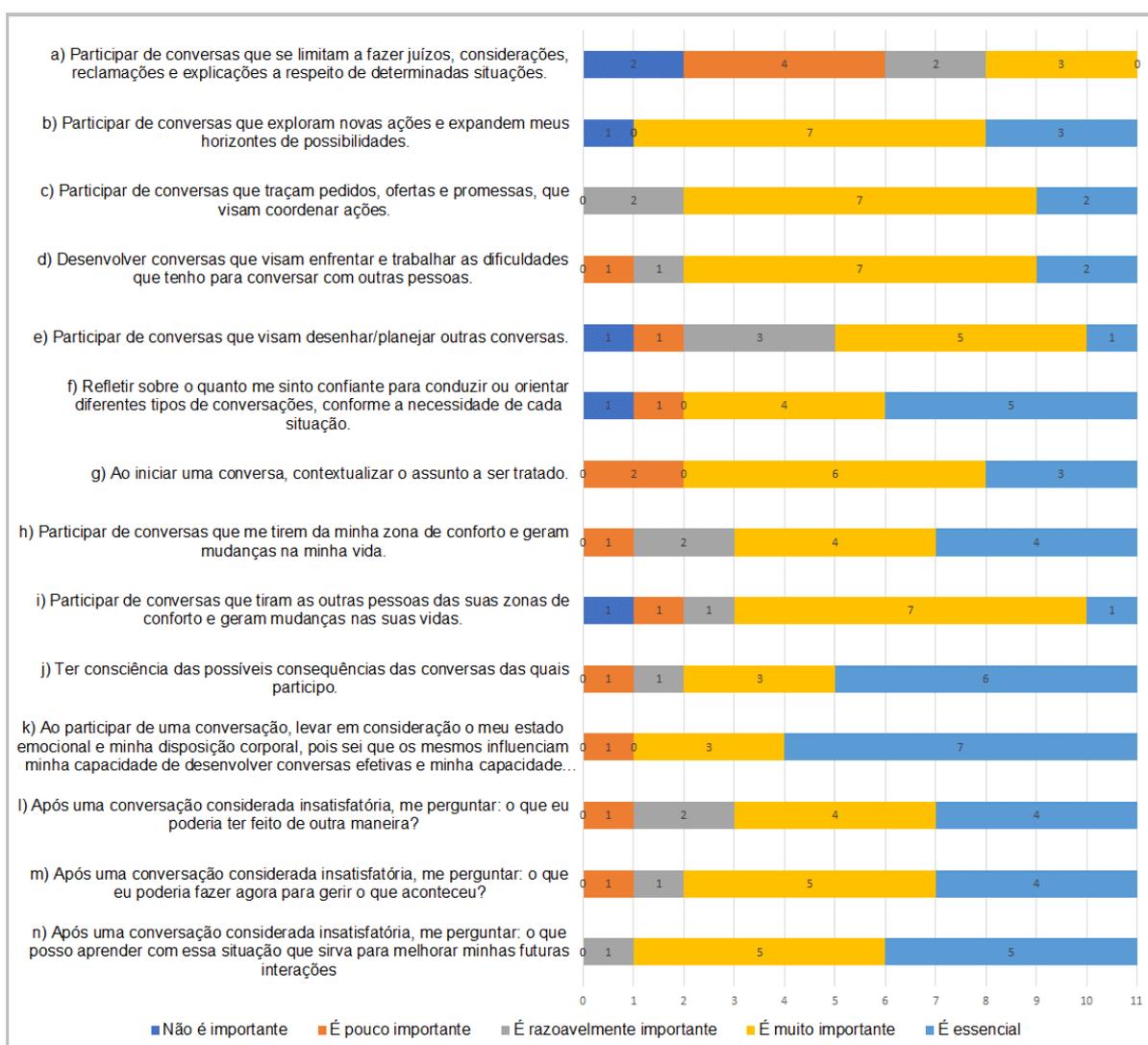
Gráfico 20: Capacidade de criar espaços emocionais expansivos – frequência.



Fonte: Elaboração própria.

Em relação à capacidade de desenvolver diferentes conversações, com exceção do item “a”, 6 ou mais respondentes consideraram todos os itens investigados como “essenciais” ou “muito importantes”, entre 1 e 2 respondentes sinalizaram os itens “d” a “m” como pouco importantes e 1 respondente considerou os itens “b”, “e”, “f” e “i” como não importantes. Mais da metade dos respondentes considerou o item “a” como pouco importante ou não importante.

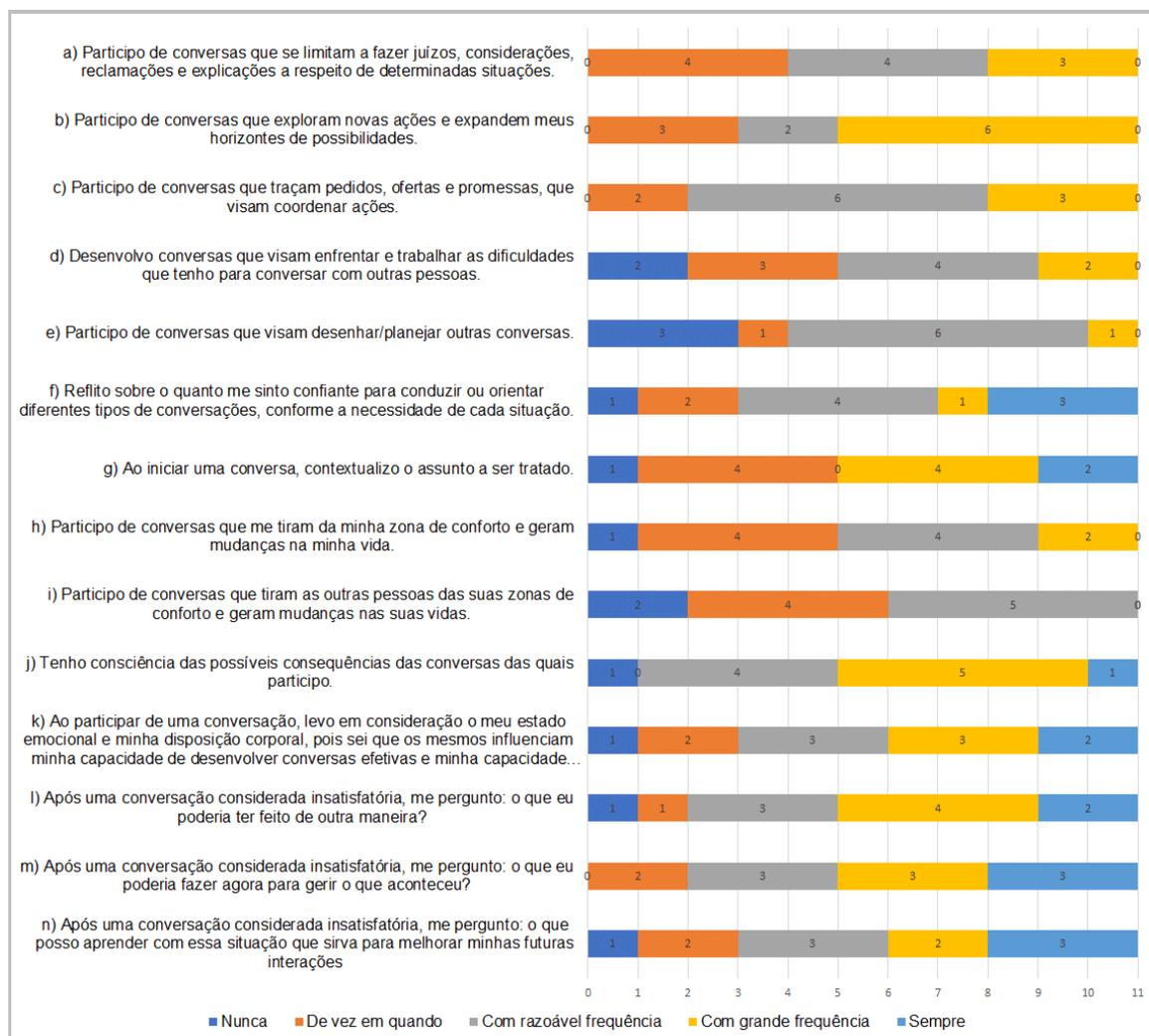
Gráfico 21: Capacidade de desenvolver diferentes conversações – importância.



Fonte: Elaboração própria.

Em relação à frequência, entre 2 e 6 respondentes consideraram todos os itens como “de vez em quando” ou “nunca” realizados.

Gráfico 22: Capacidade de desenvolver diferentes conversações – frequência.



Fonte: Elaboração própria.

Os gráficos acima foram pontualmente discutidos com a equipe da 5ª Vara da Seção Judiciária Federal de Brasília durante a execução da etapa 2 da metodologia de operacionalização do modelo de aprendizagem organizacional contínua. Além de refletir a respeito dos percentuais observados, o grupo procurou conversar a respeito das diferenças entre o quanto um determinado comportamento é importante e o quanto é colocado em prática no espaço relacional. Os gráficos evidenciaram que, nos seis grupos de variáveis investigadas, o nível de importância dado às questões é predominantemente maior que a frequência com que são colocadas em prática. Essa constatação fez emergir no grupo de respondentes discussões a respeito das causas, consequências e possíveis soluções para essa diferença – tanto no nível individual

quanto no nível coletivo. Durante os encontros, também foram elencadas as questões mais provocativas ou que mais chamavam a atenção dos participantes. Essas discussões contribuíram para reflexões a respeito das possibilidades de aprendizagem individual e coletiva no espaço relacional trabalhado.

#### 4.3.3 LACUNAS, DESVIO PADRÃO E ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

As tabelas e gráficos apresentados nesta seção demonstram os resultados do levantamento realizado por meio do questionário de coleta de dados (Apêndice D), responsável por investigar as seguintes categorias de variáveis: (i) aproveitamento de conhecimentos e obtenção de resultados; (ii) falar e escutar efetivos; (iii) capacidade de fazer pedidos, ofertas e promessas; (iv) capacidade de fundamentar juízos; (v) capacidade de criar espaços emocionais expansivos; e (vi) capacidade de desenvolver diferentes conversações (ver seção 3.7.3).

##### 4.3.3.1 Perspectiva individual

A perspectiva individual apresenta os resultados personalizados dos respondentes agrupados nas seis categorias de variáveis investigados em comparação com os resultados da amostra.

A partir dos resultados obtidos com a aplicação da equação  $N = I(4 - F)$  e utilizando-se das classes de *gaps* (muito alto, alto, médio, baixo e nulo), descritas na Tabela 2, foi possível gerar uma matriz relacionando as categorias de variáveis avaliadas e as classes de *gaps* por respondente (ver seção 3.8.1.3). A Tabela 4 ilustra essa matriz, sinalizando (em azul escuro e azul claro) os *gaps* considerados baixos e nulos.

Tabela 4: Matriz de *gaps* por grupo de variáveis investigadas.

Categorias	Amostra	Resp1	Resp2	Resp3	Resp4	Resp5	Resp6	Resp7	Resp8	Resp9	Resp10	Resp11
Fluxo e aproveitamento de conhecimentos	4,49	4,73	3,91	5,18	3,91	2,91	3,27	2,18	2,55	5,00	4,45	6,00
Falar e escutar efetivos	5,25	4,46	8,21	2,46	4,38	3,29	4,75	3,96	1,33	8,17	3,67	7,17
Capacidade fazer pedidos, ofertas e promessas	5,45	6,00	5,78	5,11	4,11	5,33	4,89	4,44	0,44	6,22	7,00	8,00
Capacidade de fundamentar juízos	5,04	6,17	6,33	3,83	4,50	5,67	3,67	2,50	2,00	8,83	7,00	3,00
Capacidade de criar espaços emocionais expansivos	4,75	3,60	4,29	3,53	3,40	2,40	3,80	5,87	2,40	5,13	4,80	8,40
Capacidade de desenvolver diferentes conversações	5,51	5,64	7,21	5,71	4,50	3,36	3,64	5,50	3,43	5,64	5,79	3,93

Fonte: Elaboração própria.

A análise dos dados da tabela permitiu observar que as lacunas (*gaps*) de comportamentos, ou seja, as carências na relação importância-frequência dos respondentes em relação às categorias de variáveis investigadas não são, predominantemente, lacunas baixas ou nulas. Aproximadamente 85% das lacunas calculadas caracterizam-se como média ou alta. Não houve *gap* muito alto.

A Tabela 4 mostra que:

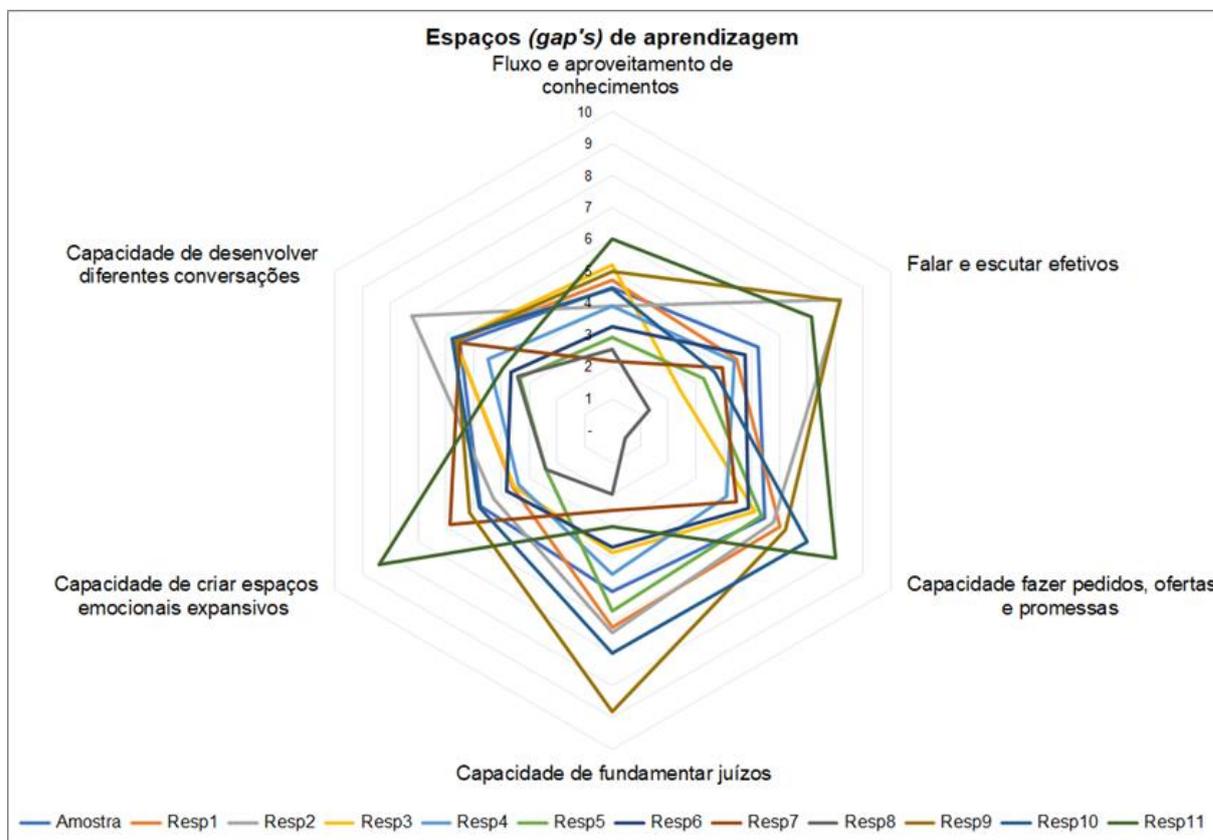
- O maior *gap* ocorreu na categoria “capacidade de fundamentar juízos” com o Respondente 9.
- O menor *gap* ocorreu na categoria “capacidade de fazer pedidos, ofertas e promessas” com o Respondente 8. Única categoria em que se observou *gap* nulo.
- 2 respondentes possuem *gaps* altos na categoria “falar e escutar efetivo”.
- 3 respondentes possuem *gaps* baixos na categoria “fluxo e aproveitamento de conhecimentos”.
- 50% dos *gaps* identificados como baixos ou nulos concentraram-se nas respostas fornecidas pelo Respondente 8.

Com o objetivo de obter um referencial de comparação, foi calculado o *gap* da amostra para cada categoria de variáveis. Esse cálculo foi realizado da seguinte forma:

- Primeiro foi calculado o *gap* para cada categoria da amostra, segundo a equação  $N_a = I_{med} (4 - F_{med})$  apresentada na seção 3.8. “ $N_a$ ” representa o *gap* (lacuna, carência) da amostra, na relação importância-frequência da questão avaliada. “ $I_{med}$ ” indica a média de todos os graus de importância atribuídos para a questão em análise e “ $F_{med}$ ” designa a média de todos os graus de frequência que os respondentes reconhecem ter sobre o item avaliado.
- Depois foi calculado o *gap* da amostra para cada categoria de variáveis investigada, definido como sendo a média aritmética dos seus respectivos *gaps* de comportamentos.

A partir desses cálculos foi construído o *spider diagram* (gráfico radar) com os *gaps* da amostra e de cada um dos 11 (onze) respondentes.

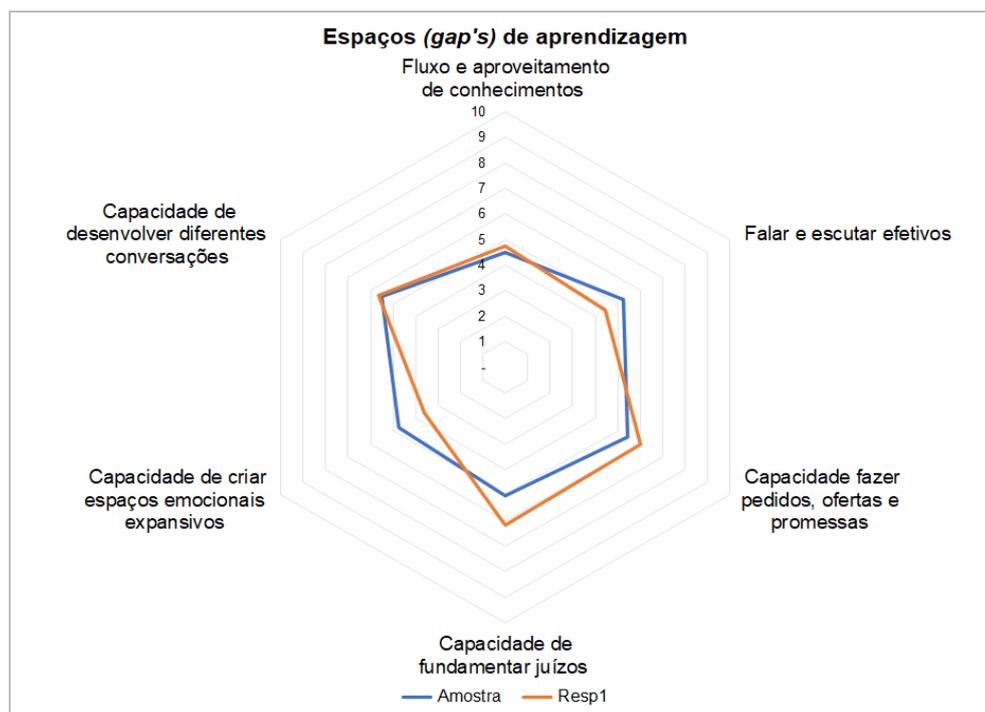
Gráfico 23: Radar Amostra vs Respondentes.



Fonte: Elaboração própria.

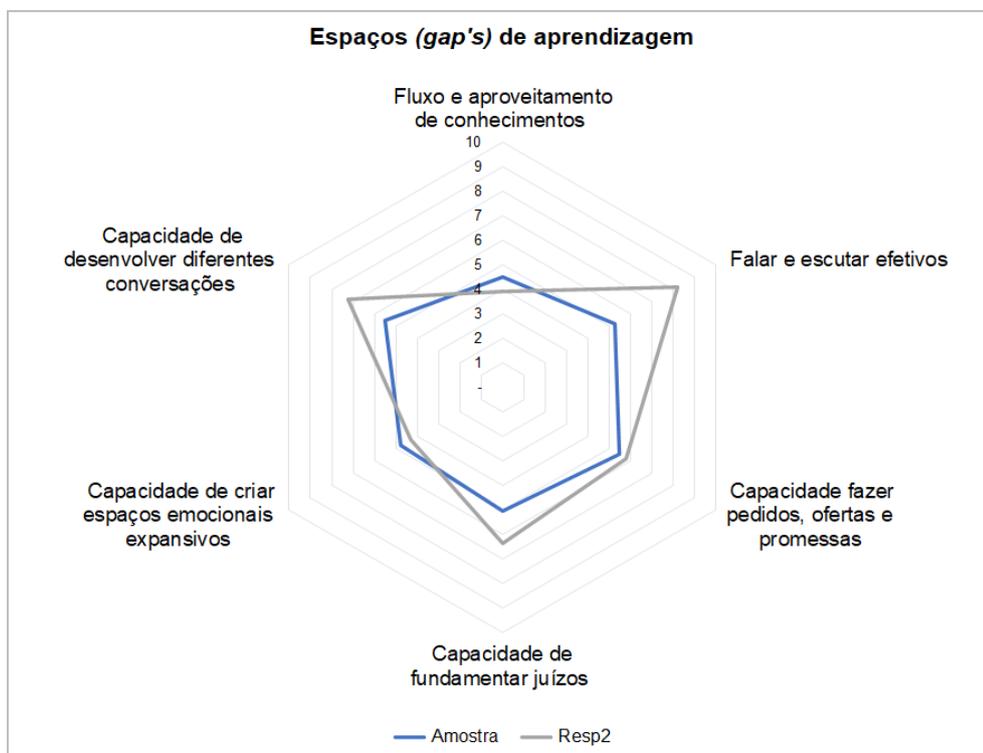
A partir desses resultados também foi possível construir um gráfico radar separado para cada respondente. Isso permitiu uma análise mais pontual do comportamento de cada indivíduo em relação ao grupo (amostra). Nos 11 (onze) gráficos seguintes, o traçado azul escuro representa os *gaps* da amostra.

Gráfico 24: Radar Respondente 1.



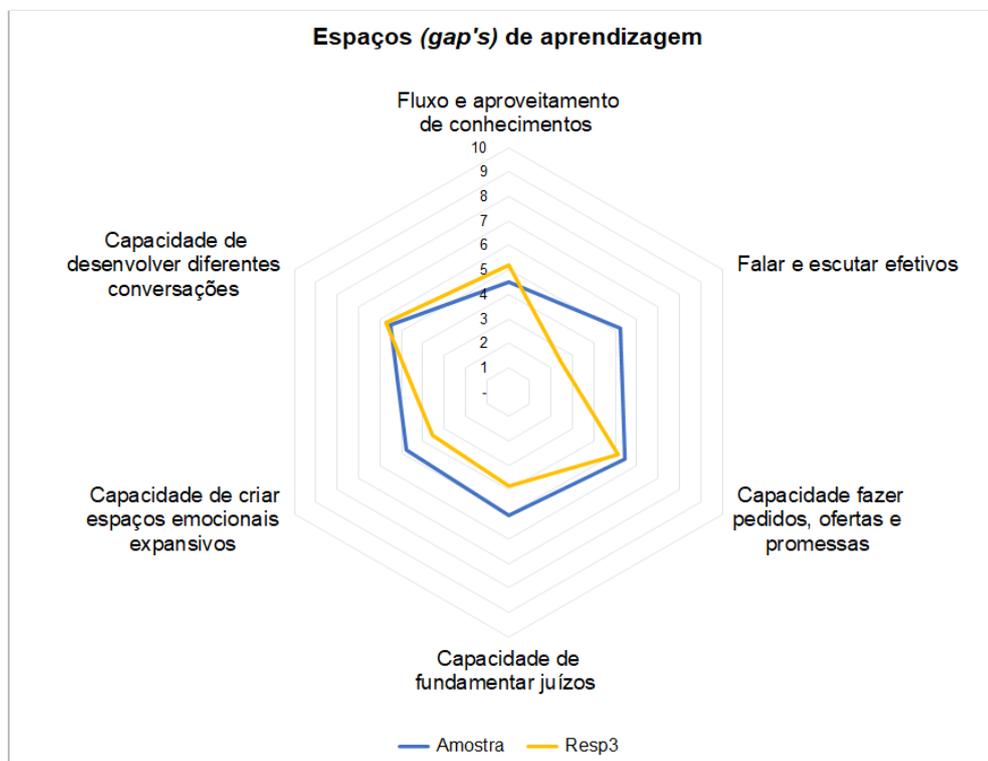
Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 25: Radar Respondente 2.



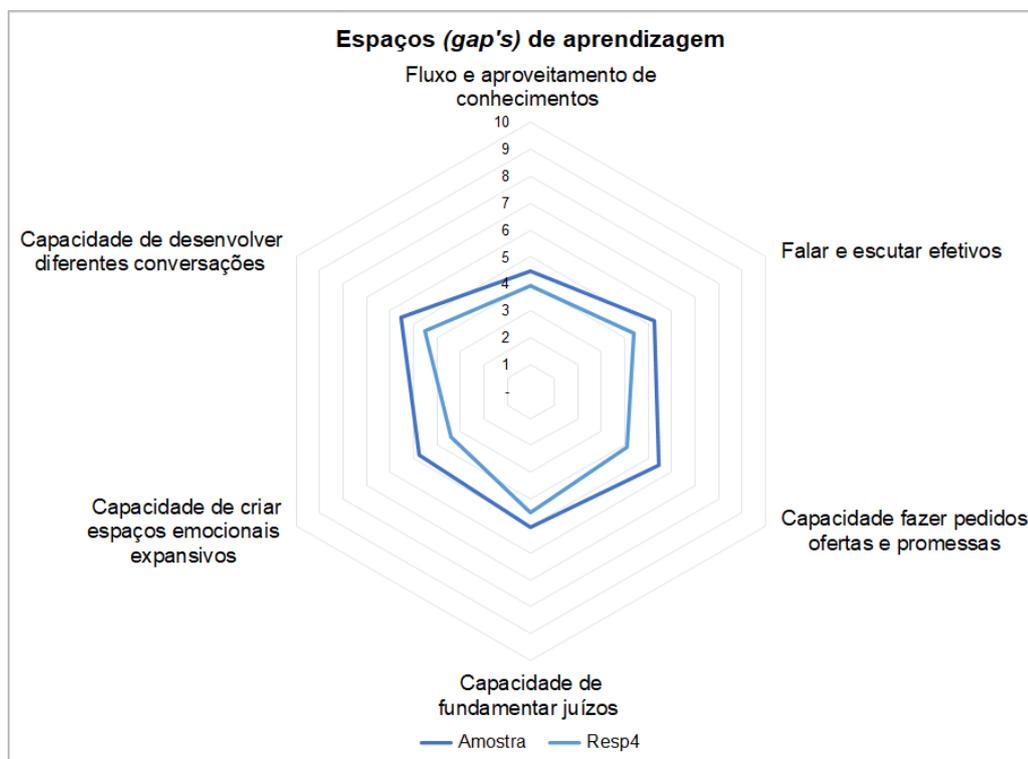
Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 26: Radar Respondente 3.



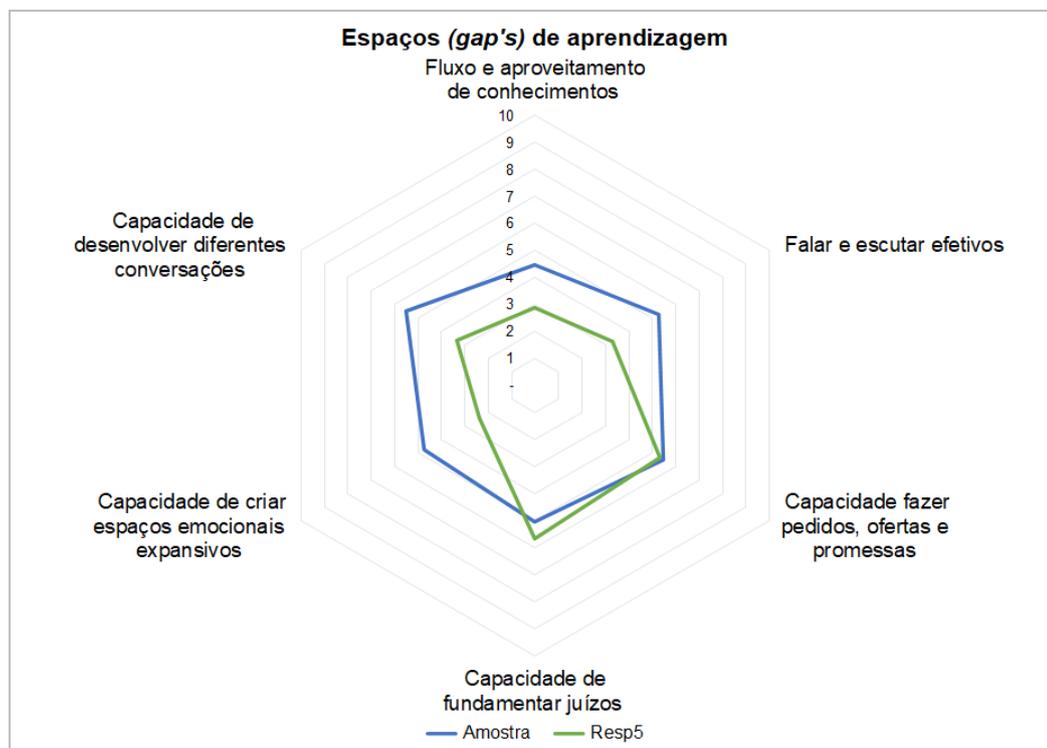
Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 27: Radar Respondente 4.



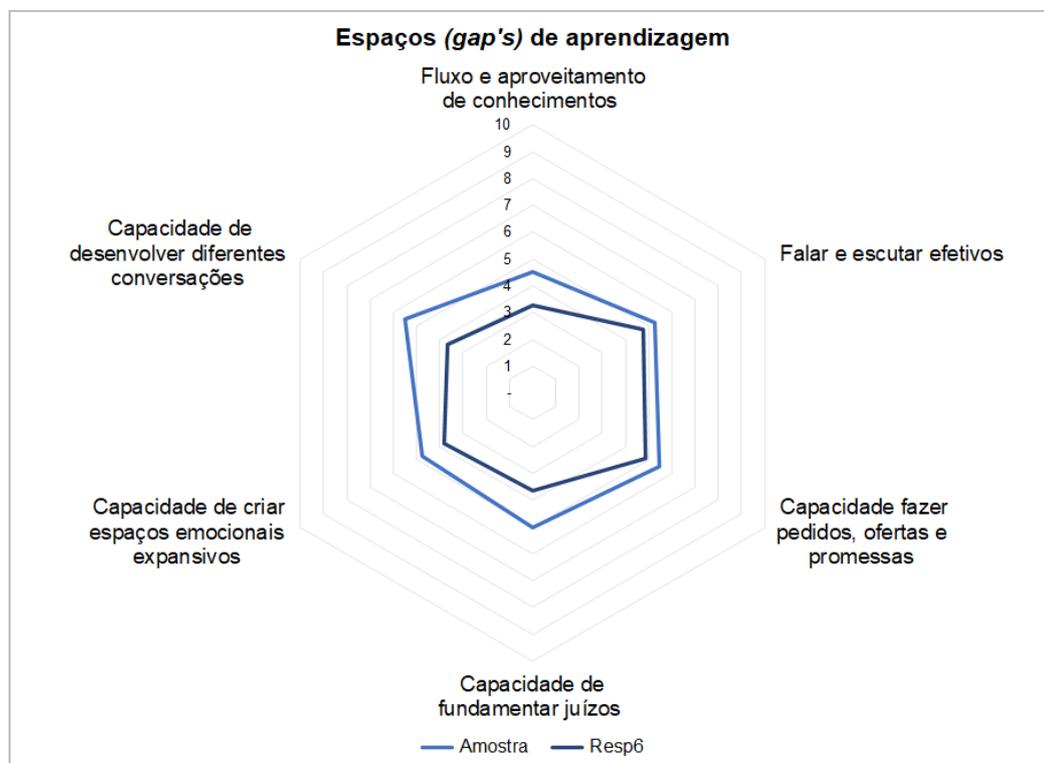
Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 28: Radar Respondente 5.



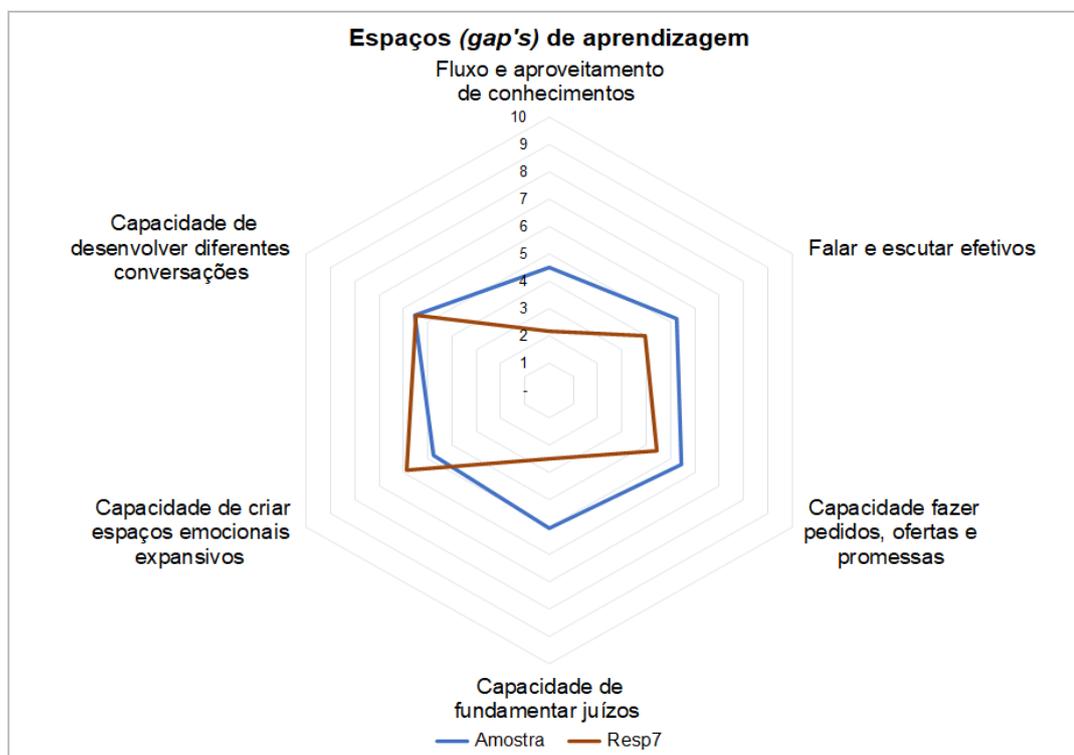
Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 29: Radar Respondente 6.



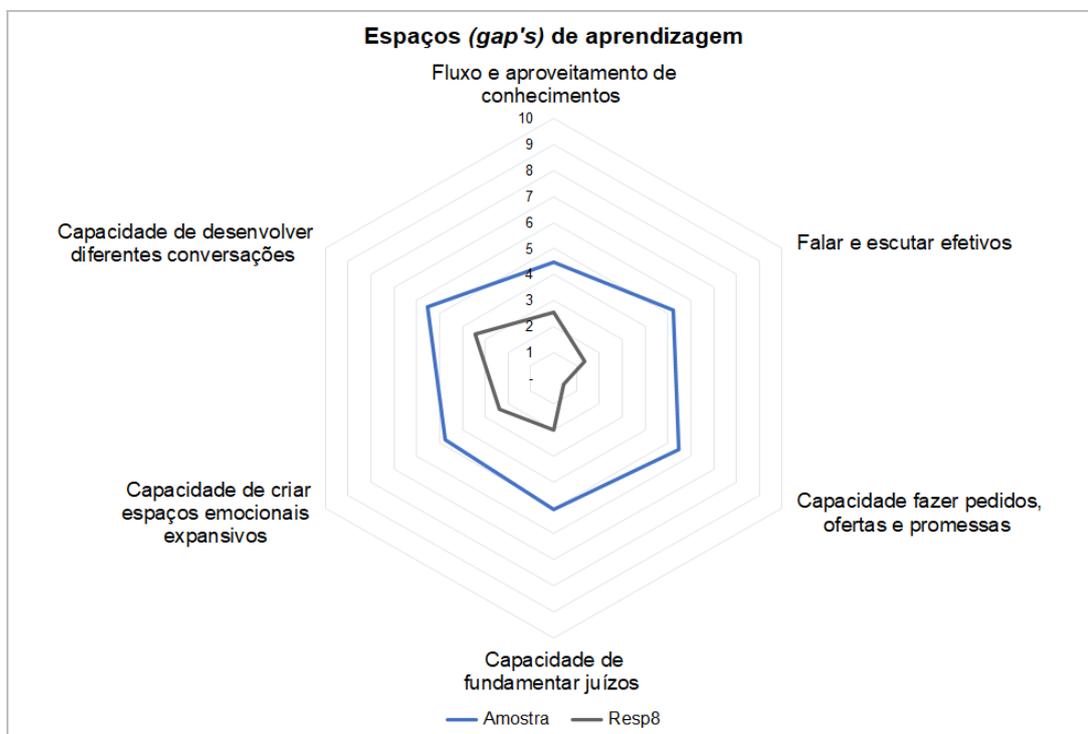
Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 30: Radar Respondente 7.



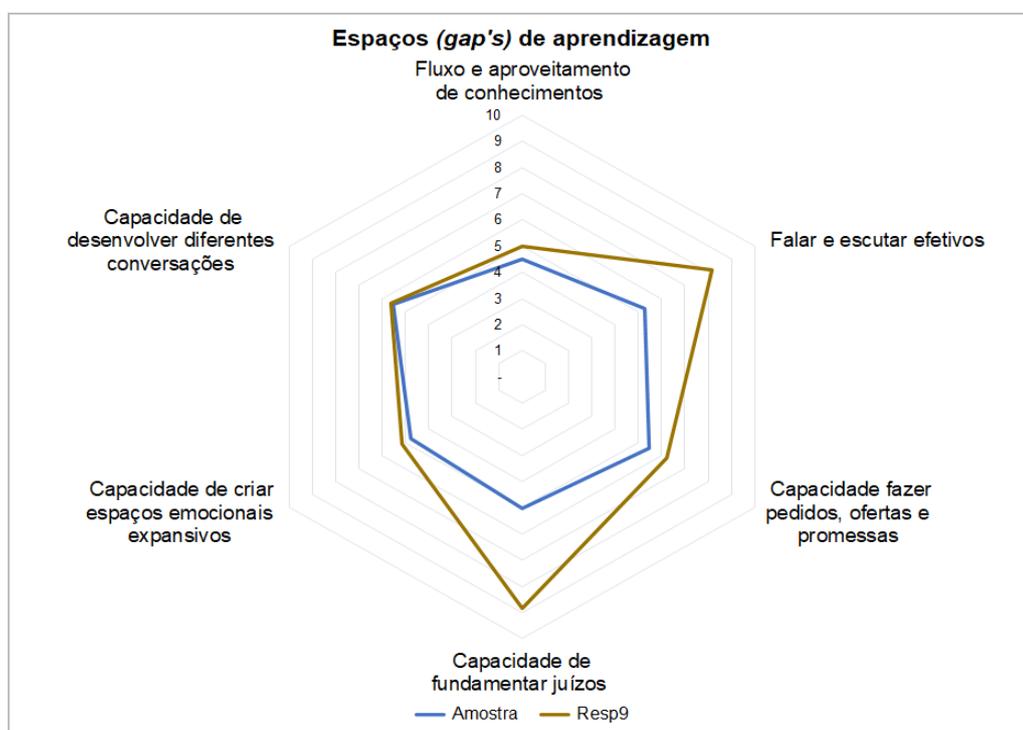
Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 31: Radar Respondente 8.



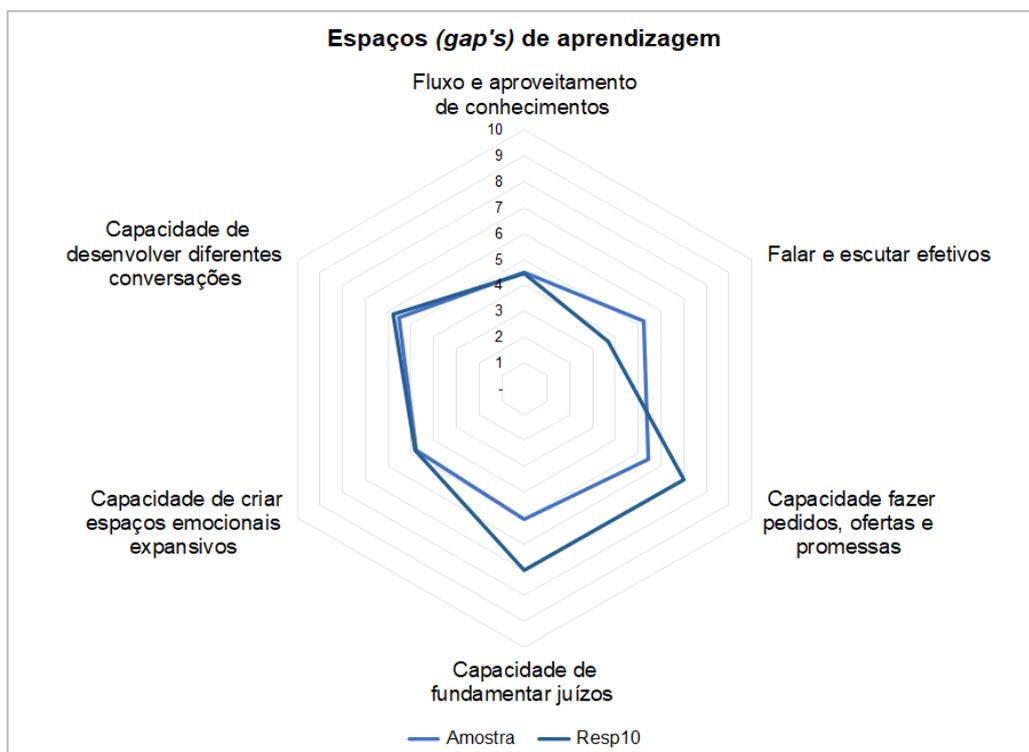
Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 32: Radar Respondente 9.



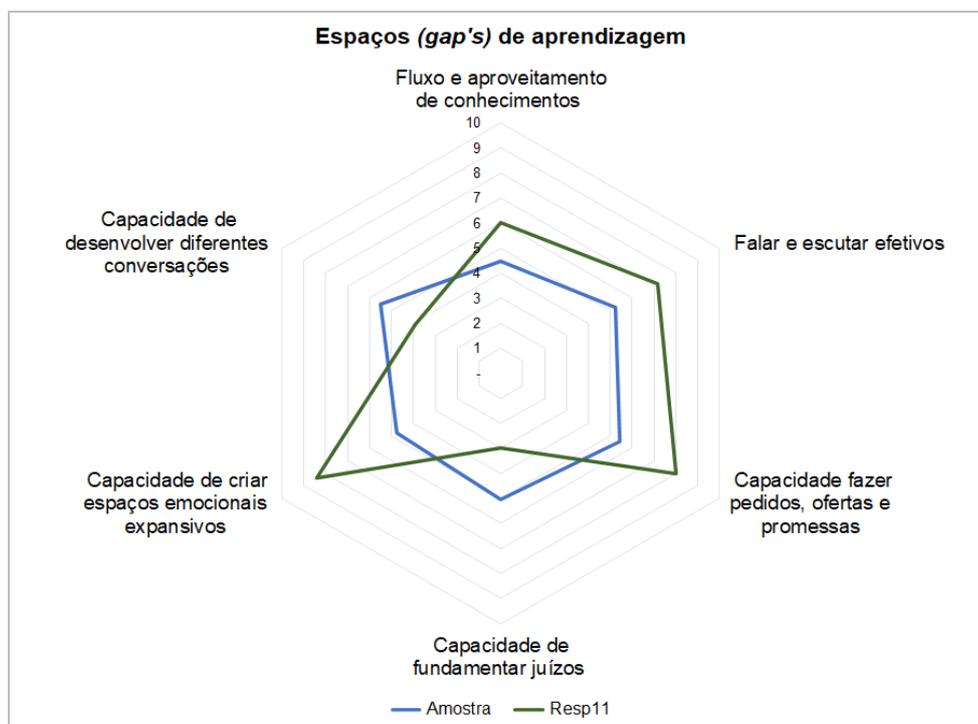
Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 33: Radar Respondente 10.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 34: Radar Respondente 11.



Fonte: Elaboração própria.

O resultado desse mapeamento gráfico por respondente ajudou a explicitar os espaços de aprendizagem com aspectos que podem ser melhorados por cada um dos componentes do espaço relacional investigado. Ao final das reflexões a respeito dos gráficos realizadas com a equipe, durante a etapa 2 da metodologia de operacionalização do MAC, o pesquisador enviou individualmente para cada respondente o seu gráfico radar com a descrição das classes de *gaps* (Tabela 2).

A análise da Tabela 4 e do Gráfico 23 permitiu observar que os *gap's* calculados para a amostra estão 100% enquadrados na escala média. Isso demonstra que todos os respondentes precisam trabalhar seus comportamentos para diminuir esses *gaps*. Quando comparado com os *gaps* da amostra, percebe-se que 45% dos respondentes possuem mais da metade dos seus *gaps* acima da amostra, ou seja, quase metade dos respondentes possuem uma carência na relação importância-frequência nessas categorias de variáveis que são superiores ao *gap* da amostra.

#### 4.3.3.2 Perspectiva coletiva

A perspectiva coletiva apresenta as estatísticas da amostra, possibilitando reconhecer descobertas e refletir sobre o comportamento dos respondentes como grupo (rede de compromissos que compõem o espaço relacional investigado).

A partir dos resultados obtidos com a aplicação da equação  $N_a = I_{med} (4 - F_{med})$ , foram calculados e explicitados: a média do grau de importância e do grau de frequência, o *gap* e o respectivo desvio padrão de importância e frequência de cada um dos itens em cada uma das categorias de variáveis investigadas na amostra. As tabelas a seguir apresentam essas estatísticas segmentadas por categoria de variáveis investigadas (ver seção 3.8.1.4).

No que diz respeito às variáveis relacionadas a “aproveitamento de conhecimentos e obtenção de resultados”, verifica-se na Tabela 5 que os itens “a” e “b” obtiveram a maior média em relação ao grau de importância. Com relação ao grau de frequência, a menor média obtida foi no item “a”. Quanto à análise das lacunas, 91% dos *gaps* dessa categoria de variáveis são do tipo médio. O maior *gap* ocorreu no item “a”, evidenciando ser esse o item de maior carência na relação importância-frequência. O menor *gap* ocorreu no item “k”, evidenciando ser esse o item de menor carência na relação importância-frequência. Logo, a questão considerada como mais

importante é a menos praticada e com maior *gap*. Com relação ao desvio padrão, o item “b” demonstra o menor desvio padrão relacionado ao grau de importância e o menor desvio padrão relacionado ao grau de frequência, o que demonstra ter esse item uma menor dispersão em relação aos demais.

Tabela 5: Aproveitamento de conhecimentos e obtenção de resultados.

Fluxo e aproveitamento de conhecimentos		Grupo de 11 respondentes								
Importância	Frequência	Im	Fm	Gap	Min(I)	Min(F)	Máx(I)	Máx(F)	Desv(I)	Desv(F)
a) O conhecimento existente na organização ser transferido entre as equipes de forma espontânea.	a) O conhecimento existente na organização é transferido entre as equipes de forma espontânea.	3,73	2,09	7,12	2	1	4	3	0,62	0,67
b) As pessoas que precisam de informações sabem quem as possui e como encontrá-las.	b) As pessoas que precisam de informações sabem quem as possui e como encontrá-las.	3,73	3,00	3,73	3	2	4	4	0,45	0,60
c) As redes de pessoas estarem acostumadas a compartilhar efetivamente o conhecimento.	c) As redes de pessoas estão acostumadas a compartilhar efetivamente o conhecimento.	3,55	2,18	6,45	2	0	4	3	0,66	0,94
d) A cultura da organização incentivar as pessoas a compartilhar seus conhecimentos.	d) A cultura da organização incentiva as pessoas a compartilhar seus conhecimentos.	3,64	2,91	3,97	2	1	4	4	0,64	1,00
e) Ter por hábito socializar e externalizar conhecimentos.	e) Tenho por hábito socializar e externalizar meus conhecimentos.	3,36	2,82	3,98	2	0	4	4	0,64	1,11
f) Ter por hábito internalizar e combinar novos conhecimentos.	f) Tenho por hábito internalizar e combinar novos conhecimentos.	3,18	2,64	4,34	1	0	4	4	1,11	1,15
g) A organização aproveitar meus conhecimentos para melhorar seus produtos e serviços.	g) A organização aproveita meus conhecimentos para melhorar seus produtos e serviços.	3,36	2,45	5,20	1	1	4	3	0,88	0,78
h) O compartilhamento e a aplicação dos meus conhecimentos na geração de resultados satisfatórios para os clientes (ex.: sociedade).	h) O compartilhamento e a aplicação dos meus conhecimentos têm gerado resultados satisfatórios para os clientes (ex.: sociedade).	3,09	2,73	3,93	0	1	4	4	1,31	0,96
i) O compartilhamento e a aplicação dos meus conhecimentos na geração de resultados satisfatórios para meus líderes.	i) O compartilhamento e a aplicação dos meus conhecimentos têm gerado resultados satisfatórios para meus líderes.	3,00	2,64	4,09	2	1	4	4	0,85	0,88
j) O compartilhamento e a aplicação dos meus conhecimentos na geração de resultados satisfatórios para meu grupo.	j) O compartilhamento e a aplicação dos meus conhecimentos têm gerado resultados satisfatórios para meu grupo.	3,09	2,82	3,65	0	1	4	4	1,24	0,94
k) O compartilhamento e a aplicação dos meus conhecimentos na geração de resultados satisfatórios para mim mesmo.	k) O compartilhamento e a aplicação dos meus conhecimentos têm gerado resultados satisfatórios para mim mesmo.	3,64	3,18	2,98	2	2	4	4	0,64	0,83

Questão com menor dispersão em relação aos graus de importância e frequência

Fonte: Elaboração própria.

Com relação às variáveis relacionadas ao expor produtivo, a Tabela 6 mostra que o item “a” obteve a maior média em relação ao grau de importância. Com relação ao grau de frequência, a menor média obtida foi encontrada nos itens “c”, “g” e “h”. Quanto à análise das lacunas, 100% dos *gaps* dessa categoria de variáveis são do tipo médio. O maior *gap* ocorreu no item “h”, evidenciando ser esse o item de maior carência na relação importância-frequência. O menor *gap* ocorreu no item “a”, evidenciando ser esse o item de menor carência na relação importância-frequência. Assim, uma das questões sinalizadas como menos praticadas é também a de maior *gap* (item “h”). Sobre desvio padrão, o item “a” demonstra o menor desvio padrão

relacionado ao grau de importância, o que demonstra ter esse item uma menor dispersão em relação aos demais.

Tabela 6: Capacidade de falar e escutar - o expor produtivo.

O expor produtivo		Grupo de 11 respondentes									
Importância	Frequência	Im	Fm	Gap	Min(I)	Min(F)	Máx(I)	Máx(F)	Desv(I)	Desv(F)	
a) Ao falar, dar oportunidade ao outro para solicitar esclarecimentos.	a) Ao falar, dou oportunidade ao outro para solicitar esclarecimentos.	3,64	3,00	3,64	3	1	4	4	0,48	0,95	
b) Ao falar convidar os outros a opinarem sobre a perspectiva exposta e oferecerem complementos ou alternativas	b) Ao falar convido os outros a opinarem sobre a perspectiva exposta e oferecerem complementos ou alternativas	3,27	2,64	4,46	2	0	4	4	0,75	1,07	
c) Ao expor minhas ideias tento me colocar no lugar da outra pessoa.	c) Ao expor minhas ideias tento me colocar no lugar da outra pessoa.	3,18	2,36	5,21	2	1	4	4	0,72	1,07	
d) Ao falar deixar claro que são minhas as opiniões, inferências e interpretações que exposto, reconhecendo que as ideias expostas são o que penso e não a verdade objetiva.	d) Ao falar deixo claro que são minhas as opiniões, inferências e interpretações que exposto, reconhecendo que as ideias expostas são o que penso e não a verdade objetiva.	3,55	2,82	4,19	3	1	4	4	0,50	0,94	
e) Admitir, implicitamente para mim e explicitamente para os outros, que posso estar equivocado na minha exposição.	e) Admito, implicitamente para mim e explicitamente para os outros, que posso estar equivocado na minha exposição.	3,55	2,55	5,16	2	1	4	4	0,66	1,30	
f) Ao expressar minhas ideias, expor os dados que fundamentam o meu raciocínio, reconhecendo a possibilidade de existirem dados relevantes que não foram considerados.	f) Ao expressar minhas ideias, exponho os dados que fundamentam o meu raciocínio, reconhecendo a possibilidade de existirem dados relevantes que não foram considerados.	3,00	2,64	4,09	1	1	4	4	0,95	1,15	
g) Ao expor, procurar mostrar as possíveis dúvidas constantes na minha ideia.	g) Quando exponho, procuro mostrar as possíveis dúvidas constantes na minha ideia.	2,45	2,36	4,02	1	1	4	4	0,89	0,88	
h) Expor com respeito, considerando que posições alternativas não enfraquecem o argumento. Ao contrário, favorecem o aprendizado mútuo.	h) Exponho com respeito, considerando que posições alternativas não enfraquecem o argumento. Ao contrário, favorecem o aprendizado mútuo.	3,55	2,36	5,80	3	1	4	4	0,50	1,07	

Questão com menor dispersão em relação ao grau de importância

Fonte: Elaboração própria.

Sobre as variáveis relacionadas ao indagar produtivo, a Tabela 7 mostra que o item “b” obteve a maior média em relação ao grau de importância. Com relação ao grau de frequência, a menor média obtida foi encontrada no item “e”. Quanto à análise das lacunas, 100% dos *gaps* dessa categoria de variáveis são do tipo médio. O maior *gap* ocorreu no item “c”, evidenciando ser esse o item de maior carência na relação importância-frequência. O menor *gap* ocorreu no item “b”, evidenciando ser esse o item de menor carência na relação importância-frequência. Sobre desvio padrão, o item “b” indica o menor desvio padrão relacionado ao grau de importância, o que demonstra ter esse item uma menor dispersão em relação aos demais.

Tabela 7: Capacidade de falar e escutar - o indagar produtivo.

O indagar produtivo		Grupo de 11 respondentes								
Importância	Frequência	Im	Fm	Gap	Min(I)	Min(F)	Máx(I)	Máx(F)	Desv(I)	Desv(F)
a) Ao escutar, procurar não interromper o outro (ou "completar "as frases dele).	a) Quando escuto, procuro não interromper o outro (ou "completar "as frases dele).	3,45	2,36	5,65	2	1	4	4	0,66	1,07
b) Manter contato visual e uma posição corporal aberta.	b) Mantenho contato visual e uma posição corporal aberta.	3,55	2,73	4,51	3	0	4	4	0,50	1,05
c) Ao término de uma exposição de ideias, quando necessário, fazer perguntas no sentido de descobrir como o que é dito pode ajudar a alcançar os objetivos propostos.	c) Ao término de uma exposição de ideias, quando necessário, faço perguntas no sentido de descobrir como o que é dito pode ajudar a alcançar os objetivos propostos.	3,00	1,82	6,55	0	1	4	3	1,13	0,94
d) Pedir, quando necessário, que o interlocutor ilustre o seu raciocínio com exemplos e casos concretos para que eu possa entender melhor a situação exposta.	d) Peço, quando necessário, que o interlocutor ilustre o seu raciocínio com exemplos e casos concretos para que eu possa entender melhor a situação exposta.	3,09	2,18	5,62	2	0	4	4	0,79	1,11
e) Verificar se compreendi bem a posição da outra pessoa fazendo um resumo dos principais pontos de sua fala.	e) Verifico se compreendi bem a posição da outra pessoa fazendo um resumo dos principais pontos de sua fala.	2,36	1,27	6,45	0	0	4	3	1,30	0,96
f) Fazer perguntas na intenção de descobrir as observações e dados que sustentam o raciocínio do outro.	f) Faço perguntas na intenção de descobrir as observações e dados que sustentam o raciocínio do outro.	2,45	1,64	5,80	0	0	4	4	1,16	1,15
g) Orientar minhas indagações para o aprendizado e não para provar que o outro está certo ou errado.	g) Oriento minhas indagações para o aprendizado e não para provar que o outro está certo ou errado.	2,36	1,73	5,37	0	0	4	4	1,43	1,21
h) Ao falar, levar em consideração o meu estado emocional (alegre, ansioso, etc.) e minha disposição corporal, pois sei que os mesmos influenciam minha capacidade de fala e, conseqüentemente, minha capacidade de afetar e de ser afetado pelos outros.	h) Quando falo levo em consideração o meu estado emocional (alegre, ansioso, etc.) e minha disposição corporal, pois sei que os mesmos influenciam minha capacidade de fala e, conseqüentemente, minha capacidade de afetar e de ser afetado pelos outros.	2,82	1,82	6,15	0	0	4	4	1,19	1,11

Questão com menor dispersão em relação ao grau de importância

Fonte: Elaboração própria.

Quanto às variáveis relacionadas ao "escutar efetivo", verifica-se na Tabela 8 que o item "a" obteve a maior média em relação ao grau de importância. Com relação ao grau de frequência, a menor média obtida foi encontrada no item "e". Quanto à análise das lacunas, 100% dos *gaps* dessa categoria de variáveis são do tipo médio. O maior *gap* ocorreu no item "d", evidenciando ser esse o item de maior carência na relação importância-frequência. O menor *gap* ocorreu no item "a", evidenciando ser esse o item de menor carência na relação importância-frequência. Sobre desvio padrão, o item "a" apresenta o menor desvio padrão relacionado ao grau de importância, o que demonstra ter esse item uma menor dispersão em relação aos demais.

Tabela 8: Capacidade de falar e escutar - o escutar efetivo.

O escutar efetivo		Grupo de 11 respondentes									
Importância	Frequência	Im	Fm	Gap	Min(I)	Min(F)	Máx(I)	Máx(F)	Desv(I)	Desv(F)	
a) Compreender que o que escuto é influenciado por minhas experiências pessoais, interesses, opiniões e possíveis preconceitos. Como consequência, saber que podem haver outras interpretações pessoais, igualmente legítimas, diferentes das minhas, que devem, no mínimo, serem respeitadas.	a) Compreendo que o que escuto é influenciado por minhas experiências pessoais, interesses, opiniões e possíveis preconceitos. Por isso, sei que podem haver outras interpretações pessoais, igualmente legítimas, diferentes das minhas, que devem, no mínimo, serem respeitadas.	3,73	2,91	4,07	3	1	4	4	0,45	0,90	
b) Ao escutar manter uma postura de interesse, curiosidade e atenção às palavras do interlocutor, admitindo a possibilidade de existirem outras formas diferentes de ser.	b) Ao escutar mantenho uma postura de interesse, curiosidade e atenção às palavras do interlocutor, admitindo a possibilidade de existirem outras formas diferentes de ser.	3,55	2,82	4,19	2	1	4	4	0,78	1,11	
c) Ao escutar, me colocar à disposição para aceitar a possibilidade da existência de outras formas de pensar e agir, diferentes da minha.	c) Quando escuto, me coloco à disposição para aceitar a possibilidade da existência de outras formas de pensar e agir, diferentes da minha.	3,64	2,55	5,29	3	1	4	4	0,48	0,89	
d) Ao final de uma conversa, quando necessário, verificar se o que escutei é realmente o que o interlocutor desejou transmitir.	d) Ao final de uma conversa costumo, quando necessário, verificar se o que escutei é realmente o que o interlocutor desejou transmitir.	2,91	1,82	6,35	1	0	4	3	1,00	1,03	
e) Ao escutar, procurar perceber interesses e necessidades que não foram explicitamente ditas, mas que podem ser importantes. Buscar identificar o que realmente preocupa e inquieta os interlocutores.	e) Ao escutar, procuro perceber interesses e necessidades que não foram explicitamente ditas, mas que podem ser importantes. Busco identificar o que realmente preocupa e inquieta os interlocutores.	2,45	1,64	5,80	0	0	4	3	1,23	0,98	
f) Ao escutar buscar estar consciente de que o que está sendo falado e escutado pelos interlocutores tem influência e se baseia em determinados contextos.	f) Quando escuto busco estar consciente de que o que está sendo falado e escutado pelos interlocutores tem influência e se baseia em determinados contextos.	2,73	1,82	5,95	0	0	4	4	1,21	1,11	
g) Ao escutar levar em consideração o estado emocional (alegre, ansioso, decepcionado, etc.) dos interlocutores e o quanto seu estado emocional afeta sua capacidade de comunicação.	g) Quando escuto levo em consideração o estado emocional (alegre, ansioso, decepcionado, etc.) dos interlocutores e o quanto seu estado emocional afeta sua capacidade de comunicação.	3,00	2,09	5,73	1	0	4	4	0,85	1,08	
h) Ao escutar levar em consideração o meu estado emocional (alegre, ansioso, etc.) e minha disposição corporal, por saber que os mesmos influenciam minha capacidade de escutar e, consequentemente, minha capacidade de afetar e de ser afetado pelos outros.	h) Quando escuto levo em consideração o meu estado emocional (alegre, ansioso, etc.) e minha disposição corporal, pois sei que os mesmos influenciam minha capacidade de escutar e, consequentemente, minha capacidade de afetar e de ser afetado pelos outros.	3,00	2,00	6,00	2	1	4	4	0,74	0,95	

Questão com menor dispersão em relação ao grau de importância

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito às variáveis relacionadas à “capacidade de fazer pedidos, ofertas e promessas”, verifica-se na Tabela 9 que o item “d” obteve a maior média em relação ao grau de importância. Com relação ao grau de frequência, a menor média obtida foi encontrada no item “g”. Quanto à análise das lacunas, 100% dos *gaps* dessa categoria de variáveis são do tipo médio. O maior *gap* ocorreu no item “i”, evidenciando ser esse o item de maior carência na relação importância-frequência. O menor *gap* ocorreu no item “e”, evidenciando ser esse o item de menor carência na relação importância-frequência. Sobre desvio padrão, o item “d” apresenta o menor desvio padrão relacionado ao grau de importância, o que demonstra ter esse item uma menor dispersão em relação aos demais.

Tabela 9: Capacidade de fazer pedidos, ofertas e promessas.

Capacidade fazer pedidos, ofertas e promessas		Grupo de 11 respondentes									
Importância	Frequência	Im	Fm	Gap	Min(I)	Min(F)	Máx(I)	Máx(F)	Desv(I)	Desv(F)	
a) Ao fazer um pedido, fazê-lo de forma a deixar claros: a ação a ser realizada, as condições de satisfação a serem cumpridas e o tempo esperado para a entrega da tarefa.	a) Ao fazer um pedido, o faço de forma a deixar claros: a ação a ser realizada, as condições de satisfação a serem cumpridas e o tempo esperado para a entrega da tarefa.	3,36	2,36	5,50	2	1	4	4	0,77	0,88	
b) Ao prometer algo, prometer de forma a deixar claros: a ação a ser realizada, as condições de satisfação a serem cumpridas na realização da ação e o tempo necessário para o cumprimento da mesma.	b) Ao prometer algo, o faço de forma a deixar claros: a ação a ser realizada, as condições de satisfação a serem cumpridas na realização da ação e o tempo necessário para o cumprimento da mesma.	3,64	2,36	5,95	3	2	4	4	0,48	0,64	
c) Em uma conversação, na qual se negociam compromissos, manter clareza sobre quem se compromete a fazer o que, para quando, com qual propósito e para a satisfação de quem.	c) Em uma conversação, na qual se negociam compromissos, tenho o comportamento de manter clareza sobre quem se compromete a fazer o que, para quando, com qual propósito e para a satisfação de quem.	3,55	2,27	6,12	3	1	4	4	0,50	0,96	
d) Antes de estabelecer um compromisso, verificar se disponho da capacidade necessária para realizá-lo.	d) Antes de estabelecer um compromisso, procuro verificar se disponho da capacidade necessária para realizá-lo.	3,91	2,82	4,62	3	2	4	4	0,29	0,72	
e) Ao identificar que um compromisso por mim assumido corre risco de descumprimento, comunicar imediatamente o fato à pessoa com quem assumi o compromisso, pedir desculpas explicando as razões que alteraram a situação, buscar maneiras de minimizar os prejuízos eventualmente causados e tentar renegociar o compromisso.	e) Ao identificar que um compromisso por mim assumido corre risco de descumprimento, comunico imediatamente o fato à pessoa com quem assumi o compromisso, peço desculpas explicando as razões que alteraram a situação, busco maneiras de minimizar os prejuízos eventualmente causados e tento renegociar o compromisso.	3,73	3,09	3,39	3	1	4	4	0,45	0,90	
f) Após a conclusão de um compromisso, manter um comportamento de checar, junto com o cliente, se as condições de satisfação, definidas pelo mesmo, foram atendidas.	f) Após a conclusão de um compromisso, mantenho um comportamento de checar, junto com o cliente, se as condições de satisfação, definidas pelo mesmo, foram atendidas.	3,27	2,45	5,06	2	1	4	4	0,75	0,89	
g) Ao assumir um compromisso, estar consciente de que ofertas e pedidos implícitos ou tácitos podem gerar conflitos entre as partes em função de divergências interpretativas.	g) Quando assumo um compromisso, estou consciente de que ofertas e pedidos implícitos ou tácitos podem gerar conflitos entre as partes em função de divergências interpretativas.	3,18	2,00	6,36	2	1	4	4	0,83	0,85	
h) Promessas, sempre estão sob risco de interpretação. Posso acreditar que estou prometendo "A" enquanto o interlocutor entendeu "B". Para mitigar (reduzir) este risco procuro desenvolver um contexto comum, compartilhado e percebido por todos os envolvidos.	h) Promessas, sempre estão sob risco de interpretação. Posso acreditar que estou prometendo "A" enquanto o interlocutor entendeu "B". Para mitigar (reduzir) este risco procuro desenvolver um contexto comum, compartilhado e percebido por todos os envolvidos.	3,27	2,27	5,65	1	0	4	4	0,96	1,05	
i) Ao fazer um pedido, uma oferta ou uma promessa, levar em consideração o meu estado emocional e minha disposição corporal, pois sei que os mesmos influenciam o meu atuar e, conseqüentemente, minha capacidade de afetar e de ser afetado pelos outros.	i) Quando faço um pedido, uma oferta ou uma promessa levo em consideração o meu estado emocional e minha disposição corporal, pois sei que os mesmos influenciam o meu atuar e, conseqüentemente, minha capacidade de afetar e de ser afetado pelos outros.	3,36	2,09	6,42	1	1	4	3	0,88	0,79	

Questão com menor dispersão em relação ao grau de importância

Fonte: Elaboração própria.

Sobre as variáveis relacionadas à “capacidade de fundamentar juízos”, verifica-se na Tabela 10 que o item “c” obteve a maior média em relação ao grau de importância. Com relação ao grau de frequência, a menor média obtida foi encontrada no item “e”. Quanto à análise das lacunas, 83% dos *gaps* dessa categoria de variáveis são do tipo médio. O maior *gap* ocorreu no item “e”, evidenciando ser esse o item de

maior carência na relação importância-frequência. O menor *gap* ocorreu no item “a”, evidenciando ser esse o item de menor carência na relação importância-frequência. Sobre desvio padrão, o item “d” apresenta o menor desvio padrão relacionado ao grau de importância, o que demonstra ter esse item uma menor dispersão em relação aos demais.

Tabela 10: Capacidade de fundamentar juízos.

Capacidade de fundamentar juízos		Grupo de 11 respondentes									
Importância	Frequência	Im	Fm	Gap	Min(I)	Min(F)	Máx(I)	Máx(F)	Desv(I)	Desv(F)	
a) Refletir sobre o quanto os juízos que faço revelam a minha história e os padrões sociais nos quais estou inserido.	a) Os juízos que emito refletem minha história e os padrões sociais nos quais estou inserido.	2,91	3,09	2,64	1	1	4	4	0,79	1,00	
b) Refletir sobre o quanto os juízos que faço podem guiar ou interferir no futuro de outras pessoas.	b) Reflito sobre o quanto os juízos que faço podem guiar ou interferir no futuro de outras pessoas.	2,91	2,55	4,23	1	1	4	4	0,79	0,99	
c) Refletir sobre o quanto os juízos que faço podem guiar ou interferir no meu futuro.	c) Reflito sobre o quanto os juízos que faço podem guiar ou interferir meu futuro.	3,45	2,45	5,34	1	0	4	4	0,89	1,30	
d) Emitir juízos fundamentados, ou seja, baseados em ações ou eventos concretos que possam respaldá-los.	d) Os juízos que emito são fundamentados, ou seja, são baseados em ações ou eventos concretos que posso utilizar para respaldá-los.	3,36	2,36	5,50	3	1	4	4	0,48	0,88	
e) Ao formular um juízo, buscar suspender conscientemente meus pressupostos – ainda que temporariamente – a fim de melhor escutar o outro.	e) Ao formular um juízo, busco conscientemente suspender meus pressupostos – ainda que temporariamente – a fim de melhor escutar o outro.	3,36	2,00	6,73	1	1	4	4	0,88	0,85	
f) Ao formular um juízo, levar em consideração o meu estado emocional e minha disposição corporal, pois sei que os mesmos influenciam minha capacidade de afetar e de ser afetado pelos outros.	f) Ao formular um juízo, levo em consideração o meu estado emocional e minha disposição corporal, pois sei que os mesmos influenciam minha capacidade de afetar e de ser afetado pelos outros.	3,18	2,18	5,79	2	1	4	4	0,83	0,83	

Questão com menor dispersão em relação ao grau de importância

Fonte: Elaboração própria.

Quanto às variáveis relacionadas à “capacidade de criar espaços emocionais expansivos”, verifica-se na Tabela 11 que o item “k” obteve a maior média em relação ao grau de importância. Com relação ao grau de frequência, a menor média obtida foi encontrada no item “g”. Quanto à análise das lacunas, 93% dos *gaps* dessa categoria de variáveis são do tipo médio. O maior *gap* ocorreu no item “f”, evidenciando ser esse o item de maior carência na relação importância-frequência. O menor *gap* ocorreu no item “k”, evidenciando ser esse o item de menor carência na relação importância-frequência. Sobre desvio padrão, o item “k” mostrou o menor desvio padrão relacionado ao grau de importância. Dessa forma, o item de maior média em relação ao grau de importância é também o de menor *gap* e menor dispersão em relação aos demais.

Tabela 11: Capacidade de criar espaços emocionais expansivos.

Capacidade de criar espaços emocionais expansivos		Grupo de 11 respondentes									
Importância	Frequência	Im	Fm	Gap	Min(I)	Min(F)	Máx(I)	Máx(F)	Desv(I)	Desv(F)	
a) Perceber que minhas emoções afetam meu corpo e minha disposição para agir.	a) Percebo que minhas emoções afetam meu corpo e minha disposição para agir.	3,73	3,18	3,05	3	1	4	4	0,45	0,94	
b) Perceber que contágio (motivo ou desmotivado) outras pessoas.	b) Percebo que contágio (motivo ou desmotivado) outras pessoas.	3,18	2,64	4,34	1	1	4	4	0,94	0,98	
c) Perceber que me sinto contagiado (motivado ou desmotivado) por outras pessoas.	c) Percebo que me sinto contagiado (motivado ou desmotivado) por outras pessoas.	3,18	3,00	3,18	2	1	4	4	0,83	0,85	
d) Perceber que mudanças emocionais podem modificar minhas conversas, postura física e disponibilidade corporal para agir.	d) Percebo que mudanças emocionais podem modificar minhas conversas, postura física e disponibilidade corporal para agir.	3,55	2,91	3,87	2	1	4	4	0,78	1,00	
e) Ter consciência de quais estímulos geram em mim sensações de maior ou de menor potência.	e) Tenho consciência de quais estímulos geram em mim sensações de maior ou de menor potência.	3,55	2,73	4,51	1	1	4	4	0,89	0,96	
f) Observar e cuidar do meu corpo e da minha emoção de forma a entender melhor como estou e a agir em prol de mim mesmo e, consequentemente, daqueles com os quais me relaciono.	f) Observo e cuido do meu corpo e da minha emoção de forma a entender melhor como estou e a agir em prol de mim mesmo e, consequentemente, daqueles com os quais me relaciono.	3,64	2,09	6,94	3	1	4	3	0,48	0,79	
g) Desenvolver ações que melhorem meu estado emocional e o estado emocional das pessoas com as quais me relaciono.	g) Desenvolvo ações que melhoram meu estado emocional e o estado emocional das pessoas com as quais me relaciono.	3,18	2,00	6,36	2	0	4	4	0,72	0,95	
h) Dar abertura às pessoas para dizerem abertamente o que pensam e o que sentem.	h) Dou abertura às pessoas para dizerem abertamente o que pensam e o que sentem.	3,00	2,36	4,91	0	0	4	4	1,35	1,07	
i) Identificar coerência entre o que penso e sinto (minhas conversas privadas) e o que digo em público (conversas públicas).	i) Identifico coerência entre o que penso e sinto (minhas conversas privadas) e o que digo em público (conversas públicas).	3,55	2,45	5,48	2	1	4	4	0,66	1,08	
j) Ser sincero(a) com as pessoas com as quais me relaciono.	j) Sou sincero(a) com as pessoas com as quais me relaciono.	3,45	2,27	5,97	2	1	4	4	0,66	1,05	
k) Ter por hábito ajudar as pessoas.	k) Tenho por hábito ajudar as pessoas.	3,82	3,55	1,74	3	2	4	4	0,39	0,66	
l) Não hesitar em pedir ajuda, sempre que precisar.	l) Não hesito em pedir ajuda, sempre que preciso.	3,73	2,55	5,42	3	1	4	4	0,45	0,99	
m) Ver os erros – meus e dos outros – como espaços de aprendizagem.	m) Vejo os erros – meus e dos outros – como espaços de aprendizagem.	3,45	2,64	4,71	2	1	4	4	0,66	0,88	
n) Ter por hábito comemorar com a equipe os bons resultados de nossos esforços e iniciativas.	n) Tenho por hábito comemorar com a equipe os bons resultados de nossos esforços e iniciativas.	3,27	2,45	5,06	2	1	4	4	0,86	1,08	
o) Ao cometer um erro avaliar, em conjunto, que suposições ou posturas podem ter ajudado a conduzir-nos ao erro.	o) Ao cometer um erro avaliamos, em conjunto, que suposições ou posturas podem ter ajudado a conduzir-nos ao erro.	3,00	2,09	5,73	2	0	4	4	0,74	1,08	

Questão com menor dispersão em relação ao grau de importância

Fonte: Elaboração própria.

Sobre as variáveis relacionadas à “capacidade de desenvolver diferentes conversações”, verifica-se na Tabela 12 que o item “k” obteve a maior média em relação ao grau de importância. Com relação ao grau de frequência, a menor média obtida foi encontrada no item “i”. Quanto à análise das lacunas, 100% dos gaps dessa categoria de variáveis são do tipo médio. O maior gap ocorreu no item “d”, evidenciando ser esse o item de maior carência na relação importância-frequência. O menor gap ocorreu no item “a”, evidenciando ser esse o item de menor carência na relação importância-frequência. Sobre desvio padrão, o item “c” mostrou o menor desvio padrão relacionado ao grau de importância.

Tabela 12: Capacidade de desenvolver diferentes conversações.

Capacidade de desenvolver diferentes conversações		Grupo de 11 respondentes									
Importância	Frequência	Im	Fm	Gap	Min(I)	Min(F)	Máx(I)	Máx(F)	Desv(I)	Desv(F)	
a) Participar de conversas que se limitam a fazer juízos, considerações, reclamações e explicações a respeito de determinadas situações.	a) Participo de conversas que se limitam a fazer juízos, considerações, reclamações e explicações a respeito de determinadas situações.	1,55	1,91	3,23	0	1	3	3	1,08	0,79	
b) Participar de conversas que exploram novas ações e expandem meus horizontes de possibilidades.	b) Participo de conversas que exploram novas ações e expandem meus horizontes de possibilidades.	3,00	2,27	5,18	0	1	4	3	1,04	0,86	
c) Participar de conversas que traçam pedidos, ofertas e promessas, que visam coordenar ações.	c) Participo de conversas que traçam pedidos, ofertas e promessas, que visam coordenar ações.	3,00	2,09	5,73	2	1	4	3	0,60	0,67	
d) Desenvolver conversas que visam enfrentar e trabalhar as dificuldades que tenho para conversar com outras pessoas.	d) Desenvolvo conversas que visam enfrentar e trabalhar as dificuldades que tenho para conversar com outras pessoas.	2,91	1,55	7,14	1	0	4	3	0,79	0,99	
e) Participar de conversas que visam desenhar/planejar outras conversas.	e) Participo de conversas que visam desenhar/planejar outras conversas.	2,36	1,45	6,02	0	0	4	3	1,07	0,99	
f) Refletir sobre o quanto me sinto confiante para conduzir ou orientar diferentes tipos de conversações, conforme a necessidade de cada situação.	f) Reflito sobre o quanto me sinto confiante para conduzir ou orientar diferentes tipos de conversações, conforme a necessidade de cada situação.	3,00	2,27	5,18	0	0	4	4	1,28	1,29	
g) Ao iniciar uma conversa, contextualizar o assunto a ser tratado.	g) Ao iniciar uma conversa, contextualizo o assunto a ser tratado.	2,91	2,18	5,29	1	0	4	4	1,00	1,34	
h) Participar de conversas que me tirem da minha zona de conforto e geram mudanças na minha vida.	h) Participo de conversas que me tiram da minha zona de conforto e geram mudanças na minha vida.	3,00	1,64	7,09	1	0	4	3	0,95	0,88	
i) Participar de conversas que tiram as outras pessoas das suas zonas de conforto e geram mudanças nas suas vidas.	i) Participo de conversas que tiram as outras pessoas das suas zonas de conforto e geram mudanças nas suas vidas.	2,55	1,27	6,94	0	0	4	2	1,08	0,75	
j) Ter consciência das possíveis consequências das conversas das quais participo.	j) Tenho consciência das possíveis consequências das conversas das quais participo.	3,27	2,45	5,06	1	0	4	4	0,96	0,99	
k) Ao participar de uma conversação, levar em consideração o meu estado emocional e minha disposição corporal, pois sei que os mesmos influenciam minha capacidade de desenvolver conversas efetivas e minha capacidade de afetar e de ser afetado pelos outros.	k) Ao participar de uma conversação, levo em consideração o meu estado emocional e minha disposição corporal, pois sei que os mesmos influenciam minha capacidade de desenvolver conversas efetivas e minha capacidade de afetar e de ser afetado pelos outros.	3,45	2,27	5,97	1	0	4	4	0,89	1,21	
l) Após uma conversação considerada insatisfatória, me perguntar: o que eu poderia ter feito de outra maneira?	l) Após uma conversação considerada insatisfatória, me pergunto: o que eu poderia ter feito de outra maneira?	3,00	2,45	4,64	1	0	4	4	0,95	1,16	
m) Após uma conversação considerada insatisfatória, me perguntar: o que eu poderia fazer agora para gerir o que aconteceu?	m) Após uma conversação considerada insatisfatória, me pergunto: o que eu poderia fazer agora para gerir o que aconteceu?	3,09	2,64	4,21	1	1	4	4	0,90	1,07	
n) Após uma conversação considerada insatisfatória, me perguntar: o que posso aprender com essa situação que sirva para melhorar minhas futuras interações	n) Após uma conversação considerada insatisfatória, me pergunto: o que posso aprender com essa situação que sirva para melhorar minhas futuras interações	3,36	2,36	5,50	2	0	4	4	0,64	1,30	

Questão com menor dispersão em relação ao grau de importância

Fonte: Elaboração própria.

#### 4.3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Por se tratar de uma pesquisa-ação, tal como colocado por GIL (2017), de acordo com a dinâmica de relacionamento entre o pesquisador e o contexto investigado, é natural que ocorra um constante vai e vem nas etapas da metodologia de operacionalização do MAC.

Nessa dinâmica, um ponto a ser destacado refere-se ao fato de que os resultados dos dados presentes nas tabelas e gráficos apresentados – tanto na perspectiva importância e frequência, quanto nas perspectivas individual e coletiva – são resultados de um processo de autoavaliação da equipe de 11 (onze) respondentes participantes da pesquisa. Durante os processos de inserção de distinções e coleta de dados (etapa 1 da metodologia) e de análise e reflexões realizadas em grupo (etapa 2 da metodologia), buscou-se enfatizar que as respostas dadas pelos participantes não seriam corrigidas a partir de um “gabarito”. Aliás, não haveria e não houve qualquer tipo de correção das respostas dadas aos questionários aplicados. O Apêndice D destaca esse aspecto ao afirmar que “não existem respostas certas ou erradas, apenas modos de observar a realidade”. Dessa forma, embora seguindo as orientações e requisitos explicitados na seção 3.7 desta tese, os resultados obtidos com os questionários refletem as avaliações dos participantes a respeito de si mesmos.

Durante as reuniões de análise e reflexões sobre os resultados apresentados (ver seção 4.2.2), ao conversar sobre as tabelas e gráficos, os participantes desta pesquisa-ação chamaram a atenção para diversos aspectos que fazem parte do processo de aprendizagem do grupo e também da organização, dentre eles:

- A leitura dos resultados da consolidação dos dados coletados mostra o quanto responder os questionários de forma honesta é importante não apenas para a organização (5ª Vara), mas para o indivíduo.
- Os gráficos radar explicitam oportunidades de aprendizagem individual e coletiva.
- “Se eu soubesse que veria minhas respostas da forma como estou vendo, talvez tivesse pensando mais profundamente e de forma mais séria a respeito delas” (fala de um dos participantes).
- “Em um mundo com tantas cobranças e tantas formas de avaliação de desempenho é muito bom parar para checar o que realmente sinto e penso” (fala de outro dos participantes).

Tal como descrito no registro das reuniões da etapa 2 (ver seção 4.2.2), no encerramento da segunda etapa e preparação para o início da terceira e última etapa da metodologia de operacionalização do MAC foi disponibilizado um formulário de levantamento de estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional

(Apêndice F) e acordado com o grupo que, dadas as características da próxima etapa da pesquisa, seria interessante que todos revisitassem seu desejo de participar desse próximo momento.

A ideia é que se sentissem à vontade e respeitados caso não desejassem participar da próxima etapa que envolveria discussões mais diretas a respeito de sugestões e recomendações de intervenções para a organização. Nesse momento, um dos membros do grupo declarou não saber se se sentiria à vontade para participar dessa próxima etapa. Todavia, após troca de e-mail com o pesquisador, o participante optou por continuar no grupo. No início da etapa 3 da metodologia, esse participante escolheu ficar como ouvinte. Mas, logo na segunda reunião da etapa 3, passou a participar ativamente da construção das estratégias de otimização da capacidade organização da 5ª Vara apresentadas a seguir. É preciso algum nível de abertura e confiança para se posicionar nesse sentido. Tanto para assumir a incerteza sobre participar ou não da etapa seguinte, quanto para participar como ouvinte e depois de forma ativa.

Pautada na construção coletiva, na percepção permanente das mudanças e dos afetos que movem o grupo, a pesquisa-ação favorece esse processo de observação de si mesmo e de aprendizagem individual e coletiva. Tomando como base Desroche (2006) e Thiollent (2011), não há sujeitos de pesquisa na pesquisa-ação, mas sim parceiros e colaboradores.

Fazer pesquisa-ação requer uma certa apreensão da complexidade. Características como abertura, flexibilidade, criatividade, construção conjunta e realização de negociações – presentes na base metodológica (pesquisa-ação) adotada neste teste – permitiram que a ação desenvolvida (aplicação da estrutura de implantação e sustentação do MAC) possibilitasse a vivência prática de aspectos relacionados à teoria da complexidade que fundamentaram a estrutura aplicada (ver seção 2.4 sobre rizoma, recursividade, topologias de redes, incerteza, auto-organização etc.).

Dessa forma, retomando as reflexões trabalhadas no referencial teórico desta tese (Capítulo 2) – em especial, nos estudos realizados no campo da CI e seu viés com a GC, na leitura epistemológica do atuar humano, nos fundamentos teóricos da Ontologia da Linguagem (Flores, Echeverría e Kofman), na Teoria da Complexidade (Morin e Mariotti), nas bases da Biologia-Cultural (Maturana), em investigações sobre

aprendizagem (Senge, Kofman, Echeverría), e no entendimento da capacidade de afeto presente nas contribuições filosóficas de Espinosa e Nietzsche – a aplicação da estrutura de implantação e sustentação do MAC na 5ª Vara teve como foco a vivência, permitindo às pessoas experimentar o mundo e a si mesmas. A base da estrutura desenvolvida e aplicada está no “devir” (no processo, na construção) e não no “ideal” (na perfeição, no inatingível).

#### 4.4 Estratégias e práticas recomendadas pelo grupo

As informações apresentadas nesta seção resultam do trabalho desenvolvido durante a etapa 3 da metodologia de operacionalização do MAC (seções 3.5.3 e 4.2.3) que tem como foco o processo de aprendizagem organizacional e o desenvolvimento de soluções em equipe.

##### 4.4.1 LISTA DE ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS

Com base nos resultados da análise dos dados e nas reflexões realizadas na etapa anterior, por meio da lista de perguntas norteadoras da pesquisa (Apêndice E) e do questionário de otimização da capacidade organizacional (Apêndice F), foi possível identificar junto com a equipe um conjunto de estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional da 5ª Vara.

Abaixo uma primeira versão das recomendações registradas pela equipe:

- Levantamento de perfil e habilidades dos colaboradores.
- Redistribuição das funções baseada em meritocracia e complexidade das tarefas.
- Disponibilidade dos atuais servidores para novos aprendizados.
- Avaliação do quanto os problemas que acontecem estão ligados à habilidade das pessoas ou às rotinas (processos de trabalho) implementadas que deveriam ser melhoradas.
- Construção de fluxograma de trabalho e detalhamento das rotinas.
- Detalhamento de papéis e responsabilidade.
- Implementação de ações que facilitem a localização de conteúdos.
- Implementação de ações que facilitem o compartilhamento de informações e conhecimentos.

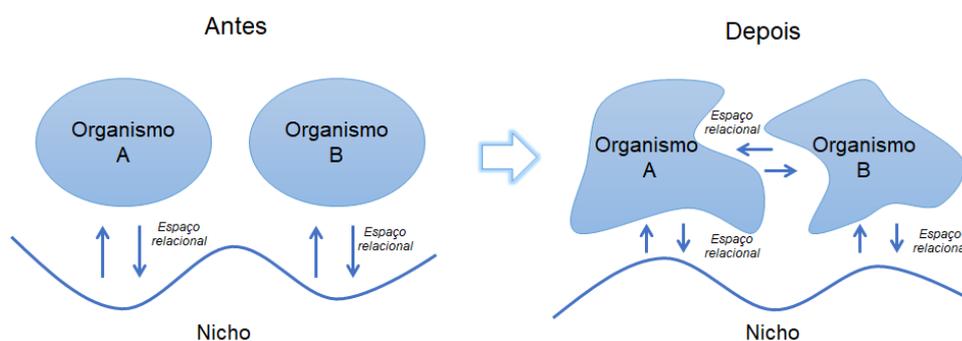
- Compartilhamento de *know-how* e orientações por parte dos servidores mais experientes.
- Compartilhamento de ideias e sugestões com o supervisor, diretor e juiz.
- Busca de ideias de outras varas e (se for o caso) adaptar para a 5ª Vara.
- Divulgação de ações e resultados, reconhecimento dos indivíduos e da organização.

Da mesma forma que nas etapas anteriores, a análise das recomendações feitas pela equipe nesta etapa foi desenvolvida em um processo de construção coletiva, por meio da observação constante das mudanças e dos afetos que movem o grupo – característica fundamental desta pesquisa-ação.

As conversas realizadas entre o pesquisador e o grupo buscaram permanentemente colocar em prática as distinções e aprendizados trabalhados até o momento. As variáveis representadas nas Figuras 38 e 39 sintetizam os conceitos que pautaram essas conversas.

De acordo com Thiollent (2011), pesquisa-ação conduz a uma ação social e tem o duplo objetivo de pesquisa e ação, envolve teoria e prática. Um dos principais objetivos, portanto, desta terceira etapa da metodologia foi evidenciar para a equipe, durante as conversas realizadas semanalmente, que a construção das estratégias e práticas recomendadas pelo grupo já estava sendo desenvolvida em um espaço relacional diferente do início da pesquisa, conforme mostra a Figura 57. Tal como apresentado na seção 2.5.1, organismo e nicho já não são os mesmos e a linguagem teve (e continuará tendo) um papel essencial nesse processo.

Figura 57: Aprendizagem e mudança.



Fonte: Adaptado de Maturana (2002, p. 63).

#### 4.4.2 FORMALIZAÇÃO DO PROCESSO

Com base na primeira versão das recomendações registradas, a equipe agrupou as propostas que tratavam de problemas similares e detalhou cada uma das sugestões de estratégias e práticas em uma proposta de Plano de Ação, apresentado no Apêndice K, a ser atualizado e monitorado anualmente pela organização. A Figura 58, a seguir, exemplifica o formato desse plano.

Figura 58: Plano de ação com estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional da 5ª Vara SJDF.

Plano de ação 2021 com estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional - versão de 01/jan/2021 (sem as colunas de responsáveis e envolvidos nas atividades)														
Ações	Potencial de otimização da capacidade organizacional (0, 1, 2, 3 ou 4)	Situação	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
<b>Plano de ação 2021</b>														
Levantamento das dificuldades atuais (contribui para elaboração das agendas de capacitação, comunicação, mapeamento e melhoria dos processos etc.)	4	em andamento												
<b>Processos de trabalho, papéis e responsabilidades</b>														
Mapeamento, atualização e melhoria do processo de trabalho "procedimento comum do CPC - diretriz dos atos que deverão ser praticados no processo"	2	em andamento												
Mapeamento, atualização e melhoria de atividades que fazem parte do rito de cumprimento de sentença	4	em andamento												
<b>Indicadores</b>														
<b>Capacitação</b>														
Capacitações sobre os processos de trabalho:														
Processo de trabalho "procedimento comum do CPC - diretriz dos atos que deverão ser praticados no processo"	4	a ser iniciado												
Processos de trabalho e atividades que fazem parte do rito de cumprimento de sentença	4	a ser iniciado												
Capacitações em outras ferramentas como pacote Office etc.	3	a ser iniciado												
Encontros (semanais) para tratar sobre decisões proferidas e busca por informativos de jurisprudência	4	em andamento												
Intercâmbios externos (workshops externos com trocas de conhecimentos e experiências com outras varas a fim de que seja mantida a constante reflexão sobre o processo de trabalho, propiciando a coleta de boas práticas e o aprimoramento das atividades.	4	em andamento												
Intercâmbios internos (por meio de workshops internos, realizar apresentações e trocas de ideias sobre tutoriais, manuais, processos de trabalho e demais assuntos)	4	a ser iniciado												
Disponibilização/divulgação do calendário de capacitação no site institucional	4	a ser iniciado												
<b>Comunicação</b>														
Elaboração de orientação sobre processo de comunicação que acomode os diferentes tipos e meios de informações e materiais, considerando: compartilhamento de arquivos na rede (pasta W), whatsapp, Teams, email, informativos etc.	4	a ser iniciado												
Criação de espaço no Portal do SJDF contendo: Estrutura da 5ª Vara, Quem é quem, Processos de trabalho da 5ª Vara, Papéis e Responsabilidades, Dados Estatísticos, Ações de Capacitação, Resultados alcançados, Informativos etc.	não se aplica	a ser iniciado												
<b>Aprimoramento do processo de distribuição de pessoal</b>														
Levantamento de perfil, habilidades etc. de cada colaborador (o órgão não possui um banco de perfis. Importante considerar aspectos comportamentais, tais como: proatividade, habilidade de fala e escuta etc.)	4	em andamento												
Avaliação dos conhecimentos e capacidade produtiva dos colaboradores por parte das chefias (importante definir critérios e pontos a serem avaliados etc.)	4	a ser iniciado												
Autoavaliação dos conhecimentos e capacidade produtiva por parte dos próprios colaboradores (importante definir critérios e pontos a serem avaliados etc.)	4	a ser iniciado												

Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma, tal como demonstrado na Figura 50, as estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional da 5ª Vara foram fornecidas na etapa 3 da metodologia e serão operacionalizadas (executadas) no dia a dia das equipes, ou seja, nos espaços relacionais que movem o modelo de aprendizagem organizacional contínua.

Essa operacionalização dar-se-á por meio da execução, monitoramento e gestão do Plano de Ação Anual disponibilizado ao final da etapa 3 da metodologia, momento em que se encerrou esta pesquisa. O Plano de Ação Anual elaborado para

a 5ª Vara contribui para o processo de coordenação de ações entre as redes de compromissos da organização, conforme trabalhado na seção 2.3.3. Além de consolidar o conjunto de soluções construídas pelo grupo, de evidenciar a distribuição de papéis, responsabilidades e metas individuais e coletivas, a formalização do Plano de Ação (plano que orienta a ação) teve como objetivo institucionalizar o processo de aprendizagem contínua na organização.

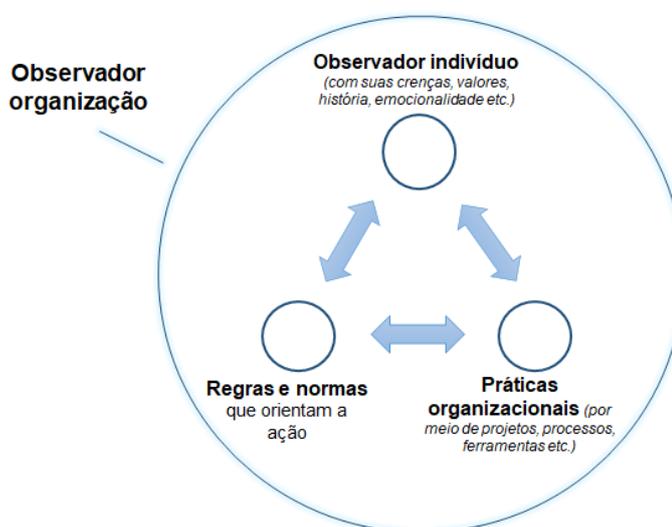
Essa formalização – ou seja, a organização das estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional em norma, por meio do Plano de Ação – significa a transformação de conhecimentos tácitos em conhecimentos explícitos, capazes de permitir que o processo de aprendizagem vá além do observador indivíduo e chegue ao observador organização, favorecendo a ampliação de um aprendizado de 1ª para 2ª e, posteriormente, 3ª ordem, tanto no nível individual quanto no nível organizacional (ver Figuras 31 e 43).

No nível individual, o processo de aprendizagem acontece por meio de mudanças estruturais que ocorrem no indivíduo mediante suas interações, o que envolve a transformação dos seus modelos mentais (MATURANA, 2002; MATURANA e VARELA, 2001). No nível organizacional, autores como Argyris e Schön (1996), Senge (2016) e Garvin (2000) convergem sobre a ideia de que as organizações que aprendem são aquelas que investem em habilidades para criar, adquirir e transferir conhecimentos, sendo capazes de modificar seus comportamentos e práticas organizacionais. A aprendizagem individual não garante a aprendizagem organizacional e as organizações só aprendem por meio dos indivíduos que aprendem (ver seção 2.6.2).

Ao tratar dos processos de aprendizagem individual e organizacional, as discussões realizadas com a equipe da 5ª Vara SJDF, especialmente durante a execução da etapa 3 da metodologia de operacionalização do MAC, evidenciaram a necessidade de a organização investir tanto no que se passa com o indivíduo e com as práticas diárias da organização (projetos, processos e demais ações desenvolvidas pelas equipes) como também, especialmente, reconhecer e aprimorar as regras e normas que norteiam essas práticas organizacionais. São essas regras e normas (de curto, médio e longo prazo) adotadas pela organização as responsáveis por viabilizar ações de transformação e sustentação de uma nova cultura organizacional.

Dessa forma, os esforços empreendidos nesta pesquisa-ação – tanto no nível teórico quanto no nível prático – mostram que uma organização aprende (se transforma) por meio do equilíbrio entre três pilares: (i) o observador indivíduo (com sua história pessoal, crenças, valores, emocionalidade etc.); (ii) as práticas organizacionais que permeiam o dia a dia das equipes (por meio dos projetos, processos, ferramentas, infraestrutura disponível etc.); e (iii) as regras e normas que norteiam as ações individuais e dos grupos (Figura 59). Essa tríade precisa ser contemplada nas ações de transformação da cultura organizacional.

Figura 59: Tríade da aprendizagem organizacional.

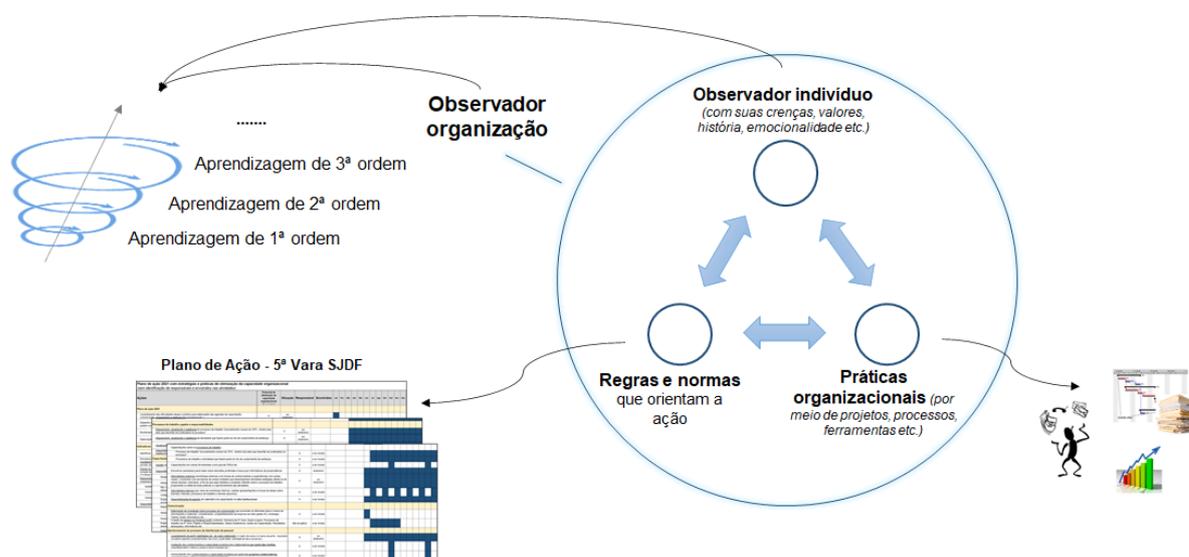


Fonte: Elaboração própria.

No nível organizacional, o aprendizado acontece no momento em que se consegue intervir na doutrina da organização (nos seus regulamentos, processos...), ou seja, em tudo que está formalizado e que orienta a ação das pessoas e dos grupos. As pessoas mudam, a tecnologia muda, tudo muda. Porém, a normatização das estratégias e práticas recomendadas visam sustentar o processo de aprendizagem contínua.

No caso da 5ª Vara, o Plano de Ação Anual elaborado corresponde ao pilar “regras e normas que orientam a ação” (Figura 60).

Figura 60: Tríade da aprendizagem organizacional na 5ª Vara SJDF.



Fonte: Elaboração própria.

Nesse ponto, vale retomar as orientações constantes na seção 3.6, que trata da estrutura completa de implantação e sustentação do MAC, em especial a Figura 51, que destaca a possibilidade de avaliação dos resultados de aprendizagem. No caso da 5ª Vara, tal como orienta a estrutura, a organização tem como objetivo rodar novamente toda a estrutura de implantação e sustentação do MAC em diferentes momentos.

Aprendizado organizacional pode ser rastreado ao longo de três etapas superpostas. A primeira é a cognitiva, quando os membros de uma organização são expostos a novas ideias, ampliam seus conhecimentos e começam a pensar de maneira diferente. A segunda etapa é a comportamental, quando as pessoas passam a internalizar novas ideias e a alterar seus comportamentos. A terceira e última etapa é a de melhoria de desempenho que tem como consequência a melhoria de resultados. (GARVIN, 2000).

A ideia é futuramente (provavelmente em dois anos) comparar o diagnóstico realizado e as recomendações levantadas nesse primeiro momento (que resultaram no Plano de Ação 2021) com o diagnóstico (resultante [ou não] da implementação das estratégias e práticas recomendadas no Plano de Ação 2021) e as recomendações levantadas em um momento posterior (por exemplo, no Plano de Ação 2023).

Essa análise comparativa entre os fenômenos, ou seja, a comparação da situação da equipe que compõe o espaço relacional (rede de compromissos conversacionais) investigado em diferentes momentos, possibilita uma avaliação continuada do processo de aprendizagem organizacional e o aprofundamento dos

níveis de aprendizagem (1ª, 2ª e 3ª ordem) dos indivíduos, dos grupos e, conseqüentemente, da organização.

#### 4.5 Verificação das hipóteses de pesquisa

Com o objetivo de levantar a situação das variáveis relacionadas às hipóteses de pesquisa em dois momentos, antes e após a implantação do MAC, o formulário de levantamento final da pesquisa (Apêndice G) foi aplicado no dia 4 de fevereiro de 2021, data da última reunião entre o pesquisador e o grupo (ver Quadro 17 da seção 4.2.3). Embora a amostra da pesquisa tenha sido composta por 11 participantes, as tabelas e gráficos abaixo foram elaborados com base nas respostas de 9 participantes. Isso porque na data do último encontro um dos participantes estava afastado por questões de saúde e o outro estava de férias.

A Tabela 13, a seguir, mostra o resultado da média das respostas da amostra sobre a situação das variáveis relacionadas às hipóteses de pesquisa antes e após a implantação do MAC (ver seções 1.5 e 3.7.6). As respostas variaram de 0 a 4, conforme escala: 0 - nunca/nenhum, 1 - pouco/baixo, 2 - razoavelmente/médio, 3 - muito/alto e 4 - sempre/muito alto.

Tabela 13: Média das respostas dadas às questões relacionadas às hipóteses de pesquisa antes e após aplicação do *framework*.

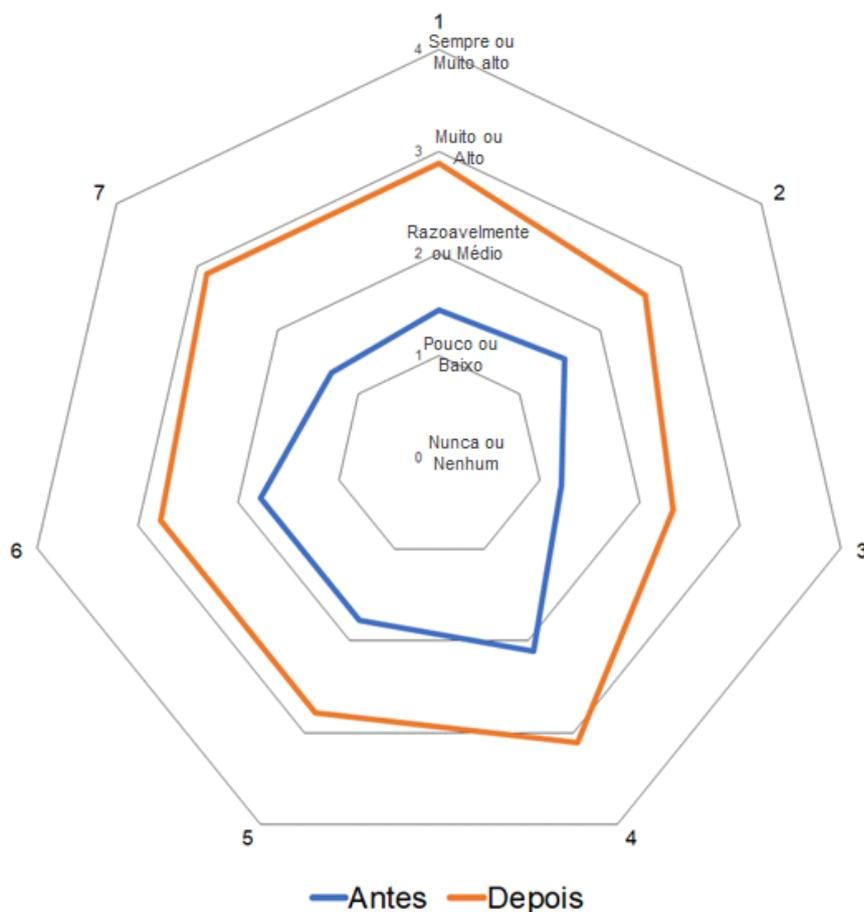
Nº	Questões relacionadas às hipóteses de pesquisa	Média	
		Antes	Depois
1	Observo, reflito e cuido das competências conversacionais que impactam os espaços em que me relaciono. São competências conversacionais: (i) capacidade de fala e de escuta; (ii) capacidade de fazer juízos; (iii) capacidade de fazer pedidos, ofertas e promessas; (iv) capacidade de desenhar conversações; e (v) capacidade de criar espaços emocionais expansivos. (relação com 1ª hipótese)	1,44	2,89
2	Compreendo e utilizo meu potencial de afetar e ser afetado, ou seja, de aumentar ou diminuir a potência de agir de outras pessoas e o de ter minha própria potência de agir aumentada ou diminuída por outras pessoas e/ou circunstâncias na organização. (relação com 2ª e 3ª hipóteses)	1,56	2,56
3	Desenvolvo novas formas de afetar e de ser afetado, ou seja, novas formas de aumentar ou diminuir minha potência de agir e a potência de agir de outras pessoas – o que implica novas formas de sentir e de agir nos espaços relacionais em que atuo na organização. (relação com 2ª hipótese)	1,22	2,33
4	Contribuo para mudanças nos espaços relacionais em que atuo na organização. (relação com 3ª hipótese)	2,11	3,11
5	Percebo que as conversas de que participo interferem na capacidade de ação dos que delas participam, tornando mais ou menos potentes os indivíduos e, conseqüentemente, a organização. (relação com 4ª hipótese)	1,78	2,78
6	Os processos de coordenação de ações realizados nos espaços relacionais em que atuo são eficazes, isto é, as conversas levam a ações efetivas e resultados evidentes. (relação com 1ª hipótese)	1,78	2,78
7	Estou satisfeito(a) com os resultados gerados (por mim e meus pares) nos espaços relacionais em que atuo. (relação com 1ª hipótese)	1,33	2,89

Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 35 mostra o mesmo resultado na forma de radar e ajuda a demonstrar um certo nível de ampliação do domínio a respeito de cada uma das 7 questões relacionadas às hipóteses de pesquisa, avaliadas no Apêndice G.

Na média das respostas dadas pela amostra, com a avaliação dos respondentes em relação aos momentos anterior e posterior à aplicação do *framework*, a questão 1 passou de 1,44 para 2,89, a questão 2 passou de 1,56 para 2,56, a questão 3 passou de 1,22 para 2,33, a questão 5 passou de 1,78 para 2,78, a questão 6 passou de 1,78 para 2,78 e a questão 7 passou de 1,33 para 2,89. Ou seja, essas questões começaram sendo avaliadas nos níveis “pouco/baixo e razoavelmente/médio” e evoluíram para “razoavelmente/médio e muito/alto”. A questão 4 passou de 2,11 para 3,11, ou seja, de “razoavelmente/médio e muito/alto” para “muito/alto e sempre/muito alto”.

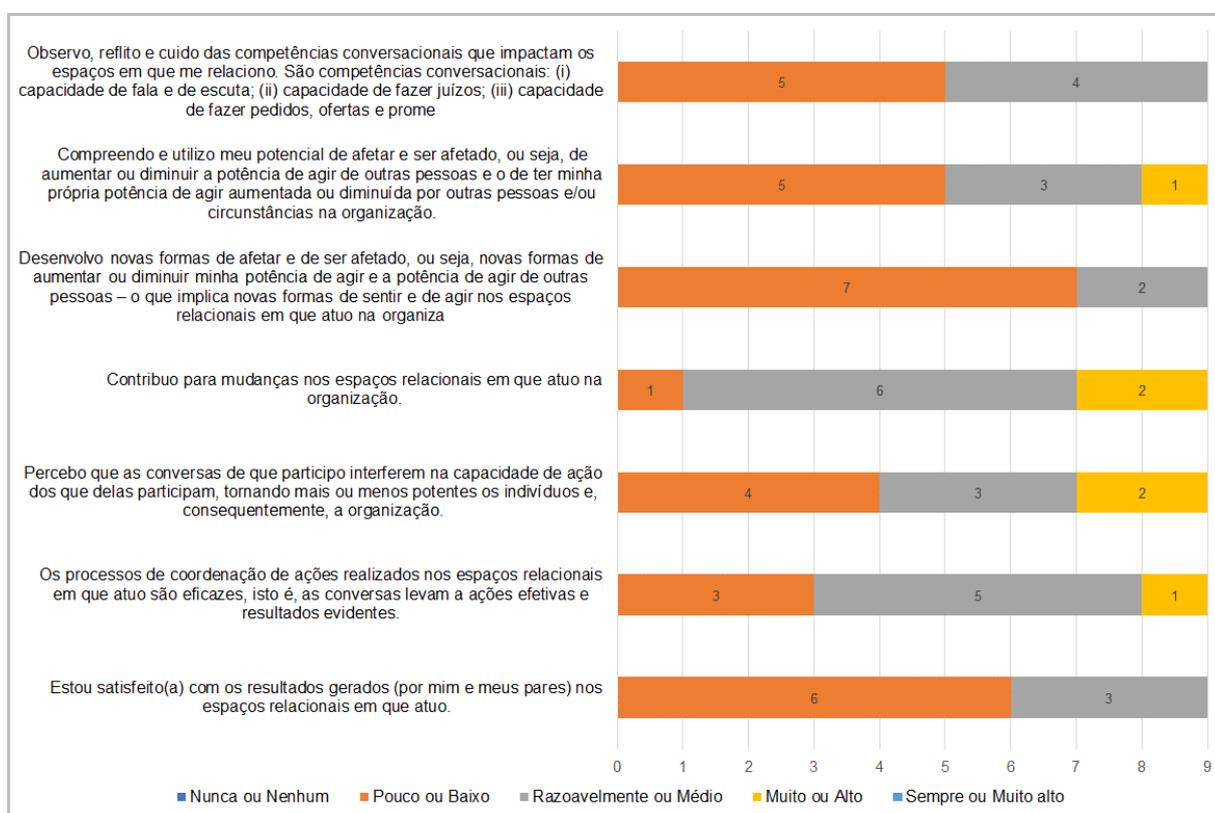
Gráfico 35: Média das respostas às questões relacionadas às hipóteses de pesquisa antes e após aplicação do *framework*.



Fonte: Elaboração própria.

Em termos percentuais, conforme demonstrado no Gráfico 36, a avaliação da situação das variáveis relacionadas às hipóteses de pesquisa antes da aplicação do *framework* mostrou que a maioria dos respondentes considerou dominar “pouco” ou “razoavelmente” todos os pontos investigados. De forma mais específica, todos os respondentes consideraram dominar “pouco” ou “razoavelmente” as questões 1, 3 e 7; 8 respondentes consideraram dominar “pouco” ou “razoavelmente” as questões 2 e 6; 7 respondentes consideraram dominar “pouco” ou “razoavelmente” as questões 4 e 5.

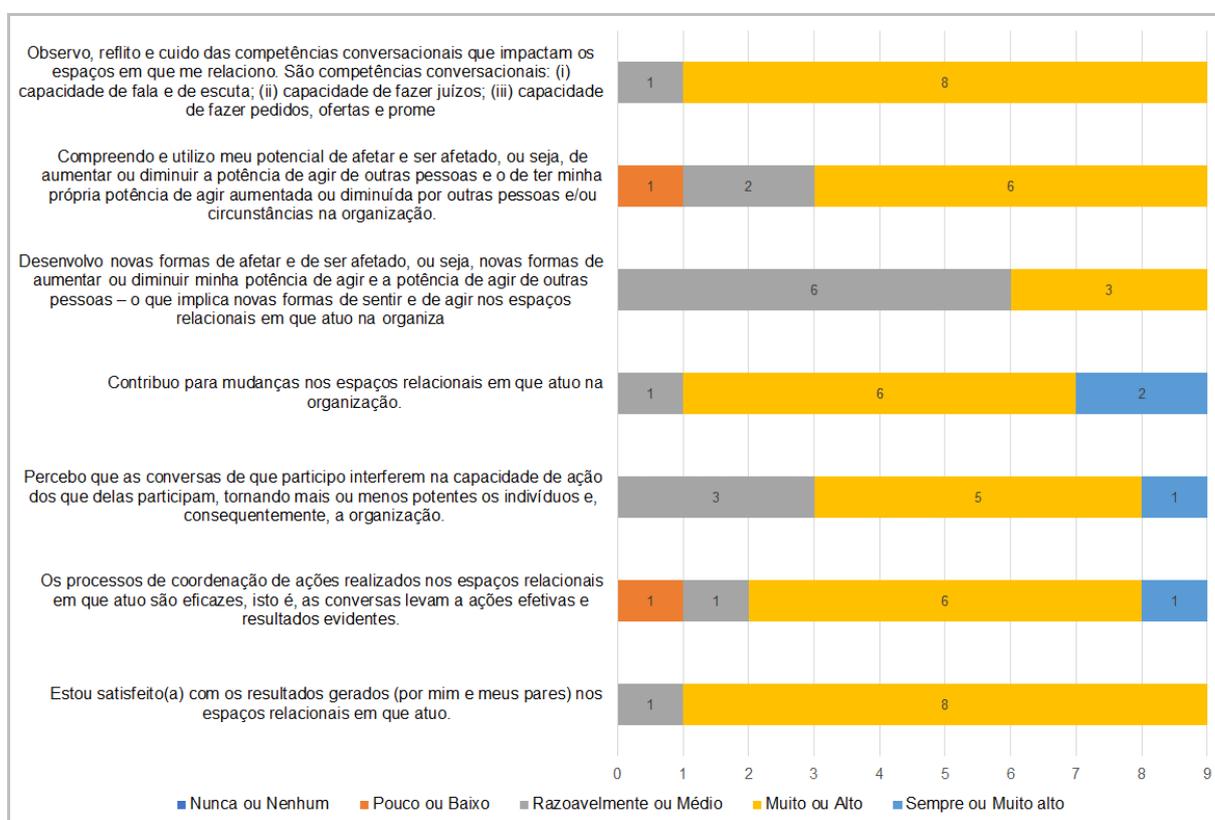
Gráfico 36: Situação das variáveis relacionadas às hipóteses de pesquisa antes da aplicação do *framework*.



Fonte: Elaboração própria.

Após a aplicação do *framework*, com exceção da questão 3, todas as demais questões mostraram que a maioria dos respondentes passou a ter um domínio “alto” ou “muito alto” das questões investigadas. De forma mais específica, conforme Gráfico 37, 8 respondentes passaram a ter um domínio “alto” ou “muito alto” das questões 1, 4 e 7; 7 respondentes passaram a ter um domínio “alto” ou “muito alto” da questão 6; 6 respondentes passaram a ter um domínio “alto” ou “muito alto” das questões 2 e 5.

Gráfico 37: Situação das variáveis relacionadas às hipóteses de pesquisa após a aplicação do *framework*.



Fonte: Elaboração própria.

Tal como apresentado na seção 3.7.6, existe uma relação entre cada uma das 7 questões investigadas no Apêndice G com as 4 hipóteses de pesquisa descritas na seção 1.5. Essa relação permite constatar que:

- A observação, reflexão e cuidado em relação às competências conversacionais (questão 1) mudou de 5 respostas sinalizadas como baixas e 4 respostas sinalizadas como médias antes da aplicação do *framework* para 1 média e 8 altas após a aplicação da estrutura. De modo parecido, a opinião sobre a eficácia dos processos de coordenação de ações realizados nos espaços relacionais (questão 6) passou de 3 baixas, 5 médias e 1 alta para 1 baixa, 1 média e 8 altas, e o nível de satisfação com os resultados gerados (questão 7) passou de 6 baixos e 3 médios para 1 médio e 8 altos. Confirma-se, portanto, a hipótese 1 de que a observação, a reflexão e o cuidado com as variáveis que impactam as conversas realizadas nos espaços relacionais contribuem para a melhoria dos processos de coordenação de ações e, conseqüentemente, para a geração de melhores resultados organizacionais.
- A compreensão e utilização do potencial de afetar e ser afetado (questão 2) mudou de 5 respostas sinalizadas como baixas, 3 respostas sinalizadas como médias e 1 resposta sinalizada como alta antes da aplicação do *framework* para 1 baixa, 2 médias e 6 altas após a aplicação da estrutura. Similarmente, o desenvolvimento de novas formas de afetar e de ser afetado (questão 3) mudou de 7 baixos e 2 médios para 6 médios e 3 altos, e a percepção sobre o nível de contribuição para mudanças nos espaços relacionais (questão 4) passou de 1 baixo, 6 médios e 2 altos para 1 médio, 6 altos e 2 muito altos. Esses resultados não refutam as hipóteses de que: o conhecimento do potencial humano de afetar e de ser afetado nos espaços relacionais permite que os indivíduos e os grupos desenvolvam novas formas de afeto, o que implica novas formas de sentir e de agir (hipótese 2), e o conhecimento do potencial humano de afetar e de ser afetado nos espaços relacionais permite a realização de transformações nos espaços relacionais – espaços onde ações são coordenadas e resultados são alcançados (hipótese 3).
- Antes da aplicação do *framework*, a percepção de que as conversas interferem na capacidade de ação dos indivíduos, tornando-os mais ou menos potentes e, conseqüentemente, impactando a potência da organização (questão 5) variava

de forma que 4 respondentes consideravam essa interferência como baixa, 3 como média e 2 como alta. Após a aplicação do *framework* essa percepção ampliou, passando para 3 respondentes que consideram essa interferência como média, 5 como alta e 1 como muito alta. Logo, é válida a hipótese 4 de que as conversas podem contribuir para bons ou maus encontros nos espaços relacionais (no sentido espinosano). Ou seja, podem tornar mais ou menos potentes os indivíduos e as organizações.

Embora a aplicação do formulário de levantamento final (Apêndice G) no encerramento da pesquisa permita a análise realizada a respeito das hipóteses, é importante atentar para o fato de que o processo de aprendizagem é contínuo e, tal como demonstrado na Figura 51 (seção 3.6), a estrutura de implantação e sustentação do MAC pode ser aplicada N vezes, em diferentes momentos. Dessa forma, novas rodadas do *framework* na organização permitem a verificação de hipóteses com base em um tempo maior de aprendizado pelos grupos. Permitem, portanto, a averiguação dos resultados a partir das estratégias e práticas operacionalizadas entre um intervalo e outro de aplicação da estrutura. Esse processo contínuo e recursivo favorece o amadurecimento não somente das hipóteses, mas também dos seus instrumentos de averiguação.

#### 4.6 Reflexões a partir das fontes teóricas trabalhadas e dos resultados alcançados

Tal como apresentado nos referenciais teóricos que fundamentam o *framework* aplicado, para Espinosa ([1677] 2009) nenhuma ação humana acontece desvinculada dos afetos. De acordo com o filósofo, posteriormente reforçado por Nietzsche, conhecer verdadeiramente significa conhecer pelas causas, ou seja, significa identificar os motivos que levam as pessoas a agir, o que as impulsionam à ação. Trata-se, sobretudo, de conhecer as causas afetivas, a gênese, a dinâmica afetiva que produz um certo estado de espírito, um certo afeto. Tanto para Espinosa quanto para Nietzsche somente o conhecimento como o mais potente dos afetos pode libertar os indivíduos de uma postura de idealização e colocá-los em relação com a realidade e com o potencial de construção de si mesmo.

Dados os resultados alcançados a partir das distinções trabalhadas com o grupo no trajeto desta pesquisa-ação, esta tese defende que a aplicação do

*framework* contribui para essa qualidade de conhecer pelas causas. Favorece a compreensão das pessoas a respeito do que se passa nas suas relações interpessoais, do que acontece no seu próprio afeto, ou seja, na sua maneira de se afetar e de reagir, o que, por sua vez, envolve a compreensão sobre sua maneira de falar e de escutar, de fazer juízos, de fazer pedidos e promessas, de criar espaços emocionais, de desenvolver diferentes tipos de conversações, de coordenar ações e de estabelecer compromissos – conceitos trabalhados e apresentados aqui a partir da perspectiva de autores como Maturana, Flores, Kofman e Echeverría.

Todos os esforços de compreensão dessas distinções envolvem também algum nível de entendimento sobre a pragmática presente nos jogos de linguagem que permeiam os espaços relacionais (complexos e rizomáticos) e que acontece no nível da locução, da ilocução e da perlocução da comunicação humana – conceitos apresentados com base nas lentes de Wittgenstein, Habermas, Austin, Searle, Morin, Maturana e outros.

Limites e corações, conceitos propostos por Reich (2003, 2009), compõem os espaços relacionais e também fizeram parte das distinções trabalhadas na aplicação do *framework*. Isso porque o reconhecimento dos limites de cada sujeito contribui para o reconhecimento da existência dos outros sujeitos, isto é, a maneira pela qual os indivíduos são afetados contribuem para que possam se expandir (potencializar-se) ou se contrair (despotencializar-se). Na perspectiva de Martins (2009, 2018), tendo o pensamento de Espinosa como premissa, a compreensão de um afeto passivo, por si só, já é ativa à medida que torna o indivíduo mais potente em relação ao afeto. E, ao contrário, a não compreensão de um afeto passivo pode desvitalizá-lo, fazendo-o se sentir menos potente. Essa compreensão é, portanto, esclarecedora e transformadora.

O trabalho em torno das distinções e das variáveis propostas pelo *framework* consistiu no tratamento de assuntos e questões que não são frequentemente discutidos em grande parte das organizações. Implicou abordar crenças, hábitos e modelos mentais construídos durante toda a vida das pessoas. Daí a importância da tríade de aprendizagem organizacional, Figura 59, apresentada na seção 4.4.2.

Esta tese defende que a compreensão das distinções dos afetos possibilita que o ser humano observe a si mesmo e suas relações no mundo. Trata-se de um trabalho, em parte, inconsciente que precisa ser processado por cada observador, e,

que, aos poucos, possibilita que cada um observe a si mesmo e o quanto essas distinções mudam sua perspectiva sobre o mundo e sobre si.

Ao apresentar a diferença entre as respostas dadas pelo grupo antes e após aplicação do *framework*, o Gráfico 35 demonstra o potencial de expansão que o conhecimento como o mais potente dos afetos pode trazer para os grupos e organizações. À medida que as pessoas compreendem sua dinâmica afetiva, como as coisas e as pessoas se afetam na interação, elas se percebem espontaneamente sentindo e reagindo de outra forma. Trata-se de uma escuta de si mesmo e não de uma busca de respostas ou de soluções externas, de uma negação da realidade. Ao contrário disso, trata-se de encarar a realidade e de construir novas formas de ser, de sentir e de agir na linguagem.

Daí o entendimento de que o aumento ou a diminuição da potência de agir dos indivíduos mantém estreita relação com a adequada compreensão a respeito da gênese dos seus afetos.

## 5 APRENDIZADOS E CONCLUSÕES

Estruturado em seis seções, este capítulo discute o atendimento aos objetivos propostos e aos resultados esperados nesta tese; o problema de pesquisa, princípios fundamentais e hipóteses; as contribuições para as redes de compromissos organizacionais; os limites, contradições e possibilidades no contexto da pesquisa-ação; uma proposição de trabalhos futuros; e as considerações finais.

### 5.1 Atendimento aos objetivos propostos e aos resultados esperados

A pesquisa teve como principal objetivo apresentar uma estrutura de implantação e sustentação de um modelo de aprendizagem organizacional contínua capaz de fornecer e operacionalizar estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional, por meio da potencialização da capacidade dos envolvidos nas redes de compromissos conversacionais.

Para que o objetivo geral fosse alcançado, o primeiro objetivo específico foi revisar e analisar criticamente a produção bibliográfica sobre os fluxos de conhecimento organizacionais e os principais ramos teóricos relacionados à visão pragmática presente no universo das conversações, que norteiam o atuar humano. Esse objetivo teve como base estudos realizados no âmbito da filosofia, da Ontologia da Linguagem, da Teoria da Complexidade, das bases da Biologia-Cultural da linguagem, de modelos relacionados ao processo de aprendizagem, e da compreensão de afeto oriunda de Nietzsche e Espinosa.

O segundo objetivo específico alcançado foi apresentar as bases conceituais dos referenciais teóricos que permitiram o desenvolvimento de uma estrutura de implantação e sustentação de um modelo de aprendizagem organizacional contínua.

O terceiro objetivo específico foi desenvolver a estrutura de implantação e sustentação de um modelo de aprendizagem organizacional contínua a partir das bases conceituais propostas. Para atender a esse objetivo, foram desenhadas: a proposta de modelo de aprendizagem organizacional contínua, a metodologia de operacionalização do modelo, e, a partir desses instrumentos, a estrutura completa de implantação e sustentação do modelo de aprendizagem organizacional proposto. Também fizeram parte desse objetivo específico o desenvolvimento dos instrumentos

de coleta de dados e a realização de pré-teste, que permitiu o aperfeiçoamento dos instrumentos de pesquisa.

A realização dos três primeiros objetivos específicos permitiu o cumprimento do quarto objetivo: aplicar a estrutura desenvolvida em setor específico da sociedade. Essa aplicação foi realizada na 5ª Vara da Seção Judiciária Federal de Brasília por meio da execução da metodologia de operacionalização do modelo proposto.

O quinto e último objetivo específico foi analisar os resultados da aplicação, realizar os ajustes necessários e apresentar a estrutura de implantação e sustentação do modelo de aprendizagem organizacional contínua elaborada e aplicada.

## 5.2 Problema de pesquisa, princípios fundamentais e hipóteses

A proposição da estrutura de implantação e sustentação do modelo de aprendizagem organizacional contínua, por meio da elaboração e aplicação da metodologia, procedimentos e instrumentos que a compõem, buscou atender ao seguinte problema de pesquisa: como a compreensão (pautada na reflexão e ação em Nietzsche e Espinosa) sobre as variáveis relacionadas ao universo das conversações (espaços relacionais) pode contribuir para a melhoria dos fluxos de conhecimento presentes nos processos de coordenação de ações e geração de resultados organizacionais?

Este problema parte de três princípios fundamentais: (i) os seres humanos são seres complexos que vivem em ambientes complexos, (ii) tudo acontece no espaço relacional (isto é, espaços onde ações são coordenadas e resultados são alcançados) e (iii) o que acontece nesse espaço é profundamente impactado pelas conversações.

A aplicação do *framework* na 5ª Vara SJDF permitiu a compreensão das variáveis relacionadas ao universo das conversações por parte da equipe que compõe o espaço relacional no qual esta pesquisa-ação foi realizada (ver seções 4.2 e 4.3). A compreensão dessas novas distinções viabilizou a construção de estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional capazes de intervir na dinâmica de funcionamento da organização (seção 4.4).

O levantamento final, realizado ao término do trabalho, ratificou as hipóteses de pesquisa (ver seção 4.5), mostrando que o estudo e as reflexões sobre esses

novos conhecimentos contribuíram para a potencialização da capacidade dos envolvidos nas redes de compromissos conversacionais em suas formas de ser, estar e gerar resultados individuais e coletivos.

### 5.3 Contribuições para as redes de compromissos organizacionais

Conforme apresentado, a compreensão das variáveis relacionadas ao universo das conversações por parte da equipe que compõe o espaço relacional no qual esta pesquisa-ação foi realizada viabilizou a construção de estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional capazes de intervir na dinâmica de funcionamento da organização. Essa intervenção foi possível graças à potencialização da capacidade dos envolvidos nas redes de compromissos conversacionais (e, conseqüentemente, das organizações) observarem, refletirem e gerenciarem as variáveis que orientam as conversas por meio das quais ações são coordenadas e resultados são alcançados.

Tendo como base os referenciais teóricos trabalhados neste estudo, a aplicação do *framework* na 5ª Vara SJDF permitiu observar que a capacidade dos envolvidos nas redes de compromissos conversacionais em suas formas de *ser, estar e gerar resultados* se potencializa à medida que eles se tornam:

- observadores diferenciados na maneira como veem a si mesmos e aos outros. Isso porque, à medida que se ampliam as distinções e as capacidades de observar a realidade, passa-se a descobrir, enxergar coisas antes ocultas. Novas distinções abrem possibilidades de novos modos de interpretação, relação e construção da realidade. Um observador diferenciado desenvolve-se no nível das percepções e distinções que possui. Entender que tipo de observadores os sujeitos são implica entender melhor seus filtros e modelos mentais, suas motivações (porque fazem o que fazem) e seu potencial de afeto – potencial de afetar e ser afetado nos processos organizacionais (fluxos de conhecimento) dos quais fazem parte (ESPINOSA, [1677] 2009; NIETZSCHE, 2007; MATURANA, 2014; ECHEVERRÍA, 2003; SENGE, 2016);
- capazes de realizar ações reflexivas de modo a se desenvolver e a construir novas formas de conhecer. Isso porque a reflexão conduz os indivíduos a

darem novas formas ao que fazem, no momento em que fazem, possibilitando interferir na situação em desenvolvimento. Trata-se da capacidade de observar e de refletir sobre a própria ação (SCHÖN, 1983);

- aptos a realizar a gestão de si mesmos e das suas interações com os outros indivíduos e organizações. Isso porque essa autogestão fornece a consciência sobre o que acontece no nível individual e a gestão da interação (que acontece nos espaços relacionais) implica no entendimento de que, de alguma maneira, cada ser humano é corresponsável pelo comportamento do outro. À medida que estabelecem compromissos e atuam em redes conversacionais, promessas são feitas e compromissos são assumidos. Cuidar das tarefas assumidas, das relações e da identidade dos envolvidos faz parte dessa capacidade de gestão (FLORES, 1989, 2015; ECHEVERRÍA, 1998, 2003, 2004; KOFMAN 2002).

#### 5.4 Limites, contradições e possibilidades no contexto da pesquisa-ação

Conforme apresentado na seção 4.1, a escolha pela 5ª Vara SJDF para realização da pesquisa-ação foi resultado de um encontro entre os interesses da instituição e os objetivos e momento em que se encontrava a pesquisa. A partir desse encontro, reuniram-se as condições básicas para a realização deste estudo.

A pesquisa-ação é um processo dinâmico e suscetível a mudanças de percurso. O trabalho desenvolvido mostrou que isso traz vantagens e desvantagens. Em consequência, o pesquisador deve estar atento a aspectos tais como:

- A pesquisa-ação faz sentido quando o pesquisador pretende intervir ou disparar algum movimento de mudança ou de intervenção na realidade. Trata-se de uma interação direta no trabalho de ação em contato direto com as pessoas (THIOLLENT, 2011). O pesquisador deve, portanto, manter o foco da pesquisa, mantendo-se atento ao que se pretende evidenciar. Ao mesmo tempo, deve estar atento para perceber o que aparece e que talvez não estivesse sendo diretamente procurado, mas que emerge enquanto a ação está acontecendo.
- O que é objeto de investigação e o que é objeto de ação. Embora exista uma forte relação entre os objetivos da pesquisa e os objetivos da ação, o

pesquisador deve considerar o equilíbrio e a clareza entre essas duas dimensões. No caso da 5ª Vara, foi importante atentar para as necessidades das pessoas que estavam esperando a intervenção. Equilibrar as demandas existentes na realidade (no fenômeno) com os objetivos da pesquisa. Daí a importância do cuidado com o processo de coleta de dados.

- Pesquisa-ação é um processo aberto e dinâmico, funciona em ambientes em que grupos de pessoas tenham interesse em realizar melhorias e intervenções na realidade (no caso desta pesquisa, no espaço relacional trabalhado). É possível converter o conhecimento (transformador) em ação.
- A pesquisa-ação não é um diagnóstico seguido de uma receita, não se coloca a serviço de uma solução imediata. A pesquisa-ação pressupõe alta interlocução entre os atores (pesquisador e grupo pesquisado).
- A pesquisa-ação acontece na relação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa.
- Pesquisa-ação promove aprendizagem e transformação de conhecimentos tácitos, implícitos e explícitos. Está ligada a pedagogias abertas, que não impõem uma predefinição do que deve ser ensinado e que estimulam a criatividade e o espírito crítico (MORIN, 2004).
- Embora seja necessário algum nível de flexibilidade, o pesquisador deve observar se o ciclo da pesquisa-ação caminha de forma adequada, se estão sendo realizados planejamentos, intervenções, análises, replanejamentos etc., conforme a proposta de trabalho.
- A pesquisa-ação requer algum nível de liberdade e criatividade, exige uma certa negociação entre os envolvidos a respeito do que será feito, como será feito e em que prazo. É pouco compatível com uma organização que não possua abertura para reflexões conjuntas.

Logo no início da preparação para o início da pesquisa, a 5ª Vara apresentou questões práticas do dia a dia relacionadas ao universo das relações e aos seus espaços de coordenação de ações. Entretanto, essas questões ficaram mais claras no decorrer da pesquisa, durante as reuniões e discussões em grupo e, em especial, quando da aplicação do questionário de levantamento de estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional (Apêndice F).

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa que exige múltiplos instrumentos de coleta de dados. Na 5ª Vara foram utilizados instrumentos diversos, dentre eles: questionários, lista de perguntas norteadoras e roteiros de reuniões (Apêndices A a J). Além desses instrumentos, o plano de ação anual (Apêndice K), elaborado pelo grupo com o suporte da pesquisadora, representa o principal instrumento de intervenção na realidade e institucionalização do modelo de aprendizagem organizacional contínua implantado.

A análise dos dados coletados mostrou-se um trabalho hermenêutico. Daí a importância de procurar entender o mundo dos participantes, os significados e sentidos atribuídos às suas experiências e às relações que eles vivem. Para lidar com esse desafio, o pesquisador buscou ajudar o grupo a interpretar suas respostas, as tabelas e gráficos gerados. Essas reflexões em conjunto ajudaram a equipe a agrupar eixos de análise e de possibilidades que orientaram a construção do plano de ação.

### 5.5 Proposição de trabalhos futuros

Durante a realização desta pesquisa-ação, percebeu-se que novas investigações poderão ser realizadas no intuito de otimizar a estrutura de implantação e sustentação do MAC apresentada e o arcabouço teórico que a sustenta. O processo de amadurecimento do problema central desta tese, o estudo do referencial teórico que a norteou, a elaboração da estrutura proposta e, sobretudo, sua aplicação mostraram que havia linhas que deveriam ser exploradas a fim de enriquecer o tema central da pesquisa. Dentre algumas sugestões de continuidade e ampliação do conhecimento trabalhado estão:

- Evolução da estrutura de implantação e sustentação do MAC, contemplando, dentre outros aspectos: (i) a diminuição do número de itens investigados no questionário de levantamento das variáveis trabalhadas na etapa 1 da estrutura (Apêndice D); (ii) o aprimoramento do questionário de otimização da capacidade organizacional (Apêndice F), incluindo questões relacionadas às dificuldades encontradas pelos grupos; e (iii) a revisão das hipóteses de pesquisas e seu instrumento de verificação (Apêndice F) a partir dos resultados obtidos com a aplicação da estrutura em diferentes momentos e em diferentes espaços relacionais.

- Desenvolvimento de novas alternativas de medição de *gaps* (lacunas de aprendizagem) na relação importância-frequência dos itens investigados na etapa 1 da estrutura (Apêndice D), por meio, por exemplo: da construção de matriz de correlação capaz de descrever o grau de relacionamento (inexistente, fraco, moderado, forte ou muito forte) entre as variáveis importância-frequência; e comparação dos coeficientes de correlação obtidos (por meio da matriz) com os resultados encontrados nesta pesquisa-ação (por meio da fórmula utilizada para calcular os *gaps*).
- Estudo comparado da aplicação da estrutura de implantação e sustentação do MAC entre organizações públicas e privadas.
- Desenvolvimento de guias práticos sobre a aplicação da estrutura de implantação e sustentação do MAC, com vistas à proposição de versões simplificadas dos instrumentos e *frameworks* que operacionalizam o modelo de aprendizagem organizacional contínua.
- Aprofundamento dos fundamentos estudados e do método de investigação, por meio de uma pesquisa de pós-doutorado.
- Divulgação dos campos teóricos trabalhados, por meio da publicação de artigos científicos. Exemplos de possíveis temas:
  - Competências conversacionais como apoio à geração de resultados individuais e organizacionais.
  - Ontologia da linguagem e pragmática no contexto organizacional.
  - Bases biológico-culturais da linguagem: um olhar sobre o indivíduo, os grupos e as organizações.
  - Redes de compromissos organizacionais: uma abordagem voltada para aprendizagem e geração de resultados.
  - Multiplicidade, incerteza e emergência nos espaços relacionais: uma visão organizacional com base na teoria da complexidade.
  - Espaços relacionais como espaços de afeto: uma reflexão voltada para a gestão organizacional.
- Publicação de 2 livros, um com foco teórico e outro prático. Exemplo:
  - Modelo de aprendizagem organizacional: uma abordagem conceitual (sustentação teórica)

- Modelo de aprendizagem organizacional: uma abordagem prática (instrumentos e aplicação)
- Desenvolvimento de cursos e *workshops* (em ambientes acadêmicos e empresariais) sobre o arcabouço teórico desenvolvido e a estrutura elaborada, com vistas a promover o aprofundamento e a divulgação do conhecimento trabalhado e também contribuir com a ponte entre academia e sociedade

## 5.6 Considerações finais

Esta tese considera como afetos aquilo que constrói os laços sociais, é o que compõe os espaços relacionais e que torna ações possíveis. Tal como apresentado, a realização de transformações nos espaços relacionais somente é possível se os indivíduos que ali atuam forem capazes de afetar e de serem afetados de outras maneiras. O que mobiliza os indivíduos a agir? Como eles podem ficar mais atentos e ativos em relação a sua participação nos fluxos de conhecimento dos quais fazem parte? Que resultados diferentes as pessoas e as organizações são capazes de obter à medida que investem em aprendizagem na perspectiva dos afetos? Essas são algumas das perguntas que nortearam esta pesquisa-ação.

Tanto para Nietzsche quanto para Espinosa, um corpo é tanto mais potente quanto mais ele é capaz de afetar e ser afetado. Nesse sentido, ao desenhar o plano de ação anual da organização na qual esta pesquisa-ação foi realizada (Figura 58) – plano que representa o pilar “regras e normas que orientam a ação” da tríade de aprendizagem organizacional (Figura 59) apresentada na seção 4.4.2 – o grupo se permitiu discutir que tipo de afeto está por trás da lógica de como as pessoas interagem e coordenam ações entre si. A partir disso, trabalhou na possibilidade de novas formas de ação e de interação por meio da linguagem. Na perspectiva trabalhada, o plano de ação desenhado visa propiciar novos espaços de convivência – trata-se, portanto, de um acordo, um tipo de contrato entre os componentes desses espaços. Espaços de convivência que possibilitem aos indivíduos: reconhecerem-se como verdadeiros outros; desenvolverem suas habilidades socioemocionais; fortalecerem sua disposição para a ação; e potencializarem suas capacidades de afetar e de serem afetados.

Traduzir ideias e ideais em ação exige coordenação e convergência. Sem um certo nível de coesão não é possível atingir resultados efetivos. Daí a importância da linguagem nos espaços relacionais – que são sempre espaços de afeto. O referencial teórico trabalhado nesta tese sustenta as reflexões a respeito da linguagem como forma de os seres humanos se posicionarem no mundo, ou seja, como forma de afetarem e de serem afetados pelo mundo. A teoria do agir comunicativo, construída a partir de teorias como as dos atos de fala, por exemplo, tem como ponto de partida que falar é agir e que a força ilocucionária de cada ato de fala é determinante na construção dos entendimentos e, por consequência, no processo de aprendizagem e na geração de resultados das redes de compromissos organizacionais.

Os jogos de linguagem se estabelecem dentro das situações em que o ser humano se encontra. Daí a importância não só do tipo de signo utilizado, mas, sobretudo, do seu uso e das distinções que compõem seu contexto de uso. Seres humanos devem ser percebidos como seres biológicos, antropológicos e sociais. As ações desenvolvidas pelas pessoas ao longo de suas vidas são sempre desenvolvidas dentro de espaços de afeto e resultam em formas de vida que são organizadas e agenciadas por regras oriundas de diferentes contextos. O social é pragmático e afetivo. E tudo isso se constitui a partir do uso que cada pessoa faz da linguagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. B.; BAX, M. P. Uma visão geral sobre ontologias: pesquisa sobre definições, tipos, aplicações, métodos de avaliação e de construção. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 7-20, 2003.

ALVAREGA NETO, R. C. D. **Gestão do Conhecimento em organizações**: proposta de mapeamento conceitual integrativo. São Paulo: Saraiva, 2008.

APQC – AMERICAN PRODUCTIVITY & QUALITY CENTER. **Avaliação da capacidade do mini KM**. 2020. Disponível em: <https://www.apqc.org/what-we-do/benchmarking/assessment-survey/mini-km-capability-assessment>. Último acesso em: 06/01/2020.

APQC – AMERICAN PRODUCTIVITY & QUALITY CENTER. **Ferramenta de avaliação da Gestão do Conhecimento: versão externa de benchmarking, a produtividade americana e Quality Center.**, Houston, Texas: Arthur Andersen Business Consulting, 1996.

APQC – AMERICAN PRODUCTIVITY & QUALITY CENTER. **Gestão do conhecimento: Resumo executivo, Relatório de Boas Práticas do Estudo de Benchmarking do Consórcio, Centro Americano de Produtividade e Qualidade**. Houston, Texas: Arthur Andersen Business Consulting, 1999.

ANDRADE, E. **Conversas: o fator chave para o gerenciamento de projetos**. 2009. Dissertação (Mestrado) – UCB, Brasília, DF, 2009.

ARAÚJO, C. A. Á. A CI como ciência social. **Convergência em CI**, v. 32, n. 3, p. 21-27, 2003.

ARAÚJO, C. A. Á. **A CI como ciência social**. 2016. Palestra realizada na Universidade de Brasília. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bp3Q7wYSPsE>. Último acesso em: 02/08/2019.

ARAÚJO, C. A. Á. Teorias e tendências contemporâneas da CI. **Informação em Pauta**, Fortaleza/CE, v. 2, n. 2, p. 9-34, 2017.

ARAÚJO, C. A. Á. Um mapa da CI: história, subáreas e paradigmas. **Convergência em CI**, São Cristóvão/SE, v. 1, n. 1, p. 47-73, 2018.

ARGYRIS, C. Aprendizado de duas voltas. **HSM Management**, p. 12-20, nov./dez. 1999.

ARGYRIS, C. Double loop learning in organizations. **Harvard Business Review**, p. 115-124, set./out. 1977.

ARGYRIS, C; SCHÖN, D. **Organizational learning ii: theory, method, and practice**. Reading, Massachusetts: Addison Wesley, 1996.

AUROUX, S. **A Filosofia da Linguagem**. Campinas: Unicamp, 1998.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford, Clarendon Press, 1962.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BARAN, P. On distributed communications: I. Introduction to distributed communications networks. **Rand Corporation**, Santa Monica, California, 1964.

BATESON, G. **Mind and natura: a necessary unit**. USA: E.P. Dutton, 1979.

BATESON, G. **Pasos hacia una ecología de la mente: una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre**. Buenos Aires: Carlos Lohlé, 1991.

BECKER, J.; NIEHAVES, B.; PÖPPELBUß, J.; SIMONS, A. Maturity models in IS research. In: EUROPEAN CONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS (ECIS 2010), 18., 2010, Pretoria, South Africa. **Anais [...]. ECIS 2010 PROCEEDINGS**, 2010.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

BHATTACHERJEE, A. **Social science research: principles, methods, and practices**. USF Tampa Bay Open Access Textbooks Collection. 2012.

BORKO, H. Information science: what is this? **American Documentation**, v. 19, p. 3-5, 1968.

BRAGA, S. O. **O coaching ontológico com instrumento de desenvolvimento de equipes de trabalho**. 2007. Dissertação (Mestrado) – UCB, Brasília, DF, 2007.

BRANDÃO, H. P. **Aprendizagem, contexto, competência e desempenho: um estudo multinível**. 2009. Tese (Doutorado) – UnB, Brasília, DF, 2009.

BRYMAN, A. **Research methods and organization studies**. London: Routledge. 1989.

BROOKES, B. C. The foundation of Information Science. Part I. Philosophical Aspects. **Journal of Information Science**, n. 2, p. 125-133, 1980.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. **The social life of information**. Boston: Harvard Business School Press, 2017. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=dynuDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&ots=2z2RQIKjDX&sig=a9WEVFuVDpoT2ONLNMua2X8\\_mTY&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=dynuDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&ots=2z2RQIKjDX&sig=a9WEVFuVDpoT2ONLNMua2X8_mTY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false). Último acesso em: 25/11/2019.

BUBER, M. **Eu e tu**. Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

BUCKLAND, M. K. Information as a thing. **Journal of the American Society for Information Science** (1986-1998), v. 42, n. 5, p. 351-360, jun. 1991.

CAPRA, F. Vivendo redes. In: DUARTE, F; QUANDT, C; SOUZA, Q. (org.) **O tempo das redes**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CAPURRO, R. Epistemologia e CI. In: V ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CI – ENANCIB, 2003, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

CAPURRO, R. What is Information Science for? a philosophical reflection. In: VAKKARI, P.; CRONIN, B. (ed.). Conceptions of Library and Information Science; historical, empirical and theoretical perspectives. In: INTERNATIONAL CONFERENCE FOR THE CELEBRATION OF 20TH ANNIVERSARY OF THE DEPARTMENT OF INFORMATION STUDIES, 1991, University of Tampere, Finland. **Proceedings...** London, Los Angeles: Taylor Graham, 1992. p. 82-96.

CAPURRO, R.; HJØRLAND, B. O conceito de informação. **Perspectivas em CI**, v. 12, n. 1. 2007.

CARNEIRO, A.; ALVARES, L. Impacto da Ontologia da Linguagem na geração de pensamento crítico a respeito do papel dos profissionais e dos usuários das unidades de informação. In: IX ENCONTRO IBÉRICO DA ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DA IBERO-AMÉRICA E CARIBE – EDICIC, 2019, Barcelona. **Anais...** Espanha: Universitat de Barcelona, 2019.

CARBONE, P.; BRANDÃO, H. P.; LEITE, J. B. D.; VILHENA, R. M. P. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTELLS, M. **The rise of the network society**. Cambridge: Blackwell Publishers, 2010.

CASTRO, P. M. R.; BORGES-ANDRADE, J. E. Identificação das necessidades de capacitação profissional: o caso dos assistentes administrativos da Universidade de Brasília. **Revista de Administração da USP**, 39(1), p. 96-108, 2004.

CHAUÍ, M. **Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CHOO, C. W. **A organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. São Paulo: Senac, 2003.

COHEN, L.; MANION, L. **Research methods in education**. 2. ed. London: Routledge, 1989.

CORRÊA, G. M. (2007). **Mapeamento e construção de um processo de aprendizagem baseado em competências conversacionais para a realização de elicitação de requisitos**. 2007. Dissertação (Mestrado) – UCB, Brasília, DF, 2007.

COUGHLAN, P.; COGHLAN, D. Action research for operations management. **International Journal of Operations & Production Management**. v. 22, n. 2, p. 220-240, 2002.

DAMÁSIO, A. **Ao encontro de Espinoza**: as emoções sociais e a neurobiologia do sentir. Mem Martins: Publicações Europa-América, 2003.

DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinoza**: prazer e dor na ciência dos sentimentos. Adaptação para o português do Brasil de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2004a.

DAMÁSIO, A. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DAMÁSIO, A. **O Erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DAVENPORT, T. H. **Ecologia da informação**: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. São Paulo: Futura, 1998, 316 p.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam seu capital intelectual. Tradução de Lenke Peres. 10. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003, 90 p.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Introdução: o rizoma. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DELEUZE, G. **Espinoza**: filosofia prática. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G. **Espinoza e o problema da expressão**. Tradução do GT Deleuze – 12, coordenação de Luiz B.L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2017. (Col. "TRANS")

DELEUZE, G. **Espinoza e o problema da expressão**. Tradução de Luis Orlandi. Paris: Minuit, 1968.

DESROCHE H. Pesquisa-ação: dos projetos de autores aos projetos de atores e viceversa. In: THIOLENT, M. (org.). **Pesquisa-ação e Projeto Cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. São Carlos: EDUFSCar, 2006. p. 33-68.

ECHEVERRÍA, R. Diálogo e ética nas organizações. **Reflexões**. São Paulo, 2004.

- ECHEVERRÍA, R. El ciclo de la promesa: eslabón básico de coordinación de acciones. **Newfield Consultin - Material de apoyo del Programa de Certificación de Coaching Ontológico**, Caracas: Indelser, 1998.
- ECHEVERRÍA, R. **El observador y su mundo** (Vol. I). Buenos Aires, Granica: Juan Carlos Sáez Editor, 2009a.
- ECHEVERRÍA, R. **El observador y su mundo** (Vol. II). Buenos Aires, Granica: Juan Carlos Sáez Editor, 2009b.
- ECHEVERRÍA, R. **Ética y coaching ontológico**. Santiago de Chile: JC Sáez Editor, 2011.
- ECHEVERRÍA, R. **Ontología del lenguaje**. 6. ed. Santiago do Chile: Dolmen Ediciones, 2003.
- ECHEVERRÍA, R. **Raíces de sentido**: sobre egipcios, griegos, judíos Y cristianos. Buenos Aires, Granica: Juan Carlos Sáez Editor, 2008.
- ESPINOSA, B. [1677]. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 238 p.
- FALS BORDA, O. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. P. 42-62.
- FERNANDES, J. A. C. **Bases conceituais da Gestão do Conhecimento**. 2019. Dissertação (Mestrado) – UnB, Brasília, DF. 2019.
- FERRY, L. **Aprender a viver**: filosofia para os novos tempos. Tradução de Véra Lucia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FLORES, F. **Conversaciones para la acción: inculcando una cultura de compromiso en nuestras relaciones de trabajo**. Bogotá: Lemoine Editores, 2015.
- FLORES, F. **Creando organizaciones para el futuro**. Santiago do Chile: Dolmen Ediciones, 1996.
- FLORES, F. **Inventando la empresa del siglo XXI**. Santiago do Chile: Hachette, 1989.
- FLORES, F. **Management and communication in the office of the future**. 1982. Tese (Doutorado) – University of Berkeley, California, 1982. FLORES, F. **Offering New Principles for a Shifting Business World**. Emeryville, CA: Business Design Associates, Inc., 1991.
- FLORES, F. **Offering New Principles for a Shifting Business World**. Business Design Associates, Inc. Emeryville, CA. 1991.

FLORES, F. **Promesas, confianza e identidad publica**. Santiago do Chile: Redcom Chile S. A., 1994. p. 1-12.

FLORES, F. **The impact of IT on business communications**. Palestra proferida na Association for Computing Machinery (ACM). San Jose, California, USA. 1997.

FRANCO, A. **Novas visões sobre a sociedade, o desenvolvimento, a Internet, a política e o mundo globalizada**. Curitiba: Escola-de-Redes, 2008.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. Coleção Ditos & Escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2006.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GARVIN, D. A. Construindo a organização que aprende. In: **Gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 2000. p. 50-81. (Coleção Harvard Business Review).

GIACOIA, O. **Folha explica: Nietzsche**. São Paulo: Publifolha, 2000.

GIACOIA, O. Amor Dei e Amor Fati. **Revista Trágica: estudos sobre Nietzsche**, v. 4, n. 2, p.75-94. 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, M. N. A representação do conhecimento e o conhecimento da representação: algumas questões epistemológicas. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 22, n. 3, p. 217-222, 1993.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, M. N. O objeto de estudo da Ciência da Informação: paradoxos e desafios. **Ciência da Informação**, Brasília, v.19, n. 2, pp.117-122, 1990.

GRACIOSO, L. S.; SALDANHA, G. S. **CI e Filosofia da Linguagem: da pragmática informacional à web pragmática**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011. 160 p.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social (Vol. I)**. Tradução de Paulo Astor Soethe. Revisão Técnica de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2012a.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**: sobre a crítica da razão funcionalista (Vol. II). Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2012b.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade São Francisco; Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

HOBBS, T. **Do cidadão**. Tradução de Renato Janine Ribeiro. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HOBBS, T. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

INAZAWA, F. K. **Competências conversacionais do bibliotecário na comunicação via chat em serviço de referência digital de biblioteca universitária**. 2013. Dissertação (Mestrado) – UnB, Brasília, DF, 2013.

ISO - INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION. **ISO 30.401: 2018 - Knowledge management systems: requirements**. Geneva, Switzerland: ISO, 2018.

JUSTIÇA FEDERAL. **Relatório**: dados estatísticos e programação inicial do novo ano judiciário da 5ª Vara da Seção Judiciária do Distrito Federal. 2021.

JUSTI, R. La enseñanza de ciencias basada en la elaboración de modelos. **Enseñanza de las Ciências**, v. 24, n. 2, p. 173-184, 2006.

KAYE, D. The nature of information. **Library Review**, West Yorkshire, UK, v. 44, n.8, p. 37-48, 1995.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. **The action researcher**. Springer Singapore, 2014.

KOFMAN, F. **Metamanagement**: a nova consciência dos negócios (Vol.I-III). São Paulo: Antakarana Cultura, Arte e Ciência / Willis Harman House, 2002.

LASRADO, L.A.; VATRAPU, R.; ANDERSEN, K.N. Maturity models development in IS research: a literature review. In: INFORMATION SYSTEMS RESEARCH SEMINAR IN SCANDINAVIA (IRIS 2015), 38, 2015, Oulu (Finland). **Anais [...]**. Scandinavian Chapter of the Association for Information Systems (AIS), 2015.

LAUDON, K.; LAUDON, J. **Sistemas de informação gerenciais**. Tradução de Luciana do Amaral Teixeira. São Paulo: Pearson, 2010.

LAWRENCE, P. R.; LORSCH, J. W. Differentiation and integration in complex organizations. **Administrative Science Quarterly**, v. 12, n. 1, p. 1-47, 1967.

LEVY, P. **A esfera semântica**. Tomo I Computação, cognição, economia da informação. Tradução Daniel P. P. Costa. São Paulo: Annablume, 2014.

LIMA, C. R. M., KEMPNER, F., TISCOSKI, G. Discurso e aprendizagem em organizações complexas. In: LIMA, C. R. M. (org.). **Habermas, Discurso e Organizações**: administração discursiva. Rio de Janeiro: Salute, 2019.

LIMA, J. S. B. **A Gestão do Conhecimento como instrumento para auxiliar as unidades de auditoria interna da Administração Pública Federal: estudo de caso nas entidades vinculadas ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC)**. 2019. Dissertação (Mestrado) – UnB, Brasília, DF. 2019.

LOSADA, M.; HEAPHY, E. The role of positivity and connectivity in the performance of business teams: a nonlinear dynamics model. **American Behavioral Scientist**, 2004.

LUCENA FILHO, G. J. Competências conversacionais: um diferencial no gerenciamento de projetos. **Mundo PM**, n. 6, p. 75-80, 2010.

LUCENA FILHO, G. J.; CAMPOS, R.; OLIVEIRA, S.; MORALES, M. A technontological framework to conversations for KM: conception and potential applications. 9TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON INTELLECTUAL CAPITAL, KNOWLEDGE MANAGEMENT & ORGANIZATIONAL LEARNING - ICICKM, 2012, Bogotá, Colômbia. **Proceedings...**, Bogotá: Fernando Chaparro, 2012.

LUCENA FILHO, G.J.; MORALES, M. Notas de aula da disciplina GRO – Gestão de Relacionamento nas Organizações. DF: Universidade Católica de Brasília, 2005.

LUCERO, N. A. A. O corpo redescoberto. In: ROMERO, E. (Org.). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papirus, 1995, p. 43-54.

LUCERO, N. A. A.; MOSÉ, V. O que podem os afetos. Publicado em: 19/11/2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V6cefRFqTWM>. Último acesso em: 16/09/2019.

MADEIRA, M. O. **Sobre as noções de método, metodologia e modelo**. 2013. Disponível em: <http://independent.academia.edu/MariaOdeteMadeira>. Último acesso em: 11/01/2020.

MARCONDES, D. Desfazendo mitos sobre a pragmática. **Alceu**. Rio de Janeiro: PUC, v.1, n.1, p. 38-46, 2000.

MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MARCONDES, D. **Textos básicos de linguagem**: de Platão a Foucault. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARIOTTI, H. Complexidade e pensamento complexo: breve introdução e desafios actuais. **Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar**. v. 23, n. 6, p. 727-731, 2007.

MARIOTTI, H. Complexidade e pensamento sistêmico. In: MARIOTTI, H. **Paixões do ego**: complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Athena, 2000.

MARIOTTI, H. **Complexidade e sustentabilidade**: o que se pode e o que não se pode fazer. São Paulo: Atlas, 2013.

MARIOTTI, H. **Organizações de aprendizagem**: educação continuada e a empresa do futuro. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARIOTTI, H. **Pensamento complexo**: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável. São Paulo: Atlas, 2010a.

MARIOTTI, H. **Pensando diferente**: para lidar com a complexidade, a incerteza e a ilusão. São Paulo: Atlas, 2010b.

MARTINS, A. A grande identidade Spinoza-Winnicott ou a força vital da imanência. **TRÁGICA: Estudos de Filosofia da Imanência**, v. 11, n. 1, 2018.

MARTINS, A. (org.). **O mais potente dos afetos**: Spinoza e Nietzsche. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

MARTINS, A. Nietzsche, Espinoza, o acaso e os afetos: encontros entre o trágico e o conhecimento intuitivo. **O que nos faz pensar** - Revista do Departamento de Filosofia da PUC-RJ. Rio de Janeiro, n. 14, p.183-198, 2000.

MATURANA, H. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, H. Conversações matrísticas e patriarcais. In: MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem da Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MATURANA, H. **Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

MATURANA, H et al. **Matriz ética do habitar humano**. Santiago do Chile, 2009.

MATURANA, H; PÖRKSEN, B. **Del ser ao hacer**: los orígenes de la biología del conocer. Santiago do Chile: J. C. SÁEZ, 2004.

MATURANA, H; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, H; VARELA, F. **De máquinas y seres vivos - autopoiesis**: la organización de lo viviente: Santiago do Chile: Universitária, 1998.

MATURANA, H.; YÁÑEZ, X. D. **Habitar humano**: em seis ensaios de biologia-cultural. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MCELROY, M. **The new knowledge management: complexity, learning, and sustainable innovation.** Burlington: Butterworth Heinemann, 2003.

MINTZBERG, H. **Managing: desvendando o dia a dia da gestão.** Porto Alegre: Bookman, 2014.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada.** Tradução de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORIN, E. **A via para o futuro da humanidade.** Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução de Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, E. **O método 5: a humanidade da humanidade.** Tradução de Juremir Machado da Silva. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORGAN, G. **Imagens da organização: edição executiva.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORRIS, C. Foundations of the theory of signs. **International Encyclopedia of Unified Science.** University of Chicago Press, Chicago, v. 1, n. 2, p. 1-59, 1938.

MORRIS, C. **Signs, language and behavior.** New York: Prentice-Hall, 1946. Reimpresso, New York: George Braziller, 1955.

MOSÉ, V. **O homem que sabe: do homo sapiens à crise da razão.** 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MURICI, M. G. **Gestão do conhecimento organizacional na realidade brasileira: um estudo de caso.** 2001. Dissertação (Mestrado). UFMG, Belo Horizonte, MG. 2001.

NIETZSCHE, F. **A gaia ciência.** Tradução de Antônio Carlos Braga. 2. ed. São Paulo: Escala, 2006. (Coleção grandes obras do pensamento universal).

NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal: prelúdio de uma filosofia do futuro.** Tradução e notas de Carlos Duarte e Anna Duarte. 1. ed. São Paulo: Martin Claret, 2015.

NIETZSCHE, F. **Aurora.** Tradução de Antônio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2007. (Coleção grandes obras do pensamento universal).

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém.** Tradução de Carlos Duarte e Anna Duarte. São Paulo: Martin Claret, 2014a.

NIETZSCHE, F. **Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com um martelo.** Tradução de Jorge Luiz Viesenteiner. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014b.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral**. Tradução e notas de Inês A. Lohbauer. São Paulo: Martin Claret, 2017.

NIETZSCHE, F. **O Anticristo**. Tradução de Carlos Duarte e Anna Duarte. São Paulo: Martin Claret, 2014c.

NIETZSCHE, F. **Vontade de Potência**: Ensaio de uma transmutação de todos os valores. 2012. Disponível em: < <https://yadi.sk/i/OVJz1MFZ3GMWq6>> Último acesso em: 11/10/2019.

NONAKA, I; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OTLET, P. **Tratado de documentação**: o livro sobre o livro teoria e prática. Brasília: Briquet de Lemos, 2018.

PARRET, H. **A estética da comunicação**: além da pragmática. Tradução de Roberta Pires de Oliveira. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. (Coleção repertórios).

POPPER, K. R. **Conhecimento objetivo**: uma abordagem revolucionária. Tradução de Milton Amado. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1975.

RIBAS, K. Notas de aula do curso de Introdução ao Pensamento de Maturana. Appana Território de Aprendizagem. São Paulo, 2019.

REICH, W. **Análise do Caráter**. Tradução de Ricardo Amaral do Rego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

REICH, W. **O Éter, Deus e o Diabo, seguindo de a superposição cósmica**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ROBREDO, J. **Da CI revisitada aos sistemas humanos de informação**. Brasília: Thesaurus; SSRR Informações, 2003. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=UJEbruG0tyYC&oi=fnd&pg=PA4&ots=zj9snpOCGd&sig=RBkvEyicKPyX7XCn1VkePqFUcvo&redir\\_esc=y#v=twopage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=UJEbruG0tyYC&oi=fnd&pg=PA4&ots=zj9snpOCGd&sig=RBkvEyicKPyX7XCn1VkePqFUcvo&redir_esc=y#v=twopage&q&f=false). Último acesso em: 26/06/2019.

ROBREDO, J. Filosofia da Ciência da Informação ou Ciência da Informação e filosofia? IN: TOUTAIN, L. M. B. B. (org.). **Para entender a CI**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 35-71.

ROSEMANN, M.; BRUIN, T. Towards a Business Process Management Maturity Model. In: EUROPEAN CONFERENCE ON KNOWLEDGE MANAGEMENT (ECKM 2005). **Anais** [...]. AIS Electronic Library (AISeL), 2005.

SAFATLE, V. **Circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo, fim do indivíduo. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SALDANHA, G. S. Filosofia da linguagem e organização do conhecimento nos anos 1930: a pragmática em Wittgenstein e em Ranganathan. In: CONGRESSO ISKO ESPANHA E PORTUGAL, 1., 2013, Porto. **Anais [...]**. Porto: ISKO, 2013. p.125-135.

SALDANHA, G. S.; GRACIOSO, L. S. Filosofia da linguagem e Ciência da Informação na América Latina: apontamentos sobre pragmática e linguagem ordinária. In: ROJAS, M. Á. R. (Org.). **El problema del lenguaje en la bibliotecología / ciencia de la información / documentación. Un acercamiento filosófico-teórico**. 1ed. Cidade do México: UNAM, 2014. p. 1-32.

SANTOS, L. G. **A contribuição de teorias das Ciências Sociais para a CI na perspectiva de Gernot Wersig**. 2010. Dissertação (Mestrado) - UFMG, Belo Horizonte, MG, 2010.

SARACEVIC, T. Ciência da Informação: origem, evolução e relações. **Perspectivas em CI**, v. 1, n. 1, p. 41-62, 1996.

SARACEVIC, T. Interdisciplinary nature of Information Science. **Ciência da Informação**, v. 24, n. 1. p. 36-41, 1995.

SARACEVIC, T. The notion of relevance in information science: everybody knows what relevance is. But, what is it really? **Synthesis Lectures on Information Concepts, Retrieval, and Services**, v. 8, n. 3, p. i-109, 2016.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e representação**. São Paulo: UNESP. 2005.

SEARLE, J. R. **Speech Acts: an essay in the philosophy of language**, London: Cambridge University Press, 1969.

SENGE, P. M. A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende. 23.ed. Rio de Janeiro, RJ: Best Seller, 2016.

SENGE, P. M. Mental models. **Planning Review**, v. 20, n. 2, p.4-44, 1992.

SENGE, P. M. et al. **A quinta disciplina: caderno de campo**. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 1999.

SHANNON C. E.; WEAVER, W. **The mathematical theory of communication**. Urbana: University of Illinois Press, 1949.

SILVA, F. S.; CATELLI, F. Os modelos na ciência: traços da evolução histórico-epistemológica. **Revista brasileira de ensino de física**, v. 41, nº 4, 2019.

SMIT, J. W.; BARRETO, A. A. CI: base conceitual para a formação profissional. In: VALENTIM, M. L. P. (org.). **Formação do profissional da informação** São Paulo: Polis, 2002. (cap. 1, p. 9-24).

SOUZA, F. M. A.; KAFURE, I. Impacto do fator emocional no usuário quando da recuperação de informação da homepage do Departamento de Doenças Sexualmente Transmissíveis, Aids e Hepatites do Ministério da Saúde. **RICI: Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 164 - 184, jan./jul. 2017.

SOUZA, M. M. P.; CARRIERI, A. P. Identidades, práticas discursivas e os estudos organizacionais: uma proposta teórico-metodológica. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 40-64, 2012.

SOUZA, Y. S. Organizações de aprendizagem ou aprendizagem organizacional. **RAE. Eletrônica**, v. 3, n. 1, 2004.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Trad. Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TAKEUCHI, H; NONAKA, I. **Gestão do conhecimento**. Tradução Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2008.

VASSÃO, C. **Metadesign**: ferramentas, estratégias e ética para a complexidade. São Paulo: Blücher Ltda, 2010.

WEAVER, W. Science and complexity. **American Scientist**, v. 36, p. 536. New York: Rockefeller Foundation, 1948.

WEAVER, W. Recent contributions to the mathematical theory of communication. In: SHANNON, C. E WEAVER, W. **The mathematical theory of communication**. University of Illinois Press, 1963.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In C. R. Brandão (Org.), **Repensando a pesquisa participante** (pp. 82-103). São Paulo: Brasiliense.1999.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. São Paulo, 2005.

WERSIG, G.; NEVELING U. The phenomena of interest to information science. **Information Scientist**, v. 9, p. 127-140, 1975.

WERSIG, G. Information science: the study of postmodern knowledge usage. **Information Processing & Management**, v. 29, n. 2, p. 229-239, 1993.

WEISINGER, H. **Inteligência emocional no trabalho**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

WINNICOTT D. W. **A criança e o seu mundo**. Tradução de Álvaro Cabral. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WINNICOTT D. W. **O brincar & a realidade**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINOGRAD, T.; FLORES, F. **Understanding computers and cognition: A new foundation for design**. Norwood, NJ: Ablex, 1988.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Tradução Marcos G. Montagnoli. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

WITTGENSTEIN, L. **O livro azul**. Lisboa: Ed 70, 1992.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus logico-philosophicus**. Tradução e apresentação de José Arthur Giannotti. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1968.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA ETAPA 1 (VERSÃO PRÉ-TESTE)

**LOCAL:** Appana Território de Aprendizagem (último encontro do Curso Ontologia da Linguagem – Especialização em Gestão da Complexidade / carga horária de 100h)

**NOME DO RESPONDENTE:** \_\_\_\_\_

**DATA:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Este questionário refere-se à pesquisa de Doutorado, em Ciência da Informação, da Universidade de Brasília, sob a coordenação da Profa. Dra. Lillian Maria Araújo de Rezende Alvares. O objetivo desta etapa do trabalho é investigar as competências conversacionais presentes no espaço relacional investigado. Não existem respostas certas ou erradas, apenas modos de observar a realidade.

Agradeço sua contribuição que é muito importante para o sucesso deste trabalho, assegurando que sua identidade será mantida em sigilo.

Ana Cristina Carneiro dos Santos  
(doutoranda)

### 1. Tipo de vínculo com a organização:

- Administração pública (direta ou indireta) – quadro próprio
- Administração pública (direta ou indireta) – terceirizado
- Empresa privada – quadro próprio
- Empresa privada – terceirizado
- Profissional autônomo
- Outro. Especifique: \_\_\_\_\_  
Ex.: igreja, família, amigos, grupo de estudos etc.

### 2. Área em que atua:

- Gestão organizacional
- Tecnologia da Informação
- Saúde
- Educação
- Direito
- Outra. Especifique: \_\_\_\_\_

### 3. Função que exerce:

- Gerencial
- Técnica
- Outra. Especifique: \_\_\_\_\_



13	Peço, normalmente, que o interlocutor ilustre o seu raciocínio com exemplos e casos concretos para que eu possa entender melhor a situação exposta.					
14	Verifico se compreendi bem a posição da outra pessoa fazendo um resumo dos principais pontos de sua fala.					
15	Faço perguntas na intenção de descobrir as observações e dados que sustentam o raciocínio do outro.					
16	Oriento minhas indagações para o aprendizado e não para provar que o outro está certo e outro equivocado					
17	Quando <u>falo</u> levo em consideração o meu estado emocional (alegre, ansioso, decepcionado etc.) e minha disposição corporal, pois sei que os mesmos influenciam minha capacidade de fala e, conseqüentemente, minha capacidade de afetar e de ser afetado pelos outros.					
<b>Escutar efetivo – questões baseadas no referencial teórico, em especial Echeverria (2003) e Andrade (2009)</b>						
18	Compreendo que o que escuto é influenciado por minhas experiências pessoais, interesses, opiniões e possíveis preconceitos. Por isso, sei que podem haver outras interpretações pessoais, igualmente legítimas, diferentes das minhas, que devem, no mínimo, serem respeitadas.					
19	Ao escutar mantenho uma postura de interesse, curiosidade e atenção às palavras do interlocutor, admitindo a possibilidade de existirem outras formas diferentes de ser.					
20	Quando escuto, me coloco à disposição para aceitar a possibilidade da existência de outras formas de pensar e agir, diferentes da minha.					
21	Ao final de uma conversa costumo, quando necessário, verificar se o que escutei é realmente o que o interlocutor desejou transmitir.					
22	Ao escutar, procuro perceber interesses e necessidades que não foram explicitamente ditas, mas que podem ser importantes. Busco identificar o que realmente preocupa e inquieta os interlocutores.					
23	Quando escuto busco estar consciente de que o que está sendo falado e escutado pelos interlocutores tem influência e se baseia em determinados contextos. Para ser efetiva, a comunicação deve ser operada em um contexto compartilhado.					
24	Quando escuto levo em consideração o estado emocional (alegre, ansioso, decepcionado, etc.) dos interlocutores e o quanto seu estado emocional afeta sua capacidade de comunicação.					
25	Quando <u>escuto</u> levo em consideração o meu estado emocional (alegre, ansioso, decepcionado, etc.) e minha disposição corporal, pois sei que os mesmos influenciam minha capacidade de escutar e, conseqüentemente, minha capacidade de afetar e de ser afetado pelos outros.					
<b>Juízos – questões baseadas no referencial teórico, em especial Echeverria (2003) e Braga (2007)</b>						
26	Tenho consciência de que os juízos que faço refletem minha história e os padrões sociais nos quais estou inserido.					
27	Costumo refletir sobre o quanto os juízos que faço, a partir de experiências do passado, podem guiar ou interferir no futuro de outras pessoas					
28	Costumo refletir sobre o quanto os juízos que faço, a partir de experiências do passado, podem guiar ou interferir no meu futuro					
29	Os juízos que emito durante as conversações das quais participo são fundamentados, ou seja, são baseados em ações ou eventos concretos que posso utilizar para respaldá-los					
30	Durante minhas conversações, busco conscientemente suspender meus pressupostos – ainda que temporariamente – a fim de melhor escutar o outro.					
31	Quando <u>faço um juízo</u> levo em consideração o meu estado emocional (alegre, ansioso, decepcionado etc.) e minha disposição corporal, pois sei que os mesmos influenciam minha capacidade de fazer juízos e,					

	consequentemente, minha capacidade de afetar e de ser afetado pelos outros.						
<b>Capacidade de fazer pedidos, ofertas e promessas – questões baseadas no referencial teórico, em especial Flores (1982, 1994 e 2015), Echeverría (1998 e 2003), Kofman (2002, v.2), Andrade (2009) e Braga (2007)</b>							
32	Ao fazer um pedido, o faço de forma a deixar claros: a ação a ser realizada, as condições de satisfação a serem cumpridas e o tempo esperado para a entrega da tarefa.						
33	Ao prometer algo, o faço de forma a deixar claros: a ação a ser realizada, as condições de satisfação a serem cumpridas na realização da ação e o tempo necessário para o cumprimento da mesma.						
34	Em uma conversação, na qual se negociam compromissos, tenho o comportamento de manter clareza sobre quem se compromete a fazer o que, para quando, com qual propósito e para a satisfação de quem.						
35	Antes de estabelecer um compromisso, procuro, sempre verificar se disponho da capacidade necessária para realizá-lo.						
36	Ao identificar que um compromisso por mim assumido corre risco de descumprimento, comunico imediatamente o fato à pessoa com quem assumi o compromisso, peço desculpas explicando as razões que alteraram a situação, busco maneiras de minimizar os prejuízos eventualmente causados e tento renegociar o compromisso						
37	Após a conclusão de um compromisso, mantenho um comportamento de checar, junto com o cliente, se as condições de satisfação, definidas pelo mesmo, foram atendidas.						
38	Quando assumo um compromisso, estou consciente de que ofertas e pedidos implícitos ou tácitos podem gerar conflitos entre as partes em função de divergências interpretativas.						
39	Promessas, sempre estão sob risco de interpretação. Posso acreditar que estou prometendo “A” enquanto o interlocutor entendeu “B”. Para mitigar (reduzir) este risco procuro desenvolver um contexto comum, compartilhado e percebido por todos os envolvidos.						
40	Quando <u>faço um pedido, uma oferta ou uma promessa</u> levo em consideração o meu estado emocional (alegre, ansioso, decepcionado etc.) e minha disposição corporal, pois sei que os mesmos influenciam o meu atuar e, consequentemente, minha capacidade de afetar e de ser afetado pelos outros.						
<b>Capacidade de desenvolver diferentes conversações – questões baseadas no referencial teórico, em especial Flores (2001), Echeverría (2003), Kofman (2002) e Braga (2007)</b>							
41	Participo de conversas que se limitam a fazer juízos, considerações, reclamações e explicações a respeito de determinadas situações.						
42	Participo de conversas que exploram novas ações e expandem meus horizontes de possibilidades						
43	Participo de conversas que visam coordenar ações e são preenchidas por pedidos, ofertas e promessas.						
44	Participo de conversas que visam enfrentar e trabalhar as dificuldades que tenho para conversar com outra(s) pessoa(s)						
45	Participo de conversas que visam desenhar/planejar outras conversas						
46	Me sinto confiante para conduzir ou orientar diferentes tipos de conversações, conforme a necessidade de cada situação.						
47	Ao iniciar uma conversa, costumo contextualizar o assunto a ser tratado.						
48	As conversas das quais participo me tiram da minha zona de conforto e geram mudanças na minha vida.						
49	As conversas das quais participo tiram as outras pessoas das suas zonas de conforto e geram mudanças nas suas vidas						
50	Quando participo de uma conversa tenho consciência das possíveis consequências que ela irá produzir						

51	Quando <u>participo de uma conversação</u> levo em consideração o meu estado emocional (alegre, ansioso etc.) e minha disposição corporal, pois sei que os mesmos influenciam minha capacidade de desenvolver conversas efetivas e, conseqüentemente, minha capacidade de afetar e de ser afetado pelos outros.						
Após uma conversação considerada insatisfatória, me pergunto: (52, 53 e 54)							
52	O que eu poderia ter feito de outra maneira?						
53	O que eu poderia fazer agora para corrigir o que aconteceu?						
54	O que posso aprender com essa situação que me sirva para melhorar minhas futuras interações?						
<b>Capacidade criar espaços emocionais expansivos</b> – <i>questões baseadas no referencial teórico, em especial Maturana (2002), Damásio (1994, 2011), Echeverría (2003), Flores (2015) e Braga (2007)</i>							
55	Percebo que minhas emoções afetam meu corpo e minha disposição para agir						
56	Percebo que contágio (motivo ou desmotivo) outras pessoas						
57	Percebo que me sinto contagiado (motivado ou desmotivado) por outras pessoas						
58	Percebo que mudanças emocionais podem modificar minhas conversas, postura física e disponibilidade corporal para agir.						
59	Tenho consciência de quais estímulos geram em mim sensações de maior ou de menor potência.						
60	Observo e cuido do meu corpo e da minha emoção de forma a entender melhor como estou e a agir em prol de mim mesmo e, conseqüentemente, daqueles com os quais me relaciono.						
61	Procuro desenvolver ações que melhorem meu estado emocional e o estado emocional das pessoas com as quais me relaciono.						
62	Dou abertura às pessoas para dizerem abertamente o que pensam e/ou o que sentem						
63	Identifico alinhamento e coerência entre o que penso e sinto (minhas conversas privadas) e o que digo em público (minhas conversas públicas).						
64	Sou sincero(a) com as pessoas com as quais me relaciono, isto é, não deixo de conversar sobre temas que são relevantes para a organização, ainda que seja uma conversação delicada.						
65	Tenho por hábito ajudar as pessoas.						
66	Não hesito em pedir ajuda, sempre que preciso.						
67	Vejo os erros – meus e dos outros - como espaços de aprendizagem.						
68	Tenho por hábito comemorar com a equipe os bons resultados de nossos esforços e iniciativas.						
69	Ao cometer um erro avaliamos, em conjunto, que suposições ou posturas podem ter ajudado a conduzir-nos ao erro.						

## APÊNDICE B – PERGUNTAS DE APOIO AO PRÉ-TESTE

**LOCAL:** Appana Território de Aprendizagem (último encontro do Curso Ontologia da Linguagem – Especialização em Gestão da Complexidade / carga horária de 100h)

**DATA:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**NOME (OPCIONAL):** \_\_\_\_\_

### **SOBRE O QUESTIONÁRIO DA ETAPA 1:**

1. Que melhorias sugere para o questionário da Etapa 1? Acha que deveria incluir, excluir ou alterar alguma questão e/ou mudar o formato do questionário?
2. Acha que seria melhor dividir o questionário e aplicar um tema por encontro/rodada? Quais seriam as vantagens e/ou desvantagens de fazer isso?
3. Acha útil o pesquisador responder (a partir da observação do comportamento do grupo como um todo) o mesmo questionário que cada membro do grupo? Quais seriam as vantagens e/ou desvantagens de fazer isso?

### **SOBRE OS GRÁFICOS E RELATÓRIOS DA ETAPA 2:**

1. Que gráficos e/ou relatórios sugere que sejam gerados no momento da consolidação dos dados da etapa 1 para serem apresentados na etapa 3?

### **SOBRE O ROTEIRO DE PERGUNTAS DE APOIO DA ETAPA 3:**

1. Que melhorias sugere para o roteiro de perguntas responsável por nortear as reflexões e aprendizados a serem gerados na Etapa 3? Acha que deveria incluir, excluir ou alterar alguma pergunta?

### **SOBRE O *FRAMEWORK* COMO UM TODO:**

1. Você vê esse *framework* como um modelo, método, metodologia ou abordagem? Por quê?
2. Quais ganhos acredita que ele pode gerar para os processos de coordenação de ações e obtenção de resultados, realizados diariamente nas organizações (públicas, privadas, formais, informais)?
3. Quais ganhos acredita que ele pode gerar para as pessoas e as organizações (Qualquer espaço relacional. Ex.: empresa, família, igreja, comunidade)?

## APÊNDICE C – DADOS DEMOGRÁFICOS

**ORGANIZAÇÃO:** \_\_\_\_\_

**NOME DO RESPONDENTE:** \_\_\_\_\_

**DATA:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Este questionário refere-se à parte da pesquisa de Doutorado em Ciência da Informação da Universidade de Brasília, realizada sob a coordenação da Profa. Dra. Lillian Maria Araújo de Rezende Alvares. O objetivo desta etapa do trabalho é investigar os dados demográficos da equipe.

Agradeço sua contribuição que é muito importante para o sucesso deste trabalho, assegurando que sua identidade será mantida em sigilo.

Ana Cristina Carneiro dos Santos  
(doutoranda)

1. Tipo de vínculo:

- Administração pública (direta ou indireta) – quadro próprio
- Administração pública (direta ou indireta) – terceirizado
- Empresa privada – quadro próprio
- Empresa privada – terceirizado
- Profissional autônomo
- Outro. Especifique: \_\_\_\_\_  
Ex.: igreja, família, amigos, grupo de estudos etc.

2. Há quanto tempo trabalha na organização:

- Menos de 1 ano
- Até 2 anos
- 2 a 4 anos
- 5 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- Acima de 15 anos

3. Função que exerce no momento:

- Gerencial
- Técnica
- Outra. Especifique: \_\_\_\_\_

4. Faixa etária:

- Abaixo de 20 anos
- De 20 a 25 anos
- De 26 a 30 anos
- De 31 a 40 anos
- De 41 a 50 anos
- Acima de 50 anos

## 5. Identidade de gênero

- Masculino
- Feminino
- Outro: \_\_\_\_\_

## 6. Último nível de escolaridade

- Doutorado
- Mestrado
- Especialização
- Graduação
- Ensino Médio

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DA ETAPA 1 (VERSÃO FINAL)

**ORGANIZAÇÃO:** \_\_\_\_\_

**NOME DO RESPONDENTE:** \_\_\_\_\_

**DATA:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Composto por 6 (seis) formulários, este questionário investiga variáveis relacionadas ao fluxo e aproveitamento de conhecimentos, obtenção de resultados e competências conversacionais presentes no espaço relacional investigado.

Preencha a escala de autoavaliação, conforme orientações a seguir.

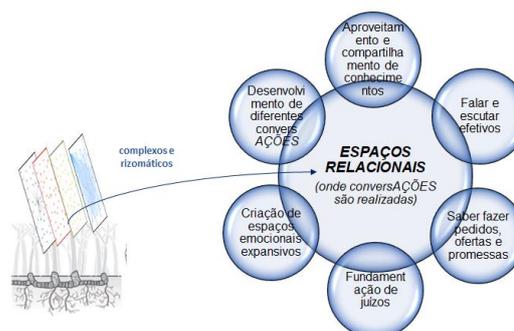
No campo "Importância", assinale segundo seu ponto de vista, o quanto o comportamento descrito é importante para você (em termos de propósito e de sentido em sua vida profissional) e para a efetividade das suas ações em busca de melhores resultados para sua organização. É importante ressaltar que qualquer que seja sua resposta ela representa o seu ponto de vista pessoal e, por isso mesmo (desde que sincera e honestamente respondida), é legítima e respeitável. Ou seja, outras pessoas poderão ter (e terão) pontos de vista diferentes, mas, este é o seu. Por isso sua resposta é tão importante! A escala a ser usada é a seguinte:

Para mim, isso...

- 0 - Não é importante
- 1 - É pouco importante
- 2 - É razoavelmente importante
- 3 - É muito importante
- 4 - É essencial

No campo "Frequência" assinale um valor que retrate a opção que melhor representa sua atuação na organização. É fundamental que sua escolha retrate seu comportamento atual; isto é, sua resposta deve refletir como você se vê na forma como atua hoje e não como gostaria de estar atuando ou de ter atuado. Escala a ser usada:

- 0 - Nunca
- 1 - De vez em quando
- 2 - Com razoável frequência
- 3 - Com grande frequência
- 4 - Sempre



**FORMULÁRIO – FLUXO E APROVEITAMENTO DE CONHECIMENTO E OBTENÇÃO DE RESULTADOS**


Assinale o quanto considera cada um dos itens descritos **IMPORTANTE** para a efetividade das suas ações em busca de melhores resultados.

Nº	Fluxo e aproveitamento de conhecimento e obtenção de resultados	Importância
a	O conhecimento existente na organização ser transferido entre as equipes de forma espontânea.	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4
b	As pessoas que precisam de informações terem clareza de quem as possui e como encontrá-las.	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4
c	As redes de pessoas estarem acostumadas a compartilhar efetivamente o conhecimento.	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4
d	A cultura da organização incentivar as pessoas a compartilharem seus conhecimentos.	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4
e	Ter por hábito socializar e externalizar conhecimentos.	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4
f	Ter por hábito internalizar e combinar novos conhecimentos.	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4
g	A organização aproveitar meus conhecimentos para melhorar seus produtos e serviços.	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4
h	O aproveitamento prático e o compartilhamento dos meus conhecimentos na geração de resultados satisfatórios para os clientes (ex.: sociedade).	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4
i	O aproveitamento prático e o compartilhamento dos meus conhecimentos na geração de resultados satisfatórios para meus líderes.	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4
j	O aproveitamento prático e o compartilhamento dos meus conhecimentos na geração de resultados satisfatórios para meu grupo.	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4
k	O aproveitamento prático e o compartilhamento dos meus conhecimentos na geração de resultados satisfatórios para mim mesmo.	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4

Assinale a opção que melhor representa a **FREQUÊNCIA** de cada item no seu dia a dia. É fundamental que sua escolha retrate a situação atual; isto é, sua resposta deve refletir como você vê o que acontece hoje e não como gostaria que acontecesse ou que tivesse acontecido.

Nº	Fluxo e aproveitamento de conhecimento e obtenção de resultados	Frequência
a	O conhecimento existente na organização é transferido entre as equipes de forma espontânea.	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4
b	As pessoas que precisam de informações têm clareza de quem as possui e como encontrá-las.	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4
c	As redes de pessoas estão acostumadas a compartilhar efetivamente o conhecimento.	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4
d	A cultura da organização incentiva as pessoas a compartilharem seus conhecimentos.	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4

e	Tenho por hábito socializar e externalizar meus conhecimentos.	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4
f	Tenho por hábito internalizar e combinar novos conhecimentos.	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4
g	A organização aproveita meus conhecimentos para melhorar seus produtos e serviços.	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4
h	O aproveitamento prático e o compartilhamento dos meus conhecimentos têm gerado resultados satisfatórios para os clientes (ex.: sociedade).	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4
i	O aproveitamento prático e o compartilhamento dos meus conhecimentos têm gerado resultados satisfatórios para meus líderes.	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4
j	O aproveitamento prático e o compartilhamento dos meus conhecimentos têm gerado resultados satisfatórios para meu grupo.	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4
k	O aproveitamento prático e o compartilhamento dos meus conhecimentos têm gerado resultados satisfatórios para mim mesmo.	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4

## FORMULÁRIO – CAPACIDADE DE FALA E DE ESCUTA

**O EXPOR PRODUTIVO**

Assinale o quanto considera cada um dos itens descritos **IMPORTANTE** para a efetividade das suas ações em busca de melhores resultados.

Nº	Capacidade de fala e de escuta: Expor produtivo	Importância
a	Ao falar, dar oportunidade ao outro para solicitar esclarecimentos.	(0) (1) (2) (3) (4)
b	Ao falar, convidar os outros a opinarem sobre a perspectiva exposta e oferecerem complementos ou alternativas	(0) (1) (2) (3) (4)
c	Ao expor minhas ideias, tentar me colocar no lugar da outra pessoa.	(0) (1) (2) (3) (4)
d	Ao falar, deixar claro que expesso minhas opiniões, inferências e interpretações, reconhecendo que as ideias expostas são o que penso e não a verdade objetiva.	(0) (1) (2) (3) (4)
e	Quando necessário, admitir que posso estar equivocado na minha exposição.	(0) (1) (2) (3) (4)
f	Ao expressar minhas ideias, expor os dados que fundamentam o meu raciocínio, reconhecendo a possibilidade de existirem dados relevantes que não foram considerados.	(0) (1) (2) (3) (4)
g	Ao expor, procurar mostrar as possíveis dúvidas constantes na minha ideia.	(0) (1) (2) (3) (4)
h	Expor com respeito, integrando posições alternativas e expressando que elas favorecem o aprendizado mútuo.	(0) (1) (2) (3) (4)

Assinale a opção que melhor representa a **FREQUÊNCIA** de cada item no seu dia a dia. É fundamental que sua escolha retrate a situação atual; isto é, sua resposta deve refletir como você vê o que acontece hoje e não como gostaria que acontecesse ou que tivesse acontecido.

Nº	Capacidade de fala e de escuta: Expor produtivo	Frequência
a	Ao falar, dou oportunidade ao outro para solicitar esclarecimentos.	(0) (1) (2) (3) (4)
b	Ao falar, convido os outros a opinarem sobre a perspectiva exposta e oferecerem complementos ou alternativas	(0) (1) (2) (3) (4)
c	Ao expor minhas ideias, tento me colocar no lugar da outra pessoa.	(0) (1) (2) (3) (4)
d	Ao falar, deixo claro que expesso minhas opiniões, inferências e interpretações, reconhecendo que as ideias expostas são o que penso e não a verdade objetiva.	(0) (1) (2) (3) (4)
e	Costumo admitir que posso estar equivocado na minha exposição.	(0) (1) (2) (3) (4)
f	Ao expressar minhas ideias, apresento dados que fundamentam o meu raciocínio, reconhecendo a possibilidade de existirem dados relevantes que não foram considerados.	(0) (1) (2) (3) (4)
g	Quando exponho, procuro mostrar as possíveis dúvidas constantes na minha ideia.	(0) (1) (2) (3) (4)
h	Exponho meu ponto de vista com respeito, incluindo posições alternativas a fim de favorecer o aprendizado mútuo.	(0) (1) (2) (3) (4)

## O INDAGAR PRODUTIVO

Assinale o quanto considera cada um dos itens descritos **IMPORTANTE** para a efetividade das suas ações em busca de melhores resultados.

Nº	Capacidade de fala e de escuta: Indagar produtivo	Importância
a	Ao escutar, procurar não interromper o outro (ou “completar “as frases dele).	(0) (1) (2) (3) (4)
b	Manter contato visual e uma posição corporal aberta.	(0) (1) (2) (3) (4)
c	Ao término de uma exposição de ideias, quando necessário, fazer perguntas no sentido de descobrir como o que é dito pode ajudar a alcançar os objetivos propostos.	(0) (1) (2) (3) (4)
d	Pedir, quando necessário, que o interlocutor ilustre o seu raciocínio com exemplos e casos concretos para que eu possa entender melhor a situação exposta.	(0) (1) (2) (3) (4)
e	Verificar se compreendi bem a posição da outra pessoa fazendo um resumo dos principais pontos de sua fala.	(0) (1) (2) (3) (4)
f	Quando alguém expor ideias, fazer perguntas para compreender as observações e dados que sustentam o raciocínio do outro.	(0) (1) (2) (3) (4)
g	Orientar meus questionamentos para o aprendizado e não para provar que o outro está certo ou errado	(0) (1) (2) (3) (4)
h	Ao falar, levar em consideração o meu estado emocional (alegre, ansioso, etc.) e disposição corporal, por saber da influência desses fatores na minha capacidade de fala e, conseqüentemente, de afetar e de ser afetado pelos outros.	(0) (1) (2) (3) (4)

Assinale a opção que melhor representa a **FREQUÊNCIA** de cada item no seu dia a dia. É fundamental que sua escolha retrate a situação atual; isto é, sua resposta deve refletir como você vê o que acontece hoje e não como gostaria que acontecesse ou que tivesse acontecido.

Nº	Capacidade de fala e de escuta: Indagar produtivo	Frequência
a	Quando escuto, procuro não interromper o outro (ou “completar “as frases dele).	(0) (1) (2) (3) (4)
b	Mantenho contato visual e uma posição corporal aberta.	(0) (1) (2) (3) (4)
c	Ao término de uma exposição de ideias, quando necessário, faço perguntas no sentido de descobrir como o que é dito pode ajudar a alcançar os objetivos propostos.	(0) (1) (2) (3) (4)
d	Peço, quando necessário, que o interlocutor ilustre o seu raciocínio com exemplos e casos concretos para que eu possa entender melhor a situação exposta.	(0) (1) (2) (3) (4)
e	Verifico se compreendi bem a posição da outra pessoa fazendo um resumo dos principais pontos de sua fala.	(0) (1) (2) (3) (4)
f	Quando alguém expõe ideias, faço perguntas para compreender as observações e dados que sustentam o raciocínio do outro.	(0) (1) (2) (3) (4)
g	Oriento meus questionamentos para o aprendizado e não para provar que eu ou o outro está certo ou errado	(0) (1) (2) (3) (4)
h	Quando falo mantenho a atenção ao meu estado emocional (alegre, ansioso, etc.) e à minha disposição corporal, pois sei da influência desses fatores em minha capacidade de fala e, conseqüentemente, de afetar e de ser afetado pelos outros.	(0) (1) (2) (3) (4)

## O ESCUTAR EFETIVO

Assinale o quanto considera cada um dos itens descritos **IMPORTANTE** para a efetividade das suas ações em busca de melhores resultados.

Nº	Capacidade de fala e de escuta: Escutar efetivo	Importância
a	Compreender que o que escuto é influenciado por minhas experiências pessoais, interesses, opiniões e possíveis preconceitos. Como consequência, saber que pode haver outras interpretações pessoais, igualmente legítimas, diferentes das minhas, que devem ser respeitadas.	(0) (1) (2) (3) (4)
b	Ao escutar, manter uma postura de interesse, curiosidade e atenção às palavras do interlocutor, admitindo a possibilidade de existirem outras formas diferentes de ser.	(0) (1) (2) (3) (4)
c	Aos escutar, me colocar à disposição para aceitar a possibilidade da existência de outras formas de pensar e agir, diferentes da minha.	(0) (1) (2) (3) (4)
d	Ao final de uma conversa, quando necessário, verificar se o que escutei é realmente o que o outro desejou transmitir.	(0) (1) (2) (3) (4)
e	Ao escutar alguém, procuro perceber seus interesses e necessidades que não foram explicitamente ditas, mas que podem ser importantes. Buscar identificar o que realmente o preocupa e inquieta	(0) (1) (2) (3) (4)
f	Ao escutar, buscar estar consciente da influência que o contexto exerce sobre a fala e escuta do outro.	(0) (1) (2) (3) (4)
g	Ao escutar levar em consideração o estado emocional (alegre, ansioso, decepcionado, etc.) do interlocutor e o quanto seu estado emocional afeta sua capacidade de comunicação.	(0) (1) (2) (3) (4)
h	Ao escutar, levar em consideração o meu estado emocional (alegre, ansioso, etc.) e disposição corporal, por saber da influência desses fatores na minha capacidade de escuta e, conseqüentemente, de afetar e de ser afetado pelos outros.	(0) (1) (2) (3) (4)

Assinale a opção que melhor representa a **FREQUÊNCIA** de cada item no seu dia a dia. É fundamental que sua escolha retrate a situação atual; isto é, sua resposta deve refletir como você vê o que acontece hoje e não como gostaria que acontecesse ou que tivesse acontecido.

Nº	Capacidade de fala e de escuta: Escutar efetivo	Frequência
a	Compreendo que o que escuto é influenciado por minhas experiências pessoais, interesses, opiniões e possíveis preconceitos. Por isso, sei que pode haver outras interpretações pessoais, igualmente legítimas, diferentes das minhas, que devem ser respeitadas.	(0) (1) (2) (3) (4)
b	Ao escutar, mantenho uma postura de interesse, curiosidade e atenção às palavras do outro, admitindo a possibilidade de existirem outras formas diferentes de ser.	(0) (1) (2) (3) (4)
c	Quando escuto, me coloco à disposição para aceitar a possibilidade da existência de outras formas de pensar e agir, diferentes da minha.	(0) (1) (2) (3) (4)
d	Ao final de uma conversa costumo, quando necessário, verificar se o que escutei é realmente o que o outro desejou transmitir.	(0) (1) (2) (3) (4)
e	Quando escuto alguém, procuro perceber seus interesses e necessidades que não foram explicitamente ditas, mas que podem ser importantes. Busco identificar o que realmente o preocupa e inquieta.	(0) (1) (2) (3) (4)
f	Quando escuto, busco estar consciente de que o contexto influencia a fala e escuta do outro.	(0) (1) (2) (3) (4)
g	Quando escuto levo em consideração o estado emocional (alegre, ansioso, decepcionado, etc.) do interlocutor e o quanto seu estado emocional afeta sua capacidade de comunicação.	(0) (1) (2) (3) (4)
h	Quando escuto levo em consideração o meu estado emocional (alegre, ansioso, etc.) e minha disposição corporal, pois sei da influência desses fatores em minha capacidade de escuta e, conseqüentemente, de afetar e de ser afetado pelos outros.	(0) (1) (2) (3) (4)

**FORMULÁRIO – CAPACIDADE DE FAZER PEDIDOS, OFERTAS E PROMESSAS**


Assinale o quanto considera cada um dos itens descritos **IMPORTANTE** para a efetividade das suas ações em busca de melhores resultados.

Nº	Capacidade de fazer pedidos, ofertas e promessas	Importância
a	Fazer pedidos claros, deixando evidentes: a ação a ser realizada, as condições de satisfação a serem cumpridas e o tempo esperado para a entrega da tarefa.	(0) (1) (2) (3) (4)
b	Fazer promessas claras, deixando evidentes: a ação a ser realizada, as condições de satisfação a serem cumpridas na realização da ação e o tempo necessário para o cumprimento da mesma.	(0) (1) (2) (3) (4)
c	Ao negociar compromissos, manter clareza sobre quem se compromete a fazer o quê, para quando, com qual propósito e para a satisfação de quem.	(0) (1) (2) (3) (4)
d	Antes de estabelecer um compromisso, verificar se disponho da capacidade necessária para realizá-lo.	(0) (1) (2) (3) (4)
e	Ao identificar que um compromisso por mim assumido corre risco de descumprimento, comunicar imediatamente o fato à pessoa com quem assumi o compromisso, pedir desculpas explicando as razões que alteraram a situação, buscar maneiras de minimizar os prejuízos eventualmente causados e tentar renegociar o compromisso.	(0) (1) (2) (3) (4)
f	Após a conclusão de um compromisso, checar se as condições de satisfação, definidas anteriormente, foram atendidas	(0) (1) (2) (3) (4)
g	Ao assumir um compromisso, estar consciente de que ofertas e pedidos implícitos ou tácitos podem gerar conflitos entre as partes em função de divergências interpretativas.	(0) (1) (2) (3) (4)
h	Para diminuir o risco de interpretar equivocadamente uma promessa, procurar desenvolver um contexto comum, compartilhado e percebido por todos os envolvidos.	(0) (1) (2) (3) (4)
i	Ao fazer um pedido, uma oferta ou uma promessa, levar em consideração o meu estado emocional e minha disposição corporal, pois sei que esses fatores influenciam o meu atuar e, conseqüentemente, minha capacidade de afetar e de ser afetado pelos outros.	(0) (1) (2) (3) (4)

Assinale a opção que melhor representa a **FREQUÊNCIA** de cada item no seu dia a dia. É fundamental que sua escolha retrate a situação atual; isto é, sua resposta deve refletir como você vê o que acontece hoje e não como gostaria que acontecesse ou que tivesse acontecido.

Nº	Capacidade de fazer pedidos, ofertas e promessas	Frequência
a	Procuro fazer pedidos claros, deixando evidentes: a ação a ser realizada, as condições de satisfação a serem cumpridas e o tempo esperado para a entrega da tarefa.	(0) (1) (2) (3) (4)
b	Procuro fazer promessas claras, deixando evidentes: a ação a ser realizada, as condições de satisfação a serem cumpridas na realização da ação e o tempo necessário para o cumprimento da mesma.	(0) (1) (2) (3) (4)
c	Procuro negociar compromissos com clareza, deixando evidentes quem se compromete a fazer o quê, para quando, com qual propósito e para a satisfação de quem.	(0) (1) (2) (3) (4)
d	Antes de estabelecer um compromisso, procuro verificar se disponho da capacidade necessária para realizá-lo.	(0) (1) (2) (3) (4)

e	Ao identificar que um compromisso por mim assumido corre risco de descumprimento, comunico imediatamente o fato à pessoa com quem assumi o compromisso, peço desculpas explicando as razões que alteraram a situação, busco maneiras de minimizar os prejuízos eventualmente causados e tento renegociar o compromisso.	(0) (1) (2) (3) (4)
f	Após a conclusão de um compromisso, mantenho um comportamento de checar com a outra pessoa se as condições de satisfação foram atendidas	(0) (1) (2) (3) (4)
g	Quando assumo um compromisso, estou consciente de que ofertas e pedidos implícitos ou tácitos podem gerar conflitos entre as partes em função de divergências interpretativas.	(0) (1) (2) (3) (4)
h	Para diminuir o risco de interpretar equivocadamente uma promessa, procuro desenvolver um contexto comum, compartilhado e percebido por todos os envolvidos.	(0) (1) (2) (3) (4)
i	Quando faço um pedido, uma oferta ou uma promessa levo em consideração o meu estado emocional e minha disposição corporal, pois sei que esses fatores influenciam o meu atuar e, conseqüentemente, minha capacidade de afetar e de ser afetado pelos outros.	(0) (1) (2) (3) (4)

## FORMULÁRIO – CAPACIDADE DE FAZER JUÍZOS



Assinale o quanto considera cada um dos itens descritos **IMPORTANTE** para a efetividade das suas ações em busca de melhores resultados.

Nº	Capacidade de fazer juízos	Importância
a	Refletir sobre o quanto os juízos que faço revelam a minha história e os padrões sociais nos quais estou inserido.	(0) (1) (2) (3) (4)
b	Refletir sobre o quanto os juízos que faço podem guiar ou interferir no futuro de outras pessoas.	(0) (1) (2) (3) (4)
c	Refletir sobre o quanto os juízos que faço podem guiar ou interferir no meu futuro.	(0) (1) (2) (3) (4)
d	Emitir juízos fundamentados, ou seja, baseados em fatos e eventos concretos que possam respaldá-los.	(0) (1) (2) (3) (4)
e	Ao formular um juízo, buscar suspender temporariamente e conscientemente meus pressupostos, a fim de melhor escutar o outro.	(0) (1) (2) (3) (4)
f	Ao formular um juízo, levar em consideração o meu estado emocional e minha disposição corporal, pois sei que estes influenciam minha capacidade de afetar e de ser afetado pelos outros.	(0) (1) (2) (3) (4)

Assinale a opção que melhor representa a **FREQUÊNCIA** de cada item no seu dia a dia. É fundamental que sua escolha retrate a situação atual; isto é, sua resposta deve refletir como você vê o que acontece hoje e não como gostaria que acontecesse ou que tivesse acontecido.

Nº	Capacidade de fazer juízos	Frequência
a	Os juízos que emito refletem minha história e os padrões sociais nos quais estou inserido.	(0) (1) (2) (3) (4)
b	Refliro sobre o quanto os juízos que faço podem guiar ou interferir no futuro de outras pessoas.	(0) (1) (2) (3) (4)
c	Refliro sobre o quanto os juízos que faço podem guiar ou interferir meu futuro.	(0) (1) (2) (3) (4)
d	Os juízos que emito são fundamentados, ou seja, são baseados em fatos ou eventos concretos que posso utilizar para respaldá-los.	(0) (1) (2) (3) (4)
e	Ao formular um juízo, busco conscientemente suspender meus pressupostos, a fim de melhor escutar o outro.	(0) (1) (2) (3) (4)
f	Ao formular um juízo, levo em consideração o meu estado emocional e minha disposição corporal, pois sei que estes influenciam minha capacidade de afetar e de ser afetado pelos outros.	(0) (1) (2) (3) (4)

**FORMULÁRIO – CAPACIDADE DE CRIAR ESPAÇOS EMOCIONAIS EXPANSIVOS**


Assinale o quanto considera cada um dos itens descritos **IMPORTANTE** para a efetividade das suas ações em busca de melhores resultados.

Nº	Capacidade de criar espaços emocionais expansivos	Importância
a	Perceber que minhas emoções afetam meu corpo e minha disposição para agir.	(0) (1) (2) (3) (4)
b	Perceber que contágio (motivo ou desmotivo) outras pessoas.	(0) (1) (2) (3) (4)
c	Perceber que me sinto contagiado (motivado ou desmotivado) por outras pessoas.	(0) (1) (2) (3) (4)
d	Perceber que mudanças emocionais podem modificar minhas conversas, postura física e disponibilidade corporal para agir.	(0) (1) (2) (3) (4)
e	Ter consciência de quais estímulos geram em mim sensações de maior ou de menor potência.	(0) (1) (2) (3) (4)
f	Observar e cuidar do meu corpo e da minha emoção de forma a entender melhor como estou e a agir em prol de mim mesmo e, conseqüentemente, daqueles com os quais me relaciono.	(0) (1) (2) (3) (4)
g	Desenvolver ações que melhorem meu estado emocional e o estado emocional das pessoas com as quais me relaciono.	(0) (1) (2) (3) (4)
h	Dar abertura às pessoas para dizerem abertamente o que pensam e o que sentem.	(0) (1) (2) (3) (4)
i	Identificar coerência entre o que penso e sinto (minhas conversas privadas) e o que digo em público (conversas públicas).	(0) (1) (2) (3) (4)
j	Ser sincero(a) com as pessoas com as quais me relaciono.	(0) (1) (2) (3) (4)
k	Ter por hábito ajudar as pessoas.	(0) (1) (2) (3) (4)
l	Não hesitar em pedir ajuda, sempre que precisar.	(0) (1) (2) (3) (4)
m	Ver os erros – meus e dos outros – como espaços de aprendizagem.	(0) (1) (2) (3) (4)
n	Ter por hábito comemorar com a equipe os bons resultados de nossos esforços e iniciativas.	(0) (1) (2) (3) (4)
o	Ao cometer um erro avaliar, em conjunto, que suposições ou posturas podem ter ajudado a conduzir-nos ao erro.	(0) (1) (2) (3) (4)

Assinale a opção que melhor representa a **FREQUÊNCIA** de cada item no seu dia a dia. É fundamental que sua escolha retrate a situação atual; isto é, sua resposta deve refletir como você vê o que acontece hoje e não como gostaria que acontecesse ou que tivesse acontecido.

Nº	Capacidade de criar espaços emocionais expansivos	Frequência
a	Percebo que minhas emoções afetam meu corpo e minha disposição para agir.	(0) (1) (2) (3) (4)
b	Percebo que contágio (motivo ou desmotivo) outras pessoas.	(0) (1) (2) (3) (4)
c	Percebo que me sinto contagiado (motivado ou desmotivado) por outras pessoas.	(0) (1) (2) (3) (4)
d	Percebo que mudanças emocionais podem modificar minhas conversas, postura física e disponibilidade corporal para agir.	(0) (1) (2) (3) (4)
e	Tenho consciência de quais estímulos geram em mim sensações de maior ou de menor potência.	(0) (1) (2) (3) (4)

f	Observo e cuido do meu corpo e da minha emoção de forma a entender melhor como estou e a agir em prol de mim mesmo e, conseqüentemente, daqueles com os quais me relaciono.	(0) (1) (2) (3) (4)
g	Desenvolvo ações que melhoram meu estado emocional e o estado emocional das pessoas com as quais me relaciono.	(0) (1) (2) (3) (4)
h	Dou abertura às pessoas para dizerem abertamente o que pensam e o que sentem.	(0) (1) (2) (3) (4)
i	Identifico coerência entre o que penso e sinto (minhas conversas privadas) e o que digo em público (conversas públicas).	(0) (1) (2) (3) (4)
j	Sou sincero(a) com as pessoas com as quais me relaciono.	(0) (1) (2) (3) (4)
k	Tenho por hábito ajudar as pessoas.	(0) (1) (2) (3) (4)
l	Não hesito em pedir ajuda, sempre que preciso.	(0) (1) (2) (3) (4)
m	Vejo os erros – meus e dos outros – como espaços de aprendizagem.	(0) (1) (2) (3) (4)
n	Tenho por hábito comemorar com a equipe os bons resultados de nossos esforços e iniciativas.	(0) (1) (2) (3) (4)
o	Ao cometer um erro avaliamos, em conjunto, que suposições ou posturas podem ter ajudado a conduzir-nos ao erro.	(0) (1) (2) (3) (4)

**FORMULÁRIO – CAPACIDADE DE DESENVOLVER DIFERENTES CONVERSÇÕES**


Assinale o quanto considera cada um dos itens descritos **IMPORTANTE** para a efetividade das suas ações em busca de melhores resultados.

Nº	Capacidade de desenvolver diferentes conversações	Importância
a	Participar de conversas que se limitam a fazer juízos, considerações, reclamações e explicações a respeito de determinadas situações.	(0) (1) (2) (3) (4)
b	Participar de conversas que exploram novas ações e expandem meus horizontes de possibilidades.	(0) (1) (2) (3) (4)
c	Participar de conversas que traçam pedidos, ofertas e promessas, que visam coordenar ações.	(0) (1) (2) (3) (4)
d	Desenvolver conversas que visam enfrentar e trabalhar as dificuldades que tenho para conversar com outras pessoas.	(0) (1) (2) (3) (4)
e	Participar de conversas que visam desenhar/planejar outras conversas.	(0) (1) (2) (3) (4)
f	Refletir sobre o quanto me sinto confiante para conduzir ou orientar diferentes tipos de conversações, conforme a necessidade de cada situação.	(0) (1) (2) (3) (4)
g	Ao iniciar uma conversa, contextualizar o assunto a ser tratado.	(0) (1) (2) (3) (4)
h	Participar de conversas que me tirem da minha zona de conforto e geram mudanças na minha vida.	(0) (1) (2) (3) (4)
i	Participar de conversas que tiram as outras pessoas das suas zonas de conforto e geram mudanças nas suas vidas.	(0) (1) (2) (3) (4)
j	Ter consciência das possíveis consequências das conversas das quais participo.	(0) (1) (2) (3) (4)
k	Ao participar de uma conversação, levar em consideração o meu estado emocional e minha disposição corporal, pois sei que esses fatores influenciam minha capacidade de desenvolver conversas efetivas e de afetar e de ser afetado pelos outros.	(0) (1) (2) (3) (4)
l	Após uma conversação considerada insatisfatória, me perguntar: o que eu poderia ter feito de outra maneira?	(0) (1) (2) (3) (4)
m	Após uma conversação considerada insatisfatória, me perguntar: o que eu poderia fazer agora para gerir o que aconteceu?	(0) (1) (2) (3) (4)
n	Após uma conversação considerada insatisfatória, me perguntar: o que posso aprender com essa situação que sirva para melhorar minhas futuras interações?	(0) (1) (2) (3) (4)

Assinale a opção que melhor representa a **FREQUÊNCIA** de cada item no seu dia a dia. É fundamental que sua escolha retrate a situação atual; isto é, sua resposta deve refletir como você vê o que acontece hoje e não como gostaria que acontecesse ou que tivesse acontecido.

Nº	Capacidade de desenvolver diferentes conversações	Frequência
a	Participo de conversas que se limitam a fazer juízos, considerações, reclamações e explicações a respeito de determinadas situações.	(0) (1) (2) (3) (4)
b	Participo de conversas que exploram novas ações e expandem meus horizontes de possibilidades.	(0) (1) (2) (3) (4)
c	Participo de conversas que traçam pedidos, ofertas e promessas, que visam coordenar ações.	(0) (1) (2) (3) (4)
d	Desenvolvo conversas que visam enfrentar e trabalhar as dificuldades que tenho para conversar com outras pessoas.	(0) (1) (2) (3) (4)

e	Participo de conversas que visam desenhar/planejar outras conversas.	(0) (1) (2) (3) (4)
f	Reflico sobre o quanto me sinto confiante para conduzir ou orientar diferentes tipos de conversações, conforme a necessidade de cada situação.	(0) (1) (2) (3) (4)
g	Ao iniciar uma conversa, contextualizo o assunto a ser tratado.	(0) (1) (2) (3) (4)
h	Participo de conversas que me tiram da minha zona de conforto e geram mudanças na minha vida.	(0) (1) (2) (3) (4)
i	Participo de conversas que tiram as outras pessoas das suas zonas de conforto e geram mudanças nas suas vidas.	(0) (1) (2) (3) (4)
j	Tenho consciência das possíveis conseqüências das conversas das quais participo.	(0) (1) (2) (3) (4)
k	Ao participar de uma conversação, levo em consideração o meu estado emocional e minha disposição corporal, pois sei que esses fatores influenciam minha capacidade de desenvolver conversas efetivas e de afetar e de ser afetado pelos outros.	(0) (1) (2) (3) (4)
l	Após uma conversação considerada insatisfatória, me pergunto: o que eu poderia ter feito de outra maneira?	(0) (1) (2) (3) (4)
m	Após uma conversação considerada insatisfatória, me pergunto: o que eu poderia fazer agora para gerir o que aconteceu?	(0) (1) (2) (3) (4)
n	Após uma conversação considerada insatisfatória, me pergunto: o que posso aprender com essa situação que sirva para melhorar minhas futuras interações?	(0) (1) (2) (3) (4)

## APÊNDICE E – PERGUNTAS NORTEADORAS

Perguntas de apoio a serem feitas pelo pesquisador, conforme se fizer necessário, durante os encontros com os grupos.

1. Sobre o que envolve um **COMPROMISSO**:
  - a. no que se refere aos requisitos das **tarefas** desempenhadas, todos se consideram bem informados (e competentes) em relação ao contexto em que se inserem os compromissos? Estão claros para todos os critérios de satisfação (ex.: tempo, prazo de entrega, qualidade de indicadores a serem observados) que devem ser garantidos?
  - b. no que se refere às **relações**, a rede relacional está bem conformada, para fins de realização/cumprimento de novos compromissos que estão em vias de assumir?
  - c. no nível da **identidade**, todos estão alinhados em relação ao que querem que aconteça com a realização destes compromissos, de forma tal a garantir a integridade (coerência entre as intenções e ações) e dignidade na realização dos mesmos?
2. Considerando que **CONFIANÇA** é realizada a partir de três domínios: sinceridade, competência e responsabilidade. Em que medida, ao fazer uma promessa, nos comprometemos nesses três domínios? Ou seja, em que medida...
  - a. somos realmente sinceros em aceitar executar as ações com as quais nos comprometemos?
  - b. somos efetivamente competentes para fazer o que prometemos?
  - c. estamos em condições de realizar as ações com as quais nos comprometemos?
3. Considerando que os **MODELOS MENTAIS** interferem na forma como os seres humanos percebem, sentem, pensam e interagem no mundo, mas que não devem ser tratados de forma determinística e sim de forma a contribuir para um processo de expansão e aprendizagem, em que medida...
  - a. temos consciência dos filtros e estruturas interpretativas (biologia, linguagem, cultura, história, emocionalidade) que formam nossos modelos mentais?
  - b. temos consciência do quanto nossos modelos mentais interferem nas nossas ações e resultados?
  - c. a observação, reflexão e cuidado com os filtros que formam nossos modelos mentais e impactam/orientam as conversas que temos nos nossos espaços relacionais contribuem para a melhoria dos processos de coordenação de

ações e, conseqüentemente, para a geração de melhores resultados organizacionais? (*relação direta com a 1ª hipótese*)

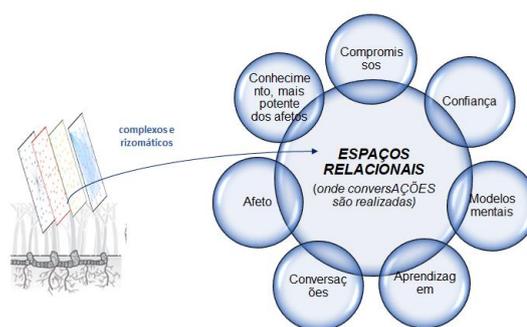
4. Considerando que o **APRENDIZADO** não é um processo de acumulação de representações do ambiente, mas sim um processo recursivo de contínua transformação onde nós, seres autopoieticos, cocriamos a nós mesmos e a realidade a qual pertencemos, em que medida...
  - a. Tenho consciência das conseqüências a que levam minhas afirmações e declarações?
  - b. Quão competentes somos para falar de maneira tal a garantir que quando falamos somos escutados?
  - c. Quão competentes somos para escutar o que os demais nos dizem?
  - d. Entendo ser importante repensar/melhorar minha capacidade de fala e de escuta?
  - e. Entendo ser importante repensar/melhorar minha capacidade de fazer juízos?
  - f. Entendo ser importante repensar/melhorar minha capacidade de fazer pedidos, ofertas e promessas?
  - g. Entendo ser importante repensar/melhorar minha capacidade de desenhar diferentes tipos de conversações?
  - h. Entendo ser importante repensar/melhorar minha capacidade de criar espaços emocionais expansivos?
  
5. Considerando que pensar as redes de relacionamentos (espaços relacionais) de forma rizomática permite pensar na possibilidade de um aprendizado/amadurecimento que considera as diversas conexões que os membros das redes podem fazer dentro e fora dela, sobre o universo das **CONVERSAÇÕES**, responda:
  - a. Como se conversa no espaço relacional em que atuamos?
  - b. Que conversações se têm e que conversações não se têm?
  - c. Como podemos melhorar nossas dinâmicas conversacionais?
  - d. Que tipos de conversações devem ser estabelecidas para fazer com que as transformações necessárias nos espaços relacionais aconteçam? (Ex.: conversas de juízos pessoais, para possíveis ações, para coordenação de ações, sobre como conversamos, e para construção de relações)
  - e. Em que medida as conversas podem contribuir para bons ou maus encontros nos espaços relacionais, tornando mais ou menos potentes os indivíduos e as organizações? (*relação direta com a 4ª hipótese*)

6. Sobre possibilidades de **AFETO**:

- Por que faço o que faço?
- O que nos conduz a atuar de uma ou de outra forma?
- Com o que estou comprometido quando faço o que faço?
- O que nos mobiliza a atuar juntos nos espaços relacionais dos quais fazemos parte?
- Como não ficarmos à margem da nossa existência (que acontece na nossa relação com o mundo), como meros expectadores ou vítimas dos sentimentos que nascem em nós?
- Podemos transformar afetos tristes em alegrias? Qual é o controle que temos sobre a forma como percebemos o mundo, sobre como ele nos impacta?

7. Sobre o **CONHECIMENTO COMO O MAIS POTENTE DOS AFETOS**, em que medida....

- o conhecimento do nosso potencial de afetar e de sermos afetados, por meio das conversas, permite que os indivíduos e os grupos desenvolvam novas formas de afeto e, por isso, novas formas de sentir e de agir? (*relação direta com a 2ª hipótese*)
- o conhecimento do nosso potencial de afetar e de sermos afetados, por meio das conversas, permite a realização de transformações nos espaços relacionais (espaços onde ações são coordenadas e resultados são alcançados)? (*relação direta com a 3ª hipótese*)



## APÊNDICE F – OTIMIZAÇÃO DA CAPACIDADE ORGANIZACIONAL

**ORGANIZAÇÃO:** \_\_\_\_\_

**NOME (OPCIONAL):** \_\_\_\_\_

**DATA:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. O que você acredita que precisa mudar na organização? (imagine o mundo ideal)
2. Essas mudanças (no mundo ideal) dependem do quê e de quem?
3. Que mudanças você acredita que são verdadeiramente possíveis e factíveis? (pense no mundo real)
4. Essas mudanças (possíveis e factíveis) dependem do quê e de quem?

## APÊNDICE G – LEVANTAMENTO FINAL

**ORGANIZAÇÃO:** \_\_\_\_\_

**NOME DO RESPONDENTE:** \_\_\_\_\_

**DATA:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Este questionário busca identificar como você avalia cada um dos itens abaixo ANTES e APÓS a implantação do Modelo de Aprendizagem Organizacional Contínua na 5ª Vara SJDF. Não existem respostas certas ou erradas. O objetivo é mensurar o domínio a respeito de cada item avaliado na pesquisa. Por isso, é fundamental que suas respostas reflitam exatamente a sua percepção.

Este questionário faz parte de minha pesquisa de Doutorado em Ciência da Informação da Universidade de Brasília, realizada sob a coordenação da Profa. Dra. Lillian Maria Araújo de Rezende Alvares. Sua identidade, assim como a dos demais respondentes, será mantida em sigilo. Os dados levantados não serão analisados, nem apresentados individualmente, mas sim em conjunto com aqueles fornecidos por todos os respondentes. Os resultados não serão utilizados para finalidade diversa desta pesquisa e não trarão qualquer vantagem ou prejuízo aos respondentes.

Agradeço sua contribuição!

Ana Cristina Carneiro dos Santos  
(doutoranda)

Marque na escala a alternativa que representa como você avalia cada um dos itens abaixo ANTES e APÓS a implantação do Modelo de Aprendizagem Organizacional Contínua na 5ª Vara SJDF.

Escala:

- 0 - Nunca/Nenhum
- 1 - Pouco/Baixo
- 2 - Razoavelmente/Médio
- 3 - Muito/Alto
- 4 - Sempre/Muito alto

Nº	Sobre espaços relacionais	Antes	Depois
1	Observo, reflito e cuido das competências conversacionais que impactam os espaços em que me relaciono. São competências conversacionais: (i) capacidade de fala e de escuta; (ii) capacidade de fazer juízos; (iii) capacidade de fazer pedidos, ofertas e promessas; (iv) capacidade de desenhar conversações; e	(0) (1) (2) (3) (4)	(0) (1) (2) (3) (4)

	(v) capacidade de criar espaços emocionais expansivos.		
2	Compreendo e utilizo meu potencial de afetar e ser afetado, ou seja, de aumentar ou diminuir a potência de agir de outras pessoas e o de ter minha própria potência de agir aumentada ou diminuída por outras pessoas e/ou circunstâncias na organização.	(0) (1) (2) (3) (4)	(0) (1) (2) (3) (4)
3	Desenvolvo novas formas de afetar e de ser afetado, ou seja, novas formas de aumentar ou diminuir minha potência de agir e a potência de agir de outras pessoas – o que implica novas formas de sentir e de agir nos espaços relacionais em que atuo na organização.	(0) (1) (2) (3) (4)	(0) (1) (2) (3) (4)
4	Contribuo para mudanças nos espaços relacionais em que atuo na organização.	(0) (1) (2) (3) (4)	(0) (1) (2) (3) (4)
5	Percebo que as conversas de que participo interferem na capacidade de ação dos que delas participam, tornando mais ou menos potentes os indivíduos e, conseqüentemente, a organização.	(0) (1) (2) (3) (4)	(0) (1) (2) (3) (4)
6	Os processos de coordenação de ações realizados nos espaços relacionais em que atuo são eficazes, isto é, as conversas levam a ações efetivas e resultados evidentes.	(0) (1) (2) (3) (4)	(0) (1) (2) (3) (4)
7	Estou satisfeito(a) com os resultados gerados (por mim e meus pares) nos espaços relacionais em que atuo.	(0) (1) (2) (3) (4)	(0) (1) (2) (3) (4)

## APÊNDICE H – ROTEIRO PARA REUNIÕES DA ETAPA 1

Roteiro básico para reuniões de inserção de distinções e coleta de dados a serem realizadas durante a Etapa 1 da metodologia.

**Objetivo:** apresentação da pesquisa e inserção de distinções relacionadas à estrutura de implantação e sustentação do modelo de aprendizagem organizacional contínua e realização de coleta de dados.

**Participantes:** pesquisador e equipe que compõe o espaço relacional investigado.

**Instrumentos de pesquisa:** questionário sobre os dados demográficos (Apêndice C), questionário de coleta de dados relacionados aos seis grupos de variáveis investigadas (Apêndice D) e lista de perguntas norteadoras (Apêndice E).

1. Abertura (apresentação dos participantes da reunião e levantamento de como as pessoas chegam para o encontro – como se sentem)
2. Alinhamentos sobre objetivo e pauta do encontro.
3. Apresentação da estrutura de implantação e sustentação do modelo de aprendizagem organizacional contínua.
4. Apresentação de distinções relacionadas às variáveis que serão coletadas.
5. Explicações sobre o instrumento de coleta de dados.
6. Aplicação do questionário (coleta de dados).
7. Encaminhamentos relacionadas ao próximo encontro ou à próxima etapa da metodologia.
8. Encerramento do encontro (levantamento de como as pessoas saem)

Observações.:

- As variáveis investigadas a cada encontro devem ser previamente acordadas entre o pesquisador e o patrocinador da pesquisa, considerando a necessidade da organização (espaço relacional a ser estudado).
- Dependendo das variáveis acordadas, a coleta de dados pode ser realizada em um único encontro ou em N encontros.
- O questionário de coleta de dados deve ser customizado, conforme variáveis definidas para cada encontro.

## APÊNDICE I – ROTEIRO PARA REUNIÕES DA ETAPA 2

Roteiro básico para reuniões de apresentação dos resultados e reflexões em grupo a serem realizadas durante a Etapa 2 da metodologia.

**Objetivo:** apresentação dos resultados e reflexões em grupo.

**Participantes:** pesquisador e equipe que compõe o espaço relacional investigado.

**Instrumento de pesquisa:** lista de perguntas norteadoras (Apêndice E) e formulário de levantamento de estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional (Apêndice H).

1. Abertura (apresentação dos participantes da reunião e levantamento de como as pessoas chegam para o encontro – como se sentem)
2. Alinhamentos sobre objetivo e pauta do encontro.
3. Apresentação dos resultados da análise dos dados coletados na etapa 1 e consolidados na etapa 2.
4. Reflexões em grupo (com base nos resultados apresentados e no roteiro de perguntas norteadoras).
5. Encaminhamentos relacionadas ao próximo encontro ou à próxima etapa da metodologia.
6. Encerramento do encontro (levantamento de como as pessoas saem).

Observações.:

- Dependendo da quantidade e complexidade dos resultados gerados, do tamanho do grupo e de outros aspectos que podem surgir, as reflexões em grupo podem ser realizadas em um único encontro ou em N encontros.

## APÊNDICE J – ROTEIRO PARA REUNIÕES DA ETAPA 3

Roteiro básico para reuniões de reflexão e aprendizagem a serem realizadas durante a Etapa 3 da metodologia.

**Objetivo:** levantamento de estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional e aprendizagem em equipe

**Participantes:** pesquisador e equipe que compõe o espaço relacional investigado.

**Instrumento de pesquisa:** lista de perguntas norteadoras (Apêndice E), formulário de levantamento de estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional (Apêndice H) e questionário de levantamento final relacionado às hipóteses de pesquisa (Apêndice I).

1. Abertura (levantamento de como as pessoas chegam – como se sentem).
2. Alinhamentos sobre objetivo e pauta do encontro.
3. Levantamento de estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional.
4. Priorização das recomendações feitas pelo grupo
5. Levantamento de possibilidades de aprendizado, tomadas de decisões e desenhos de novas alternativas individuais e organizacionais.
6. Encerramento do encontro (levantamento de como as pessoas saem).

Observações.:

- Dependendo das variáveis acordadas, do tamanho do grupo e de outros aspectos que podem surgir, as reflexões em grupo podem ser realizadas em um único encontro ou em N encontros.



## APÊNDICE L – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília  
 Faculdade de Ciência da Informação  
 Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,

CPF: \_\_\_\_\_, lotado na área \_\_\_\_\_,

da 5ª Vara da Seção Judiciária Federal de Brasília,, concordo em participar da pesquisa de doutorado sobre **REDES DE COMPROMISSOS ORGANIZACIONAIS: UMA ABORDAGEM VOLTADA PARA APRENDIZAGEM E GERAÇÃO DE RESULTADOS**, desenvolvida pela pesquisadora **Ana Cristina Carneiro dos Santos**, Matrícula/UnB: 17/0066690, sob a orientação da **Profa. Dra. Lillian Maria Araújo de Rezende Alvares**. Este estudo pretende apresentar uma estrutura de implantação e sustentação de um modelo de aprendizagem organizacional contínua, capaz de fornecer e operacionalizar estratégias e práticas de otimização da capacidade organizacional, por meio da potencialização da capacidade dos envolvidos nas redes de compromissos organizacionais observarem, refletirem e gerenciarem as variáveis que orientam as conversas por meio das quais ações são coordenadas e resultados são alcançados.

Minha colaboração consiste em responder as perguntas dos questionários aplicados e em participar das reuniões de reflexões a respeito dos assuntos investigados. Minha participação é voluntária, isto é, não há pagamento por minha colaboração. Posso recusar responder qualquer questão e desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo.

As informações desta pesquisa são confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre o nome dos participantes de forma que os mesmos não serão mencionados quando da análise dos dados e da apresentação dos resultados. Os resultados do trabalho desenvolvido serão divulgados no repositório institucional da Universidade de Brasília (UnB) em meio virtual, na Biblioteca Central da UnB e na secretaria da Faculdade de Ciência da Informação (FCI) em meio impresso, podendo ser publicados posteriormente em artigos, livros ou outros meios de divulgação dos resultados teóricos e práticos alcançados.

A pesquisadora coloca-se à disposição para esclarecimentos que eventualmente venham a ser necessários, por meio do telefone (61) 99277-9646 ou pelo email [ana.carneiro@aluno.unb.br](mailto:ana.carneiro@aluno.unb.br).